

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان -



مجلة الآداب واللغات

مجلة دورية محكمة تصدرها كلية الآداب واللغات

العدد: الثالث والعشرون

جوان 2016

ردمك: 3494-SSN 1112

الإيداع القانوني: 1590 - 2001

قواعد النشر:

1. أن يكون المقال أصيلا، و لم ينشر من قبل، و لا يكون مقدّما للنشر في جهة أخرى.
2. يجب أن يتضمّن المقال ملخصين: الأول بلغة المقال و الثاني باللغة الانجليزية
3. التأكّد من ضبط الآيات القرآنية و الأحاديث الشريفة و الأبيات الشعرية والألفاظ غير المألوفة و التي هي بحاجة إلى ضبط.
4. يجب أن يتضمن المقال ورقة مستقلة فيها مختصرا للسيرة الذاتية للباحث (هاتف، بريد إلكتروني...)
5. الاهتمام بسلامة اللغة، و قوة العبارة مع جميع التوثيقات و الإحالات في نهاية الدراسة ، علاوة على ثبت قائمة المصادر و المراجع.
6. الموضوعات التي تنشر في المجلة تعبّر عن آراء الباحثين، و لا مسؤولية للمجلة في آراء أصحابها.
7. يقدّم البحث بصيغة (Word) خط Traditionnel Arabic رقم 18 والحواشي السفلية (Manuelle) برقم : 14 في قرص مضغوط، مع نسخة ورقية. على ألا يتجاوز (15) صفحة.
8. إن انتقاء المقالات و نشرها في المجلة خاضع لمعايير علمية دقيقة و صارمة.
9. الدراسات و البحوث التي تصل المجلة لا ترد إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر.

ترسل الأعمال إلى العنوان التالي:

مجلة الآداب و اللغات.

كلية الآداب و اللغات

جامعة أبي بكر بلقايد .ص.ب: 138 تلمسان

البريد الإلكتروني: faclettre@mail_univ-tlemcen.dz

مجلة « الآداب و اللغات »

أسرة المجلة

المدير المسؤول: أ.د. بومدين كرّوم

رئيس التحرير: أ.د. طول محمد. مدير النشر: د. والي دادة عبد الحكيم

هيئة التحرير:

أ.د:محمد زمري - العراقي لخضر - د. ملياني محمد - أ.د: حجوي غوثي -

د: طرشاوي بلحاج - أ.د: بومدين بن موسات - أ.د: سرير إلهام -

د: بن سهلة ثاني سيدي محمد - د: نصيرة بن ديمراد.

الهيئة الاستشارية :

أ.د. محمد مرتاض .	جامعة تلمسان	أ.د.الزبير دراقي .	جامعة تلمسان- الجزائر
أ.د. رشيد بن مالك .	الجزائر - الجزائر	أ.د.محمد عباس .	جامعة تلمسان- الجزائر
أ.د. خالد اليعبودي -	المغرب	أ.د. عبد الجليل مرتاض .	جامعة تلمسان
أ.د. برنارد فانسون -	باريس . فرنسا	أ.د.سان أغيستنان فلوغيال .	جامعة ليون 2. فرنسا
أ.د. ديدوح عمر .	جامعة تلمسان- الجزائر	د.عبد اللطيف شريقي .	جامعة تلمسان- الجزائر
أ.د. خير الدين خوجا الكوسوفي-	قطر	أ.د. زين الدين مختاري.	ملحقة مغنية - الجزائر
أ.د. سبيل عبد القادر .	الجديدة . المغرب	د. خوان ألتسو ألدما -	فرنسا
أ.د. سلامي عبد القادر .	جامعة تلمسان	أ.د. رايح دوب .	قسنطينة - الجزائر
د. عزوز أحمد.	جامعة وهران - الجزائر	أ.د. دونيس جريل .	باريس . فرنسا
أ.د. سيدي محمد غيثي.	جامعة تلمسان-	أ.د. عبد العالي بشير.	جامعة تلمسان- الجزائر
د. عوض بن عبد الله القرني -	السعودية	أ.د. محمد بلقاسم .	جامعة تلمسان- الجزائر
أ.د. يحي بوتردين .	غرداية - الجزائر	د. بن عيسى عبد الحليم	جامعة وهران الجزائر
أ.د. معوش سليمة	بجاية - الجزائر	أ.د. محمد تحريشي.	بشار . الجزائر
د. بن خنافو رشيد .	جامعة تلمسان	د. ساسي عبد الحفيظ	جامعة تلمسان
أ.د. دراقي الزبير .	جامعة تلمسان	د. عزوز بن عامر .	جامعة وهران الجزائر

فهرس

9	الكلمة الافتتاحية أ.د. طول محمد
11	بنية الجملة الاسمية للأمثال العامية الفلسطينية دراسة نحوية دلالية أ.د. جهاد يوسف العرجا / إبراهيم عبد العزيز فارس
23	المعياران : الأخلاقي و الجمالي في التراث النقدي العربي د.العراي لخضر
51	أبجديات الهوية في الرواية الجزائرية (ذاكرة الجسد) لأحلام مستغانمي أمودجا . سفير بدرية
61	هوى البخل في قصة (معادة العنبرية) للجاحظ عبد العالي بشير
69	المدينة في "جسر للبوح وآخر للحنين" لزهور ونيسي. أمينة بن جماعي
77	أهمية المعنى في التنظير النحوي العربي. عبد العليم بوفاتح
103	صورة الموريسكيين في رواية «غرناطة» ل:رضوى عاشور فاطمة الزهراء حضري
113	التطور الصوتي لصوت الضاد - الظاء أمودجا - حمّوم مريم
125	تعليمية اللغة العربية: في مرحلة التعليم المتوسط (السنة الرابعة) احمد بن عجمية
137	جماليات أدب الطفل، القصة مودجا ملياني محمد

143	المناظرة بين الواقعية والخيالية نايري سيدأحمد
151	معجم الأفعال الدالة على التكرير في القرآن الكريم صيغة «فَعَلَ» نموذجًا إبراهيم مناد
161	بلاغة النص وكاريزما الذات عند الأمير عبد القادر الجزائري أ. زهيرة بوزيدي
171	نظريّة المعجم في فكر أحمد مختار عمر - دراسة وصفية تحليلية- فاطمة بن شعشوع
183	جهود ابن مُعْطِ الزَّوَاوِي النّحوية: ألفتته نموذجًا. عمر تشيش (جامعة تلمسان).
193	التنظير اللساني التربوي عند ابن خلدون بوهني مصطفى
201	ابن معطي الزَّوَاوِي البجائي و دوره في تعزيز التّواصل التّقافي الإسلامي مغربا و مشرقا نجاه بلعباس
207	تجليات الحلقة والحكاية الشعبية في مسرح ولد عبد الرحمن كاي صالح بوشعور محمد أمين
219	اشكالات تلقّي الطلبة لعلوم اللسان في الجامعة ساحل كريمة
229	تجليات الحزن في لوحات اسياخم د. محمد خالدي

الكلمة الافتتاحية

أ.د. طول محمد

بخطى واثقة، بلغت مجلة الآداب واللغات عددها الخامس والعشرون و كلها عزم على الوصول لمكانة رائدة ، وذلك من خلال الطرح العلمي الجاد والرصين.

تسعى المجلة أن تكون رافدا تثقيفيا وتنويريا لكل الباحثين والقراء من خلال الحفاظ على أصالة ورسالة وامتانة محتواها وترسيخ القيم العلمية الرفيعة وذلك بإخضاع البحوث والمقالات للمراجعة والقراءة الفاحصة الدقيقة من قبل خبراء المجلة الأجلاء.

لقد ضم هذا العدد مجموعة من الدراسات القيمة تمتد من بنية اللغة ولسان حالها، مرورا ببلاغة الرواية وبوحها ووقوفها عند معايير النقد وأسسها ومعناها في هوى البخل بكل تجلياته وأمطه وعروض المسرح من خلال وترنيماته و وصولا إلى جماليات أدب الطفل ومكنوناته و تجليات الحزن في لوحاته.

ولا يسع هيئة التحرير،أولا و أخيرا، إلا أن تشكر الأساتذة والطلبة الباحثين الذين ساهموا في هذا العدد بأبحاثهم الرصينة.

رئيس التحرير

بنية الجملة الاسمية للأمثال العامية الفلسطينية دراسة نحوية دلالية

structure of the noun sentence in the colloquial Palestinian

أ.د. جهاد يوسف العرجا
إبراهيم عبد العزيز فارس
jarja@iugaza.edu.ps
الجامعة الإسلامية - غزة

مُلخَّص:

يدور البحث حول الجملة الاسمية في الأمثال العامية من خلال كتاب الأمثال العامية لحسين لوباني وذلك لبيان مدى توافق الأمثال العامية الفلسطينية واختلافها مع ما يُعرف من قواعد النحو العربي وأصوله، وبيان درجة خضوع اللغة العامية لأصول النحو العربي وقواعده، واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي التطبيقي؛ حيث استقراء الأمثال العامية، ثم تطبيق هذه الأمثال على قواعد النحو العربي، ثم تحليل التطبيق نحوياً والمقارنة بين النظرية-اللغة العامية- والتطبيق.

الكلمات المفتاحية : النحو العربي، الأمثال، الجملة الاسمية ، حسين لوباني

Abstract

The research of the structure of the noun sentence in the colloquial Palestinian proverbs syntactical significance study turns around the noun sentence in the colloquial proverbs. in the light of «The Colloquial Proverbs» Husain Loubani to show the extent of the agreement and difference of the Palestinian proverbs with the rules of the Arabic grammar and to illustrate the degree of the subject of the colloquial Arabic to the rules and prenciples of the Arabic grammar.

المقال :

الحمد لله الذي خلق الأرض والسموات، ورفع الذين آمنوا وأوتوا العلم درجات، والصلاة والسلام على خير من صلى وصام، وجاهد بالأمر وقام، الأمي الذي علم المتعلمين، محمد الصادق الأمين، المهتم بأمر المسلمين، وبعد،

فإن هذا البحث يُبين مدى توافق الأمثال العامية في الأمثال الفلسطينية واختلافها مع ما يُعرف

من قواعد النحو العربي وأصوله، وبيان درجة خضوع اللغة العامية لأصول النحو العربي وقواعده. واتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي التطبيقي؛ حيث استقراء الأمثال العامية، ثم تطبيق هذه الأمثال على قواعد النحو العربي، ثم تحليل التطبيق نحوياً والمقارنة بين النظرية-اللغة العامية- والتطبيق، وذلك من خلال كاب الأمثال العامية لحسين لوباني.

وتوقفت هذه الدراسة على الجملة الاسمية، وقام الباحثان بتقسيم البحث إلى قسمين، هما: القسم الأول: الجملة النواة للاسمية، وهي المبتدأ والخبر، وقد دَرَسَ فيها أمثاط الجملة النواة من حيث التقديم والتأخير في ثلاثة أمثاط، وهي: النمط الاعتيادي، والنمط المخالف، والنمط الناقص. وفي القسم الثاني من هذا المبحث دَرَسَ العناصر التوسيعية في الجملة الاسمية، والتي تمثلت بأدوات النفي، والعطف، وأداة التنبية، والتوابع، والظرف

الجملة الاسمية هي الجملة التي تبدأ بالاسم لفظاً أو تقديرًا⁽¹⁾؛ وللجملة الاسمية ركنان أساسيان، هما المبتدأ والخبر.

القسم الأول: الجملة النواة (مبتدأ + خبر)

أولاً-المبتدأ؛ هو الاسم الذي نخبر عنه، أو الاسم المتحدّث عنه، ويُعرف المبتدأ على أنه اسمٌ مفردٌ مرفوع لفظاً، أو مبني كما في الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وأسماء الاستفهام، وأسماء الشرط...، ويأتي المبتدأ على أحوال، هي:

أ - الأصل في المبتدأ أن يأتي معرفة مرفوعاً⁽²⁾ مثل : ﴿اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾⁽³⁾. وقد يأتي نكرةً إذا دلّت على عمومٍ، كقولنا: طالبٌ إحسانٍ واقفٌ. أو إذا سبق بنفي، كقولنا: ما مجتهدٌ غائبٌ. أو استفهام، مثل: هل كريمٌ يُغيث الملهوف؟. أو دلّت على خصوص، مثل: زهرةٌ صفراءٌ ذُبلت. أو تقدم الخبر عليه وكان الخبر ظرفاً، مثل عندي كتابٌ⁽⁴⁾.

ب - المبتدأ لا يأتي إلا كلمة واحدة - ليس جملة ولا شبه جملة -، ويكون مرفوعاً مثل: المطرُ غزيرٌ، أو في محل رفع مثل: أنتِ جادة. ويكون مصدرًا مؤولاً، كقوله تعالى: ﴿وَأَنْ تَصُومُوا خَيْرٌ لَّكُمْ﴾⁽⁵⁾، ويؤخّر المبتدأ ويُقدّم في حالات...

تقديم المبتدأ على الخبر: الأصل في المبتدأ أن يتقدّم، والأصل في الخبر أن يتأخّر، وقد يتقدّم أحدهما وجوباً، فيتأخّر الآخرُ وجوباً، ويجبُ تقديم المبتدأ في خمس حالات، هي:

ج - إذا كان كلٌّ من المبتدأ والخبر معرفة أو نكرة صالحة لجعلها مبتدأ ولا مبيّن للمبتدأ من الخبر، نحو: زيد أخوك. وأفضل من زيد. أفضل من عمرو، ولا يجوز تقديم الخبر في هذا ونحوه؛ لأنك لو

قدمته فقلت: أخوك زيد. وأفضل من عمرو. أفضل من زيد؛ لكان المقدم مبتدأ⁽⁶⁾.

د - إذا كان الخبر فعلاً رافعاً لضمير المبتدأ مستتر، نحو: زيد قام. فقام وفاعله المقدر خبر عن زيد، ولا يجوز التقديم، فلا يُقال: قام زيد. على أن يكون (زيد) مبتدأ مؤخرًا، والفعل خبرًا مقدمًا، بل يكون (زيد) فاعلاً لقام، فلا يكون من باب المبتدأ والخبر، بل من باب الفعل والفاعل⁽⁷⁾.

هـ - إذا كان الخبر محصوراً بإثما، نحو: إنما زيد قائم، أو بإلا، نحو: ما زيد إلا قائم⁽⁸⁾.

و - إذا كان خبر المبتدأ قد دخلت عليه لام الابتداء، نحو: لزيد قائم⁽⁹⁾.

ز - إذا كان المبتدأ له صدر الكلام كأسماء الاستفهام، نحو: مَنْ لي منجدًا. فمن مبتدأ ولي خبر ومنجدا حال⁽¹⁰⁾.

• ثانيا-الخبر: وهو ما يُتَمَّم مع المبتدأ معنى الجملة، ويكونُ مرفوعاً لفظاً أو تقديرًا. وينقسم الخبر إلى ثلاثة أنواع⁽¹¹⁾:

- 1- مفرد: وهو ما ليس جملة ولا شبه جملة، نحو: الثريا نجمٌ، زيدٌ مجتهدٌ⁽¹²⁾.
- 2- جملة: وهي ما تألفت من مسند ومسند إليه، وقد يكون الخبر جملة اسمية أو فعلية، فتقول: الشمسُ نورها ساطعٌ، وزيدٌ يقرأ القرآن⁽¹³⁾.
- 3- شبه جملة: وتنقسم إلى قسمين: شبه جملة ظرفية، كقولنا: الكتاب عندي. وشبه جملة جار ومجرور، كقولنا: الرجل في البيت⁽¹⁴⁾.

وينقسم الخبر بالنظر إلى تقديمه وتأخيره إلى ثلاث حالات، هي:

- 1- يجوز فيه التقديم والتأخير⁽¹⁵⁾: فيجوز تقديم المبتدأ على الخبر أو تقديم الخبر على المبتدأ حسبما يقتضي المعنى؛ تبعاً لذلك التقديم والتأخير، نحو: القدسُ جميلةٌ، أو جميلةُ القدس.
- 2- وجوب تقديم الخبر⁽¹⁶⁾: يتقدم الخبر على المبتدأ وجوباً في حالاتٍ عدّة، هي:
 - أ- إذا كان الخبر من الألفاظ التي لها حق الصدارة في الجملة⁽¹⁷⁾، نحو: متى الخلاص؟
 - ب- إذا كانَ الخبر محصوراً في المبتدأ⁽¹⁸⁾، نحو: إنما فارسٌ عنتره.
 - ج- إذا كان في المبتدأ ضميرٌ يعود على بعض الخبر⁽¹⁹⁾، نحو: للمرأة دورها في المجتمع.
 - د- إذا كان الخبر شبه جملة، والمبتدأ نكرة غير موصوفةٍ بوصفٍ أو بإضافةٍ⁽²⁰⁾، نحو: فُرب المدرسة مسجدٌ، وعندك كتاب، وعلى المكتب قلمٌ.

3- وجوب تأخير الخبر⁽²¹⁾: يجب تأخير الخبر، إذا كان جملة فعلية ماضوية والمبتدأ (ما) التعجبية؛ نحو: ما أقدر الله أن يُدني المتباعدين⁽²²⁾! وقد كان في ذلك بيان في باب تقدّم المبتدأ على الخبر وجوباً.

حذف المبتدأ والخبر جوازاً⁽²³⁾: يجوز حذف المبتدأ، كأن يقال: كيف زيد؟ فتقول: صحيح. أي: هو صحيح. وكذلك الأمر في الخبر نحو: أحمد، إذا كان جواباً لمن يسأل: مَنْ أبوك؟ والسبب في الحذف في المثالين هو وجود قرينة دالة على المحذوف⁽²⁴⁾.

وجوب حذف الخبر: وقد يُحذف الخبر وجوباً في حالات، هي:

أ. إذا وقع المبتدأ نصّاً صريحاً في القسم، نحو قوله تعالى: ﴿لَعَمْرُكَ إِنَّهُمْ لَفِي سَكْرَتِهِمْ يَعْمَهُونَ﴾⁽²⁵⁾، التقدير: لعمرك قسمي، فعمرك مبتدأ، وقسمي خبره، ولا يجوز التصريح به⁽²⁶⁾.

ب. أن يكون خبراً لمبتدأ بعد لولا، نحو قوله تعالى: ﴿لَوْلَا كِتَابٌ مِّنَ اللَّهِ﴾⁽²⁷⁾، وكذلك: لولا زيد لأتيتك. والتقدير: لولا زيد موجود لأتيتك⁽²⁸⁾.

ت. أن يقع بعد المبتدأ واو هي نص في المعية، نحو: كل رجل وضيعته؛ فكل مبتدأ، وقوله: وضيعته معطوف على كل، والخبر محذوف، والتقدير كل رجل ووضيعة مقترنان؛ فقُدِّر الخبر بعد واو المعية⁽²⁹⁾.

ث. أن يكون المبتدأ مصدرًا وبعده حال سدت مسد الخبر وهي لا تصلح أن تكون خبراً؛ فيحذف الخبر وجوباً؛ لسد الحال مسده، وذلك نحو: ضربي العبد مسيئاً؛ فضربي مبتدأ، والعبد معمول له، ومسيئاً: حال سدت مسد الخبر، والخبر محذوف وجوباً والتقدير ضربي العبد إذ كان مسيئاً⁽³⁰⁾.

القسم الثاني: العناصر التوسيعية في الجملة الاسمية

أولاً: أدوات النفي؛ النفي هو ضد الإثبات ويراد به النقص والإنكار، وهو نفي صريح، ويتم بأدوات هي: ما، إن، لَمْ، لَمَّا، لَنْ، لام الجحود، ليس، لات، لا النافية للجنس، غير⁽³¹⁾.

ثانياً: العطف؛ هو تابع يتوسط بينه وبين متبوعه حرف من حروف العطف⁽³²⁾، وحروفه هي: الواو، الفاء، ثم، أو، إمّا، أم، لكن، لا، بل، حتى.

ثالثاً: أداة التنبيه⁽³³⁾؛ وهي ثلاثة أحرف: (ها وألا وأما)، ومعنى هذه الحروف تنبيه المخاطب إلى ما تحدثه به، فإذا قلت: هذا عبد الله منطلقاً. فالتقدير، انظر اليه منطلقاً. أو انتبه عليه منطلقاً، فأنت تنبه المخاطب لعبد الله حال انطلاقه وقال النابغة:

ها إنَّ تا عُدْرَةٌ إنْ لَمْ تَكُنْ نَفَعَتْ فَإِنَّ صَاحِبَهَا قَدْ تَاهَ فِي الْبَلَدِ⁽³⁴⁾.

فأدخل (ها) التي للتنبيه على (إن).

وأكثر ما تدخل (ها) على أسماء الإشارة والضمائر، كقولك: هذا، وهذه، وها أنا ذا، وها أنت ذا، وها هي ذه، وما أشبه ذلك، وإنما كثر التنبيه في هذه الأسماء المبهمة؛ لتحريك النفس على طلب بعينه، إذ لم تكن علامة تعريف في لفظه، والفرق بين ألا وأما، أن: أما للحال وألا للاستقبال. فتقول: أما

إن زيدا عاقل. تريد أنه عاقل على الحقيقة لا على المجاز، فأما قول الهذلي:
 أما والذي أبكى وأضحك والذي أمات وأحيا والذي أمره الأمر
 فأدخل أما على حرف القسم، كأنه ينبه المخاطب على استماع قسمه وتحقيق المقسم عليه، وقد
 يحذفون الألف من أما، فيقولون: أم والله.

رابعاً: التوابع؛ عندما وضع سيبويه كتابه في القرن الثاني الهجري لم تكن التوابع قد جُمعت في
 باب نحوي واحد، وقد عبّر سيبويه عنها بقوله: هذا باب مجري النعت على المنعوت، والشريك على
 الشريك، والبدل على المبدل منه، وما شبه ذلك⁽³⁵⁾.

والمتتبع لمصطلح التوابع يجد أن ابن السراج (ت:316هـ) هو أول من استعمل لفظة تابع بمعناها
 الاصطلاحية النحوي، وأنه أول من ابتدع هذا التقسيم في قوله: «هذه توابع الأسماء في إعرابها»⁽³⁶⁾،
 أما الرماني (ت:384هـ) فهو أول من عرّفه بمعناها النحوي في قوله: «التوابع هي الجارية على إعراب
 الأول»⁽³⁷⁾، وقد ذكر الزمخشري (ت:538هـ) التوابع بقوله: «هي الأسماء التي لا يمسّها الإعراب إلا على
 سبيل التبع لغيرها»⁽³⁸⁾، ويلاحظ أن النحاة بدأوا يحترزون بزيادة قيود للتعريف لم يكن حدّ التابع
 جامعاً مانعاً. وقد عرّفه ابن يعيش (ت:643هـ) بقوله: «التوابع هي الثواني المساوية للأول في الإعراب
 بمشاركتها له في العوامل»⁽³⁹⁾، وقال موضحاً ذلك: ومعنى قولنا ثوان أي الفروع في استحقاق الإعراب،
 لأنّها لم تكن المقصودة، وإمّا هي من لوازم الأول كالتمتة له⁽⁴⁰⁾، وقال ابن الناظم (ت:686هـ) في
 شرحه الألفية في تعريف التابع: «هو المشارك لما قبله في إعرابه الحاصل والمتجدد»⁽⁴¹⁾.

ويذهب الباحثان إلى ما قاله ابن يعيش (ت:643هـ) في تعريفه للتوابع، وتنقسم التوابع إلى أربعة
 أقسام، هي: النعت والتوكيد والبدل والعطف.

1- النعت: وهو عند الزمخشري (ت:538هـ): «الاسم الدال على بعض أحوال الذات»⁽⁴²⁾، أمّا ابن
 يعيش فقد عرّفه بقوله: «والصفة لفظ يتبع الموصوف في إعرابه تحلية وتخصيصاً له بذكر معنّى
 في الموصوف أو في شيء من سببه»⁽⁴³⁾، نحو: قام زيد الفاضل، وجاء زيد الأسد، فكلمة (الفاضل)
 هي نعت لزيد⁽⁴⁴⁾.

2- التوكيد: عرّفه ابن عصفور (ت:696هـ) بأنه: «لفظ يراد به تمكين المعنى في النفس، أو إزالة
 الشكّ عن الحديث، أو المحدث عنه»⁽⁴⁵⁾، وعرّفه علي بن سليمان اليميني بأنه «تحقيق المعنى في
 النفس بإعادة لفظ أو معنى»⁽⁴⁶⁾، أمّا ابن الحاجب (ت:646هـ)، فقد عرّفه بقوله: «تابع يُقرّر
 أمر المتبوع في النسبة أو الشمول»⁽⁴⁷⁾، نحو: درس الدرس يا محمد، فكلمة الدرس الثانية هي
 توكيد للأولى، وهذا من التوابع التي تتبع ما قبلها في الإعراب.

- 3- البديل: عرفه سيبويه (ت:180هـ) بقوله: «هذا باب من الفعل يستعمل في الاسم، ثمَّ يبدل مكان ذلك الاسم اسم آخر، فيعمل فيه كما في الأول، وذلك نحو قولك: رأيت قومك أكثرهم»⁽⁴⁸⁾، وقال المبرِّد (ت:285هـ): «قيل بدل؛ لأنَّ الذي عمل في الذي قبله قد صار يعمل فيه بأن فُرِّغ له»⁽⁴⁹⁾، ثمَّ يستطرد بعد هذا التعريف، فيقول: «اعلم أنَّ البديل في جميع العربية يحلُّ محلَّ المبدل منه، وذلك قولك: مررتُ برجلٍ زيد، وبأخيك أبي عبد الله. فكأنَّك قلت: مررتُ بزيدٍ، ومررتُ بأبي عبد الله»⁽⁵⁰⁾.
- 4- عطف النسق: قال ابن الحاجب (ت:646هـ): هو «تابع مقصود بالنسبة مع متبوعه، يتوسَّط بينه وبين متبوعه أحد الحروف العشرة»⁽⁵¹⁾، أما ابن عصفور (ت:669هـ) فقال: إنه «حمل الاسم على الاسم، أو الفعل على الفعل، أو الجملة على الجملة، بشرط توسط حرف بينهما»⁽⁵²⁾، على حين اختصر ابن مالك (ت:672هـ) عطف النسق، فقال: بأنه «المجعول تابعاً بأحد حروفه»⁽⁵³⁾، نحو قام زيد وعمرو - وقد سبقت دراسة التتابع في هذه الدراسة⁽⁵⁴⁾.

تطبيق على الجملة الاسمية:

بلغت الشواهد المثلثية التي تمثل بناها التركيبية جملة اسمية (3474) ثلاثة آلاف وأربعمائة وأربعة وسبعين مثلاً، وقد حاول الباحث أن يرصد هنا نماذج لها على أن تغطي البنى التركيبية التي وردت عليها جميع أمثال الجملة الاسمية، والنماذج هي:

1. الأيام بيناتنا، 2. آب اللهب، 3. آخرة الرِّياس بالكُناس، 4. آخر الدواء الكي، 5. أباً عن جدِّ، 6. العيد لأصحاب، 7. الأقارب عقارب، 8. الإبل تشيل بقوة قلوب أهلها، 9. ابن آدم غول، 10. ابن آدم رقبته قصيرة، 11. ابن الأخت لو مال، ثلثينه للخال، 13. ابن الحرام، يا قَواص يا مَكَّاس، 13. ابن عدوتي عدِّي وعدائي، وابن حبيبي راح وخالني، 14. الحر ما بينكر أصله، 15. حُصان طِرْوادة، 16. حسد ولا ضيقة عين! بين الأهل ما في تكليف، 17. بين أربع حيطان، 18. تحت التراب ولا عند الكلاب، 19. تحت اللِّفة قروود ملتفة، 20. ولد لخاله، 21. على باب الله، 22. يا بلد لا حاكم، 23. يا قلَّة الإنصاف، 23. يا بيتي يا بيوتاتي، يا مُسْتَرَّ لي عيوباتي، 24. ما جود إلا من الموجود، 25. يا صبر أيوب... ع المكتوب، 26. من حضن إمه لحُضن أبوه، 27. حُصَّ ملح وذاب، 28. حَسَنُ صَبِي، 29. أبرد من ليالي كوانين، 30. أبطأ من غراب نوح، أظهر من حمام مكة، 31. أظهر أرض، وأنجس قُوم، 32. أعلى من بقرة جحا، 33. عصاة أعمى، 34. عمال بطل، 35. عينها لبرَّة، 36. فالج لا تعالج، 37. فش أعور إلا أعور الدير، 38. فش أنقى من قمر تشرين، 39. فش حلوة إلا بالشام، 40. لولا حيفا ومينتها، لا عمَّرت فلسطين، ولا شفنا زينتها، 41. بكرة بيذوب الثلج، وبيبين المرج⁽⁵⁵⁾، 42. البنت يا جبرها يا قبرها، 43. نيسان: سبعة حبل، وسبعة سبل، وسبعة يُدور الدجن، 44. اللي معها فلوس، بيحبها ألف عريس.

التحليل:

هذه بعض النماذج وهناك نظائر لم نذكرها، وهي تمثل جميع البنى التركيبية للجملة الاسمية في الأمثال العامية الواردة في كتاب الأمثال العامية الفلسطينية، وإذا رمزنا للعنصر الأساسي الأول (المبتدأ أو المسند إليه) بالرمز (م) والعنصر الأساسي الثاني (الخبر أو المسند) بالرمز (خ) والعنصر التوسيعي بالرمز (ع ت) والعنصر المقدر بالرمز (ع ق) يمكن حصر هذه البنى التركيبية في الأنماط الآتية:

1. م + خ، 2. م + خ + ع ت، 3. م + ع ت + خ، 4. م + ع ت + خ + ع ت، 5. ع ت + م + خ، 6. ع ت + م + خ + ع ت، 7. ع ت + م + ع ت + خ، 8. م + خ + م + ع ت، 9. ع ت + م + ع ت + م، 10. ع ت + م + ع ت + خ، 11. ع ت + م + ع ت + خ، 12. ع ت + م + ع ت + خ + م، 13. ع ق (م) + خ، 14. ع ق (م) + خ + ع ت، 15. ع ق (م) + ع ق (ع ت) + خ + ع ت، 16. ع ت + ع ق (خ) + م + ع ت، 17. ع ق (ع ت) + ع ق (خ) + م + ع ت.

من خلال دراسة الباحثين للأمثال العامية الفلسطينية ظهر في تركيب الجملة الاسمية ثمانية عشر تركيباً لغوياً، وكل هذه التراكيب هي موافقة للنظام التركيبي النحوي، ومن خلال نص الأمثال يمكننا الكشف عن النظام التركيبي المعتمد في هذه الأمثال، ونبدأ بالجملة النواة.

تتكون الجملة النواة في الاسمية من المبتدأ -المسند إليه- والخبر -المسند، وهما عنصران أساسيان في الجملة، وقد تنوعت الجملة الاسمية وأماطها، وكلها متوافقة مع النظام التركيبي للغة الفصيحة باستثناء الشاهدين (23، 24)؛ حيث استعملت العامية حرف الياء أداةً للتعريف بدلا من (ال) الجنسية، وذلك في المسند إليه في الشاهدين (23، 24)، أما حرف (يا) الذي يسبق المسند فهو يحتمل أن يكون للتعريف ويحتمل أن يكون للتمييز، وأما حرف (يا) في الشاهدين (12، 44) فهو للتمييز فحسب، والجملة تامة من دونه؛ ويمكن أن نقول: (البنيت جبرها أو قبرها) و(ابن الحرام، يا قواص يا مكّاس). ويمكن أن نقوم بتفكيك نص المثل لنكشف أولا عن الجملة النواة ثم العناصر التوسيعية لها بعد ذلك.

● الجملة النواة:

الجملة النواة كما ذكرنا تلك الجملة التي تحتوي على عنصرين أساسيين لتكوينها مع إفادة معنى بهما، وعنصرها المبتدأ (العنصر الأول) والخبر (العنصر الثاني)، والمبتدأ هو المسند إليه subject والخبر هو المسند predicate، ويمكن أن نفصل فيهما القول على النحو الآتي:

● النمط التام ذو الترتيب الاعتيادي:

يمثل هذا النمط الشواهد (1، 2، 3، 4، 6: 14، 20، 26: 37، 39: 45)، وقد جاء المبتدأ معرفة في

كل الشواهد ما عدا الشواهد (17: 20، 24، 25، 39: 42)؛ حيث جاء فيها نكرة، وتنوع المبتدأ المعرفة ما بين كونه ضميراً مستتراً في الشواهد (5، 15، 16، 22، 27: 36) وضميراً موصولاً في الشاهد (46)، ومعرفاً بـ(أل) في الشواهد (1، 14، 38، 44) ومعرفاً بالإضافة إلى ضمير في الشواهد (3: 13) وإلى اسم ظاهر نكرة في الشاهد (20، 25، 39: 41) وإلى اسم ظاهر معرفة في بقية الشواهد. أما المبتدأ النكرة فهو نكرة موصوفة في الشاهد (20) ونكرة مسبوقه بنفي في الشواهد (17، 25، 39: 41) ونكرة محضة في الشواهد (18، 19). وفي كل الشواهد ما عدا الشاهد (21) نجد النظام التركيبي في العامية متوافقاً مع النظام التركيبي للغة الفصحى بصورة عامة، حيث نص النحويون على أن حق المبتدأ أن يكون معرفة⁽⁵⁶⁾، أما الشاهد (21) فالمبتدأ فيه نكرة غير مفيدة، وبالتالي فهو مخالف للنظام التركيبي للفصحى.

أما الخبر فقد جاء اسماً معرفاً بـ(أل) في الشاهدين (2، 4)، واسماً معرفاً بالإضافة في الشاهدين (39، 45)، واسماً نكرة في الشواهد (7، 9، 12، 15، 16، 28، 29: 36، 38، 44)، وشبه جملة في الشواهد (1، 3، 5، 17: 20، 22، 25، 27، 37، 40، 41)، وجملة اسمية في الشواهد (10: 12)، وجملة فعلية في الشواهد (8، 13، 14)، وليس في ذلك مخالفة مع النظام التركيبي للفصحى.

● النمط التام ذو الترتيب المخالف:

يمثل هذا النمط الشواهد (5، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 25، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 38، 40)، وجاءت المخالفة واجبة بالنسبة للنظام التركيبي للفصحى في الشواهد (18: 21، 25، 27، 40)؛ لأن المبتدأ نكرة والخبر شبه جملة، وفي الشواهد (25، 39، 41)؛ لأن المبتدأ محصور بالاستثناء الناقص المنفي، وجاءت على سبيل الاختيار في الشاهد (20)؛ لأن المبتدأ نكرة موصوفة والخبر شبه جملة، وكذلك في الشواهد (1، 3، 6، 22، 27، 37)؛ لأن المبتدأ معرفة والخبر شبه جملة، والمخالفة على سبيل الاختيار تؤدي وظيفة دلالية، وهي التوكيد على أهمية عنصر الخبر.

● النمط الناقص:

نقصد به ذلك التركيب الإسنادي الذي حذف لفظاً أحد عنصري الإسناد فيه، والمبتدأ مقدر في الشواهد (5، 15: 19، 22، 27: 34، 38)، والخبر مقدر في الشواهد (42)، وكلاهما يقدر فيها بالضمير الشخصي (أنت أو هو) تبعاً للمتحدث عنه بين المتكلم والمخاطب في كل الشواهد.

● العناصر التوسيعية:

بعض الشواهد اقتصر على الجملة النواة؛ وبالتالي فهي تمثل في بنيتها التركيبية جملة دنيا كما في الشواهد (1، 2، 6، 7) وبعضها اشتملت على عناصر توسيعية، وبالتالي فهي تمثل جملة موسعة،

وقد جاءت العناصر التوسيعية بعد الجملة كما في الشواهد (3، 6، 8، 18، 22، 25، 29: 38)، وبين عنصر الجملة كما في الشواهد (4، 6، 9: 13، 19، 20)، وقبل الجملة كما في الشواهد (5، 39: 41)، وتعددت ما بين بعد الجملة وقبلها وبين عنصرها في بعض الشواهد كما في الشواهد (13، 27، 44، 45). والعناصر التوسيعية التي اشتملت عليها الشواهد هي:

- أدوات النفي: اقتصر أدوات النفي على (ما ، لا)، أما (ما) فوردت في الشاهد (14، 16، 17، 19، 25، 38: 41)، وانتقض نفيها بـ(إلا) في الشواهد (25، 39، 41)، فالجملة في هذه الشواهد مؤكدة الإيجاب من خلال سلب السلب، وتحولت (ما) إلى (فش) في الشواهد (39: 41)، وإلى (لا) في الشاهد (14، 17، 25)، وأما (لا) فجاءت في الشواهد (16، 19، 38) وقد جاء فيها توكيداً للنفي، و(ما، لا) من أدوات النفي في الفصيحة، أما (فش) فهي خاصة بالعامية.
- أداة التنبية: هي (يا) ووردت في الشواهد (12، 23، 24، 26، 44).
- المعطوف: كما في الشواهد (12، 16، 19، 44، 45) وغيرها، وحروف العطف الواردة في الشواهد هي (الواو، يا...يا، ولأ) والواو حرف معروف في الفصيحة، أما (يا...يا) فهو خاص بالعامية يقابل (إما...وإما) في الفصيحة⁽⁵⁷⁾، وكذلك (ولأ) فهو يقابل في الفصيحة (أم)، والمعطوف عليه هو الخبر في كل الشواهد.
- النعت: وهو إما اسم مفرد كما في الشاهد (10، 11، 12، 28، 29، 33، 35، 37، 39، 42، 45)، وإما شبه جملة كما في الشواهد (20، 22، 27، 30، 31، 32، 33، 34، 40)، والمنعوت تنوع من المبتدأ للخبر.
- الحال: ورد هذا النمط في الشاهد (5)، فكان تقدير القول: صناعتنا أباً عن جد، فالمبتدأ محذوف والخبر شبه جملة، و(أباً) حال.
- البديل: ورد في الشاهد (45).
- الظرف: ورد في الشاهد (43) وهو كلمة (بكرة) التي تقابل في الفصيحة (غدا).
- شبه الجملة: ورد في شواهد كثيرة وهي: (1، 5، 6، 8، 17، 19، 20، 21، 22، 25، 27، 30: 34، 37، 40)، وهو إما متعلق بغيره كما في الشواهد (1، 5، 27)، وإما نعت في كثير من الشواهد كما في الشواهد (29، 35، 40)، وإما مفعول فيه كما في الشاهد (17: 20).

بناءً على هذه النتائج التي توصل إليها الباحثان، يتضح أن اللغة العامية تتفق مع الفصيحة في الكثير من المواضع، ولا تختلف معها إلا قليلاً، وهذا يدل على أن العامية إنما هي من رحم الفصيحة، وأصبحت بالنسبة للأمة العربية حضارةً وتاريخاً وتراثاً يجب الاحتفاظ به، لا سيما في محاولات الغرب سرقة تراثنا وحضارتنا، فالعامية لا تقل تراثاً عن الفخار والإبريق والبساط والثوب المطرز.

هوامش الدراسة :

- (1) النحو المصفى، محمد عبد، مكتبة الشباب- القاهرة، 1975م: 203.
- (2) تعجيل الندى بشرح قطر الندى، لعبد الله بن صالح الفوزان 95، دليل السالك إلى ألفية ابن مالك: 98/1.
- (3) النور: 35.
- (4) النحو الواضح، علي الجارم ومصطفى أمين، دار المعارف- كورنيش النيل- القاهرة، 87/1.
- (5) البقرة: 184.
- (6) يُنظر: شرح ابن عقيل: 227/1، البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها: 116، النحو الوافي: 321/1، جامع الدروس العربية، الغلاييني (ت: 1364هـ): 266/2، دليل السالك: 101/1.
- (7) يُنظر: ابن عقيل: 1/ 234، البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها: 116، جامع الدروس العربية، الغلاييني (ت: 1364هـ): 266/2، دليل السالك: 101/1.
- (8) يُنظر: شرح ابن عقيل: 1/ 235، البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها: 116، النحو الوافي: 323/1، جامع الدروس العربية، الغلاييني (ت: 1364هـ): 267/2، دليل السالك: 102/1.
- (9) يُنظر: شرح ابن عقيل: 1/ 236، البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها: 116، النحو الوافي: 323/1، جامع الدروس العربية، الغلاييني (ت: 1364هـ): 266/2.
- (10) يُنظر: ابن عقيل: 1/ 238، البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها: 116، النحو الوافي: 323/1، جامع الدروس العربية، الغلاييني (ت: 1364هـ): 266/2، دليل السالك إلى ألفية ابن مالك: 102/1.
- (11) تعجيل الندى بشرح قطر الندى: 96/1.
- (12) نجم: خبر المبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة، مجتهد: خبر المبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة.
- (13) * الشمس: مبتدأ أول مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة. نورها: مبتدأ ثانٍ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، و(ها) ضمير متصل مبني على السكون في محل جر. ساطع: خبر المبتدأ الثاني مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة. والجملة من المبتدأ الثاني وخبره في محل رفع خبر المبتدأ الأول. زيد: مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.
- يقراً: فعل مضارع مرفوع وعلامة رفعه الضمة الظاهرة. والفاعل ضمير مستتر جوازا تقديره هو.
- والجملة من الفعل والفاعل في محل رفع خبر المبتدأ.
- (14) جمهور النجاة يقسمون الخبر إلى قسمين: خبر مفرد، وآخر جملة، أما شبه الجملة؛ فمتعلق بخبر.
- (15) همع الهوامع، (ت: 911هـ): 389/1، ابن عقيل: 232/1، المفصل في صنعة الإعراب، الزمخشري (ت: 538هـ): 4/1.
- (16) جامع الدروس العربية، الغلاييني (ت: 1364هـ): 57/4، دليل السالك: 103/1، معجم القواعد العربية: 8/7.
- (17) ابن عقيل: 243/1، النحو الوافي: 327/1.
- (18) ابن عقيل: 243/1، النحو الوافي: 328/1.
- (19) ابن عقيل: 240/1، النحو الوافي: 327/1.
- (20) يُنظر: ابن عقيل: 240/1، الخصائص، ابن جني (ت: 392هـ): 299/1، النحو الوافي: 327/1.
- (21) شرح ألفية ابن مالك لأبي عبد الله، أحمد بن عمر بن مساعد الحازمي، وهي عبارة عن دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشيخ الحازمي الدرس: 6/31.

- (22) النحو الوافي، عباس حسن (ت:1398هـ): 326/1.
- (23) المفصل في صنعة الإعراب، الزمخشري (ت:538هـ): 4/1.
- (24) ابن عقيل: 244/1.
- (25) الحجر: 72 .
- (26) ابن عقيل: 252/1.
- (27) الأنفال: 68.
- (28) ابن عقيل: 248/1، دليل السالك: 107/1.
- (29) ابن عقيل: 253/1.
- (30) ابن عقيل: 254/1.
- (31) المفصل، الزمخشري (ت:538هـ): 405/1. المثل السائر، ابن الأثير (ت:637هـ): 287/2، الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، العلوي (ت:749هـ): 127/2. الأساليب النحوية، د. محسن علي عطية، ط:1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن- شارع الملك حسين: 185.
- (32) يعطف الاسم على الاسم، نحو: جاء زيدٌ وعليٌّ، والفعل على الفعل، نحو: زيد حمد الله واستغفره، والجملة على الجملة، نحو: زيد أخلاقه حسنة، وعلمه غزير.
- (33) إعراب القرآن وبيانه، درويش (ت:1403هـ): 262 /4.
- (34) البيت من البحر البسيط.
- (35) الكتاب، سيبويه (ت:180هـ): 421/1.
- (36) الأصول في النحو، ابن السراج (ت:316هـ): 17/2.
- (37) الحدود ضمن رسائل في النحو واللغة، الرماني (ت:384هـ): 39.
- (38) المفصل، الزمخشري (ت:538هـ): 110.
- (39) شرح المفصل، ابن يعيش (ت:643هـ): 218/2.
- (40) يُنظر: السابق: 218/2.
- (41) شرح ألفية ابن مالك (ت:672هـ)، ابن الناظم أبو عبد الله بدر الدين (ت:686هـ)، تحقيق: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، 2000م- 1420هـ: 188.
- (42) المفصل، الزمخشري (ت:538هـ): 114.
- (43) شرح المفصل، ابن يعيش (ت:643هـ): 232/2.
- (44) يشترط في جملة الصفة أن يكون الموصوف بها نكرة في اللفظ والمعنى كما في المثال: جاء رجلٌ يركض يُنظر: أوضح المسالك، ابن هشام (ت:761هـ): 310-306/3. الميسر في قواعد الإعراب، محمد عطا موعد، دار الفكر المعاصر - بيروت - لبنان، 2011م: 292-293.
- (45) المُقرب، ابن عصفور (ت:669هـ): 261.
- (46) كشف المشكل، القيسي: 5/2.
- (47) شرح الوافية نظم الكافية، لأبي عمرو عثمان بن الحاجب النحوي (ت:646هـ)، تحقيق: موسى العليبي، مطبعة الآداب في النجف الأشرف، 1400هـ - 1980م: 264.
- (48) الكتاب، سيبويه (ت:180هـ): 150/1.
- (49) المقتضب، المبرد (ت:285هـ): 295/4.
- (50) السابق: 211/4.

- (51) الكافية في النحو متن شرح الرضي على الكافية: 265/2.
- (52) المقرب: 251.
- (53) التسهيل: 174.
- (54) يُنظر صفحة 33 وما بعدها.
- (55) يقول العرب: عند الصباح يَحْمَدُ القوم السرى، ويقول الشاعر: سوف ترى إذا انجلى الغبارُ
أفرسٌ تحتك أم حمار . يُضرب هذا المثل؛ لمراهنة الخصم على أن الحقيقة، التي تخفى الآن
لسبب من الأسباب؛ ستظهر قريباً، وسترى...
- (56) يُنظر: المقتضب، المبرد (ت:285هـ): 127/4. الأصول في النحو، ابن السراج (ت:316هـ)، ط 3 بيروت
1988: 59/1.
- (57) بين الفصحى والعامية المصرية، د.شوقي ضيف، مجلة مجمع اللغة العربية، جزء 66، مايو 1990.



المعياران : الأخلاقي و الجمالي في التراث النقدي العربي

Les deux normes : esthétique et éthique dans le patrimoine critique arabe

د.العربي لخضر

جامعة تلمسان – الجزائر-

arabarabi56@yahoo.com

الملخص:

تسعى هذه الدراسة جاهدة إلى تسليط الضوء على العلاقة بين المعيارين : الجمالي والأخلاقي في التراث العربي . عبر مختلف العصور و في مختلف الكتابات ، لا تزال هذه المعايير للتعايش حتى الوقت الحاضر في النقد القديم و المعاصر .

الكلمات المفتاحية : النقد، الجمال ، الفن ، الخلاق، القيم

Résumé :

On s'évertue, par le biais de cet article de mettre en exergue la perpétuité de la relation qui existe entre les deux normes : esthétique et éthique dans le patrimoine critique arabe. Ceci étant, ces deux normes continuent à coexister jusqu'à l'heure actuelle dans la critique antique et contemporaine.

Mots clés: critique ; les deux normes ; esthétique ; éthique

المقال:

إذا كان التعبير عن النفس غريزة في الإنسان، فإن الحكم على هذا التعبير في جودته أو رداءته،، اختلف باختلاف البيئات و العصور، لذلك نجد منذ فجر الإنسانية أحكاما على الفن، و إن كانت تبدو في كثير من الأحيان خالية من التعليل، أو ساذجة؛ إلا أنها تظل أحكاما نقدية على الرغم مما فيها من ساذجة.

و من القضايا النقدية التي استأثرت باهتمام النقاد و الدارسين قضية علاقة الفن بالدين و الأخلاق، وهي القضية التي ظلت سلاحا قويا يشهر في وجه الأدباء والشعراء، من قبل بعض النقاد الذين لا يفصلون بين معتقد الفنان و فنه؛ و عليه فقد رأى هؤلاء أن الأفكار و الآراء المخالفة للدين، تقدر في جودة الفن و الأدب، ونحسب أن هذا الصنيع أجج معركة نقدية بين النقاد الذين التزموا

الفصل بين الفن من جهة، وبين الأخلاق و الدين من جهة أخرى، و غيرهم الذين لا يفصلون بين الدين و الفن، فكان كل فريق ينتصر لرأيه، و يتعصب لمذهبه في النقد.

و من هذا المنظور، فقد تطرّق النقاد إلى دراسة النصوص الأدبية من خلال مسلكين رئيسين، أحدهما نابع من النص، و ثانيهما من خارج النص .

و قبل أن نتعرض لهذين المسلكين، يجدر بنا أن نعرف الآن ، أي شيء نعني عندما نطلق كلمة المعيار الجمالي أو المعيار الأخلاقي على عمل فني، ذلك أن المعيار الجمالي نعني به تلك المتعة التي يجدها المتلقي في تأمل العمل الفني، فحين نقول إن هذا العمل الفني جميل أو قبيح، فإننا نعني التعبير لا غير، بعيدا عن أي بعد فلسفي، إذ الحكم بالجمال أو القبح في مجال النقد شيء مألوف و شائع عند الناس كافة على اختلاف بيئاتهم و أزمانهم.

أما المعيار الأخلاقي فهو الذي يستند في أحكامه النقدية إلى الضوابط الدينية، أو الأعراف الاجتماعية، في مختلف مجالات الحياة و ما يتخللها من سلوك و إبداع، و من هنا، كان لزاما على الإنتاج الفني ألا يخرج عن تلك الضوابط العامة، بغض النظر عن القيم الفنية الموجودة فيه.

و عليه، فهل اهتم النقاد العرب في نقدهم بالموضوع أم بالشكل؟ و بعبارة أخرى، هل أقاموا نقدهم على أساس المنفعة أو التعليم أو الأخلاق؟ أم هل بحثوا عن عناصر الجمال في الأثر الفني ذاته على أساس أن هذه العناصر غاية في ذاتها؟

التراث النقدي و المعيار الأخلاقي:

يرى كثير من الدارسين أن قضية الشكل و المضمون في النقد العربي القديم، قد «نشأت نشأة دينية خالصة، وترعرعت في أحضان، دراسات الإعجاز البياني للقرآن الكريم، ثم انتقلت إلى مجال الكلام البشري للبحث عن مكا من الجودة فيه، أهي في مضمونه أم في شكله؟ و توجت بنظرية النظم التي اكتملت صيغتها النهائية على يد عبد القاهر الجرجاني»⁽¹⁾.

و ينبغي أن نشير في هذا المقام، إلى أن النقد الأخلاقي لم يكن حكرا على العرب و حدهم؛ بل لقد نقد فلاسفة اليونان، قبلهم بزمن طويل، هوميروس من وجهة نظر أخلاقية بحتة. و هكذا قد بدأ « التفسير الأخلاقي للفن في وقت مبكر جدا يكاد يكون متزامنا مع نشأته، و ذلك من خلال ربط الفن بالدين، و يمكن ملاحظة ذلك من خلال دراسة الحضارات القديمة في الصين و مصر، و اسبرطة و اليونان و غيرها. و لقد كان الارتباط يبدأ عبر فهم مصطلح الفن و العلاقة بين ما نسميه الآن بالفنون الجميلة و الفنون التطبيقية، و أيضا من خلال ارتباط الخير الجمالي بالخير الأخلاقي، و القول بأن الفن محاكاة لفعل أخلاقي، أو تعبير عن مضامين ذات صبغة تربوية أو إرشادية»⁽²⁾.

انطلق أصحاب المعيار الأخلاقي، في التراث النقدي العربي، مما تعارف النقاد والدارسون على التعبير عنه بموقف الإسلام من الشعر، و ما يتصل بموقف الإسلام من الشعر والشعراء باعتباره موقفا نقديا يتضمن موقف الإسلام من الشعر كما حدّده النص القرآني، أو النص النبوي، أو من خلال ما أثر عن الصحابة.

و مما يجدر التنبيه عليه، هو أن الإسلام « سواء من خلال القرآن، أم من خلال موافق الرسول -صلى الله عليه وسلم- و آرائه، أو موافق الصحابة و أحكامهم فيما بعد، كان يهدف إلى رسم نهج للشعر يجب أن يسير عليه، و تأسيس منهج إسلامي مستقبلي في تحديد موقفه من الشعر»⁽³⁾.

لكن الإسلام لم يقف في وجه الإبداع الفني، و لم يعمل على إسكات قرائح الشعراء، إذ لم يجعل معايير ثابتة، و معطيات واضحة، يمكن الانطلاق منها في النظر إلى الإبداع الفني، سواء أكان ذلك على مستوى الخلق أم على مستوى التحليل و التدقيق للنص الأدبي.

و لعل البحث عن المعيار الأخلاقي في التراث النقدي العربي، يمكن أن ينطلق من أربعة محاور كبرى، تتميز بوحدة المنبع و الهدف، و بالتكامل فيما بينها، و هي:

أولاً: موقف الدين الإسلامي من الشعراء كما حدّده النص القرآني، و نعتقد أن أقوى موقف عبّر عنه القرآن بوضوح هو ما جاء في الآية الكريمة: (وَالشُّعْرَاءُ يَتَّبِعُهُمُ الْغَاوُونَ) (224) أَلَمْ تَرَى أَنَّهُمْ فِي كُلِّ وَادٍ يَهِيمُونَ (225) وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ (226) إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَذَكَرُوا اللَّهَ كَثِيرًا وَانْتَصَرُوا مِنْ بَعْدِ مَا ظَلَمُوا وَسَيَعْلَمُ الَّذِينَ ظَلَمُوا أَيَّ مُنْقَلَبٍ يَنْقَلِبُونَ (227)⁽⁴⁾.

فهذه الآيات تذكر صنفين من الشعراء، و تميز بينهما؛ الصنف الأول هم شعراء الكفار الذين ذمّوا بهذه الصفات، لأنهم كانوا يتعرضون بالسوء للنبي و دعوته، و ليس لكونهم شعراء. و الصنف الثاني هم شعراء الدعوة الإسلامية الذين كانوا ينافحون عن الدين الجديد، و ينصرون نبيه بألسنتهم. و واضح من هذا الحكم الذي جاء عاما في الآية السابقة الذكر أنه لا يحمل ذمّ الشاعر على شعره، و إنما على موقفه السلبي من الدين، و من ثم لا ينبغي أن يُجعل حجة في ذم الشعر-عموما- و تهجينه.

و يستنتج أحد الدارسين المعاصرين من الحكم الذي تضمّنه هذا النص القرآني أن هناك «معيارا واضحا للتمييز بين الصنفين المذكورين من الشعراء، هو المعيار الديني الخلفي الذي جاء به الإسلام، و يكتسي ذلك حكما نقديا ذا صبغة توجيهية، يقوم على مبدأ الالتزام و التمسك بالتعاليم الإسلامية و مبادئها، و الانطلاق منها في القول والعمل والعقيدة، و يعتبر هذا الموقف أول دعوة صريحة واضحة إلى الإلتزام، جاءت لترسخ اتجاهها نقديا إسلاميا، و تضع أسسه و منطلقاته و آفاه»⁽⁵⁾.

ثانيا: موقف الرسول من الشعر و الشعراء من خلال ما تواتر عنه من أقوال وأحكام و مواقف، و يمكن تصنيف ما أثر عنه من أحكام تتعلق بالشعر و الشعراء إلى ثلاثة أصناف:

أحدها: الرفض و النفور، كما جاء في قوله: «لأن يمتليء جوف أحدكم قبحا فيريه خير له من أن يمتليء شعرا»⁽⁶⁾، هل هذا حكم خاص أم عام؟ هل هو حكم على كل شعر فيه هجاء و سب و هزل و سخف و كذب و باطل على الجملة أم هو حكم خاص على نوع معين من الشعر؟

و الظاهر أنه ليس حكما مطلقا؛ بل حكم خاص يعني ذلك الشعر الذي هُجِيَ به الرسول-صلى الله عليه وسلم- أو ربما يدل على النهي عن الاشتغال برواية الشعر على حساب القرآن، و ذلك كان في بداية الدعوة.

و الثاني: يتعلق بتشجيعه لبعض الشعراء المسلمين و حثهم على الدفاع عن الدين الجديد بأشعارهم، و تحريضهم على الرد على الشعراء المشركين. و الأحاديث في هذا الشأن كثيرة و متنوعة، منها قوله لحسان بن ثابت: «أهج المشركين و جرائل معك، إذا حارب أصحابي بالسلاح فحارب أنت باللسان»⁽⁷⁾، و قوله لما سمع قصيدة كعب بن مالك في الرهط الذين هجوه: «و الذي نفسي بيده لهي أشد عليهم من رشق النبل»⁽⁸⁾

و الثالث: يتعلق بارتياحه للشعر و استحسانه له، كما جاء في الخبر: «إن من الشعر لحكمة، و إن من البيان لسحرا»⁽⁹⁾ و جاء في حديث ابن أبي شبة أن النبي أردف الشريد ، فقال النبي-صلى الله عليه وسلم-: «تروي من شعر أمية بن أبي الصلت شيئا، فقلت: نعم، قال: فأنشدي . فأنشده، فجعل يقول بين كل قافيتين: هيه! حتى أنشدته مائة قافية، فقال: هذا رجل آمن لسانه و كفر قلبه»⁽¹⁰⁾

و جاء في العقد الفريد أن النبي-صلى الله عليه وسلم-أنشد بيت طرفة بن العبد الذي يقول فيه:

ستبدي لك الأيام ما كنت جاهلا و يأتيك بالأخبار من لم تزود

فقال: هذا من كلام النبوة⁽¹¹⁾.

و من هذين النصين يتضح أن حكم النبي كان على الإبداع الفني، و ليس على المبدع، و مقياسه في ذلك، مقياس قائم على أساس أن ما وافق الحق من الإبداع فهو حسن، و ما لم يوافق الحق فلا خير فيه.

ثالثا: موقف السلف الصالح، و في مقدمتهم الصحابة، من الشعر و الشعراء، فمواقفهم كانت نابعة من المنطلقات الإسلامية، لأنه لما جاء الإسلام وضعت للشعر مقومات دينية كالفضائل و العفة، و الهمة، و الأخلاق الحميدة، و من ثمة كان الشعر يلقي الرفض أو القول على أساس مدى ما يتوافر

فيه من هذه المقومات، و انطلاقا من هذا الأساس الأخلاقي، كان إعجاب عمر بن خطاب بعبد بني الحسحاس حين أنشده:

عُمَيْرَةَ وَدَعَّ إِنَّ تَجَهَّزْتَ غَادِيَا كفى الشيبُ و الإسلامُ للمرء ناهيا

فقال: «لو قلت شعرك مثل هذا لأعطيتك عليه»⁽¹²⁾.

هذا القول ينم عن القبول و الرضا و الاستحسان؛ و لكنه لما قال:

فبتنا و سادانا إلى علجانة و هبت شمالا آخر الليل قرّة
و فما زال بردي طيبا من ثيابها

و حقف تهاداه الرياح تهاديا
و لا ثوب إلا درعها و رداثيا
إلى الحول حتى أنهج، البرد باليا

فقال له عمر: و يلك ! إنك مقتول⁽¹³⁾.

كانت مواقف عمر من الشعر تهدف إلى إرساء القيم النبيلة في نفوس المسلمين في مختلف المجالات الحياتية، وإبطال القيم المنافية لروح الإسلام. و هكذا كان يستحسن و يستهجن بعض معاني الشعر انطلاقا من تصوّره للمضمون الشعري القائم على القيم الإسلامية.

و لعمر بن الخطاب أحكام نقدية عديدة تمثل موقف النفور و الاستهجان لبعض معاني الشعر، من ذلك مثلا حكمه بالموت على القائل:

و لقد تحدّر من كريمة بعضهم عرق على جنب الفراش و طيبُ

إذ قال له: «إنك مقتول فسقوه الخمر ثم عرضوا عليه نسوة، فلما مرت له التي كان يتهم بها أهوى إليها فقتلوه»⁽¹⁴⁾.

و من هنا، نلاحظ أن عمر حاكم مضمون النص الشعري في إطار الرؤية الإسلامية؛ لأنه كان يحرص على أن تسود القيم النبيلة قولاً و فعلاً و ممارسة، و من ثم أشاد بالشعر الذي يقترب من المعاني الدينية، و يميل إلى الإنصاف، و يتعد عن المبالغة و التشادق و الاستغلاق.

لقد تناول عمر أهم أركان الشعر: الأساليب و المعاني. من ذلك قوله مشيدا بشعر زهير الذي نصّه: «كان لا يعاظر بين القول، و لا يتبع و حشي الكلام، و لا يمدح الرجل إلا بما هو فيه»⁽¹⁵⁾. و هذا الوصف قد استحسنته قدامة بن جعفر بقوله: «ما أحسن ما قال عمر بن الخطاب رضي الله عنه في وصف زهير حيث قال: إنه لم يمدح الرجل إلا بما يكون للرجال، فإن في هذا القول، إذا فهم و عمّل به، منفعة عامة، و هي العلم بأنه إذا كان الواجب أن لا يمدح الرجال إلا بما يكون لهم و فيهم، فكذا يجب أن لا يمدح شيء غيره إلا بما يكون له و فيه، و بما يليق و لا ينافره»⁽¹⁶⁾.

و انطلاقا من المقولة المشهورة : راوي الشعر حاك، و ليس على الحاكي عيب، ولا عليه تبعة، كان الحسن البصري يتمثل في مواعظه بالأبيات من الشعر، كقول الشاعر.

اليوم عندك دَلْها و حديثها وغدا لغيرك كفها و المعصم⁽¹⁷⁾

و من خلال المادة المتوقّرة لدينا، يبدو أن علاقة الممارسة النقدية بعد البعثة بالدين و معاييرهِ و معطياته، انحصرت في تبيان وظيفة الشعر النبيلة في تهذيب الفرد والمجتمع و ترسيخ القيم السامية في النقوس كما جاء على لسان عمر في الخطاب الذي وجهه إلى أبي موسى الأشعري: «مر من قبلك بتعلّم الشعر، فإنه يدل على معالي الأخلاق، و صواب الرأي، و معرفة الأنساب»⁽¹⁸⁾

و كذلك ما رواه الزبير بن بكار، قال سمعت العمري يقول: «رؤوا أودلاكم الشعر، فإنه يحل عقدة اللسان، و يشجع قلب الجبان، و يطلق يد البخيل، و يحض على الخلق الجميل»⁽¹⁹⁾.

و على الرغم من وجود تلك الأحكام النقدية الأخلاقية، فإن هذا لا يعني بأي حال من الأحوال وجود رؤية نقدية متكاملة، و معايير نقدية ناضجة آنذاك، لأن العملية النقدية لم تكن « يومها بأكثر من استجابة و جدانية موقوتة تتخللها بعض إيماضات فكرية تضبط الحكم بالمعايير الجديدة التي جاء بها الدين الجديد، أما أن تكون هناك رؤية نقدية شاملة، أو وعي نقدي متكامل، فإننا سنكون مخطئين لو تطلبتنا ذلك»⁽²⁰⁾.

و خلاصة القول إن أصحاب المعيار الأخلاقي في النقد الأدبي، في صدر الإسلام، كانوا يدركون أن أدبية الأدب لا يمكن أن تتحقق إلا بما هو فني، إلا أنهم كانوا يدركون، أيضا، أن جماليات الشكل ليست مطلوبة لذاتها.

رابعا: موقف النقاد من الشعر و الشعراء، في العصور اللاحقة، إن المتتبع لهذا الموقف يجده امتدادا لما سبقت الإشارة إليه في عهدة النبوة و الخلفاء الراشدين، إذ كان المعيار الخلفي الديني من أبرز المعايير النقدية، فقسّم بعض النقاد الشعر إلى « شعر هو خير كله و ذلك ما كان في باب الزهد و المواعظ الحسنة و المثل العائد على من تمثّل به بالخير و ما أشبهه، و شعر هو ظرف كله و ذلك القول في الأوصاف و النعوت و التشبيه و ما يفتنّ به من المعاني والآداب، و شعر هو شر كله و ذلك الهجاء و ما تسرّع الشاعر به إلى أعراض الناس، و شعر يتكسّب به و ذلك أن يحمل إلى كل سوق ما يُنْفَقُ فيها، و يخاطب كل إنسان من حيث هو و يأتي إليه من جهة فهمه»⁽²¹⁾.

و من هذا المنظور سوف يظهر أن جل الأحكام النقدية التي أصدرها جيل النقاد التراثيين، في العصور النقدية المختلفة، كانت تستملي أخلاقيات العقيدة الدينية، و تنبع من تصوّر الديني، و

تستنير بالتوجيه القرآني. و من هنا يصف الأصمعي على لسان أستاذه أبي عمرو بن العلاء، شعر لبيد بن ربيعة وصفا أخلاقيا بقوله: «ما أحد أحب إلي شعرا من لبيد بن ربيعة، لذكره الله عزوجل، و لإسلامه، و لذكره الدين و الخير، و لكن شعره رحى بَزْر»⁽²²⁾.

و قد بيّن الأصمعي موقفه من العلاقة بين الشعر و الدين، بما نصه: «طريق الشعر إذا أدخلته في باب الخير لان، ألا ترى أن حسان بن ثابت كان علا في الجاهلية والإسلام، فلما دخل شعره في باب الخير، من مراثي النبي صلى الله عليه و سلم، وحمزة و جعفر رضوان الله عليهما و غيرهم ، لان شعره. و طريق الشعر هو طريق شعر الفحول، مثل امريء القيس، و زهير، و النابغة، من صفات الديار و الرَّحْل و الهجاء و المدح، و التشبيب بالنساء وصفه الحمر و الخيل و الحروب و الافتخار؛ فإذا أدخلته في باب الخير لان»⁽²³⁾.

فإذا كان أستاذ الأصمعي، عمرو بن علاء، قد استحسّن شعر لبيد لما يشتمل عليه من قيم أخلاقية، فإن الأصمعي يذهب خلاف ذلك، إذ يرى أن الشعر إذا عالج المواضيع الدينية لان، و فقد جودته، لأن الشعر، في نظره، «نكد بابه الشر، فإذا دخل الخير ضعف، هذا حسان بن ثابت فحل من فحول الجاهلية، فلما جاء الإسلام سقط شعره»⁽²⁴⁾. و يؤكد مرة أخرى رأيه هذا بقوله: «شعر حسان في الجاهلية من أجود الشعر، فقطع متنه في الإسلام لحال النبي -صلى الله عليه وسلم-»⁽²⁵⁾، و نحن لا نقبل هذا الرأي بسهولة، لأن ليس الموضوع المطروق هو الذي يحدد جودة الشعر أو رداءته؛ بل الذي يحدد جودة الشعر ما يتوفّر فيه من قيم شعورية و فنية خالدة.

ثم إذا كان الأصمعي قد ربط جودة النص الشعري بما يوجد فيه من نكد و شر، و استهتار؛ فما باله يتخرج من رواية بعض الأشعار التي ذكر فيها شيء مما اعتبره مقاييسا من مقاييس جودة الشعر، و ذلك أن الأصمعي «كان لا ينشد و لا يفسّر ما كان فيه ذكر الأنواء لقول رسول الله-صلى الله عليه وسلم-: إذا ذكرت النجوم فأمسكوا، لأن الخبر في هذا بعينه مُطَرْنَا بِنَوِّ كَذَا و كذا. و كان لا يفسرو لا ينشد شعرا فيه هيجاء، و كان لا يفسر شعرا يوافق تفسيره شيئا من القرآن»⁽²⁶⁾.

و كذلك فعل ابن أبي عتيق، حين فاضل بين شعر عمر بن أبي ربيعة وغيره؛ فجاء حكمه مستندا للمنطلقات الأساسية للنظرة النقدية الإسلامية، كما يبدو من وصفه «لشعر عمر بن أبي ربيعة نَوَاطَةٌ في القلب، وعلوق بالنفس، و درك للحاجة ليست لشعر و ما عصي الله، جلّ و عز، بشعر أكثر مما عصي بشعر ابن أبي ربيعة»⁽²⁷⁾ وكان ابن جريح يقول: «ما دخل على العواتق في حجالهن شيء أضر عليهن من شعر ابن أبي ربيعة!»⁽²⁸⁾

و هذا الحكم الديني نجده أيضا، عند سعيد بن المسيّب حين أنشد قول ابن أبي ربيعة.

و غاب قُميرٌ كنت أرجو عُيوبه و رَوَّحَ رُعيان و نَوِّمَ سَمَّ

فقال: « ماله قاتله الله ؟ لقد صَغَّرَ ما عَظَّمَ الله، يقول الله عزوجل:) وَالْقَمَرَ قَدَّرْنَا مُنَازِلَ حَتَّى عَادَ كَالْعُرْجُونِ الْقَدِيمِ (29)

و قد جعل ابن طباطبا عنصر الصدق من أهم عناصر الشعر، لأن « الفهم يأنس من الكلام بالعدل الصواب الحق، و الجائز المعروف المألوف، و يتشوف إليه، و يتجلى له، و يستوحش من الكلام الجائر، و الخطأ الباطل، و المالح المجهول المنكر، و ينفر منه، و يصدأ له » (30).

و يرى ابن طباطبا، أيضا، أن كل الشعر الذي كان قبل عصر المحدثين، كان شعرا مبنيا على عنصر الصدق الأخلاقي، لا مدخل فيه للكذب، كما يظهر من قوله: « ومع هذا فإن من كان قبلنا في الجاهلية الجهلاء، و في صدر الإسلام، من الشعراء كانوا يؤسسون أشعارهم في المعاني التي ركبوها على القصد للصدق فيها مديحا وهجاء، وافتخارا ووصفا، و ترغيبا و ترهيبا، إلا ما احتل الكذب فيه في حكم الشعر: من الإغراق في الوصف، و الإفراط في التشبيه. و كان مجرى ما يوردونه مجرى القصص الحق، و المخاطبات بالصدق، فيحابون بما يثابون، و يثابون بما يحابون » (31).

هذا النص فيه شيء من السذاجة و المثالية، و ذلك لسببين بسيطين: أولهما أن الفن ليس نقلا للحقيقة المطلقة، أو الحقيقة الأخلاقية على حالها؛ بل الفن ليس تصويرا للواقع كما وقع. و ثانيها أن شعر الجاهليين و الإسلاميين لم يكن كله مبنيا على الحقيقة، و مركبا على الصدق، كما وصفه ابن طباطبا بأنه كان صدقا لا كذب فيه، و حقيقة لا مجاز معها فلسفيا. و في الظن أن هذا زعم باطل، و رأي مردود؛ لأن الفن ليس عملا عقليا واعيا تمام الوعي، يراعي فيه الصدق و الاعتدال.

و حدّد قدامة بن جعفر (32) الصفات الإيجابية حسب نظرية الفضيلة الأفلاطونية، التي تتمثل في الفضائل الكبرى الأربع: العقل، و الشجاعة، و العدل، و العفة؛ و هذه الفضائل ذات فروع. و هي فضائل إنسانية يقوم عليها الشعر الإنساني، و من ثم فإن الإبداع الأدبي التي تتوفّر فيه هذه الفضائل يكون إبداعا فنيا مبنيا على قاعدة أخلاقية ركيّة.

و قد لاءم بين القاعدة الأخلاقية و الغلو في الشعر، حيث رأى أن الإفراط في هذه الفضائل، بالسلب أو الإيجاب، إنما هو من باب الغلو في الشعر الذي يراد به المبالغة و التمثيل، لا حقيقة الشيء (33). كما يرى أن الناس قد اختلفوا في النظر إلى الغلو في الشعر، و كانوا في ذلك فريقين، أحدهما يستجده، و آخر يُنكره، فعلق قدامة على ذلك بقوله: « إن الغلو عندي أجود المذهبين، و هو ما ذهب إليه أهل الفهم بالشعر و الشعراء قديما، و قد بلغني عن بعضهم أنه قال: أحسن الشعر أكذبه، و كذا نرى الفلاسفة اليونانيين في الشعر على مذهب لغتهم » (34).

و قد تفلسف قدامة في هذه المسألة كثيرا، إذ استمر في تفسير الغلو و تأييده له، فهو يريد به المثل و بلوغ النهاية في النعت حتى و لو خرج به المبدع عن الموجود ودخل في باب المعدوم، و حجته في ذلك ما استوحاه من فكرة أرسطو التي مفادها أن المستحيل المقنع أقرب إلى غاية الشعر من الممكن غير المقنع، و بذلك يكون مناقضا لمبدأ الصدق الذي دافع عنه الآمدي و ابن طباطبا و غيرهما.

و على الرغم من أن قدامة أقام الشعر على الصفات الإيجابية حسب نظرية الفضيلة الأفلاطونية، إلا أنه أجاز الفحش و الرفث فيه، على أساس أن المعاني كلها معروضة للشاعر، و له أن يتكلم منها في ما أراد دون أن يحظر عليه معنى من المعاني يروم الكلام فيه، إذ كانت المعاني للشعر بمثابة المادة الموضوعية، و الشعر فيها كالصورة، كما يوجد في كل صناعة، من أن لابد فيها من شيء موضوع يقبل تأثير الصور منها، مثل الخشب للنجارة ، و الفضة للصياغة، و من هنا، فإن الشاعر إذا شرع في أي معنى من المعاني الحميدة أو الذميمة، عليه أن يتوخى البلوغ إلى النهاية المطلوبة من التجويد⁽³⁵⁾.

و إن كنا قد رأينا أن ابن طباطبا كان يعتقد بأن « القاعدة الأخلاقية التي قام عليها الشعر القديم قد تغيرت، وأن تغير الشعر (المحدث) أصبح أمرا محتوما، فجاء قدامة ليقول: لا، للفضيلة مقياس خلقي ثابت مهما تتغير الأزمنة والبيئات، و لهذا يظل الشعر شعرا مادام يعبر عن ذلك المقياس الثابت للفضيلة، و هكذا ردّ قدامة الشعر إلى مبدأ «الثبوت» لا إلى مبدأ التغيير، و كأنه يقول إن الحقائق لا تتغير»⁽³⁶⁾.

و ما يجب أن نذكر به في هذا المقام، أن هذا الاختلاف في وجهة النظر، قد نشأ من كون « أن ابن طباطبا ذو صلة بالفكر الكلامي، و أن قدامة ذو صلة بالفكر الفلسفي اليوناني؛ فإذا قرن ابن طباطبا الصدق بالشعر ذهب قدامة إلى النقيض، فتحدث عن كذب الشعر ، لأن كلمة «كذب» كانت تطلق في عصره على ما أصبح يعبر عنه بلفظ «تخييل» من بعد، و يبدو أن المتأثرين بالفكر الكلامي مثل ابن طباطبا و عبد القاهر تشبثوا بالصدق ، و أن الذين تأثروا بالفكر الفلسفي وجدوا في لفظتي «الكذب» و « التخييل» مترادفين، و هو عكس ما قاله حازم القرطاجني من بعد، حين اتهم المتكلمين بأنهم هم الذين نسبوا الكذب إلى الشعر ليرفعوا القرآن فوقه»⁽³⁷⁾.

إن مقوله: أحسن الشعر أكذبه، مقولة متجذرة في مفهوم الإبداع، و من ثم، ربط بعض النقاد القدامى بين الشعر و الكذب على أساس أن الكذب غير متعلّق بمحتوى الشعر، و إنما بالوجوه الفنية التي يخرج بها الشعراء هذا المحتوى. و للشاعر أن « يقتصد في الوصف أو التشبيه أو المدح أو الذم، و له أن يبالغ، و له أن يسرق حتى يناسب قول الحال و يضاھيه، و ليس المستحسن السرقة و الكذب و الإحالة في شيء من فنون القول إلا في الشعر. و قد ذكر أرسطو طاليس الشعر فوصفه بأنه الكذب

فيه أكثر من الصدق وذكر أن ذلك جائز في الصياغة الشعرية»⁽³⁸⁾.

و هكذا علّل النقاد التراثيون مقولة « أحسن الشعر أكذبه»، على أن الصدق الفني يكون محتملا للكذب، بما فيه من مبالغة، و إغراق و إفراط و غلو، و يقترب ابن رشيقي القيرواني من هذا المفهوم فيرى أن من فضائل الشعر الكذب الذي اجتمع الناس على قبحه-حسن فيه⁽³⁹⁾.

و يعلّق ابن وكيع التنسي المصري على الأبيات التالية:

يا أيها الملك المصطفى جوهرًا
نور تظاهر فيه لا هويّة
من ذات الملكوت أسمى من سما
فتكاد تعلم علم ما لن يعلما

فيقول معترضاً على تجاوزات المتنبي في المساس بالنواحي الدينية والأخلاقية في شعره: « هذا مدح متجاوز، وفيه قلة و رع و ترك للحفاظ»⁽⁴⁰⁾.

أما المغاللات التي يعتقد أنها تمس الناحية الدينية، كما هو الشأن في الأبيات الآتية:

أي محل أرتقي
و كل ما قد خلق الله
محتقر في همتي
أي عظيم أتقي
و ما لم يخلق
كشعرة في مفريقي

فيعلّق عليها بقوله: « هذه أبيات فيها قلة و رع»⁽⁴¹⁾.

و يصف الباقلاني بعض شعر امرئ القيس بأنه غاية في الفحش، و نهاية في السخف، و أن فيه من الفحش ما يستكف من مثله و يؤنف من ذكره، و ذلك لسخفه و دخوله كل مدخل فاحش، و ركوبه كل مركب فاسد⁽⁴²⁾.

و ما يمكن ملاحظته من هذه الملفوظات التي سبق ذكرها، أن النقد الأدبي قد ارتبط عند بعض النقاد والدارسين بالعقيدة الإسلامية، و من هنا، حاول أبو منصور الثعالبي أن يجعل للعقيدة الإسلامية تدخلا في المقياس الأدبي، حين قال معلّقاً على ضعف العقيدة، و رقة الدين في شعر المتنبي: «و لكن للإسلام حقّه من الإجلال الذي لا يسوغ الإخلال به قولاً و فعلاً و نظماً و نثراً، و من استهان بأمره، و لم يضع ذكره و ذكر ما يتعلّق به في موضع استحقاقه فقد باء بغضب من الله تعالى و تعرض لمقته في وقته»⁽⁴³⁾.

و يشير إحسان عباس إلى المقياس الذي اعتمده ابن حزم في نقد الشعر، إذ كان يأخذ برأي من يقول أحسن الشعر أكذبه، و لذلك فهو عنده « مبني على الإغراق، فإذا أخذ الشاعر في الصدق فقال: «اليل ليل، و النهار نهار» أصبح محطاً للهزاء والسخرية؛ و هذا الإغراق تصدّقه الآية القرآنية في الشعراء، و لذلك نهى النبي عن الإكثار منه إلا ما خرج عن حد فكان مواعظ و حكما و مدحا للنبي -صلى الله عليه وسلم- فابن حزم يعتقد أن المواعظ والمدائح النبوية خارجة عن حد الشعر،

لأنها تقوم على الصدق، بينما الشعر يقوم على الكذب، و لهذا فإنه حين اتخذ مدخله إلى تربية الشبان تربية خلقية، نهى عن كل نوع من الشعر، و لم يبق إلا المواعظ و الحكم و ما فيه ذكر الخير، و نهى عن الأغزال الرقيق ، لأنها تحث على الصباة و تدعو إلى الفتنة، و تحض على الفتوة، و تصرف النفس إلى الخلاعة و اللذات، و تسهل الانهماك في الشطارة و الفسق، و نهى عن الأشعار المقولة في التصعلك و ذكر الحروب، لأنها تثير النفوس، و تهيج الطبيعة، و تسهل على المرء موارد التلف في غير حق، و قد تؤدي إلى هلاك النفس و خسران الآخرة؛ و نهى عن أشعار التغرب و صفات المفاوز و البيد، لأنها تسهل التحول و التغرب، و نهى عن الهجاء فهو أفسد أنواع الشعر، لأنه يهون على المرء كونه في حالة السفلة، أما المدح و الرثاء فهما من المباح المكروه، من المباح لأنه قد تذكر فيهما الفضائل و يتم التذكير بالموت، و من المكروه لأن الكذب يلفهما بردائه، و لا خير في الكذب»⁽⁴⁴⁾.

و من اليسير أن يلاحظ المرء تناقض ابن حزم الذي يأخذ حيناً برأي القائلين: أحسن الشعر أكذبه، باعتباره مبني على الإغراق و الغلو، و من ثمة يخرج المواعظ و الحكم و النبويات من حد الشعر، لكونها قائمة على الصدق، وأحياناً أخرى يستبعد الشعر عن مجال التربية، و ينهى عن كل نوع من الشعر يمس بالجانب الأخلاقي و الاجتماعي للفرد و الأمة، و من خلال تعداده للمضامين التي نهى عن تعليمها للنشء، نجد أنه لم يبق من الشعر إلا شعر المواعظ و الحكم و ما فيه ذكر الخير، وهو الشيء الذي كان قد أخرجه عن حد الشعر.

و في ردّه على أحد طلابه الذي سأله عن القدر الصالح للإنسان من العلوم، عاد ابن حزم إلى الحديث عن موقفه من الشعر، فقال: « و أما علم الشعر فإنه على ثلاثة أقسام: أحدها أن لا يكون للإنسان علم غيره، فهذا حرام ، يبيّن ذلك قوله عليه السلام (لأن يمتليء جوف أحدكم قيحا حتى يريه خير له من يمتليء شعرا)؛ و الثاني الاستكثار منه، فلسنا نحبه و ليس بحرام، و لا يأثم المستكثر منه إذا ضرب في علم دينه بنصيب، و لكن الاشتغال بغيره أفضل، و الثالث: الأخذ منه بنصيب فهذا نحبه و نحض عليه، لأن النبي عليه السلام قد استنشد الشعر، و أنشد حسان على منبره عليه السلام، و قال عليه السلام: «إن من الشعر لحكما» و فيه عون على الاستشهاد في النحو و اللغة، فهذا المقدار هو الذي يجب الاقتصار عليه من رواية الشعر، و في هذا كفاية و حسبنا الله و نعم الوكيل، و أما من قال الشعر في الحكمة و الزهد فقد أحسن وأجر، و أما من قال معاتباً لصديقه و مراسلاً له و راثياً من مات من إخوانه بما ليس باطلا، و ما دحا لمن استحق الحمد بالحق فليس بأثم و لا يكره ذلك، و أما من قال هاجياً لمسلم و مادحاً بالكذب و مشبهاً بحرم المسلمين فهو فاسق»⁽⁴⁵⁾.

و هنا قد تحوّل ابن حزم من ناقد إلى مصلح اجتماعي ذي نزعة أفلاطونية، فأخرج أكثر أنواع

الشعر من منهجه التعليمي، حيث طرد كل ضروب الشعر المبيانة للقواعد الدينية و الأسس الأخلاقية، و أبقى، فقط، الشعر الذي يحض على الفضيلة. وبهذا الموقف يكون ابن حزم قد خالف كثيرا من النقاد الذين يرون أن الكذب لا يعاب في الشعر، لأن القصد فيه التخييل و ليس الصدق، أو بعبارة أخرى أن الطبيعة الشعرية تنبني على التخييل الذي يساوي الكذب، و هذا النوع من الكذب ليس عيبا في الشعر.

إذًا، كان العامل الأخلاقي الديني قويا في توجيه النقد، إذ نجد ابن بسام يرفض بعض ضروب الشعر انطلاقا من خضوعه للوازع الديني، و ذلك يتجلى في تعليقه على بعض الأبيات من قصيدة للسميسر، يقول فيها:

أورطنا في شبه الأسر
فما لنا نشرك في الأمر؟!

يا ليتنا لم نك من آدم
إن كان قد أخرجه ذنبه

ينفر ابن بسام من هذا الشعر الفلسفي الذي يحمل، في نظره، معاني إلحادية، و يحمل عليه بقوله: «والسميسر في هذا الكلام ممن أخذ الغلو بالتقليد، و نادى الحكمة من مكان بعيد، صرّح عن عمى بصيرته، و نشر مطوي سريرته، في غير معنى بديع، و لا لفظ مطبوع، و لعله أراد أن يتبع أبا العلاء، فيما كان ينظمه من سخيف الآراء، ويا بعد ما بين النجوم و الحصباء» (46).

و يقف القاضي عياض قريبا من هذا الرأي، فيحاكم الشعر محاكمة دينية بقوله: «إن الشعر بنفسه ليس بمنكر، و إنما المنكر منه المذموم «الإكثار منه، أو ما يتضمنه من الهجاء للمسلمين و كذف المحصنات، و التشبيب بالحرم و ذكر أوصاف الخمر وأنواع الباطل، مما يهيج المرتكبين لذلك، و يجرّتهم على المعاصي، و قد جاء من ذلك أشياء في شعر حسان و كعب و غيرها مما مدح به النبي - صلى الله عليه وسلم- في وصف الخمر و التشبيب بغير معيّن جريا على عادة العرب، فيستحب منه القليل، و لم ير أصحابنا بمثل هذا ردّ شهادة الشاهد، و لا جعلوه جرحا فيه» (47).

و من خلال استقراء التراث النقدي يتبيّن أن بعض النقاد العرب اتخذوا المعيار الأخلاقي مقياسا هاما لجودة النص الشعري، فبهذا الاعتبار صار المعيار الأخلاقي بمثابة الضمان الذي يكفل قيمة الشاعر الفنية، و يضمن له التفوق الأدبي .

المزج بين الشعرية و النزعة الأخلاقية:

هل ركّز النقد الأخلاقي على المضمون و ما فيه من قيم أخلاقية، دون الاهتمام بالجانب الفني؟ ثم، تلك الأحكام النقدية التي كانت تهتم بالجانب المضموني للنص الأدبي، ألا تحمل في ثناياها القصد الفني؟

هناك نصوص كثيرة أثرت عن الرسول - صلى الله عليه و سلم- و صحابته تشير إلى الجانبين معا: الأخلاقي و الفني، و تربط الشعر بالقصد الفني لما فيه من نظم و تأليف، كقول النبي: «إمّا الشعر كلام مؤلف فما وافق الحق منه فهو حسن، و ما لم يوافق الحق منه فلا خير فيه»⁽⁴⁸⁾.

فالكلام المؤلف، المقصود به ، هنا، الكلام المصنوع، و ليس الكلام العادي الخالي من الفنية، و لعل « ما أثاره عمر بن الخطاب من حديث المعاظلة عند تعرّضه لشعر زهير خير دليل على أن الرسول- صلى الله عليه و سلم- و أصحابه و إن وجهوا الشعر وجهة مضمونية تتماشى و التعاليم الإسلامية، فإن اعتناءهم هذا يدل على أنهم يفهمون الشعر ككلام فيه قصد فني»⁽⁴⁹⁾.

فالمزج بين الغرض الأخلاقي و الغرض الفني مرده إلى قوة الحاسة الفنية عندهم، وأن مشروعية رواية الشعر، كانوا يستمدونها من تلك الشحنة الروحية التي تركها في نفوسهم الفهم الصحيح لأحاديث الرسول القائل: «إمّا الشعر كلام فمن الكلام خبيث و طيب»⁽⁵⁰⁾.

و تؤكد عائشة - زوج النبي- هذا الحكم ذاته، حيث ترى هي الأخرى أن « الشعر فيه كلام حسن و قبيح، فخذ الحسن و اترك القبيح»⁽⁵¹⁾. و المتأمل لهذه النصوص يدرك بسهولة أن الدين لم يحرم المسلمين من قرص الشعر، أو روايته؛ لأنه يعلم أنه متنفس تصب فيه النفس الإنسانية ذاتها، و تسكب فيه آمالها و أحزانها و كل ما تستشرفه من مطامح⁽⁵²⁾.

و كما قلنا سابقا، فإن أصحاب المعيار الأخلاقي في النقد الأدبي القديم كانوا يدركون أن شعرية الشعر، أو أدبية الأدب لا يمكن أن تتحقق إلا بما هو فني؛ إلا أنهم كانوا يدركون، أيضا، أن جماليات الشكل ليست منشودة لذاتها.

و إذا عدنا إلى التراث النقدي نجد أن بعض النقاد كانوا يربطون بين الجمال الفني والأخلاق، انطلاقا من رؤيتهم الفن كتعبير عن الانسجام الأخلاقي، لأنهم كانوا يعتقدون أن الجمال الفني يتساق مع السلوك السليم الخير، و من ثمة يخضع للأحكام الأخلاقية. إذًا، لقد كانت تهدف محاولة ربط الشعر بالأخلاق إلى إعطاء الفن الأدبي دورا إيجابيا في حياة المجتمع المنشود.

و هكذا يبدو أن مثل هذه الأحكام النقدية التي تناولت النص الشعري كشكل تعبري متميز، كانت تنظر إلى القاعدة الأخلاقية على أنها « ليست جثة ميتة من قبل المواضع المتحجرة، و إمّا هي مثل الفن تجارب متجددة تتبلور في نهاية الملتقى على معرفة الصلات الأصيلية بين مختلف الأشياء، فإن الفن لا يمتنع عن الرضا باللقاء بينها و بينه، فليس الفن عالما متقوقعا في ذاته بعيدا و منعزلا عن العالم الخارجي المحيط به، و من الممكن إقامة علاقة و لقاء بين الوجدان الفني و الوجدان الخلقي. فليس الوجدان الفني بحاجة إلى الوجدان الأخلاقي يستمد منه المنفعة، إنه ينطوي في ذاته

على هذه المنفعة التي هي الحياء الفني و الرهافة الفنية»⁽⁵³⁾.

و الذي لا بد أن نشير إليه في هذا المساق هو أن الحكم الجمالي الأخلاقي حكم شعبي، و ليس حكما فنيا بمعنى الكلمة، حيث كان الشعر يلقي تارة القبول والإعجاب حينما ينحو منحى أخلاقيا، و يلقي تارة أخرى الرفض عندما يلتزم أي موقف يخالف الأخلاق.

و من خلال استقراءنا لنصوص كثيرة، تبين لنا أن الاتجاه الأخلاقي لم ينفذ إلى نفوس الأدباء و النقاد، لأن أصحاب هذا الاتجاه ركزوا على المضمون، و ما فيه من قيم أخلاقية، دون الاهتمام بالجانب الفني، كما تبين لنا أن محاولة ربط الشعر بالأخلاق كانت تهدف إلى إعطاء النص الشعري دورا إيجابيا في بناء المجتمع المنشود، و لذا وجدناهم يمتدحون النصوص التي يمكنها قهر الانفعالات الغريزية في الأنساق و تنقية الروح.

المعيار الجمالي:

أ.الفصل بين الشعر و الأخلاق:

و في الظن أن النزعة العابثة التي شهدها الأدب العربي نجم عنها استقواء التيار الأخلاقي في النقد، و بخاصة عندما اقترن الشعر بالفلسفة اليونانية، أو بالفقه الإسلامي، وهو الأمر الذي جعل النقاد القدامى يقفون طويلا عند مشكلة العلاقة بين الشعر والكذب، أو الشعر و الصدق. و هكذا وقف الدارسون من الشعر موقفين متباينين: أحدهما أخلاقي، و الآخر فني.

فأصحاب الاتجاه الفني طرحوا النظرة الأخلاقية جانبا، و تمسكوا بنظرة فنية قائمة على تذوق الصورة الشعرية، مستندين في ذلك إلى مقولة إن الشعر يحسن الباطل و يلبسه ثوب الحق، ثم لا يضيره ذلك شيئا.

و انطلاقا من التعلّق بالصورة الشعرية، فصل قدامة بن جعفر بين جودة الشعر والمعنى الفاحش، حيث علّق على من يعيب امرأ القيس في قوله:

فمثلك حبلى قد طرقت ومرضع
فألهيتها عن ذي تهايم محول
إذا ما بكى من خلفها انصرفت له
بشق و تحتي شقها لم يحول

بما نصح:» و يذكر أن هذا معنى فاحش، و ليس فحاشة المعنى في نفسه مما يزيل جودة الشعر فيه، كما لا يعيب جودة النجارة في الخشب مثلا رداءته في ذاته»⁽⁵⁴⁾.

و من كل ذلك يتبين أن المقياس النقدي المعتمد عند قدامة هو الجودة المقابلة للرداءة. و يقوم هذا المقياس النقدي على اعتبار أن الشعر صناعة. و كل ما يصنع على سبيل الصناعات و المهن له

طرفان: أحدهما غاية الجودة، والآخر غاية الرداءة، و بين الطرفين و سائط، و كل قاصد لشيء من ذلك فإمّا يقصد الطرف الأجد، فإن كان معه من القوة في الصناعة ما يبلغه إياه سمي حاذقا ماهرا، فإن قصر عن ذلك أعطيت له صفة بحسب الموضع الذي يبلغه في القرب من تلك الغاية أو البعد عنها⁽⁵⁵⁾.

و بعدما ينتهي من توضيح ما يصل به الصانع إلى غاية التجويد و الكمال، يشرع في ذكر الصفات التي إذا اجتمعت في الشعر كان في غاية الجودة، و إذا خلا منها كان في غاية الرداءة، و ذلك حين قال: «و لما لم يكن كل شعر جامعا لجميع النعوت أو العيوب، و جب أن تكون الوسائط التي بين المدح و الذم تشتمل على صفات محمودة و صفات مذمومة، فما كان فيه من النعوت أكثر كان إلى الجودة أميل، و ما كان فيه من العيوب أكثر كان إلى الرداءة أقرب، و ما تكافأت فيه النعوت و العيوب كان وسطا بين المدح و الذم، و تنزيل ذلك إذا حصر ما في الطرفين من النعوت و العيوب لا يبعد على من أعمل الفكر و أحسن سر الشعر»⁽⁵⁶⁾.

و من هذا النص المقبوس يظهر أن قدامة إذا كان يهتم بالفكرة و العبرة، كما رأينا سابقا، فهذا لا يعني قط أنه لا يعير الجانب الجمالي و المقومات الفنية قيمة تذكر، بل يعتبر الشروط الفنية التي تحقق أدبية الأدب شيئا مفروغا منه، و تحصيل حاصل.

و لقد ميّز القاضي الجرجاني بين التقليد الفني و السلوك الخلقي العملي في حياة المبدع. و أشار إلى عدم اتخاذ الدين أو الأخلاق أساسا يُرفع به الشاعر أو يخفض، بقوله: «فلو كانت الديانة عارا على الشعر، و كان سوء الاعتقاد سببا لتأخر الشاعر لوجب أن يمحي اسم أي نواس من الدواوين و يحذف ذكره إذا عدت الطبقات، و لكان أولاهم بذلك أهل الجاهلية و من تشهد الأمة عليه بالكفر، و لوجب أن يكون كعب بن زهير و ابن الزبيري و أضرابهما ممن تناول الرسول- صلى الله عليه و سلم- بالهجاء و عاب من أصحابه بكما خرسا و بكاء مفحمين، و لكن الأمرين متباينان، و الدين بعزل عن الشعر»⁽⁵⁷⁾.

و يعلّق على هذا النص محي الدين صبحي: «لقد دَعَمَ القاضي الجرجاني موقفه بحجة من التاريخ الأدبي، و هي أن المسلمين تناقلوا أشعار الجاهلية؛ و بحجة أخرى من التاريخ الديني السياسي أن بعض الشعراء هجوا الرسول و صحابته فأثموا ولكن لم ينزع أحد عنهم صفة الشاعرية مما يدل على أن الفصل بين الدين و الشعر تقليد فكري عند العرب يسري على المتأخرين مثلما سرى على المتقدمين»⁽⁵⁸⁾.

و كذلك دافع الصولي عن مكانة الشعر بالفصل بين معتقد الشاعر و شعره، فقد يكون الشاعر ملحدا مثلا، لكن كفره لا ينفي الجودة عن شعره، فمن هذا المنظور، يقول مدافعا عن أبي تمام: «و قد ادعى قوم عليه الكفر، بل حققوه، و جعلوا ذلك سببا للطعن على شعره و تقبيح حسنه، و ما ظننت أن كفرا ينقص من شعر و لا أن إيمانا يزيد فيه»⁽⁵⁹⁾.

و كذلك كان ردّ ابن جني على الذين يطعون في صدق مقتعد المنتبني، وبالتالي الطعن في جودة شعره، فقال راداً هذا الزعم: « إن الآراء و الاعتقادات في الدين لا تقدرح في جودة الشعر»⁽⁶⁰⁾.

و لم يكن ابن سلام الجمحي يعتمد على المقياس الأخلاقي في تقويم الأثر الفني، فالشعراء عنده سيان، سواء من كان منهم يتأله في جاهليته، و يتعفف في شعره، و لا يتعهر بالفواحش، و لا يتهكم في الهجاء، أو من كان يتعهر، و لا يبقى على نفسه و لا يتستر⁽⁶¹⁾.

و نجد الأمدي يحكم على العمل الفني من داخله، و ليس من خارجه، و ذلك حين يقول متحدثاً عن جودة الشعر: « لم يتوقف عن الحكم له على ما سواه حتى يرجع إلى من هو أعلم من بألفظه، و استواء نظمه، و صحة سبكه، و وضع الكلام منه في مواضعه، و كثرة مائه ورونقه؛ إذ كان الشعر لا يحكم له بالجودة إلا بأن تجتمع هذه الخلال فيه»⁽⁶²⁾.

و في معرض حديثه عن فضائل الكلام وذرائله، يقول أيضاً: « و الشاعر لا يطالب بأن يكون قوله صدقاً، و لا أن يوقعه موقع الانتفاع به؛ لأنه قد يقصد إلى أنه يوقعه موقع الضرر، و لا أن يجعل له وقتاً دون وقت، و بقيت الخلتان الأخريان، وهما واجبتان في شعر كل شاعر، و ذلك أن يحسن تأليفه، و لا يزيد فيه شيئاً على قدر حاجته؛ فصحة التأليف في الشعر و في كل صناعة هي أقوى دعائه بعد صحة المعنى، فكل من كان أصح تأليفاً كان أقوم بتلك الصناعة ممن اضطرب تأليفه»⁽⁶³⁾.

رفض الأخطل المقياس الأخلاقي لنقد الشعر، و أعطى الأهمية للصناعة، و لم يأبه للهدف الأخلاقي على الإطلاق، و ذلك حين قال: « إن العالم بالشعر لا يبالي، وحق الصليب، إذا مرّ به البيت المغاير السائر الجيد، أمسلم قاله أم نصراني »⁽⁶⁴⁾ ففي نظره، أن الآراء و الاعتقادات لا تقدرح في جودة الشعر، و هكذا يبدو أن مهمة النقد الأولى هي الحكم الجمالي الذي ينصبّ على الأعمال الفنية، و الحكم الجمالي يتمثل أساساً في القول بجمال العمل الفني أو قيمته بعيداً عن كل الاعتبارات الأخرى.

و هذا الرأي قد وجد صدقاً له عند أبي هلال العسكري، الذي حاول أن يقيم حداً فاصلاً بين الشعر والدين؛ معتقداً أن الدين و الشعر عالمان منفصلان لا يتصل أحدهما بالآخر، فهو يرى أن الخطابة و الكتابة مختصتان بأمر الدين، لأن «الكتابة فعليها مدار السلطان، و الخطابة لها الحظ الأوفر من أمر الدين..لأن الخطبة شطر الصلاة التي هي عماد الدين، في الأعياد و الجمعات و الجماعات، و تشتمل على ذكر المواعظ التي يجب أن يتعهد بها الإمام رعيته لئلا تدرس من قلوبهم آثار ما أنزل الله عزوجل من ذلك في كتابة إلى غير ذلك من منافع الخطب. و لا يقع الشعر في شيء من هذه الأشياء موقعا. ولكن له مواضع لا ينجع فيها غيره من الخطب و الرسائل وغيرها، و إن كان أكثره قد بني على الكذب و الاستحالة من الصفات الممتنعة، والنوعت الخارجة عن العادات والألفاظ الكاذبة،

من قذف المحصنات، و شهادة الزور، و قول البهتان، لا سيما الشعر الجاهلي الذي هو أقوى الشعر و أفعله و ليس يراد منه إلا حسن اللفظ و جودة المعنى، هذا هو الذي سوغ استعمال الكذب و غيره مما جرى ذكره فيه. و قيل لبعض الفلاسفة فلان يكذب في شعره.. فقال يراد من الشاعر حسن الكلام، و الصدق يراد من الأنبياء»⁽⁶⁵⁾.

و ما نلاحظه أن الذين عزلوا الشعر عن الدين، صدروا في ذلك عن نظرية فن الآداء الشعري، القائمة على التجويد الفني، و من ثم امتنعوا عن إصدار أي حكم نقدي يرفع شعرا لما فيه من قيم أخلاقية، أو نزعة دينية، أو يخفضه لخلوه منها، أو يبدو أنه يقف موقفا مضادا لها؛ بل كانوا يعطون الأهمية للصنعة الفنية، و لا يأبهون للعامل الأخلاقي الديني على الإطلاق، إذ ليس له أي دخل في تحسين صورة العمل الفني، أو تقبيحها، فقد يكون المضمون فاحشا فلا يمنع ذلك من أن يخرج العمل الفني محبا إلى النفس مثيرا للإعجاب، و قد يكون حسنا ملائما للأخلاق، و يخرج العمل الفني كريها إلى النفس.

ب. طبيعة النقد الجمالي:

كان النقد العربي القديم يجمع بين التعميم و التعبير عن الانطباع و تصوير ما يجول في النفس، و بين النظره التركيبية و التعبير عن الانطباع الكلي دون اللجوء إلى التحليل و التعليل. و من النماذج التي تدل على طبيعة النقد الأدبي، قبل أن يصبح له كيان واضح ما جاء في الموشح: « تحاكم الزبرقان بن بدر، و عمرو بن الأهتم، و عبدة الطيب، و المخبل السعدي إلى ربيعة بن حذار الأسدي، في الشعر، أيهم أشعر؟ فقال للزبرقان: أما أنت فشعرك كلحم أسخن لا هو أنضج فأكل و لا ترك نيتاً فيستنفع به. و أما أنت ياعمرو، فإن شعرك كبرود حبر، يتلأأ فيها البصر؛ فكلما أُعيد فيها النظر نقص البصر. و أما أنت يا مخبل فإن شعرك قَصْر عن شعرهم، و ارتفع عن شعر غيرهم. و أما أنت ياعبدة فإن شعرك كَمَرَادَة أَحكم خزرها فليس تقطر و لا تمطر»⁽⁶⁶⁾.

هذا الحكم النقدي هو أنموذج لأكثر الأحكام النقدية التي كانت سائدة منذ العصر الجاهلي إلى أواخر القرن الثاني الهجري؛ و جلتها أحكام تتحدث من أشياء جزئية في الشعر، أو عن أمور خارجة عنه، ذلك هو شأن أكثر الأحكام النقدية التي كانت مرتبطة بالعرف أو المعارف التي يتضمنها الشعر، و لكن « النقد في حقيقته تعبير عن موقف كلي متكامل في النظرة إلى الفن عامة أو إلى الشعر خاصة يبدأ بالتذوق، أي القدرة على التمييز، و يعبر منها إلى التفسير و التعليل و التحليل و التقييم، خطوات لا تغني إحداها عن الأخرى، و هي متدرجة على هذا النسق»⁽⁶⁷⁾.

كان النقد قائما على الانطباع دون التعليل، أو على التذوق و التأثر، لأن أكثر تراث الأمة العربية

كان آنذاك شفويا، و التراث الشفوي لا يُمكن من تحقيق النقد المنظم المؤصّل على قواعد ، و لا يسمح بإصدار أحكام نقدية مبنية على الفحص والتأمل. و من ثم اتصف النقد بعموميات مثل: طريقة العرب ، الذوق المألوف والأصالة والانتحال، والقدم و الحداثة، الجودة و الرداءة، الفحولة، أبيات غراء ومحجّلة و مرجّلة، عمود الشعر...إلخ.

و حين ارتبط النقد بأصول المنطق العقلي، حدّد قدامة بن جعفر جودة المعنى بصحة التقسيم، و صحة المقابلات و صحة التفسير و التكافؤ، وردّ بعض عيوب المعاني إلى الأغراض الشعرية، كعيوب المدح و الهجاء، و عيوب الوصف و التشبيه، و عيوب عامة للمعاني ترجع إلى فساد الأقسام و المقابلات، و فساد التفسير، والاستحالة والتناقض، و مخالفة العرف، و هناك عيوب أخرى ترجع إلى عدم ائتلاف اللفظ كالإخلال و التطويل لغير فائدة، أو إلى عدم ائتلاف اللفظ و الوزن، أو المعنى والوزن، أو المعنى و القافية⁽⁶⁸⁾.

و هكذا قد قصر النقاد القدامى قضية الشعر على اللفظ و المعنى و العلاقة بينهما، و إذا ما تجاوزوا هذه المسألة تطرقوا إلى قضية الائتلاف بينهما الذي سمّوه النظم، وتوسلوا طرقا مختلفة لتفسير حقيقته.

و إذا نظر الباحث في الموروث النقدي، يجد أن النقاد قد تعرضوا لقضية الوحدة في القصيدة، فمنهم من تحدث عن التكثر، أي كيف تمثل القصيدة وحدة، ومنهم من ذهب إلى الأخذ بالوحدة النفسية عند المتلقي، و منهم من وقف عند وحدة داخلية تتمثل في التكافؤ بين الألفاظ و المعاني، و في الترابط المعنوي بين كل بيت و ما يليه، و منهم من ألح على مبدأ التناسب الذي يحقق المستوى المطلوب من الجمال، و مبدأ التدرج المنطقي في الانتقال من موضوع إلى موضوع داخل القصيدة. و هكذا لم يخرج مفهوم الوحدة في القصيدة لدى النقاد العرب عن صورة التكامل و التناسب معا. و لم يلتفتوا إلى الوحدة العضوية، أو الوحدة الصورية، أو الوحدة النفسية عند المبدع⁽⁶⁹⁾.

و يبدو أن ملكة النقد في التراث النقدي كانت مبنية على الذوق الفطري و ليس على الفكر التحليلي، إذ كانت أول وسيلة لرصد الأدبية هو التقبل، أي ما يحدثه النص الشعري من وقع في المتلقي، و هذا ما كان يعبر عنه آنذاك بـ « التلذذ الأدبي» الذي يتجلى في الطرب و الارتياح. أما اللذة الفنية التي يجدها المتقبل فكان يعبر عنها بطرق عديدة، منها ترديد القول المسموع، كما فعل عمر بن الخطاب عندما سمع قول زهير :

و إن الحق مقطعه ثلاث يمين أو نفار أو جلاء

فردّد البيت من التعجب⁽⁷⁰⁾. و قد يكون التعبير عن التلذذ بالإيماء كما فعل رسول الله-صلى

الله عليه وسلم- عندما سمع قصيدة «بانت سعاد». فقد روي عنه عند بلوغ كعب بن زهير الأبيات التالية:

و صارمٌ من سيوف الله مسلول
ببطن مكة لما أسلموا: زولوا
يوم اللقاء و لا سود معازيل

إن الرسول لنور يُستضاء به
في عصبة من قريش قال قائلهم
زألوا. فمزال إنكاس و لا كشف

نظر رسول الله إلى من عنده من قريش كأنه يومي إليهم أن يسمعوا⁽⁷¹⁾.

و قد يعبر المتقبل عن طربه بضرب رجله على الأرض ، كما فعل الوليد بن عبد الملك حين تشاجر مع أخيه مسلمة في شعر أمريء القيس و النابغة الذبياني في وصف الليل، أيهما أجود⁽⁷²⁾. و قد يعبر عن وقع النص في نفسية المتلقي بالبكاء، إذ أورد الجاحظ في كتابه «الحيوان» أنه: «لأمر ما بكت العرب بالدموع الغزار من وقع الهجاء»⁽⁷³⁾. وهكذا يبدو أن ما يحدثه النص من انفعال شعوري، يمكن أن يعد مقياسا هاما لإبراز جمالية النص الأدبي، و دليلا على جودته، و إدراك الجمال الفني بهذه الطريقة خاضع لذوق المتلقي الذي يكتفي بإقرار الانفعال النفسي، و يعجز عن تعليل ذلك الأثر، و سر تلك الجودة. إن معرفة الجودة من هذا المنظور يقودها الذوق وحده. وقد أقرّ النقاد بهذا العجز، كما يبدو من قول الأمدي: «إن من الأشياء أشياء تحيط بها المعرفة و لا تؤديها الصفة»⁽⁷⁴⁾. و يؤكد ابن رشيقي هذا المعنى بقوله: «سمعت بعض الحذاق يقول: ليس للجودة في الشعر صفة، إنما هو الشيء يقع في النفس عند المميز كالفرند في السيف و الملاحه في الوجه»⁽⁷⁵⁾.

و كما أقرّ النقاد العرب القدامى بعجزهم تعليل جودة النص الأدبي بصريح العبارة، كما بينا سابقا، فإن معارضي القرآن قد أقرّوا هم كذلك بعجزهم أمام جودة النص القرآني و جماليته، دون أن يتوصلوا فعلا إلى أصل الإعجاز فيه، حيث قالوا: «و قد يخفى سببه عند البحث و يظهر أثره في النفس حتى لا يتلبس على ذوي العلم والمعرفة به. قالوا: و قد توجد لبعض الكلام عذوبة في السمع و هشاشة في النفس لا توجد مثلها لغيره منه، و الكلام معا فصيحان ثم لا يوفق لشيء من ذلك على علّة»⁽⁷⁶⁾.

و هكذا ، لما عجز معارضو القرآن عن معرفة السر الذي جعل القرآن معجزا ، ربطوه تارة بالشعر و أخرى بالسحر ، كما جاء في قول الخطابي: «ثم صار المعاندون ممن كفر به و أنكروه يقولون مرة إنه شعر لما رأوه كلاما منظوما و مرة سحرا إذا رأوه معجوزا عنه غير مقدور عليه، و قد كانوا يجدون له وقعا في القلوب و قرعا في النفوس يُريهم و يحيرهم، فلم يتمالكوا أن يعترفوا به نوعا من الاعتراف. ولذلك قال قائلهم: إن له حلوة و إن عليه طلاوة»⁽⁷⁷⁾.

و من خلال هذه النقول التي سقناها، يظهر لنا أن اللذة الأدبية تقنع الذوق و لا تقنع العقل، و إن على هذه «المستندات استقر لدى المستقبل أن اللذة التي يحدثها النص الأدبي دليل على جودته. و إن

لم يتوصّل إلى التعليل، فإن ذلك سيكون حافزا لأن يعجب بنص دون نص و بأديب دون أديب»⁽⁷⁸⁾.
و هناك مقاييس تتعلق بوقع النص، و قد عبر النقاد على ذلك بمصطلحات متنوعة ك« الحلاوة»
و «الرقّة» و«العدوبة» كقول ابن سلام الجمحي في لبيد بن ربيعة:» و كان عذب المنطق رقيق حواشي
الكلام»⁽⁷⁹⁾، و كذلك قوله في عبد بني الحسحاس:»هو حلو الشعر رقيق حواشي الكلام»⁽⁸⁰⁾.

و قد تُردّ جودة الشعر إلى حسن تأليف الكلام و نسجه ، و إلى حسن الدباجة و عدم التكلف. من
ذلك حديث الجمحي عن النابغة الذبياني، بما نصه:»كان أحسنهم دباجة شعر و أكثرهم رونق الكلام
و أجزلهم بيتا كأن شعره كلام ليس فيه تكلف»⁽⁸¹⁾.

و يؤكد القرشي هذا الحكم ذاته حيث يرى هو الآخر أن جودة الشعر تعود إلى النسيج اللفظي
من ناحية و إلى وضوح معانيه و فائدته من ناحية أخرى، كما جاء في تعليقه على لسان الذين قدموا
النابغة:»و قال الذين قدموا النابغة: هو أوضحهم معنى وأجودهم جوهره وأبعدهم غاية و أكثرهم
فائدة»⁽⁸²⁾.

و من مقاييس جودة الشعر: الحكم الذي يدل على طول نفس الشاعر، و لكن هذا المقياس قد
يؤدي في بعض الأحيان إلى العدم الاعتناء بالكيف. و من مقاييس جودة الشعر، أيضا ، الاقتدار على
القول في مختلف الأغراض، والأسبقية في الزمن، فجودة النص تأتي من كونه جاهليا، و عدم جودته
من كونه غير جاهلي. و لعل تقسيم الشعراء إلى طبقات دليل على استحسان المتقدمين زمنيا، إلا أن
ترتيب الشعراء في طبقات حسب الوحدة الزمانية، فإنه ترتيب غير مجد؛ بل غير مقنع، لأن جودة
النص، في واقع الأمر، لا تعود إلى تقدم صاحب النص زمانيا؛ بل إلى ما يوجد فيه من انسجام و
انتظام، كما أن هذه المقاييس الخارجية لا تساعد على فهم جماليات النص الأدبي، لأنها تهتم بالإحصاء
والترتيب الزمني، أكثر من اهتمامها بتحليل الإبداع ذاته.

و من خصائص الجمالية الفنية الطبع، و قد أكد النقاد القدامي على الطبع الذي كان ي عني
عندهم عفوية الكلام و تلقائيته، كما يبدو من قول ابن المدبّر متحدثا عن الشاعر المطبوع:»فسالت
على قلمه عيون الكلام من ينا بيعها وظهرت من معادنها وبدرت من مواطنها من غير استكراه و لا
اغتصاب»⁽⁸³⁾.

و قد وصف الجاحظ هذه الخاصية في مواضع كثيرة من كتبه، حيث ذكر أكثر من مرة أن الشاعر
المطبوع «تأتيه المعاني أرسالا و تنثال عليه الألفاظ انثيالا»⁽⁸⁴⁾، و يقول أيضا عن هذه العفوية و
التلقائية واصفا إياها بالسجية:»و ترك اللفظ يجري على سجيته، و على سلامته حتى يخرج على غير
صنعة، و لا اختلاف تأليف، و لا التماس قافية، و لا تكلف لوزن»⁽⁸⁵⁾.

و من هذا المنظور يظهر أن الطبع هو الذي يجعل الكلام بليغا. و عليه فإن المحسنات البديعية لا يمكن أن تحل محل الطبع، إذًا، فالعفوية في القول هي المقياس الذي كان يميز به النقاد الشعراء المطبوعين من غيرهم.

إنّ التمسك بخاصية الطبع كعنصر رئيس للجمالية الفنية، جعل النقاد العرب يتطرقون إلى ظاهرة التكلف التي هي نتيجة حتمية لطغيان الصنعة و بروز الدخلاء في العرب و في الأدب، فإن كان الأعاجم دخلاء حضاريا ليس لهم الطبع الذي يؤهلهم للقول في ضروب البلاغة، فإن العرب أنفسهم دخلاء أدبيا يريدون مزاحمة المطبوعين عن طريق الصنعة... و قد تطرق النقاد القدامى إلى نتائج التكلف فبينوا أن المتكلفين لا تتوفر فيهم التلقائية و الاقتدار، فما يأتون به من ضروب القول إمّا هو على جهة المكابدة والاجتهاد و هو ما يتعارض وصفات المطبوعين»⁽⁸⁶⁾.

لقد أصبح الحكم الجمالي عند الناقد العربي خبرة جمالية بحثة، كما يستشف من جواب خلف الأحمر، الذي جاء في معرض ردّه على من قال له: «إنك لا تزال تردّ الشيء من الشعر ، و تقول: هو رديء و الناس يستحسنونه! فقال: إذا قال لك الصيرفي إن هذا الدرهم زائف فاجهد جهدك أن تنفقه، فإنه لا ينفحك قول غيره: إنه جيد»⁽⁸⁷⁾.

و إذا كان الحكم الجمالي عند الأمدي و خلف الأحمر خبرة جمالية خاصة، فإنه عند القاضي الجرجاني حكما عاما طبعا و استعدادا، كما يبدو من قوله:« و ملاك الأمر في هذا الباب خاصة ، ترك التكلف و رفض التعمل، والاسترسال للطبع، تجنب الحمل عليه و العنف به. و لست أعني بهذا كل طبع، بل المهذب الذي صقله الأدب، وشذذته الروية، و رجلّته الفطنة، و ألهم الفصل بين الرديء و الجيد، و تصور أمثلة الحسن و القبح»⁽⁸⁸⁾.

يعتمد التفريق بين جميل و جميل على الطبع و الفطنة و الدربة و الخبرة والتجربة، و طول الملبسة، لأنه«قد يتقارب البيتان الجيدان النادران فيعلم أهل العلم بصناعة الشعر أيهما أجود، و إن كان معناهما واحدا، أو أيهما أجود في معناه إن كان معناهما مختلفا»⁽⁸⁹⁾.

من خلال هذه النقول يتبين لنا أن النقاد القدامى كانوا يقيمون المفاصلة بين شعر وشعر على جانب موضوعي يقوم وفقا لقواعد الشعر المتعارف عليها آنذاك، و جانب ذاتي يتمثل في الاستعداد الشخصي، و الطبع السليم، و هذا معناه أن الحكم الجمالي قد ينصب على جمال في شيء ذاته فيكون موضوعيا، و قد ينصب على الشعور الممتد فيعد ذاتيا، لأنه ليس هناك تعريفا نهائيا للجمال، فالجمال قد يكون أحيانا في الأشياء، ويكون في أرواحنا، و يكون في بعض الأحيان في الوزن و التناسب و الانجسام والنظام الذي يجمع بين الأشتات، و هو في بعض المرات يوجد في الكمال و التناسب و

الوضوح، ومن هنا، كان النقد العربي القديم يعتمد على التذوق و التفاعل مع الفني، و الحكم عليه بالجمال أو القبح.

و إذا كان، التعبير الأدبي ينبني على ألفاظ حاملة للمعاني، فإن الإشكال الذي يواجهنا هو: هل نواة هذه البنية تتمثل في اللفظ أم في المعنى؟ و قد أجاب النقاد القدامى عن هذا التساؤل حيث اعتقدوا أن المعنى هو المنطلق و اللفظ هو التابع، لأن « المعنى في أبسط تصوراتهم يقابل المدلول، إذا هو لا يدخل حيز الوجود الفعلي إلا بواسطة اللفظ»⁽⁹⁰⁾.

و من هنا، كانت المناداة بالاهتمام بالمشكلة بين اللفظ و المعنى، لأن عدم الاهتمام بذلك يجرّ إلى « كثرة الضرورات و حذف ما بالمعاني حاجة إليه و زيادة ما بالمعاني غني عنه»⁽⁹¹⁾. فاعتصم الألفاظ و توظيفها بطريقة تعسفية يؤدي إلى انتهاك تماسك النص الشعري و بنائه التكاملي، و بذلك تجيء معاني البيت الشعري متنافرة تحملها ألفاظ مغتصبة. و قد تجاوز بعض النقاد و الشعراء المطالبة بالمشكلة بين اللفظ و المعنى في البيت الواحد، إلى المناداة بالمشكلة بين أبيات القصيدة كلها، كما جاء في قول عمر بن لج لبعض الشعراء: «أنا أشعر منك، قال: و بم ذلك؟ فقال: لأني أقول البيت و أخاه، ولأنك تقول البيت و ابن عمه»⁽⁹²⁾، و لذلك فإن المتكلف من الشعراء يخل بهذا الشرط، فيبدو ذلك في شعره « بأن ترى البيت فيه مقرونا بغيره ومضموما الى غير لَفْظِهِ »⁽⁹³⁾.

و من خلال استقراء المادة النقدية المتوفرة يتبين أن النقاد و إن كانوا قد جعلوا من الطبع المقوم الأساس لـ «شعرية» النص، فسروا بواسطته التفوق الأدبي، فإن ذلك لا يعني أنهم كانوا ينفون الصنعة الفنية في النص الأدبي، وإنما كانوا يذمون تكلف الصنعة و المباهاة، و بهذا « استقر لدى النقاد أن الطبع بما تميّز به من خصائص كعفوية الكلام و اقتدار الأديب على القول في جميع الضروب، هو أحد المقومات الهامة لـ «الأدبية»، إن الدليل على نفاذ تفكيرهم إلى هذه المسألة هو أنهم و إن ذموا التكلف فإنما لأنه يؤدي إلى عدم المشاكلة بين النص و صاحبه من جهة، و إلى قيام النص على أجزاء منفصلة من جهة أخرى. لذا فإن ذمهم هذا، إنما هو لطغيان الصنعة و تكلفها. و المادة النقدية التي نعتمدها تسمح لنا بكثير من السياقات التي تذهب إلى أن العرب يقرون جانب الصنعة في النص الأدبي و أنّ ما يذمونه هو طغيانها إلى حد تصبح فيه هي الغاية... فإن جانب الاعتماد على الطبع لا بد من إخضاع الكلام للصنعة، ومصطلح « الصنعة» في هذا المجال مختلف عن الصنعة المقترنة بالتكلف، و يمكن أن نطلق على ذلك تفاديا للالتباس: الصنعة الفنية»⁽⁹⁴⁾.

و من هنا فإن الإبداع الفني في نظر النقاد القدامى، لا يكون جيدا إلا إذا جمع المبدع بين الطبع و الصنعة الفنية، و هذا ما كان يعبر عنه آنذاك بالطبع المصقول، أو الاكتساب و الدربة، أو عفوية

البديهة و كدّ الروية » و هكذا فإنّ العرب و إن عدّوا الطبع في المقام الأول، فإنهم أولوا عنايتهم بالصنعة الفنية. من هذا المنظور يكون النص الكامل هو ذلك الذي يتمّ فيه انصهار ماهو طبيعي في الإنسان وما هو مكتسب. أليس ذلك هو التحام ما تودعه الطبيعة في البشر بما يصنعه الإنسان؟ إنه الإقرار بجذلية الطبيعة / الإنسان»⁽⁹⁵⁾ وفي هذا المعنى يقول أحد المناطق معبرا عن ذلك أحسن تعبير «الكلام ينبعث في أول مبادئه إما من عفوية البديهة أو من كدّ الروية، وإما أن يكون مركبا منهما، وفيه قواهما بالأكثر والأقل. ففضيلة عفو البديهة أنه يكون أصفى، و فضيلة المركب منهما أن يكون أوفى. و عيب عفو البديهة أن تكون صورة العقل فيه أقل، و عيب المركب منهما بقدر قسطه منهما الأغلّب والأضعف.»⁽⁹⁶⁾

وهكذا يبدو أن مثل هذه الأحكام النقدية تناولت النص الشعري كشكل تعبيرى مميز، دون التوصل إلى الخصائص المميزة لهذا الشكل و إن كان ابن سلامّ الجمحي قد أشار إلى بعض المقاييس الفنية ك«الحلاوة» و«رونق الكلام» و«الدباجة». إلا أن هذه الإشارات «تفتقر إلى المقاييس الإجرائية الواضحة، لذا فإن محاولة الجمحي لم تتعد مرحلة الوصف، و إن كانت له إشارة ذكية إلى خصائص الشعر انطلاقا من المقارنة بين الشاعر و المتكلم»⁽⁹⁸⁾.

إنّ الصورة الغالبة في محيط النقاد و البلاغيين العرب، تتمثل في اعتبار الجمال في اللفظ و في العبارة، و في الشكل عموما، و من هنا، غلب على النقاد الاهتمام بالجمال الظاهري، حيث راحوا يكشفون عن عناصر هذا الجمال الظاهري و يُبْهون المتلقين على مكائنها؛ و لم يكلف كثير منهم أنفسهم البحث و التفتيش عما وراء الأشكال الظاهرة إلا القلة منهم، و عليه، فإن النقاد القدامى من العرب كان يفهمون الجمال من حيث هو إدراك حسي بحث، و قلما اهتموا بالمعنويات، إذ لم يردوا الجمال إلى مفهومات نفسية أو خصائص موضوعية.

و على الرغم من أن النظرية الجمالية لم تكن متبلورة، بحيث يمكن تمثيلها كنظرية مكتملة الوضوح، فإن الإنسان العربي، في عصور متقدمة، كان يعرف الجمال معرفة أولية ساذجة، إذ كان يدرك الجمال بحسّ القريب، ذلك المجال الشكلي الذي يلمس بالحواس، فعناصر الجمال في الأثر الفني لا تستهدف غاية خارجية عنها، وأما غايتها كامنة فيها، و الكشف عن هذه العناصر يحدث متعة هي المتعة الجمالية البحتة.

إن الناظر في الأحكام النقدية القديمة يشد انتباهه غياب المعايير و المقاييس التي يحتكم إليها النقاد؛ إذ أنهم كانوا يكتفون في أغلب الأحيان بالإجابة عن أسئلة إما بالنفي أو بالإثبات، و لم نعثر على تحليل هذه الأحكام إلا في بعض المواضع، و من ثم لم نظفر بإجابات مقنعة عن أسباب جودة

النص الأدبي.

و هذا ما يصلنا بملاحظة هامة و هي أن منهج التفاضل كان هو المسيطر على أصحاب كتب الطبقات أكثر من منهج التأصيل و التحليل للظاهرة. فإذا كان الأمر على هذه الحال، فهذا يعني أن الأحكام كلها كانت ارتجالية، الأمر الذي أدى إلى انحسار التحليل و غلبة الذوق الشخصي، و بالتالي كانت جل الأحكام التي أصدرها هؤلاء النقاد نسبية و ذلك قبل أن يتطور النقد إلى الأحكام المعللة.

هوامش الدراسة :

- 1 - مدخل إلى المنهج الإسلامي في النقد الأدبي، علي الغزيوي، مطبعة فضالة، المحمدية المغرب، 2001، ص136.
- 2 - العلاقة بين الجمال و الأخلاق في مجال الفن، رمضان الصباغ، عالم الفكر، العدد 1، سبتمبر 1988، ص 88.
- 3 - مدخل إلى المنهج الإسلامي في النقد الأدبي، علي الغزيوي ، ص 52.
- 4 - سورة الشعراء: الآيات: 224-227
- 5 - مدخل إلى المنهج الإسلامي في النقد الأدبي، علي الغزيوي ، ص 48.
- 6 - دلائل الإعجاز، عبد القاهر الجرجاني، تعليق محمد رشيد رضا، بيروت، دار المعرفة، ط3، 2001، ص29.
- 7 - المرجع نفسه ص:30.
- 8 - المرجع نفسه، ص 30.
- 9 - المرجع نفسه، ص 29-36.
- 10 العقد الفريد: ابن عبد ربه، تحقيق عبد المجيد الترجيني، بيروت، دار الكتب العلمية، ط3، 1987، ج6، ص 187.
- 11 - المرجع نفسه، ج6، ص126.
- 12 - طبقات الشعراء، ابن سلام الجهمي، بيروت، دار النهضة العربية للنشر، ص 43.
- 13 - المرجع نفسه، ص 43.
- 14 - الشعر و الشعراء، ابن قتيبة، تحقيق مفيد قميحة و محمد أمين الضناوي، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 2000، ص243.
- 15- المرجع نفسه، ص 61.
- 16 - نقد الشعر: قدامة بن جعفر، تحقيق محمد عبد المنعم خفاج، بيروت، دار الكتب العلمية، ص 95.
- 17 - دلائل الإعجاز : عبد القاهر الجرجاني، ص 27.
- 18 - العمدة: ابن رشيق، الدار البيضاء، دار الرشد الحديثة (د.ت) ج1، ص:28.
- 19 - المرجع نفسه، ص30.
- 20 - محاولات جديدة في النقد الإسلامي، عماد الدين خليل، بيروت مؤسسة الرسالة ط1، 1981، ص21.
- 21 - تاريخ النقد الأدبي عند العرب، إحسان عباس، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر و التوزيع، ط1، 1993، ص448.
- 22 - الموشح، المزرباني، تحقيق علي محمد البجاوي، القاهرة، دار الفكر العربي (د،ت)، ص 89.
- 23 - المرجع نفسه، ص 79.

- 24 - الشعر و الشعراء، ابن قتيبية، ص174.
- 25 - المرجع نفسه، ص174.
- 26 - الكامل: المبرد، بيروت، مكتبة المعارف، (د.ت) ص ج2، ص43.
- 27 - الأغاني: الأصبهاني، تحقيق لجنة من الأدباء، بيروت دار الثقافة م، ص 113، 114.
- 28 - المرجع نفسه ، ص 83.
- 29 - المرجع نفسه ص 92.
- 30 - عيار الشعر ، ابن طباطبا، مراجعة نعيم زرزور، بيروت، دار الكتب العلمية، ط1، 1982، ص20.
- 31 - المرجع نفسه، ص15.
- 32 - ينظر : نقد الشعر، ص 96.
- 33 - ينظر: المرجع نفسه، ص99.
- 34 - المرجع نفسه، ص 94.
- 35 - ينظر: المرجع نفسه، ص 65-66.
- 36 - تاريخ النقدي الأدبي عند العرب إحسان عباس، ص651.
- 37 - المرجع نفسه، ص 652.
- 38 - البرهان في وجوه البيان، ابن وهب ، تحقيق أحمد مطلوب و خديجة الحديشي، بغداد، 1967، ص 185.
- 39- ينظر: العمدة، ج1، ص22.
- 40 - تاريخ النقد الأدبي عند العرب، إحسان عباس ، ص 14.
- 41 - المرجع نفسه، ص 14.
- 42 - إعجاز القرآن، الباقلائي، الناشر مكتبة مصر الفجالة ، ص 122.
- 43 - يتيمة الدهر. تحقيق محمد محي الدين الحميد، دار الكتب المصرية (د.ت) ج1، ص 163-164.
- 44 - تاريخ النقد عند العرب، إحسان عباس، ص 494.
- 45 - نقلا عن المرجع نفسه، ص 495.
- 46 - الذخيرة: ابن بسام، تحقيق إحسان عباس، ليبيا تونس- الدار العربية للكتاب، القسم الأول، م-2 ص890.
- 47 - مدخل إلى المنهج الإسلامي في النقد الأدبي، علي الغزيوي، ص 90-91.
- 48 - العدة، ابن رشيق، ج1، ص14-15.
- 49 - مفهوم الأدبية في التراث النقدي، توفيق الزيدي، تونس ، سراس للنشر، 2002، ص 92.
- 50 - العمدة، ابن رشيف، ج1، ص14-15.
- 51 - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
- 52 - لمزيد من التوسع، ينظر الإداب الإسلامي ماهية و مجالاته العراقي لخضر، الجزائر، دار الغرب للنشر و التوزيع، ص 77 و ما بعدها.
- 53 - فلسفة الالتزام: رجاء عيد، منشأة المعارف بالاسكندرية، 1986، ص 111.
- 54 - نقد الشعر، ص 66.
- 55- ينظر: المرجع نفسه، ص -64، 65.
- 56 - المرجع نفسه، ص 71.
- 57 - الوساطة بين المتنبي و خصومه، تحقيق محمد أبو الفضل، القاهرة دار إحياء الكتب العربية، ط2، 1952، ص 64.

- 58 - نظرية النقد العربي و تطورها إلى عصرنا، ليبيا - تونس-الدار العربية للكتاب ، 1984، ص 15.
- 59- أخبار أبي تمام، تحقيق خليل عساكرو رفيقه، دار الكتب العربية (د.ت) ص 38.
- 60 - شرح ديوان المتنبي، ابن جني، دار الكتب المصرية،(د.ت)، ص 69.
- 61 - ينظر: طبقات الشعراء،ص34-35.
- 62 - الموازنة: الأمدي، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت، المكتبة العلمية،(د.ت)، ص 373-374.
- 63 - المرجع نفسه، ص 383.
- 64 - الأغاني، الأصبهاني، ج8،ص289.
- 65 - الصناعتين: العسكري، تحقيق مفيد قميحة، بيروت، دار الكتب العلمية، ط2، -،1989ص154-155.
- 66 - المرزباني، ص 96.
- 67 - تاريخ النقد الأدبي عند العرب، إحسان عباس، ص 646.
- 68 - لمزيد من التوسع، ينظر: نقد الشعر، ص 139-210.
- 69 - ينظر: تاريخ النقد الأدبي عند العرب إحسان عباس ، ص 664 و ما بعدها.
- 70 - ينظر : البيان و التبيين الجاحظ، تحقيق عبد السلام هارون، بيروت دار الفكر ، ط4، ص 240.
- 71 - ينظر الشعر و الشعراء، ابن قشبية، ص 73.
- 72 - لمزيد من التوسع ينظر: الموشح: المرزباني، ص38-39.
- 73 - تحقيق عبد السلام هارون، بيروت، دار أحياء التراث العربي،ج1، ص 364.
- 74 - الموازنة ، ص385.
- 75 - العمدة: ج-1ص99.
- 76 - بيان إعجاز القرآن، الخطابي، تحقيق خلف الله و محمد زغلول مصر، دار المعارف، ط2، 1968،ص22.
- 77 - المرجع نفسه،ص25.
- 78 - مفهوم الأدبية في التراث النقدي، توفيق الزيدي، ص13.
- 79 - طبقات الشعراء:ص135.
- 80 - المرجع نفسه،ص187.
- 81 - المرجع نفسه، ص 13.
- 82 - الجماهرة، تحقيق علي محمد البيجاوي، القاهرة- دار نهضة مصر للطبع و النشر، 1967، ص 7.
- 83 - الرسالة العذراء، إبراهيم بن المدبر، القاهرة، مكتبة دار الكتب المصرية، ط2، 1931، ص 36.
- 84 - البيان و التبيين، ج3،ص28.
- 85 - المرجع نفسه ص6.
- 86 - مفهوم الأدبية في التراث النقدي توفيق الرابدي، ص 71-72.
- 87 - الموازنة-الأمدي، ص374.
- 88 - الوساطة، ط 19.
- 89 - الموازنة-الأمدي، ص 374.
- 90- المرجع نفسه، ص 101.
- 91 - الشعر و الشعراء ابن قتيبة، ص 28.
- 92 - المرجع نفسه، ص29.
- 93 - المرجع نفسه، ص29.

- 94 - مفهوم الأدبية في التراث النقدي، توفيق الزيدي، ص 73.
95 - المرجع نفسه، ص48.
96 - الامتاع والمؤانسة. أبوحيان الوحيدي. صححه وضبطه و شرحه أحمد أمين و أحمد الزين، بيروت، منشورات المكتبة العصرية. ج.2، ص132.
97 - مفهوم الأدبية في التراث النقدي، توفيق الزيدي، ص 45.
98 - المرجع نفسه، ص 93.



أبجديات الهوية في الرواية الجزائرية « ذاكرة الجسد » لأحلام مستغانمي أنموذجا .

Algerian identity in the novel “ Memory in the Flesh “ dreams
Mosteghanemi model .

سفير بدرية

frial-ritaj@hotmail.com

جامعة تلمسان

الملخص :

تعد الرواية الجزائرية من بين الفنون التي طرحت مفهوم الهوية و أهميته في المجتمع ،وقد حاول الأدب بفنونه المختلفة أن يخوض تجربة الكتابة في هذا الموضوع ،فكانت الرواية في مقدمة هذه الفنون حيث عرض الكتاب رؤيتهم لمفهوم المصطلح بطرق متنوعة .

وكانت أحلام مستغانمي من بين من طرق هذا الباب وأثارت فيه الأسس الحقيقية لهذا الموضوع مركزة على المرجعيات الثقافية والعقائدية للأمة، من خلال روايتها ذاكرة الجسد .
الكلمات المفتاحية :-الهوية-الرواية -الدين -الثقافة -التاريخ .

Résumé

Le roman algérien parmi les arts littéraires les plus importants a soulevé la question de l'identité dans plusieurs scripts..

considérés comme ahlem Mosteghanemi l'écrivain a essayé pour surveiller l'identité de l'esprit du roman، mémoire intitulé du corps et dans lequel de nombreux éléments qui composent le concept de l'identité algérienne
Mots clés: l identité -histoire -culture -religion.

المقال :

موضوع الهوية من المواضيع التي شقت لها طريقا نحو البحث في مختلف المجالات الفلسفة و الأنثروبولوجيا والأدب، نظرا لما أفرزته الظروف الحديثة من مستجدات تشمل مفهوم العولمة، والطاقافية والهجرة بأنواعها والحوار الحضاري وما انبثق عنه من أعراض جانبية مست مصطلح «الهوية» فقد

أصبح «موضوع الهوية في موقع الصدارة في مجالات شتى خاصة الفكرية و السسيوثقافية حيث أصبحت كلمة «هوية» تستعمل للدلالة على الانتماء في ظل الصراعات القائمة بين الديانات والحضارات والإيديولوجيات والسياسات»⁽¹⁾.

وهي «واحدة من بين المسائل التي أثارت الكثير من الجدل سواء على المستوى العالمي أو داخل الوطن العربي»⁽²⁾.

ولقد حاولت الأقلام الأدبية الجزائرية أن تشغل حيزا واسعا وتفتح تساؤلات عديدة طرحت من خلالها المعاني الحقيقية للهوية من خلال الفنون الأدبية المتنوعة، وتعتبر الرواية الجزائرية من أهم الأجناس الأدبية التي توجهت فيها الكتابة لتكشف خصوصية وأهمية هذا الموضوع .

استطاع الكتاب في الجزائر أن يواكبوا مختلف المراحل التي شهدتها الجزائر محاولين تأريخ ما أغفله التاريخ عن طريق الرواية التي بحثت في عمق عن أوجاع الشعب الجزائري، وما خلفه الاستعمار من استعمار مادي ونفسي، وكان موضوع التمسك بالهوية ومقاومة المد الثقافي الغربي من أهم المواضيع التي كتب فيها المؤلفون.

خلف الاستعمار تفسخا في الأخلاق، ولا يزال عن بعد يمارس سلطته ويستمر في خطته الهدامة التي تسعى إلى سياسة فصل الروح عن الجسد للمجتمعات العربية .

ونظرا لخطورة المرحلة التي يعيشها المجتمع من تبدد للأخلاق وانفلات من القيم الدينية وتدني مستوى الفكر الذي انحصر في كيفية تحصيل المادة، وزيادة التوتر والتعصب للمذاهب المختلفة حدث في المقابل سوء تقدير للمفهوم الحقيقي للهوية، وما كان للأديب الجزائري إلا أن يوجه قلمه نحو هذه القضية راصدا ذلك التوجس النفسي الذي يعيشه الإنسان وهو في مرحلة تحتضر فيه هويته محاولا التذكير بكل ما يمت للهوية بصلة، فكانت العناصر مختلفة فالهوية: هي الأرض والأم والتاريخ والثقافة وهي المجتمع وعاداته وتقاليده

وتعد الكاتبة الجزائرية أحلام مستغامي التي جالت بفكرها وتاريخها الذي عاشته من بين من عرف الهوية انطلاقا من تجربة حقيقة استلهمت منها كل ما يمكن أن يقال في هذا المصطلح من خلال روايتها «ذاكرة الجسد».

معنى الهوية: سالت أقلام كثيرة لتحيط بلفظة «الهوية» فهذا عبد العزيز بن عثمان يعرفها بأنها «القدر الثابت والجوهر المشترك من السمات والقسمات العامة التي تميز حضارة هذه الأمة عن غيرها من الحضارات»⁽³⁾.

ولا تخرج معاني التعريفات الأخرى عن هذا السياق بل تتقاطع في حتمية واحدة هي أن الهوية تشمل «القومية بفعل العوامل المتراكمة والمتنوعة التي تنحدر من مجموعة بشرية ذات خصائص تاريخية وجغرافية وإنسانية مشتركة تغني الهوية وتعززها»⁽⁴⁾.

وتتسع دائرة المصطلح باتساع المجتمعات والأمم واختلافها في الجوانب والتفاصيل التي تميزها عن غيرها، والتي تمنحها خصوصية لا تمضي مع الزمن، فالهوية هي الكيان الروحي المشترك والذي يعتبر الحدود الفاصلة بين حضارة وأخرى كالحضارة العربية والحضارة الغربية، فالاختلاف جوهرى يظهر في العادات والتقاليد والأنظمة الاجتماعية و العقائدية والتراثية، وكذلك النفسية للتكوينات الداخلية ففي الدراسات السيكولوجية «يشير المصطلح إلى تنظيم دينامي داخلي عين للحاجات والدوافع والإدراكات الذاتية، وكلما كان التنظيم على درجة جيدة كلما كان الفرد مدركا وواعيا لتفردة وتشابهه مع المجموعة التي ينتمي إليها وكان أكثر إدراكا لنقاط قوته وضعفه»⁽⁵⁾.

إن الهوية بتشعب العناصر التي تكويناتها المتداخلة تؤسس مفهوما شديدا التعقيد تنصهر فيه مكونات الأمم التي يضرب تاريخها وثقافتها في جذور الماضي السحيق، ومعرفة هوية المجتمع يعنى معرفة شاملة لتفاصيل هذا التاريخ وهذه الثقافة .

والمجتمع الجزائري مثله مثل بقية المجتمعات، له ما يجعل منه أمة متفردة بماضيها المجيد وتاريخها الخالد وثقافتها المتنوعة وجغرافيتها الشاسعة، ولكنه كذلك متأثر بالعالم الجديد والمستجدات القادمة من وراء البحار جالبة معها رياحا عاتية وسموما تقذفها ثقافات الغرب في نفوس أبناء الأمة .

وقد حاولت أحلام مستغانمي أن ترصد هذا الواقع وتحقق المعادلة الموضوعية بين التمسك بالهوية الجزائرية وبين انفتاح الفكر على الآخر بحذر وبوعي وإدراك تام لمعنى الانتماء والتحضر والقومية .

أبجديات الهوية في رواية ذاكرة الجسد لأحلام مستغانمي:

«ذاكرة الجسد» رواية من تأليف الكاتبة الجزائرية أحلام مستغانمي صادرة عن دار الآداب ببيروت 1993 سجلت فيها الكاتبة حمولات ثقافية وفكرية واجتماعية، مستحضرة التاريخ والدين أو بمعنى أدق الهوية الجزائرية في حيثيات مستلهمة من الحياة والواقع .

إنها ومنذ اختيارها للعنوان الذي يبدو متواريا وغامضا للوهلة الأولى غير أن من يتصفح الرواية يدرك تماما أنها استقدمت عنصرا هاما من مكونات الهوية الجزائرية في تركيبة غريبة عبرت عن

خيال خصب وعن قدرة في استجلاء الدلالة بالصورة الفنية الجمالية العالية، فالذاكرة هي التاريخ وما يحتويه من نضال وكفاح وألم ومعاناة عرفه الشعب الجزائري أثناء فترة الاستعمار الفرنسي والتي يحملها كل فرد من أفرادها، والجسد هي الأرض والوطن، وبين التاريخ والوطن قصة لا تنتهي مع أحلام مستغامي .

والواضح أن إيبستيمولوجيا العنونة تكشف عن محتوى الرواية وعن تفاصيلها وأحداثها التي تفوح منها هوية المكان والزمان والإنسان.

*- الهوية والتاريخ في رواية ذاكرة الجسد

للتاريخ مكان شاسع في رواية أحلام مستغامي فهو مدار الحديث وأساس الحوار والذكريات، وبه حاولت المؤلفة أن تربط بين حقيقة تاريخ الجزائر وبين الهوية الزمانية، فهو تاريخ مشترك بين أفراد الشعب الجزائري ومتواصل في ذهنياتهم، يعبر عن مجد وبطولات، وعن قوة النضال والتضحية «فالتاريخ يشكل للجماعة منطلقا لتحديد هويتها إذ تنحدر هوية الجماعة في تاريخها ونطوي ذلك التاريخ على صورة الحياة السياسية وعلى الأحداث الفردية والجمعية وعلى صورة أبطالها التاريخيين»⁽⁶⁾، وقد استنطقت الكاتبة العديد من التواريخ الهامة التي تركز عليها المرجعية الجماعية ومن تمثالاتها في الرواية منها : الثورة التحريرية الكبرى هذه المناسبة التي يحتفي بها الشعب الجزائري احتفاء كبيرا والتي ضحى فيها بكل ما يملك من طاقة استنفذها حتى آخر قطرة من دمه تقول الكاتبة على لسان خالد: «غدا ستكون قد مرت 34 سنة على انطلاق الرصاصة الأولى لحرب التحرير»⁽⁷⁾.

إن هذا التاريخ له وزنه وقيمه وأبعاده السياسية والاجتماعية والنفسية، يستمد هذه القيمة من أهمية الأحداث التي وقعت فيه وهو يعبر في الوقت نفسه عن وعي جماعي وإدراك حقيقي للوضع الذي يستلزم التغيير، ولقد أضاف هذا الجانب من التاريخ للرواية واقعية وإثارة لعاطفة يشترك فيها كل فرد من أفراد هذه الأمة والاحتفال بهذا التاريخ يعد تخليدا لذكرى الشهداء وعرفانا لتضحياتهم وبذلك يكون التواصل بين الماضي والحاضر والمستقبل. وهذا التشكيل الهوياتي « هو الذي يمنح للزمان والتاريخ أهميته ويشكل ذلك الماضي ذاته تاريخ الجماعة على حد تعبير شونو1978»⁽⁸⁾.

وفي مشهد روائي آخر تأكدت فيه نتائج تلك التضحيات هو يوم الاستقلال الذي يعد نهاية لحرب مريرة وتفصيلها مستقرة في نفس كل من عايش ذلك اليوم الخالد إنه تاريخ كتبه الأبرار بدمائهم الزكية، إذ تقول أحلام مستغامي على لسان الجدة الزهرة :

«بكت جدتي كما لم تبك يوما يوم الاستقلال كنت في الماضي أنتظر الاستقلال ليعود الطاهر ولكن استقلت الجزائر والطاهر لم يعد »⁽⁹⁾.

ومن النماذج التي عبرت عن الهوية التاريخية في رواية ذاكرة الجسد أسماء ارتبطت بالثورة التحريرية الكبرى وهي رموز لا تموت مع الزمن تعبر دائما عن نضال الشعب الجزائري وعن قوته في الصبر وإيمانه بالشهادة غذ استوحت الكاتبة من الشهداء أبطالاً تركوا بصماتهم على صفحات التاريخ منهم «ديدوش مراد والعربي بن مهدي ومصطفى بن بولعيد»⁽¹⁰⁾.

وغير بعيد عن هذه التواريخ أدرجت الكاتبة أحداث الثامن ماي 1954 وهو تاريخ راسخ في قلوب الجزائريين تجلت من خلاله همجية المستعمر وقمعه للحريات ومحاولة طمسه للشخصية الجزائرية التي خرجت مندفعة عازمة على تحقيق العدالة الإنسانية وهنا تقول الروائية «مظاهرات 8 ماي 1945 قدمت فيها قسنطينة وسطيف أول عربون للثورة... عدة آلاف من الشهداء وعشرات الآلاف من المساجين»⁽¹¹⁾.

إن هذا التاريخ يسجل الصدام الذي وقع بين قوى عظمى مجهزة بترسانة من الجيوش والأسلحة وبين شعب أعزل طالب بحريته» في ظل الحضر والمنع وسياسة فرض الطوارئ، إلا أن ذلك لم يمنع من وصول صوت الجزائريين إلى الخارج»⁽¹²⁾.

لقد استوحت الكاتبة من التاريخ العديد من المكونات المشتركة في الذاكرة الشعبية الجماعية ناقلة القارئ في جو مهيب من الحركة، مستذكرة الأجيال بأهمية التاريخ مخاطبة القارئ العربي والعالمى بهويتها واعتزازها بتاريخها وانتماءها لهذه الأرض الطيبة

وقد ركزت في روايتها على ما كان يريده الاحتلال من تشويه للرموز النضالية التي كانت تصفها بالخيانة وبالخروج عن القانون أو نعتهم وبكلمة «الفلاحة» كما جاءت في الرواية، وقد كان ذلك أحد سياسات المحتل في خداع العالم» فتشويه سمعة جنود التحرير وأبناء الشعوب المسلمة ضد قوى المستعمر تكشف عن النوازع العنصرية لدى هذه القوى التي كانت تهدف إلى السلب الفكري والثقافي والحضاري للأمم»⁽¹³⁾.

*- الهوية والثقافة في رواية ذاكرة الجسد: إن إستراتيجية اختراق الهوية كان ولا يزال هدفا مشروعا للغرب، يحاولون تطبيقه بشتى الطرق والوسائل، غير أن الهوية الحقيقية هي التي تتحصن بمقومات الجماعة وتتغذى من القيم التي يضعها هذا المجتمع دون غيره من المجتمعات وهي التي تصد أي محاولة للاختراق .

والمجتمع الجزائري من تلك المجتمعات التي لها هوية ثقافية متفردة ومن هذا المنطلق جاءت رواية أحلام مستغانمي محملة بالثقافة الجزائرية العريقة والتي حاول الاستعمار الفرنسي أن يغيبها ويسلبها من هذا الشعب إذ «لم يكتف لهذا الاختراق أن يمس الأبدان بالسلاح بل كذلك حاول إخضاع

النفوس وكان سلاحها هو طرق التعليم والثقافة التي حاول بها اختراق الأصول الثابت والخصوصيات التي تقوم عليها الهوية»⁽¹⁴⁾.

و تتخذ» الثقافة طابع الشمولية على نحو واسع فالثقافة في واقع الأمر كل مكتسب بين الفرد والجماعة وتشمل كل أشكال التعبيرات المختلفة والفعاليات المتنوعة»⁽¹⁵⁾.

وفي الرواية استطاعت الكاتبة أن تلامس ثقافة المجتمع الذي تنتمي إليه، وأن تستوحي منه العديد من الصور المنبثقة من العادات والتقاليد والمعتقدات التي يمارسها هذا الشعب والتي تجعله يختلف عن المجتمعات الأخرى، إنها تعانق المرأة الجزائرية في زيتها وطقوسها التي حافظت عليها سنين طويلة وفي الوقت نفسه ترسم تلك الأصوات الهاربة من قيد الزمن، وكأنها لوحة فنية تتراقص فيها الألوان والظلال إذ تأتي بعبارة «صوت المآذن، صوت الباعة، خطى النساء الملتحفات بالسواد والأغاني القديمة من مدياع لا يتعب: يا التفاحة يا التفاحة خبريني وعلاش الناس والعة يا التفاحة»⁽¹⁶⁾.

إن هذه الصورة المكتملة تشكل لنا الثقافة الجزائرية خالصة تعبر عن الأصالة والحشمة والحياء، وهي خصال تمثل هوية المرأة الجزائرية، فلفظة «ملتحفات» جاءت من الالتحاف وهو التستر والتخفي أو هو قطعة قماش تحجب به المرأة جمالها وتخفي ما يلفت إليها الانتباه وهذا وفقا لما جاء به الدين الحنيف عن المرأة، ولقد كان الالتحاف مرادفا للمرأة الجزائرية وهويتها .

وتتشكل أجزاء الصورة في جو مفعم بالحياة وبالحركة حينما تستقدم ملامح الوسط الجزائري وعاداته وتقاليد ثقافة الفرد تشمل الأشياء والآثار والمعالم والحلي وطرق التفاهم والسلوك الاجتماعي وهذا يتجلى حينما قصت الكاتبة تصوير مشهد يكاد يلتحم مع الحقيقة المرئية في قولها:

....لتعود بعد لحظات بصينية قهوة نحاسية كبيرة عليها إبريق وفنجانين وسكرية و مرش لماء الزهر وصحن من الحلوى... في مدن أخرى تقدم القهوة جاهزة... لكن قسنطينة تكره الإيجاز في كل شيء»⁽¹⁷⁾.

وقد استعرضت العديد من الجوانب الثقافية التي تعرف بالمكان وهو مدينة قسنطينة المعروفة بصناعة النحاس ولا تزال نكهة القهوة ولذتها تجمع حولها الأسر الجزائرية، ليفتح بها أنواع من النقاش والحوار.

وتعد العادات والتقاليد أحد دعائم الهوية، وهي من المكونات الأساسية التي يتوحد حولها كل مجتمع بخصائصه وبنيتة الجوهرية التي تكونت عبر الزمن، والتي يتفرد بها كل فرد في مقابل المجتمعات الأخرى، وقد عبر دوركهيم عن هذا بقوله «يوجد في داخلنا كائنات، أحدهما اجتماعي والآخر فردي، إذ يجسد الكائن الاجتماعي الأنظمة من الأفكار والمشاعر والعادات التي تعبر ليس عن شخصية

فردية بل عن الجماعة أو الجماعات التي ينتمي إليها وهي تشكل عنصرا بنائيا لنواة الهوية»⁽¹⁸⁾. وفي الرواية كثافة من الزخم المتنوع للتوظيف المعنوي من مثل الأمثال الشعبية التي برزت في طريقة السرد الذي تختلف آلياته ومصادره، وقد أرادت به الروائية أن تؤكد على أن الانسلاخ من المقومات الشخصية والعادات والتقاليد ليس بالأمر السهل فشخصية «البطل خالد» هي من الشخصيات الأساسية في الرواية تعيش غربة مكانية.

غير أن هذا لم يفقده من ثقافته شيء رغم بعض السلوكات التي طرأت عليه بفعل الاحتكاك مع الآخر إذ يقول: «إن الذي مات أبوه لم ييتم وحده الذي ماتت أمه يتيم»⁽¹⁹⁾ فذهنه لا يزال عالقا بما تشبع به من قيم وما أخذه من ثقافة شعبية، فلم تسلبه الغربة كل كيانه وظل محتفظا بما يوصله بأصله: «فالهوية متميزة عن غيرها من الهويات وهذا التميز هو الذي يعطي كل جماعة أو أمة مقومات خلودها، ويحفظ لها ثقافتها وخصوصيتها فلا يذوبون في ثقافات أو هويات غيرهم من الأمم»⁽²⁰⁾.

فشخصية البطل «خالد» يمثل النموذج الحي للإنسان المغترب الذي يعيش الوحدة المكانية و الزمانية ويعاني من حالات شعورية اتجاه المجتمع الذي عزل عنه، ولكنه في الأخير يبقى مرتبطا رغم الخلافات والصراعات في أعماق نفسه بهويته الجزائرية بثقافته وتاريخه وبماضيه الذي عاد ليتشكل أمامه في صورة ابنة «السي الطاهر» التي ترمز للأرض والوطن والحنين والهوية، لأنه بدونها يكون «إنسانا مقطوع الجذور تمثل ذاكرته الهشة كيانا مستلبا»⁽²¹⁾.

ومن أهم المكتسبات التي تعبر عن القومية والعروبة هي «اللغة العربية» التي نزل بها القرآن الكريم وهي اللغة التي دافع عنها زعماء الإصلاح كابن باديس والشيخ البشير الإبراهيمي، وفي الكتابات المعاصرة تظهر أحلام مستغانمي لتؤكد على هذا العنصر الجوهرى للأمة الجزائرية فرغم التحضر و التغيرات التطورات الحاصلة وما تركه الاستعمار من تبعية لغوية في المجتمعات والجزائر واحدة ممن عاشت تلك التبعية حيث ظهرت اللغة الفرنسية في اللسان الجزائري أثناء الحرب وبعده، والرواية تظهر هذا الجانب من التشكيل اللغوي الذي طغى على الكتابة وفي المعاملات .

فتعبر بطريقة أدبية رائعة عن حب اللغة العربية وتأصلها في نفوس العرب عامة والجزائريين خاص، وأن اللغة هي من رموز الهوية إذ تقول: «أكتب باللغة العربية...نحن نكتب باللغة التي نحس بها» وقد بينت من خلال هذه التركيب ضرورة العودة للتأليف باللغة العربية والتي كانت يوما ما لغة العلوم.

وقد وضعت الكاتبة يدها على الجرح الذي لم يندمل بل لا يزال يتفشى في المجتمع ويقوى ويشد على أفواه الناطقين بغير العربية والتي تذكرنا دوما بأننا لازلنا تحت الاستعمار الثقافي، وفي المقابل تثرى

نصها السردي بكل ما يتصل بمفهوم الهوية الجزائرية، معلنة عن تمسكها اللهجة الجزائرية التي ترمز بها إل العديد من المعاني القومية في مثل قولها :

واش راك اليوم... أهلا السي خالد / شفت شكون جبنتك معاي / واش سيدي لوكان ما نجيوكش مانشوفوكش... إلى غيرها من النماذج الحكاية في تقنية الحوار لا لشيء سوى تأكيداً للغة الأم فاستخدامها للهجة العامية قد أثرى التنوع اللغوي للرواية وهذا ما يبرهن على التجديد والإبداع في هذا الجنس الأدبي .

*-الهوية الدين:

إن الدين هو المعتقد الأول الذي يربط أفراد الأمة الواحدة، يظهر في عباداتهم وطقوسهم ومعتقداتهم والمساس بالدين يعد تهديداً بتفسيخ جوهر الهوية، والكاتب الروائية تعتز بدينها وإسلامها الذي تتشارك فيه مع غيرها، وفي روايتها تظهر الشخصية البطلة متمسكة بكل ما يجمعها بالدين وما تعلمته من قيم وما تغذت به من قرآن كريم كان يتردد في حالات الإحساس بالوهن والضياع والمعاناة، إنه بالنسبة للشخصية البطلة الخلاص الوحيد الذي تهدأ لها النفس ويطيب لها القلب، وتعود الروح إلى أصولها الأولى .

لقد استحوذت الرواية على الأحاديث المتنوعة والقصص القرآني، ومن يتصفح «ذاكرة الجسد» يلمح ذلك الجانب الروحي الذي تتلاقى عنده الأفكار وتتهاوى عنده كل الإجراءات المادية لذلك كان لكل إنسان عقيدة يسكن إليها في ساعات الفرح والحزن والصحة والمرض «فالحس الديني جزءاً أساسياً في تكوين الإنسان⁽²²⁾ إنه يدخل في صميم ماهيته » وقد قيل «إن دراسة العقائد والشعائر الدينية يمكن أن تكشف عن طبائع الشعوب»⁽²³⁾.

وفي الرواية ما يدل على التوجه الديني للشخصيات، حيث بدت شخصية خالد متمكنة من دينها رغم المنافي في البقعة التي لا تعرف سوى الانحلال واضمحلال للقيم الأخلاقية، وفي هذه الفوضى التي يعيشها وفي الجانب الآخر من المكان لا يزال خالد ذلك الجزائري الذي له عالمه الخاص الذي يتشارك فيه أبناء جلدته وعروبته، تذكر أحلام مستغامي كلاماً على لسان شخصيتها: «يوم نزل جبريل عليه السلام على محمد فقال جبريل له «اقرأ» فسأله من مرتعداً من الرهبة، ماذا أقرأ؟» فقال جبريل «اقرأ بسم ربك الذي خلق»... وعندما انتهى عاد النبي إلى زوجته وهو يصيح «دثريني... دثريني...»... كدت أصرخ في ليلي «دثريني... قسنطينة دثريني»⁽²⁴⁾.

إن الارتداد إلى النص القرآني والحديث النبوي في ثنايا الرواية قد أضاف أبعاداً إنسانية سامية تتجلى فيها مكانة الدين في المجتمع الجزائري، خاصة بعد أن حاول التبشير الفرنسي أن يحجبه عن

القلوب ويشئت بذلك أوصال الأمة ذلك أن» الدين هو الذي يضبط القيم وبدونه تنحل وتبتدد»⁽²⁵⁾.
ومن هذا المنطلق أثبتت الرواية الجزائرية وظيفتها التنويرية في ترسخ الأفكار الإيجابية، حيث أعادت طرح المشكلات المعاصرة بقوة الإبداع والواقعية، وكما نت أحلام مستغامي قد جسدت هذا الموضوع برؤيتها الخاصة واستطاعت أن توجه إليها وإلى الرواية أنظار القارئ الذي يستخلص مقومات الهوية الجزائرية في الرواية.

هوامش الدراسة:

- 1- شريف رضا: الهوية العربية الإسلامية وإشكالية العولمة عند الجابري - كنوز الحكمة للنشر الجزائر 2001 ص 13.
- 2- م ن ص 13
- 3- عبد العزيز بن عثمان التويجري: العولمة والهوية - مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية - سلسلة منشورات 1997 ص 166
- 4- روزنتال ب يودين ترجمة سمير كرم - الموسوعة الفلسفية - دار الطباعة - بيروت - لبنان 1989 ص 564
- 5- عادل عبد الله محمد: دراسات في الصحة النفسية - دار الرشاد القاهرة - ط 1 ت 200 ص 16
- 6- أليكس ميكشيلي: الهوية ترجمة علي وظيفة: دار النشر presses universitaires de France ط 1 ت 1993 ص 23
- 7- أحلام مستغامي: ذاكرة الجسد - دار الآداب بيروت ط 15 ت 2000 ص 24
- 8- المصدر السابق ص 67
- 9- أحلام مستغامي: ذاكرة الجسد ص 52
- 10- م ن ص 44
- 11- أحلام مستغامي: ذاكرة الجسد ص 30
- 12- عبدا القادر جيلالي بلوفة: الحركة الاستقلالية خلال الحرب العالمية الثانية 1939--1945 دار الألفية للنشر والتوزيع ط 1 ت 2011 ص 116
- 13- عبد الحميد أحمد أبو سليمان: العنف وإدارة الصراع السياسي في الفكر الإسلامي بين المبدأ والخيار - سلسلة قضايا الفكر - دار السلام - القاهرة للطباعة والنشر ط 1 ت 2002 ص 87
- 14- شريف رضا: الهوية العربية الإسلامية وإشكالية العولمة عند الجابري - مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع ت 2011 ص 157
- 15- أليكس ميكشيلي: الهوية ترجمة عي وظيفة ص 27
- 16- أحلام مستغامي: ذاكرة الجسد ص 120
- 17- أحلام مستغامي: ذاكرة الجسد ص 7
- 18- أليكس ميكشيلي: الهوية ترجمة عي وظيفة ص 100
- 19- المصدر السابق ص 27
- 20- خليل نوي مسيهر العاني: الهوية الإسلامية في زمن العولمة - مركز البحوث والدراسات الإسلامية - العراق ط 1 ت 2009 ص 45
- 21- داريو شايفان: أوام الهوية - ترجمة محمد علي مقلد - دار السيافي بيروت لبنان - ط 1 ت 1993 ص 44

هوى البخل في قصة (معادة العنبرية) للجاحظ passion for parsimony in the story of Muathat el anbaria

عبد العالي بشير

abdelalibachir@yahoo.fr

جامعة أبي بكر بلقايد / تلمسان

الملخص

سعت في هذا المقال إلى تحليل نص تراثي « قصة معادة العنبرية للجاحظ » مستعينا في ذلك بفرع من فروع السيميائية « سيميائية الأهواء la sémiotique des passions » و الذي أصبح فيما بعد منهجا مستحدثا في دراسة الأهواء . كما حاولت الإجابة عن بعض الأسئلة التي فرضت نفسها بإلحاح مثل: ما هي مكونات الخطاب الاستهوائي في هذه القصة تركيبيا ودلالة ؟ وما هي خصائصه التكوينية تحليلا وتأويلا.

الكلمات المفتاحية: سيميائية الأهواء، الخطاب، القصة الصيرة، التحليل، التأويل.

Summary:

This research aims at shedding light on how to analyse a patrimonial text The case by here the story by EL DJAHID entitled : Muathat el anbaria I did get supported by a branch of semiotics that is : semiotics of passions , which has become a new methodology in the study of passions . besides i did attempt to answer some vital questions such as : what are the components of the passionating discourse in this short story at the level of syntax and semantics ? What are its characteristics in composition at the level of analysis and interpretation?

Key words: semiotics ; discourse ; semiotic of passion ; short story ; analysis ; interpretation

النص: ثم اندفع شيخ منهم فقال: « لم أر في وضع الأمور مواضعها وفي توفيتها غاية حقوقها، كمعادة العنبرية ». قالوا : « وما شأن معادة هذه؟ قال: « أهدى إليها العام ابن عمِّ لها أضحية. فرأيتها كئيبه حزينة مفكرة مُطرقة، فقلت لها: ما لك يا معادة؟ قالت: أنا امرأة أرملة وليس لي قيم « السيد وسائس الأمر ومتوليهِ » ، لا عهد لي بتدبير لحم الأضاحي. وقد ذهب الذين كانوا يدبرونه

ويقومون بحقه. وقد خفت أن يضيع بعض هذه الشاة، ولست أعرف وضع جميع أجزائها في أماكنها. وقد علمت أن الله لم يخلق فيها، ولا في غيرها شيئاً لا منفعة فيه. ولكن المرء يعجز لا محالة. ولست أخاف من تضييع القليل إلا أنه يجزُّ تضييع الكثير.

أما القرن فالوجه فيه معروف، وهو أن يجعل منه كالخُطاف « الحديدية المعوجة يختطف بها الشيء »، ويسمّر في جدد من أجذاع السقف، فيعلق عليه الرُّبيل « السلّة أو القفة » والكيران « ما تستصعبه من الأثاث في السفر » وكل ما خيف عليه من الفأر، والنمل، والسنابير « جمع سنور وهو الهرُّ »، وبنات وردان « الصراير »، والحيات، وغير ذلك. وأما المصران فإنه لأوتار المندفة، وبنا إلى ذلك أعظم الحاجة. وأما قحف الرأس، واللحيان، وسائر العظام، فسبيله أن يكسر بعد أن يُعرق « يؤخذ ما عليه من اللحم »، ثم يطبخ، فما ارتفع من الدسم كان للمصباح وللإدام « كل ما يصلح الطعام ويطيّبه »، وللعصيدة « دقيق يلبث بالسمن ويطبخ »، ولغير ذلك. ثم تؤخذ تلك العظام فيوقد بها، فلم يرَ الناس وقوداً قط أصفى ولا أحسن لهباً منه، وإذا كانت كذلك فهي أسرع في القدر، لقلّة ما يخالطها من الدخان. وأما الإهاب « ما لم يدبغ من الجلد »، فالجلد نفسه جراب « وعاء من جلد »، وللصوف وجوه لا تُعد. وأما الفرث « السرجين ما دام في الكرش » والبعر « رجيع ذوات الخف والظلف »، فحطب إذا جفف من الدم المسفوح إلا أكله وشربه، وإن له مواضع يجوز فيها، ولا يمنع منها، إن أنا لم أقع على علم ذلك حتى يوضع موضع الانتفاع به، صار كيّة في قلبي، وقذى في عيني، وهماً لا يزال يعودني « يعود إليّ مرة بعد مرة ».

قال: فلم ألبث أن رأيتها قد طلقت وابتسمت. فقلت: « ينبغي أن يكون قد انفتح لك باب الرأي في الدم ». قالت: « أجل ذكرت أن عندي قدوراً شامية جُددًا. وقد زعموا أنه ليس شيء أدبغ، ولا أزيد في قوتها من التلطيخ بالدم الحار الدسم. وقد استرحت الآن، إذا وقع كل شيء موقعه ».

قال: « ثم لقيتها بعد ستة أشهر، فقلت لها: كيف كان قديد تلك الشاة؟ قالت: « بأبي أنت! لم يجئ وقت القديد بعد. لنا في الشحم والألية والجنوب « جنب الشاة » والعظم المعرق وفي غير ذلك معاش. ولكل شيء إبان « أوله ». فقبض صاحب الحمار والماء العذب قبضة من حصى، ثم ضرب بها الأرض، ثم قال: « لا تعلم أنك من المسرفين « المبذرين »، حتى تسمع بأخبار الصالحين ».⁽¹⁾

1. مقدمة منهجية: النص مأخوذ من كتاب البخلاء للجاحظ الذي جمع فيه أخبار البخلاء وكشف عن نفسياتهم، وهو جزء من قصص البصرة في المسجديين، وهم شيوخ كانوا يجتمعون في باحة المساجد يتحادثون حول شؤون البخل والإنفاق، ويروي كل شيخ ما يعرف في هذا الشأن. والجاحظ في هذا النص يصف امرأة اشتهرت في الاقتصاد وحسن التدبير عند أمثالها، وضربت

رقما قياسيا في البخل في نظر عامة الناس.

مبدئيا يمكن تصنيف النص الذي نحن بصدد دراسته ضمن النثر القصصي الاجتماعي - قصة قصيرة - (2) وهي عبارة عن نص سردي يمكن أن نخضعه لمجموعة من المناهج النقدية ، والسبب في ذلك صغر حجمه ، ومحدودية كلماته و كثافته .

وأول سؤال يتبادر إلى ذهننا هو ماهي مكونات الخطاب الاستهوائي في هذه القصة القصيرة تركيبيا ودلالة ؟ وما هي خصائصه التكوينية تحليلا وتأويلا ؟ أي شكلاً ومضموناً ؟

2. المنهج المعتمد في تحليل النص: شغلت الأهواء الفلاسفة وعلماء الأخلاق والأدباء ، لما لها من دور في إثارة المباحث أو الأحران . و لكونها تمس جانبا معقدا في دواخل الإنسان وفي علاقته مع العالم والأشياء . (3)

إن الهوى بصفة عامة ليس عارضاً أو مضافاً أو طارئاً يمكن الاستغناء عنه أو التخلص منه... إنه جزء من كينونة الانسان وجزء من احكامه وميولاته وتصنيفاته، وباعتباره كذلك فقد كان دائماً محط ذم وتحذير وشبهة . فلقد رأى فيه البعض « جنوناً يسير ضد العقل » (كانط) واعتبره البعض الآخر « انصياع الروح للجسد الذي يداهما » (ديكارث) واعتبره فريق ثالث حصيلة لفوضى تصيب الحواس، تقود العقل إلى الانهيار والتلاشي، كما حذرت منه الديانات جميعها وعلى رأسها النص القرآني « فَلَا يَصُدُّكَ عَنْهَا مَنْ لَّا يُؤْمِنُ بِهَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ فَتَرْدَىٰ » طه (16). فالهوى في جميع هذه التصورات نقيض الفعل، إنه يشوش عليه ، ويغطي على جوانب العقل فيه . (4) . وقد اهتم السيميائيون بدورهم ، وإن من منظور مختلف بدور العواطف في تحقيق البرامج الحكائية ، ويعد الهوى في اعتقادهم عنصراً أساسياً في إحداث الفعل.

ولقد ساهمت المدرسة الفرنسية في السيميائيات بقيادة اللتواني الأصل ألجرداس جوليان غريماص * Algirdas Julien Greimas بفاعلية في انفتاح المنهج السيميائي على علوم شتى ، كما عملت أيضا على تجديد النظر إلى التجربة الإنسانية برمتها،

وقد سار أتباع غريماص في هذا الاتجاه كجوزيف كورتيس وجون كلود كوكي وجاك فونتاني، الذي طوروا جمعية غريماص نظرية من صميم النفس الإنسانية ، عرفت في التصور الباريسي بسيميائيات الأهواء** ، وهي منهج مستحدث في دراسة الأهواء ، للانتقال من دراسة حالات الأشياء إلى حالات النفس.

وتقتزن سيميائية الأهواء بالذات وحالات النفس الفردية في مقابل سيميائية الأشياء والعالم

الخارجي ، وتعنى بالذات الانفعالية في مقابل عالم الموضوع والأشياء. ويعني هذا أن هناك سيميائية تهتم بالأشياء ، وسيميائية تهتم بالحالة النفسية في علاقة بتلك الأشياء . ويعد الهوى أساس الدلالة ، كما يعد كذلك المولد الفعلي لكل التظاهرات الخطائية والنصية.

إن إعادة بناء الأهواء من المنظور السيميائي أفضى إلى صياغة نظرية دلالية منسجمة ، تتميز باستقلالية البعد الانفعالي (سلوك فردي) وبصوغ خطاطة استهوائية معيارية. ويؤدي الجسد دور الوسيط بين الإحساسين الداخلي والخارجي (ملامح كآبة معاذة وحرزها / وضعيتها الاجتماعية / قلة خبرتها في تدبير لحم الأضحي) ، ويضمن تفاعل الإنسان مع محيطه (التكيف مع الظروف الاجتماعية وحل مشاكلها اليومية) كما يجسد حركيا مجموع الأهواء التي تنتاب الإنسان سواء أكانت مفرحة أم محزنة (فرأيتها كئيبة حزينة مفكرة مطرقة / قال: فلم ألبث أن رأيتها قد طلقت وابتسمت) . وتخص الأهواء كينونة الذات لا فعلها (بخل معاذة فطري/ سلوك سلمي) . وحتى عندما تعمل الذات الهوية أي عندما تنتقل من ذات الحالة إلى ذات فاعلة ، فهي تكون موجهة وفق جهة الكينونة . وتشخص حركة الجسد خطابيا في شكل آثار تلفظية يمكن أن تخضع لتقويم أخلاقي لثمينها أو بخسها (القرن يجعل منه كالخطاف / أما المصران فإنه لأوتار المندفة / وأما قحف الرأس واللحيان وسائر العظام فسيبيله أن يكسو بعد أن يُعرق / أما الإهاب فالجلد نفسه جراب/ وللصوف وجوه لا تعد/ وأما الفرت فحطب إذا جفف) فالقارئ يستطيع من خلال هذه الملفوظات السردية تقويم أخلاق معاذة (أي ثمينها أو بخسها)⁽⁵⁾.

3. المقطع العنواني: يتكون المقطع العنواني من جملة اسمية تتكون من مبتدأ محذوف تقديره « هذه » ، وخبر ذلك المبتدأ وهو «معاذة». وصفة « العنبرية » . ويعتبر النص القصصي برمته خبرا لهذه الجملة العنوائية. بمعنى أن النص سوف يخبرنا عن قصة « معاذة » . وتعتبر جملة معاذة العنبرية جملة محورية في القصة، وعليها مدار الدلالة والتوليد والتحول.

إن هذه الجملة العنوائية هي جملة خبرية ابتدائية مثبتة خالية من المؤكدات، كما أنها تقريرية خاضعة لمنطق التعيين المباشر. ويدل اسم « معاذة »⁽⁶⁾ في معاجم اللغة العربية على : العصمة/ الحماية / والحصانة / الملجأ هذا إذا نطق هذا الاسم بضم الميم، أما إذا نطقناه بفتح الميم فإنه يراد به التعويذة والتميمة والرقية . و إذا انتقلنا إلى دلالات « معاذة » في النص فإننا نلاحظ أن هذا الاسم قد يدل على البخل ، أو على حسن التدبير.

وتستوجب هذه الجملة هنا حضور السارد (الشيخ) والمسرود له (الملتقي أو القارئ)، وذلك عبر رؤية سردية من الخلف *la vision en arriere* قوامها: حياد الراوي، واستعمال ضمير المتكلم

(أنا) ، والتسلح بمعرفة كلية مطلقة. عن حياة « معاذة ».

4. تقطيع النص: التقطيع من المنظور السيميائي ، هو عملية إجرائية يتمكن من خلاله الدارس القبض على الخيوط المنظمة للنص، ويعتبر المقطع وحدة حكاية استهوائية ضمن حكاية أكبر، ويمكن التمييز في هذا النص بين ثلاث حالات نفسية:

■ حالة بدئية : تعد وضعية استهوائية أولى ، تربط بين شخصية (معاذة) البخيلة وشخصية الشيخ راوي القصة. والملاحظ أن هذا الشيخ بدأ سرد أحداث القصة بعبارة « لم أرَ في وضع الأمور مواضعها وفي توفيتها غاية حقوقها ، كمعاذة العنبرية » وقد سعى من وراء ذلك إلى تشويق المستمعين أو القراء لمتابعة بقية أحداث القصة ومعرفة تفاصيلها، وهذا ما اضطرهم إلى طرح السؤال التالي عليه: « وما شأن معاذة هذه ؟ ». وبذلك نستطيع القول بأن هذا السؤال يعد عنصرا هاما في بناء هذا النص السردي.

وتعد هذه المرحلة أيضاً تحفيزاً فضولياً ، دافعه معرفة سبب كآبة وحزن « معاذة » على الرغم من أن الموقف لا يتطلب هذا الجو الحزين. بل على العكس من ذلك يجب أن تفرح ، لأن ابن عمّ لها كان قد أهدى لها أضحية.

ولمعرفة سبب حزنها لجأ الشيخ أيضاً إلى تقنية طرح السؤال. ما لك يا معاذة ؟

ومن خلال إجابتها يعرف قارئ النص سبب حزنها ، فهي أرملة ، وليس لها عهد بتدبير لحم الأضاحي ، كما أنها خائفة من تضييع بعض الشاة . فوضعيتها الاجتماعية ، وقلة التجربة في تدبير لحم الأضاحي ، والخوف من إتلاف بعض الشاة ، كلها كانت أسباباً في كآبتها وحزنها وقلقها .

■ حالة وسيطة : تعتبر وضعية استهوائية وسيطة ، تجمع عدة انفعالات باعتبارها مرحلة الإنجاز الاستهوائي، الذي يكتنفه التقاطع والتوتر بين انفعالات متضادة (حسن تدبير الشاة /أو إتلاف بعضها).

■ حالة نهائية: مرحلة استرجاع التوازن إثر الخلل الانفعالي، وتتحول خشية البخيلة في هذه الحالة (الخوف الاستباقي)من فقدان الشاة ، إلى أمل . وبالمقابل يصبح الاقتصاد وتصريف أعضاء الشاة على مدار أيام السنة (الأسي الاسترجاعي). فمعاذة قد ارتاحت نفسياً ، وارتسمت الإبتسامة على محياها، بعدما وزعت كل أعضاء الشاة على أيام وشهور السنة. ولذلك لما لقيها الشيخ بعد ستة أشهر وطرح عليها هذا السؤال : كيف كان قديد تلك الشاة ؟ أجابته قائلة : « بأبي أنت ! لم يجئ وقت القديد بعد. لنا في الشحم والألية والجنوب والعظم المعرق وفي غير ذلك معاش. ولكل شيء إبان » . وهكذا، فقد جسدت هذه القصة القصيرة فعل «معاذة » ورد فعل المتلقي (القارئ أو المستمع).

وهي توحى بثلاث لحظات سردية متعاقبة: وضعية الافتتاح وقوامها التشويق وحب الاطلاع على قصة معاذة: وتبدأ من قول الشيخ: « لم أر في وضع الأمور مواضعها... كمعاذة العنبرية ». ووضعية الاضطراب قوامها الخوف والحزن والكآبة ، وتبدأ من قول السارد: « قال: « أهدى إليها العام ابن عم لها أضحية. فرأيتها كئيبة حزينة مفكرة مُطرقة، فقلت لها: ما لك يا معاذة؟ قالت: أنا امرأة أرملة وليس لي قيم ، ولا عهد لي بتدبير لحم الأضاحي... وقد علمت أن الله لم يخلق فيهل، ولا في غيرها شيئاً لا منفعة فيه. ولكن المرء يعجز لا محالة. ولست أخاف من تضييع القليل إلا أنه يجزُّ تضييع الكثير.

إن هذا المقطع الطافح بالأفعال الكلامية ، يبرز مدى توتر الذات ، أمام الشاة المهداة إليها مما يجعلها تهرب من الواقع الحقيقي الفقر الذي كان سبباً في بخلها، إلى واقع استيهامي أساسه الأمل (الخروج من دائرة الفقر والجوع على الأقل ولو لمدة سنة).

ولعل هذا ما جعل تيمة البخل في النص لا تحيل على الشح وحرمان الذات من الملذات ، بقدر ما تشير إلى الخوف من الفقر وتقلبات الزمن. بمعنى أن البخل في النص لا ينفى السخاء والكرم بالضرورة ، بل يؤكد فقط على حرص الذات الفاعلة.

ووضعية النهاية والانفراج و تتمثل في اهتداء « معاذة » إلى وضع كل جزء من الشاة في موضعه، وتبدأ هذه الوضعية من قول السارد: فلم ألبث أن رأيتها قد طلقت وابتسمت. فقلت: « ينبغي أن يكون قد انفتح لك باب الرأي » وتنتهي بقوله : « ثم لقيتها بعد ستة اشهر، فقلت لها: كيف كان قديد تلك الشاة؟ قالت: « بأبي أنت ! لم يجئ وقت القديد بعد. لنا في الشحم والألية والجنوب « جنب الشاة » والعظم المعرق وفي غير ذلك معاش. ولكل شيء إبان « أوله » .

تستنتج من كل ما سبق أن البرنامج السردى الاستهوائى تكون من وضعية افتتاحية ، أعقبتها وضعية اضطراب ثم وضعية نهائية. وعلى العموم نستطيع أن نميز بين نوعين من البخل: البخل الفطري، والبخل الاجتماعي. فبخل « معاذة » في اعتقادي كان بخلا اجتماعياً . بمعنى أن حالتها الاجتماعية هي التي فرضت عليها أن تكون شحيحة ، ومن هنا يصبح البخل مرادفاً للاقتصاد وحسن التدبير.

5. تحليل النص : في البداية نقول : إن كريماص وفونتاني قد درسا «البخل» باعتباره هوى / موضوعا وتتمثل عناصر هذا الموضوع في علاقة البخيل بما يملكه . والهوى هو شعور يدفع أو ينزع إلى الفعل . ويعد بمثابة أهلية تمكن من الفعل أي ما يسعف على الانتقال من إرادة الفعل إلى القدرة على الفعل .

وقد تم الانتقال ، بفعل هذا التصور الجديد، إلى بناء مرن يأخذ بعين الاعتبار النفس البشرية وهي تعمل، أي العمل بمختلف ميولها النفسية المتعددة ، من مشاعر وأحاسيس ورؤى وجدانية مخصوصة ، كشفاً للبعد الانفعالي في تحديد الواقعة السردية ، وتحليلها وتقويمها ، تقويمها ينسجم وطبيعة البنية

النفسية للعامل وهو يعمل . و إذا كان « غريماص » قد اهتم في أبحاثه الأولى بالعام ، فإنه في سيميائيات الأهواء، اعتمد الخطاب والتجلي ، أي التفرد، وهو بذلك انتقل من البحث في العام، إلى الكشف عن المخصوص.

وستنبني مقتضيات هذا التوجه النظري في دراسة قصة « معاذة العنبرية » معتمدين في تحليلها على التيمة الاستهوائية المهمة في النص، أي « البخل » وباقي الانفعالات المرتبطة به . و الهوى شعور يدفع إلى الفعل، ويعد بمثابة أهلية تمكن من الفعل أي ما يسعف على الانتقال من إرادة الفعل إلى القدرة على الفعل.

النص هو عبارة عن صورة حية لنفسية امرأة بخلية ، تعتقد أنها تحسن التدبير والاقتصاد، ولكن هي في نظر المجتمع نموذج للبخل والتقتير. والقصة - من حيث البناء- اشتملت على ثلاثة عناصر أساسية:

- المقدمة المشوقة.
- خوف معاذة من تضييع بعض أجزاء الأضحية.
- اطمئنانها بعد وضع كل شيء موضعه.

ويفيد المعجم اللغوي للنص أن معاذة / البخيلة متعلقة كثيرا بموضوعها القيمي وتبذل قصارى جهدها من أجل الحفاظ عليه لمدة طويلة . وهكذا يقترن البخل لديها بالرغبة في « استغلال كل شيء في الشاة ».

إن وجود « معاذة » في مواجهة مع الموضوع (المادة/ لحم الشاة) يوحي بأنها تتألم ، وهي ترى غيرها يستمتعون (الأغنياء / الكرماء) بالموضوع ، لأن إمكانيتهم المادية تسمح لهم بذلك ، بينما تخاف هي من أن تفقد موضوعها بسرعة فيؤثر ذلك على نمط حياتها ، ويحدث تغيراً في سلوكها العام .

ويعد الخوف مكونا من المكونات التركيبية للبخل ، ويعبر عنه. (بالخوف ونفاذ المادة ، وما يترتب عن ذلك من جوع وفقر خلال أيام السنة المتبقية). تقول: « معاذة » معبرة عن هذه الحالة الشعورية « لقد خفت أن يضيع بعض الشاة ،... لست أخاف من تضييع القليل إلى أنه يجر تضييع الكثير ».

و لهذا لا يمكن تحديد سلوك معاذة والحكم عليه إلا من خلال علاقتها بسلوك المُقترِّ والحريص والشحيح من جهة، و في علاقتها بالمقتصد والمدخر والكريم والسخي من جهة أخرى. بمعنى أن الحكم الأخلاقي هو القادر على تحديد ما ينتمي إلى هوى البخل « الامتناع عن الإنفاق » وبين ما ينتمي إلى الاقتصاد « باعتباره سلوك معتدل ».

6. البنية الاستهوائية للنص: إن العلاقة القائمة بين معاذة والشاة المهداة إليها ، هي علاقة مستهلك

بالمستلهمك . و قد تميزت هذه العلاقة « بالتوتر والخوف » . وقد عالج النص موضوعاً سيميائياً استهوائياً قائماً على رصد مجموعة من الحالات النفسية الذاتية التي تتحكم في العلاقات الموجودة بين الأنا و المجتمع ، وتتمثل هذه الحالات الاستهوائية في هوى البخل ، في مقابل هوى الكرم والسخاء .

و قصة معاذة هي صورة مصغرة لفئة من المجتمع في العصر العباسي، بين الجاحظ من خلالها سلطان المال على بعض الناس ، وشحهم وبخلهم ، خوفاً من الفقر وذلل السؤال. وقد كشف من خلالها عما في نفوس البخلاء من طبع حب المال والبخل به حرصاً عليه وخوفاً من الفقر. وهو في وصفه لهم يفضح مساوئهم قصد علاجهم من هذا المرض النفسي.

هوامش الدراسة :

1 - الجاحظ، البخلاء، تحقيق الدكتور محمد الاسكندراني، دار الكتاب العربي ، بيروت، لبنان، 1426 هـ، 2005 م، ص 57، 58.

2 - يمكن اعتبار النص إرهاباً للقصة القصيرة، لأن الجانب الفني فيه ناقص من حيث عدم توفر عناصر القصة من وحدة الحدث وعقدة وحل ، فهو أقرب إلى الحكاية منه إلى القصة.

3 - محمد الداوي، سيميائيات الأهواء ، مقال نشر في مجلة الاتحاد الاشتراكي يوم 01 / 07 / 2011

4 - ينظر سيميائيات الأهواء، من حالات الأشياء إلى حالات النفس، تأليف أليجيراس. ج. غريماس و جاك فونتيني، ترجمة وتقديم وتعليق سعيد بن كراد، دار الكتاب الجديد، ط1، 2010 ص 9، 10

* . ولد في سنة 1917 في مدينة تولا Toulouا بروسيا و مات في سنة 1992 بباريس، لساني وسيميائي من أصل لتواني، مؤسس السيميائية البنوية *sémiotique structurale* ، عضو في مركز البحث CNRS الفرنسي ، وفي مدرسة باريس السيميائية. من أهم مؤلفاته (1970) *Du sens*، (1966) *structurale* (1983) *et Du sens II* ..

* * وهو نفسه عنوان كتاب أنجزه فونتاني بمعية غريماس صدر سنة 1991 (سيميائيات الأهواء: من حالات الأشياء إلى حالات النفس *Sémiotique des passions : Des états de chose aux états d'âme*))، وقد قام الأستاذ سعيد بنكراد بترجمته أخيراً.

5 - اعتمدت في الشق النظري من هذا القسم على نص المداخلة التي ألقاها محمد الداوية في عيد الكتاب بتطوان يوم الثلاثاء 7 يونيو 2011. والتي نشرت في شكل مقال- في محرك البحث الإخباري - (مغرس) تحت عنوان « سيميائية الأهواء ».

6 - المعادة : العوذة، الجمع معاذات ومعاوذة، معاذ الله ومعاذ وجه الله، أي أعود بالله. معاذ اسم مفعول من أعاذ. معاذة مصدر عاذ، رقية ، هيممة، العوذ :، الملجأ. العوذ : النبت في أصول الشوك. تعوذ به: لجأ إليه واعتصم. تعاوذ القوم في الحرب: احتوى بعضهم ببعض. عاذ به لزمه. ينظر المعجم الوسيط، والرائد، ومعجم اللغة العربية المعاصر.

المدينة في "جسر للبوح وآخر للحنين" لزهور ونيسي.

The meaning of the city - in Zhor Wanissi's novel -

أمينة بن جماعي

Alayamou@yahoo.fr

جامعة تلمسان

ملخص:

تحاول هذه المدخلة أن تقف عند موضوع المدينة في سردية "جسر للبوح وآخر للحنين" لزهور ونيسي لتبرز شكلا من أشكال الإرتباط بالهوية في ارتدادية جميلة نحو الماضي.

الكلمات المفتاحية: السردية الجزائرية، جسر للبوح وآخر للحنين، لزهور ونيسي، المدينة، الإرتباط، الماضي، الهوية.

الكلمات المفتاحية: المدينة، الهوية، السردية الجزائرية، الحنين، زهور ونيسي

Summary :

This research try to show the meaning of " the city " in Zhor Wanissi's novel "جسر للبوح وآخر للحنين".

Keywords : Novel, meaning, the city, Zhor Wanissi's, الحنين، جسر للبوح وآخر للحنين

المقال:

المدينة صورة مكانية تُحرّكها الصيرورة الزمنية لأجل استدعاء الإنسان، ووفق هذا تغدو المدينة ثلاثية الأبعاد (مكان+زمان+إنسان)، هذا الإنسان الذي كثيرا ما يدخل في علاقة عشقية مع زمكانية معيّنة، بل ومحدّدة، تجعله يعيش حالة أسر، فلا يستسيغ مكانا مخالفا، ولا يقوى على التناغم مع زمان مختلف، وإن حدث وفارقهما واقعا، عاد إليهما من خلال وخز الذاكرة وتحفيزها، لتنتفتح على «مضكانية» يدخلها طواعية وحبًا، منفصلا عن راهنه الذي يتحوّل حينئذ محطة عبور من «مضكانية» إلى «مضكانية» أخرى.

إنّ مثل هذا الارتباط بالزمكانية الغائبة حقيقة والحاضرة وجدانا، طبعت الأدب العربي منذ بداياته، وأعني بذلك القصيدة الجاهلية التي أُسست على مبدأ مهمّ ومثير وهو (الوقوف على

الأطلال)، حيث كان الشاعر بهذه العملية يُريد أن يُثبت أن الزّمن لم يتحرّك، وأنّ المكان باقٍ على حاله لم يتغيّر، فيحيا ثانية زمكانية كان قد عاشها من قبل.

فها هو عنتره بن شدّاد يُتعبه الرّاهن فيعود القهقري إلى الماضي:

أعياك رسم الدّار لم يتكلّم حتّى تكلم كالأصمّ الأعجم
ولقد حبست بها طويلا ناقتي أشكو إلى سفعٍ رواكد جُثم⁽¹⁾

ويتوقّف بالزمكانية الحبيبة إلى ذاته الأليفة إلى نفسه ليشكو، وما الشّكوى هاهنا إلاّ مظهر من مظاهر الاحتفاء والاحتفال بالماضي الذي أراده عنتره أن يكون طويلا، حتّى لا يدرك له مدّ.

وتبقى «المضكانية» تُمارس سطوتها على الوله بها، تُرضيه مرّة وتُبكيه مرّات، شأن صاحب الرّوميّات.

وكم لي على بلدة بكاء ومستعبر؟
ففي حلب عُدتي وعزّي والمفخر
وفي منبج من رضا انفس ما أذخر⁽²⁾

ويصنع البكاء كوّة زمكانية يتسلّق منها الشّاعر ليصل إلى «حلب» و«منبج»، ويحيا فيهما وبهما لحظات، على الرّغم من اندثارها، إلاّ أنّها باقية رهن أمره.

وتحرّك ابن خفاجة الأمنية الملحاحه حتّى يعيش الزّمكانية الفاتنة راهنا، بل ومستقبلا.

ألا إلى أرض الجزيرة أوبة فأسكن أنفاسا وأهدأ مضجعا⁽³⁾

أمل مُستعجل يُريده أن يكون، وثورة وجدانية تُريد أن تنام، ونفّس متهالك يتوق إلى أن يرتاح.

وهكذا سرّ الإنسان، يظّل هائما بمسألة تُدعى الموانسة، التي إن اختفت شعر بالغرابة وبقيح الواقع.

فيجتو يستجديها القرب والوصال المسلمة نفسها التي تعتنقها سرديّة «جسر للبوح وآخر

للحنين»⁽⁴⁾. العمل من عنوانه يبحث عن زمكانية ضائعة بين الإقرار بالحاجة للبوح، وبين الارتداد

صوب الإحساس بالحنين، وبين هذا وذاك يقفز البوح والحنين معا من علو إلى آخر، في إيمائية تُحيلنا

إلى تخمين يقول أنّ السردية ستحمل لنا أخبارا عن مكان قد يكون مثل مدينة قسنطينة، ويظّل

التّخمين مجردا إلى أن يستقرّ البصر على صفحة الإهداء فننتيقن من أنّ الحديث لن يكون إلاّ عن هذه

المدينة «المستعصية دوما على الامتلاك»⁽⁵⁾. وأنّ العمل ينوي أن يفتح كتب السّير القديمة، ويطلّعا

على الأثقال التي تحمّلتها هذه المستعصية، وهي تُرافق الزّمن تلوى الآخر.

وبعد الإهداء تنبسط المدينة أمامنا وقد نزعت برقعها وتخلّصت من «ملاءتها السّوداء ذات

الثّقوب»⁽⁶⁾. وحتّى نرى قسماتها وجمالها، يظهر دليلنا فيها وإليها «كمال العطار»، شخصية استذكارية⁷

تعود إلى المدينة لأجل أن تتطهر، وهي تبعث زمكانيّتها الآفلة المعشّشة في فكرها ووجدانها. ما أن يصل «كمال» المدينة حتّى يهرع إلى الجسر المفضي إلى قسنطينة القديمة، لا يُريد أن يتأخّر عن مواعده مع نفسه طفلا رفقة أبيه. لقد التّقطت لهما صورة معا من على هذا الجسر، ذات زمن قبل الثّورة، «لازال يحتفظ بها»⁽⁸⁾.

في الحقيقة، هو هنا ليرى أباه، ليحسّ نبضه، ويُعيد علاقته به ثانية ويُنبتّها. بعدها يبدأ كمال بمسح للمدينة «رحبة الصّوف»⁽⁹⁾، السّوق المخصّص لبيع الذهب والمجوهرات، كان يعجّ بدكاكين الصّاغة اليهود الذين كانوا يملكون هذه الصّناعة ويستحوذون عليها. الوصول إلى «أسفل السّويقة»⁽¹⁰⁾ يتأتّى بعد صعود درج من حجر، يُفضي بك إلى «زقاق لا مخرج له باب الجابية درب الدّعارة»⁽¹¹⁾.

المكان ينغلق على نفسه وعلى من فيه، فالداخل إليه لا يُسمح له بالخروج إلّا من الوجهة التي جاء منها، فلا مهرب لمن تُوصله قدماه إلى هنا. يُرى عندما يدخل ويُراقب عندما يُغادر، لا فتحات أخرى لهذا الشّارع حتّى لا يختلط بدروب أخرى. من حقّ المدينة أن تحمي حرمة بيوتها، وتُبقي أرقّتها بعيدا عن هذه الرّذيلة، وجمعية العلماء المسلمين تُلقّن صباح مساء، مبادئ الدّين والأخلاق والحياء والعفّة والفضيلة...الخ.

مازلنا نسير مع كمال ليخوض من أسفل القصبة إلى «وادي الرّمال الهاد»⁽¹²⁾.

المدينة تفتح دروبها على بعضها البعض -عكس باب الجابية-، أيّ مكان تُريد الوصول إليه، فأنت لك الخيارات العديدة، فوادي الرّمال مثلما أسفل القصبة يُوّديّ إليه فان حيّ «سيدي عبد المؤمن والذي ينتهي إلى الرّمسيس»⁽¹³⁾ يُرشدك إليه. وادي الرّمال كان ملتقى لبعض رجال قسنطينة ليستمعوا إلى «نغم الكمنجة والناغرات ونفس من أنفاس الكيف»⁽¹⁴⁾. إذن فوادي الرّمال لم يكن يختلف كثيرا في صفته عن «باب الجابية»، فقد كان هو أيضا لاقتناص لحظة لهو ومجون وامتعة، تتحقّق في شهيق الحشيش من رجال حيلتهم الوحيدة هي الهروب من هاوية الواقع المرّ، الذي دحرجتهم إليه فرنسا، التي أرادت لهم ذلك وشجّعتهم عليه، حتّى لا يستفيق أحد منهم، وتظلّ فكرة التّفكير في الحال، ومن ثمّة تغييره، بعيدة الإدراك، وتبقى فرنسا تتحكّم في الوضع.

ويمرّ كمال «بقصر الباي ثمّ رحبة الجمال»⁽¹⁵⁾. حتى يصل إلى ساحة تُسمّى «لابريش»، التي كانت في مضكانيّته، يُزيّن وسطها ذاك النّصب الذي يحمل تمثال الدّيك وهو نافش ريشه زهوا رمزا للسيادة الاستعمارية»⁽¹⁶⁾.

ذاكرة كمال تحفظ زمكانية فرنسا الاستعمارية التي كانت تُشيد التماثيل وتبني النصب في السّاحات العامّة في الجزائر، كما درج الأمر في فرنسا نفسها. أوليست الجزائر قطعة فرنسية كما كان يُشاع؟ ويتسمّر كمال في هذه السّاحة يُعيد ترتيب المواقع والمباني كما عرفها وألفها. هنا كانت «دار الأوبرا ودار العدالة ودار البلدية ودار الحاكم العامّ وكذلك الحديقتان: حديقة الأغنياء وهي ممنوعة عن الأهالي والكلاب والثانية للأهالي الفقراء والكلاب»⁽¹⁷⁾.

لم ينس كمال بقعة واحدة من مدينة قسنطينة، وكأنّه لم يُغادرها، وهو الذي سكن مدنا كثيرة غيرها، ولكن لا يذكر أنّه سكنه مكان غيرها. ويستمر كمال في بوحه الدّاخلي وفي حنينه المنهمر، ليغسل به كلّ لحظة بَعْدَ فيها عن مدينته. الحديقتان يتذكّرهما ويذكرهما مرّتان، وكأنّ تصنيف الأهالي مع الكلاب حفر في ذاته أثرا يَأْبَى أن يُحسى.

يجرفه حنين إلى أمّه، يحثّ الخطى نحوها إلى المقبرة حيث ترقد رقدتها الطويلة، ولكن لن يصل مقبرة المسلمين حتّى يمرّ بمقبرة اليهود المحاطة بجدار عالٍ «في باب القنطرة، فقد طُلي باللون الأصفر وموتى اليهود في سباتهم بين الورد والزهر»⁽¹⁸⁾.

مقبرة اليهود كانت تُثير في ذهن كمال العديد من التّساؤلات. لماذا كلّ هذه الأنواع من الورد؟ لماذا كلّ هذه الأشكال والألوان في مكان كهذا؟

وأخيرا يصل يقف على قبر أمّه «ويشمّ زهرة نبتة العطرشة وهي تُزيّنه وتُظللّ عليه، يجد نفسه بل إنّه يجد حياته كلّها»⁽¹⁹⁾.

وهو يشمّ عبق روح أمّه، يراها أمامه في راهنه فتختلط عليه زمكائيتين: واحدة تشناق إليها، وتتمنّى لو أنّها لم تغب، وأخرى تحكي عن علاقته بها وعلاقتها به، فقد كان وحيدها، لم تُنجب قبله، ولم يكن لها ولد بعده، وكانت أمّه وأخته وأخوه. حذبت عليه، وخافت عليه العين الشّريرة والنّفس الخبيثة الحاسدة، التي قد تُعيّبه عنها، كانت مستودع أسرارها، يُصارحها بأفكاره التي تشغله، وبكّل الأحاسيس التي قد تؤلمه وقد تُفرحه. ما من شيء تعلق به إلاّ كانت تعلمه، لقد كانت مثل هذه العطرشة، تُظللّه وتحميه وتُزيّنه.

في مدينة قسنطينة، اليهود لم يكونوا جيرانا للمسلمين في المقابر فحسب، وإنّما كانوا كذلك في أحيائهم ودروبهم، فالبيت الذي كان يسكنه كمال في حيّ «سيدي جليس»، كان يسكن فيه أيضا مغنيّ المالوف المعروف «الشيخ ريمون اليهودي»⁽²⁰⁾.

واليهوديّة التي أحبّها في شبابه، وكانت «تكبره سنّا»⁽²¹⁾، كانت تقطن في سيدي جليس. وفي الحيّ

ذاته كانت مدرسة ابن باديس و«جامع سيدي الأحمر»⁽²²⁾. إذن الحيّ كان قبلة لتعلّم القرآن وحفظه واكتشاف اللّغة العربيّة وإتقان أسرارها. هكذا كانت المدينة، طلاب معلّمون وعلم يُلَقَّن وينتشر ويعمّ، ولكنها كانت أيضا لفتاوى غريبة، منها فتوى إمام «جامع سيدي عبد المومن»⁽²³⁾ التي تحلّل الكيف، وتراه شيئا مباحا، لا وزر على من يتعاطاه.

وهو يُواصل السّير في شوارع المدينة، تقفز أمامه صورة شهر رمضان، وكيف كان مسلمو قسنطينة يفرحون به ومقدمه. ويتذكّر «بوطبييلة»⁽²⁴⁾، الذي لم يكن يتخلّف ليلة واحدة عن مواعده «يُنادي في دروب حيّهم بطلته الناس للسّحور»⁽²⁵⁾. وهكذا فلا أحد كان يتأخّر عن وجبة السّحور، ولا عن صلاة الفجر. كان بوطبييلة يوقظ الجميع ليصوموا اليوم الموالي، دونما جوع وعطش.

يتذكّر كمال كيف كانت الصّغيرات من البنات اللّواتي يصمن لأوّل مرّة يُكرمن «بهديّة ذهبية»⁽²⁶⁾. ربّما لأنّ الصّوم عند القسنطينيين لم يكن يُقدّر إلاّ بالذهب، فكان التّدرب عليه يُحفّز بالذهب أيضا. كلّ أزمنة قسنطينة تشي بنفسها لكمال، فترتسم أمام ناظره زمكانيّة ترحيبها بفصل الرّبيع، حيث لا تتأخّر عائلة في الخروج لاستقبال هذا الرّائر الجميل الذي ينبض خيرا ونماء، تُعني له أغاني «المالوف»⁽²⁷⁾ وهي قاصدة «جبل الوحش»⁽²⁸⁾ «وبحيراته الخضراء اللّون»⁽²⁹⁾ لتقدّم له «اللّبن وحلوى الأبراج»⁽³⁰⁾.

هكذا كانت المدينة تحتفل بالجمال وتُقدّره، ومن عند بحيرات الحياة كان يتجدّد الخصب ويكبر، ليغمّر قسنطينة فتحلو أيامها وتصفو.

كلّ زمن عاشه كمال يرتمي في مخيلته، يطلب منه، بل يتمنّى عليه أن يُعيده إلى الرّاهن، ويعيشه بنفس الرّغبة والشّغف.

قسنطينة تلتحم بنبض كمال، تقبل منه كلّ شيء، إلاّ أنّه ينسى هنيهة من زمكانيّتها التي تقوده إلى أفراحها وأتراحها. وتُعرض عليه عروس قسنطينة وهي تلبس «ثوب الرّفاف الأبيض والدّراية المصدّفة وخيط الرّوح المتوّج شعرها»⁽³¹⁾.

وهاهو يرى جناز مدينة قسنطينة تتحوّل إلى ما يُشبه الفرحة «اللّباس البنفسجي الخاصّ والذي يحضر مع جهاز كلّ عروس لمثل هذه المناسبات الأليمة»⁽³²⁾.

في هذه المدينة، ليس هناك فرحة مطلق، ولا حزن دائم، فالتّاس وهم يفرحون، يتذكّرون الموت، ويُخصّصون له لون الورد، وكأنّ ما يحكم قسنطينة من فكر يقول أنّ الفرحة قد يكون في الوجهين الحياة والموت.

وقد يتضح الفرح أيضا من تلك التحف الجمالية التي كانت تُبدعها المرأة القسنطينية دون أن تُغادر بيتها، لتُصاحب «خيوط الذهب وعبر مخمليات ملونة ترسم طيوراً ونجوماً وزهوراً وأوراقاً تنطق حياة ثم تُعيد طرزها بهذه الخيوط الذهبية لتنتهي المخمليات إلى لباس وسُتر ووسائد و«طنافس»⁽³³⁾.

إذن أفراح المدينة، تُهندسها النساء برقيّ ذوقهنّ، وهنّ يُداعبن بين أناملهنّ فتلة الذهب والفضّة، لينسجنها على قطع قماش القطيفة الثمين المحاكي لألوان الطيف كلّها، إلى أن يكتمل العمل فيصير إلى أثواب فاخرة، يُتباهى بها، وأغطيّة وأفرشة، بهرجت لزمن بيوت قسنطينة.

أمّه أيضا كانت من الفنانات الحاذقات اللواتي كان يُعرض إبداعهنّ في أكبر «محلّ للنسيج بحارة الرّصيف»⁽³⁴⁾.

حتّى الآن كمال لم ينس سرور أمّه وعظيم رضاها بالنعمة التي كانت تُعقد عليها، وهي تقبض (4 دورو) نظير نفائسها الحسان.

أمّا بعض رجال المدينة فكانوا يعملون في مصنع «باسطوس»⁽³⁵⁾ للتبغ أنجزته المرحلة الاستعماريّة، وكان كمال يراهم كلّ صباح متوجّهين إلى ورشاته العديدة، فكّل ورشة كانت تضطلع بمرحلة تصنيعيّة معيّنة، وكأنّ المصنع كان يقول للأهالي لقمة العيش أولى؟ أم فتاوى جمعيّة العلماء المسلمين الجزائريّين؟ فكانت الغلبة للظفر بلقمة العيش، التي لم تكن تُعطي للأهالي فرصة الالتفات أو الاستماع، لما قد يقطع عنهم قوت يومهم.

كلّ حواس كمال تُثريها مدينة قسنطينة، حتّى طبخة الحمص التي كان يُطهى «مرقها بكبد الأرنب»⁽³⁶⁾، مازالت زمكانيّتها تُلحّ عليه، هل مازالت طبخة الحمص في مطاعم المدينة حاضرة؟ هل مازال القسنطينيّون مولعون بهذه الأكلة؟ أم أنّ الدّوق تغير، والأهواء تباينت.

فجأة تذكر «الشاذلية»⁽³⁷⁾، هل مازالت تحضرها المرأة القسنطينية، وهي تُضيف إلى القهوة شيئا من ماء الزّهر أو ماء الورد، فتتأرجح رائحتها بين الورد والبنّ، ويكتسي مذاقها قدسيّة تحلّف بها النّساء؟ سيل ذكريات كمال لم يجفّ بعد، فزمكانية الأولياء الصّالحين لا يُمكنها أن تُمسح من يوميات قسنطينة. «سيدي راشد بمقامه ومثذنته الخضراء»⁽³⁸⁾، الذي كان مقصد أهل المدينة، يوفون هناك بندورهم، ويسألونه بركته، ولم يكونوا يتقاعسون عن الوصول إلى «سيدي محمد الغراب الذي هو خارج المدينة سيدي ميمون وبولجبال ولالة فريجة»⁽³⁹⁾. من كلّ هؤلاء الأولياء، كانت المدينة تسج مخيّلة عاداتها وأعرافها بكلّ صدق وعفوية.

وبعد هذا السّعي كلّ، يصل كمال إلى بيته، أحسّه ينتظره من أمد، شعر به يهشّ لرؤيته، حتّى

ليكاد يسأله عن هذا الفراق الطويل، وهذه الغيبة البعيدة. تيقن «وهو يدخل بيته أنه يملك المدينة كلها»، بشوارعها وأزقتها وساحاتها ومقابرها ومدافن أوليائها وجسورها المطاهر، التي استقدمته إليها لتزِيل عنه حلاكة الرّاهن، الألم الذي قد يستشري فيه، فيهلكه ويهلك معه مضكائِيّة العودة إليها.

وكمال العطار يأبي أن يُقهر مادامت مدينة قسنطينة تحيا فيه ومعه.

هوامش الدراسة :

1. مفيد قميحة، شرح المعلقات العشر، دار مكتبة الهلال، بيروت، 2003، ص.275.
2. حسين تميم ومحمد عبد المنعم العريان، شرح ديوان أبي فراس الحمداني، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، د.ت.، ص.196.
3. ابن خفاجة، الديوان، دار صادر، بيروت، 1961، ص.160.
4. زهور ونيسي، جسر للروح وآخر للحنين، منشورات زرياب، الجزائر، 2006.
5. الرواية، الإهداء.
6. الرواية، ص.13.
7. فليب هامون، سيميولوجية الشخصيات الروائية، ترجمة سعيد بنكراد، دار الكلام، الرباط، 1990، ص.25.
8. الرواية، ص.03.
9. الرواية، ص.01.
10. الرواية، ص.48.
11. الرواية، ص.49.
12. الرواية، ص.56.
13. الرواية، ص.57.
14. الرواية، ص.57.
15. الرواية، ص.239.
16. الرواية، ص.109.
17. الرواية، ص.109.
18. الرواية، ص.153.
19. الرواية، ص.175.
20. الرواية، ص.52.

21. الرواية، ص.31.
22. الرواية، ص.67.
23. الرواية، ص.59.
24. الرواية، ص.232.
25. الرواية، ص.232.
26. الرواية، ص.233.
27. الرواية، ص.262.
28. الرواية، ص.161.
29. الرواية، ص.86.
30. الرواية، ص.161.
31. الرواية، ص.81.
32. الرواية، ص.84.
33. الرواية، ص.91.
34. الرواية، ص.92.
35. الرواية، ص.112.
36. الرواية، ص.219.
37. الرواية، ص.105.
38. الرواية، ص.234.
39. الرواية، ص.65.



أهمية المعنى في التنظير النحوي العربي .

The importance of meaning in endoscopy Arab grammar.

عبد العليم بوفاتح

abdelalimboufatah@yahoo.fr

جامعة الأغواط – الجزائر

ملخص :

تتناول هذه المقالة موضوع اهتمام النحاة العرب بدراسة المعنى ، لتجيب على بعض التساؤلات والقضايا الجدلية إن فيما تعلق بالمعنى وسبل دراسته وإن من جهة أنواعه واختلافها، ثم قيمة المعنى وأهميته لدى نحاة العربية مع مقابلة هذه الظاهرة بما تتسم به الدراسة العلمية للغة في حقل النظريات اللسانية الحديثة. وتجنح هذه الورقة إلى بيان دور المعنى في الانتقال من المستوى اللفظي القائم على مستوى البنية التركيبية إلى المستوى البلاغي القائم على مستوى المقاصد والدلالات.

الكلمات المفتاحية : المعنى ، الدرس ، النحو ، النحوي ، العربي ، النحاة ، المعجمي ، التعلّقي ، الوظيفي، التركيبي ، الدلالي ، القصدي ، الكلام .

Summary:

This article discusses a topic of great interest among researchers in the field of linguistic lesson in general and in particular the grammar lesson, and that is the subject of meaning in the grammar lesson. To raise a key issue going on the axis of the search, namely the interest of the Arab grammarians study of meaning, to answer some questions and issues dialectic that while attached to the sense and ways to study, although on the one hand types and different, then the value of the meaning and importance of the Arab dropped by with an interview of this phenomenon, including nature of the study scientific language in the field of modern linguistic theories .

Keywords: sense, the lesson, as such, grammar, Arab, grammarians, lexical, functional, structural, semantic, intentional, speak.

المقال:

المعنى هو ما كان من الأفكار معنياً ومقصوداً بالكلام أو بغيره من أشكال التعبير أو الإشارة. ومجال المعنى واسع ليس له حدٌ معيّن، لأنه يشمل مجالات الحياة على اختلافها وتنوعها. وعلى هذا فإنّ وضع مفهوم محدد للمعنى أمر لا يُتصوّر تحقيقه بصفة نهائية. ولذلك نجد له مفاهيم متعددة المناحي لدى من بحثوا فيه، لأنّ كلاً منهم ينظر إليه من زاوية اختصاصه. غير أنّ الثابت الذي لا اختلاف فيه هو أنه لا سبيل إلى التفاهم بين البشر ما لم يدركوا ما يدور بينهم من المعاني والأفكار والمقاصد التي يدلون عليها بالألفاظ وبغيرها من وسائل التواصل والتعبير.

ومع تطور البحوث والدراسات زاد الاهتمام بالمعنى، فإذا به « مجال يجذب إليه كل المهتمين بدراسة الأحداث اللغوية، من علماء اللغة والفلسفة وعلم النفس والأنثروبولوجيا والأدب وغيرهم. فالفلسفة تتناول مشكلة المعنى في مبحث نظرية المعرفة أو (الابستيمولوجيا) وهي تدخل إلى هذه المشكلة من مدخل العلاقة بين الألفاظ والمعاني وطبيعة هذه العلاقة؛ والمعنى في الفلسفة هو معنى ذهني؛ أما المعنى عند اللغويين فهو علاقة اعتبارية عرفية يحددها الاتفاق الجماعي، وهم يركزون اهتمامهم على (المعنى الوظيفي)؛ وعلم النفس يهتمّ التكوين النفسي للفرد مثل الإدراك ودراسة السلوك اللغوي، وكيفية اكتساب اللغة وطرق تعلمها؛ أمّا الأدباء والنقاد فهم يهتمون بالوسائل الفنية في التعبير عن الفكر، ومن ثم فهم يبحثون في الحقيقة والمجاز والصور الشعرية وغير ذلك. كما أنّ الدراسة الدلالية لها تطبيقات كثيرة نراها في مجالات الطب النفسي وتعليم اللغات القومية والأجنبية وإعداد الخطب السياسية وتصميم الإعلانات التجارية...»⁽¹⁾

وهما أنّ (ميشال بريال: M.Bréal) كان أول من لفت الأنظار إلى الموضوع في رسالته المسماة (Essai de sémantique) في سنة 1883 « فإنه قد توصل إلى قواعد عامة في تطور الدلالة لا تخرج عن الناحية التاريخية؛ غير أنّ الباحثين الذين جاؤوا من بعده قد فطنوا إلى الناحية الاجتماعية في تطوّر المعنى، كما فطنوا إلى العوامل الإنسانية في هذا التطور، والعوامل الخارجية. وفي هذا المنهج جرى (أوجدن C.K. Ogden) و (ريتشاردز I.A. Richards) فقد كتبا في سنة 1923 كتابهما المشهور (معنى المعنى): (The meaning of the meaning) وبحثا فيه مسألة الدلالة وتطور المعنى من الناحيتين: الاجتماعية والنفسية، فبيّنا علاقة الشعور والعاطفة والإرادة والسلوك في تطور المعنى. كما اهتمّ الأمريكيون في الفترة الأخيرة بدراسة موضوع الدلالة حتى أدّى بهم هذا الاهتمام إلى كثرة الباحثين فكثرت الدراسات...»⁽²⁾

وفي مجال الدراسات اللغوية قديمها وحديثها نجد المعنى يأخذ طابع الدراسة التي يتم تناوله

في إطارها، مما يؤدي إلى تنوع دراسته بحسب الفروع اللغوية، وبهذا لا نجد مفهوماً واحداً للمعنى على هذا المستوى، بسبب تعدد مجالات الدرس اللغوي، ضمن ما يمكن أن نطلق عليه (المستويات اللغوية).

وبتعدد أشكال البحث في المعنى، ظهرت عدة نظريات بتعريفاتها المختلفة، وتبعاً لهذا الاختلاف تباينت مناهج دراسة المعنى لدى اللغويين؛ وذهب بعضهم إلى إبعاده من ميدان البحث اللغوي كما فعلت مدرسة بلومفيلد السلوكية، إذ اعتمد أتباعها على ملاحظة الأحداث الكلامية على اعتبار اللغة - في نظر هذه المدرسة - سلوكاً ظاهراً مبدؤه الإثارة والاستجابة بين المتكلم والسامع، وبذلك أهملت كل ما هو ذهني تجريدي، ومنه المعنى. غير أن الحقيقة أن بلومفيلد لم يكن يرفض المعنى رفضاً كلياً، ولم يكن يتجاهله، كما قد يظنّ بعضهم، فما كان ذلك منه إلاّ تعبيراً عن حرصه على الدراسة العلمية للغة، وإدراكه لرحابة المعنى وصعوبة تحديده والتحكّم فيه، « وقد استاء عموماً من الإيحاء بأنه هو أو أيّ مجموعة أخرى ذات شأن من اللغويين، قد تجاهلوا المعنى أوسعوا لدراسة اللغة دون وضع المعنى في الاعتبار. وكان ما طرحه هو أن التحليل الدلالي لا يمكن أن يطمح للوصول بأيّ حالة للدقة العلمية المتاحة للتحليل الشكلي للمادة اللغوية كما تلاحظ وتسجّل، وأنّ أيّ تحليل للمعاني يتطلب معرفة واسعة من خارج علم اللغة نفسه، وأنّ المعاني الصحيحة أو المفترضة لا يمكن أن تستعمل بشكل صحيح بوصفها معايير في الخطوات التحليلية. لهذه الأسباب فقط، ولصعوبة الوصول للدقة فإن التحليل يخفق، وبذلك تخفق المعايير.»⁽³⁾ والذي يعيننا ههنا هو البحث في علاقة المعنى بالنحو، وعلاقته بالبلاغة، لتبيّن أهميته فيهما، وعناية كل من النحاة والبلاغيين به.

أنواع المعنى في الدرس النحوي:

إنّ النحو مستمد من اللغة التي هي مادته، وما دامت اللغة لفظاً ومعنى وجب أن يكون النحو كذلك منطلقه اللفظ وغايته المعنى.. كما أنّ الوصول إلى دلالات التراكيب إنما يتم على مراتب من المعنى، تتمثل في المعنى المعجمي (ونفّصل أن نسميه: المعنى الإفرادي) والمعنى النحوي الوظيفي (ونفّصل أن نسميه: المعنى التعلّقي أو التركيبي) ثم يأتي ما يمكن أن نسميه (المعنى المقامي أو السياقي) وصولاً إلى المعنى الدلالي (وسَمّيناه المعنى القصدي النهائي) وهو منتهى هذه المراتب الدلالية، إذ تشترك المعاني السابقة كلّها في تشكيله.. وسنأتي على بيان هذه المعاني كلّها، وما لها من أهمية في عملية التواصل، وحصول التفاهم من خلال مختلف أشكال الخطاب.

المعنى المعجمي (الإفرادي):

حظيت الدراسة المعجمية باهتمام العلماء منذ القديم، فمنهم من ألف المعاجم لاستقصاء المعاني

المعجمية للكلمات، ومنهم من تناولها في تفاريق مؤلفاته وضمن دراساته في العلوم الإسلامية أو علوم العربية، أو غيرها. (4)

والمعنى المعجمي هو ما تؤديه الكلمات منعزلةً عن السياق، ويمكن تسميته بـ (المعنى الإفرادي) لأنه يتناول معنى الكلمة مفردةً، غير متعلقةً بغيرها، ولا داخله في تركيب، وهو ما يخرجها عن الإعراب والوظيفة، كما يخرجها عن السياقات والمقاصد. ويأتي المعنى المعجمي في المنزلة الأولى، قبل المعنى التعلقي، وهو المنطلق الأول قبل الوصول إلى المعنى القصدي النهائي.

وأصل المعنى المعجمي هو ما اتفق عليه المجتمع في إطار لغته، فهو يتمثل في «تلك الدلالة الاجتماعية (العرفية) التي يفهمها الفرد في المجتمع، ويتفق معه على هذا الفهم بقية أفراد المجتمع ويتعلمها الأطفال إلى أن يكبروا فيفهموا بها لغة مجتمعهم». (5)

وعلى ما بيّننا فإنّ الدلالة المعجمية تختلف عن الدلالة الصرفية والدلالة النحوية للكلمة. فلو أخذنا مثلاً جملة: (أقبل زيد) وأردنا تحديد دلالاتها الثلاث التي ذكرناها لقلنا إنّ: (أقبل) معجمياً هي (أقبل) وصرفياً هي (فعل ماضٍ ثلاثي تام متصرف) وأمّا نحويًا فهي (فعل مسند يدلّ على نسبة حدث الإقبال إلى الفاعل زيد).

وأما (زيد) فهو معجمياً (شخص ذكر) وصرفياً هو (اسم مفرد مذكر ثلاثي دالّ على الذات) وأمّا نحويًا فهو كونه (فاعلاً مسنداً إليه الإقبال)

نستنتج مما سبق أنّ الدلالة المعجمية هي دلالة ملازمة للكلمة وهي منفردة خارجة عن السياق معزولة عن الجملة، لأنّ وجودها داخل السياق يخرج بها عن دلالتها الأصلية الأولى التي وضعت لها، إذ تصبح مرتبطة بقرائن وملابسات أخرى توجه دلالتها، وتربطها بمقاصد المتكلمين.

وإذا نظرنا في معنى الكلمة وجدناه يتألف من اجتماع عناصر متعددة، يضاف بعضها إلى بعض ويحدده، وهذه العناصر هي: الأصل الاشتقاقي أو المادة الأصلية التي ترجع إليها الكلمة. وهي تتألف من مجموعة أصوات أو حروف؛ ثم البناء الصرفي أو صيغة الكلمة؛ ثم حياة هذه الكلمة والتاريخ الذي تقلبت فيه فحدد استعمالها الكثيرة ووجوه معناها أو معانيها المتعددة. ويحدد سياق الكلام أو الاستعمال في نص خاص أحد هذه الوجوه أو المعاني. (6)

والتراكيب لا تؤدّي معانيها المقصودة إلّا بوجود علاقات معينة- نحويًا ودلاليًا - بين وحداتها المعجمية التي هي مادة صناعتها، إذ لا معنى للتراكيب بغير هذه العلاقات الوظيفية.

ولتفادي التراكيب غير المعقولة، فإن استعمال الوحدات المعجمية يستدعي مراعاة السياق الذي

يتدخل في وصف المواقع الممكنة للوحدة المعجمية.⁽⁷⁾

المعنى النحوي (التركيبى أو التعلقي):

المعنى النحوي (التعلقي) هو إحدى المراتب الدلالية التي لا بد منها في فهم التراكيب وتفسير مضامينها، وذلك من خلال الكشف عن الوظائف المختلفة المترتبة على علاقات الوحدات فيما بينها على مستوى التراكيب، مهما تعددت أشكالها وتنوعت أمطاطها.

هذا، وإن « مصطلح المعنى النحوي الذي استخدمه عبد القاهر الجرجاني لم يظهر فجأة، ولم يكن عبد القاهر أول من تفتن لوجوده وأهميته في تركيب الكلام. فقد كان محوراً للدراسات النحوية منذ نشأتها. إذ كان الخطأ في إدراك طبيعة العلاقات السياقية داخل النظم القرآني سبباً مهماً جداً في قيام الدراسات النحوية واللغوية بصفة عامة. كما كان ذلك تفتناً إلى أهمية المعنى النحوي، وإدراكاً لأهميته في الحفاظ على سلامة المعنى في النص..»⁽⁸⁾

وهذا المعنى مرتبط بالنحو ارتباط الغاية بالوسيلة « ويتجلى هذا الارتباط فيما يسميه النحاة (المعنى النحوي للكلمة) وهو الذي يُظهر بيان موقعها في الجملة، وبيان نوع علاقتها بغيرها من الكلمات المستعملة معها في هذه الجملة. وهذا المعنى النحوي في الوقت نفسه جزء من معناها العام في اللغة العربية..»⁽⁹⁾ فالمعنى النحوي يأتي ضمن سلسلة من المعاني الجزئية التي تشترك في التعبير عن أغراض الكلام ومقاصده.

ويأتي على رأس هذه السلسلة المعنى اللغوي الذي يتألف من جملة أخرى من المعاني المكونة له، وهذه المعاني كما يرى الدكتور تمام حسان هي: المعنى الصوتي والمعنى الصرفي والمعنى النحوي والمعنى المعجمي والمعنى المقامي بحيث لا يمكن تحديد هذا المعنى اللغوي إلا من خلال امتزاج هذه المعاني بعضها ببعض.. وكل وقوف عند معنى أحد هذه المكونات إنما يمثل جزءاً من المعنى اللغوي للكلام... ويأتي التحليل النحوي ليبين لنا الخصائص النحوية للكلام، أو المعاني النحوية من فاعلية أو مفعولية، أو غير ذلك كمعاني أساليب الجمل.⁽¹⁰⁾

ولكن القول بأن ثمة معنى صوتياً ينبغي أن يُفهم على أنه يتناول ارتباط الصوت بالوظيفية لا غير، إذ لا عبرة بالأصوات اللغوية منعزلة، لأنها كحروف المباني لا معنى لها. ولذلك أخرج بعض الباحثين أصوات اللغة من حيز الدراسة العلمية، إذا لم تكن هذه الأصوات وظيفية.

وكذلك المعنى الصرفي، ينبغي أن يُراد به دلالة الصيغة المفردة، لأنَّ الصرف يتناول الصيغ والأبنية مفردةً ولا يتجاوزها إلى التراكيب. فإذا تعلّق الأمر بالأصوات من جانبها النطقي، وبالمفردات على

مستوى دلالة صيغها، فالأحرى أن يُطلق مصطلحها: المكوّن الصوتي والمكوّن الصرفي، بدلاً من: المعنى الصوتي والمعنى الصرفي. لأن الصوت والصيغة في الأصل لا يحملان معنىً وظيفياً تركيبياً، إذ الأول لا يتجاوز حدود الصوت (أي: حرف المبني) والثاني لا يتجاوز حدود الكلمة المفردة التي لا قيمة دلالية لها إلا بعلاقتها بغيرها من وحدات الكلام.

وأما في الإعراب فينظر في الكلمة من جهة علاقتها بغيرها من الكلمات لتحديد وظيفتها الإعرابية انطلاقاً من هذه العلاقة. ولذلك أطلقنا عليه: (المعنى التعلّقي) ونعني به المعنى النحوي. وقد يكون المعنى النحوي معنى أساسياً، وهو ما يطلق عليه كذلك: المعنى الأصلي، ويتمثل في المعنى الأول الذي هو إفادة النسبة بين الطرفين على أي وجه كانت تلك النسبة. وقد يكون معنى إضافياً، أو ما يسمى بالمعنى الثاني الزائد على المعنى الأصلي، وإلى هذا المعنى الثاني ترجع بلاغة الكلام، ومن خلاله تتجلى جماليات الخطاب، وتتكشف أسراره، وتتبدى سماته الفنية. وهذه المعاني الثانية هي التي تنحو بها البلاغة منحها الأديبي.

ولمّا كان المعنى النحوي يتصل بتحديد وظيفة الكلمة على مستوى التركيب بناء على علاقتها بغيرها من الكلمات، آثرنا تسميته بـ (المعنى التركيبي أو التعلّقي) على اعتبار أنّ النحو يجب أن يعنى بدراسة التركيب. وأما المعنى التعلّقي فهو الذي ينتج عن تعلّق كلمة بأخرى، ويتجلى ذلك من خلال نظم الكلام وتأليفه. فإذا ما حدث في الكلام لبسٌ أو غموض نتيجة مخالفة الأحكام النحوية أدّى ذلك إلى فساد العلاقات النحوية على مستوى التركيب.

وقد تكلم صاحب الدلائل عن هذا المعنى. مقررّاً أنه لا يمكن أن « يُتصور أن يعتمد عامد إلى نظم كلام بعينه فيزيله عن الصورة التي أرادها الناظم له، ويفسدها عليه من غير أن يحوّل منه لفظاً عن موضعه، أو يبدّله بغيره، أو يغيّر شيئاً من ظاهر أمره على حال، مثال ذلك أنك إن قَدَرْتَ في بيت أبي تمام:

لُعَابُ الْأَفَاعِي الْقَاتِلَاتِ لُعَابُهُ ** وَأَرِي الْجَنَى اشْتَارْتُهُ أَيَّدِ عَوَاسِلُ ⁽¹¹⁾ [الطويل]

إذا قَدَرْتَ أَنَّ (لعاب الأفاعي) مبتدأ، و (لعابه) خبر، كما يوهمه الظاهر، أفسدَت عليه كلامه، وأبطلت الصورة التي أرادها فيه، وذلك أنّ الغرض أنّ يشبه مداده بأري الجنى، على معنى أنه إذا كتب في العطايا والصلّات أوصل به إلى النفوس ما تحلو مذاقته عندها، وأدخَلَ السرور واللذة عليها؛ وهذا المعنى إنما يكون إذا كان (لعابه) مبتدأ، و (لعاب الأفاعي) خبراً. فأما تقديره أن يكون (لعاب الأفاعي) مبتدأ و (لعابه) خبراً، فيبطل ذلك ويمنع منه البتة، ويخرج بالكلام إلى ما لا يجوز أن يكون مراداً في مثل غرض أبي تمام...» ⁽¹²⁾

فالجرجاني يشير إلى المعنى النحوي التعلّقي (أو النظمي: لاتصاله بالنظم) الذي يؤدّي فهمه

إلى فهم المعنى القصدي الذي أراده الشاعر في هذا البيت. وهذا المعنى النحوي لا يفهم، في البيت السابق، من ظاهر العلاقة بين المسند والمسند إليه - كما هو مذهب بعض النحاة من أن أيّ المعرفتين قدّمت فهو المبتدأ - وإنما يفهم من تقديم الخبر (لعاب الأفاعي) وتأخير المبتدأ (لعابه) فإذا فهم هذا المعنى النحوي أمكن فهم المعنى القصدي للشاعر، ألا وهو تشبيه مداد القلم بلعاب الأفاعي في شدة تأثيره تارة، وبأزّي الجنى في شدة نفعه تارة أخرى.. وقد جمع الشاعر بين صفتين على طرفي نقيض، ليبين أن صاحب هذا القلم قد يتخذ منه سلاحاً قاتلاً كالسّم، إن شاء، أو يتخذ منه دواءً شافياً كشهد العسل. ولا يكون هذا المعنى إلا بعطف الصفتين إحداهما على الأخرى.

وهذا القصد لا يتحقق إلا بتقديم المسند (الخبر) وتأخير المسند إليه (المبتدأ) وهذا ما يدخل في نطاق المعنى النحوي التعلقي، إذ بتعليق (لعاب الأفاعي) بلعابه من حيث الإسناد اتضحت الدلالة، ولو علّق (لعاب الأفاعي) بأزّي الجنى لفسد المعنى واحتل النظم وضاع القصد الذي أراده الشاعر، وضاعت معه تلك الصورة التشبيهية الجميلة التي أعطت المعنى طلاوةً وزادته رسوخاً في الذهن وحلاوة. ولقد جاء تعليق ركني الإسناد ههنا بالتقديم والتأخير تبعاً لوجود فكرة هذا التقديم الذي ينتج عن التشبيه في ذهن الشاعر. وأمثلة الجرجاني من هذا القبيل كثيرة في الدلائل.

ويرى أحد الباحثين أن المعنى النحوي ينشأ من تفاعل المعنى الوظيفي مع المعنى المعجمي، ويسميه (المعنى النحوي الدلالي) وهو غير معاني النحو التي تكلم عنها الجرجاني إذ يقول: « وسوف أطلق على تفاعل المعنى النحوي الأولي والدلالة الأولية للمفردات في السياق الملائم الذي يعطي المفرد معنى جديداً خاصاً في إطار الجملة (المعنى النحوي الدلالي). وقد يرد مختصراً (المعنى النحوي). وهو بهذا الفهم يختلف عما هو معروف بالمعاني النحوية المأثورة عند عبد القاهر الجرجاني. والجملة التي يكون فيها المعنى النحوي الدلالي صحيحاً هي التي يتوافق فيها (الاختيار) بين جانبي الدلالة النحوية ودلالة المفردات الأولية، ولذلك قد يعبر عن هذا أيضاً بـ (الاختيار الصحيح)». (13) والذي يبدو لنا هو أن هذا الرأي فيه جمع بين المعنى النحوي (التعلقي) والمعنى المعجمي (الإفرادي) وصولاً إلى المعنى الدلالي (القصدي) العام. ولا اختلاف في أن المعنى النحوي لا يتم الوصول إليه إلا بعد تحقق المعنى الإفرادي بوصفه وساطة إليه. غير أن التركيز ههنا واقع على نوعين من المعنى، هما: المعنى النحوي والمعنى الدلالي، على اعتبار أنهما أساس المعنى، فكانت إضافة هذا إلى ذلك للإحاطة بالدلالة العامة للتركيب، وبذلك لا يتضح الفصل بينه وبين المعنى الدلالي العام.

بين المعنى النحوي والمعنى المعجمي :

إنّ دراسة المعنى الدلالي - وهو ما سميناه القصدي - لا تتمّ إلا من خلال استحضار المعنى

المعجمي - وهو ما سميناه المعنى الإفرادي - والمعنى النحوي - وهو ما سميناه المعنى التعلقي- وهذا دليلٌ على أهميتهما من جهة، وعلى تواجدهما من جهة أخرى، إذ لا سبيل إلى إهمال الدلالة الإفرادية للكلمة، عند تحديد الدلالة النحوية على مستوى التراكيب. وهذا يعني أنّ دراسة المعنى تتمّ عبر سلسلة متصلة الحلقات؛ وإن كان لا بد أن تمر عبر المسلك الذي اختاره الدكتور تمام حسان، فإنها لا تبدأ - كما يرى - بالمعنى الوظيفي مروراً بالمعنى المعجمي فالمعنى الدلالي.. وإنما يأتي المعنى المعجمي في المقام الأول، لأنه هو الخطوة الأولى التي توصل إلى المعنى الوظيفي، ومن ثمّة تؤدّي إلى فهم المقام فالمعنى القصدي النهائي.

وهذا ما سنبيّنه من خلال إبطال ما جاء في المثال الهراي الذي أتى به الدكتور تمام حسان زاعماً أنّه يمكن تعيين المعاني الوظيفية دوفاً حاجة إلى المعنى المعجمي أو المقام، فقد أتى بالبيت المصطنع على النحو الآتي:

قاص التجين شحالّه بتريسه الـ * * فاخي فلم يستف بطاسية البرن

وقام بإعراب كلمات هذا البيت الهراي، معتبراً أنّ: (قاص: فعل ماضٍ؛ والتجين: فاعل؛ وشحالّه: مفعول به والهاء: مضاف إليه... إلى آخر إعراب البيت..) وادّعى أنّ وجود حروف عربية في صورة بنائية عربية، على ظاهر العلاقات النحوية، يمكن أن يؤدّي إلى إعراب الجملة، وبيان ما فيها من المعاني الوظيفية، إذ يقول: «... وإذا اتضح المعنى الوظيفي المذكور أمكن إعراب الجملة دون حاجة إلى المعجم أو المقام، ذلك أنّ وضوح المعنى الوظيفي هو الثمرة الطبيعية لنجاح عملية التعليق. والذي يؤدّي إليه هذا الفهم بالضرورة هو التسليم بأننا لو أبحنا لأنفسنا أن نتساهل قليلاً في أمر التمسك بالمعنى المعجمي فكوّننا نسقاً نطقياً من صور بنائية عربية لا معنى لها من الناحية المعجمية لأمكن لنا أن نعرب هذا النسق النطقي...»⁽¹⁴⁾

وليس هذا من الصواب، إذ لا يمكن لأية لغة من اللغات أن تقبل نصّاً غريباً عليها، ولو كان مكتوباً بحروفها، فضلاً عن اللغات المعربة، وفي مقدمتها العربية. فكيف يتمّ التواصل بكلمات لا معنى لها في عرف المتخاطبين؟ وأتى يتمّ تحديد وظيفة عنصرٍ ما من غير معرفة ماهية ما أسند إليه؟ بل كيف يتمّ إسناد حدث لم يعرف بأنه قد حدث؟ وكيف يتمّ وصف شيء غير معقول بصفة غير معقولة؟ وأتى يقع شيء ليس بفعل على شيء ليس بمفعول؟ وأتى يُجزم أو يُنقى شيء ليس بفعل مضارع في أصل معناه؟ وهلمّ جرّاً مع التساؤلات عن ذلك النص الهراي غير المعقول الذي لا معنى له ولا يصلح للتخاطب..

إنّ الإعراب لا ينفك عن المعنى، بل هو في الأصل دراسة للعلاقات القائمة بين أجزاء الكلام على أساس ما يربطها من المعاني. وعلى هذا فإنّ النظر إلى الإعراب انطلاقاً من حركات وأواخر الكلمات،

من غير مراعاة لهذه للعلاقات بين الكلمات، هو أمر بعيد عن حقيقة الإعراب، لأنه لا يراعي أصول التخاطب والتفاهم التي تقوم على المعنى.

ولعل ما ذهب إليه الدكتور تمام حسان من خلال مثاله السابق مستمد من رأي تشومسكي الذي اعتقد في بداية نظريته التوليدية التحويلية أنه يمكن الاستغناء عن المعنى، وهو المكون الدلالي في صياغة التراكيب، لكنه عدل عن هذه الفكرة في كتابه الثاني (مظاهر النظرية النحوية) إذ بين فيه أهمية المعنى وضرورة مراعاة المكوّن الدلالي في تفسير التراكيب؛ وقرّر أنّ البنية العميقة « ترتبط بالدلالات، أي أنّها تحدّد التفسير الدلالي للجمل الصحيحة نحويًا، أي أنّ المكوّن الدلالي هو الذي يميّز بين الجمل الصحيحة نحويًا والجمل غير الصحيحة.»⁽¹⁵⁾ ولا يمكن في نص هراي أن نحدد الدلالات، وأن نحكم على هذا النوع من التركيب بالصحة النحوية، لأنه لا تعلّق من جهة المعنى بين كلماته، فلا نظم فيه ولا تأليف، ولا وظائف لأجزاء الكلام فيه، فأنتى يقبل الإعراب. والإعراب فرع المعنى، كما يقول النحاة.

ثمّ إذا كان النظم هو توحي معاني النحو فيما بين الكلم، وكانت هذه المعاني واقعة في الذهن قبل وقوعها نطقاً أو كتابة، فكيف يمكن توحي هذه المعاني النحوية الوظيفية التعلّيقية فيما بين كلمات لا روابط بينها كالتى جاءت في هذا النسق الهراي؟

إنّ المعنى المعجمي ضروري لمعرفة دلالات المفردات، وعلى ضوء هذه الدلالات الإفرادية تنشأ العلاقات الوظيفية القائمة بين أجزاء التراكيب، بمعنى أنّه لا بدّ من معرفة المعنى المعجمي في المرحلة الأولى للوصول إلى المعنى النحوي الوظيفي (التعلّقي). لأنّه لا سبيل إلى تحديد موضع اللفظ قبل معرفة معناه. كما أنّ ترتيب المعاني سابق في الأصل على ترتيب الألفاظ، وعليه، فلا يتمّ اختيار لفظ ما ليتعلق بلفظ آخر إلاّ انطلاقاً من تحديد المعنى المعجمي لكل لفظ، ومدى مناسبه لمعنى الآخر. فإنّ كان ثمة مناسبة دلالية - حقيقية كانت أم مجازية - أمكن تعليقه به، وإن لم تكن امتنع التعليق.

المعنى الدلالي (القصدي) :

أطلقنا عليه (المعنى القصدي) لأنه يتصل بقصد المتكلم والأغراض التي يريد إبلاغها إلى السامع. ذلك أنّ نجاح التواصل بينهما إنّما يكون بوصول قصد المتكلم واستقراره في نفس المخاطب (والأول هو ما يسميه الجاحظ الإفهام، والثاني عنده هو الفهم) وهذا القصد إنّما يفهم من خلال المقام، والسياق الذي يرد فيه الكلام.

وبهذا نكون قد أوردنا ثلاثة مصطلحات تلتقي في حيّز واحد هي: (القصد والغرض والمراد). فالغرض يُعبّر به عن القصد، والقصد هو المراد، إذ يقال: «فهمتُ قصدك أي غرضك»⁽¹⁶⁾ فالقصد من

الدلالة، بل إنها لا تتحقق إلا به. وفي عُرْف اللغة، نجد أنّ « أهل العربية يشترطون القصد في الدلالة، فما يُفهم من غير قصد المتكلم لا يكون مدلولاً للفظ عندهم، لأنّ الدلالة عندهم هي فهم المقصود، لا فهم المعنى مطلقاً. بخلاف المنطقيين، إذ إنها عندهم فهم المعنى مطلقاً، سواء أَرادَه المتكلم أم لا. »⁽¹⁷⁾

والمعنى الدلالي هو محصلة المعاني الأخرى كما يرى الدكتور محمد العيد رتيمة الذي يقرر أنّه لا يصحّ إطلاق مصطلح (المستوى الدلالي) في مقابل المستويات الأخرى (الصوتي والصرفي والنحوي والمعجمي) لأنّ الدلالة شاملة لكل هذه المستويات.⁽¹⁸⁾ وعلى هذا يصحّ أن نسمي المعنى الدلالي بـ (المعنى الكلّي) في مقابل تسمية المعاني الأخرى بـ (المعاني الجزئية).

ويتكوّن المعنى القصدي من المقال والمقام بكل العناصر والمكونات. وللوصول إليه ينبغي مراعاة الجانب الاجتماعي للغة.. « ولقد كانت العناية بهذا الجانب سبباً في اعتبار (المقال) عنصراً واحداً من عناصر الدلالة لا يكشف إلا عن جزء من المعنى الدلالي، وينقصه أن يستعين بالمقام الاجتماعي الذي ورد فيه المقال، حتى يصبح المعنى مفهوماً في إطار الثقافة الاجتماعية.. »⁽¹⁹⁾

وقد أفضت الجهود الأولى للسانين إلى وجود معانٍ للدوأل يتمّ تحديدها خارج جملة السياق التي تحتويها، وهي (أي جملة السياق) الوحيدة التي تسمح بتنوّع المعاني السياقية، ذلك أنّ معنى لفظٍ ما نابع من استعماله.⁽²⁰⁾

وفكرة المقال والمقام هذه، مستمدة من تراث البلاغيين، ولا سيما ما كان منها على مستوى علم المعاني، الذي تُراعى فيه مقامات الكلام ومقتضياته المختلفة، ومدى مطابقتها لها. وفي إطار هذه الفكرة تدخل عدة قرائن واعتبارات في تحديد المعنى القصدي للكلام، منها ما هو ثقافي، ومنها ما هو اجتماعي، ومنها ما هو نفسي، ومنها غير ذلك. إذ لا سبيل إلى فهم الخطاب وإدراك مقاصده إلا في ضوء ما تملّيه هذه القرائن والاعتبارات.

وإذا كان الدكتور تمام حسان قد أهمل المعنى المعجمي وما له من أهمّية في تحديد المعنى النحوي (التعلّقي) فإنه قد جعله ضرورياً إلى جانب المعنى النحوي من أجل الوصول إلى المعنى الدلالي، إذ يقول في شأن المعنيين: الم عجمي والنحوي (الوظيفي): « ... إذّ منهما معاً يكون معنى (المقال)، وانفراد العلاقات العرفية بين المفردات ومعانيها بالوجود يجعل الأمر بحاجة أيضاً إلى معنى (المقام) أو المعنى الاجتماعي الذي هو شرط لاكتمال (المعنى الدلالي) الأكبر. ومعنى هذا بالتالي أنّنا حين نفرغ من تحليل الوظائف على مستوى الصوتيات والصرف والنحو، ومن تحليل العلاقات العرفية بين المفردات ومعانيها على مستوى المعجم لا نستطيع أن ندّعي أننا وصلنا إلى فهم المعنى الدلالي، لأنّ الوصول إلى هذا المعنى يتطلب فوق كل ما تقدّم ملاحظة العنصر الاجتماعي الذي هو المقام. وهذا

العنصر الاجتماعي ضروري جداً لفهم المعنى الدلالي...»⁽²¹⁾

وهو دائماً يركّز على تلك الاعتبارات الثقافية والاجتماعية التي يسميها البلاغيون (المقام) وهذا ما تتجلى فيه بلاغة الخطاب وجمالياته.

قيمة المعنى في الدرس النحوي:

لقد ارتبط النحو العربي بالمعنى منذ بداياته الأولى؛ وليس من الصواب ما ذهب إليه بعض الباحثين المحدثين من أن النحو العربي اهتم بالجانب اللفظي أو الشكلي على حساب المعنى، متهماً بذلك كيان النحو العربي كله بالقصور عن المعنى ومراعاة الدلالة.

فلقد رأى بعضهم أنّ اللغة العربية اتجهت نحو المبنى في أساسها، وذهب إلى مؤاخذه نحاة العربية على اهتمامهم بالجانب اللفظي، بعيداً عن الجانب الوظيفي والدلالي من الدراسة النحوية، مما جعله صناعة كالجسد بلا روح.⁽²²⁾ فمثل هذا الرأي لا ينطبق على كل ما قدمه النحاة من جهود قيّمة، ولا سيما ذلك الجيل الأول منهم، جيل الخليل وسيبويه وأترابهما، فقد كانوا يحفلون بالمعنى واللفظ على حد سواء، بل إنّ اهتمامهم كان منصباً في المقام الأول على القيم الدلالية للتركيب والأساليب وما تنطوي عليه من أسرار المعاني. فسيبويه - على الرغم من أنه لم يعمر طويلاً - قد استطاع أن يتجاوز حدود الإعراب ويحقق في مجال النحو والدراسة التركيبية ما كان ولا يزال موضع جدل بين الباحثين من النحاة والبلاغيين الذين ورثوا تركته في الفكر النحوي، أمثال الأخفش والفرّاء والمبرد وابن جني وابن فارس، وكانوا كلهم يحرصون على عربية الكلام، بمعنى موافقته للسليقة العربية.

لقد تناول النحاة القدامى قضايا المعنى من مناهي متعددة، سواء ما كان منها في دراسة المسائل النحوية لذاتها، أو ما كان من خلال معالجتهم للمسائل التي كانت تعرض لهم في تفسير النص القرآني. وكانوا يقيسون أحكامهم على ما نطقت به العرب، وقد أشاروا إلى ذلك بوضوح، أي أنهم بنوا تفسيراتهم تأويلاتهم للآيات القرآنية انطلاقاً من اللغات (أي اللهجات) التي نزل بها القرآن، على ضوء النمط الأسلوبى المعهود عند العرب، على الرغم ممّا كان لهم من إضافات تجنح أحياناً إلى الاحتكام إلى القاعدة جنوحاً ظاهراً.

وقد وصل بعضهم إلى حدّ أنه ردّ بعض القراءات التي لم يجد لها سنداً في كلام العرب، على الرغم من صحتها، ومثال ذلك ما أورده الأخفش - وهو من أئمة نحاة البصرة - من نقد لقراءة الأعمش في قوله تعالى: «مَا أَنَا مُصْرِحِكُمْ وَمَا أَنْتُمْ مُصْرِحِي» [إبراهيم / 22] (بكسر الياء) ، إذ قال الأخفش: «فتح ياء الإضافة لأنّ قبلها ياء الجميع الساكنة التي كانت في مصرخيّ، فلم يكن من حركتها بدّ لأنّ الكسر من الياء. وبلغنا أنّ الأعمش قال: (بمصرخيّ) فكسر ، وهذه لحن لم نسمع بها من أحد

من العرب ولا أهل النحو..» (23) وما هذا منه إلا حفاظ على لغة العرب وسمتها في الكلام، وهو دليل على أنّ النحاة الأوائل كانوا يستمدّون أفكارهم من استقراء كلام العرب، وبينون مذهبهم على هذا الأساس.

والمتمعن لكتابي (معاني للقرآن) للأخفش والفراء يتبيّن بوضوح عنايتهما بالمعاني المترتبة على مختلف الاستعمالات اللغوية. فكتاب الأخفش « يعنى بالقضايا التركيبية ودلالات التراكيب ومعانيها، ومن هنا فإنّ ما أطلق عليه من أسماء كانت مناسبة لمادته، فهو: معاني القرآن، أو تفسير معاني القرآن...» (24) وما أكثر ما نجد لديه من هذا القبيل في مجال دراسة المعنى.

ومن الظواهر اللافتة للنظر لدى الأخفش ظاهرة التقدير التي عمد إليها في تفسير الآيات القرآنية من أجل إصابة المعنى المراد. ففي قوله تعالى: « وَسَخَّرَ لَكُمُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ وَالنُّجُومَ مُسَخَّرَاتٌ بِأَمْرِهِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ » [النحل/12] يفدّر فعلاً محذوفاً، فيكون المعنى: (وجعل النجوم مسخرات) على اعتبار أنّ الفعل (جعل) هنا يتضمّن معنى الفعل (سَخَّرَ)، وهذه التفاتة لغوية تدخل في باب الدراسة المعجمية. (25) وظاهرة التقدير معهودة كثيرة التداول في الكلام العربي، ويكون فيها المقدّر من جنس المحذوف، وقد يكون مرادفاً له، كما رأينا هنا.

وكذلك كان كتاب الفراء - وهو من أئمة نحاة الكوفة - يعنى « بدلالات التراكيب والمفردات، وعني كثيراً بمشاكل الإعراب، فجاءت التسميات المناسبة له، فهو: معاني القرآن وإعرابه، أو: مشكل إعراب القرآن ومعانيه. » (26) فهو يقدّم تخريجات نحوية لكثير من الآيات القرآنية، يراعي فيها المعنى مستنداً إلى الإعراب، إلى حدّ أنه يهمل دلالات بعض الحروف والأدوات التي تصادفه أثناء ذلك؛ ولا بأس أن نسوق مثلاً تنبيّن من خلاله هذه الظاهرة بجلاء؛ ففي قوله تعالى: « إِنَّ اللَّهَ لَا يَسْتَحْيِي أَنْ يَضْرِبَ مَثَلًا مَّا بَعُوضَةٌ فَمَّا فَوْقَهَا » [البقرة/26] يعلّل نصب كلمة (بعوضة) في هذه الآية: معتبراً أنّ (ما) هنا زائدة، و (بعوضة) مفعول أول مؤخّر للفعل (يضرب) بينما يعتبر (مثلاً) مفعولاً مقدّماً للفعل (يضرب) ، ليكون التقدير: (.. أن يضرب بعوضةً مثلاً..).

واستشهد الفراء على فكرة الزيادة هذه بآيات أخرى من القرآن الكريم، منها قوله تعالى: « فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ » [آل عمران/159] إذ المعنى عنده (فبرحمة من الله لنتّ لهم) ومنها قوله تعالى: « فَبِمَا نَفْضِهِمْ مِّثْقَالَهُمْ » [النساء/155؛ والمائد/13] ومعناها عنده (فبنقضهم ميثاقهم) وذلك بدخول حرف الجرّ مباشرة على الاسم الواقع بعد (ما). وقد استند الفراء في هذا المنحى الإعرابي في دراسة المعنى إلى مذهب العرب في كلامهم، على أنهم يجعلون (ما) صلة في المعرفة والنكرة. (27) كما أشار في موضع آخر إلى أنهم يجعلونها « صلة فيما ينوي به مذهب الجزاء. » (28)

والمراد بالجزء هنا (جواب الشرط) إذ استشهد بقوله تعالى: « أَيَّ مَا تَدْعُوا فَلَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى » [الإسراء/ 110] ومثل هذه التخريجات كثيرة في مذهب الفراء.

ونجد عند الفراء كذلك لونا آخر من ألوان التخريج الذي يراعي فيه أساليب الكلام العربي وسننه، وذلك في مراعاته للمشكلة بين رؤوس الآيات، كما في قوله تعالى: « وَاللَّيْلُ إِذَا يَسَّرَ » [الفجر/ 4] (بحذف الياء) إذ يقول: « قرأ القراء (يَسَّر) بحذفها، وحذفها أحبُّ إليَّ لمشاكلتها رؤوس الآيات، لأنَّ العرب قد تحذف الياء وتكتفي بكسر ما قبلها. »⁽²⁹⁾ وكلتا القراءتين صحيحة، كما ورد في كتب القراءات.⁽³⁰⁾ وقد سار الجرجاني على نهجهم، مع كونه متأخراً عنهم فقد « كان دائم التفتيش عن ملاحظات سيبويه بوجه خاص. وقد يقال إنَّ طريقة سيبويه لم تجد - على الدوام - عوناً لها من الدارسين، وربما قيل إنَّ اهتمام سيبويه بالعلاقة بين الكلمات في خارج علامات الإعراب ربما كان أعلى على الرغم من تقدم عصره في التأليف.»⁽³¹⁾

ولننظر إلى هذه اللفتة الذكية من إمام النحاة (سيبويه) من خلال ما أورده في كلامه عن المقام ومقتضى الحال إذ يقول: « ألا ترى أنك لو قلت: يا يزيد، وأنت تحادثه لم يجز » وما ذلك إلا لأن الموقف والمقام ومقتضى الحال لا يتطلب هذا الأسلوب في أثناء المحادثة، فلم ينظر سيبويه إلى ضبط أواخر الكلم فقط، كما زعموا. وإنما اهتم بالأسلوب الذي يعبر عن الموقف بوضوح ودقة وصدق. وما أكثر ما نجد في الكتاب من مثل هذه العبارات والنماذج الدالة على عناية سيبويه بالجانب الدلالي للتراكيب والأساليب.

وتكلم المبرّد (النحوي) عن علاقة الجمل والتراكيب بالمعاني والأغراض والمقاصد، فبيّن للكندي (الفيلسوف) كيف تتغيّر المعاني وتتنوع بتغيّر التراكيب النحوية وتنوعها. وذلك في معرض حديثه عن الخبر وأضرابه. فقد « روي عن ابن الأنباري أنه قال: ركب الكندي المتفلسف إلى أبي العباس، وقال له: إنّي لأجد في كلام العرب حشواً، فقال له أبو العباس: في أيّ موضع وجدت ذلك؟ فقال: أجد العرب يقولون: (عبد الله قائم) ثم يقولون: (إنَّ عبد الله قائم) ثم يقولون: (إنَّ عبد الله لقائم). فالألفاظ متكررة، والمعنى واحد. فقال أبو العباس: بل المعاني مختلفة لاختلاف الألفاظ؛ فقولهم: (عبد لله قائم) إخبارٌ عن قيامه ؛ وقولهم: (إنَّ عبد الله قائم) جواب عن سؤال سائل ؛ وقولهم: (إنَّ عبد الله لقائم) جوابٌ عن إنكار مُنكرٍ قيامه. فقد تكررت الألفاظ لتكرّر المعاني »⁽³²⁾ فهو يبين له كيفية تنوع المعنى بتنوع شكل الجملة أو التركيب. وأنَّ المعاني متفاوتة بحسب مقامات الكلام ومقاصده. وهذا دليل على إدراك المبرّد النحوي لتنوعات المعاني. بل إننا نستشف من كلامه هذا أنَّ معاني التراكيب مقدّمة على أشكالها اللفظية، إذ لا يتمّ تأكيد الكلام لفظاً إلا بعد عقْد النية على تأكيده في الذهن، فلا

يكون اللفظ إلا كما يكون المعنى قبله.

كما تناول ابن جني قضايا المعنى في النحو العربي من خلال التراكيب، وجعل العناية بالمعنى مقدمة على الإعراب، إذ يقول: « ألا ترى إلى فرق ما بين تقدير الإعراب وتفسير المعنى، فإذا مرّ بك شيء من هذا عن أصحابنا ⁽³³⁾ فاحفظ نفسك منه ولا تسترسل إليه، فإن أمكنك أن يكون تقدير الإعراب على سمت تفسير المعنى، فهو ما لا غاية وراءه، وإن كان تقدير الإعراب مخالفا لتفسير المعنى تقبّلت تفسير المعنى على ما هو عليه، وصححت طريق تقدير الإعراب، حتى لا يشدّ شيء منها عليك. » ⁽³⁴⁾

ويؤكّد ابن جني في موضع آخر على قيمة المعنى في ظلّ تطبيق ظاهرة الإعراب، إذ يقول في (باب تجاذب المعنى والإعراب): « ...وذلك أنك تجد في كثير من المنثور والمنظوم الإعراب والمعنى متجاذبين، هذا يدعوك إلى أمر، وهذا يمنعك منه. فمتى اعتورا كلاماً ما أمسكت بعروة المعنى، وارتحت لتصحيح الإعراب. فمن ذلك قول الله تعالى: « إِنَّهُ عَلَىٰ رَجْعِهِ لَقَادِرٌ. يَوْمَ تُبْلَى السَّرَائِرُ » [الطارق / 8 و 9] فمعنى هذا: (إنه على رجعه يوم تبلى السرائر لقادر) فإن حملته في الإعراب على هذا كان خطأ لفصلك بين الظرف الذي هو (يوم تبلى) وبين ما هو معلق به من المصدر الذي هو (الرجع، والظرف من صلته؛ والفصل بين الصلة والموصول بالأجنبي أمر لا يجوز. فإذا كان المعنى مقتضياً له والإعراب مانعاً منه، احتلت له بأن تضرر ناصباً يتناول الظرف ويكون المصدر الملفوظ به دالاً على ذلك الفعل، حتى كأنه قال فيما بعد: (يرجعه يوم تبلى السرائر) ودلّ (رجعه) على (يرجعه) دلالة المصدر على فعله. » ⁽³⁵⁾

وتوضيح ذلك أنه إذا لم يُراعَ هذا الفصل بين الظرف وما هو معلق به فإن المعنى يختل ويتغيّر إلى ما ليس مراداً من الآيتين، بحيث يبدو ظاهراً أنّ قدرة الله متعلّقة بيوم تبلى السرائر، وليس هذا بصحيح، لأنّ قدرته سبحانه أزلية أبدية، فيكون الفهم الصحيح هو أنّ الإرجاع متعلّق بيوم تبلى السرائر ومتصل به من حيث المعنى، وهذا هو المراد من الآيتين.. ولا ينبغي أن يخرج الإعراب عن هذا المعنى، أي أنّ الإعراب يجب أن ينسجم مع المعنى المراد. وهذا ما يفسّر قول النحاة: « إنّ الإعراب فرع المعنى. » ويجب أن نبيّن بأنّ هذا لا يعني أنّنا نفهم المعنى ثم نقوم بالإعراب - وهو زعم من يقللون من شأن الإعراب - وإمّا المراد أنّ الإعراب يتفرّع من المعنى، وأنه متصل به لا يبارحه. وإمّا قد يظهر أحيانا أنّ ثمة اختلافاً بين المعنى والإعراب، وهو مجرد مظهر من مظاهر التركيب، أمّا التفسير والتأويل الصحيح للتراكيب فيرتبط فيه لإعراب بالمعنى. وهذا ما عناه ابن جني في رأينا.

ويترتب على هذا أنّ الإخلال بأصول التراكيب النحوية (بعدم توخّي معاني النحو) يؤدي إلى

اختلال المعنى. ولو تمّ الاحتكام إلى هذه التراكيب في ظاهرها من غير مراعاة ما فيها أمهات تحويلية كالتقديم والتأخير، والتعريف والتنكير، والحذف والزيادة، وغيرها، لما اهتدي إلى المعاني الصحيحة المقصودة منها، وهي المعاني التي تُدرك بالتأويل والتفسير.

ولا يفوتنا ما في هاتين الآيتين: « إِنَّهُ عَلَى رَجْعِهِ لَقَادِرٌ ، يَوْمَ تُبْلَى السَّرَائِرُ » [الطارق/ 8 و 9] من أسرار بلاغية، لنشير إلى أنّ ورود الآيتين بهذا التقديم والتأخير ينطوي على أبلغ عبارة وأحسن إشارة إلى المعنى المقصود فيهما. فقد اقترن الإرجاع بالقدرة، واقترن الاثنان معاً بيوم تبلى السرائر؛ كما أنّ بلاء السرائر جاء في عقب الآيتين، كما يأتي ذلك اليوم - بالفعل - في عاقبة حياة الإنسان ونهاية هذا الكون؛ وكما يتعلّق قوله تعالى (يوم تبلى السرائر) وهو في نهاية هذا التركيب بقوله (على رجعه) وهو في بداية التركيب، كذلك يتعلّق حساب المرء في الآخرة بما كسب في الأولى. وهذا من أسرار القرآن الحكيم. وهذا المعنى - كما بيّنا - لم يخالف إعراباً إذ روعي ما فيه من أسرار التقديم والتأخير..

والجدير بالملاحظة أنّ ابن جني لا يقلل من شأن الإعراب، أو يجعله مخالفاً للمعنى، - كما يعتقد بعض الذين يرومون التقليل من شأن الإعراب - وإنما يريد ههنا بالإعراب ما يبدو من علاقات ظاهرة بين أجزاء التراكيب، ويتكلم في الوقت نفسه عن المعنى الذي قد يكون خافياً فيحتاج إلى التأويل وإمعان النظر في التراكيب لإدراكه. لأنّ تقدير هاتين الآيتين (إنه على رجعه يوم تبلى السرائر لقادر) لا يتنافى مع الإعراب الصحيح الذي يراعى فيه التقديم والتأخير، وما يترتب على تنوع التراكيب من تنوع في المعاني. ويريد ابن جني بالمعنى هنا المعنى السياقي الذي يستفاد من النصوص..

وهناك عدة شواهد وأدلة من الخصائص نجد فيها ابن جني يراعي قضايا المعنى ويصله بالإعراب بوشائج قوية؛ ولنأخذ مثالا على ذلك تحليله للآية الكريمة في قوله تعالى: «كُونُوا قِرَدَةً خَاسِئِينَ» [البقرة/ 65] فهو يرى أنّ (خَاسِئِينَ) ليست صفة لـ (قردة) بل هي خبر ثانٍ لـ (كان)، والخبر الأول هو (قردة) (ويوضح ذلك قائلاً « وإن جعلته وصفاً لـ (قردة) صغر معناه، ألا ترى أنّ القرء لذلك و صغاره خاسئ أبداً، فيكون إذاً صفة غير مفيدة، و إذا جعلت (خَاسِئِينَ) خبراً ثانياً، حسن وأفاد، حتّى كأنه قال: كُونُوا قِرَدَةً [و] كُونُوا خَاسِئِينَ. ألا ترى أنّ ليس لأحد الاسمين من الاختصاص بالخبرية إلا ما لصاحبه، وليس كذلك الصفة بعد الموصوف، إنما اختصاص العامل بالموصوف، ثم الصفة من بعد تابعة له. »⁽³⁶⁾)

فابن جني ينظر بعمق فيما توحى به الآية من المعنى. فالمعنى النحوي المتمثل هنا في الخبر يصبّ في المعنى السياقي المستفاد من الآية. وبهذا يكون النحو عند ابن جني أساسه المعنى والدلالة، انطلاقاً من المعنى النحوي إلى المعنى السياقي. فهل يبقى - بعد هذا الذي بيّناه - لزاعم أن يزعم أن النحو العربي لم يهتم بالمعنى ومقتضى الحال، والظروف الاجتماعية والنفسية المؤثرة في فن القول، وإنما كان

همّه الصياغة وضبط أواخر الكلم في الجملة العربية ؟ لا ليس الأمر كما زعموا ويزعمون فقد فتق سيبويه هذه القواعد في النداء والاستغاثة والندبة، وخروجها إلى معان أخرى، ومن خلال التعمق في النظرة إلى معاني السياق الواردة فيه، وما يحمل من معان خفيه ثانية.

لقد أثار سيبويه السبيل للبلاغيين بعده، لأنه أدرك معنى النظم في كتابه، ولأن النحو لم يكن عنده تعليلاً لحركات أواخر الكلمات وإعرابها في السياق اللغوي، وإنما كانت معاني النحو المعوّل الرئيسي في الدرس النحوي عنده.

وكذلك كان شأن أوائل النحاة الذين وقفوا على معاني التراكيب ودلالاتها، ولم تقتصر جهودهم على لجانب الشكلي للغة. بل لا نكون مبالغين إذا قلنا إنّ ما أقيم من بحوث في تقصي جهود النحاة العرب في مجال الدلالة لم يصل إلى الكشف بما يكفي عن حقيقة هذه الجهود، لا من جهة الكمّ من حيث الإلمام بها، ولا من جهة الكيف من حيث الوصول إلى مستوى الفكر النحوي الراقي لديهم.

ومن الاتهامات غير المؤسسة على أدلة وبراهين علمية أنّ النحو العربي لم يحفل بدراسة الجملة، وأنّ النحاة ركزوا اهتمامهم على دراسة المفردات. والحق أننا عندما نتصفح كتب النحاة وآثارهم ودراساتهم نلاحظ بوضوح أنّ تلك الدراسات كانت تعنى بالجملة كما تعنى بالمفردات. فهذا كتاب سيبويه - وهو أقدم كتاب شامل في النحو العربي- خير دليل على ما نقول، فسيبويه، وإن لم يستعمل مصطلح (جملة)، نراه يتعرض إلى أركانها وما يلحقها، حين يتناول قضايا المسند والمسنود إليه وما يتعلق بهما، وهو يمثّل لكل ذلك بمصطلحات زمانه. فعند كلامه عن المسند والمسنود إليه يستعمل مصطلحي: المبني (أي: الخبر لأنه يُبْنَى على المبتدأ) والمبني عليه (أي: المبتدأ لأنه يُبْنَى عليه الخبر) كما يستعمل مصطلح (الكلام المستقيم و المحال) وقد ربط هذه المصطلحات بدلالاتها متناولاً أمط الجمل والتراكيب وأشكالها المختلفة .

وفي مواضع أخرى من كتابه نجده يستعمل مصطلح (الكلام) للدلالة على الجملة. والكلام المستغني الذي يركّز فيه على الفائدة، والمستغني عنده معناه: الذي يَحْسُنُ السكوت عليه، لأنه يستقلّ بلفظه ومعناه، وتتحقق منه الفائدة في تليخ المخاطب. وهذا دليل على أنّ مصطلح (الكلام) الذي استعمله سيبويه يقابل مصطلح (الجملة المفيدة) عند النحاة المتأخرين.

ويمكن أن نوجز أمثلة سيبويه على الجملة المفيدة فيما يأتي :

- 1- كان عبد الله: غير مستغنٍ: ليس كلاماً: ليس جملة: لأنه لا يحسن السكوت عليه.
- 2- ضُربَ عبد الله: مستغنٍ: كلام: جملة مفيدة: لأنه يحسن السكوت عليه .
- 3- فيها عبد الله: مستغنٍ: كلام: جملة مفيدة: لأنه يحسن السكوت عليه .

4- هذا عبد الله: مستغن: كلام: جملة مفيدة : لأنه يحسن السكوت عليه .

فمصطلح (الكلام المستغني) يعني به سيبويه (الجملة المفيدة التامة) وبهذا يكون سيبويه قد تناول (الجملة) بمصطلح (الكلام) واستعمل مصطلح (الاستغناء) دليلاً على الفائدة والتمام.⁽³⁷⁾

ومما يمكن أن نورده شاهداً على عناية إمام النحاة بالمعنى في تفكيره النحوي - على مستوى الجمل والتراكيب بما تتضمنه من المعاني والأغراض، لا على مستوى المفردات وحسب - تقسيمه للكلام إلى قسمين رئيسيين: هما (المستقيم والمحال) ثم تقسيمه للكلام المستقيم إلى ثلاثة أقسام هي: (الحسن والقبیح والكذب) ؛ وتقسيمه للمحال إلى قسمين هما: (المحال والمحال الكذب). وسنوضح هذه الأقسام كلها فيما يأتي:

الكلام المستقيم: وهو ثلاثة أقسام :

1- مستقيم حسن: مثل: (أيتك أمس، وسأتك غداً): فهذا كلام مستقيم من الناحية النحوية، لأنه جاء على سنن الكلام العربي في ترتيب أجزائه وتعلقها بعضها ببعض؛ وهو مستقيم أيضاً من الناحية الدلالية بدءاً من الدلالة الإفرادية (المعجمية) إلى الدلالة الوظيفية فالدلالة العامة.

2- مستقيم قبيح: مثل: (قد زيداً رأيت): وهو الصحيح دلاليًا، غير الصحيح نحويًا، والصحة الدلالية هنا يراد بها تحقق المعنى الإفرادي (المعجمي) وكذلك تحقق إمكانية تعلق أجزاء التركيب بعضها ببعض، لأنَّ مبدأ اختيارها صحيح، إذ يمكن الربط بين فعل الرؤية، وفاعلها الذي صدرت منه، ومفعولها الذي وقعت عليه. فلو تمَّ تصحيح تعلق هذه الأجزاء فيما بينها وفق معاني النحو - كما قال الجرجاني - لكان هذا الكلام مستقيماً حسنًا، لكنَّه قَبِيحٌ لما فسد التعلق بين الكلم، وهذا من فساد النظم الذي تكلم عنه الجرجاني. فالاستقامة إذاً هي سلامة اختيار الكلمات في ذواتها، والقِيحُ إمَّا هو قَبِيحٌ تركيبياً يراد به اختلال العلاقات فيما بين أجزاء التركيب. وهذا يعني أن اختيار الكلمات لا يكفي وحده، بل ينبغي تعليقها على نحو صحيح يتوافق مع النظام النحوي للعربية.

3- مستقيم كذب: مثل: (حملتُ الجبل ؛ شربت ماء البحر): وهو على العكس من المستقيم القبيح، ففي هذا النوع من الكلام تحقق المعنى الإفرادي، وكذلك تحقق الاختيار على المستوى الأول (مستوى الصياغة) المتمثل في طريقة التعلق على سنن الكلام العربي في باب الجملة الفعلية (فعل ففاعل فمفعول) لكنَّ الاختلال وقع على المستوى الثاني (مستوى المعنى) او ما يسمى في الدراسات الحديثة بـ (المكوّن الدلالي) إذ لم يأت وصفاً لأمر قد حصل بالفعل على وجه الحقيقة، فالإنسان لا يقدر على حمل الجبل. وهذه الصحة النحوية في الكلام هي ما سمّاه سيبويه (المستقيم) وهذا الاختلال الدلالي هو ما سمّاه (الكذب) فالكذب ههنا ليس كذباً أخلاقياً، وإمّأ هو كذبٌ دلاليٌّ عندما

يتم إيراد الكلام على الحقيقة؛ أما في حال إيراد الكلام على المجاز فإن هذا الكذب الدلالي يُؤوّل بما يفسّره من الحقيقة، ليبقى استحضار ربط الصحة النحوية بالصحة الدلالية. كأن يُقال في تأويل هذين المثالين وتفسيرهما: حملتُ الجبل: أي: حملتُ هموماً أثقلت كاهلي؛ وشربت ماء البحر: أي: شربت ماءً كثيراً حتى تجاوزت حدود طاقتي في الشرب. ويكون هذا الضرب من الكلام عندئذ على سبيل المجاز والكناية، لا حقيقة.

الكلام المحال : وهو قسمان:

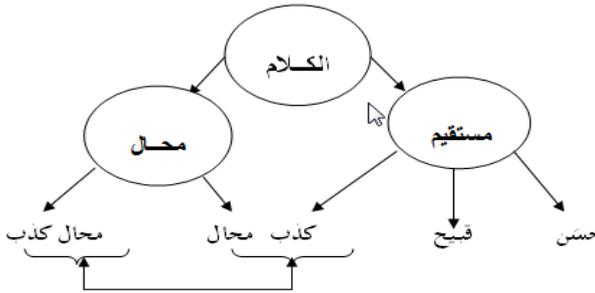
1- محال: مثل: (أيتك غداً ؛ سأتيك أمس): وهو الذي يكون فيه نقض لأول الكلام بآخره، أي أن يكون صدر الجملة وعجزها متناقضين. وهذا التناقض يكون من جهة المعنى لا من جهة اللفظ، أي الصحة النحوية تكون متحققة من جهة الصياغة، فالاختيار على المستوى الأول (مستوى الصياغة الشكلية) صحيح، لكنه غير صحيح على المستوى الثاني (مستوى الدلالة) وذلك من جهة الدلالة الزمنية لأجزاء التركيب، فالفعل (أيتك) دال على تحقق الوقوع في الماضي، أما الظرف (غداً) فهو دال على الزمن المستقبل الذي سيقع فيه الفعل السابق. وهذا التعبير محال لا يمكن أن يتم به التواصل، إذ لا فائدة إخبارية تتحصّل منه لدى المخاطب، بل إنه سيحدث تشويشاً لديه في الفهم. وهذا مناقض لما عليه دلالة الفعل الماضي ودلالة الظرف في نظام العربية. فكلّ كلام لا يوافق آخره أوّلُه يُعدّ من المحال. وما يمكن ملاحظته هو أننا لو عكسنا المثالين السابقين، فقلنا: (أيتك أمس، سأتيك غداً) لتحوّل الكلام من محال إلى مستقيم حسن، لأنّ صفة نقض أول الكلام بآخره لم تقع، فلم يخالف الكلام سنن العربية وأحكامها في هذه الحال.

2 - محال كذب: مثل: (سوف أشرب ماء البحر أمس): هذه الجملة صحيحة أيضاً من الناحية المعجمية ومن الناحية النحوية شكلياً، وهو المستوى الأول (مستوى الصياغة الشكلية) لكنها غير صحيحة من الناحية الدلالية على المستوى الثاني (مستوى الدلالة).. إذ نجد أوّل الكلام مبدوءاً بقريئة حرفية تدل على الاستقبال (سوف) التي تخلّص الفعل للدلالة على المستقبل، ثم نجد آخره قد نقض باستعمال قريئة أخرى فعلية (ظرفية) تدل على الماضي، وتجعل الفعل متحقّقاً فيما مضى. وقد اختار سيبويه لفظ (المحال الكذب) لهذا النوع من الكلام، لأنه فيه نقضاً من جهتين: فالأولى هي استعمال قريئتين مختلفتين من حيث الدلالة الزمنية، وهذا هو جانب المحال في الكلام؛ والثانية هي أنّ المتكلم لا يستطيع شرب ماء البحر في الحقيقة، وهذا هو جانب الكذب الدلالي في الكلام. وقد اجتمعت القريئتان فامتنع الكلام من جهتين: جهة تتعلق بزمن الفعل وأخرى عقلية. ولو استبدلت هذه الكلمات بكلمات أخرى بينها تناسب دلالي لتحوّل الكلام من محال كذب إلى مستقيم حسن؛ كأن يقال مثلاً: سوف أشرب عصير البرتقال غداً، إذ يكون هناك تناسب دلالي بين: سوف و غداً، باعتبارهما

قرينتين تخصان المستقبل، أي أنّ ثمة تأكيداً على أنّ الفعل لم يقع في الماضي، وأنه مخلص للاستقبال؛ وتكون القرينة الثانية (غداً) بمنزلة أداة توكيد للأولى، فينتفي جانب المحال من الكلام؛ ويكون هذا التناسب الدلالي أيضاً في المعنى بحيث يكون من الممكن شرب عصير البرتقال على الحقيقة كذلك.

والجدير بالملاحظة أنّ هذا الكلام المحال بكل أمثاله، لا مجال لقبوله في العربية إلا بعد استبدال وحداته بأخرى مناسبة، سواء أكان هذا الاستبدال على مستوى الفعل أو الظرف، كما في الكلام المحال ؛ أم كان على مستوى الفعل والظرف معاً، كما في الكلام المحال الكذب. وذلك من أجل أن يتحقق التناسب شكلاً ومعنى. وأمّا الكلام الكذب فله مجال للقبول من جهة المجاز، على سبيل التشبيه أو الكناية أو غير ذلك مما يدخل في باب المجاز. غير أنّ سبويه لم يكن يقصد المجاز في تقسيمه الذي وضعه للكلام. وإمّا قصد الحقيقة. والذي يؤكّد هذا هو استعماله لمصطلح (الكذب) ويعني به ما يمكن أن نسميه: (الكذب الدلالي) الذي يراد به المجاز أو (الكذب المجازي) على اعتبار أنه يتصل بالمجاز. وما دام قد أدخل المجاز فيما هو كذب فقد أخرجه من حيّز الدراسة. ويمكن أن تمثل لأنواع الكلام عند سبويه بالمخطط الآتي الذي سميناه : المخطط الدلالي للكلام عند سبويه .

(المخطط الدلالي للكلام عند سبويه)



لقد وسمنا هذا المخطط بـ (المخطط الدلالي) لأنه يتضمن تحديداً لأنواع الكلام من جهة الدلالة عند سبويه، إذ يميز بين التراكيب الصحيحة الصالحة دلاليّاً، وهي المستعملة في تداول الخطاب، وبين التراكيب غير الصحيحة دلاليّاً، وهي التي لا تصلح للتخاطب. ومرجعه في هذا هو النظام اللغوي العربي والاستعمالات الفعلية المتداولة للكلام. وهذا ما تبينه النماذج التي يسوقها في كل وضعية.

ونستطيع أن نتبين من هذا المخطط أنّ الكلام المستقيم عند سبويه منه الحسن؛ ويريد به الشائع في الاستعمال وهو في أعلى درجات الاستقامة ؛ ومنه القبيح؛ ويريد به ما أصابه اللحن وهو الذي يحتاج إلى تصويب الخطأ على مستوى مواقع الكلم؛ ومنه الكذب؛ وهو ما كان مجازاً ويمكن إرجاعه إلى الحقيقة. وبهذا يظهر لنا صلة كل نمط من هذه الأمط التركيبية بمبدأ الاستقامة.

وأما الكلام المحال فهو الذي يحدث فيه تنافر بين وحداته على أكثر من مستوى، فيبتعد عن الاستقامة ويخرج من حيز القبول، ويزداد هذا التنافر والابتعاد في الكلام المحال الكذب.

وهذه القضية هي مما توسّع فيه البلاغيون في باب التقديم والتأخير، وفي باب المجاز. إذ الملاحظ أنّ الكلام المستقيم القبيح هو ما اختلّ فيه مبدأ الاستعمال اللغوي من جهة مخالفة سنن التقديم والتأخير في العربية. وبمجرد إعادة التركيب إلى الترتيب الصحيح تزول صفة القبح عن الكلام ويحوز صفة الاستقامة. وكذلك المستقيم الكذب إنما يمثل عدولاً عن الأصل الذي هو الحقيقة إلى المجاز، فهو نمط أسلوبي لم يفقد صفة الاستقامة من جهة المجاز، وإنما من جهة الحقيقة، على الرغم من وجود صلة بين الحقيقة والمجاز.

ولم يقف سيبويه عند حدود المعاني الظاهرة للجمل والتراكيب، ولم تقتصر عنايته على النظر في بنية الجملة نحوياً ودلالياً وحسب، وإنما تجاوز ذلك إلى البحث في أسرار التراكيب ودلالاتها الخفية، وما لها من أثر في التخاطب والتواصل، فهذا هو يصرّح في موضوع الاستفهام أنك « .. تقول: هل عندك شعير أو بُرّ أو ثمر؟ وهل تأتينا أو تحدثنا؟ لا يكون ذلك. وذاك أنّ (هل) ليست بمنزلة الألف في الاستفهام. لأنك إذا قلت: هل تضرب زيداً؟ فلا يكون أن تدّعي أنّ الضرب واقع. وقد تقول: أنضرب زيداً؟ وأنت تدّعي أنّ الضرب واقع. ومما يدلّك على أنّ ألف الاستفهام ليست بمنزلة (هل) أنك تقول للرجل: أطرباً! وأنت تعلم أنه قد طرب، لتوبخه وتقرعه، ولا تقول هذا بعد (هل)». (38)

وهذه الأنماط التعبيرية التي يقدمها سيبويه للكلام في صلته بالحدث، وما أكثرها في الكتاب، هي من صميم ما أصبح يُعرف في الدراسات الحديثة بـ (التداولية) في تحليل الخطابات. فهو يستعرض أنماط التراكيب ويبين كيفية استعمالها مقارنةً بينها فيما تتركه من أثر. ثمّ إنّ مصطلح (الكلام) الذي استعمله سيبويه مرادفاً لمصطلح (الجملة) عند من جاؤوا بعده هو أكثر شمولاً وأقرب إلى البحث التداولي، لكونه يتضمن الدلالة على التخاطب بين طرفين، ويوحي بما يترتب عليه هذا التخاطب من المقاصد والأغراض، وهو ما لا نستشفه من مصطلح (الجملة). ومصطلح (الكلام) هو الذي استعمله البلاغيون لأنه يستجيب لطبيعة البحث البلاغي القائم على النظر في أبعاد الخطاب ومقاصده وآثاره الناتجة عن طريقة صياغته.

ولقد أثبت بعض الباحثين كثيراً من المزايا اللسانية والتداولية في كتاب سيبويه، فمن ذلك مثلاً ما قدمه ثلاثة باحثين هم: (جورج بوهاس و باتريك كيوم و جمال كوغلي) من دراسة استمدّوها من جهود كل من تروبو و كارتر في دراسة الكتاب (39) إذ توصل الثلاثة إلى أنّ « سيبويه يعتمد النظرة الفعلية للغة من خلال متابعتها للاستعمال اللغوي للمتكلم العربي، وعليه تكون عوامل الاتساق بين

أجزائه راجعة للجانب التداولي، بمعنى دراسة الملفوظات باعتبارها استعمالات فعلية للمتكلم العربي في مختلف صورها، مع البحث عن القواعد التي تضبطها، وهذا لا يعني غياب الارتباط المفهومي العاملي، بيد أن الرابط الشامل لأبواب الكتاب الذي صح عندهم هو المستوى التداولي وليس المستوى النحوي. وبينه الثلاثة، موقفين، إلى أنه مما يجمل ملاحظته أن سيويه في إصراره على استعمال لفظة (كلام) بدل الجملة إصرار على ترسيخ البعد التداولي. وقد سلك البلاغيون مسلكه في هذا الأمر فوظفوا (الكلام) واشتغلوا عليه، ولم يشتغلوا على الجملة التي كانت نتاج متأخري النحاة. وذلك لأن الكلام لا ينحصر في سلسلة من الكلمات التي تستوجب تحليلاً تركيبياً يصححه أو يلحنها، ولكن على العكس من ذلك يتطلب أخذ شروط إنتاجه في الحسبان.»⁽⁴⁰⁾

وبعد سيويه جرى استعمال مصطلح (الجملة) إلى جانب مصطلح (الكلام) ولعل المبرّد أول من استعمل هذا المصطلح متحدثاً عن الجملة الفعلية وما يترتب عليها من المعنى، وذلك من خلال كلامه عن الفائدة، إذ يتناول المعاني التعلّقية النحوية (الوظيفية) معللاً دلالاتها؛ كما أنه يراعي حال المخاطب في ذلك إذ يقول: « وإما كان الفاعل رفعا لأنه هو والفعل جملة يحسن عليها السكوت، وتجب بهما الفائدة للمخاطب..»⁽⁴¹⁾

ولا بد من الإشارة ههنا إلى أنّ النحاة يختلفون في استعمالهم لمصطلح (الجملة)، فمنهم من وسّع مفهومها لتكون مرادفة للكلام، كما سزى عند المبرّد وغيره، وهناك من كان تركيزه أكثر على جانبها الإعرابي، كما هو الشأن لدى بعض النحاة المتأخرين. غير أنّ الغالب على استعمال النحاة للجملة هو نظرهم فيما تؤدّيه من الفائدة التخاطبية، وهي بهذا كالكلام.

وإنّ ما أوردناه آنفاً عن كلام المبرّد عن علاقة الجمل والتراكيب بالمعاني والتعبير عن الأغراض والمقاصد، وهو يحاور الفيلسوف الكندي⁽⁴²⁾ لهو خير دليل على تناوله لدراسة الجملة عندما تكون مؤكّدة وغير مؤكّدة. وهي تنم عن دراسة نحوية بلاغية تجمع بين الشكل التركيبي للجملة ودلالاتها، حيث تنوع المعاني بتنوع التراكيب. وقد كانت مثل هذه المعالجات التي قدمها النحاة الأوائل منطلقاً للبلاغيين في وضع أسس النظرية البلاغية، إذ استقوا من كلام المبرّد - هذا الذي أوردناه - ما سمّوه بأضرب الخبر: الابتدائي والطلبّي والإنكاري.

وقد اختلف النحاة في تحديد مفهوم الجملة والكلام إذ اعتبر بعضهم الجملة كلاماً، كما هو رأي ابن جني والزمخشري وعبد القاهر الجرجاني وغيرهم.. وفرّق آخرون بينهما على أنّ الكلام شرطه الإفادة بالقصد وليست الجملة كذلك، مما يجعل الجملة أعم من الكلام، والكلام أخص منها. فيكون - على هذا - كل كلام جملة وليس العكس. وهذا ما نجده عند بعض المتأخرين من النحاة كابن يعيش

والرضي الإستراتيجي وابن هشام وغيرهم . وكان المعنى هو المنطلق الذي بنى عليه النحاة آراءهم على الرغم ممّا بينها من الاختلاف. وإنّ قولهم في توصيف الجملة من أنها « ما يحسن السكوت عليه » لدليل على اهتمامهم بدلالة الكلام وحرصهم على جانب الإفادة.

ويتجلى اتساع مجال اهتمام النحو بالمعنى في دراسة التراكيب وتنوعاتها وما يترتب على ذلك من تنوع في دلالاتها، وهذا ما يثيره عبد القاهر الجرجاني حين كلامه عن المعاني النحوية؛ فقد تميّز الرجل بين كثير من نحاة عصره بنظره الثاقب وفكره الصائب، إذ استطاع أن يدرك أن علم النحو لا يكفي فيه أن يكون علماً تعرف به أحوال أواخر الكلمات إعراباً وبناءً، وإمّا هو علم نظم الكلم وما يتصل به، في ضوء المعنى، من نظام ترتيب الكلمات في الجمل، ومقاصد التقديم والتأخير، والذكر والحذف، وفروق في التعبير بين الخبر الاسمي والخبر الفعلي... الخ. ومن ثم أرجع كل مزيةٍ للتعبير أو فضلٍ فيه إلى نظم الكلم ومعاني النحو. وعلى الرغم من أن عبد القاهر قد جهد في التليل على نظريته وتوضيحها، فهي لم تجد صدى عند النحاة، حتى جاء السكاكي فجعل منها أصول علمٍ من علوم البلاغة أسماه (علم المعاني). وقد تناول السكاكي موضوعات علم المعاني بطريقة تختلف عن طريقة العلماء الأوائل الذين ذكروها وتختلف كذلك عن طريقة عبد القاهر الجرجاني إذ جعل السكاكي الكلام قسمين هما : الخبر والطلب. وتكلم في الأول (أي الخبر) عن الموضوعات الخيرية فتناول الإسناد الخبري وأنواع الخبر وأغراضه ومؤكداته وخروجه على مقتضى الظاهر. ثم انتقل إلى المسند والمسند إليه فتكلم عن حذفها وذكرهما، وتعريفهما وتنكيرهما، وتقديمهما وتأخيرهما.. وغير ذلك من حالاتهما المختلفة.. كما تناول موضوعات الفصل والوصل والإيجاز والإطناب والقصر. وتكلم في الثاني (أي الطلب) عن الموضوعات الإنشائية وهي: التمني والاستفهام والأمر والنهي والنداء. ثم انتقل إلى استعمال الخبر بدل الإنشاء والعكس. وتناول موضوعات أخرى بعد ذلك.. وهذا كله إمّا يدل على امتزاج الدراسة النحوية بالمعاني والمقاصد والأغراض البلاغية. إذ كانت موضوعات النحو عنده موضوعات بلاغية.

ومما أنّ النحاة كانوا من القراء والمفسرين، فقد كان للقراءات القرآنية أثر بارز في توجيه المعنى في النحو العربي، إلى حدّ أنّ ثمة « قراءات تولدت عنها قواعد نحوية مختلفة، أو شاركت في بناء تلك القواعد، وقراءات أُيدت بها قاعدة نحوية، وقراءات رُدّت بها قاعدة نحوية، وقراءات ترتبت عليها وجوه إعرابية في الآية الواحدة، وقراءات تولدت عنها طرائف نحوية..»⁽⁴³⁾

بعد الذي بيّنّا من اهتمام النحاة القدامى بقضايا التراكيب والجمل ومعانيها - وما هو إلاّ غيض من فيض - هل يبقى لأحد أن يتهم النحاة بتقصيرهم في بحث الجملة، وهل يستطيع أحد أن ينكر عليهم عنايتهم بالمعنى والدلالة، وهم الذين تصدّوا لوضع قانون العربية ودستورها النحوي انطلاقاً

من استقراء لغة العرب؛ كما تصدوا لتفسير آي القرآن الكريم انطلاقاً مما استنبطوه من القواعد والأحكام التي استقى منها المتأخرون منهم أصول نظرياتهم، كما فعل الجرجاني الذي بنى نظريته في النظم على توخي المعاني النحوية فيما بين الكلمات ومراعاة قوانين الكلام العربي وأحكامه. فهو يتحدث عن المعاني الوظيفية من ابتداء وخبرية وفاعلية ومفعولية وغير ذلك، وهل هي إلا أنواع الجمل وأنماطها التركيبية؟ وهل كان الجرجاني إلا ناهلاً من معين من سبقه من النحاة أمثال سيبويه وابن جني وغيرهما.. ولم يكن ما جاء به النظريات اللسانية الحديثة شيئاً جديداً أعوز الدراسات اللغوية القديمة؛ فما عرفناه عند علماء العربية الأوائل بمصطلحات عصرهم، هو ما نعرفه اليوم بمصطلحات هذا العصر.

لقد كان منهج سيبويه أن يأتي بالنظرية ويبتعها بالنموذج التطبيقي، كما يبدو لنا ذلك جلياً من خلال حديثه عن الكلام المستغني وغير المستغني، وما قدّمه من تقسيمات تتعلق كلّها بالإفادة والتنوع الدلالي. وقد سار الجرجاني على سمنه في استنتاج العلاقة بين ما يحصل في الذهن من التفكير وما يصدر من الكلام الظاهر.. وهذا السمت نفسه هو الذي سلكه اللساني الأمريكي نوام تشومسكي الذي تميّز عن أستاذه (هاريس) بفكرة البنية العميقة والبنية السطحية للكلام . فالبنية السطحية لا تتلاءم إلا مع الصوت، ولكن عند إرسال الإشارة في بنيتها السطحية، فإنّ ثمة تحليلاً ذهنياً ملائماً يتدخل فيما يمكن أن نسميه البنية العميقة، وهذه البنية العميقة تتصل مباشرة، ليس بالصوت وحسب، وإنما تتصل بالمعنى..⁽⁴⁴⁾

وصفوة القول أنّ النحاة لم يكونوا يعنون بدراسة اللفظ في وظائفه ومواقفه الإعرابية إلا بقدر ما يؤدّي من المعنى. وقد كان ذلك نهجهم إذ انطلقوا من اعتبار « الإعراب فرع المعنى ». وما كان لهم - وهم الذين خبروا كلام العرب وأحاطوا به وأجادوا تفسير النص القرآني وبرعوا في تأويله- أن يهملوا جانب المعنى أو يقصر فهمهم دونه. بل لقد ضاهوا في هذا المجال أحدث ما توصلت إليه الدراسات اللسانية المعاصرة. ولعل ما تحمله الآثار التي خلفها سيبويه وأترابه ومن جاء بعدهم أدلّ بيان وأقوى برهان على ذلك..

هوامش الدراسة :

- 1 - د. أحمد مدكور : علم اللغة بين القديم والحديث: دار الثقافة للنشر والتوزيع - مصر (1986 م) . ص 205
- 2 - د/ إبراهيم السامرائي : التطور اللغوي (التاريخي) : دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - لبنان / ط2 (1401 هـ/ 1981 م) ص 47-48
- 3 - موجز تاريخ علم اللغة (في الغرب) : ضمن سلسلة عالم المعرفة: ص 342-343
- 4 - عبد العليم بوفاتح: ابن القيم وآراؤه النحوية في ضوء الدرس اللغوي الحديث- رسالة ماجستير من

- جامعة الجزائر بإشراف الأستاذ الدكتور محمد العيد رتيمة - 1999م) ص 273
- 5 - محمد أبو الفرج : المعاجم اللغوية في ضوء دراسات علم اللغة الحديث - دار النهضة العربية - بيروت / ط 1 (1966) ص 102
- 6 - محمد المبارك : فقه اللغة وخصائص العربية : دار الفك/ط7 (1401هـ/1981م). ص 170
- 7 - سليم بابا عمر وباني عميري: اللسانيات العامة الميسرة - علم التراكيب- طبعة أنوار - الجزائر (1990) 61
- 8 - بشيرة علي فرج العشيبي: أثر المعنى النحوي في تفسير القرآن الكريم بالرأي: منشورات جامعة قازيوس- بنغازي - ليبيا/ ط 1 (1999م) ص 61
- 9 - د/ عبد الله أحمد جاد الكريم: المعنى والنحو: مكتبة الآداب - ميدان الأوبرا - القاهرة / ط 1 (1422هـ/2002م) ص 14
- 10 - د/ تمام حسان: اللغة بين المعيارية والوصفية - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة (1958) ص 115
- 11 - البيت من قصيدة في مدح محمد بن عبد الملك الزيات، ومطلعها:
متى أنت عن ذهلية الحي ذاهل ** وقلبك منها مدّة الدهر أهل
والأرضي: هو ما بقي في أسفل القدر، ويراد به هنا: بقايا الشهد / والجتنى: هو العسل / والأيدي العواسل:
هي التي تشتتار الشهد من العسل الباقي من أسفل القدر. وهو أفضل. وعجز البيت كناية عن أفضل ما
يصدر عن قلمه. وقد جاء قبله قوله :
- (لك القلم الأعلى الذي شبثته ** تُصاب من الأمر الكلى والمفاصل) [ينظر دلائل الإعجاز: ص 357]
- 12 - عبد القاهر الجرجاني : دلائل الإعجاز: ص 357 - 358
- 13 - د/ محمد حماسة عبد اللطيف: النحو والدلالة - دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة. ص 75
- 14 - ينظر : د/ تمام حسان: اللغة العربية، معناها ومبناها - عالم الكتب- القاهرة/ ط 3 (1975) ص 182
- 15 - جون ليونز: نظرية تشومسكي اللغوية: ترجمة وتعليق د/حلمي خليل. دار المعرفة الجامعية . القاهرة (1995) 160
- 16 - ابن منظور : لسان العرب (باب الغين فصل الضاد) ؛ والزيدي : تاج العروس: مادة (غ ر ض)
- 17 - التهانوي: كشاف اصطلاحات الفنون - تحقيق الدكتور لطفي عبد البديع - الهيئة المصرية العامة للكتاب (1972م) : 2/ 291
- 18 - د/ محمد العيد رتيمة: محاضرات في فقه اللغة وعلم الدلالة: كلية الآداب واللغات - جامعة الجزائر (1999م)
- 19 - اللغة العربية، معناها ومبناها: ص 28
- Bernard Potier: Comprendre la linguistique - Présente Edition, marabout 20-
Université: - Paris 1975. p 13
- 21 اللغة العربية : معناها ومبناها : ص 343
- 22- المرجع السابق: ص 12 وما بعدها
- 23 - الأخفش : معاني القرآن: 2 / 599
- 24- د/ عيسى شحاتة عيسى علي: الدراسات اللغوية للقرآن الكريم حتى أواخر القرن الثالث الهجري - دار
قباء للطباعة والنشر والتوزيع - القاهرة - مصر (2001م) ص 198

- 25 - الأخفش: معاني القرآن: 2 / 414
- 26 - الدراسات اللغوية للقرآن الكريم حتى أواخر القرن الثالث الهجري: ص 198
- 27 - ينظر: معاني القرآن للفراء: 1/244
- 28 - المصدر نفسه: 3/189
- 29 - الفراء: معاني القرآن: 3 / 260
- 30 - ينظر مثلاً: الحجة في القراءات السبع لابن مجاهد: ص 683
- 31 - د/ مصطفى ناصف: اللغة بين البلاغة والأسلوبية - النادي الأدبي الثقافي بجدة - العربية السعودية (1409هـ/1989م) ص 84
- 32 - دلائل الإعجاز: 312
- 33 - يريد بقوله (أصحابنا) نواة البصرة، وقد كان ينتمي إلى المدرسة البغدادية إلا أنه كان بغدادياً بصرياً.
- 34 - ابن جني: الخصائص: 1/ 283 - 284
- 35 - المصدر نفسه. 3/255
- 36 - الخصائص : 2-/158 159
- 37 - ينظر كتاب سيبويه: تحقيق: عبد السلام محمد هارون - ط/ دار الجيل بيروت: 1/25 - 26
- 38 - كتاب سيبويه : 3/175
- 39 - د/ إدريس مقبول: الأسس الإستمولوجية والتداولية للنظر النحوي عند سيبويه: عالم الكتب الحديث/ جدارا للكتاب العالمي - الأردن/ ط 1 (2006م) ص 276
- 40 - المرجع نفسه: ص 277
- 41 - ينظر: المقتضب للمبرد - تحقيق عبد الخالق عزيمة: 8/1
- 42 - المبرد: الكامل - ط/ دار الفكر العربي: 1/28
- 43- د/ نبيل بن محمد آل إسماعيل: علم القراءات: نشأته، أطواره، أثره في العلوم الشرعية - مكتبة التوبة - ط 1 (1421هـ/ 2000م) ص 413 وما بعدها..
- 44 Noam Chomsky: Le Langage et la Pensée - Traduit de L'American par Louis jean
clavet - Paris 1976 p 33



صورة الموريسكيين في رواية «غرناطة» ل:رضوى عاشور

Image of the Moors in the novel "Granada" for: Radwa Ashour

فاطمة الزهراء حضري

إشراف الأستاذ الدكتور: شريف بموسى عبد القادر

جامعة أبي بكر بلقايد/ تلمسان

temahadri13@gmail.com

الملخّص:

سردت «رضوى عاشور» في رواية «غرناطة» التحولات الكبرى التي طرأت على حياة الموريسكيين ، حين صورت لنا المآسي التاريخية الحُبلى بالدمار لمعالم الحضارة العربية الأندلسية من الآخر القشتالي ، و يتحوّل التاريخ العربي المجيد إلى لحظة شك ونفور بلغ حد الضبابية و الانهزام والذل للذات الموريسكية.

الكلمات المفتاحية: الموريسكيين - غرناطة - رضوى عاشور. الرواية ، العداة الاستعماري.

Résumé

Radwa Ashour « nous a raconté dans le roman « Grenade » les transformations majeures dans la vie des Maures , tandis que dépeint nous tragédies historiques enceinte avec la destruction des monuments andalous de l'autre civilisation arabe castillan , et l'histoire glorieuse arabe se transforme en un moment de doute et de dégoût était un peu brumeux et la défaite et de l'humiliation pour le même Morisky .

Mots clés:Moors - Grenade - Radwa Ashour . Le roman , l'hostilité coloniale .

المقال

إنّ صورة الموريسكيون في رواية غرناطة لرضوى عاشور التي صدرت بطبعتها الثالثة سنة 2001 طرحت فيها موضوع العداة التاريخي الاستعماري بين الأنا العربية الموريسكية والآخر الاستعماري القشتالي الإسباني ، و اعتبارا لعلاقة يحكمها التوتر والصدام، والنفي بين الأنا والآخر، بين المستعمر والمستعمر (بكسر الميم الثانية)، بين الضعيف والقوي، بين الغياب و الحضور. سرت بنا «رضوى عاشور» إلى آخر مشاهد الوجود العربي ، وانهيار معالم حضارته وتهميش ثقافته وانحدار بهويته نحو

العدم إثر سقوط غرناطة سنة (1492).

و في ضوء هذا ، تلج بنا « رضوى عاشور » في عوالم الذات العربية و مكامن أوجاعها و تأوهاتها النفسية، الذي عمد الآخر بتهميشه و طرده ونفيه . فصار يطلق على الأندلسي باسم الموريسكي الذي يعني :«العرب الأصغر الذي نيز به الإيبانيون الأندلسيين المسلمين المغلوبين على أمرهم بعد سقوط حاضرتهم غرناطة»⁽¹⁾

فهي تعالج في روايتها غرناطة بصفة خاصة موضوع العداة التاريخي الاستعماري بين (العربوال أسبان) ولتوخي الدقة أي بعد:« سقوط غرناطة بيد الأسبان سنة (1492/897) »⁽²⁾ لتعرض لنا واقعا أليما تنعدم فيه الرحمة و تسكنه الآلام ، إذ عبر أحدهم عن واقع الأنا العربية الموريسكية بالمأساة:« و الظلم لقومه الموريسكيين ، فشه قومه و هم في هذه الحالة بأنهم أموات وهم أحياء

Muerte en la vida y en el cuerpo infierno

و هم أموات في قيد الحياة و أجسادهم تتلظى⁽³⁾

و من هذا المنطلق ، تهدف «رضوى عاشور* في روايتها «غرناطة» إلى تقديم العلاقة الصدامية بين الشرق و الغرب، بين الموريسكيين و القشتاليين ، إذ : « من العسير أن يعثر المرء في صفحات التاريخ على مثال أوضح للاضطهاد تعرّض له شعب مقهور من ذاك المتمثل في القوانين التي صدرت في تلك الحقبة بحق المواركة⁽⁴⁾

فتنتلق هذه العلاقة التراجيدية من عداة مدفون اتجاه الشرق و محاربتة، فخطط :« لتحرير إسبانيا من الحضور العربي»⁽⁵⁾ ، والتي ترى في الوجود العربي تهديدا لحضورها ، فهي علاقة مشحونة بالتوتر والقلق ، و إلى إلغاء حق الموريسكيين ، فأخذت بهدم مقومات الذات العربية التي تتكئ عليها من حرق الكتب وإغلاق الحمامات ، و التنصير القسري لأهل غرناطة ، ومنع ارتداء الملابس العربية ... فنلاحظ هنا ، أنّ منطق الفوقية لدى الآخر القشتالي يقوم من منطلق الإكراه و القمع النفسي و الجسدي و الاجتماعي الذي تمس الذات الموريسكية في معتقداتها الدينية ومقوماتها الحضارية . و من هنا يتضح أنّ صورة الآخر عند رضوى عاشور تتجسد في صورة المستعمر المستبد لصوت الشعوب المقهورة فكان « مفهوم الآخر....بالمفهوم المعاصر مفهوم أيديولوجي »⁽⁶⁾

فهي تهدف من وراء المفهوم الأيديولوجي إلى تقديم منظومة أفكار تصب في قالب الرفض و التمردّ و العصيان لنزعة الآخر الاستعمارية ، الذي يريد السّيطرة على الذات العربية المغلوبة على أمرها بدون هوادة، وتهميشه ووضعه في خانة الدونية ، فممن « تبناه من المثقفين و السياسيين عدد

كبير يصعب حصره، و في مقدمة هؤلاء يُمكن أن نذكر محمود أمين العالم و لطيفة الزيات... وإبراهيم فتحي و رضوى عاشور.. وغيرهم»⁽⁷⁾

إذا طبيعة اللحظة الراهنة للأنا العربية، و ما آل إليه حالها من استسلام و بكاء على الأطلال جرّاء الهزائم المتتالية، جعل بعض الكتابات طبقا للواقع، و مرآة عاكسة للأنا العربية المأزومة باعتبار « الرواية الجديدة في الحقيقة، بمنزلة مرآة للإنسان المعاصر في أهوائه و تشاؤمه و تمزقه و إحداه و قلقه و خوفه و شقائه، و ذلك على الرغم من أنّ الرواية الجديدة تربأ بنفسها عن أن تصور الطباع أو أن تكون مرآة مجلوة للمجتمع التي تكتب له »⁽⁸⁾

و عليه فإنّ الرواية المعاصرة تحاكي الواقع، تعكس صورة الإنسان المأزوم في مجتمعه، فتكون مرآة لنفسه و علاقته مع غيره و مع ذاته « و لهذا يرتبط مفهوم الصورة بمفهوم المرأة و تتمرأى سطحا يعكس كل ما يقوم أمامه، فأى شيء يمتلك خاصية السطح العاكس فهو مرآة.. و هذا الذي يقوم أمام المرأة يُعرف باسم الأصل، و أمّا الذي تعكسه فهو يعرف بالصورة أو الانعكاس، و تدور الصورة مع أصلها وجودا و عدما، فإن وُجدت كان الأصل موجودا، وإن انعدمت أو غابت كان الأصل منعدما أو غائبا »⁽⁹⁾

نظرا لارتباط الصورة بالمرآة التي بواسطتها تعكس انبعاثا ينبثق من الواقع على أساس تلج بنا في تاريخ مجتمع أو خلجات نفس، فلا مناص إذاً أنّ علاقة الذات بنفسها أو مع غيرها: « يتحول إلى مرآة لها أو تتحول إلى مرآة له »⁽¹⁰⁾

و عندما نتطرق إلى نص «غرناطة» عبر مدخل الأنا الموريسكية و الآخر القشتالي، نجد صورة مأساة لواقع إنساني تحكمها علاقة مستعمر لمستعمر تهدف إلى كشف خساسة الآخر، و معالجة واقع الأنا المضطهد الذي يعاني الضياع و الفقر والاستلاب من مقوماته: لغته و دينه... فهي تسعى إلى بلورة الوعي التحرري في تحليلها الموضوعي للواقع: « لتُعود قراءها إلى التواصل مع تاريخ مسكوت عنه كتبت دائما رغبة منها في سد ثغرات الحكايات المنقوصة و سعيا إلى إكمالها »⁽¹¹⁾

فتؤسس بذلك لفكرها ووعيتها السياسي في مجابهة الصعاب الذي يعمد الأنا الحاكمة بالتواطؤ مع الأجنبي بالضغط على الذات العربية للخضوع و التنحي عن هويتها العريقة، فتتعري من جميع قيمها. من هذا المنطلق، تستهل رضوى عاشور روايتها غرناطة بصورة تلك المرأة العارية التي تنحدر اتجاه «أبو جعفر» من أعلى الشارع لترمز إلى غرناطة، فالمرأة غالبا هي « كرمز للأرض، أو أنّ الأرض هي المرأة »⁽¹²⁾، أمّا عربيها ماهو إلاّ تنحي غرناطة عن مجدها الذي صنعه الأولون» فكان إلاّ تعبيراً عن التجرد من كل القيم الوطنية «⁽¹³⁾ فورا رمزية العنوان «غرناطة» تعبير عن تمسك »

رضوى عاشور» بالدفاع عن الوطن ، و هي أيضا تلتزم بقضايا مجتمعتها و مبدئها التحرري الماركسي الذي يعتبر:» حرية الأديب تكمن في انسجام مشاعره مع مشاعر مجتمعه حيث يعيش مشاكلهم و يصورها، بل هي بمثابة السجن حيث تزدهر الألفة بينه و بين مجتمعه، ويثمر التعاون و عندئذ يتمكن الأديب من خلال تلك الألفة و ذلك التعاون أن يُحقق حريته «⁽¹⁴⁾

فرواية غرناطة استعادة لذكريات أمّة واهية حُط عليها صور دامية ووجه مخفية منفية، فهي تعبر بالحاضر إلى سفن التاريخ لتصل بك إلى طبيعة اللحظة المشابهة بينهما من اغتراب ونفي و ضياع و مصير أسود للذات الموريسكية . إذ يطلع الفجر الأخير على أرض غرناطة ، فتمهد الرواية في حي «البيازين» التي أمضت ليلتها بين الخضوع لبنود المعاهدة المسطرة بقانون الآخر، وبين السقوط في هاوية الاستسلام التي نصبها «أبو عبد الله محمد الصغير» لتسليم تاريخ الأجداد و ما صنعه الأولون ليضعه على الرصيف دون حياة» فكان أمر المعاهدة السرية بين أبي عبد الله محمد الصغير و الملكين الكاثوليكين قد افتضح وشاع سلمهم الملك الصغير مفاتيح الحمراء ، فكافئوه بثلاثين ألف جنيه قشتالي وبصون حقه الأبدى في ملكية قصوره»⁽¹⁵⁾ فتنطلق رحلة الغموض و القنوط لشخصية «أبي جعفر» الرافض الواقع عليه باسم الاستسلام ، غير أنّ محاولاته في التغيير لمجرى الواقع باءت بالفشل ، وبقي سجين الأمل لغد جديد . فهي تعالج قضية أرض مغتصبة ، و حياة شعب احترق بنار فراق الوطن ووجع الذات من خلال قرارات الآخر التعسفية ، فلقد استطاعت رضوى عاشور أن ترسم بحاسة فنية أعماق شخصية أبي جعفر نظرا لتعلقه الكبير بأرضه و تفاعله بصفحة التاريخ التي تعلوها انتصارات تطرب لها النفس، و شغفه بالكتب و حضنه الدافئ لعائلته الذي طمح من خلال تعليم حفيديه «حسن» و«سليمة» للرقى بالحضارة الأندلسية فيقول:» قد تعود على يديك بسيفك أو قد تكتب حكايتها و تسجل أعلامها ، لا أريد ورّاقا مثلي يا ولدي ، بل كاتباً عظيماً كابن الخطيب يسجلون اسمك مع غرناطة في كل كتاب»⁽¹⁶⁾ . فتؤزم «رضوى عاشور» الموقف على عائلة «أبي جعفر» و أهل غرناطة نظرا للخطر المُحدّق من وراء تحايل القشتالي لتنصير بعض المسلمين ورشوة الحكام و استمالة الفقهاء بالمال و الهدايا ، وتعذيب كبار القوم ذوي الشأن و المكانة بين مسلمي غرناطة «كحامد الثغري». حيث سردت لنا لحظة التحول العصبية في بطولاته ، وتعلق أهل الأندلس بآرائه ، إلى مستسلم ضعيف جرّاء القهر الجسدي والنفسي في السجن، خاضع لأوامر الكنيسة الكاثوليكية التي عمدت لتنصيره ، واقتداء المسلمين به.

و في خضم الأحداث ، و تمسك الغرناطيين بدينهم ، و الإصرار على ممارسة شعائرهم. استفحل خطر القشتاليين و تعصب الكاثوليكين بالتعدي على حقوق المسلمين للتضييق عليهم ، و صبّ العذاب و الويلات و الآهات على نفوسهم مع الإصرار في الظلم بقطع صلة المسلمين بتراث الأجداد

و تاريخ الأمجاد و كتب العلماء ، لتصل بنا رضوى عاشور إلى قرار خيمينث في جمع المخطوطات العلمية و الأدبية والتاريخية..لتكتب بحرقها تاريخ ذلك اليوم المشئوم، وتتطير مع سحب الدخان تضحيات الأولين و حبر المجتهدين التي عملت في رفع شأن الأمة الإسلامية لقرون عديدة.

فنقلت لنا حياة مجتمع هدّته قرارات الآخر التعسفية، فسارع أبو جعفر بخطى متأخرة إلى حماية ما تبقى من تراث وكتب، غيرة على تاريخ الأبطال الغنية بعلم الأولين من التحام و اتحاد قلوب أهل غرناطة .

فيتجلى ذلك الانكسار في شخصية «أبي جعفر» الذي اكتوى بمشهد حريق الكتب، فبعث في نفسه سلسلة تساؤلات تعيد النظر في الحقيقة الموروثة قداسة اللوح المحفوظ و تطاير أوراقه، وتعدّي الآخر بنجاسته على كتاب «الله» المقدّس، أدّى به إلى الحيرة و الاستهجان و الموت وحيدا.

لتُخلق أمام سليمة باب البحث عن معنى الموت و الحياة، عن النَّار والجنة، لتهب نفسها وحياتها لقراءة الكتب علّها تجد جوابا يهدئ من حدّة اضطراب عقلها ووجعها النفسي ، وهي لازالت في مهد الطفولة البريئة: «تفكر في الموت الذي يقهر ويذل...»⁽¹⁷⁾

و انطلاقا من أوامر الكاردينال «خيمينث» و التعصب الأعمى الذي يكنّه لمسلمي غرناطة ، و محاولته تدنيس قيم الأمة الإسلامية و حرق كتب العلماء لينسيهم عن ماضي حضارتهم، تسرد لنا «رضوى عاشور» مأساة اشتباك أهل غرناطة مع عاملي الكاردينال خيمينث لتعديهم على الفتاة، و النتائج التي أسفرت عن هذا الصدام من إعلان الانتفاضة للدفاع عن عرضهم و وجودهم و الصد من خطر الآخر بالشورى و المشاورات السياسية. فيتوجه فريق إلى قصر خمينث بالقرب من قصر الحمراء ومحاصرته، بينما يعمل آخرون على تحصيل السلاح استعدادا للقتال .

و في هذه الأثناء ، تقدّم جنود القشتاليين إلى أهل حي البيازين بالبحث عن مظالم أهلها مُشيرين إلى العواقب الوخيمة لتمردهم على ملكي البلاد.وبعد جولة أخرى استقر الرأي بين المورسكيين و القشتاليين على البدء بالمفاوضات في حي البيازين ، و الموافقة على السلم بالتزام أوامر كبير الأساقفة التي تهدف لإصلاح الأمور.

بينما كانت شخصية «سعد» تعاني الإحساس بالضياع و التعاسة و الضيق خاصة بعد وفاة أبي جعفر الذي كفل بتربيته و عمله و العيش في بيته مع «نعيم» و حفيديه «حسن» و«سليمة» ، كان يأمل أن تشاركه سليمة في البيت و الحياة الزوجية بملاء الفراغ الموحش في نفسه بقبول الزواج منه.

وهذا الاشتياق خلق له عالم الذكريات السوداوية ، يوم كان صغيرا اضطهد هو وعائلته في (مالقة)

من قبل القشتاليين المحتلين للعقول والعباد، فمات جدُّه : جوعاً أو قهراً، وكانت نفيسة الصغيرة قد قتلها الجوع أو الخوف»⁽¹⁸⁾ فخلقت له عالماً رهيباً سارت به إلى دوامة الاغتراب فنقلت لنا «رضوى عاشور» حياة اجتماعية حافلة بالعادات و التقاليد ، ظلت متوارثة من جيل إلى جيل، تُعبّر عن الروح العربية وتاريخها بالتغني في الأعراس والذهاب إلى الحمامات و التحلي بصفات الكرم في الأكل و المطاعم ...

فأخذ المحتل في نقض شروط المعاهدة التي اشترطها على المسلمين للتضييق عليهم بمنع الآذان في الصوامع ، والاختيار بين التنصير أو الترحيل، وفرض المغارم الكبيرة وحظر البيع أو الشراء بين عرب غرناطة ، ومنع الملابس العربية وإغلاق الحمامات... فأدركهم الذل والهوان وداستهم الأقدام ، فتلوى جبل الفجيعة حول رقبة أهل غرناطة ،

فزادهم أما ووجعا، فكان:» يحظر على المتنصرين الجُدد ارتداء الملابس العربية ، ويُمنع أي خياط من حياكة الملابس المحظورة،وعلى النساء التخلص من غطاء الرأس»⁽¹⁹⁾

فاحتار «أبومنصور» في فاجعة تاريخ حُرَب، والعمر الذي ذهب لعبا، فترتجف نفسه غضبا في ظل ما كُتب له من شقاء العمر، ومن حصار زاده تعباً، و هموم الوطن تسكنه، و غضب طال نفسه فاستنكر واقعه وهرب .

فغرناطة ملاذ الأندلسيين الأخير النازحين من المدن الأخرى ، فالتقى فيها الأهالي من كل المناطق ، وازدهرت فيها الصناعات والتجارة ، قبل تمكن القشتاليين من السيطرة عليها ، وحظر البيع و الشراء بين الموريسكين إلاّ ذوي الشأن والنفوذ والجاه ونبلاء العرب لاشتراك المصالح التي تخدم الآخر. وتنقل لنا «رضوى عاشور» حقائق تاريخية لثورات قشتالية ، و تولي «كارلوس الخامس العهد بعد وفاة جده «فرديناند» ، لتصف التطور الحاصل على الصعيد السياسي لأرض الأندلس ، ومهام الآخر لقمع الثورة في الجبال بلا رحمة ولا هوادة، و تقهقر حال المدنيين بالقرى بشن الهجمات الدامية من:» جماعة الإخوان و ثورة المدن و العصابات التي تحمل الصليب وصيحة الموت للعرب و تُخلّف أينما مرّت بيارقها الجثث والبيوت المحروقة والأهالي المذعورين الذين يطلبون التعميد طلباً للحياة»⁽²⁰⁾

أمّا سليمة تُنصت إلى الحزن العميق الذي يمتلكها، وحسرة ضياع كتبها، فتبكي أما لذكرى جدّها «أبي جعفر»،يوم صمّم أن تكون كنساء قرطبة العالمات. و بين قلق الحاضر، و تأزم الموقف بين الموريسكيين والقشتاليين، ضعف توتر«حسن» خوفاً من الغد، نظراً لأوامر الآخر القامعة وتحويل الأمل إلى يأس، والحياة إلى موت بالنفي والسجن والتعذيب بشتى الوسائل القمعية التي تستنطق روح «سعد»، وتتبدد معها معاني البقاء حياً في ظلمة الاستبداد بعيداً عن رفيق الدرب «حسن» و

روحه «سليمة».

وكانت سليمة تحترق لفراق الكتب، وحدها تعاني الظلمة الموحشة في السجن بتهمة السحر الأسود إلا أنها ركبت سفن التحدي والعزيمة، فتقبض على الحديد المحمي بالنار غضبا، فهل تشتكي حالها؟ أم حال العرب التي أعطت الغوالي كل ما اكتسبوا!! لتتجه نحو باب الرملة، وتُحرق كما حرقت الكتب. فتتبع ملامح الموريسكيين في رواية غرناطة لرضوى عاشور ينطلق بك في رحلة تاريخية لواقع حقيقي يرسو بك إلى كل معاني العداة الذي يكنه الآخر للأنا. وما عانتها الذات من تهميش و تحقير و تضليل تحت مظلة البطش القشتالي لهذا:» طرقت رضوى مدخلا مراوغا في روايتها ثلاثية غرناطة و التي طرقتها لبشري أزمة تعصف بكينونتهم القومية والدينية، يضطرون فيها للتخلي عن هويتهم مرة عن ادعاء و أخرى عن استسلام و ثالثة تحت الفرع و الرعب التي أطلقتها سماء الأندلس محاكم التفتيش»⁽²¹⁾

في هذا السياق، تنبهي أحداث سقوط غرناطة إلى وصف حالة الاغتراب الذي أذعنت له الأنا العربية في ظل استيلاء القشتاليين على غرناطة و تقسيمها، فتصف لنا صورة الأنا المضطهدة على أرضها، و في أرضها الدالة بشكل واضح على صورة مستعمر لمستعمر، بين موريسكي وقشتالي، وما يحمله هذا الأخير من عداة مكبوت و حقد مزروع، تفنن في تلقينه للذات العربية وهو يسلط عليها العذاب النفسي و الجسدي، فجعلها تعاني الاغتراب و هي في قلب الوطن فكون:» حيننا لوطن مفقود، أو أن يكون الإيحاء المقصود هو تكثيف الإحساس بالغربة أو الاغتراب في قلب الوطن»⁽²²⁾

فهو وجود استعماري إسباني يهدم كل ما مضى من تاريخ إنساني إسلامي، إذًا هي الأجواء المتوترة الغربية بتعدد صور الاستلاب و الاستسلام و الجور و الظلم للذات الموريسكية، فهو يرى:» بضرورة طرد الموريسكيين الذين ينعتهم بجميع النقائص منها الإلحاد.. فالموريسكي في رأيه تشخيص الشر و مصدر القلاقل و الفتنة يؤيده النبلاء، ويهدد استقرار البلاد و أمنه، وأنَّ العرش الإسباني حاول بجميع وسائله إدماجه في المجتمع الإسباني و لكنّه لم يُفلح أمام صموده و تحديه، لذلك فإنَّ طرده واجب و حق مشروع»⁽²³⁾

وإتباعا لأوامر الكنيسة الكاثوليكية المتعصبة، سارت العلاقة بين الأنا و الآخر على درب العنف وزادتها ابتعادا و نفورا و جفاء..و:» هنا تعود الكاتبة إلى تلك اللحظة الفاصلة في تاريخ البشرية قرب نهاية القرن الخامس عشر، لحظة صعود الغرب في الدُرورة الحضارية التي بدأت في ذلك التاريخ الدّامي والدّال: 1492 تاريخ سقوط غرناطة و طرد العرب من الأندلس، أو بالأحرى الثقافة العربية والإسلامية كُلّها من الوجدان الغربي»⁽²⁴⁾

فهي حوادث تكشف جوانب الآخر المستعمر، ودلالات العنف الحامية بنار تقذف شهبها على الأنا العربيّة بغية طردها نهائياً من أرضها و استغلال ضعفها بالضغط عليها و شلّ حركتها خصوصا أنّها مستندة إلى سواعد مشلولة عربية تزيدها ضعفا و انكسارا أمام قوى محاكم التفتيش الإسبانية باعتبار:» هذه النقلة الدرامية الحادّة في الحضارة الإنسانية وتوجهاتها من الانفتاح والتسامح و قبول الآخر إلى التعصب و القهر وضيق الأفق ، هي ما تكتبه ثلاثية غرناطة ⁽²⁵⁾»

و من هنا ، نجد لدى «رضوى عاشور» فكرا توعويا وبحثا عن هوية مأزومة، عانت التهميش و الضياع من الآخر القشتالي الذي زعزع ثوابتها العربية.

و تطبيقا لهذا المبدأ ، عمل الآخر القشتالي خلال طرد الأنا من أرضها لتحقيرها، وتزييف الحقائق لتكون لصالحه، و تشويه تاريخها، والمساس بمعتقداتها الدينية والفكرية لتتعرى الأندلس من قيمها ورقبها، و تتجه نحو قاع مظلمة لا عودة لها منها.

هوامش الدراسة :

1. محمد حجي-الموريسكيون في الفكر التاريخي (قراءة في الأبحاث و الدراسات الموريسكية الإسبانية «، الموريسكيون و الجهاد البحري في المغرب الكبير، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية ، سلسلة الندوات، ص59.
2. بوحسون عبد القادر، الأندلس في عهد بني الأحمر، دراسة تاريخية و ثقافية(635-1238/897-1492) ،إشراف عبدلي لخضر، أطروحة دكتوراه في تاريخ المغرب الإسلامي، قسم التاريخ(2012-2013)، قسم التاريخ ، ص83
3. بحري هواري ، الشعر الموريسكي و شعر المقاومة الجزائرية الملحون ، إشراف أد بومدين كروم (دراسة موضوعاتية فنية موازنة)، مذكرة تخرج مقدمة لنيل شهادة ماستر، جامعة تلمسان، ص 17 *تخرجت من كلية الآداب جامعة القاهرة عام1973، حصلت على شهاد الدكتوراه في الأدب الإفريقي من كلية أمهرست بولاية ماساشوتش بالولايات المتحدة الأمريكية، د جوزيف عطية، مصادر الأدب النسائي في العالم العربي الحديث (1800-1996)، المؤسسة العربية للدراسات و النشر ، بيروت ، لبنان ، ط1(1999)، ص451.
4. عادل سعيد بشتاوي ، الأندلسيون المواركة (دراسة في تاريخ الأندلسين بعد سقوط غرناطة)، المقطف للنشر و التوزيع ، القاهرة ، ص167.
5. جيلبرت سنيويه ، اللوح الأزرق ، ترجمة آدم فتحي ، منشورات الجمل ، ط1(2008)، ص18. إنّ مفهوم الأيديولوجية يقتضي وضعاً اجتماعياً و تاريخياً خاصاً يعيش أثناءه الفرد المنتمي إلى جماعة أو طبقة أو مجموعة قومية أو ثقافية حالة تجعله عاجزاً عن إدراك تعبير صادق تام و مستقيم عن واقع حياته العامة بما فيها من علاقات سياسية و اجتماعية و من ذكريات جماعية و من تطلعات إلى المستقبل .. أي أن تصور الحاضر و الماضي و المستقبل في ذهن الفرد معكوس أو مشتت أو معكر غير واضح .عبد الله العروي ، مفهوم الأيديولوجيا ،المركز الثقافي العربي ، ط7(2003)، ص124 .
6. محمد عابد الجابري ، مجلة أيس...الغيرية الآخر)، أجرى المقابلة حاج عبد الرحمن و الأزهرى

- ريحاني، ص 64
7. مصطفى عبد الغني، اتجاهات النقد الروائي المعاصر، ج 1، ط 1 (1994)، ص 94
 8. عبد المالك مرتاض، في نظرية الرواية (بحث في تقنيات الرواية)، عالم المعرفة، الكويت (1998)، ص 92.
 9. محمدرجب، فلسفة المرأة، دار المعارف، مصر، ط 1 (1994)، ص 15
 10. ينظر: مصطفى عبد الغني، اتجاهات النقد الروائي، ص 277
 11. ينظر: منصور عز الدين، أقنعة حكاية، مجلة الدوحة، العدد 87، ص 79
 12. حسن نجمي، شعرية الفضاء المتخيل و الهوية في الرواية العربية (دراسة)، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 1 (2000)، ص 160.
 13. بشير بويجرة محمد، الشخصية في الرواية الجزائرية 1970-1983، ديوان المطبوعات الجامعية 1986، ص 136
 14. شايف عكاشة، اتجاهات النقد المعاصر في مصر، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر (1985)، ص 45
 15. رضوى عاشور، ثلاثية غرناطة، غرناطة ج 1، دار الشروق، القاهرة- مصر، ط 3 (2001-1422)، ص 20
 16. المصدر نفسه- ص 41
 17. المصدر نفسه- ص 148
 18. المصدر نفسه- ص 79
 19. المصدر نفسه- ص 122
 20. المصدر نفسه - ص 18
 21. ينظر: فتحي إمباي، محاولة التعامل مع الهزيمة، مجلة الدوحة، العدد 87، ص 77
 22. شيرين أبو النجا، مفهوم الوطن في فكر الكاتبة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت- لبنان، ط 1 (2005)، ص 41
 23. ميلودة الحسنوي، الموريسكيون في الفكر التاريخي (قراءة في الأبحاث والدراسات الموريسكية الإسبانية)، مطبوعات أكاديمية المملكة المغربية، الرباط، سلسلة الندوات، ص 144،
 24. ينظر: صلابة الموقف و ثراء الإنجاز، مجلة الدوحة، ص 67
 25. يراجع: المرجع نفسه، ص 68.



التطور الصوتي لصوت الضاد - الظاء أنهو ذجا -

The phonétique development of the "dh" sound.

-The "dh" sound exemple

حمّوم مريم

meriemanfal60@gmail.com

اشراف الأستاذة الدكتورة: شيخي نورية

جامعة تلمسان

الملخص:

يعدّ صوت الضاد من أصعب الأصوات نطقا و كتابة نتيجة تداخله و تطوره إلى صوت آخر يشبهه صوتيا و يختلف عنه كتابيا ألا و هو صوت الظاء، و ذلك راجع لشدة الشبه القائم بينهما ممّا أدى إلى اختلاطه نطقه على السنة ناطقيه، و لهذا سنحاول في هذه المقالة تسليط الضوء على عوامل تطوره، و تبيان نقاط الاختلاف و التشابه بينه و بين صوت الظاء خدمة لطالب العلم و محبّة في لغة القرآن.

الكلمات المفتاحية: التطور الصوتي- اللغة العربية - صوت الضاد - صوت الظاء.

Abstract:

The sound "dh" is considered as one of the most difficult sounds either in pronunciation or in writing, the cause is that its interfere and development from one to other sound which has the same pronunciation but different in writing, which is the sound "dh' "

This similarity causes interference between the two sounds.

Because that, I try in the present search to shed light on the factors of its development, indicating the most differences and similarities between them in order to serve all the researchers, and charity to the language of Coran.

Key words: Phonetic development - Arabic language- The sound « dh »- The sound « dh' »

المقال:

لصوت الضاد أهمية بالغة عند العرب؛ إذ أنهم سمّوا لغتهم بلغة الضاد، وإن لم يكن لهذا ما يسوغه من الناحية العلمية، و لهذا نجد العرب تتفاخر بلغتها و تتغنّى بها في أشعارها، ومن ذلك:

قول المتنبي:

و بهم فخر كل من نطقَ الضَّا دَ و عَوْدُ الجَانِي و عَوْتُ الطَّرِيدِ.⁽¹⁾

و قال شرف الدين البوصيري:

فأرضه أفصحَ امرئٍ نطقَ الضَّا دَ فقامتُ تغارُ منها الظَّاءُ.⁽²⁾

أولاً: ماهية التطور الصوتي:

أ- عند القدماء:

تناول القدماء «التغيرات الصوتية» و عرفوا بها و أطلقوا عليها اسم الأصول المطردة، و حددوا الأسباب الموجبة لحدوثها، و هي عندهم: التغيّر بالزيادة و الحذف و الإبدال و الإعلال و الإدغام و الإمالة، و ذلك بغية تسهيل اللفظ و الخفة في النطق.⁽³⁾

فالخليل مثلاً يرى أنّ هناك صعوبة في نطق كلمة تبدأ بساكن، و لذا يحتاج اللسان إلى زيادة ألف وصل للتمكن من نطق الحرف الساكن بعدها.⁽⁴⁾

و رأى ابن سراج أنّ الزيادة و الحذف و الإبدال و التغير بحركة و سكوت و الإدغام من التصرف، و هذه إشارة بالغة الأهمية تدل على فهم دقيق لعلاقة التصريف بالتطورات الصوتية.⁽⁵⁾

ب- عند المحدثين:

لم يختلف فهم المحدثين للتطورات الصوتية عمّا هو عليه عند القدماء، لكنهم عمدوا إلى تقسيمها إلى⁽⁶⁾

● تغيرات تاريخية: تحدث من التحوّل في النظام الصوتي للغة، بحيث يصير الصوتي اللغوي في جميع سياقاته صوتاً آخر.

● تغيرات تركيبية: و هي التي تصيب الأصوات نتيجة تجاوزها في السلسلة الكلامية، و يتم ذلك عن طريق المماثلة أو المخالفة أو القلب المكاني.

ج - مميزات التطور الصوتي: يتصف التطور الصوتي بخواص كثيرة و هي⁽⁷⁾

- أ- أنه يسير ببطء و تدرّج.
 ب- إنه تلقائيّ و غير معتمد و لا دخل لإرادة المتكلم في التغيير.
 ج- أنه غير فردي، محدود بمكان و زمان معينين.
 د- إنه مطرد و جبّري و ليس اختياريًا.

ثانيا: مظاهر التطور الصوتي في أصوات العربية الفصحى صوتا الضاد و الظاء - أمثودجا:-

إنّ عامل المحافظة على اللغة العربية الفصحى أقوى من عامل التطور؛ إذ يُمكن مُتعلّم اللغة العربية اليوم أن يقرأ من النصوص العربية ما يرجع إلى مئات السنين، لكن ذلك لا يمنع احتمال حدوث تغيير في بعض أصواتها، مادام التغيير في اللغات أمرا حتميا.⁽⁸⁾

و المتعارف عليه أنّ اللغة سلكت في تطورها سبيلين:⁽⁹⁾

➤ الأول: على ألسن الناس في بيوتهم و أسواقهم و متاجرهم، فتطورت أصوات اللغة تطورا طبيعيا، و تداخلت مع غيرها من أصوات اللغات المختلفة بها، و ابتعدت عن اللغة العربية يوم درسها العلماء و استنبطوا قواعدها.

➤ الثاني: ما كان على ألسن الأدباء و الشعراء و العلماء، حيث تطوّرت في إطار ثبات أصولها، فصار العربي و غير العربي يتعلّمها و يجتهد في أن يطوّع لسانه لينطقها بشكل صحيح.

و إذا نظرنا إلى وصف علماء العربية لأصوات الفصحى، نجد خلافا في طريقة وصفهم لعدد من الأصوات بين القدامى و المحدثين، و أول من أثار النقاش في هذه المسألة هم المستشرقون، و في مقدمتهم المستشرق الألماني برجستراس في محاضراته عن «التطور النحوي للغة العربية» إذ يقول: «إنّ بعض الحروف يختلف نطقه الحالي عنه في الزمان القديم وهي: القاف و الجيم و الطاء و الضاد و الظاء.»⁽¹⁰⁾

و صارت هذه المسألة محل نقاش و اهتمام لدى علماء الأصوات، إذ لا تخلو مؤلفاتهم من التطرق لهذه الظاهرة الصوتية.

و لذلك سنقوم بدراسة صوتي الضاد و الظاء باعتبارهما من أكثر الأصوات إثارة للنقاش و حاجة إلى التفسير.

1- دراسة صوتية لصوت الضاد:

لعلّ صوت الضاد من أكثر أصوات العربية إثارة للاهتمام منذ العصور الأولى للبحث اللغوي

العربي، و زادت العناية به وكثُر النقاش حوله كلما تقدّم الزمان، و لا شكّ في أن وصف سيبويه للضاد هو أساس ذلك النقاش، لأنّ حديثه عن أصوات العربية يعدّ أقدم دراسة مفصلة في هذا المجال.⁽¹¹⁾ فكلّ الدراسات و المؤلفات و المؤتمرات قامت على أساس الإجابة عن السؤال الآتي: هل حدث تطور صوتي في صوت الضاد؟

أ- الضاد عند سيبويه:

حدّد سيبويه مخرج الضاد بقوله: « و من بين أوّل حافة اللسان و ما يليها من الأضراس مخرج الضاد. »⁽¹²⁾

و يريد سيبويه بأوّل حافة اللسان حافته من جهة أقصى اللسان لا من جهة طرفه، لأنّه ذكر مخارج الحروف مبتدئاً بمخارج الحلق صاعداً إلى مخارج الفم و الشفتين، و يشارك الضاد في مخرج الحافة صوت اللام، إلاّ أنّ مخرج اللام من أدنى حافة اللسان من جهة طرفه.⁽¹³⁾

أمّا صفات الضاد التي ذكرها سيبويه فهي: الجهر و الرخاوة و الإطباق و الاستعلاء والاستطالة.⁽¹⁴⁾ أما عن علاقة الضاد بغيره من الأصوات في السلسلة الكلامية فقد وضّحها سيبويه في أثناء حديثه عن الإدغام، إذ يُستخلص من كلامه أنّ الأصوات التي تدغم في الضاد سبعة وهي: اللام و الدال و التاء و الظاء و الذال و التاء.⁽¹⁵⁾

و لا يُدغم الضاد في شيء من الأصوات، يقول سيبويه: « و يكرهون أن يدغموها- يعني الضاد- فيما أدغم فيها من هذه الحروف. »⁽¹⁶⁾

و يمكن تلخيص ما ذكره سيبويه عن الضاد في النقاط الآتية:⁽¹⁷⁾

- ✓ الضاد يتميّز بمخرجه، فلا يشارك فيه غيره.
- ✓ الضاد عند سيبويه صوت رخو لا ينحبس الهواء في مخرجه، مجهور ومطبق، مستعل و مستطيل.
- ✓ كلّ صوت فيه زيادة صفة لا يدغم في ما هو أنقص منه، و في الضاد استطالة ليست في شيء من الأصوات الأخرى، فلم يدغم في ما سواه لذلك.
- ✓ الضاد بهذه الصفات صوت متفرّد، و لهذا قال سيبويه: « و لولا الإطباق... لخرجت الضاد من الكلام، لأنّه ليس شيء من موضعها غيرها. »⁽¹⁸⁾

كما أن المبرد وصف مخرج الضاد بأنّه من الشدق الأيمن أو الأيسر، إذ أنّه قال حين حديثه عن مخرج الشين: « و يليها مخرج الجيم و يعارضها الضاد و مخرجها من الشدق، فبعض النّاس تجري له في الأيمن، و بعضهم تجري له في الأيسر. »⁽¹⁹⁾

كما أنّ سيبويه تحدّث عن نطق لهجي للضاد سماه بالضاد الضعيفة، فهو يقول: «تتكلف من الجانب الأيمن و إن شئت تكلفتها من الجانب الأيسر و هو أخف، لأنّها من حافة اللسان مطبقة، و لأنّك جمعت في الضاد تكلف الإطباق مع إزالته عن موضعه، و إمّا جاز هذا فيها لأنّك تحوّلها من اليسار إلى الموضع الذي في اليمين، و هي أخف لأنّها من حافة اللسان، وإنّها تخالط مخرج غيرها بعد خروجها، فتستطيل حين تخالط حروف اللسان فسهل تحويلها إلى الأيسر لأنّها تصير في حافة اللسان في الأيسر إلى مثل ما كانت في الأيمن، ثم تنسل من الأيسر حتّى تتصل بحروف اللسان كما كانت كذلك في الأيمن.»⁽²⁰⁾

و بناء على هذا النص الذي يعدّ نصاً تأسيسياً لمن جاء بعده، يُعلم أنّه من غير اليسر تصور حقيقة هذا الصوت، و لعلّ صعوبة الوصف راجعة إلى أمرين هامين و هما:

■ الأول: عام؛ و يتمثل بخروج الضاد من مجموعة الأصوات الفصيحة المستعملة اليوم، و يبدو أنّ الضاد الضعيفة التي هي فرع عن الفصيحة أصابها ما أصاب الأصل، فلم يعد لها استعمال في الفصح أو العامي.⁽²¹⁾

هذا فضل عن عدم توافر اللوازم التي تحفظ لنا كيفية نطق هذا الصوت، لذا نجد أنفسنا مضطرين إلى النّظر في الأمر:

■ الثاني: و المتمثل في نص سيبويه الذي لم نر فيه شرحاً لطابع ضعفها.⁽²²⁾

ب- صوت الضاد عند علماء التجويد:

لم يختلف علماء التجويد عن القدماء في مخرج الضاد ، قال مكي : « فلا بد للقارئ المجود أن يلفظ بالضاد منخفضة مستعلية مستطيلة فيظهر صوت خروج الريح عند ضغط حافة اللسان بما يليه من الأضراس عند اللفظ بها.»⁽²³⁾

و قال أيضاً: « و لا بد للقارئ من التحفظ بلفظ الضاد حيث وقعت، فهو أمر يقصّر فيه أكثر من رأيت من القراء و الأئمة، لصعوبة من لم يدرب فيه... و متى فرط في ذلك أتى بلفظ الظاء أو بلفظ الذال فيكون مبدلاً و مغيّراً، و الضاد أصعب الحروف تكلفاً في المخرج و أشدّها صعوبة على الألفظ، فمتى لم يتكلف القارئ إخراجها على حقها أتى بغير لفظها، و أخلّ بقراءته.»⁽²⁴⁾

فالضاد صوت صعب النطق به و عسير على اللسان كما قال محمد بن الجزري : « و ليس في الحروف ما يعسر على اللسان مثله ، فإن ألسنة الناس فيه مختلفة وقل من يحسنه ، فمنهم من يخرج ظاء، و منهم من يخرج بالذال ، و منهم من يجعله لهماً مفخمة ، و منهم من يشمه الزاي.»⁽²⁵⁾

2- دراسة صوتية لصوت الظاء:

لقد أطلق علماء اللغة على صوت الظاء اسم الأصوات الأسنانية و هي : الظاء و الثاء و الذال، و في هذا يقول سيويوه: « و مما بين طرف اللسان و أطراف الثنايا مخرج الظاء والذال و الثاء.»⁽²⁶⁾ و الذي أطلق عليها هذا الاسم هم المحدثون ، أما سيويوه فإنه اكتفى بوصف مخرجها بأنه من بين طرف

اللسان و أطراف الأسنان، و الخليل بن أحمد الفراهيدي يسمي هذه الأصوات اللثوية، فهو يقول: « و الظاء و الثاء و الذال لثوية لأنَّ مبدأها من اللثة.»⁽²⁷⁾

و يتفق علماء اللغة على أنَّ تخرج من المخرج العاشر من مخارج الفم، و ذلك ما بين طرف اللسان و أطراف الثنايا العليا،- أي أنه حرف لثوي- و لم يتطرق د. إبراهيم أنيس كما فعل في الأصوات السابقة إلى صوت الظاء، و إنما أشار إليها ضمن الأصوات التي يُسمع لها صفير واضح في رأي المحدثين و هي (الثاء و الذال و السين و الزاي و الصاد و الظاء و الفاء).⁽²⁸⁾

يقول د. إبراهيم أنيس: « الظاء صوت مجهور كالذال تماما، و لكن هذا الصوت يختلف عن الذال في الوضع الذي يأخذ اللسان مع كل منهما، فعند النطق بالظاء ينطبق اللسان على الحنك الأعلى أخذا شكلا مقعرا، و بصيغة أخرى: يرتفع طرف اللسان وأقصاه نحو الحنك، و يتقعّر وسطه، و لذلك اعتبر القدماء صوت الظاء من أصوات الإطباق.»⁽²⁹⁾

فالصفير في صوت الظاء ليس إلا نتيجة ضيق المجرى عند مخرج الصوت، فعلى قدر ضيق المجرى عند المخرج يكون يعلو الصفير و يتضح،⁽³⁰⁾ فالظاء حرف مطبق مستعل مجهور قوي فيه رخاوة،⁽³¹⁾ فإن التقى بالثاء بُين و أُعطيَ حقه من الإطباق والاستعلاء، و ذلك في قوله تعالى: « أُوعِصَتْ »⁽³²⁾ و ليس في القرآن غيره.⁽³³⁾

3- التطور الصوتي لصوت الضاد - الظاء أمودجا :-

لا شك أن ظاهرة التطور الصوتي الراجع لاشتباه الأصوات ببعضها البعض في النطق هو إحدى أبرز الظواهر اللغوية التي نجد لها ضللا في اللغات الحيّة المتداولة، و في اللسان العربي تصادفنا هذه الظاهرة في أصوات كثيرة أهمها صوتا الضاد والظاء.⁽³⁴⁾

هذا الحرفان « الصوتان » مما امتازت بهما اللغتان اللغة العربية الشمالية و نقصد بها اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، و اللغة العربية الجنوبية و يُقصد بها اللغة اليمنية، وقد فرّق بينها خطّ مسند و هو الخط الذي كتبت به اللغة اليمنية القديمة،⁽³⁵⁾ حيث جعل لكل منهما رمزا يختص به و يميّزه

عن الآخر، إذ رُمز للطاء بـ (هـ) ، و رُمز للضاد بـ (ث) (36) ، و كان سبب الخلط بينهما هو فساد اللغة العربية، و لعل ذلك كان نتيجة لاختلاط العرب بغيرهم من الأمم الأخرى.

و بعد تفشي ظاهرة الخلط بين الصوتين تضافرت جهود العلماء و كثرت المؤلفات من أجل تفسير و توضيح اللبس الذي مسّ الصوتين، و هذا كله حفاظا على لغة القرآن الكريم، إذ يُلحّ علماء التجويد على ضرورة نطق كل صوت بشكل سليم، كما دعوا إلى ضرورة اخراجه من مخرجه و احترام صفاته. (37)

و قبل أن نتطرق لجهود العلماء في التفريق بين الصوتين، سنذكر بعض النماذج التي تعكس صورة التطور الصوتي لصوت الضاد، و الذي حوّل إلى طاء.

نماذج عن التطور الصوتي لصوت الضاد إلى طاء:

هذه أهم الأمثلة التي تعكس التطور الصوتي لصوت الضاد و تحوّلها إلى طاء، إذ عمدت فيها إلى ذكر كل كلمة مرفقة بشرحها من أجل تبيان خطورة النطق الخاطئ الذي يؤدي إلى تغيير معنى الكلمة و خروجها عن دلالتها الحقيقية (38)

الظواهرات		الضاديات	
معناها	الكلمة	معناها	الكلمة
الدائمين	الظالين	الخارجين عن الطريق	الضالين
الرؤية	نظرة	من النضارة: الجمال	نضرة
كربه الخلق	الغظ	التفرقة	الغض
الشك من اليقين	الظن	الخل	الضن
النصيب	الحظ	التحريض / الحث على الشيء	الحض
الغضب	الغيظ	غار و اختفى في الأرض	الغيض
بقي هنا	ظل	ضاع	ضل
منع	حظر	عكس غاب / موجود	حضر
أغرق و غلظ الطبع	فظ	فكك و فتح	فض
المرأة الخرقاء غليظة الطبع	الفضة	معدن معروف	الفضة
ظفر الأصبع / فاز و انتصر	ظفر	ضفر الشعر على هيئة ضفيرة	ضفر
الذكر أو الرعاية و ترك التضييع	حفظ	الطي و الانحاء	حفص
حجر محدود و مدور	الظرار	سوء الحال / المضارة	الضرار
جمعه عظام / قصب المفصل	العظم	ذنب البعير	العضم
ملازمة الفساد	العطل	التضييق و المنع	العضل

إنّ المتأمل للأمثلة السابق ذكرها يجد أنّ المسوّغ الصوتي لتطور صوت الضاد إلى طاء هو أنّ

الضاد يشبه لفظها لفظ الظاء لأنها من حروف الإطباق و من الحروف المستعلية، و من الحروف المجهورة، و لولا اختلاف المخرجين و ما في الضاد من الاستطالة لكان لفظهما واحدا، و لم يختلفا في السَّمع.⁽³⁹⁾

فالضاد هو الحرف الوحيد المستطيل، و سَمِّي بذلك لأنه استطال على الفم عند التَّطَق به حتَّى اتَّصل بمخرج اللام، و ذلك لما اجتمع فيها من القوة بالجهر و الإطباق و الاستعلاء، فقوي و استطال في الخروج من مخرجه حتَّى اتَّصل باللام لقرب مخرج اللام من مخرجه.⁽⁴⁰⁾

و لقد بيّن القاضي بن نشوان في مختصره الذي ألفه في الفرق بين الضاد و الظاء أنّ العرب كانت تميّز بين هذين الصوتين تمييزاً واضحاً، و أنّ من علامات هذا التميّز أنّ الضاد قد تميل إلى الشين و أنّ الظاء قد تميل إلى

الثاء، حيث قال: «اعلم أنّ بين الضاد و الظاء فرقا واضحا في اللَّفْظ و المخرج و الخطّ، فأما اللفظ فصميم العرب لا يخلطون بعضها ببعض، و يميّزون أحدهما عن الآخر فلا يقع عندهم بينهما اشتباه، كما لا يتشابه سائر الحروف حتَّى أنّ بعضهم يميل في نطق الضاد إلى الشين لقرب مخرج الشين من مخرج الضاد، و بعضهم يميل في التَّطَق بالظاء إلى الثاء لقرب مخرجها منها، و أمّا في المخرج فإنّ الجيم و الضاد شجرية، و أمّا في الخط فالفرق بينهما أبين من أن يُذكر و أشهر من أن يُذكر، و عند من يعرف الفرق بينهما، و أمّا من لا يعرف ذلك فيهوي في هوى المهالك، و يكتب الضاد بصورة الظاء، و الظاء بصورة الضاد، و يكون إصلاحه كالإفساد و على هذا أكثر كتّاب الرّمن... و الذي أوقعهم في ذلك فساد ألسنتهم بالتَّطَق بهما في مخرج متّفق، و الجهل بالتّفارقة بينهما في المنطق، و قلّة معرفتهم بلغة العرب.»⁽⁴¹⁾

ويشير رمضان عبد التّواب إلى خلط العرب بين الضاد و الظاء فيقول: «تخلط بعض الشعوب العربية بين صوتي الضاد و الظاء خلطاً كبيراً في النطق و الكتابة، كما هو الحال في بعض بلاد العراق وشمالي أفريقيا.»⁽⁴²⁾

و لظاهرة التطور الصوتي لصوت الظاء جذورا في تراثنا العربي إذ وصلت إلينا بعض الأخبار التي تؤكد لنا أن الناس في القديم كانوا يخلطون الضاد بالظاء في بعض الأحيان؛ فقد روى أبو علي القالي أن رجلاً قال لعمر بن الخطاب رضي الله عنه: «يا أمير المؤمنين أضحى بضبي؟ قال: وما عليك لو قلت: بظبي؟! قال: إنها لغة. قال: انقطع العتاب ولا يضحى بشيء من الوحش.»⁽⁴³⁾

ويقول الدكتور إبراهيم أنيس: «لا يخالجنّا الآن أدنى شك في أن العرب القدماء كانوا في نطقهم يميزون هذين الصوتين تمييزاً واضحاً، ولكنهم فيما يبدو كانوا فريقين: فريق يمثل الكثرة الغالبة

، وهؤلاء هم الذين كانوا ينطقون النطق الذي وصفه سيوييه ، أما الفريق الآخر فكان يخلط بين الصوتين.⁽⁴⁴⁾

و حاول التعليل بقوله: « وهذا الخلط الذي وقع في بعض اللهجات المغمورة ، إما كان سببه أن هذين الصوتين - على حسب وصف سيوييه لهما - يشتركان في بعض النواحي الصوتية أو بعبارة أخرى كان وقعهما في الآذان متشابها ، ولعل مما يستأنس به لهذا التشابه بين الصوتين في النطق القديم ، وقوعهما في فاصلتين متواليتين من فواصل القرآن الكريم مثل ما جاء في قوله تعالى : « وَلَئِن أَدْقَنَاهُ رَحْمَةً مِنَّا مِنْ بَعْدِ ضَرَاءٍ مَسَّتْهُ لَيَقُولَنَّ هَذَا لِي وَمَا أَظُنُّ السَّاعَةَ قَائِمَةً وَلَئِن رُجِعْتُ إِلَى رَبِّي إِنَّ لِي عِنْدَهُ لَلْحُسْنَى فَلَنُنَبِّئَنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِمَا عَمِلُوا وَلَنُذِيقَنَّهُمْ مِنْ عَذَابٍ غَلِيظٍ ؛ وَإِذَا أَنْعَمْنَا عَلَى الْإِنْسَانِ أَعْرَضَ وَنَأَى بِجَانِبِهِ وَإِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ فَذُو دُعَاءٍ عَرِيضٍ. »⁽⁴⁵⁾ وفي رأبي أن الانسجام الموسيقي بين فواصل كثير من الآيات القرآنية يهدينا إلى النطق الأصلي لبعض أصوات اللغة وقت نزول القرآن.»⁽⁴⁶⁾

يتبين مما سبق أن لصوت الضاد مكانة هامة في اللغة العربية نتيجة ارتباطها بلغة القرآن الكريم، لذلك سعى العلماء على وضع مؤلفات و تفصيل شروحات توضح كيفية التمييز بينهما، و يمكن أن نجمل مجهوداتهم في النقاط الآتية:

أ- إيراد الكلمات التي تحتوي على الظاء : حيث إذا عُرِفَت هذه الكلمات فإن ما عداها يكون ضادا،

و هذا ما فعله الحريري في المقامة الحلبية، إذ أنه جمع الظاءات في قصيدته التي مطلعها⁽⁴⁷⁾

أَيُّهَا السَّائِلِي عَنِ الضَّادِ وَالظَّاءِ	ء لَكَيْلَا تُضِلَّهُ الْأَلْفَاظُ
إِنَّ حِفْظَ الظَّاءَاتِ يُغْنِيكَ فَاسْمَعِ	هَاسْتِمَاعَ امْرِئٍ لَهُ اسْتِيقَاطُ
هِيَ ظَمِيَاءُ وَالْمِظَالِمُ وَالْإِظْـ	لَامُ وَالظُّلْمُ وَالطُّبَى وَاللَّحَاطُ

ب- دراسة الخصائص النطقية لصوت الضاد و الانحرافات التي تلحقه على السنة الناطقين، و ذكر الأصوات التي يختلط بها أو يقترب منها.

هـ- النظر في بطون الكتب و تصور الكلمة حين كتابتها؛ فالقارئ لا يستسيغ كتابة (الطبي) هكذا (الضبي) لأن الرسم الأول محفوظ في ذهنه ومتى عرضه عليه قبله وأجازه، على خلاف الثاني.

و- تصريف الكلمة وتقليبها ومعرفة نظائرها في الاشتقاق ؛ فإذا مرت عليك كلمة (ظلمات) فلم تدر كيف تكتب فانظر إلى معناها ؛ فتدرك أنها من (أظلم يظلم)، أو كلمة (ظل فإنك تعرفها بنظائرها ك (الظلال) و (المظلة).

ز- شدة العناية باللغة العربية ومحاسبة النفس عند كل كلمة يُشْتَبَه فيها، والرجوع إلى معاجم

اللغة لمعرفتها.

نستنتج مما سبق أنّ صوت الضاد من أصعب الأصوات نطقاً نتيجة لتعرضه لتطورات صوتية و تغيرات

نطقية، و لولا ذلك لما أُبدل يصوت الظاء؛ فالطَّمع في جمع العرب على نطق مطابق للضاد الأصليّ ضرب من المحال، لكن لا أقلّ من ترويض ألسنة النَّاشئة باستخدام تكنولوجيا تعليم الأصوات، كما يجب أن تُعنى بوضع الضوابط الكتابية للتفريق بين الضاد و الظاء و تدريسها حتّى لا تفقد الألسن العربية ضاها.

كما يجب على متعلّم اللغة العربية أن يلفظ بالضاد مفخمة مستعلية منطبقة، فيظهر صوت خروج الرّيح عند ضغط حافة اللّسان بما يليه من الأضراس عند اللفظ بها، و متى فرّط في ذلك أتى بلفظ الظاء أو الذال..

هوامش الدراسة :

- 1- الضاد بين الشفاهية و الكتابية، أبو أوس إبراهيم بن سليمان الشمسان، مجلة الخطاب الثقافي، المملكة العربية السعودية، العدد الثاني، 2010، ص 109.
- 2- نفسه.
- 3- التغيرات الصوتية و قوانينها - المصطلح و المفهوم-، د. سامي عوض و د. صلاح الدين سعيد حسين، مجلة جامعة تشرين اليحوث و الدراسات العلمية، اللاذقية، سوريا، المجلد 31، العدد الأوّل، 2000. ص 3.
- 4- العين، الخليل بن أحمد الفراهيدي، ج1، تح: د. مهدي المخزمي و د. إبراهيم السامرائي، منشورات مؤسسة الأعلمي، بيروت، لبنان، 1408هـ- 1988م. ص 11.
- 5- الموجز في النحو، ابن سراج، تح: مصطفى الشويهي، مطابع بدران و شركائه، بيروت، لبنان، دط، 1965. ص 143.
- 6- المدخل إلى علم الأصوات العربية، د. غانم قدور الحمد، دار عمار، عنان، الأردن، ط1، 1425هـ- 2004م. ص 261.
- 7- علم اللغة، عبد الواحد وافي، دار النهضة، القاهرة، مصر، ط6، 1967. ص 285.
- 8- اللغة، فندريس، تح: عبد الحميد الدواخلي و محمد القصاص، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط، 1950. ص 419.
- 9- أصوات العربية بين التحوّل و الثبات، حسام النعيمي، دار الكتب للطباعة و النشر، بغداد، العراق، دط، 1989. ص 14.
- 10- التّطور النحوي للغة العربية، برجستراسر، تر: د. رمضان عبد التواب، المركز العربي للبحث و النشر، القاهرة، مصر، دط، 1981. 1994. ص 62.
- 11- المدخل إلى علم الأصوات العربية، د، غانم قدور الحمد. ص 270.
- 12- الكتاب، سيبويه، ج4، تح: عبد السلام هارون، دار عالم الكتب، بيروت، لبنان، دط، 1995. ص 433.

- 13- نفسه.
- 14- نفسه. ص 463.
- 15- نفسه. ص 128.
- 16- نفسه 457.
- 17- المدخل إلى علم الأصوات العربية، د، غانم قدور الحمد. ص 271.
- 18- الكتاب، سيبويه، ج4، تح: عبد السلام هارون. ص 436.
- 19- المقتضب، المبرد، ج1، تح: الشيخ محمد علي النجار، دار المعارف، القاهرة، مصر، دط، 195. ص 193.
- 20- الكتاب، سيبويه، ج4، تح: عبد السلام هارون. ص 432.
- 21- أصوات العربية بين التحول و التباث، حسام النعيمي . ص 47.
- 22- اللغة العربية معناها و مبناها، د. تمام حسان عمر، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط5، 2006. ص 55.
- 23- الرعاية ، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي، ج4، تح: أحمد حسن فرحات ، دار عمار - الأردن، دط، دت. ص 158 .
- 24- نفسه. ص 432.
- 25- النشر في القراءات العشر، ابن الجزري، ج1، تح:علي محمد الضباع، دار الكتاب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت. ص 219
- 26- مخارج الحروف عند القراء و اللسانيين - دراسة مقارنة-، د. عزيز أركيبي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2012. ص 239.
- 27- الكتاب، سيبويه، ج4، تح: عبد السلام هارون. ص 433.
- 28- الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، دط، 1992. ص 48
- 29- نفسه. ص 50.
- 30- نفسه. 74.
- 31- الرعاية ، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي، ج4، تح: أحمد حسن فرحات. ص 220.
- 32- سورة الشعراء، الآية: 33.
- 33- الرعاية ، أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي، ج4، تح: أحمد حسن فرحات. ص 220.
- 34- ضوابط الفرق بين الضاديات و الظائيات في الكتابة و النطق، كبير بن عيسى، سيدي بلعباس، الجزائر، 2014. ص 1.
- 35- إبدال الحروف في اللهجات العربية. سالم بن سالم ين رجاء السحيمي، مكتبة الغرباء الأثرية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، 1407هـ- ص 428.
- 36- نفسه.
- 37- نفسه.
- 38- ينظر: الفرق بين الضاد و الظاء، أبو القاسم سعد بن علي بن محمد الزنجاني، تح: د. موسى بناي علوان العليبي، وزارة الأوقاف و الشؤون الدينية، العراق، دط، دت. ص 22.
- 39- مخارج الحروف عند القراء و اللسانيين - دراسة مقارنة-، د. عزيز أركيبي. ص 240.
- 40- نفسه.
- 41- الفرق بين الضاد و الظاء، أبو القاسم سعد بن علي بن محمد الزنجاني، تح: د. موسى بناي علوان العليبي. ص 3.

- 42- مشكلة الضاد العربية و تراث الضاد و الظاء، رمضان عبد التواب، مجلة المجمع العلمي العراقي، المجلد 21، 1391هـ- 1970م. ص 7.
- 43- ذيل الأماي والنوادر، أبو علي القالي، المكتب التجاري للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، دط، دت. ص 124.
- 44- الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس. ص 53.
- 45- سورة فصلت، الآية: 50- 51.
- 46- الأصوات اللغوية، إبراهيم أنيس. ص 53.
- 47- شرح مقامات الحريري، أبو العباس أحمد بن عبد المؤمن القيسي الشريسي، ج4، تح: محمد عبد المنعم خفاجي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1372 هـ- 1952م. ص 202.



تعليمية اللغة العربية: في مرحلة التعليم المتوسط (السنة الرابعة)

Didactique de la langue Arabe

احمد بن عجمية

Benadjemia1@hotmail.fr

جامعة حسيبة بن بوعلي – الشلف-

الملخص:

تعتمد المناهج الجديدة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط⁽¹⁾ والسنة الرابعة على وجه الخصوص على المقاربة بالكفاءات، ومن مميزات هذه الخاصية في ضوء إصلاح المنظومة التربوية، هو أن تجعل المتعلم محور العملية التعليمية و تقوم على أساس اختيار وضعيات تعليمية مستقاة من الواقع الاجتماعي و التربوي للجزائر.

الكلمات المفتاحية : التعليم ، المنهج، الاصلاح، المنظومة التربوية ، المجتمع

les nouveaux programmes d'enseignement de la langue arabe dans le cycle moyen notamment en 4 eme année moyenne favorise l'approche par compétence. les principales caractéristiques de cette spécificité à la lumière de la reforme du systeme éducatif consistant à faire de l'enseigné (l'élève) le centre de tout apprentissage? cette méthode consiste en particulier à choisir des situations d'apprentissage en rapport avec la réalité sociale et éducative de l'algérie. notre choix fixé sur la 4 eme année est un modele de l'étape consistant à la fin du cycle moyen et le début d'un autre cycle. étape dans laquelle des acquis de l'élève ont atteint les notions fondamentales consistant à permettre à l'élève à communiquer oralment et par écrit en fixant le développement des compétences constantes en continues. la transmission et la réaction convenable (positive)

mots clés: enseignement. Méthode ; apprentissage ; communiquer oralment

المقال:

إن اختيارنا لمستوى السنة الرابعة من هذه المرحلة، نابع من أنها خاتمة مرحلة وبداية مرحلة، مرحلة بلغت فيه تعلمات المتعلم غايتها الأساسية من حيث تمكين المتعلم من التواصل للانتقال إلى مرحلة ما قبل الجامعي، و تعليم اللغة العربية في هذه المرحلة، يرتكز أساسا على تنمية كفاءة المتعلم على التواصل الشفوي و الكتابي، بما يضمن له حسن التعامل و التفاعل الايجابي مع غيره.

ويتجلى ذلك من خلال توسيع المكتسبات اللغوية و إثرائها و تدعيمها اعتمادا على وضعيات متنوعة⁽²⁾ وهكذا يتوصل المتعلم إلى قراءة النصوص المتنوعة قراءة صحيحة وإدراكا لها تضمنته من معطيات و إبداء الرأي و إصدار الأحكام مع التعليل إلى ذلك بالأدلة والأمثلة.

التوزيع الزمني للسنة الرابعة: حدد الحجم الساعي المخصص لتدريس اللغة العربية بخمس ساعات (05) أسبوعيا، موزعة على الأنشطة التالية:

- القراءة و دراسة النصوص: ثلاث ساعات (03) .
- التعبير الشفوي ساعة واحدة (01).
- التعبير الكتابي: ساعة واحدة (01).

1/ تقديم النشاطات: يتضمن منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة النشاطات الآتية:

القراءة و دراسة النص، التعبير بنوعيه الشفوي و الكتابي وهذه النشاطات في هذا المستوى ليست جديدة على المتعلم، وإنما تكمن جدتها في المواضيع المقترحة و الطرائق البيداغوجية التي بنيت عليها عندما تناولتها، وهي التي تكون قاعدة لمكتسبات المتعلم في مرحلة ما قبل الجامعي.

2/ القراءة و دراسة النص: نقصد بالقراءة العملية الذهنية التأملية وهي نشاط عقلي مركب⁽³⁾ فالغرض الأساسي منها هو إعداد المتعلم القارئ الجذ و تمكينه من استيعاب النص المقروء بصورة صحيحة، واستخدام المفاهيم و المعاني المكتسبة، ولكي تصبح هذه المفاهيم ذات مغزٍ و ترتبطها بالكلمات التي ترمز إليها.

و يؤكد محمود السيد أن « القارئ الجيد يمتلك المهارات العقلية لتقنية القراءة من حيث ثروة المفردات، وإدراك المعنى القريب و البعيد و الكشف عن هدف الكاتب و مغزاه، والقدرة على النقد المقروء⁽⁴⁾ فالقراء بهذا التصور يراد بها إدراك الصلة لغة الكلام اللسانية، ولغة الرموز الكتابية التي تقع عليها العين.

و تقوم نصوص القراءة⁽⁵⁾ المقررة في هذا المنهاج على فرعين هما: نصوص تواصلية وأخرى أدبية.

ماهي النصوص التواصلية؟ هي النصوص⁽⁶⁾ التي تعالج الظواهر اللغوية المتعلقة باهتمامات

المتعلم و المرتبطة بواقعه المعيش في جوانبه الثقافية والاجتماعية و الثقافية لتحقيق التفاعلمعها واستثمارها في أداء نوايا تواصلية، يتوخى منها التزود بالرصيد اللغوي (7) و توظيف المكتسب في الواقع اليومي، و تتوفر هذه النصوص على قدر من الصيغ الصرفية و التراكيب (8) و المفردات الوظيفية و القواعد الإملائية

ماهي النصوص الأدبية هي النصوص التي يدعوا منهاج اللغة العربية إلى المحافظة عليها لما لها من إثماء للحس الجمالي عند المتعلم، وهذه النصوص ذات طابع إنمائي، يهدف من تدريسها تغذية خيال المتعلمين و صقل ذوقهم و تنمية قدرتهم على التحليل و النقد، وهذه النصوص ذات أمط متنوعة منها النصوص السردية والوصفية والحوارية و الإخبارية و الحجاجية، بحيث تعالج القضايا الاجتماعية و الثقافية والفكرية، وترمي هذه النصوص إلى أن يحدد المتعلم أمطها ويميز أنواعها الأدبية، مع اكتشاف معانيه و إبراز أبعاده.

ماهي النشاطات التابعة للنص المقروء؟ تستنبط القواعد اللغوية النحوية منها والصرفية و الإملائية من النص المقروء للقراءة، ولا تشغل هذه القواعد إلا بعد الاطلاع على النص قراءة و استيعابا لمبناه ومعناه ثم يتحول المتعلم إلى الظواهر اللغوية بقصد اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجمل و تركيبها وصيغتها الإملائية (9)

نتوقع أن يتعرف المتعلم - بعد دراسة قواعد اللغة- على القواعد التي تحكم عناصر اللغة و ضبطها في سياق لغوي مناسب، و تحديد الآليات اللغوية من خلال وظائف هذه العناصر في النص و توظيف ما اكتسب من القواعد في مواقف تعبيرية متنوعة.

3/ المبادئ الأدبية المتنوعة:

تقدم المبادئ الأدبية هذا المستوى تمهيدا لدراسة الأدب و فنونه فيما يلي من مراحل التعليم، حيث تقدم المصطلحات الفنية (البلاغة) (10) في شكل معارف مبسطة، تسمح للمتعلم من اكتشاف الأساليب الفنية المختلفة و الإمكانيات التي توفرها في مجالات التعبير بنوعيه، ويرمي هذا النشاط إلى تحقيق فهم المقروء وتدوقه لدى المتعلم، وكذلك اختيار الأساليب المناسبة و توظيفها في وضعيات جديدة و تنمية الخيال و توسيعه.

4/ القواعد اللغوية (11)

إن تبني المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية، يتطلب استنباط القواعد اللغوية، النحوية منها و الصرفية من النص المقرر في حصة القراءة.

5/ الظواهر اللغوية:

يذهب بعض رجال التربية في العصر الحديث إلى أن قواعد اللغة بالنسبة للمتعلمين تشكل وسيلة لا غاية، فهي تقتصر لذاتها، بل هي وسيلة لحصة التعبير، لذا في دراسة النحو ما يحتاج إليه من القواعد اللازمة السنة الناشئة و تصحيح أسلوبها، و النحو في هذا المجال ذو علاقة بالمهارات اللغوية : (الاستماع، القراءة، الكتابة، المحادثة) ، ففي مهارة الاستماع يعمل المتعلم على فك الأصوات الواردة إليه من المرسل و يتحرى فهمها و يحكم عليها، حيث يسهم النحو في ذلك، ومن أهداف النحو في القراءة تدريب المتعلم على ضبط حديثه، قراءة و كتابة وبشكل يتلاءم مع تدرج المستوى التعليمي للإفراد، وتعد المحادثة وسيلة التعبير الأولى، فالتركيب و الأساليب اللغوية المستخدمة في محادثة هي عناصر النحو، وهي وسيلة لصحة الأسلوب وسلامة التركيب. إن تبني المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية يتطلب استنباط القواعد اللغوية: النحوية و الصرفية و الاملائية من النصوص المقررة فيحصة القراءة الذي يتدرب عليه المتعلم قراءة، وإدراك لمعانيه ومبناه. يلاحظ إن كل نص متابع بجملة من التطبيقات المتنوعة.

ترمي الأعمال التطبيقية التي تلي نص القراءة مباشرة إلى ترسيم ما اكتسبه المتعلم وممارسة الكفاءات اللغوية المدروسة وتوظيفها توظيفا مناسباً، يستهل ذلك بالمعجم و الدلالة و يليه البناء الفكري و البناء الفني ووصولاً إلى البناء اللغوي وفي هذا العنصر الأخير تعالج التركيب اللغوية من خلال أمثلة تستخرج من النص الأصلي للقراءة، فعلى سبيل المثال في الوحدة الأولى، يأتي نص القراءة تحت عنوان: «سيارة المستقبل»⁽¹²⁾، فبعد ملاحظة الجملة الآتية (السيارة جاهزة للانطلاق)⁽¹³⁾

تطرح الأسئلة التالية:

- كيف جاء ترتيب عناصر الجملة الاسمية؟
- هل يجوز إن نقدم الخبر ونؤخر المبتدأ؟
- ما الغرض من تقديم الخبر؟

وبعد التعامل مع هذه الأسئلة، تقدم مجموعة من الأمثلة، تقرا وترتب عناصرها ويختم البناء اللغوي بتطبيق كتابي، يبين من خلاله المتعلم عناصر الجملة ومراتبها، وفي النهاية يتوصل إلى صياغة الخلاصة، وهي تحت عنوان فرعي: تذكر، ثم يختم بإعراب جمل وهكذا دواليك.

يلاحظ على هذه العناصر النموذجية أنها حافلة بالتطبيقات المتنوعة من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية و الشعر العربي، وكذلك تنوع الأسئلة و التطبيقات من الإعراب بالتركيب جمل إلى تحديد عناصر الجملة و ترتيبها لإعادة صياغة الجمل، و تعيين عنصرها الكتابي مع استعمالها الجملة

الاسمية في حدود المعقول.

و يتأكد من خلال ربط النحو بممارتي القراءة و الكتابة انه يعين المتعلمين على ضبط لغتهم حديثا وكتابة بشكل يتناسب و المستوى الفكري و اللغوي لهؤلاء المتعلمين، و القدرة على اكتشاف الخطأ عند مشاهدته وسماعه أو تدوينه.

6/ التعبير الشفوي يحتل التعبير في تعليم فنون اللغة مقاما بالغ الأهمية، به يتصل الإنسان مع غيره، ففكرة وعاطفة و حياة، فهو وسيلة إفهام وتفاهم وأداة لتقوية الروابط الاجتماعية والإنسانية وهو نشاط سنده المطالعة و القراءة و حقل تطبيقي لكثير من المهارات ومقدمة للتعبير الكتابي⁽¹⁴⁾

يتناول المتعلم من خلاله الكلمة ويتدخل في المناقشة، أن يصبو الخطأ مع التعليل ويقدم الشواهد، ويضرب الأمثلة، يؤيد رأيا أو يعارضه أو يفند حكما مع التعليل، وينتقي الألفاظ المناسبة، أثناء مباشرة الحديث.

7/ التعبير الكتابي: يمثل هذا النشاط إدماج هام للمعارف اللغوية المختلفة، وذلك باستعمال سندات مختلفة.

وهو مؤشر دال على مدى قدرة المتعلم على تحويل المعارف بتوظيفها في وضعيات جديدة، يحقق بواسطة المشكلة و المشاريع⁽¹⁵⁾

ويرمي هذا النشاط في السنة الرابعة إلى تحقيق:

كتابة أمط نصية مختلفة (سرد، وصف، إخبار، وصف، حجاج)⁽¹⁶⁾، وذلك باستعمال سندات مختلفة في التعبير (رسالة، خطبة، قصة، مسرحية).⁽¹⁷⁾

ويبقى تدريس هذا النشاط مشكلة من المشكلات التي تصادف المعلمين في أداء مهامهم، وتتجلى مظاهر هذه المشكلة في انصراف المتعلمين، و عزوفهم عن التعبير بحجة ضعفهم في مهارات هذا النشاط، وقصورهم عن الكتابة السليمة وإرهاق المعلمين في مباشرته من حيث التحضير و التصحيح و التقييم

واري أن أحسن وسيلة للتهوض بهذا النشاط هو دفع المتعلمين إلى القراءة المستمرة، وتدريبهم على تلخيص النصوص⁽¹⁸⁾.

أ/ الطرائق البيداغوجية⁽¹⁹⁾

يقترح منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسط الطرائق النشطة لتحقيق أقصى قدر من

الفاعلية في ممارسة عملية التعلم الناجحة، التي تقوم على التفاعل بين عناصر أساسية هي:
المتعلم ومادة التعلم ووضعية التعلم، وان ما ينشده المرءون اليوم هو الفاعلية في ممارسة عملية
التعلم وفق منظور المقاربة بالكفاءات وهو ما أشرفت المدرسة الجزائرية على انجازه، من خلال إصلاح
المنظومة التربوية التي باشرت في الألفية.

ويحسن التذكير بان المدرسة تبنت في مناهجها الطرائق البيداغوجية النشطة التي تحفز المتعلمين
على المشاركة الفاعلة و الفعالية، في كل التعلّات لتحقيق الكفاءات التي تقيس القدرات الفعلية في
الانجاز و الإتقان من اجل بناء صرح المعرفة، بناء معرفيا صحيحا بعيدا عن الحشود و الإلقاء الممل
الذي اتسمت به الطريقة الإلقائية التي توزع الدروس على شكل إملاء المحاضرات، وهذه الطريقة
تهمل المتعلم وتجعل المعلم هو الأساس في العملية التعليمية، وهي الطريقة التي تغيب العلاقة بين
المعلم و المتعلم، حيث تتجاهل العمل بطريقة الأخذ و الرد⁽²⁰⁾

وجهت لهذه الطريقة انتقادات كونها أقصت المتعلم من العملية التعليمية، وهو ما يؤخر من
اكتساب المهارات.

أما الطريقة التكاملية⁽²¹⁾ فزاهها طريقة تعتمد فكرتها على الخصائص النفسية لعملية التعلم
و المتعلم نفسه، وهكذا ترتقي بالمتعلم إلى مستوى التجريد، وسميت بذلك لأنها تعلم اللغة كوحدة
تتكامل أجزاؤها بداية المرحلة للتعليم حيث تفتح آفاق المتعلم بدفعة إلى تقنية الاكتشاف وحل
المشكلات.

لقد اشرنا إلى استخدام الطرائق البيداغوجية للفاعلية في نشاط ومشاركة المتعلمين الفعلية في
التعلّات⁽²²⁾ و تحقيق الكفاءات التي تقيس القدرات الفعلية لهم في الانجاز والإتقان، ويتعزز هذا
المسلك باستثمار هذه الطريقة لحل المسائل التي تعترض سبيله، والتي هي من واقعه المعيش، مما
يحفز هذا الأخير إلى حل المشكلات بتوظيف الوسائل اللازمة و جمع هذه المعلومات المناسبة، وتقديم
النتائج المتوصل إليها، وتجعل هذه الطريقة المتعلم محور العملية التعليمية، وانه صانع بنفسه
معرفته، يكتشف الأمور بنفسه لا أن تفرض عليه فرضا⁽²³⁾

إن الطريقة البيداغوجية هذه تمكن المتعلمين إبراز مواهبهم وجهودهم و الممارسة الفعلية
للتعلم و التدرج نحو البناء المعرفي و المكتسبات.

ب/يعتمد منهاج اللغة العربية على بيداغوجيا المشروع لكونه رافدا من روافد الدعم وإدماج
الكفاءات، وهذا المشروع جملة من المهام يؤديها المتعلم لتفعيل مكتسباته وترسيخها وتجنيد مهاراته

في مواجهة الوضعيات⁽²⁴⁾

وهي ترمينه للمتعلم من أجل القيام بعملية دمج المعارف التي تلقاها عند نهاية كل ثلاث وحدات، حيث تطرح عليه وضعية تعليمية أو وضعيتان ويطلب بإنتاج نص محدد تدمج فيه تلك المعارف اللغوية المكتسبة⁽²⁵⁾

وكذا يمكن القول إن بيداغوجيا المشروع وسيلة لتنمية كفاءات المتعلم⁽²⁶⁾ بطريق فاعلة، إذ تحوله إلى عنصر نشط من بداية المشروع إلى نهايته، ويعد هذا المشروع نشاطا إدماجيا يقترح في نهاية كل ثلاث وحدات، وسجلت المشاريع حسب الوحدات على النحو التالي:

- 1- الوحدة الأولى: المشروع: إعداد عريضة تدعو إلى الكف عن استغلال الأطفال⁽²⁷⁾
- 2- الوحدة الثانية: المشروع: تأليف البوم عن شخصيات موهوبة.
- 3- الوحدة الثالثة: المشروع: إعداد لوحة شهرية.
- 4- الوحدة الرابعة: المشروع: إعداد تحقيق صحفي.
- 5- الوحدة الخامسة: المشروع: تحضير ندوة أدبية.
- 6- الوحدة السادسة: المشروع: الكتابة عن أحداث متفرقة.
- 7- وحدتان السابعة و الثامنة: المشروع إعداد جريدة.

وهكذا فمن خلال هذه المشاريع المتنوعة المرتبطة بالوحدات التعليمية فإنها تحضر المتعلم إلى تحمل أعباء الحياة بفاعلية في المستقبل، فمن خلال ذلك يتدرب على إنشاء مشاريع صغيرة وانجازها بمفرده.

أو بمساعدة معلمه، يرسخ -لامحالة- في تقاليد العمل الجماعي وتحقيق الطموح الذاتي الهادف إلى تحقيق المشاريع الكبرى في المستقبل.

إن هذه المشاريع الطموحة تحفز المتعلم إلى المبادرة و الاستقلالية، وتشجعه على انتقاء مواضيع عمله بمفرده أو ضمن عمل جماعي متفاعلا معهم بشتى الطرق.

إن هدف هذه المشاريع هو دفع المتعلم إلى دمج المعارف التي تلقاها عند نهاية كل ثلاث وحدات، تطرح عليه وضعية ويطلب بإنتاج نص محدد تدمج فيه المعارف اللغوية، المكتسبة، كما يتيح له المشروع الحكم على عمله من خلال شبكة التقييم الذاتي، وان هذا النشاط المتوجه للعملية، يحرر المتعلم من عبا الدروس ويمكنه من ممارسة الكتابة و التعبير بمنهجية صارمة، كما يفق هو بنفسه على مكامن الضعف، ويبحث عن أسبابها، كما إن هذه المشاريع توصف بالناجحة لأنها تشرك أكبر عدد من المتعاملين في انجاز عمل وهو مما يدعم روح التعاون بين الأفراد.

ج / نماذج من مشروع⁽²⁸⁾.

وقع اختيارنا على المشروع الموسوم ب- «إعداد تحقيق صحفي»

تقسم مراحل الانجاز إلى ثلاث: مرحلة تحديد موضوع التحقيق، ومرحلة انجاز تحقيق، ومرحلة تركيب التحقيق الصحفي.

وأما المهام: فهو تحديد حجم التحقيق (عدد الصفحات) وبناء شبكة لتقييم العمل من حيث: جمع الأخبار من مصادرها و البحث عن أسباب الظاهرة وعرض التحقيق.

وأما الموارد: استخدام وسائل الإخبار و الإقناع، وصف، سرد، حجاج، وعرض الأخبار و الأحكام بموضوعية.

والوسائل المادية : ورق صور، وجهاز الإعلام الآلي.

تعد هذه المشاريع في حد ذاتها واحدة من العمليات التربوية الطموحة لما تفرزه من تعاون بين المتعلمين الذين ينجزون عملا مشتركا، و يقيمونه بأنفسهم بعد ان يكونوا قد قاموا بدمج معارفهم السابقة فيه.

بيداغوجية المشروع⁽²⁹⁾ ماذا نعني ببيداغوجية المشروع؟ نراه شكلا من أشكال التعليم يتولى من خلاله المتعلم بصفة كلية لامجاز أعمال مختارة، بمعية المعلم المشرف، وهذا بغية اكتشاف طرائق البحث واستغلال الوثائق، ومن ثم تنمية الاستقلال الذاتي يتجلى لنا من خلال هذا التعريف أمران:

- 1- بيداغوجية المشروع طريقة حديثة من طرائق التعليم.
- 2- بيداغوجية المشروع أساسا على انجاز أعمال محددة لمدة تقصر او تطول.

أ- ماهي محاسن بيداغوجية المشروع؟

بعد التركيز على المتعلم وتشجيع مواهبه، وتنمية روح المبادرة لديه، وكذلك تشجيع النشاط و الممارسة و تنمية التفكير وروح النقد من أهم محاسن هذه البيداغوجية، كما أن المتعلم في هذه الحال يندمج في العمل الخاص، ضمن فوج المتعلمين بفعل التعاون بين أفراد المجموعة الواحدة.

ب- ماذا تتطلب بيداغوجية؟⁽³⁰⁾ تتطلب العملية البيداغوجية أن يحدد المشروع، وان يكلف مجموع المتعلمين بالانجاز وذلك بحصر المراحل و تحديد آجال الانجاز، كما يستوجب توفير الوسائل الخاصة، وخاصة إذا كان المشروع يتطلب وسائل مادية⁽³¹⁾ محددة وان هذا العمل الجماعي إلا بالمراقبة المستمرة للتنفيذ، وينبغي أن تقدم الانجازات لعملية التقييم.

لاشك أن غاية البيداغوجية ههنا، تدفع المتعلمين إلى التفاعل مع غيرهم حيث يتعودون الاعتماد على النفس و التعبير عن الاستقلالية و القدرة على الابتكار.

1/ الوسائل التعليمية⁽³²⁾

انم تنفيذ المنهاج يتطلب وسائل ذات أهمية هي:

أ- الوثيقة المرفقة: وهي وسيلة من وسائل التكوين المعززة للمنهاج، توضع هذه الوسيلة رهن إشارة المعلمين وذلك لتساعدهم على تنفيذ المنهاج تنفيذًا علميًا كاملاً.

ب- الكتاب المقررة: وهذا الكتاب هو ملك لكل متعلم، يشتمل على نشاطات تعليمية ويجسد الكفاءات و أهداف التعلم المقررة في المنهاج، هذا الكتاب يستعمل في المدرسة وخارج المدرسة من أجل التحضير وانجاز التمارين، وهو يهدف إلّالأخذ بيد المتعلم نحو التحسن و التطور.

ج- دليل الأستاذ: وسيلة بيداغوجية تمكن المتعلم من مسانرة الكتاب المدرسي في تنشيط حصص اللغة العربية، يتضمن التعريف بالكفاءات و كيفية ممارستها، وماهي مستويات الكفاءة و الأهداف المسطرة في المنهاج؛ وربط هذه الكفاءة بالنشاطات اللغوية (القراءة، دراسة النص و التعبير بنوعيه). و الاطلاع على أهم الأهداف التعليمية المستهدفة في الوحدات التعليمية و الإلمام بالخطّة المتبعة لتنفيذ نشاط من الأنشطة و التعرف على خطوات الدرس، و التعريف ببعض المصطلحات البيداغوجية: بيداغوجية المشروع ونظريات التعلم، وضعيات المشكلة و الخطوات اللازمة لحلها و التقييم وأنواعها و أشكالها، و كيفية تقييم الكفاءة و مقاييس التقييم⁽³³⁾

وهناك وسائل أخرى كالأشرطة السمعية البصرية و الأقراص المضغوطة و أجهزة حديثة.

2/ التقييم في ضوء تعليمية اللغة بواسطة الكفاءات⁽³⁴⁾

التقييم هو المسار الذي يتبعه المعلم لتقييم كفاءة المتعلمين عن طريق أدائهم وهذه الاداءات يتولد عنها إنتاج في شكل كمي ونوعي، وعليه فالتقييم يهدف إلّإصدار حكم نوعي أو كمي في شأن عمليتي التعلم و التعليم بغية اتخاذ القرار البيداغوجي المناسب.

و التقييم يكشف للمعلم معرفة مدى تحقق أهداف الدرس، وهذا التقييم يتعلق بممارسة المتعلمين

و المعلمين، وطبيعة القرار البيداغوجي يتعلق بعملية التعلم (أي بتحصيل المتعلمين). و يتعلق كذلك بعمل المعلم أي (طريقة تناول المعلم وتقديمه للدروس)

فأما إذا تعلق الأمر بالمتعلم فإن القرار المطلوب هو إعادة حصة من حلقات الدرس أو إعادة الدرس كله، أو تخصيص حصص استدرائية

وأما إذا تعلق الأمر بالمعلم فإن عليه أن يراجع مسعاه البيداغوجي، أو يلجأ إلى استعمال وسائل جديدة أكثر فعالية.

و تقتصر عملية تقييم التعليم على المعارف التصريحية، والإجرائية و المهارات الفكرية و المواقف و الكفاءات.

و تقييم المعارف التصريحية بواسطة الأسئلة الشفوية الوجيهة، إجابات المتعلمين هي التي تقييم، فإذا توافرت على قدر كبير من الصحة و الدقة، عدت مؤشرا على اكتساب المعارف المحددة للإشارة، فإن المعارف التصريحية تتعلق بالمعرفة و الفهم فأما المعارف الإجرائية فتقيم بواسطة أعمال محددة يقوم بها المتعلم، و المعارف الإجرائية في اللغة العربية تستدعي عملا كتابيا ولو كان وجيزا كتركيب جمل وفق شروط محددة، كما هو مسجل في الكتاب المدرسي في نهاية التمارين الكتابية⁽³⁵⁾

أما تقييم المهارات الفكرية يجري وفق طريقتين هما العمل الشفوي و العمل الكتابي، أما الكفاءات فيتم تقييمها بوضع المتعلمين يواجهون وضعيات مشكلة تتيح الفرصة لتجديد المعارف وإدماجها (القدرات المختلفة) ولا تتجلى هذه إلا من خلال الممارسة و التصرف، و تقييمها يتخذ شكلين هما:

1- تقييم الكفاءة مباشرة.

2- تقييم الكفاءة من خلال مؤشراتها.

فأما الأول فيتم تقييمها من خلال اختبارات التقييم التحصيلي⁽³⁶⁾

وأما الثاني فيتم من خلال أسئلة و أعمال التقييم التكويني⁽³⁷⁾

من خلال ما تقدم فإن التقييم يبين أن الكفاءات تستدعي وضع المتعلم أمام وضع مشكل ومطالبة هذا المتعلم بمواجهته بعفوية وفاعلية.

ورد مصطلحين فيما سبق وهما التقييم التكويني و التقييم التحصيلي، فالتقييم التكويني مسار التقييم المستمر وهو يأتي عقب كل مهمة من مهمات التعلم، فهو يأتي أثناء الدرس وفي نهايته بغرض إدخال التعديلات الضرورية في مسار العملية التعليمية إذن هدفه هو تحديد النقائص وإبراز العوائق التي تعترض سبيل تحقيق المنشود من خلال الدرس.

و التقييم التحصيلي هو التقييم الدوري الذي يتم على فترات متباعدة، ويتناول أجزاء هامة من

المقرر الدراسي، فهو اذا يكتسي طابع الحصيلة خلاف التقييم التكويني الذي يجري عادة عقب مهام التعلم.

وهذا فالتقييم التكويني جزء لا يتجزأ من الدرس فهو من صميم الدرس، فالأسئلة الشفوية و الكتابة الموجزة التي تهدف إلى تثبيت الفهم و استيعاب المتعلمين لجزئيات الدرس و التقييم التحصيلي يعتمد لتقييم الكفاءات وذلك من خلال صياغة الأسئلة (أسئلة الفروض و الاختبارات الفصلية).

ويسبق هذين التقييمين تقييم تشخيصي (التمهيد) انه عمل إجرائي يهدف لعملية التدريس بغية على بيانات و معلومات توضح مدى تحكم المتعلم في المكتسبات القبلية، (قدرات، مهارات، ومعارف)، ت و هل المتعلم لتعلم لاحقكما تمكن المعلم من تحديد مواطن الضعف و أسبابه، وهذا لاتخاذ الإجراءات اللازمة للعلاج

جدول توضيحي للمراحل الأساسية لسيرورة التعليم.

المرحلة	الغرض	نوع التقييم
قبل بداية التدريس	مكتسبات سابقة	تقييم تشخيصي ⁽³⁸⁾
أثناء أنجاز لتدريس	معطيات جديدة	تقييم تكويني ⁽³⁹⁾
بعد نهاية التدريس	تحديد نتيجة التدريس	تقييم تحصيلي ⁽⁴⁰⁾

لا يعتمد التقييم على المعارف فحسب بل يتعداها إلى المساعي الذهنية التي يسلكها المتعلم و الاستراتيجيات التي يعمل بها، و يتدخل المعلم هاهنا - بعد قصور المتعلم ليوجه نحو التصويت المناسب و يحرص على جعله واعيا بأخطائه ومساهمها في علاجه بنفسه.

هوامش الدراسة :

- 1- منهاج السنة الرابعة-ص 19، كتاب اللغة العربية، السنة الرابعة، المقدمة
- 2- الكتاب الرسمي غني بالإنتاج الأدبي، يحتوي على 24 نصا موزعا على ثلاث فصول يضاف إليه نصوص المطالعة الموجهة.
- 3- منهاج اللغة العربية-السنة الرابعة- ص 24، جويلية 2005
- 4- فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها، د/ راتب قاسم عاشور، ص 70، عالم الكتب الحديث الأردن.
- 5- يتوخى من نصوص القراءة إن يكون المتعلم قادرا على القراءة الواضحة و المعبرة، و التمييز بين مختلف النصوص من حيث البناء و الأغراض، و الوظيفة مع التعريف على طبيعة النص و بنائه الهيكلية.
- 6- تحتوي هذه النصوص على 24 عنوانا موزعا على ثلاثة فصول، يشمل الفصل الأول و الثاني 18 عنوانا و الثالث على 6 عناوين.
- 7- الرصيد المفرداتي يتمثل في المعجم و الدلالة، التي تضم مجموعة من المفردات مأخوذة من النص المقروء.
- 8- أما التراكيب فتدرج تحت عنوان البناء اللغوي، تخدم النص المقروء، و تفكك الجمل المستنبطة ثم تركيب ثانية وينشا على منوالها بعد استنتاج القاعدة.
- 9- ينظر البناء اللغوي، ص 29 من الكتاب المقرر.

- 10-الاستعارة،الكتاب المقرر السنة الرابعة،ص 10-11.
- 11-منهاج اللغة العربية السنة الرابعة،ص 10-11
- 12-الكتاب المقرر،ص 8
- 13-الكتاب المقرر،السنة الرابعة،ص 12-13-14.
- 14-منهاج السنة الرابعة،ص 27.
- 15-المرجع السابق،ص 274
- 16-نص إخباري الكتاب المقرر،ص 44،ينظر السرد وعناصره الكتاب المقرر،ص 136.
- 17- القصة،الكتاب المقرر،ص 156،ينظر المقال الاجتماعي،ص 195.
- 18-ينظر تلخيص نص الكتاب المقرر،ص 26.
- 19-منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط،ص 31.
- 20-دروس في اللسانيات التطبيقية،صالح بلعيد،ص 58.
- 21-المرجع نفسه،ص 60،59.
- 22-التعلم،عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات و الدوافع لتحقيق الأهداف ،ينظر دروس في اللسانيات التطبيقية،صالح بلعيد،ص 55.
- 23-منهاج السنة الرابعة متوسط،ص 31.
- 24-المرجع السابق،ص 32.
- 25- مقدمة الكتاب لسنة الرابعة متوسط.
- 26-منهاج اللغة العربية،السنة الرابعة،ص 33.
- 27-الكتاب المقرر،السنة الرابعة،ص 36،35.
- 28-الكتاب المقرر،السنة الرابعة،ص 120.
- 29-ترتبط بيداغوجية المشروع بالكفاءات التي يقترحها المنهاج ويعمل على تنميتها على ان يرتبط هذا المشروع بجانب من حياة المتعلم مع التوافق مع مستواه العقلي.
- 30-مؤدج من الكتاب المقرر:عنوانه«تحضير ندوة ادبية»،مراحل ثلاث لاختيار الموضوع،و تحديد الإجراءات،وعقد الندوة،و تقييم الأعمال،ص 144.
- 31-هناك الموارد المعرفية و الموارد المادية،كالصور،و الجهازالعاكس،ووسائل العرض الحديثة.
- 32-منهاج السنة الرابعة،ص 34،المنهاج و الوثائق الرفقة السنة الثانية ثانوي،ص 22.
- 33-دليل أستاذ اللغة العربية،د-و-م-م 2006/2005.
- 34-دليل الأستاذ، السنة الأولى من التعليم المتوسط،ص 27.
- 35-الكتاب المدرسي،السنة الرابعة متوسط ص 23.
- 36- دليل الأستاذ،السنة الأولى ص 27، ينظر دليل أستاذ اللغة العربية ص 26.
- 37-المرجع نفسه،ص 28 ينظر دليل أستاذ اللغة العربية ،ص 26.
- 38-التقييم التشخيصي (diagnostique)
- 39-التقييم التكويني(formative)
- 40-التقييم التحصيلي-(somative)
- ينظر التدريس بالأهداف،شارف سرير ونور الدين خالدي.

جماليات أدب الطفل ، القصة نموذجا

The Aesthetics of Child literature.

The Story as a case study

ملياني محمد

Meliani_med2006@yahoo.fr

جامعة تلمسان

الملخص بالعربية:

نظرا لأهمية أدب الأطفال عامة والقصة خاصة، من حيث هي جنس أدبي هام في نشر المعارف و زرع القيم وغرسها في أذهان الأطفال ليكونوا قدوة الغد الأمثل ، تسعى ورقتي البحثية الوقوف على جملة من القضايا تختص برصد جنس القصة الموجهة للطفل من حيث المفهوم والتشكل ، كما تعتمد إلى الكشف عن تفاعل الأدباء والعوامل التي يجب توفرها لنجاح العملية التواصلية ونجاح القصة الطفلية في غرس القيم في نفوس الأطفال.

الكلمات المفتاحية : الجمال ، أدب الطفل، القصة، التفاعل، التشكل، المفهوم.

الملخص باللغة الأجنبية :

Abstract

My paper, in fact, is an attempt to explore statistically the literary genres in respect to stories related to child literature. As an important literary genre in conveying knowledge and inserting values in children's brains to be implicated for an idyllic future, the child literature in general and the story in particular, seek to clear up the interrelatedness and reasons behind the success of such kind of literature stressing the point on content and form.

Keywords : aesthetics- child- literature-story-structure-concept.

المقال:

تعد مرحلة الطفولة نبع الحياة المتدفق بالعبء والنماء والمرتكز الفعلي لتحقيق الذات ، ولأن القراءة واحدة من السلوكيات والممارسات التي تسعى دائما نحو هذا الفعل، فقد أدرك العلماء

أهميتها لإشباع حاجات العقل و الروح معا و عمد الأدباء والشعراء إلى إيقاع الحيل لدعوة الأطفال إلى مآدبتهم و نشر ثقافة القراءة في أوساطهم لأن الكتب على رفوفها كائنات خرساء تحتاج إلى من يحاورها، ولا غرابة أن يرتبط ذلك كله بأدب اصطلح على تسميته أدب الأطفال ، يعرفه أصحابه بأنه الأدب الموجه نحو فئة الطفولة والهدف من ورائه مساعدة هؤلاء على فهم العالم من حولهم و زرع روح الجمال لديهم كما يعده أصحابه، الوسيط المناسب في التفاعل الاجتماعي والمحقق الفعلي للوصال والمرسخ للعلاقات السليمة في الأوساط الأسرية والمدرسية والمجتمعية المبنية على أسس الاحترام والتعاون والوثام.

يُميزه بعضهم عن أدب الكبار و يصيغونه بأنه « خبرة لغوية في شكل فني، يبدهه الفنان خاصة للأطفال فيما بين الثانية و الثانية عشرة أو أكثر قليلا ، يعيشونه ويتفاعلون معه ، فيمنحهم المتعة والتسلية، و يدخل على قلوبهم البهجة والمرح، و ينمي فيهم الإحساس بالجمال وتذوقه ، و يقوي تقديرهم للخير ومحبته، ويطلق العنان لخيالهم وطاقاتهم الإبداعية، و يبني فيهم الإنسان »⁽¹⁾.

تعد القصة من أكثر أجناس الأدبية إثارة وانتشارا وشيوعا بين الأطفال و أحد الروافد المهمة التي تهدف إلى « كشف مجموعة من القيم والمبادئ والاتجاهات، أو غرسها من طريق الكلمة المنثورة التي تتناول حادثة أو مجموعة من الحوادث التي تنتظم في إطار فني من التدرج والنماء، و يقوم بها شخصيات بشرية أو غير بشرية، تدور في إطار زمان ومكان محددين، مصوغة بأسلوب راق يتنوع بين السرد والحوار والوصف». يصفها الكاتب «سمر روجي الفيصل» بأنها «جنس أدبي نثري قصصي، موجّه إلى الطفل، ملائم لعامله، يضمُّ حكاية شائقة، ليس لها موضوع محدّد أو طول معيّن، شخصياتها واضحة الأفعال، لغتها مستمدة من معجم الطفل، تطرح قيمة ضمنية، وتعبر عن مغزى ذي أساس تربوي، مستمد من علم نفس الطفل.»⁽²⁾

إن الخطاب القصصي الموجه للطفل يحبل دائما بالعديد من الصور الموجودة في الحياة ويرتكز الأديب فيه على معطيات الراهن و يكتب فيه «كالطفل للأطفال» و يصبغه بصيغة الشعر و يوظف فيه آلية التخيل و يعتمد فيه على الرمز والعجيب و من ثم فإن اعتماد النص القصصي على هذه السمات يكسبه الديمومة و يطبعه بطابع الامتداد الزمني فيستفز الضمائر و يحركها و يجعلها شريكة في الصور و شريكة في التخيل ، مما يجعل المتلقي (الطفل هاهنا) مستشعرا لذة القراءة، مداعبا لمواطن الجمال، عاشقا، مشتتها للوقوف على تجليات القصة الأسلوبية والمضمونية، منتجا للنص من جديد بشكل إلهامي على الأقل، مكتشفا لذاته عبر الكلمات ورونق حكيها وسلاسة تعابيرها، لأن بناء الإنسان متعلق بطفولته فلقد عد علماء التربية و علم النفس هذه المرحلة واسطة العقد التي تزين

الحياة و أجمعوا أيضا على أن الأسلوب القصصي من أفضل الدعائم التي تساعد على زرع مختلف القيم سواء كان ذلك قيما دينية أو أخلاقية أو تلقين قضايا علمية أو جوانب تاريخية ، يلعب فيها الأولياء والمدرسة والمجتمع جملة ، دورا بارزا من خلال استثمار الحكيم والقص للوصول لهذا الطرح ، «يصف مكسيم غوركي في كتابه (طفولتي) تعلقه بجده التي كانت

تحكي له حكاية فيقول: «أما أنا فكنْتُ أخب في أعقابها وأدب النهار بطوله متعلقاً بأثوابها، إن في الساحة أو الحديقة أو عند الجيران، حيث كانت تجلس

لبضع ساعاتٍ تحتسي الشاي، وتعيد سرد ما لديها من قصص وأخبار، وكنت أبدو وقتذاك، وكأني قطعةٌ منها، وأنا لا أذكر أحداً خلال تلك الفترة من حياتي، اللهم إلا هذه العجوز الكدود اللطيفة»⁽³⁾

يذهب بياجيه إلى أن النمو الأخلاقي يتخذ مراحل متدرجة، تبدأ من الطفولة الباكرة، وحتى النضج، وأن إدراك الطفل لمعاني القيم والأخلاق، يرتبط - إلى حد كبير - بذكائه، وبالعوامل البيئية والثقافية من حوله، وأن تأثير الوالدين والكبار وجماعات الرفاق يعد عاملاً مهماً في غرس القيم الأخلاقية لدى الطفل، وهذا يعني أن الشعور الأخلاقي - كما يرى بياجيه - لا يولد مع الطفل، وإنما يتشكل نتيجة امتصاص الطفل للمعايير الأخلاقية والاجتماعية وتكيفه معها؛ فهذا الشعور الأخلاقي يُعدُّ - في بداية حياة الطفل - قوى رادعة يفرضها الأهل والكبار عليه؛ فهو آتٍ إذن من الخارج، وقائم على مبدأ التهديد والعقاب⁽⁴⁾ و من شروط نجاح العملية التفاعلية بين المرسل والمرسل إليه ما يتعلق بالأديب نفسه المكتنز على مجموعة عوامل:

العامل الأول: الميولات الثقافية التي تعينه على استلهاهم الظواهر الخارجية وبلورتها إلى مفاهيم وقيم بما يتناسب ومقتضيات الحالة العقلية والنفسية و مراعاة الطرف الاجتماعي والثقافي للطفل إذ « ليس من السهل أن يمارس المبدع الكتابة للأطفال، لأن الكتابة للطفل تتطلب، فضلا عن تقنية الكتابة، الحس التربوي»⁽⁵⁾ و الثقافي، فالكتابة للأطفال ليست بالمهمة الهينة كما يعتقد فصعوبتها تكمن في بساطتها فتخير اللفظ وانتقاء الأسلوب يشعر بالتوافق ويدعم التواصل ويكشف عن الرغبة والرضا ف «إذا كان الطفل عالما بلا ضفاف، فجائيا، له قابلية بلا حدود للدهشة، وقابلية بلا حدود للاندھاش، فإن تشكيل ثقافته إذن، سيتطلب مهارة لاعبي السيرك، وأناة علماء التربية وعلم النفس، ورهافة لغة الشعراء الكبار، وأيضا الكثير من الجنون الخارق وغير المعتاد»⁽⁶⁾

العامل الثاني العمق الانفعالي الذي يلعب دورا بارزا في إضفاء خصائص لغوية متميزة على الأثر فغياب هذا العامل يسقط النص في السطحية ويفقده الفعالية على التوصيل وتحريك عواطف الطفل وإثارته وتشويقه وتحريك نشاطه الفكري وإطلاق خياله. تحقق هذا العامل مقرون باتساع الرؤية

وشموليتها على خبرات ومعارف سابقة تتلون بأفعال وعلاقات اجتماعية متنوعة ، تنم عن تجربة العالم العارف الذي يستطيع التأثير في الأطفال ليجدوا أنفسهم في مصيدة خريطة رسمها الأديب بعواطفه المتدفقة إنسانية ، فيزيد شعورهم كثافة وشدة، فيشعرون بالحزن مرة وبالفرح والسعادة مرة و ينجذبون إلى الخير و ينأون عن الشر من خلال التأثير فيهم بطرح مضامين هادفة تدفعهم دفعا إلى التأمل وتسمح بتغذية حاجاتهم النفسية وقدراتهم المعرفية وفق خطة ينهاجها الأديب في كتاباته مراعيًا فيها العمر، واختيار لغة تخاطب تناسب رصيدهم اللغوي التي تعتمد على « حسن التعبير والأداء والموسيقى اللفظية، وتنمية الذوق الجمالي الأدبي لدى الطفل، لأن مزاوله الاستماع للأدب الجميل ، والتمتع به يورث حب الجمال، ويسمو بالذوق الأدبي، كما أنه يؤدي إلى تنمية الثروة اللغوية للأطفال في الألفاظ والمعاني والأساليب والمفاهيم وتمكينهم من محاكاة ما يدرسون من الأدب بطريقة غير شعورية نتيجة لتأثرهم به.»⁽⁷⁾

أما العامل الآخر فهو التجربة الواقعية التي تجعل القاص يتقمص مختلف الأدوار التي تؤديها الشخصيات داخل النص القصصي ويعبر عن مختلف التجارب بصدق بعيدا عن الكذب والضبائية لأن الطفل بطبعه يؤمن بكل ما يسرد له من وقائع وأحداث على أنها الحقيقة الأبدية وفي وقت نفسه كلما اتسعت التجربة كلما اتسع معها أفق انتظار الطفل لاستقبال الكثير من المعطيات التي تزخر بها القصة من متعة وتسلية وجوانب مضمونية تصب كلها في إطار ثقافة متصلة بالواقع. إن « أديب الأطفال وكاتبهم يجب أن يمتلك دهشتهم ويحيا عالمهم، ويحس إحساسهم تجاه الكون والحياة، وينظر بمنظورهم كي تكون كتاباته صادقة.»⁽⁸⁾ تأسيسا على هذا الطرح أصبحت القصة في حياة الأطفال رافدا مهما التي تبنى على أساسها عوالمهم انطلاقا من تقمص الأدوار ومصاحبة الشخصيات والرجوع في الزمان والمكان ف«الأطفال مغرمون بالقصة، شديدو التعلق بها، فهم يصغون إليها، ويقرؤونها بشغف، يخلقون في أجوائها، ويندمجون مع أبطالها، يتعايشون مع أفكارهم، ويتخطون مع كل قصة أبعاد الزمان، ويتجاوزون الحاضر إلى المستقبل، وقد ينتقلون إلى مختلف الأمكنة، متجاوزين الواقع.. إنهم منجذبون دائما أمام حوادث القصة، ووقائعها وشخصياتها، وهذا ما يمهد لهم الطواف على أجنحة الخيال، وارتياح عوالم لم يعرفوها من قبل»⁽⁹⁾

إن الخطاب القصصي يتوخى دائما تكريس المفهوم الإنساني للثقافة والمعرفة بوصفها مجموعة من القيم الأخلاقية والاجتماعية والجمالية التي ينبغي أن تصب في خدمة إنسانية الطفل و كماله، ولا إنسانية إلا إذا كانت هناك استجابة ذاتية لأثر الأشياء المبتوثة داخل النص القصصي «أما إذا جف هذا المجرى فان الشباك لا تجدي الصياد نفعاً».

هوامش الدراسة :

- 1 - في أدب الأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط7، 1996م تأليف د. علي الحديدي ص -100 101 .
- 2 - سمر روجي الفيصل. الشكل الفني لقصة الطفل في سورية. مجلة الموقف الأدبي. العدد 208 - 209 - 210 دمشق اتحاد الكتاب العرب 1988. نقلا عن محمد قرانيا ، بدايات قصة الأطفال في سورية ، الموقف الأدبي، مجلة أدبية شهرية، تصدر عن اتحاد الكتاب العرب بدمشق، العدد 414، ص 56
- 3 - غوري، مكسيم (د.ت): طفولتي، ترجمة نخبة من الأدباء، دار أسامة، دمشق- بيروت ، ص 88
- 4 - (غسان يعقوب، تطور الطفل عند بياجييه، بيروت، دار الكتاب اللبناني، 1982، ص 44 - 45.
- 5- ورد في حوار مع الشاعر المغربي عبد الله راجع، مجلة (السائرون على الدرب السنة 1، عدد، 1 مايو 1980، ص9
- 6 - عبد الجبار السحيمي، هوامش حول الصحافة وتشكيل ثقافة الطفل ، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، عدد8 شتنبر 1999، ص 119
- 7 - نجلاء محمد علي أحمد، أدب الأطفال قسم العلوم الأساسية، كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، ص4.
- 8 - أنور عبد الحميد الموسى، أدب الأطفال فن المستقبل، لبنان، منشورات دار النهضة العربية، د.ط، 2010، ص 538.
- 9 - نور الدين الهاشمي- عن مقالة معنونة بـ «مسرح الأطفال في حمص» نقلا عن عبد المجيد إبراهيم قاسم أدب الأطفال.. المفهوم.. الأسس.. ورواده ، مجلة الراقد العدد 168، أغسطس 2011، ص 135 .



المناظرة بين الواقعية والخيالية

Debating between reality and imaginary

نايري سيد أحمد

nairisidahmed@gmail.com

إشراف الأستاذ الدكتور : بومدين كروم

جامعة تلمسان

ملخص:

المناظرة فن قائم بذاته يتميز بتنوع مواضيعه، يُرهنُ تطوره بكفاءة متناظريه لا ببراعة السابقين، وللمناظرة أركان تقوم عليها تتمثل في الموضوع الذي يتفق عليه المتناظران، طرفا المناظرة، بالإضافة إلى المجلس والجمهور.

والمناظرة تنقسم إلى نوعين هما:

أ - المناظرة الواقعية: هي المناظرة التي جرت على أرض الواقع، بحيث تتوفر فيها شروط المناظرة وأركانها.

ب - المناظرة المتخيلة: هي ما كان نتاج خيال الأديب وإبداعه، وثمار نشاطه العقلي، وهي التي لم يعقد لها مجلس يحضره جمهور، أي هي محاولة الأديب رسم صورة عن المناظرة الحقيقية في قالب خيالي.

والهدف من كليهما (الواقعية والمتخيلة) هو إظهار الصواب وبلوغ الحقيقة.

الكلمات المفتاحية: المناظرة، الواقعية، المتخيلة، الحوار.

Abstract

The art of debating is an independent discipline characterized by the diversity of its themes; its success depends on the competence of debaters and it is based on the following elements : The theme, the debaters, the debating place and the audience.

There are two types of debating :

- A. Real debating : takes place in physical reality.
- B. Imaginary debating : is the author's imaginary creation and it requires no

debating place and no audience, that is to say, it is the other attempt to draw a picture of a real debating in an imaginary way.

The objective of both types is to spot the right aspects and reach the truth.

Key words : Debating, reality, imaginary, dialogue.

المقال:

تعدّ المناظرة من الفنون النثرية التي تنأى عن التقليد، وهي فن قائم بذاته، يتميز بتنوع مواضيعه ومجالاته، يُرهن تطوره بكفاءة متناظريه لا ببراعة السابقين، والمناظرة من حيث كونها ثمرة من ثمار الحضارة العربية الإسلامية، ظلت تنتظر من يستجلي حقيقتها ويكشف جوهرها.

والواقع أنّ هذا الموضوع لا يزال مفتوحا لم تتناوله دراسات الباحثين إلا قليلا، وهو عالم رحب متنوع تفردت به الحضارة العربية الإسلامية، دون غيرها من حضارات الأمم الأخرى، ومنها الأوروبية التي انتشر فيها الجدل والمحاورة والمناقشة، لا المناظرة بمفهومها الحقيقي، وأنواعها المختلفة، التي ترقى بسماتها الفنية لأن تكون فنا نثريا خالصا.

وقد شملت المناظرة معظم العلوم والمعارف التي عرفها العرب المسلمون، فهناك المناظرات الأدبية واللغوية والفلسفية، وهناك المناظرات المذهبية، وهي مناظرات حقيقية واقعية جرت بين أشخاص معلومين وفي أزمنة وأمكنة معلومة. لكن في المقابل هناك مناظرات نتجت عن خيال الأديب وإبداعه، وثمار نشاطه العقلي، وهي مناظرات خيالية لم تتقيد بشروط المناظرة الحقيقية.

- فما هي المناظرة لغة واصطلاحا؟
- ما هي أركانها وشروطها؟
- ما الفرق بين المناظرة الواقعية والمناظرة المتخيلة؟ وبم تمتاز كلّ منهما فنيا؟

1- تعريف المناظرة:

فالمناظرة لغة على وزن مفاعلة من نظر، والنظر حسي ومعنوي، فمن الحسي: ناظر العين والنقطة السوداء الصافية التي في وسط العين وبها يرى الناظر ما يُرى والنظر: حسّ العين نظره ينظره نظرا، ونظر إليه، النظر: تأمل الشيء بالعين¹.

وتناظر: تقابلا، والتناظر التواضع في الأمر و النظر، المناظر: المثل² ويقال ناظرت فلانا بفلان أي جعلته نظيرا له، ويقال ناظرت فلانا أي صرت نظيرا له في المخاطبة³.

والتناظر « التواضع في الأمر، ونظيرك الذي يراؤضك »⁴.

أمّا المناظرة اصطلاحاً هي فن نثري تقوم على عقد مجلس يحضره المتناظران لمناقشة موضوع ما بالحجة والدليل،

والغرض الأساسي منها هو إثبات أو نفي قضية ما باستخدام الحجج والبراهين، وبالاستشهاد بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية إن كان موضوعها دينياً عقائدياً أو كلامياً، وبالأمثلة والوقائع والأحداث إن كانت تعالج موضوعاً سياسياً أو تاريخياً أو غير ذلك.

وقد قال أبو عمرو بن العلاء: « لم أزل أتلف حتى التقى الخليل وابن المقفع، فرأيت أعجب اثنين، يخبر كل واحد منهما بما في ضمير صاحبه، وكأنه قد اطلع على ما في نفسه، فتناظرا ملياً في فنون ثم افتراقا، فسألت الخليل عن ابن المقفع فقال: ما رأيت مثله إلا أن لسانه أكبر من معرفته، وسألت ابن المقفع عنه فقال: لم أر مثله إلا أن معرفته أكبر من لسانه»⁵.

فقد وقعت المناظرة بين متناظرين متميزين مكانة ومتوادين سلوكاً، وليس بين متعادين ومتنافرين. بخلاف مناظرات أخرى يتحول النقاش فيها إلى جدال يسوده الغضب والصخب، الأمر الذي استلزم وضع ضوابط تحكم مجريات المناظرة وتؤطرها إيجابياً.

2- أركان المناظرة :

للمناظرة أركان ثلاثة وهي:

أ.الموضوع:

فلا بد للمناظرة من موضوع يتناظر فيه طرفاها، وليس من المناظرة في شيء أن يتكلم أحد طرفيها على موضوع، ويتكلم طرفها الآخر على موضوع لا علاقة له بالأول، فلا بد من وحدة الموضوع الذي يتفق عليه طرفاها⁶.

وموضوع المناظرة هو الذي يحكم بطولها أو قصرها وكذلك مقدرة طرفيها في اتصال الحجج أو انقطاع أحدهما.

ب. طرفا المناظرة:

هما شخصان يجتمعان من أجل المناظرة، لكل منهما رأي أو مذهب أو يمثلان فئتين، وجمعهما خلاف* أو عالمان أو أدبيان جمعهما سبيل العلم والأدب أو دعوة من حاكم أو وزير، فتناظرا*، وللإشارة هنا أن تكافؤ طرفي المناظرة أمر مهم في الوصول بها إلى غاياتها في إظهار الحقيقة، « وهذا ما طبع مناظرات أبي هذيل العلاف والنظام، فلا يكاد يُعرف القاطع منهما، والمنقطع»⁷.

ج - المجلس والجمهور:

وللمناظرة ركن آخر هو المجلس الذي يعقد ويحضره الجمهور، وقد يعقد المجلس خصيصاً لمناظرة معلومة بين عالين أو أديبين معروفين، ويحضر الجمهور وهو يعلم طرفيها والموضوع⁸، وقد تقع المناظرة فجأة في أثناء انعقاد حلقات العلم أو مجالس العلماء، والمجلس قد يعقد في المسجد أو في حضرة رئيس أو وزير أو في بيت عالم أو أديب أو حتى في سوق الوراقين⁹.

3- أقسام المناظرة:

المناظرة نوعين بارزين هما المناظرة الواقعية والمناظرة المتخيلة، فما هي المناظرة الواقعية؟ وماهي مميزاتها؟

أ - المناظرة الواقعية :

هي مناظرة جرت على أرض الواقع، بين شخصيتين معلومتين، مع اختيار موضوع متفق عليه، في مجلس معلوم أمام جمهور يحضر المناظرة ويترصدها ويجريها وتفصيلها؛ أي هي المناظرة التي تتوفر فيها جميع أركان المناظرة وشروطها وآدابها، ومن أهم مميزاتها هي « التزام طرفيها بأن الغاية منها كشف الحقيقة، والوصول إليها من طريق أيّ منهما¹⁰، وهذا ليس بالأمر الهين، لأن المناظر يحتاج استعداداً ومراناً وتجارب متوالية، لذا وُضعت أحكام وضوابط توجهه إلى السبيل الصحيح، مع التزام آداب المناظرة، فقد كان كبار النظار يحرصون على ذلك فالإمام الشافعي يقول: « ما ناظرت أحداً إلا على النصيحة¹¹»

وعليه فإن المناظرة هي باب من أبواب العلم والمعرفة، تحتاج إلى آداب وأخلاق تُسلكها سبلاًها الراقية وتسمو بها إلى غاياتها الحضارية، يقول التوحيدي: « وطلب العلم مرةً بدرس كتاب، ومرةً بمذاكرة نظير، ومرةً بخدمة عالم¹²».

والمناظرة الواقعية كذلك تحتاج إلى الرأي العقلي والحجة والدليل، والكلام يجري بين المتناظرين بهدوء وروية بعيداً عن الصخب وفحش القول، أي تستوجب انتقاء الألفاظ بدقة وعناية، وحسن الإصغاء للطرف الأخر، وذلك من أدب المحادثة.

والقصد منها هو بلوغ الحقيقة وليس كشف خطأ الخصم وعيبه وتبيان عثرته، وإنما الوصول إلى علمه وبلوغ معرفته، والابتعاد عن الرياء والغلبة والسمعة. ومن آفة المناظرة: « المنازعة وثوران الطباع وهيج النفس، وعصبية الهوى، وآفة البحث التردد بين الاستيحاء والتحير على غير يقين يمسك الفؤاد¹³».

إذاً للمناظرة الواقعية شروط وآداب يجب التزامها والتقيد بها حتى لا تنحرف المناظرة عن مسارها، وهناك نماذج كثيرة منها في التراث العربي الإسلامي نذكر:

أ - مناظرات ابن حزم والباجي :

يشير بعض الدارسين إلى أن الباجي وابن حزم جمعتهما مناظرات كثيرة، وهي مناظرات فقهية تتمثل على وجه التحديد في ظاهرة ابن حزم ومالكية الباجي ولعل أهمها هي:

أقل الجمع :

— دعوى الباجي أن أقل الجمع اثنان ودليله قوله تعالى: ﴿وَأَوَدَ وَسَلِيمَانَ إِذِ يَحْكُمَانِ فِي الْحَرْثِ إِذْ نَفَسَتْ فِيهِ غَنَمُ الْقَوْمِ وَكُنَّا لِحُكْمِهِمْ شَاهِدِينَ﴾¹⁴.... ووجه الاستدلال بهذه الآية أن لفظ الجمع وقع على اثنين.

— جواب ابن حزم: إن هذه الآية ليس فيها ما يدل على اعتبار أقل الجمع اثنين لأن الضمير في حكم العربية أن يكون راجعا إلى أقرب مذكور إليه، وأقرب مذكور إلى الضمير قوله تعالى: ﴿غَنَمُ الْقَوْمِ﴾¹⁵، فالقوم وداود وسليمان جماعة بلا شك، ولئن بدا رد ابن حزم مقنعا إلى حد ما، إلا أننا وجدنا في كلام العرب ما يؤيد كلام الباجي « فمن سنن العرب إذا ذكرت اثنين أن تجريهما مجرى الجمع كما قال عز ذكره: ﴿وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا﴾¹⁶. ولم يقل يديهما»¹⁷.

وهناك عدة مسائل اختلفا فيها كمسألة المباح، ومسألة خطاب الله تعالى الذكور والإناث في القرآن الكريم. وعليه فالفقيه الظاهري يعتمد الدليل البرهاني المستمد من الكتاب والسنة، أو المستمد من المنطق اليوناني، بينما الباجي يعتمد الأدلة الاجتهادية الأصولية كالقياس والاستحسان والمصالح المرسلة.

مناظرة الملحد والمتكلم:

تناظر ملحد ومتكلم فقال الملحد: « ما الدليل على حدوث العالم؟ » قال المتكلم: « الحركة والسكون والاجتماع والافتراق»، قال له الملحد: « كأني قلت لك: ما الدليل على حدوث العالم؟ قلت العالم، لأن الحركة والسكون من العالم»، فقال له المتكلم: « سؤالك إياي من العالم أيضا فأيتك بجواب من العالم فإذا جئت بمسألة من غير العالم جئتك بجواب من غير العالم »، فانقطع الملحد¹⁸.

والمقصود من الدلالة حدوث الأعراض واستحالة تعري الجواهر عنها دون مجرد وجودها.

ب - المناظرة الخيالية (المتخيلة):

ومن المناظرات ما كان نتاج خيال الأديب وإبداعه، وثمار نشاطه العقلي، لذلك يُطلق عليها

(المناظرة المتخيلة)، ولكن ماهي مميزات هذا النوع من المناظرة؟ ، وما هي مواضعها؟

المناظرة المتخيلة « هي التي لم يعقد لها مجلس يحضره جمهور، وتتم لها شروط المناظرة الحقيقية وأركانها، وإنما يسعى الأديب إلى اتخاذ الشروط فيما يكتب من تصور قضية أو موضوع وطرفين من الناس يختلفان في الموضوع الذي يعالجه، ولكل حججه التي يدلي بها، فيفندها الطرف الآخر، والحكم في تلك المناظرة لجمهور القراء الذين يؤثر فيهم أسلوب الأديب ومقدرته»¹⁹.

فالمناظرة الخيالية إذًا، هي محاولة الأديب رسم صورة عن المناظرة الحقيقية لكن في قالب خيالي، تصوري، يعالج فيها موضوعًا، وتستخدم في ذلك الحجج والأدلة، ولكن ما الهدف منها؟

الهدف منها هو « تبليغ رأي أو فكرة وخلق القناعة عند القراء بذلك الرأي وتلك الفكرة لما في أسلوب التناظر من تشويق يحفز القارئ على مواصلتها، ويشده لإتمام ما بدأ»²⁰.

أما من حيث المواضيع فقد تطرقت المناظرة المتخيلة إلى جلّ القضايا التي شغلت الناس في الأدب والسياسة والاجتماع وعالم الحيوان، وربما كان الجاحظ رائدا في استعمال أسلوب هذا النوع من المناظرة، من خلال مناظرة « صاحب الديك وصاحب الكلب التي أودعها الجاحظ كتاب الحيوان، ورسالة تداعي الحيوانات على الانسان لإخوان الصفا وهي مناظرات متخيلة طرفاها الحيوانات والانسان»²¹.

نماذج من المناظرات المتخيلة:

– كتب القاضي علي بن عبد العزيز الجرجاني (ت 392 هـ) مناظرات متخيلة أودعها كتابه: «الوساطة بين المنتبى وخصومه، وكتاب الوساطة لم يقصره مؤلفه على المنتبى وخصومه، كما يلوح من عنوانه، وإنما ضمنه ما يكشف عن نظره النقدي في شعر غيره من الشعراء ممن ثارت حولهم الخصومة واختلف الأدباء في تقويم شعرهم، فتكلم عن شعر أبي تمام، والبحري، وابن الرومي وأبي نواس وغيرهم فضلا عن استقرائه لآراء القدامى من رواة ولغويين ونظرهم في الشعر القديم وموقفهم من الشعر المحدث»²².

وبهذا يتضح أنّ الجرجاني اختار أسلوب المناظرة، وتخيّل طرفيها، ورسم حجج الخصوم بهدوء وإتقان، كما حرص في كتابه ذلك على أن يخاطب القارئ بما يفهم منه، مع توخي الموضوعية.

– أما الجاحظ فقد كتب مناظرات متخيلة فمنها كتابه «الحيوان» وهو يؤكد بذلك تأثير تكوينه الفكري في نتاجه الأدبي، وخلصتها أنه بعد أن عقد المناظرة بين صاحب الكلب وصاحب الديك، وذكر معائب الكلب ومحاسنه كما في قوله: «فإذا حكينا قول من عدد محاسنها، وصنّف مناقبها... بالأشعار

المشهوره والأحاديث المأثورة، وبالكتب المنزلة والأمثال السائرة، وعن تجربة الناس لها وفراساتهم فيها، وما عاينوا منها، وكيف قال أصحاب الفال فيها، وبأخبار المتطيرين عنها.»²³.

والملاحظ أنّ الجاحظ كان وفيًا لمنهجه حريصًا على تطبيقه؛ فقد حشد الكثير من الشواهد الشعرية والأحاديث المأثورة، والاقْتباس من القرآن الكريم، فضلًا عن الحكايات التي يسوقها ممّا له علاقة بتجارب الناس مع الحيوان لا تخلو من نادرة طريفة.

ونشير إلى أنّ الجاحظ سنّ لمن جاء بعده سنن المناظرة المتخيّلة، أسلوبًا أدبيًا هادفًا في إيصال الأفكار وبسط الرأي، وإثراء الثقافة ونشرها.

وفي الأخير نستخلص أنّ هدف كلا من المناظرة الواقعية والمناظرة الخيالية واحد، ألا وهو إظهار الحق والوصول إلى الحقيقة، وأن يكون الحوار فيها حضاريًا، وبأسلوب راق بعيدٍ عن أي شكل من أشكال الجدل والنزاع والمكابرة، وللمناظرة قواعد وضوابط أخلاقية تحكمها وآداب توجه سبلها.

وأنّ المناظرة خدمت اللغة وأسهمت في تطورها، وأنّ مجالسها كانت رحابًا لبحث علومها وتقديمها، كما ساهمت في إثراء الفكر العربي الإسلامي، من خلال تقاطع الاتجاهات المختلفة وما نتج عنه من فكر حضاري راق. مع العلم أنّ هذا النضج الفكري ولّد القدرة على الخلق والإبداع بعيدًا عن الجمود والتقليد.

هوامش الدراسة:

1. تهذيب اللغة، للأزهري، تحقيق الدكتور عبد السلام سرحان. مادة (نظر)
2. القاموس المحيط، الفيروزآبادي. مادة (نظر)
3. ينظر الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، للجوهري. مادة (نظر)
4. لسان العرب. ابن منظور. مادة (نظر)
5. المناظرات اللغوية والأدبية في الحضارة العربية الإسلامية، رحيم جبر أحمد الحسنواوي، دار أسامة، عمان، الأردن، ط1، 1999: 46
6. المرجع نفسه: 54
- كما حصل بين الإمام علي والخوارج على سبيل المثال.
- أي ما وقع في مجالس الخلفاء الأمويين والعباسيين أو مجالس الوزراء في ظل الدولة العباسية، كمناظرة سيبويه والكسائي في حضرة البرامكة.
7. المرجع نفسه: 59
8. نفسه: 61
9. ينظر: خطط المقرئزي 125/16
10. المناظرات اللغوية والأدبية في الحضارة العربية الإسلامية: 77
11. نفسه: 78

12. نفسه: 79
13. نفسه: 80
14. سورة الأنبياء الآية 78
15. سورة الأنبياء الآية 78
16. سورة المائدة الآية 38
17. المناظرة في الأندلس الأشكال والمضامين، بن منصور آمنة، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2012
.32:
18. عيون المناظرات، أبو علي السكوني (ت 717هـ)، تحقيق سعد غراب، منشورات الجامعة التونسية، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1976: 221 (المناظرة الثامنة والتسعون)
19. المناظرات اللغوية والأدبية في الحضارة العربية الإسلامية: 199
20. المرجع نفسه: 199
21. نفسه: 199
22. نفسه: 209
23. نفسه: 239



معجم الأفعال الدالة على التكاثر في القرآن الكريم صيغة «فَعَّلَ» نموذجا

Dictionary of verbs signifying breeding and numerating in the holy Quran
the form of "faala" as a sample.

إبراهيم منّاد

mennadbrahim@yahoo.fr

جامعة أبي بكر بلقايد / تلمسان

ملخص:

يتناول هذا البحث موضوعا حول معجم الأفعال الدالة على التكاثر في القرآن الكريم، صيغة فَعَّلَ تحديدا. وهي دراسة تحاول استخراج جميع الأفعال المزيدة بحرف واحد على بناء فَعَّلَ، ومحاولة مقارنة معانيها في السياقات المختلفة التي ترد فيها في النص القرآني ومعانيها اللغوية، للوقوف في النهاية على دلالة التكاثر الصرفية التي يؤدّيها الوزن.

الكلمات المفتاحية: معجم - الفعل - فَعَّلَ - دلالة - التكاثر

ملخص باللغة الأجنبية:

This research aims at shedding light on the theme of: The Verbs That Mean :Numerating In The Holy Quran The Structure Of Verbs As A Sample.

This is a study that tries to extract the type of verbs that contain more affixes as an extra-letter. The example: "Faàla" and then the attempt to compare meaning within the different contexts in the quranic verses and their linguistic meanings.

By the end, we may explicit the fact of the numeration at the morphological level through any given structure.

Key Word : Lexicon-Verb-Faala-Signification-Numeration.

المقال:

التكاثر حدّه ومفهومه: المراد به « تكثير وقوع الفعل، و كأنه حدث مرارا»⁽¹⁾. و هناك من يرى أنّ التكاثر في هذه الصيغة على أ ضرب؛ في الفعل نحو : طوّفت و جوّلت أي أكثرت من الطوفان و

الجولان، و في الفاعل نحو: مَوَّت الإبل أي كثر فيها الموت، و في المفعول نحو: غلقت الأبواب أي أبواباً كثيرة⁽²⁾، إلا أن كل هذا فيه تكثير للفعل، لأن حدث الموت و الغلق و الطواف هو الذي كثر. و نحن نجد تعريف ابن جني للتكثير أوفى من غيره، فقد قال: «اعلم أن فعلت أكثر ما يكون لتكرير الفعل نحو قطعت و كسرت. إنما تخبر أن هذا فعل وقع منك شيئاً بعد شيء على تطاول الزمان»⁽³⁾.

و من أمثلة الأفعال على هذا المعنى: صفقت أي كزرت الصفق، و قطعت أي كزرت قطعه، و كسرت الزجاج أي فعلت ذلك مرة بعد مرة، و فتحت الأبواب، و فجعته، و رفعته، و بكيت، و شقق، و خدش... فالتكثير كما نلاحظ وقع في الفعل اللازم و الفعل المتعدّي معاً. ولا يجب أن نتصور من ذلك التعدية في بعض الأمثلة، وإنما الغرض من ذلك التكثير لا غير، و نحن نقصد، ههنا، الأفعال المتعدّية دون اللازمة في أثناء إفادتها معنى التكثير، و قد أشار إلى ذلك ابن يعيش (ت 643 هـ) بقوله: «وليس المراد من ذلك التعدية، ألا ترى أن هذه الأفعال متعدية من غير تضعيف، إنما المراد بها التكثير، وأنه وقع شيئاً فشيئاً، على تهادٍ و تطاولٍ. و يؤيد ذلك عندك أنك تقول مَوَّت الشاء، و ربّض الغنم، و برّك الإبل، و وقومت. فتجد الفعل منها غير متعدّد، كما كان قبل التضعيف. و من ذلك يجوّل و يطوّف. و التخفيف في ذلك جائز، إلا أن المخفّف يحتمل القليل و الكثير، و المشدّد خاص للتكثير»⁽⁴⁾.

والملاحظ أنه إذا أراد أحد استيفاء غرض التكثير كان لا بد من تصوّر هذا البعد الدلالي، و هذا ما قصده الرضي الإسترابادي (ت 686 هـ) بقوله: «و تقول دَبَحْتُ الشاة مرةً، و لا تقول دَبَحْتُها، و أغلقت الباب مرةً، و لا تقول غلقت، لعدم تصوّر معنى التكثير في مثله، بل تقول: دَبَحْتُ الغنم و غلقت الأبواب. و قولك جرّحته أي أكثرته جراحاته»⁽⁵⁾.

وقد أشار المتقدّمون و على رأسهم سيبويه و ابن جني، إلى أنه يمكن إحداث معنى التكثير بصيغة التعدية «أفعل» كما أمكن إحداثه بصيغة «فعل»⁽⁶⁾. ولعل هذا ضرباً من اتّساع اللغة العربيّة نحو قولنا: أغلقت الأبواب و غلقتها و جودت و أجذت. غير أن التشديد في «فعل» لإفادة التكثير أجود و أحسن منه في «أفعل» بهمزة النقل.

الأفعال الدالّة على التكثير في النصّ القرآني:

حرّق:

تردّد حرّق ثلاث مرّات في القرآن الكريم منها قوله تعالى: {قَالَ فَادْهَبْ فَإِنَّ لَكَ فِي الْحَيَاةِ أَنْ تَقُولَ لَا مِسَاسَ وَإِنَّ لَكَ مَوْعِدًا لَنْ تُخْلَفَهُ وَانظُرْ إِلَى إِلْهِكَ الَّذِي ظَلْتَ عَلَيْهِ عَاكِفًا لَنُْحَرِّقَنَّهُ (7) ثُمَّ لَنَنْسِفَنَّهُ فِي الْيَمِّ نَسْفًا (8)}. و الحرق «النار و هو أيضا احتراق يصيب الثوب من الدق. و أحرقه بالنار

وحرقه»⁽⁹⁾. و قد جاءت مادة «حرق» أيضا بصيغة افتعل مرّة في قوله تعالى: {أَيَّودُ أَحَدُكُمْ أَنْ تَكُونَ لَهُ جَنَّةٌ مِنْ نَخِيلٍ وَأَعْنَابٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ لَهُ فِيهَا مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَأَصَابَهُ الْكِبَرُ وَلَهُ ذُرِّيَةٌ ضُعَفَاءُ فَأَصَابَهَا إِعْصَارٌ فِيهِ نَارٌ فَاحْتَرَقَتْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ} (10)، في حين وردت كلمة «الحريق» عدّة مرّات منها قوله تعالى: {ثَانِي عَطْفِهِ لِيُضِلَّ عَنْ سَبِيلِ اللَّهِ لَهُ فِي الدُّنْيَا خِزْيٌ وَنُذِيقُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ عَذَابَ الْحَرِيقِ} (11)، وقوله أيضا: {إِنَّ الَّذِينَ فَتَنُوا الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَتُوبُوا فَلَهُمْ عَذَابٌ جَهَنَّمَ وَلَهُمْ عَذَابُ الْحَرِيقِ} (12).

و مهما يكن، فإنّ كلّ ما ورد من بناء الفعل يدلّ على احتراق بالنار، و دلالة الزيادة في الفعل هي التّكثير؛ لأنّ الحرق وقع مرّات عديدة في المفعول كما في قوله تعالى: {فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِ إِلَّا أَنْ قَالُوا اقْتُلُوهُ أَوْ حَرِّقُوهُ فَأَنْجَاهُ اللَّهُ مِنَ النَّارِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ} (13).

ذَبْح :

جاء ذبّح ثلاث مرّات في القرآن الكريم منها قوله تعالى: {وَإِذْ نَجَّيْنَاكُمْ مِنْ آلِ فِرْعَوْنَ يَسُومُونَكُمْ سُوءَ الْعَذَابِ يُدَبِّحُونَ} (14) أَبْنَاءَكُمْ وَيَسْتَحْيُونَ نِسَاءَكُمْ وَفِي ذَلِكَ بَلَاءٌ مِنْ رَبِّكُمْ عَظِيمٌ} (15). والذبّح هو: «قطع الحلقوم من باطن عند النّصل، و هو موضع الذّبّح من الحلق، و الذّبّح مصدر ذبّحت الشاة، يقال : ذبّحه يذبّحه ذبّحا، و ذبّحه كذبّحه» (16).

و لعله من الواضح أنّ الفعل في الآية الكريمة يدلّ على التّكثير، لأنّ فرعون و جنوده قد أعملوا السيف في أبناء بني إسرائيل فأكثروا فيهم الذّبّح لما رأى ما مضمونه أنّ زوال ملكه يكون على يد رجل من بني إسرائيل، فأمر بقتل كلّ ذكر يولد منهم (17)؛ فحدث الذّبّح الذي تدلّ عليه الآية تكرر غير مرّة، و هذا بعكس الحدث الوارد في قوله تعالى: {وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تَذْبَحُوا بَقَرَةً قَالُوا أَتَتَّخِذُنَا هُزُؤًا قَالَ أَعُوذُ بِاللَّهِ أَنْ أَكُونَ مِنَ الْجَاهِلِينَ} (18)، وقوله أيضا: {فَلَمَّا بَلَغَ مَعَهُ السَّعْيَ قَالَ يَا بُنَيَّ إِنِّي أَرَى فِي الْمَنَامِ أَنِّي أَذْبَحُكَ فَانظُرْ مَاذَا تَرَى قَالَ يَا أَبَتِ افْعَلْ مَا تُؤْمَرُ سَتَجِدُنِي إِنْ شَاءَ اللَّهُ مِنَ الصَّابِرِينَ} (19)، فإنّه لم يحدث إلا مرّة واحدة و لا يجوز فيه «فعل».

سَجَّر :

لم يذكر سوى مرّة واحدة في القرآن الكريم قال تعالى: {وَإِذَا الْبِحَارُ سُجِّرَتْ} (20) و معناه كما قيل: «هو حمرة مائها، حتّى تصير كالدم؛ مأخوذ من قولهم: عين سجراء: أي حمراء. وقرأ (21) ابن كثير «سُجِّرَتْ» و أبو عمرو أيضا، إخبارًا عن حالها مرّة واحدة. و قرأ الباقون بالتشديد إخبارًا عن حالها في تكرير ذلك منها مرّة بعد مرّة» (22). وفي اللّغة: «سجره يسجره سجرا و سجورا و سجره : ملأه. وسجرت النهر ملأته» (23).

و بهذا يكون المعنى المستوعب من التضعيف في الصيغة هو التكثر، أي إن ذلك وقع مرّاتٍ عديدةً كما يدلّ عليه قوله تعالى: {وَالْبَحْرِ الْمَسْجُورِ} (24). فلأنّ البحر هنا مفرد جاء اسم المفعول الواصف على صيغته من الثلاثي المجزّد، و لو كان بدل البحر البحار لكان اسم المفعول المناسب في نظرنا هو المسجّرة.

عدّد :

ورد عدّد مرّةً واحدةً في القرآن الكريم في قوله تعالى: {الَّذِي جَمَعَ مَالًا وَعَدَّدَهُ} (25) (26)، أي: «جمعه بعضه على بعض وأحصى عدده» (27). والعدّد لغةً: «إحصاء الشيء، عدّه يعدّه عدّاً وعدّده» (28).

و على هذا يكون المعنى المستفاد من الزيادة في الفعل تكرار الحدث و تكثيره؛ وذلك لوقوعه مرّاتٍ عديدةً؛ لأنّ من يجمع المال كما هو في الآية يكون في حرص دائم على عدّه. و قد تردّد ورود المجزّد «عدّد» في القرآن الكريم مثل قوله تعالى: {لَقَدْ أَحْصَاهُمْ وَعَدَّهُمْ عَدًّا} (29)، وقوله أيضاً: {وَيَسْتَعْجِلُونَكَ بِالْعَدَابِ وَلَنْ يُخْلِفَ اللَّهُ وَعْدَهُ وَإِنَّ يَوْمًا عِنْدَ رَبِّكَ كَأَلْفِ سَنَةٍ مِمَّا تَعُدُّونَ} (30). كما ورد على صيغة «أفعل» عدّة مرّاتٍ، ومعناه الإغناء عن المجزّد كما في قوله تعالى: {وَالسَّابِقُونَ الْأُولُونَ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ وَالْأَنْصَارِ وَالَّذِينَ اتَّبَعُوهُمْ بِإِحْسَانٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ وَأَعَدَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ} (31)، لأنّ معناه هيأ و لا يتصل بمعنى الحساب و العدّد.

غلق :

لم يرد غلّق إلا مرّةً واحدةً في القرآن الكريم، ولم ترد آية صيغة من بناء (غلق) سواء أكان فعلاً أو اسماً. قال تعالى: {وَرَاوَدْتُهُ الْبَنِيَّ هُوَ فِي بَنِيَّتِهَا عَنْ نَفْسِهِ وَغَلَّقَتِ الْأَبْوَابَ وَقَالَتْ هَيْبَ لَكَ قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ} (32)، أي عليها و على يوسف (33). و في اللغة: «أغلق الباب فهو مغلق والاسم الغلق. وغلّقه لغة رديئة متروكة. و غلّق الأبواب وربّما قالوا أغلق الأبواب» (34).

إذًا، الزيادة في الفعل أفادت التكثر، لأنّنا نقول أغلقت الباب مرّةً، و غلّقت الأبواب مرّاتٍ مرّاتٍ ولا يجوز فيه غلّقت الباب. و قد يشترك (أفعل) في التكثر مع (فعل) و هذا هو المقصود من المعنى المعجمي و ربّما قيل : «أغلق الأبواب».

فتح :

جاء فتح مرّةً واحدةً في القرآن الكريم في قوله تعالى: {إِنَّ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا وَاسْتَكْبَرُوا عَنْهَا لَا تُفَتِّحْ لَهُمْ أَبْوَابُ السَّمَاءِ وَلَا يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ حَتَّى يَلِجَ الْجَمَلُ فِي سَمِّ الْخِيَاطِ وَكَذَلِكَ نَجْزِي الْمُجْرِمِينَ} (35)، ومعنى ذلك لا يصعد لهم عمل صالح و لا تُفْتَحْ لهم لرفع أعمالهم ولا لرفع أرواحهم (37). والفتح ضدّ الإغلاق: «فتحه يفتحه فتحًا و افتتحه و فتّحه فانفتح و تفتّح» (38).

و من هنا كانت الزيادة في الفعل تفيد التّكثير، لأنّ حدثَ الفتح وقع مراراً مرّةً بعد مرّةٍ وتكرّر كثيراً. وقد تردّد ذكر المجرّد في القرآن الكريم كما في قوله تعالى: {إِنَّا فَتَحْنَا لَكَ فَتْحًا مُّبِينًا} 39 وقوله أيضاً: {وَسِيقَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِلَىٰ جَهَنَّمَ زُمَرًا حَتَّىٰ إِذَا جَاءُوهَا فَفُتِحَتْ أَبْوَابُهَا وَقَالَ لَهُمْ خَزَنَتُهَا أَلَمْ يَأْتِكُمْ رُسُلٌ مِّنكُمْ يَتْلُونَ عَلَيْكُمْ آيَاتِ رَبِّكُمْ وَيُنذِرُونَكُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا قَالُوا بَلَىٰ وَلَكِنْ حَقَّتْ كَلِمَةُ الْعَذَابِ عَلَىٰ الْكَافِرِينَ} 40. كما جاءت صيغة «استفعل» ثلاث مرّات بمعنى طلب الفتح، منها قوله تعالى: {إِن تَسْتَفْتِحُوا فَقَدْ جَاءَكُمْ الْفَتْحُ وَإِن تَنْتَهُوا فهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَإِن تَعُودُوا نَعُدْ وَلَنْ تُغْنِيَّ عَنْكُمْ فِتْنَتُكُمْ شَيْئًا وَلَوْ كَثُرَتْ وَأَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُؤْمِنِينَ} 41.

فَجَّر :

تردّد فَجَّر ستّ مرّات في القرآن الكريم منها قوله تعالى: {وَإِذَا الْبِحَارُ فُجِّرَتْ} 42، أي: فَجَّر بعضها في بعض، فصارت بحراً واحداً. قال الحسن «فُجِّرَتْ» ذهب ماؤها و يبست» 43. والفجر لغة: «تفجيرك الماء، وانفجر الماء والدّم ونحوهما من السّيال. وتفجّر: انبعث سائلاً. وفجّره هو يفجّره فجراً فانفجر أي بجسه فانبجس» 44. ومنها قوله تعالى: {كَلِمَاتُ الْجَنَّتَيْنِ أَتَتْ أَكْلَهَا وَلَمْ تَظَلْمِ مِنْهُ شَيْئًا وَفَجَّرْنَا خِلَافَهُمَا نَهْرًا} 45 وقوله أيضاً: {وَقَالُوا لَنْ نُؤْمِنَ لَكَ حَتَّىٰ تَفْجُرَ لَنَا مِنَ الْأَرْضِ يَنْبُوعًا} 46. وهذا مثل ما جاء في الآية الأولى.

و على هذا يكون الغرض من الزيادة في الفعل التّكثير، فيكون التكرار في شقّ سيولها بالماء فيحدث ذلك مرّات متتالية. وقد جاءت صيغة «تَفَعَّلَ» دالّةً على ذلك في قوله تعالى: {ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً وَإِنَّ مِنَ الْحِجَارَةِ لَمَا يَتَفَجَّرُ مِنْهُ الْأَنْهَارُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَشَقُّقُ فَيَخْرُجُ مِنْهُ الْمَاءُ وَإِنَّ مِنْهَا لَمَا يَهْبِطُ مِنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَمَا اللَّهُ بِغَافِلٍ عَمَّا تَعْمَلُونَ} 47 وكذلك صيغة «انْفَعَلَ» في قوله تعالى: {وَإِذِ اسْتَسْقَىٰ مُوسَىٰ لِقَوْمِهِ فَقُلْنَا اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانْفَجَرَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَشْرِبَهُمْ كُلُوا وَاشْرَبُوا مِنْ رِزْقِ اللَّهِ وَلَا تَعْتُوا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ} 48.

قتل :

ذُكِرَ قَتَلَ أربع مرّات في القرآن الكريم منها قوله تعالى: {مَلْعُونِينَ أَيْنَمَا ثُفِفُوا أُخِذُوا وَقُتِلُوا تَفْتِيلًا} 49. قال القرطبي: «فهذا فيه معنى الأمر بقتلهم وأخذهم؛ أي هذا حكمهم إذا كانوا مقيمين على النفاق» 50. وقوله تعالى: {وَقَالَ الْمَلَأُ مِنْ قَوْمِ فِرْعَوْنَ أَتَدْرُؤُونَ مُوسَىٰ وَقَوْمَهُ لِيُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ وَيَذَرَكَ وَآلِهَتِكَ قَالَ سَتَقْتُلُونَ أَبْنَاءَهُمْ وَتَسْتَحْيِي نِسَاءَهُمْ وَإِنَّا فَوْقَهُمْ قَاهِرُونَ} 51. والقتل في اللغة معروف وهو من: «قتله يقتله قتلا إذا أماته» 52.

وبما أنّ الفعل يوحى بتكرار الحدث، فالزيادة فيه أفادت التّكثير. وقد تردّد المجرّد كثيراً، منه قوله

تعالى: {وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ} {53} وقوله أيضا: {قَتَلَ أَصْحَابُ الْأُخْدُودِ} {54}، ومنه صيغة «فَاعَلَ» كما في قوله تعالى: {وَافْتُلُوهُمْ} حيثُ تَقِفْتُمُوهُمْ وَأَخْرِجُوهُمْ مِنْ حَيْثُ أَخْرَجُوكُمْ وَالْفِتْنَةُ أَشَدُّ مِنَ الْقَتْلِ وَلَا تَقَاتِلُوهُمْ عِنْدَ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ حَتَّى يُقَاتِلُوكُمْ فِيهِ فَإِنْ قَاتَلُوكُمْ فَاقْتُلُوهُمْ كَذَلِكَ جَزَاءُ الْكَافِرِينَ} {55}، وصيغة «افْتَعَلَ» كما في قوله: {وَإِنْ طَائِفَتَانِ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ اقْتَتَلُوا فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا فَإِنْ بَغَتْ إِحْدَاهُمَا عَلَى الْأُخْرَى فَقَاتِلُوا الَّتِي تَبْغِي حَتَّى تَفِيءَ إِلَى أَمْرِ اللَّهِ فَإِنْ فَاءَتْ فَأَصْلِحُوا بَيْنَهُمَا بِالْعَدْلِ وَأَقْسِطُوا إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ} {56}.

قطع :

ورد قطع اثنتي عشرة مرة في القرآن الكريم منها قوله تعالى: {وَقَطَّعْنَاهُمْ اثْنَتَيْ عَشْرَةَ أَسْبَاطًا أُمَمًا وَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى إِذِ اسْتَسْقَاهُ قَوْمُهُ أَنْ اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْحَجَرَ فَانْبَجَسَتْ مِنْهُ اثْنَتَا عَشْرَةَ عَيْنًا قَدْ عَلِمَ كُلُّ أُنَاسٍ مَشْرِبَهُمْ وَظَلَّلْنَا عَلَيْهِمُ الْغَمَامَ وَأَنْزَلْنَا عَلَيْهِمُ الْمَنَّ وَالسَّلْوَى كُلُوا مِنْ طَيِّبَاتِ مَا رَزَقْنَاكُمْ وَمَا ظَلَمُونَا وَلَكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ} {57} و يعني ذلك: «صيرناهم قطعاً، أي فرقا وميزنا بعضهم من بعض لقلّة الألفة بينهم» {58} والقطع لغة: «إبانة بعض أجزاء الجرم من بعض فصلاً، قطعه يقطعه قطعاً واقتطعه فانقطع وقطعه فتقطع» {59}. والمعنى في الآية الكريمة شتتاهم وفرقناهم.

وبالنظر إلى المجرد كما في قوله تعالى: {وَإِذْ يَعِدُكُمُ اللَّهُ إِحْدَى الطَّائِفَتَيْنِ أَنَّهَا لَكُمْ وَتَوَدُّونَ أَنَّ غَيْرَ ذَاتِ الشُّوْكَةِ تَكُونُ لَكُمْ وَيُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُحَقِّقَ الْحَقَّ بِكَلِمَاتِهِ وَيَقْطَعَ دَابِرَ الْكَافِرِينَ} {60} يتبين أن الزيادة في الفعل للتكثير وتكرار الحدث. وقال تعالى: {فَلَمَّا سَمِعَتْ مَكْرِهِنَّ أَرْسَلَتْ إِلَيْهِنَّ وَأَعْتَدَتْ لَهُنَّ مُتَكَأً وَآتَتْ كُلَّ وَاحِدَةٍ مِنْهُنَّ سَكِينًا وَقَالَتْ اخْرُجْ عَلَيْهِنَّ فَلَمَّا رَأَيْنَهُ أَكْبَرْنَهُ وَقَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ وَقُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ} {61}، فقد قطعنها قطعاً بعد قطع، وهو الغرض من التضعيف في صيغة المزيد.

لوى :

لم يرد لوى سوى مرة واحدة في القرآن الكريم، هي في قوله تعالى: {وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا يَسْتَعْفِفْ لَكُمْ رَسُولُ اللَّهِ لَوْأَوْ رُءُوسُهُمْ وَرَأَيْتَهُمْ يَصُدُّونَ وَهُمْ مُسْتَكْبِرُونَ} {62}، أي حرّكها استهزاءً وإباءً. ولويت الحبل لغة: «فتلته. ولويت أعناق الرجال في الخصومة. وألوى الرجل برأسه ولوى رأسه: أمال وأعرض» {63}. وقد جاء المجرد في قوله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدِينَ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَىٰ بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلَّوْا أَوْ تُعْرَضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ مِمَّا تَعْمَلُونَ حَبِيرًا} {64}، وبهذا يكون المعنى المستفاد من الزيادة هو التكثير، أي لووا رؤوسهم مراتٍ عديدةً الواحدة بعد الأخرى.

مزق :

جاء مزق مرتين في القرآن الكريم إحداهما في قوله تعالى: {وَقَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا هَلْ نَدُلُّكُمْ عَلَى رَجُلٍ يُبْتُكُمْ إِذَا مُزِقْتُمْ كُلٌّ مُمَزَّقٍ إِنَّكُمْ لَفِي خَلْقٍ جَدِيدٍ} 65، أي فرقتم كل تفريق 66، والثانية في قوله تعالى: {فَقَالُوا رَبَّنَا بَاعِدْ بَيْنَ أَسْفَارِنَا وَظَلَمُوا أَنْفُسَهُمْ فَجَعَلْنَا مِنْهُمْ أَفْئِدَةً يَبْغِي بَعْضُهُمْ أَمْرًا ظَاهِرًا} 67 أي: «لما لحقهم ما لحقهم تفرقوا وتمزقوا» 68. والمزق لغة: «شق الثياب ونحوها. مزقه يمزقه مزقاً ومزقه تمزيقاً: خرقة. والتَّمزِيقُ التَّخْرِيقُ والتَّقْطِيعُ» 69.

وعلى هذا يكون المعنى المستفاد من الزيادة في الفعل التكمير وتكرار الحدث، وإن كان معنى الفعل هو التفریق إلا أنه نوع من التمزيق؛ لأن التمزيق هو تقطيع الشيء إلى قطع فتصير القطعة مفترقة عن الأخرى.

هدم :

لم يرد هدم إلا مرة واحدة في القرآن الكريم، قال تعالى: {الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ بِغَيْرِ حَقٍّ إِلَّا أَنْ يَقُولُوا رَبَّنَا اللَّهُ وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَهَدَمَتْ 70 صَوَامِعَ وَبِيَعَ وَصَلَوَاتٍ وَمَسَاجِدَ يُدْكَرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا وَلَيَنْصُرَنَّ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ إِنَّ اللَّهَ لَقَوِيٌّ عَزِيزٌ} 71. والهدم في اللغة: «نقيض البناء. هدمه يهدمه هدمًا وهدمه فانهدم وتهدم وهدموا بيوتهم شدد للكثرة» 72.

فتكثير الفعل وتكرار حدثه وحدوثه هو المستفاد من الزيادة في صيغة المجرّد بالتضعيف؛ وذلك أنه لو حدث الهدم وجرى لكان يقع على صوامع عديدة، فيكون ذلك في الواحدة بعد الأخرى؛ وهذا مما يستلزم الكثرة.

هوامش الدراسة :

- 1- تصريف الأسماء والأفعال، ص 120.
- 2- ينظر: الأصول الوافية الشيخ محمود العالم المنزلي- مطبعة التقدم العلمية- مصر ط 1 (1326 هـ)، ص 10، والنحو الوافي، 169/2، والمحيط، 179/1، وأبنية الفعل في شافية ابن الحاجب، ص 152، وأقسام الكلام العربي، ص 293، وجامع الدروس العربية، 218/1 - 219، وشذا العرف، ص 43.
- 3- المنصف، 91/1.
- 4- شرح الملوكي، ص 71.
- 5- شرح الشافية، 92/1.
- 6- الكتاب، 63/4، وشرح الملوكي، ص 71.
- 7- قراءة العامة بضمّ النون وتشديدّ الرّاء من حرّق يحرّق، وقرأ الحسن وغيره بضمّ النّون وسكون الحاء وتخفيف الرّاء من أحرّقه يحرّقه وقرأ علي وابن عباس وأبو جعفر وابن محيظ وأشهب العقيلي: «لنحرقتّه» من حرقت الشيء أحرّقه حرّقا بردته وحككت بعضه ببعض. ينظر: تفسير القرطبي، 242/11.
- 8- طه، 97.

- 9- مختار الصحاح، (حرق). وينظر : مقاييس اللغة، 43/2.
- 10- البقرة، 266.
- 11- الحج، 9.
- 12- البروج، 10.
- 13- العنكبوت، 24. وينظر: الأنبياء، 68.
- 14- قراءة الزهري وابن محيصن بالتخفيف. ينظر: إعراب القرآن للنحاس، 223/1 وفيه: «والتشديد أبلغ لأن فيه معنى التكثر»، والكشاف، 138/1، ومعجم القراءات القرآنية، 54/1.
- 15- البقرة، 49.
- 16- اللسان، (ذبح).
- 17- ينظر : تفسير القرآن العظيم، 96/1، والكشاف، 138/1.
- 18- البقرة، 67.
- 19- الصافات، 102.
- 20- التكويد، 06.
- 21- ينظر: القراءات وأثرها في علوم العربية، 605/1.
- 22- تفسير القرطبي، 231/19.
- 23- اللسان، (سجر).
- 24- الطور، 06.
- 25- قال القرطبي: «وشددها ابن عامر وحمزة والكسائي على التكثر واختاره أبو عبيد». تفسير القرطبي، 184-183/20.
- 26- الهمزة، 02.
- 27- تفسير ابن كثير، 710/4.
- 28- اللسان(عدد).
- 29- مريم، 94.
- 30- الحج، 47.
- 31- التوبة، 100.
- 32- يوسف، 23.
- 33- تفسير ابن عباس، ص 195.
- 34- مختار الصحاح، (غلق).
- 35- قراءة التشديد هي قراءه ابن عامر وأبي جعفر ويعقوب لأنّ فيه معنى التكرير والتكثر. ينظر: القراءات و أثرها في علوم العربية، 591/1.
- 36- الأعراف، 40.
- 37- ينظر تفسير ابن عباس، ص 127، والكشاف، 103/2.
- 38- اللسان، (فتح).
- 39- الفتح، 1.
- 40- الزمر، 71.
- 41- الأنفال، 19. وينظر: البقرة، 89، و إبراهيم، 15.
- 42- الانفطار، 3.
- 43- تفسير القرطبي، 244/19.

- 44- اللّسان، (فجر).
 45- الكهف، 33. وينظر: الإسراء، 91، ويس، 34، والقمر، 54، والإنسان، 6.
 46- الإسراء، 90.
 47- البقرة، 74.
 48- البقرة، 60.
 49- الأحزاب، 61.
 50- تفسير القرطبي، 246/14.
 51- الأعراف، 127. وينظر: المائدة، 33، والأعراف، 141.
 52- اللّسان، (قتل).
 53- التّكوير، 8-9.
 54- البروج، 4.
 55- البقرة، 191.
 56- الحجرات، 9.
 57- الأعراف، 160.
 58- الكشاف، 168/2.
 59- اللّسان، (قطع).
 60- الأنفال، 7.
 61- يوسف، 31.
 62- المنافقون، 5.
 63- اللّسان، (لوى).
 64- النّساء، 135.
 65- سبأ، 7.
 66- تفسير القرطبي، 263/14.
 67- سبأ، 19.
 68- تفسير القرطبي، 291/14.
 69- اللّسان، (مزق).
 70- «قرأ نافع وابن كثير، وأبو جعفر «لهدمت» بتخفيف الدّال، على أنّه فعل ثلاثي مجرّد، وهو يقع للقليل والكثير. وقرأ الباقون بتشديد الدّال على أنّه فعل مضعّف العين، يدلّ على التّكثير». القراءات و أثرها في علوم العربية، 593/1.
 71- الحجّ، 40.
 72- اللّسان، (هدم).

بلاغة النص وكاريزما الذات عند الأمير عبد القادر الجزائري Eloquence and charisma own text of Emir Abd-el-Kader

الأستاذة: زهيرة بوزيدي

bouzidi.zahira@gmail.com

المركز الجامعي / ميله - عبد الحفيظ بوالصوف -

ملخص :

الكريزما سلطة الحضور وروح المعنى وجبروت الذات ، كذلك كان الأمير عبد القادر الجزائري من خلال إطلاقاته الفتوغرافية والتي عبّدت له الطريق نحو العالمية ، ولعل الفرد المتأمل داخله خدم شأن المبادرة والابتكار ، فكان رجل سياسة وزعيم العشاق وشيخ المتصوفة ، عليه ركبت تيمات صورته من خصائص شخصيته فعلمناه المعترف بسنن الاختلاف لا المتعصب محب للعلم وأهله مفكر بل الفكرة عنده مدلول إنساني فالفنان فيه يقرأ الحياة في قهر الموت .

الكلمات المفتاحية : النص - الحضور - الصورة - المعنى

Summary :

Charisma is considered the power of presence, the soul of meaning and human greatness, as was the Emir Abd-el-Kader through his photographic appearances that have drawn him the way of globalist. The individual observer served him the importance of initiative and innovation: it was then both, politician, leader and passionate Sufi guide or overlap on the characteristics of his personality, themes of his photographs. Man admitting differences not fanaticism, lovers of knowledge and scholars, thinker himself which thought him a humanist dimension because, in him, the artist relishes life in the failure of death.

Keywords: text - the audience - the image - meaning

المقال :

أسهمت المعارف الذوقية للجمال كخاصية تحمل الاتساق والانسجام والتوافق لتشكيل الكاريزما

la présentation و التمثيلات الحية لنشاط الإنسان، واقع السحر والتعلق بالشيء، ولعل واسطة الموضوع تطلعنا بظلال الكلمة من الإلهام والأخذ الأسر وقوة التأثير، ومعاني الكمال لذلك أبلغتنا سير الأبطال عبر التاريخ صفاتهم المنتقاة، والتي مكنتهم من كسب مؤيدين حيث لعب الحضور الفعال لجمالهم الجسدي أبلغ آيات التفنن المعرفي، وتطلع القوم دوما إلى ملاحظة الوجه ودمائة الخلق مما جعلهم يتقربون إلى رجال السلطة، فتكون لهم ميزة الحل والعقد .

فالرسول الكريم عليه الصلاة والسلام عنيت القدرة الإلهية بتحسين صورته لأنه محفوظ لمقام التأثير قال البراء: « كان أحسن الناس وجها وأحسنهم خلقا وسئل أكان وجه النبي (ص) مثل السيف ؟ قال :لا، بل مثل القمر وفي رواية كان وجهه مستنيرا»⁽¹⁾ والحق ما قاله زهير بن أبي سلمى :

لَوْ كُنْتُ مِنْ شَيْءٍ سِوَى الْبَشَرِ ÷ كُنْتُ الْمُضِيءَ لَيْلَةَ الْبَدْرَا⁽²⁾

واللافت للانتباه، أن الديانة المسيحية تكرر مبدأ الصورة المجملّة باحتفالية عظيمة حيث يبدو المشهد الكنسي مزخرفا بجملة بيانات المسيح عليه السلام وأمه مريم الصديقة، بطريقة التشخيص والذاتية وبتلقائية ينصرف المتعبد إلى جو عالم الوسائط حسب اعتقاد مبدأ الثالوث، تلك المحاكاة قد تغذي روح المؤمن المسيحي لعالم المادة الذي حصر فيه فكر القرون الوسطى، فحسب معرفة القديس توما أكويني يتمتع الجميل برهبة المسرة لأنه موضوع للتأمل الحسي أو الذهني⁽³⁾

وكان هذا التعلق التعبدي بالصور «الأيقونة» منطلقا لصفاء السريرة، ومكانة الشخصية التي تمثلها الصورة ؛ وسلطة التكوين الماورائي المجسدة لأمثولة الامتداد العضوي للألوهة ذاتها، وإذا انبثق التصديق العقدي بقوة حضور المشهد المرئي فإن ذلك سبب في إثبات الارتباط الوجودي بين العقل والقلب، وفي اعتبار جلال المعنى وهيبته مولود الحسي والمعنوي.⁽⁴⁾ فتعدو الزينة من تمام الأشياء وروعة نسقها، « ولعل زكي مبارك محقا في شرحه للآية الكريمة : ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ (31)﴾⁽⁵⁾

بأنها دعوة الله سبحانه لعباده بضرورة جمالهم المادي الظاهر. إنه يحب أن يراهم في نضارة النعم لا في قساوة الشقاء⁽⁶⁾ فعنصر الحضور لقيمة الجمال، كفلته الهيئة الخارجية التي غالبا ما يتمتع بها عظماء التاريخ، لأن النفس البشرية فد تطمئن بكل أريحية وتنقاد بطواعية له وإلا لما خص الله سبحانه النبي يوسف عليه السلام بروعة وفتنة وزينة، فالمتأمل يلحظ بروز مقاييس بعينها دعمت صنوف الأنبياء كالقوة البدنية، الحكمة، القيادة الصبر العلم، والجمال المرئي يشفعه الباطني لأنهم مختارون من دون غيرهم فلعب بهاء يوسف على تقطيع أصابع نسوة المدينة من فرط الانفعال والتأثير. يقول الله سبحانه وتعالى * ﴿وَقَالَ نِسْوَةٌ فِي الْمَدِينَةِ امْرَأَتُ الْعَزِيزِ تُرَاوِدُ فَتَاهَا عَن نَّفْسِهِ

قَدْ شَعَفَهَا حُبًّا إِنَّا لَنَرَاهَا فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ (30) فَلَمَّا سَمِعَتْ بِمَكْرِهِنَّ أَرْسَلَتْ إِلَيْهِنَّ وَأَعْتَدَتْ لَهُنَّ مُتَكًا
وَأَتَتْ كُلَّ وَاحِدَةٍ مِّنْهُنَّ سَكِينًا وَقَالَتِ اخْرُجْ عَلَيْهِنَّ فَلَمَّا رَأَيْنَهُ أَكْبَرْنَهُ وَقَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ وَقُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ
مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ (31) عليه تمتع الأمير بإطلالة مميزة، زاده الله بسطة في الجسم
والعلم، شكَّلت تعانقا جماليا مع نصه الشعري من حيث تلك التوافقية بين معاني الصورة ومعنى
النص المضمَر داخلها: إرادة وصدق منهج بثه الأمير دون زيف أو تشويه «... كل قراءة تحقق إمكانا
دلاليا لم يتحقق من قبل، كل قراءة اكتشاف جديد» عليه تمتع الأمير بإطلالة مميزة، زاده الله بسطة
في الجسم والعلم، شكَّلت تعانقا جماليا مع نصه الشعري من حيث تلك التوافقية بين معاني الصورة
ومعنى النص المضمَر داخلها: إرادة وصدق منهج بثه الأمير دون زيف أو تشويه «... كل قراءة تحقق
إمكانا دلاليا لم يتحقق من قبل، كل قراءة اكتشاف جديد»⁽⁸⁾

تعكس صور الملوك المضروبة على النقود أو في أماكن معينة كدور العبادة وقصور الحكم،
شفرات للأبهة وسمو المكانة والمتتبع للسيرة الأميرية يلحظ تلك العناية الإلهية بحسنه وأبهته تشهد
بها صورته الفتوغرافية عالية التفنن، فسيمائية صور الأمير تمثل زخما ثنائيا لقوة التأثير التأملية إذ
نلحظ الأمير الحاكم وعبد القادر الرجل جسد قار وآخر مستمر وممتد في الزمن

و هو كما يقول عن نفسه:

لَئِنْ كَانَ هَذَا الرَّسْمُ يُعْطِيكَ ظَاهِرِي ÷ فَلَيْسَ يُرِيكَ الرَّسْمُ صُورَتَنَا الْعُظْمَى
فَتَمَّ - وَرَاءَ الرَّسْمِ - شَخْصٌ مَّحْجَبٌ ÷ لَهُ هِمَّةٌ تَعْلَقُ بِأَخْمَصِهَا النِّجْمَا
وَمَا الْمَرْءُ بِالْوَجْهِ الصَّيِّحِ افْتِحَارُهُ ÷ وَلَكِنَّهُ بِالْعَقْلِ وَالْحُفْلِقِ الْأَسْمَى
وَإِنْ جَمَعْتَ لِلْمَرْءِ هَذِي وَهَذِهِ ÷ فَذَاكَ الَّذِي لَا يَبْتَغِي بَعْدَهُ النُّعْمَى.⁽⁹⁾

إذن الأمير لم يبلغ أهمية الجمال المادي فقد كرر لفظ رأى عدة مرات في ديوانه مشيرا إلى الجمال
الحسي. كما تنبه سنتاينا إلى قدرة شبكة العين توزيع نقاط مختلفة باختلاف الأشكال المرئية سواء
كانت دائرية أو المستطيلة، هذا ما يجعل الإحساس بالصورة أكثر تهيجا وقوة لأنها تعرضت للتنبية،
وبذلك فقد نستنتج أن الشكل المرئي يملك فعالية تأثير بقدر ما تبدله العين في استبصار حالاته
الجمالية من اتزان وتعادل...⁽¹⁰⁾. فكانت صور الأمير تركز كثيرا على حركة عينيه ونظرته الثاقبة
والدقيقة، واستغراقه في التمعن والتفكير مع ظهوره دائما في وضعية الجلوس و بسط اليدين على
الركبة أو امساکهما بالسبحة، هذا يمنحنا فرصة للتأويل الاحتمالي كون الرجل تعددت سننه السلوكية
بين الحكم السياسي، والاختيار الديني و الميل العاطفي، مع أعباء التدريس والتعليم فكان الثبات
عنوان صورته لأنه متيقن من اتجاهاته، تقوده الحماسة والعزم في تأدية واجباته بكل حب وإخلاص

مرتاح لما طلب منه، محب للإنصات و استبصار عمق الأشياء بكل مسؤولية. هذا ما توضحه طلته المفتخرة بوضع مجموعة معتبرة من النياشين، هذه الحالة منحتة فعل التواجد والتأثير ويسرت له طرق المفاوضات مع عدوه، بل أشاعت نوعا من البريق الخاطف لتعلن وبصفة واضحة على مدى ثقة الأمير بنفسه أمام تصريحات أعدائه الذين وصفوه بالملك النبيل والمعلم :

« ce roi noble et magnanime était intraitable quand il s'agissait des intérêts vitaux de son peuple et de son pays . DAUMAS relatant un événement analogue, au cours duquel le roi montra sa fermeté et son autorité conclut ainsi sa relation : «quelques hommes capables sentirent, dès ce jour, que les tribus avaient un maitre . »⁽¹¹⁾

والكون علامات متعددة الدلالة لأنه مبني على النظام، وكل وحداته تسير ضمن مجرة متفانية في تأدية وظائفها الخارجية والداخلية؛ مما سمح لفقهِ السيمياء من تتبع لوازمها الإشارية ومعانيها حسب ما تفضيه العلاقات بين الدوال⁽¹²⁾

لذلك تمتع الأمير بلفظ القصد المتكلم وتغنى بمميزاته وأفضاله ودعا بسؤال المستغرق في يقين الإجابة دون تحايل أو ادعاء :

سَلُوا تُخْرِجُكُمْ عَنَا فَرَنْسَا ÷ وَيَصْدُقُ إِنْ حَكَّتَ مِنْهَا الْمَقَالُ
فَكَمْ لِي فِيهِمْ مِنْ يَوْمِ حَرْبٍ ÷ بِهِ افْتَخَرَ الزَّمَانُ وَلَا يَزَالُ
وَعَنِي سَلِي جَيْشِ الْفَرَنْسِيْسِ تَعَلَّمِي ÷ بَانَ مَنَابَاهُمْ بِسَيْفِي وَعَسَالِي⁽¹³⁾

عزم الأمير على توثيق صلته بأسباب الشيع، وكان له حق التميز وفرض واجب الاحترام ومن عادة البشر حب الذات، بل وتوفير أسباب ذلك من جاه السلطان ووفرة الأموال، فلكل فرد في هذه الحياة دور وجب تأديته بأمانة ومسؤولية وأي اختلال في سير هذه التكاليف يقود حتما إلى نسف نظام الكون، على أن من صميم القيم الجمالية تحديد أطر السلوكيات والحرص على تجسيدها، فالظننة معرفة ذاتية بتفعيل طاقاتها وإرساء مبادئها وتلبية حاجاتها أيضا، ومواطن الحياة بمثابة « مائة عام مخفية في ذاته ومن إثبات ذاته يتضح غيره »⁽¹⁴⁾

فلم يميز الأمير في خطابه الفوتوغرافي بين جسده الطبيعي وجسده السياسي، لذلك انتقى لنفسه لغة شارة تنم عن الأبهة والرهبة والحسن أيضا، وعطف في لغته على توضيح معاني الإباء والجسارة وفرض رسوم الطاعة والاحترام على القريب والبعيد، كما تماثلت سلطة الفاعل والمغير لا تطاله القوى الغاصبة مهما بلغت لأنه مصر على المواجهة، يدافع بشراسة عن حقوق شعبه الذي يباعه ولا يرجو

لنفسه الخصوصية والاحتجاب عن العامة خاصة أن المهتمين برسمه أو تصويره أجنب فقد أشار إلى عظمة شخصه بالنسبة لهم لأنه يمثل قضية وطن ودين كما يخالفهم في المبادئ والسياسات فهو رمز الدولة وكيانها الظاهر .

لذلك فصل ابن خلدون في مسألة شارات الحكم وصنفها الى أقسام فيقول : « أعلم أن للسلطان شارات وأحوال، تقتضيها الأبهة والبذخ فيختص بها ويتميز بارتحالها، عن الرعية والبطانة وسائر الرؤساء في دولته، منها الآلة - السرير - السكة - الخاتم - السياج - الفساطيط والسياج - المقصورة »⁽¹⁵⁾ إذ لعبت صورة الحاكم المأذونة كما سماها شربل داغر*ثقلا بارزا وجب التقييد بإعلائه، ووضع سياسة شرعية لها مقرونة بمحددات السيادة الوطنية كالراية واللغة والعمله فكان لها من الدلالة والاستخدام USAGE ET SIGNIFICATION القدر الكبير غذته تأثيرات السياق. ولعل الأمير في حالاته تلك وفر لنا دلالات لم يكن في الإمكانية تطبيقها على أرض الواقع، بسبب بعض الظروف المعيقة عليه كانت صورته الفتوغرافية خير معين على تحقق الفائدة من اختياراته الأدبية التي لم نستطع خرقها لغويا إذ الرموز منها الكلمات ومنها الأصوات، ومنها كذلك الإشارات والأيقونات وفرصة لإعادة تشكيلها وفق جماليات الضلال والألوان والوضعيات. خاصة وقد علمنا أن للجمال تجربة حسية وأخرى ذهنية أو تجريدية.

كما حبذ الأمير الجانب الخلفي أيضا و سلامة السريرة وصفائها فقد جعلهما من تمام النعمة، حينئذ يعتمد الباحث المجد على استقراء عدة حيوات لهذا الرجل الذي نجح في استقدام خصيصة العالمية حتى بعد موته ألم يقل مخاطبا ابنة عمه :

فَلَا تَهْزَيْ بِي وَعَالَمِي أَنِّي الَّذِي ÷ أَهَابُ وَلَوْ أَصْبَحْتُ تَحْتَ النَّزَى بِأَيِّ⁽¹⁶⁾

مفتخرا ومستيقنا من علو كعبه فيظهر هدوؤه وسلامه بإسدال جانبي برنسه على جانبيه محدثا بتمام واجباته الدنيوية وتجديد نشاطه لاستئناف رحلة أخرى من التجارب فاختر التراب رمزا للصلابة وتثبيت المواقف، لأنه مادة تصاغ بقدر وننال الفائدة منها بكيفية صناعتنا لها :

اللَّهُ أَعْلَمُ أَنَّ هَذَا لَمْ يَكُنْ ÷ مِنِّي عَلَى الْأَمَدِ الطَّوِيلِ دَلِيلًا

كَـلَّا وَإِنَّ مُنَيَّتِي لِقَرِيْبَةٍ ÷ مِنِّي وَأَصْبَحُ فِي التُّرَابِ جَدِيْلًا

وَرِضًا لِلَّهِ هُوَ الْمُنَى وَيَكُونُ ÷ مِنْ بَعْدِي انْتِفَاعَ الْخَلْقِ تَمَّ طَوِيلًا⁽¹⁷⁾

فالحوض داخل معن الأمير واجب دون جدل، لا نفترض الغلبة لأحد الطرفين، والمعلوم أن كل دارس له اكتشاف ألوانا من المكرمات، فقد منح عصره الكثير من التجليات بمحاربتة الجهل والخرافة، وأزال

سيطرة الذات القبلية فوسع مفهوم القومية ليخط عبر آفاقه مشارب عدة : الإمارة - الجهاد - الشعر - التصوف. فبات مأمول رجاء المعرفة التي أنفق العمر باحثا عنها. إذ أثلت الصور جوانب مختلفة من حضوره، الجلوس - الوقوف - اليدين - السبحة - السيف - العينين - الأوسمة - البرنس - ومركزية اللون الترابي المائل للحمرة غطى مختلف مساحات الصور في تلميح لقدمها ومتحفيتها لأنها تمثل جزءا خاصا من الذاكرة، كما تمنح للمشاهد شعورا بحياة هذا الرجل الحافلة بالإنجازات فاللون يضي نوعا من الحميمية وفعل القرب من المتلقي عكس الألوان الناصعة أو القائمة المنفرة ببهرجتها الزائدة⁽¹⁸⁾ كما أن القياسات المختارة للصورة متوسطة الحجم، بخلفية في الغالب تكون لمكتبة أو خلفية سوداء ساكنة، أو وسط مجموعة من أعيان العصر وجزالاته التقاهم الأمير وتعامل معهم في إطار أخوي أو سياسي، بامتزج اللون الطبيعي بالمكان الساكن والحي أيضا فالكتب حياة لا تفتنى، وكان القصد علاقة الحركة بالسكون حركة الجهاد وسكون النفس المقبلية على العلو الصوفي والفكر العالمي في لحظة يسمو فيها التفكير الشخصي بتأمل العالم .

وقد أشار الشافعي لأهمية العلم بقوله :

سَهْرِي لِتَنْقِيحِ الْعُلُومِ أَلْدُّ لِي ÷ مِنْ وَصَلِ غَانِيَةٍ وَطَيْبِ عِنَاقِ
أَبِيْتِ سَهْرَانَ الدُّجَى وَتَبِيئَتُهُ ÷ نَوْمًا وَتَبْغِي بَعْدَ ذَاكَ لِحَاقِي⁽¹⁹⁾

عاش الأمير طالبا للعلم متفانيا فيه، وما الجمال إلا رؤية فنية توازت جزئياتها مع حكمة البشر في الأخذ به، فقد نعلم سلفا أن إبراهيم عليه السلام أقام في حواضر عدة، ولم تكتمل حضارته إلا بواد غير ذي زرع، مخالفا المعروف في سنن البناء الحضاري حيث ضفاف الأنهار ووفرة الكلاء، فالحضارة مكمنها القلب مضغة الصلاح كما الفساد، وما جدوى التراب إذا عقه مهندسه .

قُرْنُ الجمال بمعالم الطبيعة عند الشعراء، خاصة القدماء منهم؛ لأنه مثل لحقيقة غائبة بحيث نلاحظهم يربطون حسن النساء بالظباء والغزلان ومظاهر الكون. فيغدو الحيوان والفلك مقدم على البشر منوط في استعمالاته الفنية بتقريب المعنى وتجسيد الخيالي. قيمة كهذه شغلت بال فلاسفة ومفكرين عبر مختلف العصور ليتبين عمق وجلال موضوعه فقد يجمع بين المتناقضات لأن مبعثه الحياة بحتمية الثنائية فيها .

دَلْ ذَاكَ عَلَى انصهاره داخلها و تفاعله مع جزئياتها قبل عوامها على الرغم من قساوة ظروفها، ويبرهن على تقييمه وتقديسه لصنوفها المتعددة فلا يوجد لخسيس أو حقير - ألم يكن هدهد سليمان متدبرا وداعيا؟-، يستمد منها الصور ليدرك المعاني المجردة، والصفات الإنسانية من جود وبخل، مطر وقحط. إنه نوع من التجسيم يطبع الجمال بميزة الكونية، مع رؤية الإيجابية وإن بدى في طلب

السلبية إقبال على كل مستحيل مع دقة نظر وتأمل واقعي، حتى يمنح للغرابة ألفة وللمبهم وضوحاً إذ الطبيعة مبدؤه ومنتهاه، مسرحه الخاص الذي يبينه كيفما تراء له، فإن عاش امرؤ القيس بضوضاء نيويورك هل كان لشيطنه من سلطان؟..⁽²⁰⁾

يقول الأمير :

وَسُلْطَانُ الْجَمَالِ لَهُ اعْتِرَازٌ ÷ عَلَى ذِي الْخَيْلِ وَالرَّجُلِ الْجَوَادِ
يَتِيَهُ بِدَلِيلِهِ وَيَصُولُ عَمْدًا ÷ غِنَى بِالْجَمَالِ فَلَا يُدَارِي⁽²¹⁾

لقد تعددت معاني إثبات الذات عند الأمير، فشكلت الصورة استراتيجية ذاتية ساعدتنا في تتبع أحوال القيم الجمالية لديه، حيث بين سليمان عشراي أهمية الصورة الفتوغرافية، في تسطير أبعاد الماهية الشخصية للأمير: «الصورة الفتوغرافية واقعة إخبارية مهمة لا ينبغي للدارس أن يغفل عما تحمله معطياتها من دلالة. إنها تتجانس من بعض الوجوه مع التصريح، بل إنها أكثر تعبيرية شريطة أن نعرف كيف نستنتجها ونستخرج كوامنها»⁽²²⁾ فمرفلوجيته دعمت توجه التأثير لديه و الأبيات السابقة تبين إدراكه الحقيقي لجمال مظهره، وفي الوقت نفسه يوضح الحكمة من الجمال لذلك نراه يركز على أبهة المخبر : هممة العقل الراجح والأخلاق السامية. حينئذ لا نستغرب إذا لمحا اختياره في الأدب والشعر فكلاهما يقومان على أولوية السحر، أي انفعالية الكلمة هذه الأخيرة التي دفعت بالقرآن الكريم إلى إفحام بيان قريش والعرب، آن ذاك وإلا لما وصف الكلام المنزل بالشعر والسحر والكهانة والجنون وهي مصطلحات تشرح الجانب النفسي للكلمة.

« انطلاقا من هذا المستوى، تصبح الصورة الفتوغرافية انبناء structuration وليست بنية، تدليلا وليست دلالة فحسب حيث يتم تحديد البعد الآخر، غير التماثلي، signifiante وغير الحكائي للصورة، أو الرسالة الثالثة le troisième message على حد تعبير R.Barthe أي تحديد العلاقات بين الأشكال الأيقونية التي يمثلها إطار الصورة الفتوغرافية، وبين السنن الثقافي العام le code culturel الذي تنبثق داخله »⁽²³⁾

لأن الروح مسكونة بكل عجيب، شغوفة به، مع بيان أن الله تعالى يخاطب الأقوام من نفس أدوات مفاخرهم، وعرب قريش كان سؤددهم في بيانهم، و قالوا قديما «مقتل المرء بين فكيه »، عكس المادي فطبيعته الحس والتجريب، و الكلمة مسيرها التوافق وحال المخاطب، حتى تضمن وصول الرسالة البارزة المعالم وإلا خاب الظن وضاعت الضرورة .

الجمال عند الأمير توزع بين أفقين: الأول يحلله نصه الشعري ، أما الثاني فتبينه تصريحاته وأدبيات نسائه (المذكور: أنه تزوج العديد من النساء وحضي بالكثير من الأولاد) تطبيقا لقوله تعالى : ﴿ وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا (74) ﴾

والأمير تصوفه سني لم يعرف مغالاة الطريقة، إذ ولج أممات الحياة المختلفة بين عسر ويسر كما أنه تسلم قيادة أمة وجاهد من أجل فكرة « استرجاع حق اغتصب.

نستشعر اعتزازه المتعاطم لقيمة الجمال، « يذكر فيليب دستيور، أنه في إحدى مقابلاته للفرنسيين وهو في السجن حاورته شابة فرنسية أنيقة، حيث وجهت له سؤالاً مباشراً: لماذا لديك العديد من النساء؟....، لم يتردد لإجابتها ألقى عليها نظرة وابتسم، وقال بروح الدعابة الرمزية: « نحن نحب إحداهن لعينيها وأخرى لشفتيها والأخرى لجسمها وأخيراً أخرى لفكرها وعقلها، فإذا وجدنا كل هذه الصفات مجتمعة في امرأة واحدة مثلك، لا نختار أخريات»⁽²⁵⁾

بتفكيره الفلسفي ندرك فتنة الأمير بالجمال الصافي والنقي، لذلك نجده يستنكر التشريط (الوشم) ويعتبره تشويها لقيمة المرأة، حيث تلوث وتدنس طهارتها بل هي تعدي على هذا الجسد الممنوح أمانة، ومخالفة لقوانين العقل الطبيعي :

أَقُولُ لِقَوْمٍ لَا تَفِيدُ نَصِيحَتِي ÷ لَدَيْهِمْ وَلَوْ أَبَدَيْتُ كُلَّ الْأَدِلَّةِ
أَلَا فَاتَرَكُوا وَرَدَ الْخُدُودِ وَشَأْنَهُ ÷ فَتَخْدِيدُكُمْ فِي الْخَدِّ أَقْبَحُ فَعَلَّةِ
أَيَعْمَدُ دُو لُبٍ لِحَدِّ مُورِدٍ ÷ وَيُقَسِّمُهُ عَمْدًا إِلَى شَرِّ قِسْمَةِ
وَإِنِّي لَأَهْوَى كُلَّ خَدِّ مُورِدٍ زَهَا ÷ قَطُّ لَمْ يَمَسَّهُ مُوسَى بِخَدِّشَةٍ⁽²⁶⁾

الجمال في فقه الأمير جمال الطبيعة المتنوع والمختلف بلباسه الفطري السليم، فالطبيعة التي منحتنا الذكاء والقوة والوفرة وأي تعد أو تشويه مصيره حتما الدمار، وكما كانت للمرأة ميزات مخصصة جعلتها تمثل الحسن والرفقة، الحاجة والمتعة فساعدتها ذلك في ملك زمام الأفتدة و الأفهام⁽²⁷⁾. فنظرة الجميل تفوق الظاهر وتعتمد سمو الملمح الباطني، لأن غاية التقويم والإعجاب مصدرها الله سبحانه أضافها على الصور والأشكال، ليغدو هذا الطيف محور تعلق الروح به تتذكر مصدره و تزيدها الذكرى طربا ونشوة. قدم النشوة بالخطاب الإلهي استقرت عمق الإنسان، لا تعيقها إلا النوازع الدنيوية و المطالب الغريزية لكن ظهورها منوط بمدى استرجاع تلك الذكريات دون الشواغل ومعيتها أشواق الروح ونعيمها.⁽²⁸⁾

سرد شارل هنري صفات الأمير، فيظهر « ذلك الشاب الأنيق بلغ من الطول خمسة أقدام وستة بوصات، وتركيب عظامه وصدره العريض الغائر مكانه من احتمال مشاق السفر، ومقارعة الخطوب، وسامته كلاسيكية، أنفه الذي يتوسط وجهه (كان بين الأنف الإغريقي والروماني) شفتاه منحوتتان بدقة والمضغوظتان قليلا تمان عن تحفظ مهيب، وبوثوق في الهدف، بينما تشع عينا صافيتان في لون البندق تحت جبهة عريضة في بياض الرخام مع نعومة مكتومة وحزينة»⁽²⁹⁾

كفلت هذه الصفات تقرير هيئة الحضور، وأوحت بمتالوجية السائد آن ذاك بكل زخمه الفكري والثقافي فيعلن أن للجمال الظاهري قوته على النفوس المتبعين كما أشار لذلك رولان بارث في كتابه «الأسطورة». لقد ورث الأمير من الناحية البيولوجية والعقلية صفات بعينها، كقوة الجسم والبدن، الأخلاق النبيلة، صفاء النفس، ذكاء نادر، استعدادات نفسية مكنته من كسب حب الآخرين، وإرادة قوية فتحت له مجال التأقلم مع مختلف المآزق برزانة متناهية، وتنظيم مؤثر. فزاه يرفع جانباً من برنسه، مشيراً بيده إلى الأعلى قابضاً بيمنه على سيفه، مذكراً بنعم الله عليه:

الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي خَصَّنِي ÷ بِصِفَاتٍ كُلُّ النَّاسِ لَا النَّسْنَسِ
الْجُودِ وَالْعِلْمِ النَّفِيسِ وَأَنْنِي ÷ لِأَنَا الصَّبُورَ لَدَى اسْتِدَادِ الْبَاسِ
وَتُحَدِّثُنِي شُكْرًا لِنِعْمَةِ خَالِقِي ÷ إِذْ كَانَ فِي صَمْنِي جَمِيعُ النَّاسِ⁽³⁰⁾

حققت صور الأمير عبد القادر خصوصيات داعمة لمستوى الحياة العلمية والعسكرية التي قضاها في بلورة شؤون فكره الصوفي والأخلاقي، فتوحد لديه المظهر بالمخبر وتشاكل المعنى النصي في إعلاء نبرة الخطاب الأمير بمقصدية دعمتها الخلفية الثقافية، وانكسبت كل وضعية اتخذها الأمير في جغرافيا صور رمزا ايقاعيا وآخر دالا قيميا ينضح بتفاصيل تجربته الشخصية نحو الفرد والوجود عندما حاور شخوصه بندية وما انفك يخط لذلك سلوكيات جمالية دون إلغاء أو نفي، والواضح أن الحوار المتباين داخل نصه الشعري فعّل دائرة التأثير وجسد تلك النظرة العميقة والمنفعلة البادية في كل ملتقطاته الفتوغرافية.

هوامش الدراسة :

- محمد بن إسماعيل البخاري أبو عبد الله «صحيح البخاري» تح شعيب الأرنؤوط دار ابن كثير دمشق ، ط1 2002 ج1 ص 502 -مسلم بن حجاج «صحيح مسلم» تح محمد الفيرواني أبو قتيبة دار طيبة للنشر الرياض ط1 2006 ، م2 ص : 275 - 259
- 2- ديوان زهير بن أبي سلمى ، شر حمدو الطماس ، دار المعرفة بيروت ط2 2005 ، ص: 32
- 3- غيوركي غاتشف: « الوعي والفن» ، تر نوفل نيوف - عالم المعرفة ، ع 146 ، الكويت - ص: 121
- 4- ينظر : ميريا الياد: « تاريخ المعتقدات الدينية » ، تر عبد الهادي عباس دار دمشق - دمشق - ط1 1987 ج3 ص : 67
- 5- سورة الأعراف الآية : 31- 32
- 6- « رسالة الأديب » ، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق ط1 1999 ص: 246
- 7- سورة يوسف الآية 30 - 31
- 8 - علي حرب :« نقد الحقيقة » المركز الثقافي العربي بيروت ط1 1993 ، ص : 9
- 9- الديوان تح زكريا صيام ، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية ، الجزائر ، دط ، ص : 46
- 10- ينظر : زكريا إبراهيم :« فلسفة الفن في الفكر المعاصر » ، مكتبة مصر القاهرة ، دط ، ص : 68
- 11 Mahmoud Bouayed :l'émir Abdelkader un homme fascinant.fondatioémir-abd-el-

kader, alger 2011.p :22

- 12- ينظر: قدور بن عبد الله الثاني: «سيمائية الصورة» ، دار الغرب للنشر والتوزيع وهران، ط1 2005، ص: 52
13 - الديوان ص : 48
- 14- محمد إقبال: «أسرار ورموز» ، تح سيد عبد الماجد الغوري ، دار ابن كثير بيروت 2007 ، م 1 ص : 12
15- ينظر : عبد الرحمن بن خلدون «المقدمة» ص : 291
- *- ينظر : الصورة بين السلطة والأعيان ، « WWW.CHARBELDAGHER.COM -
16- الديوان : ، ص: 166
17- المصدر نفسه، ص : 85
- 18- ينظر عبد العزيز البابطين ، مقدمة ديوان الأمير عبد القادر الجزائري ، تح و شر العربي دحو منشورات شالة ط3 2007 الجزائر ص5
- 19- ديوان الامام الشافعي ، تق إحسان محمد قواسمي ، دار البصائر الجزائر دط ، ص: 174
- 20- ينظر: وهيب طنوس «نظام التصوير الفني في الأدب العربي من القرن الأول إلى القرن السادس الهجريين ومن القرن السابع إلى القرن الثاني عشر الميلاديين» المطبوعات الجامعية حلب سوريا دط ص -34 36
1-² الديوان ، ص : 134 ، ص : 159
- 22- الأمير عبد القادر مدخل إلى تحليل الخطاب الشعري في محطة المابعد» ، دار الغرب للنشر والتوزيع وهران، دط ص: 131
- 23- محسين الدموش: «الصورة الفتوغرافية بين الدلالة والتدليل» موقع الكتروني www.aljabriabed.net
24- سورة الفرقان الآية : 74
- 25- Philippe des tailleur chante raine limer magnanime abd- el – Kader le croyant
عن مزيان محمد « المعالم والعوامل» مجلة تبر librarie arthème fayard 1959 paris France
الخواطر في فكر الأمير عبد القادر ، دار القدس العربي الجزائر ط1 2010 ص: 21
- 26-الديوان : 121
- 27- ينظر أحمد حسن الزيات: «وحي الرسالة» ، مطبعة القاهرة دط ج1 ، ص : 4
- 28- ينظر : محمد سعيد رمضان البوطي: «الحكم العطائية شرح وتحليل، دار الفكر دمشق، ط1 2004، ج5 ص: -50 52
- 29- : « حياة الأمير» ، تر أبو القاسم سعد الله ، الدار التونسية للنشر - الجزائر - دط ص - : عبد المالك مرتاض « أدب المقاومة في الجزائر 1830 - 1962» ، دار هومة ط1 ص: 163
- 30- الديوان ص : 215



نظريّة المعجم في فكر أحمد مختار عمر - دراسة وصفية تحليلية -

Lexicon theory at the thought of Ahmed MOKHATAR OMAR Analytical
and descriptive study

فاطمة بن شعشوع

fatema-azzohra@hotmail.fr

جامعة أبي بكر بلقايد / تلمسان

الملخّص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن المبادئ الرئسية للتّنظير المعجمي في شقيه النّظري والتّطبيقي، من وجهة نظر رائد المعجميّة العربيّة الحديثة العالم المصريّ الجليل: أحمد مختار عمر رحمه الله ويخصّها بالوصف والتّحليل، وذلك من خلال ما بنّته في مصنّفاته زهاء سبعين سنة من عمره، وعلى رأسها كتابه: صناعة المعجم الحديث الذي يعدّ أول كتاب في العالم العربيّ يتحدّث بالتّفصيل عن المعجم والمعجميّة، وآليات الصّناعة المعجميّة بالمقاييس العالميّة.

الكلمات المفتاحيّة:

نظريّة المعجم - أحمد مختار عمر - دراسة وصفية - دراسة تحليلية.

Abstract

This research aims to reveal the main principles of lexicology, with analyzing and description according to a great egyptian scientist: Ahmed mokhtar omar God's mercy, who considered as the leader of the modern arabic lexicology and lexicography, through their books during seventy years, especially his book: The construction of the modern dictionary, which is the first book in the Arabic world talks about the dictionary, the lexicology, and the mechanisms of the international lexicography.

Key words: lexicon theory-Ahmed MOKHTAR OMAR-descriptive study- analytical study.

المقال:

يمكن عرض ما جاء به أحمد مختار عمر من نظريّات وآراء في المعجميّة الحديثة، في النّقاط التّالية:

أولاً : المعجم و أنواعه في نظر أحمد مختار عمر

إنَّ الممتنِّع لتعريف مصطلح «معجم» عند أحمد مختار عمر لا يجد تغييراً كبيراً في فحوى التَّعريف، فهي جميعها قصرت أو طالت تصبُّ في المعنى العامَّ نفسه، ومن بين تعريفاته لمصطلح معجم أنه: «الكتاب المصنَّف الذي يجمع بين دقَّتَيْهِ، مفردات لغويَّة ما ويرتَّبها بطريقة معيَّنة، كما يطلق على مجموعة الرِّصيد أو السَّجَل الذي يضمُّ مفردات ناثر أو شاعر، وعلى المادَّة اللُّغويَّة الحيَّة المستخدمة بالفعل»⁽¹⁾.

ومعنى هذا التَّعريف لم يختلف كثيراً في أكثر كتبه تخصصاً فيما يخصَّ الأسس النَّظريَّة للصَّناعة المعجميَّة الحديثة - صناعة المعجم الحديث- ، وقد يعاب على هذا التَّعريف من وجهة نظري أنَّ أحمد مختار عمر قد وصف المعجم بأنَّه كتاب، بالرَّغم من أنَّه يعلم جيِّداً أنَّ المعجم كغيره من المؤلِّفات الأخرى لم يعد يعرض أو يقدِّم للقارئ على شكل كتاب فقط في عصر التَّكنولوجيا والحاسوب، بل أصبح يقدِّم بأشكال أخرى مثل الأقراص المضغوطة و غيرها.

غير أنَّ من يتابع قراءة كتابه: صناعة المعجم الحديث يجد أنَّ أحمد مختار عمر يفرد في ثنايا كتابه هذا مبحثاً بعنوان: شكل المعجم قائلًا: «من الممكن أن يظهر شكل المعجم في مظهرين:

1. أن يقدِّم بطريقة تقليديَّة.
2. أن يقدِّم في صورة إلكترونية، وفي شكل معلومات تظهر على شاشة الحاسوب باستخدام الموادِّ أو الفاكس...
3. أن يقدِّم في شكل قرص مضغوط (CD-ROM) ذي قوة تخزين ضخمة.
4. أن يجمع بين أكثر من شكل من الأشكال السَّابقة»⁽²⁾.

ولا ندري كيف لم يشر أحمد مختار عمر إلى ما قاله في هذا المبحث عندما قدِّم تعريفاً لمصطلح المعجم، وخاصَّةً وأنَّه من الدَّاعين إلى استعمال وسائل التَّكنولوجيا الحديثة في صناعة المعاجم.

وينفي أحمد مختار عمر عن المعجم العامَّ صفة الشمول ففي رأيه لا يمكن لأيِّ معجم عامٍّ أن يجمع بين دقَّتَيْهِ كَلَّ مفردات اللُّغة أيَّا كانت فنجدُه يصرِّح قائلًا: «ومن الممكن أن تحقِّق المعاجم الخاصَّة صفة السُّمول أو التَّغطية الكاملة للمفردات، ولكنَّ من العسير إن لم يكن من المستحيل أن تحقِّق المعاجم العامَّة ذلك وبخاصَّةً إذا كانت تتعامل مع اللُّغة المعاصرة التي من أهمِّ سماتها الحركة الدَّائِيَّة والتَّغيُّر المستمرُّ»⁽³⁾.

كما يلفت النَّظر إلى أنَّه لا يوجد معجم واحد يلبِّي رغبات مختلف المستعملين فيقول: «من الخطأ-لتحقيق توسيع أكبر- أن يظنَّ المعجميُّ أنَّ في مقدوره أن يؤلِّف معجماً يصلح لكلِّ شخص لابن

اللغة وللأجنبي، لتلميذ المدرسة وطالب الجامعة، للمتعلّم والمعلّم، لرجل الأعمال والسائح، فهذه محاولة لتحقيق المستحيل أو لتقديم معجزة بعد أن انتهى عصر المعجزات»⁽⁴⁾.

كما وضع أحمد مختار عمر مخطّطاً يوضّح فيه أنواع المدارس المعجميّة العربيّة، وقد أصبح هذا المخطّط معتمداً من قبل معظم المراجع التي تتحدّث عن أنواع المعاجم في اللّغة العربيّة⁽⁵⁾:

إنّ المخطّط جامع شامل للمدارس المعجميّة التي عرفتها اللّغة العربيّة، كما أظهر أحمد مختار عمر من خلاله للفكر اللّغوي الحديث نوعاً من أنواع المعاجم العربيّة التّراثيّة، والذي لم ينل حظاً وافراً في كتب التّنظير المعجميّ الحديث، وبهذا يعدّ مختار أوّل من اهتم بهذا النوع من المعاجم، وقدمه للقارئ العربيّ من خلال أعمال كان أوّلها رسالته في الماجستير الموسومة: الفارابي(ت350هـ) اللّغويّ ومعجمه ديوان الأدب (1962م)، ويعلّق إبراهيم أنيس عن هذا العمل قائلاً أنّ أحمد مختار عمر هو: «صاحب أوّل دراسة حديثة أصيلة لمعجم ديوان الأدب»⁽⁶⁾، وثانيهما: تحقيقه للمعجم نفسه والذي صدرت أجزاءه تبعاً منذ مطلع السّبعينات، يقول إبراهيم أنيس: «لبث الفارابي ومعجمه مجهولين مغمورين دهرًا طويلاً حتّى لدى معظم المشهورين ممّن ألفوا في اللّغة وأعلامها من القدماء، فاختلط على الدّارسين أنّ صاحبنا الفارابي ليس الفارابي الفيلسوف المشهور...»⁽⁷⁾ وثالثهما: كتابه: معاجم الأبنية في اللّغة العربيّة سنة 1995م، يقول عنه مختار: «...فكان هذا الكتاب الذي أضعه بين يديّ القارئ، و أستطيع أن أزعم أنّه أوّل عمل خصّص لمثل هذا الموضوع»⁽⁸⁾، إضافة إلى المقالتين اللّتين نشرتا في مجلّة اللّسان العربيّ سنة 1971م و1972م على التّوالي.

ويعدّ أحمد مختار عمر أوّل عالم دافع عن الفارابي من حيث أنّه هو مبتكر مدرسة القافية وليس الجوهري(ت393هـ) الذي استلهم هذه الطّريقة من خاله الفارابي من خلال اطلاعه على معجمه: ديوان الأدب أخذاً منه نظام الباب والفصل، وركّز كثيراً على إثبات صفة ما قاله في كتابه: معاجم الأبنية في اللّغة العربيّة، حيث ردّ على ما جاء في كتاب: مقدّمة الصّحاح لأحمد عبد الغفور عطار بالأدلة القاطعة والمثبتة⁽⁹⁾ ويخلص أحمد مختار عمر إلى: «أنّ كتاب الصّحاح نال من الشّهرة أكثر ممّا يستحقّه وأنّ الجهد الحقيقيّ يعود إلى الفارابي لا إلى الجوهري، وأنّ أصابع الاتّهام تشير إلى الجوهري بالأخذ والاعتراض من ديوان الأدب بدون أن يشير إلى ذلك أو يلمّح حتى إليه»⁽¹¹⁾.

وفي كتابه علم الدّلالة (1985م): الذي يعدّ أوّل كتاب صنّف في العالم العربيّ في هذا التخصص بيّن لنا أحمد مختار عمر أنّ أصول نظريّة الحقول الدّلاليّة والتي نادى بها الغرب حديثاً تعود إلى معاجم الموضوعات العربيّة التّراثيّة التي صنّفها العرب منذ القرن الثّالث الهجريّ حيث يعلّق على هذا الأمر قائلاً: «يلفت النّظر - إلى حدّ كبير- الشّبه الواضح بين معاجم الحقول الدّلاليّة الحديثة ومعاجم

الموضوعات القديمة (في اللغة العربية) فكلاهما يقسم الأشياء إلى موضوعات، وكلاهما يعالج الكلمات تحت كل موضوع، وكلاهما قد سبق بنوع من التأليف الجزئي المتمثل في جمع الكلمات الخاصة بموضوع واحد ودراستها تحت عنوان واحد⁽¹¹⁾.

وقد كان ما سلف ذكره ملخصاً وجيزاً بخصوص المعاجم العربية وأنواعها، أما عن أنواع المعاجم الموجودة في لغات العالم فقد لخصها أحمد مختار عمر في كتابه صناعة المعجم الحديث في جدول كالتالي⁽¹²⁾:

نقطة الانطلاق	طريقة الترتيب	العموم والخصوص	عدد اللغات	أعمار المستعملين	حجم المعجم	الفترة الزمنية	الهدف	نوع مستعمل المعجم	شكل المعجم
معاجم الألفاظ معاجم المعاني	ألفبائي حسب الأوائل ألفبائي حسب الأواخر صوتي صرفي (على الأينية) موضوعي (معاجم المعاني)	معاجم عامة معاجم خاصة: اشتقاق معربات سياقي مترادفات شخص أو نص معجم للنطق لهجة أو لهجات معجم تخصصي..	أحادي ثنائي متعدد	معجم الأطفال معجم الصغار معجم ما قبل الجامعة معجم المرحلة الجامعية معجم الكبار	معجم كبير معجم وسيط معجم وجيز معجم جيب	معجم معاصر معجم تاريخي معجم لفترة ماضية	وصفي معياري	ابن اللغة الأجنبي	ورقي إلكتروني على قرص مضغوط في صورة مدمجة في شكل صوتي

أنواع معاجم لغات العالم في نظر أحمد مختار عمر

ثانياً: الخطوات الإجرائية والتنفيذية لعمل معجم في نظر أحمد مختار عمر

يؤمن أحمد مختار عمر بفعالية العمل الجماعي لتصنيف المعجم أيًا كان حجمه ونوعه ويقول أحمد محمد كشك عن مختار عمر: «فهو يستطيع رسم الخطط العلمية و خاصة في عقل الدراسات المعجمية من خلال توفير طاقات الدارسين في عمل جماعي دقيق موحد، وتلك ميزة استقاهها فيما أرى من الدراسات اللغوية في أوروبا التي تعتمد على جهود الفريق في عمل واحد»¹³، ولا غرابة في ذلك فأحمد مختار عمر هو خريج جامعة كامبردج ببريطانيا، وقد خطّ خطوات نظرية يقوم بها فريق عمل متخصص من أجل إخراج معجم حديث وهي:

الخطوة الأولى: القيام بأربع عمليّات إجرائية لا بدّ أن تسبق بدء العمل وهي:⁽¹⁴⁾

- أ. «وضع تصوّر مبدئيّ لشكل المعجم ومواصفاته طبقاً لنوع المستعمل.
- ب. حساب التكلفة و دراسة الجدول.
- ت. التخطيط للعمل و جدولة المواعيد.
- ث. إعداد فريق العمل بالمواصفات المطلوبة».

الخطوة الثانية: جمع المادة وتحديد المصادر:

يتمّ جمع مادة المعجم من خلال المصادر الآتية:⁽¹⁵⁾

- أ. المصادر الأولية أو الأساسية: وتشمل جميع المادة الحيّة المأخوذة من نصوص واقعية.
- ب. المصادر الثانوية: وتشمل المعاجم السابقة.
- ت. المصادر الزائدة: وتشمل مجموعة من المراجع اللازمة للتوثيق وتحديد العبارات المسكوكة والمصطلحات السياقية، واستكمال الثغرات.
- ث. الجمع الميداني: لم يعد عذر المعجميين المعاصرين و المتمثّل في صعوبة العمل الميدانيّ من ناحية، وضخامة حجم المادة من ناحية أخرى ممّا يجعل التّعامل مع ملايين الكلمات والبطاقات أمراً مستحيلاً قائماً الآن بعد استخدام الحواسيب والمساحات البصريّة، وإمكانية التّعامل اليوميّ مع ملايين الكلمات والاقتراسات.

الخطوة الثالثة: اختيار الوحدات المعجميّة التي ستشكّل مداخل المعجم

تحتاج هذه العمليّة إلى اتّخاذ جملة قرارات قبل بدء العمل في المعجم أهمّها:⁽¹⁶⁾

- أ. «إعداد بيان تقديري بعدد المداخل أو الموادّ في الحرف الواحد.
- ب. وضع قاعدة للتّعامل مع الكلمات المتعدّدة المعاني.
- ت. اتّخاذ قرار بشأن الكلمات غير المشيرة إلى شيء خارجي.
- ث. اختيار منهج للتّعامل مع الكلمات المركّبة و تجمّعات الكلمات».

الخطوة الرابعة: وتتمثّل في تأليف المداخل أو معالجة المادة من نواحيها المختلفة وحسب رأي

أحمد مختار عمر فهناك جملة من التقاليد المعجميّة التي ينبغي مراعاتها مثل:⁽¹⁷⁾

- أ. معالجة كلّ مدخل على أنّه وحدة معجميّة مستقلّة قائمة بذاتها، تتضمّن كلّ المعلومات المطلوبة، مع استخدام الإحالات من مادة إلى أخرى حين يكون ذلك مطلوباً.
- ب. وجوب تأليف المداخل كلّها بطريقة موحّدة مطردة.
- ت. وضع المعلومات الصّوتية والهجائية والصّرفية والاشتقاقية والنّحويّة في صدر المادة، مع

مراعاة ما يأتي:

- 1) أن يشار في مقدّمة المعجم إلى الأصناف والأجناس الكلاميّة التي يذكرها المعجم وطريقة ذكرها.
- 2) أنّه يجب على المعجميّ وبخاصّة إذا كان معجمه وسيطا أو كبيرا أن يذكر الصّيغ غير القياسيّة (irregular forms)، بغضّ النّظر عن كونها ذات خصائص دلاليّة أوّلا.

- ث. معنى الوحدة المعجميّة من كلّ جوانبه، وبجميع وسائل الشّرح الممكنة.
- ج. تأتي آخر المادّة أو الفقرة التّعبيرات السياقيّة والأفعال العباريّة والوحدات المتعدّدة.
- ح. تستخدم أبناط مختلفة للحروف حسب نوع المعلومة.
- خ. الالتزام بعلامات التّقييم والرّموز والأقواس والاختصارات حسب ما هو موضّح في المقدّمة مع تجنّب الإسراف فيها منعا للغموض.
- د. ترقيم المعاني بأرقام، بعضها يخصّص للمعاني الأساسيّة، وبعضها للمعاني الفرعيّة، مع استخدام أكثر من تسلسل رقمي (أرقام رومانيّة - أرقام عربيّة - أحرف).
- ذ. ينبغي أن يضع المعجميّ في اعتباره أن كلّ أحكامه يمكن أن يكون لها قيمة معياريّة، ولذا فإنّ أفضل وسيلة للتّعامل مع ما قد يبدو خارج المعيار: هو أن يسكت المعجميّ عن ذكره.
- ر. مراعاة المعجميّ في كتابة مادّته الوضوح الشّديد، وسهولة الفهم، وتجنّب التّركيز الشّديد الذي قد يعوق الفهم.
- ز. يجب على المعجميّ وهو يؤلّف مداخله أن يضع مستعمل المعجم نصب عينيه، ويحاول أن يخلق صداقة بينه وبين مستعمل المعجم.

الخطوة الخامسة: ترتيب المداخل بطريقة من طرق التّرتيب المعجميّ: يقسم أحمد مختار عمر التّرتيب المعجميّ إلى نوعين هما⁽¹⁸⁾:

- أ. التّرتيب الخارجيّ للمداخل: وهو عادة ما يسمّى بالتّركيب الأكبر (the macrostructure)، ويتمّ باتّباع طريقة من طرق التّرتيب، المتعارف عليه، وهذا النوع من التّرتيب يعدّ شرطا لوجود المعجم وبدونه يفقد العمل قيمته المرجعيّة، حيث لا يوجد معجم عربيّ أو أجنبيّ قديم أو حديث قد أهمل هذا النوع من التّرتيب.
- ب. التّرتيب الدّاخليّ للمداخل: وهو عادة ما يسمّى بالتّركيب الأصغر (the microstructure) ويعنى به ترتيب المعلومات في المدخل، وهذا النوع من التّرتيب لم يكن ملتزما في المعاجم العربيّة القديمة، ولكنّه صار ملتزما بنسب متفاوتة في المعاجم الحديثة جميعها.

الخطوة السادسة: زيادة فصلين عن مادة المعجم : يقع أولهما في صدر المعجم ويسمى بالتمهيد أو المقدمة وأهم ما يتناول فيها: (19)

- أ. «بعض المعلومات الخاصة بفريق العمل، والمشاركين في إعداد مادة المعجم.
- ب. منهج المعجم سواء في اختيار المدخل، أو تحريرها، أو بيان النطق، والهجاء وطريقة شرح المعنى والاستعمال، وذكر الأمثلة والمصاحبات اللفظية، والتعبيرات السياقية، والمصطلحات العلمية وغيرها.
- ت. طريقة ترتيب المعجم خارجياً وداخلياً.
- ث. مميزات المعجم، وأهم خصائصه، ونوع مستعمله.
- ج. إرشادات الاستخدام، وطريقة الاستفادة من المعجم.
- ح. القيم الصوتية لرموز النطق.
- خ. بيان بالرموز والاختصارات الواردة في المعجم.
- د. أهم المصادر و المراجع».

وليست هذه كل المعلومات التي يقدمها المعجم، فقد تضاف معلومات إضافية أخرى حسب أحمد مختار عمر نحو: خطة العمل في المعجم، وبعض القضايا النحوية وقواعد الإملاء... وغيرها من الأمور (20).
ويسمى الفصل الآخر الذي يجب إضافته في آخر مادة المعجم بالملاحق والإضافات التي يشعر المعجمي بأهميتها لمستعمل المعجم (21).

ثالثاً: وظائف المعجم في نظر أحمد مختار عمر

حدّد أحمد مختار عمر الوظائف التي يقوم بها المعجم كالتالي:

1. ذكر المعنى: يقع المعنى في بؤرة اهتمام المعجمي لأنه أهم مطلب لمستعمل المعجم كما كشفت الاستطلاعات، وينظر إليه أحمد مختار عمر على أنه أكبر صعوبة يواجهها صانع المعجم، وقد اقترح الطرق اللازمة لشرح المعنى، (22) مثلتها في الشكل التالي: (23)
2. بيان النطق ويدخل في التقسيم المقطعي وموضع التبر: من الوظائف الهامة التي يؤديها المعجم بيان نطق الكلمة أو صور نطقها، ويوضح أحمد مختار عمر أنّ المعاجم الإنجليزية- التي كثيرا ما تختلف طريقة كتابتها عن طريقة نطقها- تتبع طريقة معينة في تحديد النطق، وهي إعادة كتابة الكلمة الأولى في المدخل برموز صوتية أو بنظام ترميزي دقيق لبيان أدق التفصيلات النطقية، (24) أما اللغة العربية فقد اتبعت حسب أحمد مختار عمر: ثلاث وسائل لبيان نطق الكلمة وهي: (25)

- أ. ضبط الكلمة بالشكل.
- ب. النص على ضبط الكلمة بالكلمات أيّ بجملة.
- ت. النص على ضبط الكلمة بذكر ووزنها أو مثالها.
- ويضيف أحمد مختار عمر أنّ بيان التّطوق يشمل كذلك على تحديد مكان التّبر في الكلمة بالنّسبة للّغات التّبريّة التي تستخدم التّبر كفونيم للتّمييز بين المعاني⁽²⁶⁾.
3. بيان الهجاء: يبيّن أحمد مختار عمر أنّ طريقة رسم الكلمة: وهو ما يصطلح عليه بالهجاء أكثر أهميّة في لغة مثل الإنجليزية عنه في لغة مثل العربيّة، ويرجع السّبب في ذلك أنّ كثيرا من الكلمات في الإنجليزية يختلف رسمها في الهجاء الأمريكي عنه في الهجاء الإنجليزي، وأنّ كثيرا منها يختلف رسمها كذلك داخل النّوع الواحد⁽²⁷⁾.
- وعن اللّغة العربيّة يقول أحمد مختار عمر أنّه يغلب في كتابتها مطابقة الهجاء للتّطوق، ورّمّا لا يحتاج المرء إلى استشارة المعجم إلّا في أنواع من الكلمات⁽²⁸⁾.
4. التّأصيل الإشتقائي: وهو بيان أصول الكلمات من علم التّأثيل أو الإيتيمولوجيا، وتشمل عمليّة التّأصيل الإشتقائي في المعجم حسب أحمد مختار عمر الخطوات التّالية⁽²⁹⁾:
- أ. «أصل الكلمة سواء أكان وطنيا أم أجنبيا، مع بيان اللّغة او العائلة اللّغويّة المصدر.
- ب. شكل الكلمة أوّل دخولها اللّغة مع بيان ما لحقها من تطوّر صوتي أو دلالي.
- ت. تبين العلاقات الإشتقائيّة بين اللّغات التي تنتمي إلى أسرة واحدة.»
5. المعلومات الصّرفيّة والتّحويّة: يحدّد أحمد مختار عمر هذه المعلومات بما يلي⁽³⁰⁾:
- أ. «بيان التّنوعات الكليّة للكلمة (formal variation of word)، مع بيان معاني الصّيغ حين يكون لوزن الكلمة تأثير في تحديد معناها.
- ب. ذكر تعريف الفعل الثّلاثي المجرّد، مع ضبط عينه في كلّ من الماضي والمضارع.
- ت. ذكر الجنس الذي ينتمي إليه اللفظ.
- ث. تسجيل الكلمات ذات الوظائف التّحويّة في المعجم مع تحديد معانيها ووظائفها التّحويّة، ولكنّ بصورة مختصرة بالنّسبة لما يفعله التّحاة.
- ج. بيان نوع الفعل من حيث التّعدي واللّزوم، والنّص على الحرف الذي يتّصل بالفعل ونوع المفعول.
- ح. النص على الصّور الغير المستعملة، أو ما يسمى بالفجوات المعجميّة أو الصّرفيّة.»
6. معلومات الاستعمال: أهمّ المعلومات التي يقدّمها المعجم في هذا السّياق حسب أحمد

مختار عمر، أَلْخَصَّهَا كما يلي: (31)

أ. معلومات تتعلّق بقدّم اللفظ وحدثته: ممات- مهجور- قديم/تاريخي- تقليدي- حديث- مستحدث-جاري الاستعمال.

ب. معلومات تتعلّق بتكرار الاستعمال ودرجة الشّيع: نادر- شعري.

ت. معلومات تتعلّق بحظر الاستعمال أو تقييده أو إباحته: محظور- مبتذل- سوقي- مقبول- تلطّف في التّعبير

ب. معلومات تتعلّق بالمستويين الثقافي والاجتماعي: لغة المثقّفين- اللّغة العاميّة- اللّغة العامّة العاميّة- لغة الطبّقة الدّنيا.

ت. معلومات تتعلّق بحقل التّخصّص (اللّغات المهنيّة): فلك- كيمياء- علوم...

ث. معلومات تتعلّق بمعياريّة اللفظ أو عدم معياريّته: اللّغة المعياريّة- اللّغة الأدبيّة- اللّغة العاميّة- الكلام الشعبي.

ج. معلومات تتعلّق بمكان اللفظ أو منطقة استخدامه: مصريّة- مغربيّة- شاميّة...

7. المعلومات الموسوعيّة: ويوجز أحمد مختار عمر أهمّ ما تشتمل عليه هذه المعلومات بما يلي: (32)

أ. «معلومات عن بعض الأعلام سواء أكانت أشخاص أم أماكن، حيوانات أم نباتات أم غيرها.

ب. معلومات عن بعض الأحداث التّاريخيّة والظواهر الموجودة خارج اللّغة.

ت. معلومات عن بعض المصطلحات العلميّة.»

وتختلف كثافة هذه الوظائف والمعلومات التي يقدمها المعجم حسب مستعمل المعجم وما ينتظره من المعجم الذي بين يديه، يقول أحمد مختار عمر: «يرتبط الأمر في تحديد وظائف المعجم بقضيّة خارجيّة، وهي حاجة مستخدم المعجم، أو الرّبون بلغة السّوق، ونوع المعلومات التي يريدّها منه» (33)، وبهذا فقد نجد هذه الوظائف مبثوثة في المعجم بنسب متفاوتة، وبأوليّات مختلفة.

الخاتمة

عرض البحث خدمات أحمد مختار عمر النّظريّة في حقل المعجميّة الحديثة، والتي تتمثّل فيما يلي:

1. نظر أحمد مختار عمر إلى المعجم على أنّه كتاب، وأغفل أنّ المعجم يستطيع أن يأتي على شاكلة إلكترونية بأنواع مختلفة لكنّه يعقد في الكتاب نفسه وهو: صناعة المعجم الحديث بحثاً بعنوان:

- أنواع المعاجم ويعتبر المعجم الإلكتروني نوعاً من أنواعه.
2. ينفي أحمد مختار عمر صفة الشمول على المعجم، على عكس ما جاء به القدماء الذين حاولوا أن يجمعوا مفردات اللغة العربية كلها في كتاب واحد، كما يبيّن أن لكل نوع من المعاجم نوع من المستعملين، وذلك حسب حاجة كل مستعمل وما يبغيه من جرّاء استخدامه لمعجم ما.
3. يعدّ أحمد مختار عمر أوّل من اهتمّ بمعاجم الأبنية وقدمها للقارئ العربيّ من خلال أعماله، كما دافع عن الفارابي ونسب إليه مدرسة القافية، والتي ينسبها أغلب المحدثين، إن لم أقلّ كلّهم إلى إسماعيل بن حمّاد الجوهريّ.
4. عرض أحمد مختار عمر أوّل مخطّط لأنواع المعاجم العربية، والذي يرجع إليه الباحثون ويبتون في أبحاثهم إلى يومنا هذا، كما وضع جدولاً يصنّف فيه معاجم لغات العالم.
5. يرى أحمد مختار عمر أنّ نظريّة الحقول الدلاليّة الغربيّة الحديثة تعود جذورها إلى المعاجم الموضوعيّة، التي صنّفها القدماء العرب منذ القرون الهجرية الأولى.
6. تتمثّل الخطوات الإجرائيّة والتّنفيذيّة لعمل معجم في نظر أحمد مختار عمر في ستّ خطوات: القيام بأربع عمليّات إجرائيّة لا بدّ أن تسبق بدء العمل، وجمع المادّة وتحديد المصادر واختيار الوحدات المعجميّة التي ستشكّل مداخل المعجم، وتأليف المداخل أو معالجة المادّة من نواحيها المختلفة، وترتيب المداخل بطريقة من طرق التّرتيب المعجميّ، وزيادة فصلين عن مادّة المعجم: يقع أوّلهما في صدر المعجم ويسمّى بالتّمهيد أو المقدّمة، وثانيهما في آخر المعجم ويسمّى بالملاحق والإضافات التي يشعر المعجميّ بأهمّيّتها لمستعمل المعجم.
7. وظائف المعجم في نظر أحمد مختار عمر سبع: ذكر المعنى، وبيان النّطق، وبيان الهجاء، والتّأصيل الإشتقائي، والمعلومات الصّرفيّة والنّحويّة، ومعلومات الاستعمال، والمعلومات الموسوعيّة.
- كانت هذه أهمّ النّظريّات المعجميّة التي جاء بها العلّامة أحمد مختار عمر ولم يقف عند هذا الحدّ، بل طبّق ما جاء به من نظريّات وبتّها في معاجم أشرف على تأليفها، نالت رواجاً وشهرة كبيرتين وحازت على ثقة طلاب العلم.

هوامش الدراسة :

- 1 في المعجمية العربية المعاصرة -ج:1- بحث: أحمد فارس الشدياق وقضايا المعجم العربي - أحمد مختار عمر- ص: 97.
- 2صناعة المعجم الحديث- ص : 61، و ص:62.
- 3 المصدر نفسه - ص: 40.

- 4 المصدر نفسه - ص: 97.
- 5 البحث الغوي عند العرب- ص 177.
- 6 ديوان الأدب - ص: د.
- 7المصدر نفسه- ص:د.
- 8معاجم الأبنية في اللغة العربية - ص: 08.
- 9ينظر المصدر نفسه - ص: من 150 إلى 160.
- 10المصدر نفسه- ص : 149.
- 11علم الدلالة - ص:108.
- 12 صناعة المعجم الحديث- ص: 35.
- 13 عاشق اللّغة العربيّة العالم الجليل أحمد مختار عمر- شهادات و دراسات - بحث: شهادة للدور و القيمة و التاريخ- أحمد محمد كشك - ص: 27.
- 14صناعة المعجم الحديث - ص: 65.
- 15 ينظر : المصدر نفسه- ص: 76 - و ص: 77.
- 16المصدر نفسه - ص: 86.
- 17بنظر: المصدر نفسه- ص: 96، و ص: 97.
- 18 ينظر: المصدر نفسه - ص : 98.
- 19 المصدر نفسه - ص 105، و ص : 106.
- 20 ينظر: المصدر نفسه - ص: 105.
- 21 ينظر : المصدر نفسه - ص 66.
- 22 ينظر : المصدر نفسه - ص: 117.
- 23 ينظر : المصدر نفسه- ص: من 121 إلى 148.
- 24 ينظر: المصدر نفسه - ص: 150.
- 25ينظر: المصدر نفسه- الصفحة نفسها.
- 26ينظر: المصدر نفسه- الصفحة نفسها.
- 27ينظر : المصدر نفسه - ص : 151.
- 28ينظر : المصدر نفسه - ص : 151.
- 29 صناعة المعجم الحديث - ص: 152.
- 30المصدر نفسه - ص: 154، و ص: 155.
- 31ينظر : المصدر نفسه - من ص: 156 إلى ص 160.
- 32 المصدر نفسه - ص: 160.
- 33 المصدر نفسه - ص: 115.

جهود ابن مُعْطِ الزَّوَاوِيِّ النُّحْوِيَّة: أَلْفِيَّتُهُ نَهْذُجًا.

The efforts made by Ibn Moati El-Ziwawi in grammar: His "Alfia" as a sample.

عمرتشيش (جامعة تلمسان).

omar.tchiche@yahoo.fr

إشراف الدكتور طاهر قطبي (جامعة تلمسان).

الملخص:

هدفي من هذا المقال هو التعريف بالعالم الجزائريّ النحويّ «ابن مُعْطِ الزَّوَاوِيِّ» (ت. 628هـ)، وإبراز جهوده في خدمة النحو العربيّ، بإلقاء الضوء على أَلْفِيَّتِهِ المسماة «الدَّرَّةُ الأَلْفِيَّةُ في علم العربيَّة»، التي تُعدُّ مغمورة إذا ما قورنت بألفية ابن مالك، رغم كونها أوّل ألفية تصنّف في هذا الفنّ.

الكلمات المفتاحية: ابن مُعْطِ الزَّوَاوِيِّ، النحو، الدَّرَّةُ الأَلْفِيَّةُ في علم العربيَّة.

Summary:

My aim through This articale is to introduce the famous Algerian scientist «Ibn Moati El-Ziwawi» (D. 628 Hidjria), and so clear up his real effort in grammar by unveiling his «Alfia» so-called «El Dura El Alfia Fi Ilm EL Alarabia», which is less known compared to that of Ibn Malek, despite being the first «Alfia» classified in this art.

Keywords: Ibn Moati El-Ziwawi, grammar, «El Dura El Alfia Fi Ilm EL Alarabia».

المقدمة:

يُعدُّ ابن مُعْطِ الزَّوَاوِيِّ (ت. 628هـ) واحدا من العلماء الجهابذة الذين أنجبتهم الجزائر زمانَ الموحدين، فهو مبررٌ في غير ما فنّ؛ جمع إلى النحو الفقه بالشرعية، وكان شاعرا مجيدا مُقتدرا على النظم، وخطيبا مفوّها، فضلا عن علمه بالبلاغة والأدب، بيّد أنّ نزعتَه النحويّة غلبت عليه؛ ويظهر ذلك من كثرة مصنّفاته النحويّة التي أخذت القسط الأوفر من إنتاجه العلميّ، حتّى عُرف بالنحو أكثر من غيره من العلوم، فوصّفه الذهبيّ -مثلا- بأنّه «العلامة شيخ النحو»⁽¹⁾.

ولا أدلّ على نبوغ ابن معط في علم النحو وجهوده الكبيرة فيه من أنّه صاحب أوّل منظومة ألفية

في هذا الفنّ، وهي المسماة «الدُّرَّةُ الأَلْفِيَّةُ فِي عِلْمِ العَرَبِيَّةِ»، وهي التي كان ابن مالك الأندلسي يدرّسها تلامذته قبل أن ينسج على منوالها ألفيته الشهيرة.

فمن هو ابن مُعْطِ الزَّوَاوِي؟ وإلى أي مدى أسهم في خدمة النحو العربي؟ وما خصائص ألفيته النحويّة؟

أولاً: ترجمة ابن معط الزواوي.

هو زين الدين أبو الحسين يحيى بن عبد المعطي بن عبد النور الزواوي المغربي الحنفيّ النحويّ⁽²⁾، المعروف بابن معط. ولد في قرية إفراوسن بجبال جرجرة ببجاية سنة أربع وستين وخمسمائة للهجرة (564هـ)⁽³⁾.

وإذا كانت الكتب التي تَرَجَمَتْ له لم تَذْكُر تفاصيل نشأته، فإنّه ما من شك أنّ ابن معط نشأ نشأةً جادّةً مسقط رأسه مُقبِلاً على صنوف العِلْمِ والمعرفة؛ فقد كانت بجاية من أبرز الحواضر العلميّة زمانَ الموحّدين، وتعدّ زواوة⁽⁴⁾ التي ينسب إليها ابن معط مدرسة هامة لعلم النحو. ويرجح أنّه تلمذ بها للجزوليّ شيخه المباشر الذي أقام مدّة ببجاية والناس يشتغلون عليه، فانتفع به خلق كثير⁽⁴⁾.

ويظهر أنّ ابن معط لم يطّل به المُقام ببجاية، إذ وجّه ركبته نحو الشّام، ويَدُلُّ على سفره المبكّر هذا أنّه نظّم ألفيته النحويّة بدمشق وفرغ منها وهو ابن إحدى وثلاثين سنة⁽⁵⁾. وبدمشق درّس على التّاج الكنديّ وابن عساكر، وبها أقام طويلاً يُقرئ الناس النحو والأدب. كما اتّصل بالملك الأيوبيّ عيسى بن محمّد سلطان الشّام الذي أكرمه وولّاه النّظر في مصالح المساجد⁽⁶⁾، وبعد وفاته عام أربعة وعشرين وستّمائة (624هـ)، اتّصل ابن معط بالملك الكامل سلطان الدّولة الأيوبيّة بمصر، ولبث بها يتصدّر تعليم الناس النحو والأدب بالجامع العتيق⁽⁷⁾ أربع سنوات إلى أن توفاه الله بالقاهرة عام ثمانية وعشرين وستّمائة (628هـ)⁽⁸⁾.

وقد اجتمع على ابن معط خلق كثير وانتفعوا به وحملوا عنه العلم، ومن أبرز تلامذته: أبو بكر بن عمر بن عليّ بن سالم الذي أخذ عنه العربيّة. وعزّ الدين أبو إسحاق إبراهيم بن محمّد بن طرخان الأنصاريّ الدمشقيّ المعروف بالسويديّ الحكيم، وإبراهيم بن أبي عبد الله بن إبراهيم بن محمّد بن يوسف أبو إسحاق الأنصاريّ الكاتب المعروف بابن العطار⁽⁹⁾.

وأما مكانته العلميّة فمرموقة سنيّة، إذ أثنى عليه غير ما عالم منوّها بفضلها في خدمة العلم، فهذا مُعَاصرُهُ ياقوت الحمويّ يقول عنه أنّه: «فاضل معاصر، إمام في العربيّة، أديب شاعر»⁽¹⁰⁾. وذاك ابن خلّكان يقرّ بأنّه «كان أحد أئمة عصره في النحو واللّغة»⁽¹¹⁾. وعنه يقول السيوطي: «كان إماماً مبرّزاً

في العربية، شاعرا محسنا»⁽¹²⁾. ويقول ابن الخباز أحد شراح ألفية ابن معط: «كان في العربية نسيج وحده»⁽¹³⁾. ويصفه الذهبي بأنه «العلامة شيخ النحو»⁽¹⁴⁾.

وتجدر الإشارة إلى أن رحلة ابن معط وتعدّد مشاركته العلمية أثّرت في مذهبه الفقهي؛ فكان مالكيًا بالمغرب، شافعيًا بدمشق، حنفيًا بمصر⁽¹⁴⁾.

ثانيا: جهود ابن معط النحويّة.

إنّ جهود ابن معط النحويّة لتتضح جليّة من مؤلّفاته الكثيرة في هذا العلم فضلا عن مصنّفاته في فنون أخرى لغويّة ودينيّة⁽¹⁵⁾؛ إذ ألّف في البلاغة واللّغة والقراءات، وله ديوان شعر وديوان خطّب. وسأفصّل الحديث عمّا خلّفه لنا في النحو دون سواه لأنّه المراد من هذا البحث:

1- الألفيّة: واسمها الكامل «الدرّة الألفيّة في علم العربية». وهي منظومة نحويّة تقع في واحد وعشرين وألف بيت⁽¹⁶⁾ ولعلّها أبرز ما أنتجه ابن معط، واشتهر به. وسأرجئ الحديث عنها - بشيء من التفصيل - إلى المبحث الموالي.

2- الفصول الخمسون: وهو كتاب نحويّ تعليميّ سلّك فيه ابن معط مسلكا لعلّه أوّل من استحدثه، إذ قسّم رؤوس المسائل إلى أبواب، وتحت كلّ باب تقع عدّة فصول، بحيث وصل عدد الفصول إلى خمسين فصلا، وفي ذلك يقول ابن معط: «فإنّ غرّص المبتدئ الرّاغب في علم الإعراب حصّرتّه في خمسين فصلا يشتمل عليها خمسة أبواب»⁽¹⁷⁾. ويرى محمود الطّناحي أنّ هذا الكتاب بما حواه من مسائل، وما تضمّنه من قواعد وشواهد وتعليقات، إنّما يلبي حاجة المبتدئ والمنتهي على حدّ السّواء، بل هو أقرب إلى مستوى المتقدّمين منه إلى مستوى المبتدئين⁽¹⁸⁾.

3- شرح المقدّمة الجزوليّة: وهي مقدّمة في النحو أصلها حواشٍ وضعها الجزوليّ على جمل الزّجاجيّ ثمّ أفردها في كتاب، فجاءت عسيرة المنال مغلقة لا يفهمها إلّا كبار العلماء، ممّا دفع ابن معط إلى شرح مقدّمة شيخه، وتيسيرها لطلّاب النحو. وقد نقل عن هذا الشّرح السيوطيّ في كتابه «الأشباه والنظائر»، ويأسين العليميّ في حاشيته على التّصريح⁽¹⁹⁾.

4- العقود والقوانين في النحو.

5- شرح الجمل في النحو للزّجاجيّ.

6- شرح أبيات سيبويه، وهو نظم.

7- حواشٍ على أصول ابن السّراج.

على أنّه لم يصلنا من مصنّفاته كلّها سوى الألفيّة والفصول الخمسون، فضلا عن منظومته في علم البديع؛ فأما الألفيّة فقد نشرها المستشرق السّويديّ زسترين بليزج سنة 1900م، وأمّا الفصول

الخمسون فقد عُني الأستاذ محمود الطَّنَاحِي بدراسته وتحقيقه، ونال به درجة الماجستير في النُّحو من كَلِيَّة دار العلوم بالقاهرة عام 1972م⁽²⁰⁾.

وبتأمل عناوين مؤلفاته النُّحوية السَّابقة، يظهر أنَّ ابن معط قد خدم هذا العلم خدمة جلييلة، فهو يؤلِّف ابتداءً نظماً ونثراً، ويشرح مؤلفات العلماء تارة، ويعلِّق الحواشي تارة أخرى. وهذا إن دلَّ على شيء فإنَّما يدلُّ على علوِّ كعبه في النُّحو، وتمكُّنه من ناصيته.

وبالإضافة إلى ما أنتجه ابن معط في حقل النُّحو، تكشف لنا مؤلفاته الأخرى عن شخصيته المولعة بالعربية، وعنايته الواضحة بالنظم التعليمي، والذي كان في حياته إمامه غير مُدافِع⁽²¹⁾.

ثالثاً: خصائص ألفية ابن معط النُّحوية.

لعلَّ ألفية ابن مالك النُّحوية هي أشهر ما ألَّف في هذا الفنِّ إلى زماننا، على أنَّ مؤلفها ليس رائداً في هذا المجال، فقد سبقه ابن معط بألفيته المعروفة بـ«الدُّرَّة الألفية في علم العربية».

وإذا كان ابن معط هو أوَّل من سَمَّى منظومته بالألفية لوقوعها في ألف وواحد وعشرين بيتاً، فإنَّه -هو الآخر- ليس أوَّل من صَنَّف أرجوزة يفوق عدد أبياتها ألف بيت؛ فقد ذكر السيوطي في الأشباه والنظائر نقلاً عن أبي حيان أنَّ أحمد بن منصور اليشكري (ت.370هـ) نَظَّمَ أرجوزة في النُّحو، عدَّتْها ثلاثة آلاف بيت إلاَّ تسعين بيتاً، احتوت على نظم سهل وعِلْمٍ جَمٍّ⁽²²⁾، وربَّما كانت أوَّل أرجوزة مطوَّلة نُظمت في علم النُّحو.

وفيما يلي رَصَدٌ للخصائص العامة التي تميَّزت بها ألفية ابن معط، مع مقارنتها بألفية ابن مالك التي تُعدُّ النموذج القياسي للألفيات النُّحوية:

1- يُعدُّ ابن معطٍ أوَّل من نظم ألفية في النُّحو، وعدد أبياتها ألف وواحد وعشرون بيتاً. وهو أوَّل من استعمل هذه التسمية، ذكر ذلك في خامَّة نظمه قائلاً:

تَحْوِيهِ أَشْعَارُهُمُ الْمَرْوِيَّةُ هَذَا تَمَامُ الدُّرَّةِ الْأَلْفِيَّةِ

وقد فتح ابن معط الباب أمام الذين أتوا من بعده ليؤلِّفوا على منواله ألفيات في النُّحو، ومن أشهرهم ابن مالك (ت.672هـ)، والآثاري (ت.828هـ)، والسيوطي (ت.911هـ). ويكفي أن نذكر أنَّ ابن مالك قد عرَّف لابن معط حقَّه فأشاد به⁽²³⁾ في مقدِّمة ألفيته حيث قال:

وَتَقْتَضِي رِضَى بَعْزٍ سَخِطٍ فَاسْتَقَمَّ الْأَلْفِيَّةِ ابْنِ مُعْطٍ
وَهُوَ بِسَبْقِي حَائِزٌ تَفْضِيلاً مُسْتَوْجِبٌ تَنَائِي الْجَمِيلَا

2- حَظِيَّتْ أَلْفِيَّةُ ابْنِ مُعْطٍ بِشَهْرَةٍ وَسَاعَةً أَوَّلَ الْأَمْرِ، وَتَلَقَّاهَا النَّاسُ بِالْقَبُولِ؛ فَفَرَّوْهَا وَأَقْرَؤْهَا،

ونظموا في مدحها. ولا أدل على علو مكانتها بين دارسي النحو ومُدْرَسِيهِ مِنْ أَنَّ ابْنَ مَالِكٍ نَفَسَهُ كَانَ يُقْرَأُهَا تِلَامِذَتَهُ قَبْلَ أَنْ يَنْظِمَ أَلْفِيَّتَهُ (24). ومن الذين أثنوا على «الدرة الألفية في علم العربية» ابن الوردي الذي قرنها بكتاب سيبويه إذ يقول إنَّها: «شاهدة لناظمها بإصابة الصواب، والتفنن في الآداب، حتَّى كأنَّ سيبويه ذا الإعراب قال له: يا يحيى خذ الكتاب» (25).

3- ومما يدلُّنا كذلك على شهرتها الواسعة كثرة شروحاتها، فقد تعاقب عليها كثير من العلماء بالشرح، أذكر منهم (26):

- ابن الخباز الإربلي الموصليّ النحويّ الضرير (ت.673هـ).
- ابن الورديّ الحلبيّ (ت.649هـ)، واسم شرحه «ضوء الدرة».
- سعفص المرآغيّ النحويّ (ت.666هـ).
- الشريشيّ، محمّد بن أحمد بن محمّد بن عبد الله بن سُجْمَان (ت.685هـ)، واسم شرحه «التعليقات الوفيّة بشرح الدرة الألفيّة».
- عزّ الدّين أبو الفضل عبد العزيز بن جمعة بن زيد القوّاس الموصليّ (ت.696هـ).
- ابن النحويّة (ت.718هـ).
- أحمد بن محمّد المرادويّ (ت.728هـ).
- الرعيّنيّ (ت.779هـ).

وبهذه الشروح وغيرها أسهمت ألفتة ابن معط في نشاط الدرس النحويّ في القرنين السّابع والثّامن الهجريّين.

4- نظم ابن معط ألفتته النحويّة ابتداء على غير منوال معهود وهو في الحادية والثلاثين من عمره، فكان -رحمه الله- تَعَوُّزُهُ الْخَبْرَةَ. وأمّا ابن مالك فقد نظم ألفتته محتذيا حذو ابن معط، فأفاد من تجربته، وتدارك نقائصه فيها، فضلا عن كونه صَنَّفَهَا بَعْدَ رَسُوخِ قَدَمِهِ فِي دِرَاسَةِ النَّحْوِ وتدرّيسه والتأليف فيه، فخيرته به أكبر من خيرة ابن معط بالنظر إلى زمان تأليف كلّ منهما لألفتته (27).

5- من أبرز السمات المميّزة لألفتة ابن معط أنّه نظمها على بَحْرَيْنِ اثْنَيْنِ هُمَا الرَّجَزِ وَالسَّرِيعِ، وهذه سُنَّةٌ مَبْتَكْرَةٌ لَمْ تَأَلَّفْهَا الْعَرَبُ فِي نِظْمِهَا، إذ يقول ابن القوّاس: «واعلم أنّ الطريقة التي ارتكها يحيى لم تسلكها العرب، إذ ليس في نظمها قصيدة من بحرین» (28). واختيار ابن معط هذا ينبى عن حسّ عروضيّ مرهف، لتقارب البحرين من حيث تفعيلاتهما، ذلك أنّ تفعيلات الرَّجَزِ هِيَ (مستفعلن - مستفعلن - مستفعلن) في كلّ شطر، وتفعيلات السّريع (مستفعلن -

مستفعلن - مفعولاتٌ) في كل شطر. فليس ثمة فرق بينهما إلا في الوند الأخير، إذ هو مجموع في الرجز مفروق في السريع، ولذلك فإن من لا يحسن العروض ربما حسب السريع رجزا كما قال البغدادي في خزانته⁽²⁹⁾.

6- مما يُؤخذ على ابن معط أنه -من حيث التَّبويب- كان يدمج المسائل الكثيرة تحت الباب الواحد، ومرّد ذلك -كما عرفنا- إلى أنه نَسَجَ الألفيّة على غير نمط مألوف. وعلى عكس ذلك، ولخبرته بالتأليف النَّحويّ، نجد ابن مالك «يمتاز بتشقيق المسائل وفصلها في أبواب منفصلة»⁽³⁰⁾، بمعنى أنّ ألفيّة ابن مالك أكثر إحكاما في تبويب موضوعاتها من ألفيّة ابن معط.

7- أثر ابن معط في ابن مالك تأثيرا واضحا من حيث صياغة الألفيّة وأسلوبها؛ فكثيرا ما يقتبس ابن مالك شطرا بعينه من الدّرة الألفيّة، وأحيانا أخرى يأخذ فكرة ابن معط ويصوغها بأسلوب قريب من أسلوبه⁽³¹⁾، والأمثلة على ذلك عديدة، أذكر منها مثلا واحدا وهو قول ابن معط في «التّوابع»:

الْقَوْلُ فِي تَوَابِعِ الْكَلِمِ الْأَوَّلِ نَعْتُ وَتَوَكِيدٌ وَعَطْفٌ وَبَدَلٌ

فلما نظم ابن مالك باب التّوابع تأثر بابن معط في صياغة الشّطر الأوّل، وأخذ الشّطر الثّاني منه حرفيا فقال:

يَتَّبَعُ فِي الْإِعْرَابِ الْأَسْمَاءِ الْأَوَّلِ عَتْ وَتَوَكِيدٌ وَعَطْفٌ وَبَدَلٌ

وتجدر الإشارة -مُجَدّدا- إلى أنّ ابن مالك قد أفاد من ألفيّة ابن معط إفادة عظيمة مكنته من أن يستدرِك هَنَاتِهَا؛ ولذلك جاء نظمه من حيث الموضوع جامعا للأحكام النَّحويّة التي أغفلها ابن معط. وأمّا من حيث الأسلوب فلعلّ التّفوّق هو إلى جانب ابن معط، وفي ذلك يذهب المُقَرِّي -وهو من أوائل الذين وازنوا بين الألفيّتين- إلى أنّ: «نظمه [أي: ابن مالك] أجمع وأوعب، ونظم ابن معطي أسلس وأعذب»⁽³²⁾.

وأما عمر فروخ فيرى أنّ ألفيّة ابن معط جافّة شديدة الإيجاز، لا تُفهم إلا بشرح طويل «حيث جمع بين اللفظ القليل والمعنى الكثير»⁽³³⁾. ولعلّها مفيدة لمن يُتقن النَّحو والصّرف، أمّا الذي يبتدئ تعلّم النَّحو بحفظها فلا يستطيع أن يستفيد منها ولا من أمثالها شيئا⁽³³⁾.

8- ألفيّة ابن معط يكثر فيها الاستشهاد بالآيات القرآنيّة والشّواهد الشعريّة، وهذا قليل في ألفية ابن مالك⁽³⁴⁾. ومن أمثلة تضمين ابن معط هذه الشّواهد في درّته الألفيّة ما أورده في باب الحال إذ قال:

وَالْحَـٰلُ مَا نَكَّرَ قَبْلَهُ يُحَلَّلُ كَقَوْلِهِ: لِمَيِّ مُوحِشًا طَلَّلَ

وَالْحَالُ قَدْ تَكُونُ تَأْكِيدًا كَمَا ... قَالَ: هُوَ الْحَقُّ مُصَدِّقًا لِمَا

فقوله: «لِمَيِّ مُوحِشًا طَلَّلَ» شاهد نحوي معروف⁽³⁵⁾. وقوله: «هُوَ الْحَقُّ مُصَدِّقًا لِمَا»⁽³⁶⁾ شاهد من القرآن الكريم.

9- ومما تتميز به ألفية ابن معط كذلك أنها أيسر من ألفية ابن مالك في موضوعات عديدة، وأقرب منها إلى الأساليب التربوية الحديثة في طرق التدريس، ذلك أن ابن معط عادة ما ينتقل من الكل إلى الجزء، بحيث يذكر القاعدة ثم ينتقل إلى التفاصيل. في حين يكثر عند ابن مالك التترقق للتفاصيل مباشرة دونها مقدّمة⁽³⁷⁾. ومن الأمثلة على ذلك باب «الاسم»؛ فقد عرّفه ابن معط أولاً بقوله:

فَالِاسْمُ مَا أَبَانَ عَنْ مُسَمًى ... فِي الشَّخْصِ وَالْمَعْنَى الْمُسَمًى عَمَّا

ثم شرع بعد هذا التعريف في ذكر مميزات الاسم قائلا:

فَالِاسْمُ عَرَفُهُ وَأَخْبِرَ عَنْهُ ... وَتَنَّهُ وَاجْمَعَهُ أَوْ نَوَّنَهُ

وَاجْرَزَهُ أَوْ نَادَهُ أَوْ صَعَّرَهُ ... وَأَنْعَتَهُ أَوْ أَنْثَتَهُ أَوْ أَضْمَرَهُ

وأما ابن مالك فقد طفق يتحدث عن الاسم مباشرة دون تعريف، ذكرا العلامات التي تميّزه في قوله:

بِالْجَرِّ وَالتَّنْوِينِ وَالتَّوْنِ وَالنَّوْنِ ... وَمُسْنَدٍ لِلِاسْمِ تَمْيِيزُ حَصَلَ

10- ومن مميزات «الدرة الألفية في علم العربية» قدرة صاحبها على صياغة عناوين الأبواب نظما، إذ يستهل كل باب بعنوانه مبتدئا بعبارة: «القول في...» ثم يأتي بالعنوان⁽³⁸⁾، نحو قوله في باب الإعراب والبناء:

الْقَوْلُ فِي الإِعْرَابِ وَالبِنَاءِ ... الأَصْلُ فِي الإِعْرَابِ لِلِاسْمَاءِ

وأما ابن مالك فإنه يأتي بعناوين الأبواب والفصول نثرا.

11- ومن الخصائص المميّزة لألفية ابن معط أنها اشتملت على مواضيع لم تتناولها ألفية ابن مالك؛ ومن ذلك قواعد الإملاء، وإدغام الحروف متقاربة المخارج⁽³⁹⁾.

12- وأما عن آرائه النحوية فيذهب بعض الدارسين لدُرته الألفية إلى أن ابن معط قد اختار بعضها من مذهب البصريين، وانتخب أخرى من مذهب الكوفيين، وكان على مذهب البغداديين في مسائل أخرى. على أنه لم يكن مقلدا فقط، بل اجتهد في كثير من المسائل، متفردا بآراء⁽⁴⁰⁾ شدّ

فيها عن الجمهور، حتّى قال بعضهم عن ألفيّته: «وفي هذه الأرجوزة جوازات شادّة لا أعلم إذا كانت من صاحبها أو من النّسخ»⁽⁴¹⁾.

هوامش الدراسة :

- (1) سيرُ أعلام النبلاء، الدّهبيّ، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ط.1، 1985م، ج.22/ص.324.
- (2) بُغية الوعاة في طبقات اللّغويين والنّحاة، السيوطيّ، تح. محمّد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصريّة، بيروت ط.1، 2006، ج.2/ص.288.
- (3) أعلام الفكر والثّقافة في الجزائر المحروسة، يحيى بوعزيز، دار الغرب الإسلاميّ، بيروت، ط.1، 1995م، ج.1/ص.288.
- (4) هي منطقة القبائل بأرض الجزائر الطّبيّة.⁽⁴¹⁾
- (4) وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزّمان، ابن خلكان، تح. إحسان عبّاس، دار صادر، بيروت، ط.1، 1970م، ج.3/ص.489.
- (5) مقدّمة «الفصول الخمسون»، محمود محمّد الطّناحيّ، ص.13.
- (6) المرجع نفسه، ص.19.
- (7) معجم الأدباء، ياقوت الحمويّ، تح. إحسان عبّاس، دار الغرب الإسلاميّ، بيروت، ط.1، 1993م، ج.3/ص.2831.
- (8) إنباه الرّواة على أنباه النّحاة، القفطيّ، تح. محمّد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصريّة، بيروت، د.ط، 2009م، ج.4/ص.44.
- (9) مقدّمة «الفصول الخمسون»، ص.20.
- (10) معجم الأدباء، ياقوت الحمويّ، ج.3/ص.2831.
- (11) وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزّمان، ابن خلكان، ج.6/ص.197.
- (12) بغية الوعاة في طبقات اللّغويين والنّحاة، السيوطيّ، ج.2/ص.288.
- (13) مقدّمة «الفصول الخمسون»، محمود الطّناحيّ، ص.21.
- (14) سير أعلام النبلاء، الدّهبيّ، ج.22/ص.324.
- (15) دائرة المعارف الإسلاميّة، مطبعة دار الشّعب، القاهرة، 1970م. نقلًا عن: مقدّمة «الفصول الخمسون»، ص.23.
- (16) معجم أعلام الجزائر من صدر الإسلام حتّى العصر الحاضر، عادل نويهض، مؤسّسة نويهض الثّقافيّة، بيروت، ط.2، 1980م، ص.167-168.
- (17) تاريخ الأدب العربيّ، عمر فروخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط.6، 2006م، ج.5/ص.664.
- (18) الفصول الخمسون، ابن معط الرّواويّ، ص.149.
- (19) مقدّمة «الفصول الخمسون»، ص.89.
- (20) يُنظر: شرح ألفيّة ابن معطي، علي موسى الشّومليّ، مكتبة الخريجيّ، الرّياض، ط.1، 1985م، ج.1/ص.31.
- (21) مقدّمة «الفصول الخمسون»، ص.27.
- (22) الشّعر التّعليميّ في الأدب الجزائريّ القديم على عهد الموخّدين، مذكرة ماجستير، عبد الرّحمن عبّان، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة-الجزائر، 2007/2008م، ص.82.

- (23) الأشباه والنظائر، السيوطي، حيدر آباد، د.ط، 1361هـ، ج.1/ص.123.
- (24) مقدّمة «ألفيّة ابن معط»، سليمان إبراهيم البلّكيمي، درا الفضيلة، القاهرة، د.ت، ص.13.
- (25) مقدّمة «الفصول الخمسون»، ص.49.
- (26) تاريخ ابن الورديّ (تتمّة المختصر في أخبار البشر)، ابن الورديّ، تح. أحمد رفعت البدراويّ، دار الباز، مكّة، ط.1، 1970م، ج.2/ص.232.
- (27) مقدّمة «ألفيّة ابن معط»، سليمان إبراهيم البلّكيمي، ص.13-15.
- (28) شرح ألفيّة ابن معطي، علي موسى الشومليّ، ص.76-77.
- (29) شرح ابن القوّاس، اللّوحة رقم 6. نقلًا عن: الصّفوة الصّفيّة في شرح الدّرة الألفيّة، النّيليّ، تح. محسن بن سالم العميريّ، جامعة أمّ القرى، مكّة، د.ط، 1415هـ، ج.1/ص.20.
- (30) خزّانة الأدب ولبّ لبّ لسان العرب، عبد القادر البغداديّ، تح. عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجيّ، القاهرة، ط.4، 1997م، ج.2/ص.213.
- (31) شرح ألفيّة ابن معطي، علي موسى الشومليّ، ص.77.
- (32) المرجع نفسه، ص.77.
- (33) نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، المقرّي، تح. إحسان عباس، دار صادر، بيروت، 1968، ج.2/ص.232.
- (34) مقدّمة «الفصول الخمسون»، ص.21.
- (35) تاريخ الأدب العربيّ، عمر فرّوخ، ج.5/ص.664.
- (36) شرح ألفيّة ابن معطي، علي موسى الشومليّ، ص.79.
- (37) ينظر: خزّانة الأدب ولبّ لبّ لسان العرب، عبد القادر البغداديّ، ج.3/ص.209، الشاهد رقم 195.
- (38) البقرة: بعض الآية 91.
- (39) شرح ألفيّة ابن معطي، علي موسى الشومليّ، ص.82-83.
- (40) تاريخ النّحو العربيّ في المشرق والمغرب، محمّد المختار ولد ابّاه، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط.2، 2008م، ص.291.
- (41) المرجع نفسه، ص.85.



التنظير اللساني التربوي عند ابن خلدون⁽¹⁾

Pheorizing linguistical to Ibn Khaldun

بوهني مصطفى

جامعة منتوري 01 – قسنطينة

Bouhenni05@gmail.com

تحت اشراف الأستاذ الدكتور : محمد مهداوي

الملخص :

لقد برزت في الحقل اللساني دراسات تربط الألسنية بعلم أخرى لتحلل الظواهر اللسانية، فظهرت اللسانيات التربوية والاجتماعية والنفسية وغيرها . كما تعددت النظريات اللسانية ذاتها، لتملأ الدراسات اللسانية ثراء، فاخترت أن أتطلع لمناقشة فكر عالم قديم كانت له رؤى خلدتها مؤلفه الزاخر، و أبحث في آرائه اللسانية التربوية، ذاك هو العلامة ابن خلدون ، من خلال مقدمته الشهيرة .

الكلمات المفتاحية : ابن خلدون، المقدمة ، اللغة ، الدراسات اللسانية ، اللسانيات التربوية .

The article summarized:

It has emerged in the field of linguistic studies linking linguistics and other sciences to the decomposition of linguistic phenomena , which showed the educational , social and psychological linguistics and others . As there were many theories linguistic itself , to fill the linguistic studies richer , I chose to discussing the thought of an old world was his visions immortalized author rich , that is the Ibn Khaldun.through the famous book introduction.

Key words: Ibn Khaldun - introduction – Language - linguistic studies - Educational Linguistics .

إضاءة حول اللسانيات التربوية:

تعليم اللغة عملية تحتاج إلى الإلمام بالقضايا اللغوية ، وأستاذ اللغة أيضاً لا بد أن يكون واعياً بالأصول التربوية لتعليم اللغة ، ومن هنا تظهر العلاقة المتبادلة والتلازم الشديد بين علم اللسانيات وعلم التربية والذي أنجب لنا اللسانيات التربوية بوصفها فرعاً من فروع اللسانيات التطبيقية .

و تتضح هذه العلاقة في معالجة المشكلات اللغوية التربوية الميدانية من نحو: ماذا يعلم الأستاذ تلاميذه؟ ما حاجاته التعليمية؟ ما منهجيته في تعليم اللغة؟ كيف يختار مادته التعليمية؟ كيف يتدرج في تعليمه؟ وكيف يعرض مادته؟ كل هذه التساؤلات يعالجها علم اللسانيات التربوية.

نحن ندرك أنّ النحو العربي وقواعد اللغة قد أضحت تمثال إنجازٍ ماثلٍ بين يدينا يشهد على حسن تجويد صناعه وناحتية ، فقد بذل علماء اللغة العربية الأوائل في جمع اللغة ووصفها وتقعيدها ما لم يسجله التاريخ للغة أخرى غيرها ، واللغة والنحو من أهم القضايا التي تعنى بها اللسانيات التربوية ، ومن أسسر الموضوعات على المتعلمين ، مما أوجد جفوة بين اللغة و متعلميها، ومرد ذلك كما يتداول الكثيرون ليس اللغة في ذاتها ، بل التعسف في مناقشة قضاياها بين علمائها الأوائل وسوء تداولها في العصر الحديث فوقعت اللغة بين سندان هؤلاء ومطرقة أولئك ، فاستصعبها الناشئة .

لقد نقد الكثير من العلماء الأوائل هذه القضية ، وشعروا بالثقل الذي أثقلت به العربية ، فمنهم من باح بشجوه وأورد رأيه في ثنايا مؤلفاته كالجاحظ وابن جني والجرجاني الذين نادوا بضرورة دراسة النحو دراسة ضمنية وظيفية تطبيقية لا نحواً صرفاً⁽²⁾. ومنهم من أُلّف ردّاً على النحاة الأوائل من أمثال ابن مضاء القرطبي وذلك مع اعترافه بقيمة قاعدتهم والهدف من وضعها، يقول: «إني رأيت النحويين -رحمة الله عليهم- قد وضعوا صناعة النحو لحفظ كلام العرب من اللحن، وصيانتها عن التغيير، فبلغوا من ذلك الغاية التي أموا، وانتهوا إلى المطلوب الذي اتبعوا، إلا أنهم التزموا ما لا يلزمهم، وتجاوزوا فيها القدر الكافي فيما أرادوا منها، فتوعرت مسالكها ووهنت مبانيها.»⁽³⁾

معنى هذا أن ابن مضاء يسلم منذ البداية بالهدف التعليمي وبالجانب المعياري، لكنه يرى أن النحاة بالغوا في ذلك، حيث أثقلوا النحو بأمثال العلل الثواني و الثوالت .

وبعد فنحن لا نقف مع ابن مضاء في دعوته، ولا مع المحدثين الذين اتبعوه ، كما أننا لا نقف مع القائلين بأن النحاة قد أضعوا حياتهم بين زيد وعمرو، ولكننا نريد نحواً يُقبل عليه الطلاب، خاصة في مراحلهم الأولى من التعلم، نريد أن يجتمع فكر التربويين مع النحويين، ليخرجوا لنا علمهم و خلاصة جهدهم في تيسير تعليم العربية لأبنائنا؛ حتى لا تلامس لغتنا الحبيبة نارَ القطيعة من أبنائنا.

المقال :

مفهوم الملكة اللسانية عند ابن خلدون:

يقول ابن خلدون : « اعلم أنّ اللغات كلّها ملكاتٌ شبيهةٌ بالصناعة ، إذ هي ملكاتٌ في اللسان ، للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها . وليس ذلك بالنظر إلى المفردات ، وإنما هو بالنظر إلى التراكيب . فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن

المعاني المقصودة ، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال ، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع ، وهذا هو معنى البلاغة . والملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال لأن الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ، ثم تتكرر فتكونُ حالاً . ومعنى الحال أنها صفةٌ غير راسخة، ثم يزيدُ التكرارُ فتكونُ ملكةً أي صفةً راسخةً » (4) .

أ_ تعريف الملكة اللسانية:

الملكة في نظر ابن خلدون صفة راسخة في النفس تمكّن الإنسان من القيام بالأعمال العائدة إليها ، فهي هنا في اللسان لتمكنه من أداء العمل العائد إليه وهو التعبير عن المعاني ، وينتج تفاوت في تمام هذه الملكة أو نقصانها يقاس بجودة التعبير عن المعنى أو قصوره ، أي بإتقان الفن اللساني ، ويلفت النظر إلى أنّ تمام هذه الملكة اللسانية إنما هو بالنظر إلى التراكيب اللغوية لا المفردات ، إذ إن هذه التراكيب هي التي تؤدي المعنى المقصود من المتكلم.

إن تمكن هذه الملكة يحصل بقانون التكرار، الذي يصور ارتقاء هذا التكرار من الصفة إلى الحال غير الراسخة في النفس ثم يستمر التكرار لتتكون لدى المتكلم ملكة أي صفة راسخة .

وحين نلقي النظر على علم اللغة الحديث نجد أنّ الدراسة اللغوية تتدرج من علم الأصوات إلى الصرف إلى النحو، من الصوت إلى الكلمة إلى الجملة، والجملة هي هدف المستويات التي تسبقها وهدف الدراسة اللغوية ذاتها ، و بها يتحقق الفهم والإفهام . (5)

لقد قرر اللغويون المحدثون أنّ للغة ثلاثة مستويات : لغة مفهومة، ولغة صحيحة ، ولغة بليغة، فالمفهومة هي ما لا يتحرى فيها المتحدث عرف اللغة المستعملة من أنظمة و مقاييس بل يكون الإفهام فيها في أدنى درجاته ، وذلك كما يستعمل الأجانب عن اللغة العربية الآن هذه اللغة بقصد الإفهام المجرد دون مراعاة لأدنى مستويات الصحة .

أما اللغة الصحيحة فهي المتحرية لنظام الأصوات والبنية والإعراب، وهي درجة أعلى من كونها للإفهام المجرد.

أما اللغة البليغة فهي التي تحقق مستوى الجمال والتأثير في التعبير، و هي أعلى المستويات (6) ، وهنا نشير إلى علم التداولية الذي يبحث في القوى المتضمنة في القول _ أي التأثير الذي ينتج من الكلام ، أو ما يسمى بـ (علم الاستعمال اللغوي) (7) .

وابن خلدون في حديثه عن هذه الملكة وبيان أوجه تشكلها لا يخص ملكة اللسان العربي ، بل هي فكرة عامة تنطبق عنده على كل اللغات ، لأن اللغات إحدى مظاهر المجتمع الإنساني الهامة جداً

، وابن خلدون علامة العمران البشري قد استنفد مقدمته في مناقشة مظاهر هذا العمران وقوانينه ، وتطوره ، وبذا تكون اللغات ونظريته في الملكة اللسانية جزءاً من هذا العمران .

ب_ الملكة اللسانية غير صناعة العربية وغير قواعد اللغة :

يقول ابن خلدون : «فمن هنا يُعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية ومستغنية عنها بالجملة»⁽⁸⁾ .

ابن خلدون الآن يفرق بين الملكة وقوانين هذه الملكة ، بين العلم النظري والخبرة العملية بالتجربة ، فصناعة العربية ليست شرطاً لتوفر الملكة اللسانية ، ومع ذلك يربط ابن خلدون بينها وبين صناعة العربية فيقول : « والسبب في ذلك أن صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة ، فهو علم بكيفية ، لا نفس كيفية ، فليست نفس الملكة ، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعةً من الصنائع علماً ولا يحكمها عملاً »⁽⁹⁾ . فصناعة العربية نتيجة للمعرفة بقوانين الملكة اللسانية ، ومتكلم اللغة ينتج جملة مستعينا بتلك القوانين ، فالملكة أساس والصناعة بناء قائم عليها وليست هي .

ويقول أيضاً: «وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها ، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل»⁽¹⁰⁾ . فالملكة اللسانية هي المعرفة بقوانين الإعراب وليست هي قوانين الإعراب ذاتها .

ثم يمثل ابن خلدون لهذا الخلط بواقع كثير ممن درس النحو في عصره وأفنى عمره في دراسة مسائله ، لكنهم مع ذلك يعجزون عن التعبير السليم من الأخطاء ، ومن جهة أخرى ثمة كثير من الأدباء من ينطلق لسانه وقلمه بملكة سليمة وإن لم يكذبوا أذهانهم بمسائل النحو ودهاليزه . فهناك فرق بين ما يتكلم به متحدث اللغة عفوياً وبين ما يضعه علماء النحو من قواعد وقوانين عمداً وقصدًا. لكنه أيضاً حين يفرق بين الملكة اللسانية وصناعة العربية لا يتنازل عن كون النحو هو حارس الملكة ، يرجع إليه لتصويبها ومراجعتها .

ولقد انتقد ابن خلدون كتب النحو حين وصفها بأنها كتب جافة ومجادلات عقيمة ، لا يستشعر علماءها أمر هذه الملكة ، ويرحب إزاء ذلك بكتاب سيبويه لأنه لم يقتصر على القوانين فقط ، بل ضحَّ فيه دماءً من أمثال العرب وشواهدهم ، حيث يساعد على تكوين الملكة ، وهو بذلك يطلب أن تحذو كل كتب النحو حذوه بالأمثلة الراقية والنصوص المنتقاة والتمارين النافعة ، وهذا ما يدعمه أيضاً ابن مضاء في رده على النحاة إذ يسوق في مسألة واحدة الكثير من التمارين غير العملية ثم يستنكر ذلك لقلته جدواه وعدم الحاجة إليه ، داعياً إلى إلغاء كل ما لا يفيد نطقاً ، إذ الناس عاجزون عن الحديث باللغة الفصيحة العملية فكيف بهذه المظنونات ؟⁽¹¹⁾ . وهذا ما ألح عليه عبد القاهر

الجرجاني في أكثر من موضع في دلائل الإعجاز من أن القاعدة النحوية ليست الهدف وإنما دلالتها على المعنى هي الهدف.⁽¹²⁾

ويرى الدكتور عبد الله الخثران أن المراد هو « الابتعاد عن التركيز على القواعد مجردة من التطبيق ، لأن إخفاق الطلاب في النحو راجع إلى التجريد في تعاريفه ، وفصله عن حاجات المتعلم الماسة ، فلا بد من تجسيد تجريدها بأمثلة حية ».⁽¹³⁾

وقد انقسم الباحثون تجاه قضية تطوير وتيسير النحو ثلاثة أقسام : القسم الأول يقول بإلغاء الإعراب وبحذف أبواب النحو التي لا حاجة إليها في نظرهم لكونها لا تستخدم ، والقسم الثاني يرى أن النحو مقدس ويفرض كل ما يتصل بالتطوير ، والقسم الثالث لا يرى بأساً في اتخاذ أسهل الطرق لتقريب المادة العلمية إلى عقول الطلاب ، ويرون ضرورة تحبيب اللغة إليهم.⁽¹⁴⁾

إننا نرى تمييز ابن خلدون بين الملكة والصناعة بوضوح في النظرية التوليدية التي تحدد الكفاية اللغوية من حيث هي المعرفة الضمنية بقواعد اللغة⁽¹⁵⁾، ومن حيث هي قدرة المتكلم على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني في تناسق مع قواعد لغته⁽¹⁶⁾. ومما سبق نستطيع أن ننظر تربوياً إلى محتوى مقررات اللغة نظرة ناقدة لنتجه بألسن الناشئة نحو الملكة السليمة لا نحو الصناعة ، إذ إن كتب النحو ومقرراته أدت إلى ذود الناس عن الإقبال على تعلم اللغة نفسها ، بل و النفرة منها ، وهذا ما أدى إلى وصم اللغة ذاتها بالصعوبة والتعقيد ظناً من العوام أن اللغة هي هذا النحو المنطق ، وهذا ما حرره ابن خلدون .

ج _ أحوال الملكة اللسانية : فسادها ، امتزاجها بغيرها:

الملكة اللسانية صفة راسخة في النفس الإنسانية تطراً عليها عوامل تؤثر فيها، وقد ناقش ابن خلدون هذه العوامل والأحوال بتفصيل نثر شذراتٍ منه :

1_ فساد الملكة: قال رحمه الله: « ثم فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم . وسبب فسادها أن الناشئ من الجيل ، صار يسمع في العبارة عن المقاصد كصفات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب، فيعبر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم، ويسمع كصفات العرب أيضاً ، فاختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه ، فاستحدث ملكة وكانت ناقصة عن الأولى . وهذا معنى فساد اللسان العربي»⁽¹⁷⁾.

يعرّف ابن خلدون فساد اللسان العربي بأنه تحول يصيب الملكة بسبب تعرض متكلميها إلى أساليب كلامية مغايرة ، فالملكة تفسد شيئاً فشيئاً بتعرض المتكلم بها للغات أخرى، جيلاً فجيلاً ،

ومع توسع النطاق المكاني لمتكلميها ، ومحاولة غير المتحدثين بها اكتسابها، وذلك عن طريق العامل الجوهري (السماع) حيث وصفه ابن خلدون بأنه «أبو الملكات اللسانية» .

2 _ امتزاج الملكات : إنَّ هذا التعرض للأساليب الكلامية المغايرة، أدى مع الوقت إلى البعد عن الملكة اللسانية الأساسية ، وأدى إلى امتزاج ملكتين أو أكثر مكونةً ملكة جديدة ، ويقدر مشابهة الملكة الجديدة للملكة الدخيلة يكون ابتعاد ملكة المتكلم عن ملكته الأم .⁽¹⁸⁾

لقد فقد النشء الصراط القويم للملكة الصحيحة، إذا تشابهت السبل و اختلطت ، لذا نلاحظ نشوء لغات شبابية متداولة⁽¹⁹⁾ ، تبدو كما يقول حافظ إبراهيم :

فجاءت كثنوبٍ ضمَّ سبعين رقعَةً مشكَّلةً الألوانِ مختلفاتٍ

فتبرز حاجتنا والوضع كهذا إلى صياغة واقع اللغة من جديد، وصياغة ارتباط النشء به بشكلٍ تخدمه تطلعاتهم وتقنيات فتنوا بها.

د_ الحدس اللغوي :

بعد أن ناقش العلامة نظريته في الملكة اللسانية وأحوالها ، انتقل إلى أن يبشر بنتيجة رسوخ هذه الملكة وهي تكوّن ما يمكن تسميته بـ (المصفاة اللغوية) التي يكون متكلم اللغة قادراً من خلالها على التمييز بين الكلام الصحيح الجاري على سنن كلام متحدثي اللغة وبين ما خالف الصواب ، وذلك نظراً لتمكنه من هذه اللغة حتى أصبح كأحد متحدثيها الأصليين إن لم يكن منهم فعلاً .

يقول ابن خلدون:«وإذا عرض عليه الكلام حائداً عن أسلوب العرب وبلاغتهم في نظم كلامهم أعرض عنه ومجه.وعلم أنه ليس من كلام العرب الذي مارس كلامهم . وإنما يعجز عن الاحتجاج بذلك ، كما تصنع أهل القوانين النحوية والبيانية ، فإن ذلك استدلال بما حصل من القوانين المفادة بالاستقراء . وهذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب ، حتى يصير كواحد منهم »⁽²⁰⁾ .

إنَّ هذه النتيجة التي يصل إليها صاحب الملكة اللسانية أسماها ابن خلدون (الذوق) ، فتذوق الطعام للمتمرس بالطهي يمكنه من التمييز بين الطعام المنزلي والطعام الجاهز بلا مقاييس قانونية وإن اشبهه على غيره ، فكأنَّ صاحب الملكة قد نشأت لديه حساسية نفسية أو حدس لغوي ناجم عن معرفته الضمنية بقوانين اللغة يمكنه من الحكم على جملة ما إن كانت من جمل لغته الصحيحة أم لا ، وهذه الملكة قد اكتسبها بصورة طبيعية تلقائية من بيئته التي ترعرع فيها ، بينما يمكن للنحاة الحكم على جملة ما بالصواب أو الخطأ بواسطة معرفتهم المباشرة بالقوانين التي استقرؤها عبر دراستهم للغة .

« وإن سمع تركيباً غير جارٍ على ذلك المنحى مجه ونبا عنه سمعه بأدنى فكر بل بغير فكر، إلا بما استفاده من حصول هذه الملكة » (21).

وإلى ذلك يعود استنكار كثير من البداة الأعراب في عصور الاحتجاج للغوي لواقع اللسان العربي وفساده في الأمصار ، إذ يحكمون على لسان الحضرة بالفساد اعتماداً على ملكتهم اللسانية ذات المعرفة الضمنية بالقواعد .

وموازاة لذلك ترفض النظرية الألسنية التوليدية والتحويلية اعتماد الاستقراء كمنهجية وحيدة في البحث الألسني ، كما يحصل في إطار المذاهب السلوكية ، كما ترفض أن تقتصر على السلوك الكلامي ، بل تعتمد منهجية استقرائية _ استنباطية تضع في ضوئها أمودجاً متكاملماً لتنظيم القواعد الكامنة ضمن الكفاية اللغوية (22) .

وأرى أنّ هذا الحدس اللغوي الذي يصل إليه المتكلم يفيد في بث الثقة في جدوى تعلم اللغة بأسلوب المحاكاة ، كما يفيد في صنع المقاييس والمسابقات اللغوية المتنوعة، دون وجود حاجز العجز اللغوي المنطلق من الجهل بالقوانين النظرية .

هوامش الدراسة :

1 هو عبد الرحمن بن محمد بن محمد بن الحسن بن خلدون الحضرمي ، انتقل سلفهم من إشبيلية ، ولد بتونس عام 732هـ، حفظ القرآن الكريم بالقراءات السبع ، وقرأ في الحديث والنحو وعلم العربية ، وحفظ المجلقات وغيرها ، وقرأ في الفقه أيضاً ، ولي كتابة الإنشاء- وتنقل بين عدة ملوك إلى أن خرج من تونس ، استوطن القاهرة وتصدر للإقراء ، ثم تولى القضاء ومات وهو قاضٍ عام 808هـ ، وله من العمر 76 سنة .
ينظر : مقدمة ابن خلدون بتحقيق أ. درويش الجويدي (بيروت ، المكتبة العصرية ، ط2، 2003) ص 7_8 .
2 ينظر : د محمد صاري، بحث بعنوان : (الفكر اللساني التربوي في التراث العربي _ مقدمة ابن خلدون نموذجاً) 2007 ، ص 05 .

3 ينظر : ابن مضاء القرطبي :«الرد على النحاة » ، (القاهرة ، دار المعارف ، ط3 ، 1988) ص 72
4 ينظر : عبد الرحمن بن خلدون ، «المقدمة » بتحقيق أ. درويش الجويدي (بيروت ، المكتبة العصرية ، ط2، 2003) ، ص 554

5 ينظر : د. محمد عيد «الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون» ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ط1 ، 1979) ص 26
بتصرف

6 ينظر : المرجع نفسه، الصفحة نفسها .
7 ينظر : د. مسعود صحراوي : «التداولية عند العلماء العرب » ، (بيروت، دار الطليعة ، ط الأولى ، 2005) ، ص 265 .

8 ينظر : عبد الرحمن بن خلدون ، «المقدمة»، المصدر السابق ، ص 559

9 ينظر : المصدر نفسه ، ص 560

10 ينظر : المصدر نفسه ، ص 560

- ¹¹ ينظر : ابن مضاء القرطبي :«الرد على النحاة» ، المصدر السابق ، ص 139 وما بعدها .
- ¹² ينظر : د . عبد الله الخثران:«الاتجاهات التجديدية في الدرس عند عبد القاهر الجرجاني وابن خلدون»، (القاهرة ، هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان ، ط الأولى ، 1987) ص 17 وما بعدها .
- ¹³ ينظر: د . عبد الله الخثران:«الاتجاهات التجديدية في الدرس عند عبد القاهر الجرجاني وابن خلدون»، المرجع السابق ص 56.
- ¹⁴ ينظر: د . إبراهيم أبو عباة «لغة القرآن مكانتها والأخطار التي تهددها»،(الرياض ، الجمعية العلمية السعودية للغة العربية، ط الأولى، 1429هـ) ص 46_47 بتصرف .
- ¹⁵ ينظر: د . ميشال زكريا «الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون»، (بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، ط الأولى ، 1986م) ص 25
- ¹⁶ ينظر: د . ميشال زكريا «مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة»، (بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع ، ط الأولى 1993، ص 61 و بعدها .
- ¹⁷ ينظر : عبد الرحمن بن خلدون ، «المقدمة» ، المصدر السابق ، ص 555.
- ¹⁸ ينظر : عبد الرحمن بن خلدون ، «المقدمة» ، المصدر السابق ، ص 558.
- ¹⁹ ينظر: د. ميشال زكريا «قضايا ألسنية تطبيقية» مرجع سابق ، ص 63.
- ²⁰ ينظر : عبد الرحمن بن خلدون ، «المقدمة» ، المصدر السابق ، ص 562.
- ²¹ ينظر : عبد الرحمن بن خلدون ، «المقدمة» ، المصدر السابق ، ص 561.
- ²² ينظر : د . ميشال زكريا «مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة» ، مرجع سابق ، ص 155.



ابن معطي الزواوي البجائي و دوره في تعزيز التّواصل الثقافي الإسلامي مغربا و مشرقا

IbnMaatizouaouibijaii and his role in the Islamic cultural communication

نجاة بلعباس

nadjetdz13@yahoo.com

إشراف الأستاذ الدكتور: محمد مرتاض

جامعة تلمسان

ملخص البحث:

يلكشف البحث عن التفاعل و الاندماج بين حواضر المشرق والمغرب الإسلاميين من خلال جهود العلماء، و نخص بالذكر ابن معطي الزواوي و ما قدّمه في سبيل خدمة الحضارة الإسلامية و اللّغة العربيّة ، وذلك عن طريق التعريف بهذه الشّخصية البارزة و أهمّ مسارات حياتها و أشهر مصنّفاتنا خاصة ما تعلق بمجال النّحو و الصّرف ، و مهالها من فضل في تعزيز التّواصل بين مراكز الثّقافة بالمشرق و المغرب و خدمة الفكر الإنسانيّ بشكل عامّ.

الكلمات المفتاحية: ابن معطي الزواوي ، بجاية ، التّواصل الثقافي ، الفكر الإسلامي ، المغرب ، المشرق.

Abstract:

This research aims to reveal the interaction and integration between the east and west Islamists civilizations through the efforts of scientists. Specially IBN MAATI ZOUAOUI and his giving for the sake of Islamic civilization and Arabic language service, by defining this big figure and the most important paths of her life and best works especially those related with grammar and by developing communication between culture centers and serving the human thought in general.

Keywords: IBN MAATI ZOUAOUI, BIJAI, cultural communication, Islamic thought, Mashriq, Maghreb

مقدّمة:

يعدّ العالم العربيّ الإسلاميّ بقطريه الشّرقي و الغربيّ كلّاً متكاملًا ، تجمع بين عناصره وحدة الدّين و اللّغة العربيّة ، و يزخر بمراكز ثقافيّة هي في الحقيقة منارات علم تشعّ بالأنوار على كلّ حدبٍ و صوبٍ ، بفضل أبنائها الأفاضل الذين أسهموا في إثراء عمليات التّواصل و التفاعل بين مختلف الحواضر عن طريق انتقال العلماء والمصنّفات ، و بما أنّ حاضرة بجاية هي جزء لا يتجزأ من هذا الإقليم فقد

كان لها نصيب متميز من المساهمة، بحيث أنها غدت من أبرز معاقل الفكر والعلوم الإسلامية اللغوية، وراحت تنافس حواضر المشرق والمغرب والأندلس فهاجر إليها طلاب العلم والأدباء والعلماء، كما أنها أنجبت العديد منهم فكل هؤلاء قد انتفعوا من فيض علمها وأفادوها بما يحملونه من خبرات .

و من أبرز الشخصيات الرائدة في حاضرة بجاية آنذاك نجد الإمام الشاعر يحيى بن معطي الزواوي الذي عمل على توسيع دائرة العلم والمعرفة والمشاركة في بناء صرح الحضارة العربية الإسلامية، ومن هنا نطرح التساؤل الآتي: من هو ابن معطي الزواوي؟ وما مقدار إسهامه في دفع مستوى التفاعل الثقافي بين المشرق والمغرب؟

أولاً : التعريف بيحيى بن معطي الزواوي (564هـ - 628هـ) :

نسبه وتعليمه: لقد وردت ترجمة حياة هذا الرجل العظيم من لدن ثلثة من العلماء في عدّة مصادر و جاء فيها أنّه : « يحيى بن عبد المعطي بن عبد النور الزواوي ، أبو الحسين ، زين الدّين : أحد أمّة عصره في النّحو والأدب ، شاعر مُجيد ، كثير الحفظ ، أصله من زاوية »⁽¹⁾ ، وهذه الأخيرة هي قبيلة كبيرة من بجاية، فهو جزائريّ البلد ، مغربيّ الأصل و المنشأ وُلد سنة 564هـ ببجاية في كنف عائلة محافظة ، و تلقّى تعليمه الأوّل من القراءة و الكتابة و حفظ القرآن الكريم، ثم اتّجه إلى التّحصيل و الدّرس على أيدي علماء كبار أبرزهم أبو موسى الجزولي و ابن عساكر و تاج الدّين أبي اليمن زيد بن الحسن الكندي و غيرهم ، و أصبح إمام عصره علوم اللّغة العربيّة ، فتلمذ على يديه جمع من التلاميذ منهم ابن العطار و الإمام رضيّ الدّين القسنطيني و عزّ الدّين إبراهيم بن محمد بن طرخان الأنصاري و تاج الدّين الصّرخدي، حيث يُذكر أنّ ابن معطي « أتقن علوم عصره حتّى وصل إلى رتبة عالية فأصبح عالماً مبدعاً...و أنّه عندما وصل إلى دمشق جلس للتّعليم حيث التّفّ حوله الطّلاب ينهلون من علمه، يُدرّسهم الأدب و النّحو و علوم اللّغة »⁽²⁾، فأخذ عنه هؤلاء الطّلاب علم العربيّة و تأدّبوا على يديه و منهم من أخذ إجازة الإقراء.

رحلته إلى المشرق : لقد عاصر ابن معطي فترة حكم الموحدّين لمّا استطاعوا القضاء على دولة المرابطين وتوطيد أواصر حكمهم بالمغرب الإسلاميّ و توحيد أجزائه المتنافرة ، ممّا جعلها دولة قويّة قائمة على أساس الدّين و التّجديد و العلم ، حيث اهتمّ خلفاء الموحدّين على اختلافهم بالجانب الثّقافيّ و الفكريّ فازدهرت الآداب والعلوم و الفنون و نبغ الأدباء و العلماء أشهرهم صيتا في ميدان الآداب ابن مضاء و ابن خروف و السّهيليّ و الجزوليّ و ابن عصفور و ابن مالك « و أصبح كلُّ عالمٍ من هؤلاء مدرسة قائمة بذاتها ، فانتشرت المدارس النّحوية هنا و هناك ، فهذه مدرسة فاس، و هذه مدرسة سبتة، و هذه مدرسة طنجة ،و هذه مدرسة اشبيلية ... وغيرها كثير»⁽³⁾ ، فأخذ طّلاب العلم في التّنقل للقاء العلماء و الاستفادة من علمهم و شروحاتهم ، ففي هذا الجوّ العلميّ الزّاهر نشأ ابن معطي بحاضرة بجاية التي ازدهرت هي الأخرى تبعاً لمثيلاتها في بلاد المغرب ، و نال قسطاً من معارف العلماء هناك .

ثم إنّ ابن معطي أُعجب بالمشرق العربيّ و بعلمائه لمّا رآه من تقليد المغاربة لإخوانهم

المشاركة، فخطر بباله السّفر إليه و الأخذ عن علمائه و التّأدّب بآدابهم، و قد كان المشرق آنذاك ينعم بالاستقرار و الازدهار ممّا جعل وفود العلماء و الطّلبة تصل إليه من شتى الأماكن، منهم ابن معطي الذي قدّم إلى دمشق و استقبله الملك عيسى بن محمد الأيوبي، هذا الأخير الذي كان محباً للعلم و العلماء، فأكرم ضيفه و خصّه بمكانة مرموقة لديه حيث ولّاه النّظر في مصالح المساجد و إقراء النّاس ما تيسر من الأدب و علوم اللّغة، ثم بعد وفاة الملك عيسى خلفه الملك الكامل الذي قرّب منه ابن معطي « و أعجب بسعة علمه و حسن جوابه، فطلب منه السّفر معه إلى مصر، فلبّى ابن معطي طلبه، و سافر إلى مصر و استقر بها، فأجرى له الملك الكامل راتباً و جعله يُقرئ النّاس الأدب و النّحو في جامع عمرو بن العاص، و قد ظلّ ابن معطي على هذه الحال حتّى وافته المنية »⁽⁴⁾، و من المعلوم أنّ القاهرة كانت آنذاك مركزاً مهمّاً للعلوم، و قد شارك ابن معطي بقيّة العلماء في إثراء الحركة الثقافية و العلميّة بإنشاء المصنّفات و مباحثة العلماء و مناظرة الفضلاء.

مؤلّفاته : لابن معطي الرّواوي مؤلّفات كثيرة في علوم العربيّة تشهد له بالأفضليّة و التّميّز بين أقرانه من العلماء، وهو ما يرجع لسعة علمه و قوّة ذاكرته و حبه المستمرّ للعلم و الكشف و الاطلاع، حتّى أصبح من أحد أئمّة عصره في النّحو و اللّغة، فخلّف تصانيف منثورة و أخرى منظومة في إطار ما يسمّى بالمنظومات التّعليمية و هو أوّل من نظم في هذا النّوع بأرجوزته الدّرة الألفيّة في علم العربيّة، « فكان مبرزاً في علم الأدب، قادراً على النّظم للعلوم، نظم هذه الأرجوزة و نظم العروض، و شرع في نظم كتاب الصّحاح للجوهري فتوفّي قبل إتمامه، وله من التّأليف غير المنظومة كتاب الفصول، وهو كتاب حسن، و تعليقات على أبواب الجزولية و أمثلة لمسائلها، و غير ذلك من مسائل متفرّقة في أبواب العربيّة »⁽⁵⁾، و قد عدّ المؤرّخون هذه المؤلّفات و هي كالآتي :

- الدّرة الألفيّة في علم العربيّة و تسمّى كذلك الألفيّة النّحوية و هي منظومة تُعنى بعلميّ النّحو و الصّرف من بحريّ السّريع و الرّجز عدد أبياتها يصل إلى 1020 بيتاً.

- الفصول في النّحو و عددها خمسون فصلاً.

- شرح أبيات سيبويه على شكل نظم.

- المثلث في اللّغة

- البديع في صناعة الشّعْر

- العقود و القوائن في النّحو

- قصيدة في القراءات السّبع و أخرى في العروض

- شرح الجمل في النّحو للرّجّاجي

- نظم كتاب الجمهرة في اللّغة لابن دريد و الصّحاح في اللّغة للجوهري

- دواوين خُطب و شعر

- حواش على أصول ابن السّراج

- شرح المقدّمة الجزولية لشيخه الجزولي « و هي مقدّمة في النّحو و أصلها حواش على جمل

الرّجّاجي، علّقها أبو موسى عيسى بن عبد العزيز الجزولي المتوفّي سنة 607هـ، ثم أفردها في كتاب

فكانت عسيرة المنال لا يفهمها إلا كبار العلماء»⁽⁶⁾، وقد قام ابن معطي بشرحها فاستفاد من شرحه كبار العلماء أمثال السيوطي في كتابه الأشباه والنظائر، و، الشيخ ياسين العليمي في حاشيته على التصريح.

مكانته العلمية: حظي ابن معطي بمكانة علمية متميزة سواء في المغرب الإسلامي أو مشرقه، وذلك لتمكّنه من امتلاك الريادة إلى جانب أقرانه في علوم العربية من نحو و عروض و شعر و لمشاركته في كثير من العلوم إما بالتأليف أو التصنيف أو الشرح و الأبرع من ذلك إنتاج المنظومات الشعرية لتسهيل حفظ بعض المسائل خاصة النحوية منها و يكفيننا إلقاء « نظرة على المكتبة العلمية التي تركها فهي تُعطينا صورة عن هذا العالم الذي كرس صباه على العلم و التعليم، و كفاه فخراً أنه ألف ألفيته المشهورة و هو لم يتجاوز بعد الحادية و الثلاثين من عمره، وهذه السن المبكرة الفتية أوصلته إلى فهم علوم النحو و إتقانها و التأليف فيها شعراً »⁽⁷⁾، فتميّز نظم ابن معطي لمختلف العلوم بطابع التلخيص و الاختصار في إطار المنظومات التعليمية حتى يسهل على الطلاب والمبتدئين حفظ القواعد و فهمها و استظهارها، حتى أنه استولى على قلوب تلاميذه و طلاب العلم كافة فاحترموه و بجلوه لرعايته لهم و ملازمته إياهم، فهو لم يكن يعتمد أسلوب التدريس المتبع آنذاك بل أتبع أسلوباً آخر يشبه أسلوب المحاضرات حالياً بحيث « كان يأتي لمكانه المعروف بالجامع، ثم يبدأ محاضراته على جمع غفير من الناس، يتفرقون بعدها على أمل اللقاء في المحاضرة أو الدرس الثاني و هكذا »⁽⁸⁾، و هذا الأسلوب التربوي الذي اعتمده ابن معطي يُطلق عليه الأسلوب التربوي المفتوح مما أكسبه درجة عالية شهد بها علماء عدّة حوّلتها منح إجازات الإقراء.

وفاته: توفي ابن معطي في آخر يوم من ذي القعدة سنة 628هـ، و دُفن بالقرافة بالقرب من قبر الإمام الشافعي - رحمه الله - و هذا ما يؤكده المؤرخ أبو شامة الذي شهد جنازته فقال: « توفي الزين النحوي يحي ابن معط الزواوي - رحمه الله - بالقاهرة، و صلى عليه بجنب القلعة عند سوق الدواب و حضر الصلاة عليه السلطان الكامل بن العادل، و دُفن بالقرافة في طريق قبة الشافعي - رحمه الله - »⁽⁹⁾، و قد كان قبره بالمحاذاة لقبر أبي إبراهيم المزني - رحمه الله - .

ثانيا: الدرّة الألفية في علم العربية أول ألفية في النحو

تعتبر ألفية ابن معطي في النحو من أهم مؤلفاته وذلك لأنها أول ألفية منظومة تجمع قواعد اللغة العربية ونحوها، و مؤلفها هو صاحب السبق في هذا النوع من المنظومات، فقد فتح الباب لمن جاء بعده و نسج على منواله كابن مالك و الآثاري و السيوطي، فهي جمعت بين طياتها قواعد النحو و الصرف من بحرين هما السريع و الرجز، و يرجع المترجمون سنة تأليفها إلى 593هـ و كان إتمامها في سنة 595هـ، فاشتهرت الألفية في مشارق الأرض و مغاربها و اعترف علماء المشرق بفضل ابن معطي على اللغة العربية و بفضل حاضرتة بجاية التي أنجبته و على المغرب بشكل عام للمساهمة القيمة في رفد الدراسات اللغوية، حيث قال عنها و عن ناظمها أحد شراح الدرّة وهو الشريشي: هذه الأروزة البديعة الفصيحة شاهدة له بسعة العلم و جودة القريحة إذ نظم فيها علم العربية نظم الجواهر في السلك، و خلصها من الحشو تخليص الذهب عند السبك، فهي كما قلنا فيها:

الدَّرَةُ الْمَنْظُومَةُ الْأَلْفِيَّةُ أَجْمَلُ مَا فِي الْكُتُبِ النَّحْوِيَّةِ
لِكَوْنِهَا فِي حَجْمِهَا صَغِيرَةٌ جَلِيلَةٌ فِي قَدْرِهَا كَبِيرَةٌ
قَدْ صَبَطَتْ أُصُولَ عِلْمِ الْأَدَبِ وَأَخْتَصَرَتْ مَا فِي طَوَالِ الْكُتُبِ
مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ لُقِّبَتْ بِالذَّرَةِ وَاشْتَهَرَتْ فِي النَّاسِ أَيَّ شُهْرَةٍ (10)

فامتازت هذه الألفية بسلاسة أفكارها و جودة إحكام الألفاظ التي من شأنها تقريب المعنى للأذهان، والمساعدة على فهم القواعد النحوية المعقدة بواسطة مفردات الكلام المعروفة و التراكيب المألوفة مع ضرب الأمثلة و إيراد الشواهد مثلما هو موجود في قول ابن معطي:

الْقَوْلُ فِي أَرْمِنَةِ الْأَفْعَالِ الْحَالِ وَالْمَاضِي وَالْإِسْتِقْبَالِ
بِأَمْسٍ قَدَّرَ مَا مَضَى نَحْوًا: قَعَدَ وَالآنَ لِلْحَاضِرِ وَالْآتِي بَعْدَ (11)

فكّل قاعدة من القواعد النحوية إلّا و عرضها و قدّم عنها أمثلة حيّة لتأكيد أحكامها و شرح فحواها دون غموض أو تعقيد.

و باعتبار ابن معطي من أئمة عصره في النحو فقد تأثر بعدد من العلماء و أثر في معاصريه بدرجات متفاوتة، حيث عمد الناس على قراءة مؤلفاته و دراستها خاصة الدرة الألفية ثم شرعوا في تدريسها للطلاب والاستشهاد بها فيما كتبوه من الكتب مثل كتاب الأشباه و النظائر للسيوطي وكتاب اللّحة البدرية في علم العربية لابن هشام ، و ابن مالك في ألفيته التي نظمها كنظم سابقه ابن معطي ولكن بتفصيل بعض الأمور النحوية التي كان ابن معطي يدمجها في أبواب معدودة ، و في بعض الأحيان كان ابن مالك يأخذ البيت أو شطره من نظم ابن معطي و يُعيد صياغته بأسلوبه الخاص ، و هنا يظهر الفرق بين العالمين على حدّ قول المقرّي: «واعلم أنّ الألفية مختصرة الكافية كما تقدّم ، و كثير من أبياتها فيها بلفظها و متبوعة فيها ابن معطي ، و نظمه أجمع و أوعب ، و نظم ابن معطي أسلس و أعذب » (12) ، و القارئ للألفيتين سيلحظ عذوبة ألفاظ ابن معطي و سلاستها أكثر من ألفاظ ابن مالك، ناهيك عن قدرته على التعبير عن الفكرة باختصار ممّا يسهّل حفظها.

و لأهميّة هذه الألفية النحوية في أوساط العلماء و الطلاب فقد اهتمّ العديد من العلماء ذوي الاختصاص بتأليف الشروح عنها أبرزها:

- شرح الدرة الألفية لنجم الدين محمد بن أبي بكر بن علي الموصلي الشافعي المعروف بابن الخباز (ت 631هـ).
- الغرة المخفية في شرح الدرة الألفية لشمس الدين أحمد بن الحسين بن أحمد بن معالي بن منصور بن علي بن الخباز الأربلي الموصلي (ت 639هـ).
- الصفة الصافية في شرح الدرة الألفية لتقي الدين أبي إسحاق إبراهيم بن الحسين بن عبد الله بن إبراهيم بن ثابت الطائي النيلي.
- التعليقات الوافية بشرح الدرة الألفية لجمال الدين أبي بكر محمد بن أحمد بن محمد بن عبد

الله بن سحمان الوائلي البكري الأندلسي الشريشي (ت 685هـ).

الخاتمة:

بعد هذه الدراسة التي تعرّفنا من خلالها على عالم جليل من علماء حاضرة بجاية ، و عالم نحويّ بارع من أبناء المغرب الأوسط و هو ابن معطي الزواوي، و ما قدّمه لخدمة اللّغة العربيّة و الحضارة الإسلاميّة، نتوصل إلى مجموعة من النتائج هي كالآتي :

- حاضرة بجاية قطب متميّز من أقطاب العلم و المعرفة في المغرب الإسلاميّ، و ملتقى لثقافات عدّة و فضاء رحب للعديد من العلماء و الأدباء و الفقهاء.
- ابن معطي الزواوي من أشهر علماء بجاية نال قسطا وافرا من المعرفة ببلاد المغرب، كما حظّ الرّحال بالمشرق للاستزادة و التّهل من مختلف المنابع.
- إسهام ابن معطي إلى جانب معاصريه في ازدهار الحركة الثّقافيّة و العلميّة بالمشرق و المغرب لا تقدّر بثمن، والأجدر أن تُدوّن بأحرف من ذهب، و يكفي أن يُلقى القارئ نظرة على مصنّفاته ثمّ يُصدر الحكم.
- تميّز ابن معطي بصفات خاصّة عن سائر العلماء ذكرها المترجمون في كتّيبهم، و يكفيه فخرا أنّه صاحب السّبق و الرّيادة في مجال المنظومات النّحوية التّعليمية و طرح أساليب التّدريس الجديدة.
- تعدّ الدّرة الألفيّة في علم العربيّة المصنّف الأبرز لدى ابن معطي، و المنهاج الصّحيح و المختصر للمبتدئ و الواصل في فهم العديد من المسائل النّحوية.

هوامش الدراسة:

- (1) : معجم أعلام الجزائر من صدر الإسلام حتّى العصر الحاضر ، عادل نويّهض، مؤسّسة نويّهض الثّقافية ، بيروت ، ط2 ، 1980م ، ص 167.
- (2) : شرح ألفيّة ابن معطي ، علي موسى الشوملي ، ج1، مكتبة الخريجي، الرّياض، ط1 ، 1985م ، ص 19.
- (3) : شرح ألفيّة ابن معطي، علي موسى الشوملي ، ج1 ، ص 17.
- (4) : الدّرة الألفيّة ، ألفيّة ابن معطي في النّحو و الضّرف و الخط و الكتابة ، يحي بن عبد المعطي بن عبد النّور الزواوي المغربي، ضبط و تقديم سليمان إبراهيم البلّكيمي ، دار الفضيلة ، القاهرة ، ط1 ، 2010 ، ص 11.
- (5) : الصّفوة الصّفية في شرح الدّرة الألفيّة ، تقيّ الدّين إبراهيم بن الحسين النّيلي ، تحقيق محسن بن سالم العميري ، ج1 ، مكتبة الملك فهد الوطنيّة ، السعودية ، ط1 ، 1419هـ ، ص (18 ، 19).
- (6) : شرح ألفيّة ابن معطي ، علي موسى الشوملي ، ج1 ، ص 31.
- (7) : المرجع نفسه ، ص 16.
- (8) : المرجع نفسه ، ص 37 .
- (9) : المرجع نفسه ، ص 21 .
- (10) : الصّفوة الصّفية في شرح الدّرة الألفيّة ، تقيّ الدّين إبراهيم بن الحسين النّيلي ، تحقيق محسن ابن سالم العميري ، ج1 ، ص 16.
- (11) : الدّرة الألفيّة ، ألفيّة ابن معطي في النّحو و الضّرف و الخط و الكتابة، يحي بن عبد المعطي بن عبد النّور الزواوي المغربي ضبط و تقديم سليمان إبراهيم البلّكيمي ، ص 22.
- (12) : نفح الطّيب من غصن الأندلس الرّطيب ، أحمد بن محمد المقرّي التّلمساني ، تحقيق إحسان عبّاس ، ج2 ، دار صادر، بيروت ، ط ، 1988م ، ص 232.

تجليات الحلقة والحكاية الشعبية في مسرح ولد عبد الرحمن كاكبي

Manifestations Episode de conte dans le théâtre de

Ould Abdel Rahman Kaki

صالح بوشعور محمد أمين

salahmkl13@yahoo.fr

جامعة أبي بكر بلقايد - تلمسان - الجزائر

الملخص:

تعتمد الكتابة المسرحية بوصفها شكلا من أشكال التعبير، على بنية درامية قوية تميزها عن باقي الأجناس الأخرى، ومن خلالها يستمد النص المسرحي شرعيته الفنية، بطريقة تجعله يختلف عن المتون الأخرى المعروفة كالرواية والقصيدة وغيرهما. لذلك تنبني المسرحية على قواعد فنية تسهم في تثبيت النص وتقويته، منها العناصر القاعدية: «الفكرة، الموضوع، الحكاية والزمكان»، ومنها العناصر البنائية: «الفعل، الشخصيات، الحوار والصراع».

الكلمات المفتاحية: الكتابة، المسرح، النص، الشرعية، القواعد الفنية، العناصر البنائية.

Résumé

Les chercheurs algériens et les hommes du théâtre en Algérie estiment que le retour à la recherche du contenu patrimonial du théâtre et à inspirer le patrimoine et les formes d'expression populaire qui avaient commencé avec les débuts du théâtre Algérien. Mais qu'une position fixée dans le moule occidental ce qui a entraîné une dichotomie complète entre la forme et le contenu

Mots clés : théâtre ; contenu patrimonial ; le moule occidental, une dichotomie ; la forme, le contenu

المقال:

«نشأ المسرح معتمدا على التراث، سواء الشعبي أو التاريخي أو الأسطوري، ما جعله مصدرا أوليا ارتبط به الكتاب المسرح واستمدوا منه مواضيع مسرحياتهم»⁽¹⁾، إذ تعد قضية التراث قضية جوهرية في وجودنا الجزائري والعربي المعاصر، لأنه ما يزال في فكرنا وطبيعة نظرنا للحياة ومصدر من مصادر

الإبداع والنشاط الحضاري في الحياة الإنسانية .

ويرى الباحثون الجزائريون ورجال المسرح عندنا أن العودة إلى البحث عن المضمون التراثي للمسرح واستلهام التراث وأشكال التعبير الشعبي فيه قد بدأت مع بدايات المسرح الجزائري، إلا أن ذلك المضمون وضع في قالب غربي مما أدى إلى حدوث انفصال تام بين الشكل والمضمون. إذن، كيف وظف التراث في الكتابة الدرامية في الجزائر؟ وما هي مواطن استلهام التراث الشعبي في المسرح؟

أدرك رجال المسرح الجزائري أن توظيف التراث يحقق لهم تواصلا مع القديم فرجعوا إلى تراثهم نظرا لمكانته في وجدان الجماهير الشعبية، وما له من تأثير قوي ومباشر على حياتهم اليومية، من خلال الأشكال المسرحية التراثية كمسرح الحلقة المداح، القوال، الراوي.

تعد الحلقة شكلا من الأشكال التعبيرية الشعبية يتوفر على عناصر المسرحية المختلفة منها الغناء والرقص والحركة والمؤثرات الصوتية الأخرى⁽²⁾، عرفها جمهور المغرب العربي بفصائها اللعوب بأسلوب يعتمد على القص وتشخيص السير الشعبية في شكل دائري، واستخدام السرد والموسيقى.

وانطلاقا مما سبق يمكن القول أن الحلقة فن قديم يمتاز بالبساطة وشكله الدائري من أجل التأثير في أعماق الإنسان بواسطة المتعة والانفعال ارتبطت بروح الشعب، وهي إحدى تعابير التراث الشفوي البدائي لفن ما قبل المسرح، وهي عبارة عن تجمع من الناس في شكل دائري يتوسطها فرد أو أفراد مختصون في الغناء الممزوج ببعض الحكايات والنكت تقدم للمتلقين.

«وموضوع الحلقة يحتوي على رصيد كبير من «الحكايات والأساطير العجيبة، التي تجلب المارة إليها، يغلب عليه طابع الارتجال في الأداء والحوار الذي يؤدي إلى عدم تمكن الممثل من إدراج الحوار بتسلسل منطقي يصوغ الضحك والمأساة والموسيقى والرقص وغير ذلك»⁽³⁾، أي أنها تمتاز بالإيماءة والألعاب البهلوانية عن طريق تشخيص الراوي أو المداح لبعض الأدوار الهزلية بين الحين والآخر التي تتخذ طابعا فرجويا.

وخرجت حلقات الذكر من المحيط الديني إلى المحيط الاجتماعي ودخلت في اتصال مباشر في الحياة الاجتماعية الشعبية للمجتمع الجزائري، وأصبحت تقام في الساحات العامة والأسواق الشعبية، استطاعت الحلقة الدينية أن تحافظ على نمطها الشكلي رغم التطورات التي واكبت المجتمع.

ونحن كمسرحيين جزائريين «في حاجة ماسة إلى هندسة معمارية مسرحية خاصة بمسرحنا فقط، وهذا للاختلافات الكثيرة في طرق الأداء وحيثيات استيعاب المجتمع الشعبي لمعاني المكان»⁽⁴⁾، بالكشف عن الفوارق الكبيرة في الأشكال المسرحية التي تولدها ثقافة عن غيرها.

1- أثر الحلقة في الكتابة المسرحية الجزائرية:

لقد تميز أسلوب الحلقة بعد أن خرج عن إطاره الديني في الزوايا ودور المتصوفين بميزات فنية جديدة بالانتقال إلى فضاء فسيح تتنوع فيه الموضوعات، وتتعدد أشكال التعبير، وأصبحت تجمعا جديدا للناس لا يتوسطه شيخ زاوية أو علامة ديني بل ممثل أو ممثلان يختصان بالغناء والقصص الممزوجة ببعض الحكايات والنكت وأصبحت لا تقدم للمريدين المتصوفة، بل لجمهور شعبي عريض قوامه الطبقات الشعبية على مختلف أنواعها بغية تحقيق هدف لا يتمحور حول تطهير نفسي لأصل ديني بقدر ما يهدف إلى فرجة شعبية نتاجها التسلية والترفيه.

وعليه فإن مسرح الحلقة هو فرجة شعبية تتميز بهندستها الدائرية وتتوفر على عناصر أساسية هي: قصة تروى لها بداية ووسط ونهاية تتخللها مقاطع غنائية بآلات موسيقية تقليدية يحكمها المنطق الحوارى بين المؤدى والمتفرجين، تهدف إما إلى التنكيت والتسلية وهذا جوهر أصلها الجديد أو إلى المعرفة والتثقيف.

2- خصائص الحلقة:

من أهم خصائص الحلقة اعتمادها على شخصين هما «القول والمداح»، حيث توظف فيها النغمة الشعبية الأصلية بالآلات الموسيقية التقليدية كالرباب والدف والبندير والقصة، والكلمات المؤثرة الموحية كالموشحات والشعر الملحون .

إذن يتشكل فضاء الحلقة في الساحات العامة والأسواق الشعبية وذلك لانفتاحه على كل الشرائح الاجتماعية بمختلف مستوياتها الثقافية، ويعرف عبد القادر علولة الحلقة وفضائها قائلا: «في كل يوم من أيام الأسبوع تقوم في بلادنا سوق أسبوعية أين يلتقي نفر وجموع الناس لقضاء حوائجهم في هذه الأسواق، وكانت تقام حلقات على شكل دائري تروي فيها قصص الأبطال وسيرهم وما تركه هؤلاء من أمور عظيمة، فكان لهذه الحكايات صدى عميق وأهمية بالغة لدى الجماهير، فهي عالم يرتكز على الذاكرة الشعبية وخيال الإبداع في القول والعقل والحركة يعتمد على الفرحة والمتعة تخلط فيه الحقيقة بالخيال والجد والهزل»⁽⁵⁾، فالحلقة إذن ظاهرة ثقافية لها امتداد في عمق التراث الشعبي، لهذا لجأ «علولة» و«كاكي» إلى توظيفها في التجربة مسرحية بهدف التوصل إلى فن مسرحي جزائري أصيل، ومعالجة لأوضاع الحياة اليومية، على السمع أكثر من المشاهدة البصرية وذلك لطبيعة الثقافة الشعبية الشفوية .

ونتيجة لهذا يصعب التأريخ لظاهرة الحلقة لأنها ذات أصل شفوي توارثت عبر الأجيال وتكاد تنعدم أصولها المكتوبة، غير أنها لا تزال مستمرة إلى يومنا هذا، وهذا ما يؤكد نجاح ممارستها في

الحفاظ على جمهورها واندماجها في مختلف الأوساط الاجتماعية، وبهذا أصبحت الحلقة لسان الشعب المتحدث باسمه.

وفي ظل هذا التطور أصبحت الحلقة فرجة شعبية لها أسسها ومقوماتها الفنية والجمالية التي تقوم على العفوية والانفعال المباشر في الاتصال والمشاركة مع الملتقي، وبتأثيرها الشامل والقوي، ظاهرة الحلقة شكلا من الأشكال التعبيرية المسرحية الماقبلية بطابعها الديني والشعائري الذي ساد المجتمعات التقليدية المحافظة⁽⁶⁾، وأصبحت حلقة المتفرجين تقنية تجمع أناسا يستمعون لحكايات المداح، الذي يقسم أجزاء نصه بطريقة تشد انتباه المتحلقين به نحو الحكاية، كما يجعل من الأغنية الشعبية فاصلا يضيء على الفرجة التشويق والإمتاع، من خلال تعليقه عما حكاها سابقا.⁽⁷⁾

1) تقنيات الحلقة:

مزج المسرح الجزائري بين التراث العربي والتراث الأجنبي، لينتج مسرحا شعبيا ثوريا متعدد الأدوات، وعميق الأطروحات، شديد الربط بين الممارسة والتنظير، وقد وظف رواد المسرح الحلقوي وعلى رأسهم ولد عبد الرحمان كاي وعلولة التراث من خلال ثلاثة أشكال تراثية هي: الراوي، القوال والمداح.

1- الراوي:

وجدت شخصية الراوي عند اليونان متمثلة تلاوة أشعار هوميروس، وهي شخصية ارتبطت بثقافة الإنسان عبر كل العصور. أما عند العرب فكان الرواة يروون الأشعار والخطب في الأسواق، ولا يزال الراوي حاضرا في أذهان الكثير من الناس، بل ومؤثرا في مشاعرهم وعواطفهم، من خلال طريقته في رواية الحوادث وسردها على الجمهور، وقد أدخل الراوي المسرح بوصفه تقنية تساعد على سرد الحوادث، إضافة إلى كونها مرجعا تراثيا يجذب المتفرج، ويشد انتباهه، فالراوي في المسرح «شخصية تقوم بتعليق السرد المباشر في العرض المسرحي، وتقوم بتوجيه هذا التعليق أساسا إلى الجمهور، ويلعب الراوي دورا تمثيلا إلى جانب التعليق، وقد لا يلعب»⁽⁸⁾.

إن دواعي توظيف الراوي في مسرح الحلقة هو السعي الدائم لجذب انتباه لمتفرج العربي، وإشراكه في المسرحية، بالتقرب من التراث والاستفادة من تقنياته في المسرح، وإن كان استخدام الراوي برز أولا في المسرح البريختي، فهذا لا يعني أنه صار تقنية أجنبية، «فالراوي ليس بدعة وليس تكتيكا مستوردا، بل هو شكل من أشكال الأداء الشعبي في التراث»⁽⁹⁾.

«وتتلخص وظائف الراوي في:

- تحقيق التفرغ وكسر الإيهام.

- سرد حوادث طويلة لا يمكن تجسيدها على المسرح.
- تحقيق الربط بين الماضي والحاضر والمستقبل.
- تقديم وصفين داخلي وخارجي للشخصيات.
- نقل أفكار المؤلف ورؤاه.
- إبداء الرأي ونقد ما يجري، بل الاعتراض عليه، وتقديم حلول بديلة»⁽¹⁰⁾.

ينحصر دور الراوي، في تقديم شخوص المسرحية وإعطاء فكرة عن صفاتها الخارجية وانفعالاتها الداخلية، كما يقوم برواية الحوادث، والربط بين الماضي والحاضر.

2) مسرح الحلقة في الجزائر:

بدأ ينتظم مفهوم مسرح الحلقة في الفضاءات المسرحية الجزائرية، ضمن رؤية جديدة تستلهم التراث الشعبي وتحيل على أهم خصائصه. ونشأ مسرح الحلقة كطرح مغاير للمسرح الكلاسيكي الأوروبي، كما ساهم في التعبير عن شتى القضايا الاجتماعية والسياسية، وذلك لسهولة تمريره للخطابات السياسية والأيدولوجية للجماهير الشعبية، وساعد هذا الشكل على مد جسور التواصل مع المتلقي من خلال جمالية شكلها الدائري الذي يتلاءم مع الخلفية الشعبية لهذا المتلقي .

تطورت محاولة التأسيس والتأصيل لمسرح جزائري والتي حاول من خلالها مجموعة من المسرحيين الجزائريين اقتحام مجال التجريب عن طريق العودة إلى تطوير وتطوير الأشكال التراثية الفرجوية، إذ أصبحت الحلقة شكلا تجريبيا استطاع من خلاله الكتاب المسرحيون الرجوع بالكتابة المسرحية الجزائرية إلى منابعها الصافية بفضل عصرنة القوال والمداح، للتعبير عن القضايا السياسية والاجتماعية الراهنة⁽¹¹⁾.

3) التجربة الجزائرية في مسرح الحلقة: «تجربة ولد عبد الرحمن كاكى»:

من أبرز الكتاب المسرحيين الذين كان لهم السبق في مجال مسرح الحلقة، نجد «ولد عبد الرحمان كاكى» الذي عمل على رصد الظواهر الاجتماعية التي عرفتها البلاد خلال مراحل مختلفة من الثورة التحريرية، إلى جانب إبراز بعض الظواهر الاجتماعية السلبية، قصد تجسيدها دراميا والعمل على مزج هذه الظواهر بالتراث والأسطورة. كانت تجربة «ولد عبد الرحمن كاكى» تجربة اعتمدت على التعامل مع التراث الشعبي، هذا التراث الذي يرى فيه التجربة الحقيقية التي يجب إحيائها من جديد»⁽¹²⁾.

كما شكلت القضايا التاريخية مكانة هامة في مسرحه خاصة في مسرحية 132 سنة ومسرحية إفريقيا قبل واحد، حيث عالج الكاتب قضايا الاستغلال ومراحل الثورة التحريرية وكذا الوحدة

الإفريقية إلى جانب مسرحية «الشبكة» التي ألفها عام 1957، «السيف والكوخ» عام 1958 «ديوان القراقوز» عام 1960، وتصب معظمها في الميدان الثوري دعما للثورة التحريرية، وتعريفا بها وبالقضية الجزائرية وعدالتها.

أولى كاكي اهتماما للمشاكل الاجتماعية، خاصة فيما يتعلق بالعادات والتقاليد البالية وهذا ما جسده في مسرحية «كل واحد وحكمه»، فرغم البعد الاجتماعي للمسرحية بطابعها الخرافي، إلا أنه تمكن من تجسيد تلك القيم البالية بطريقة فنية درامية، وأبرز السيطرة التي تفرض على المرأة وعدم السماح لها بإبداء الرأي، مستوحيا هذه المواضيع من واقعه اليومي ومزجها بالمولوث الشعبي، ومسيرة التطور الثقافي⁽¹³⁾.

وفي الوقت الذي عرف فيه المسرح الجزائري أزمة النصوص المسرحية، لجأ عدة كتاب إلى التأليف الجماعي، وكذا الترجمة والاقتباس، والذي انعكس سلبا على عملية الإبداع الفردي وأصبحت الترجمة نوعا من الجزأة، بحيث لا يبقى من المسرحية إلا هيكلها أو عقدتها الأساسية كما في مسرحية ديوان القراقوز. أما في المرحلة الثانية من مراحل الإبداع الفني عند كاكي نجده قد تجنب تماما الاقتباس وتفرغ للإبداع، فأبدع نحو عشر مسرحيات ابتداء من عام 1962 إلى غاية 1968.

كانت محاولات كاكي للعودة إلى الفن المسرحي بارزة، ففي عام 1972 قدم كاكي مسرحية بني كليون والتي بدأ تأليفها عام 1968، وقد توجت هذه المرحلة المتأزمة بتأليف وعرض مسرحية ديوان الملاح عام 1975، فعمل بحسه الجمالي وبلغته المحلية المتداولة لدى عامة الناس التي يوليها عناية فائقة، بإعطائها بعدا جماليا وإيقاعيا، فهي لغة موحية وشاعرية بتحليلها لمواقف إنسانية وردود أفعالها. وقد ضمن مسرحه بمضامين مستلهمة من التراث الشعبي في قالب مسرحي جديد من خلال إدخال تقنيات فنية جديدة، كالقوال والراوي والخرافة، تجعل العرض المسرحي وسيلة لنقل الأفكار عبر وعي الجماهير، ومن خلال تجربة عبد الرحمان كاكي الفنية نجد أن الاجتهاد هو الإبداع وهو العبقري، ولا يمكن لأية أمة الاحتفاظ بفنونها وتراثها إلا بتحديد معالم تراثها وتحديثها، ومحاولة إعطاء كل لون ثقافي لونا آخر مغايرا، لكونه سمة التطور والتجديد.

وقد كانت رغبة كاكي في محاولة الاستفادة أكثر من تجربة الأداء التمثيلي عند المداح وفضاء العرض المسرحي الشعبي في الحلقة، كما أن الكلمات لديه تكتسي طابعا شفهييا في قالب شعري وبأسلوب ملحمي، ذا طابع خرافي يتسم بالبعد الإنساني في محاولة لتمجيد البطولة الشعبية في كفاحها ضد المستعمر والمحافظة على تقاليدها وأبطالها الشعبين، والمضامين الإنسانية هي رمز العودة إلى الأصل التقليدي⁽¹⁴⁾. واستمد ولد عبد الرحمان كاكي مضامين مسرحياته من التراث الشعبي والحكايات

والخرافات ليشكل في الأخير لوحات تاريخية مثل مسرحية «شعب الظلمة و 132 سنة وبني كلبون». كما اعتمد على التراث الشعبي خاصة المداح في الحلقة، وهو فضاء شعبي نقله إلى خشبة المسرح بعد أن كان مقتصرًا على الساحات العامة والأسواق الشعبية، كما توصل إلى خلق علاقة تجمع بين الممثل و الجمهور، من خلال المشاركة الإيجابية فيصبح الممثل متفرجًا والمتفرج ممثلًا، كما سعى إلى تشكيل الممثل والمتفرج نظرا لما يتمتع به المداح من مميزات خاصة كطول النفس الذي يمكنه من مواصلة الأداء ببراعة، ومعرفته الكاملة بالجمهور وعاداته ومعتقداته، وأوكل ولد عبد الرحمن كاي المداح وظيفة سرد الحكاية بشكل متقطع أشبه باللوحات، وقد اشتملت هذه اللوحات على بعض الأغاني الجماعية أو الفردية، ويعلق المداح على الحدث أو يخاطب الجمهور قصد إثارة وإجباره على المشاركة في اللعبة المسرحية، كما عمل على استخدام أكسسوارات تقليدية للمداح؛ كالعصا والبرنوس والطبل⁽¹⁵⁾.

الحكاية الشعبية ودورها في الكتابة المسرحية الجزائرية:

إن الحكاية الشعبية جزء مهم من تراث الشعوب والحضارات، فهي فضلا عن استشفائها للشكل القصصي المكتمل، تبرز في وضوح وصراحة موقف شعب ما من أحواله وأحوال عصره السياسية والاجتماعية، وتعد من أقدم أصناف التعبير التي ابتدعها الخيال الشعبي، فهي ظاهرة إنسانية ترتبط بالعقلية الجمعية للإنسان الذي ابتدعها، إنها الذاكرة القديمة المعبرة عن مشاعره وأحاسيسه وواقعه وتخيلاته وتصورات، لأنها تتعلق بالثقافة والدين والعادات والتجارب وخبرة الحياة.

تتميز الحكاية الشعبية عن غيرها بما تتسم به من سمات وخصائص، «فالحكاية الشعبية ثمرة تفكير إنساني، وهي ليست عمل فردي بذاته، بل من صنع الجماعة الإنسانية والمجتمع، وهي مجهولة المؤلف، وهي ليست ثمرة عقل مجنون أو أفلت زمامه، بقدر ما هي عبقرية إنسانية، التي استطاعت ابتكار شخصيات لا تنسى مثل السندباد وعلاء الدين وعلي بابا»⁽¹⁶⁾.

والحكاية الشعبية تصوير للحياة الواقعية بأسلوب واقعي، فتحكي خصائص الجماعة الاجتماعية والعقائدية والتاريخية والواقعية، وتصف أحداث وتقاليد الجماعة، أو قد تجرد الأحداث وتعطيها صبغة خيالية. ونجد في الحكاية الشعبية النقد اللاذع، والسخرية المرة، والفكاهة الضاحكة اللاذعة، كما نجد فيها إثارة العبرة الرادعة أو القدرة النافعة، أو الإقناع بحقيقة الواقع الأليم الذي تتحاشاه النفوس.

1- أمط الحكاية الشعبية:

عرف علماء المأثورات الشعبية عددا من مصطلحات الحكاية الشعبية للتعريف بين أشكالها، حيث تعددت أمطها، فقد تكون قصة خرافية أو تتعلق بالجان، وقد تكون أسطورية أو حكاية

جغرافية أو تاريخية أو اجتماعية، أو الحكاية التي يراد بها إبراز حكمة معينة أو حكاية دينية أو حكاية عن الأنبياء أو الحياة الأخرى، أو حكاية شعرية ترتبط بالفكاهة أو اللغز المحير.

ولعل من بين أهم المصادر التي تشكل هذا التراث العربي وحظيت باستلهاام الكتاب والمبدعين العرب؛ «ألف ليلة وليلة» التي كانت منها لكثير من الأعمال المسرحية -خاصة الجزائرية منها - و«ولد عبد الرحمان كاي» الذي استلهم منها مسرحية كل واحد وحكمه وبني كلبون.

2- الحكاية الشعبية في الجزائر:

أ. مسرحية « كل واحد وحكمه ل: عبد الرحمن كاي:

تعامل كاي مع التراث العربي بلجوئه إلى الحكاية الشعبية المتداولة في الأوساط الشعبية كما في مسرحية «كل واحد وحكمه» والتي ألفها كاي سنة 1966 [...] وهي قصة شعبية مدونة في أغاني وقصائد الشعر الملحون⁽¹⁷⁾. وتدور أحداث القصة على حادثة انتحار فتاة اسمها «الجوهر» بعدما تم إرغامها على الزواج من تاجر غني وكبير في السن، إضافة أنه متزوج بثلاث نساء وله منهن اثنا عشر ولدا، ولأن التاجر جبور يملك منزل «سي سليمان» والد الجوهر، وهو مدين له بمبلغ كبير فيستغل هذا الظرف ليفرض زواجه بالقوة.

وتبدأ المسرحية على لسان شخصية «البخار» الذي يقدم أحداث المسرحية قبل أن يبدأ التمثيل.

البخار: هذه واحد المائة سنة ولا أكثر، الحاجة صارت هنا، كان رجل شايب وقريب يتحنى، غير لولاد عنده طزينة، كان هو التاجر الكبير في المدينة، الزعفران التالي ليجيوا بالسفينة، ماله كثير جاهل الغبينة، اللي ماله كثير واش يدير؟.

الجماعة: ايحج وإلا يتزوج قالوا لولين.

البخار: على هذا الشيء أتبنات الحكاية، حاج بالقليل عشرين خطرة، الخطرة الأولى كانت له حجة وزوره، والخطرات التالين قلبها تجارة، خسر إيمانه والماية، واهنا تبدأ الحكاية⁽¹⁸⁾.

وأمام تهديدات جبور العجوز الثري يضطر والد الجوهر إلى الخضوع له.

الحاج جبور: [...] إذا حبيتوا الدواس عندي راجل عمتي مفتي، وولد خالتي شرطي، القاضي يتسمى بن عمي والفايد خاضي بن خالتي، والولي خطرة قالي صباح الخير وابتسم لي ومن ذلك الوقت راني عنده من حبابي، لو كان أحب نحسبكم على التمسخير أنتاعكم نقول كلمة واحدة والدعوة أنقضات⁽¹⁹⁾. وأمام هذا الموقف تندفع الجوهر نحو الانتحار بعدما لم يستطع حبيبها السعدي ابن الجيران مساعدتها.

«البخار: فأتانا زوج جمعات والحاج جبور حاب يدير عرسه، نحكي لكم الحالة كي صرات ما سمعت ما تسمعوا، أنهار عرسها أداوا البنت يزوروها، من بعد هودوها للبحر يوضوها أخطات القتلة وين كانوا معاها الزغرتات، وراحت عمدا للبلاعة، الزغرتات رجعوا من ذاك الوقت باكيات، وفي وقت ما لعشات عرسها حضروا لعشات موتها، الناس في ذاك الليل الناس تحاكات، كاين الي قال عمدا حوست على الممات، وكاين الي قال أداوها الجنون. كون جينا امدادحة أنها تكمل الحكاية، ولكن هذه الرواية فيها درس وقرائية، نتخيلوا الدعوة داروها الجنون ونشوفوا اشتي راه رايح يصرى»⁽²⁰⁾.

لقد كان أصل الحكاية هنا هو أغنية المداحات الفلكلورية التي كانت تؤدي في الأعراس عن «جوهر بنت شط البحر» التي كانت هي أيضا في أصلها الأول خرافة، مما أدى بكاي عند استلهامها إلى إضافة عنصر فني آخر متمثل في الخيال والأسطورة، الذي يحول الحلم إلى حقيقة والذي يجعل الفتاة الجوهر التي تنتحر ليلة زفافها، تعود إلى الحياة لتحضر محاكمة جبور العجوز، عند عالم الجن. ب. مسرحية «بني كلبون»:

إن ما يؤكد تمسك كاي بالقصة الشعبية وبالخرافات الشعبية المتناقلة عبر الأجيال هو رجوعه بعد سنين من مسرحية «كل واحد وحكمه» إلى الموضوع الخرافي من جديد، وهذه المرة بطريقة مغايرة يجسدها في مسرحية «بني كلبون» التي ألفها سنة 1968 بأسلوب فني جديد ووسيلة تعبير متميزة في العرض المسرحي الحديث، ويتناول الخرافة في جانبها الديني حيث تروي حكاية الحجيج المتوجهين إلى البقاع المقدسة مشيا على الأقدام، ويصف المغامرات والمخاطر التي يلاقونها في الطريق، منها حكاية القوم الذين اتصفوا بمظهر النصف إنسان والنصف الآخر حيوان. إنهم بني كلبون؛ تميزوا بصفة قطاع الطرق المتوحشين والدمويين الذي يتربصون ببني الإنسان كالرحالة ويصطادونهم ويأكلون لحمهم نيئا.

عمل ولد عبد الرحمان كاي على تغيير الحكاية وتوظيف الخرافة كموضوع فحمل المسرحية في مضمونها تضحية الإنسان في سبيل الحق والعدالة في مجتمع يسوده قانون الغاب تنعدم فيه العدالة الحقيقية، ذلك أن القاعدة هي القانون الظالم والرشوة المرتبطة بالفساد الأخلاقي، فرئيس القرية فاسد ومرتش، والطالب المتعلم لا يستطيع فعل شيء، أين تبدأ المسرحية باستهلال مطول يصف فيه المداح سلوك وصفات بني كلبون:

المداح 1: رواية بني كلبون أمثلها لكم.

الممثل 1: الله يسطرنا من الخشين.

الممثل 2: الله يبعد علينا الشين.

المداح 2: بالمعناوي يسمى مرحبى.

- المداح 1: والي ناوي الخير يجبر الصابي.
- الممثل 2: الله يلعن اللي ينكر الصحبة.
- الممثل 3: والحسود ما يشوف الخير.
- المداح 1: اللي يصلي يقابل الكعبة.
- المداح 2: والي يعرضوه ما ينكرش الشعير.
- الجماعة: اللي فات مات.
- [...] [المداح 1: إذا شريت سقسي بشحال.
- الممثل 2: وإذا جلت أحضي البال.
- الممثل 3: وإذا ما تعرفش سال.
- [...] [المداح 1: لازم على الممثل يمثل.
- الممثل 1: أحنا نعطوا المثل.
- الممثل 2: وأنتم ردوا البال.
- الممثل 3: في الرواية كايين المعنى والقال.
- الممثل 4: والي ما هوش معناوي، بعدما نكمل ويسال.
- المداح 1: هاهي رواية بني كلبون.
- المداح 2: الرواية اللي رايعين أمثلوها.
- المداح 1: هاهي رواية بني كلبون.
- المداح 2: والمعناوي بلا لاشك يفهمها.
- المداح 1: أشكون اللي يفرحوا للمغبون⁽²¹⁾.
- الجميع : بني كلبون.
- المداح 1: باش عايشين؟
- الجميع : بزعمة وكون.
- [...] [المداح 1: أشكون اللي يعطي العهد ويخون؟
- الجميع : بني كلبون.
- المداح 2: أشكون اللي يحكموا بلا قانون؟
- الجميع : بني كلبون.
- المداح 2: بني كلبون عندهم صفة أنادم، ولكن إذا قلت لهم السلام تندم.
- المداح 1: إذا شفتهم يحشموا وإذا بداوا ينبحوا سلم.

[...[المداح2: شوفوا واسمعوا ما اصرى للإنسان، أبنادم كثير الإحسان اللي قاستوا القدرة وجاء يشارك بني كلبون في الكسرة، عايش في بر اللي كدوا الاعظام، وهو مسكين يحوس على المكتوب، كثير الإحسان ويعظم السلام، وإذا طلبته ما يعجزش عبي جيبه»⁽²²⁾.

وتتعرض هذه المسرحية إلى فكرة تخلي الإنسان عن القيم النبيلة من عدالة وفضيلة، مما أدى إلى تحويله إلى كائن متوحش لا يحمل أدنى صفة يمكن أن يحملها البشر.

إذن، تتسم الحكاية الشعبية بالعرفاقة المأثورة، أي ليست ابتكار لحظة معروفة أو موقف معروف، بل انتقلت من جيل إلى جيل وتستمر روايتها وترديدها، تسمع وتردد بقدر ما تسعف به ذاكرة الراوي وربما يحكيها كما سمعها، وتتسم الحكاية الشعبية كذلك بالمرونة، قابلة للتطور، إذ بحيث يضاف إليها أو يحذف منها أو يختصر فيها، تبعا لمزاج الراوي وموقفه وظروف بيئته الاجتماعية.

إذن، ظهور مفهوم «المسرح التراثي» وتداوله لدى المهتمين بحركة المسرح إلا دليل على الأهمية، فقد تحدد منذ نشأة المسرح الجزائري التوجيه نحو إثبات الذات والتعبير عن الهوية الوطنية من خلال خلق مسرح يعبر عن الجزائر والجزائريين ويعالج مشاكلهم اليومية. كما أن العلاقة بين المسرح والتراث علاقة تأثير وتأثر، حتى نصل إلى مسرح تراثي أصيل، يأخذ المسرح من التراث مضامين وأشكالا جديدة، ويعمل على حفظه، كما أن التراث يترك للمسرح مجالاً للحرية والإبداع.

أخيرا، المسرح الجزائري -المرتبط بفن الحلقة والحكاية- مسرح شعبي تراثي يتميز تماما عن المسرح الذي تتطلبه قاعات المسرح ذي العلبة الإيطالية بإشراك الجمهور المحتفل بكل الوسائل السمعية والبصرية، قصد إمتاعه وإفادته ذهنيا وجذبه وجدانيا. وطبق المسرحيون أيضا المنهجية البريختية بما فيها نظرية التباعد والتغريب والاندماج وتكسير الجدار الرابع من أجل مساعدة الجمهور على التفكير والنقد والإدلاء بآرائه بكل صراحة في القضية المسرحية المطروحة أمامهم. وفي هذا الصدد يقول عبد القادر علولة: «عن طريق هذه التجربة التي استدرجتنا إلى مراجعة تصورنا للفن المسرحي اكتشفنا من جديد الرموز العريقة للعرض الشعبي، المتمثل في الحلقة، إذ لم يبق أي معنى لدخول الممثلين وخروجهم، كل شيء كان يجري بالضرورة داخل الدائرة المغلقة، ولم تبق هناك كواليس، وكان يجري تغيير الملابس على مرأى من المتفرجين وغالبا ما كان الممثل يجلس وسط المتفرجين بين فترتي أداء لتدخين سيجارة، دون أن يعجب من ذلك أحد.

هوامش الدراسة :

1 - أحمد صقر، توظيف التراث الشعبي في المسرح العربي، مركز الإسكندرية للكتاب، دار أخبار اليوم- قطاع الثقافة، 98، المقدمة.

- ² - ينظر، مناد الطيب، مسرحة الرواية الجزائرية، أطروحة دكتوراه، إشراف أ.د عباسة محمد، 2005، جامعة وهران، ص 67.
- ³ - محمد خراف، نشأة المسرح المغربي وإسهامات الطيب الصديقي، مجلة الأقلام، ع 06 ، ص 05.
- ⁴ - أحمد بيوض، المسرح الجزائري نشأته وتطوره من 1926 إلى 1989، منشورات التبيين/ الجاحظية، 1998، ص 169.
- ⁵ - عبد القادر علولة ، من مسرحيات علولة، الأجواد- الأقوال- اللثام، موفم للنشر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، 1997، ص 15.
- ⁶ - ينظر، مناد الطيب، مسرحة الرواية الجزائرية، م س، ص 68.
- ⁷ - voir. Ahmed Cheniki. Théâtre Algerien. Itinéraire et tendance. Thèse de doctorat. -
Sous direction : M^rRobert jeanny. Université de Paris. 1993. P150
- ⁸ - حمادة إبراهيم، معجم المصطلحات الدرامية المسرحية، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة، القاهرة، 1963، ص 137.
- ⁹ - حسن علي المخلق، توظيف التراث في المسرح، دراسة تطبيقية في مسرح سعد الله ونوس، مكتبة الأسد، ط 1، 2000، ص 67
- 10 - حسن علي المخلق، توظيف التراث في المسرح، م س، ص 68.
- 11 - ينظر، صالح لمباركية، المسرح في الجزائر، دراسات مسرحية، دار الهدى، عين مليلة، 2005، ص 101.
- 12 - صالح لمباركية، المسرح في الجزائر، م س، ص 101.
- 13 - ينظر، مناد الطيب، أثر المسرح الملحمي على أعمال ولد عبد الرحمن كايي المسرحية، رسالة ماجستير. إشراف د. أمين الزاوي، 95-96، جامعة وهران، ص 84.
- 14 - ينظر، مناد الطيب، أثر المسرح الملحمي على أعمال ولد عبد الرحمن كايي المسرحية، م س، ص 84.
- 15 - ينظر، أحمد بيوض، المسرح الجزائري نشأته وتطوره، م س، ص 169.
- 16 - حسن عبد الحميد أحمد رشوان، الفلكلور والفنون الشعبية، المكتب الجامعي الحديث 1993، ص 58.
- 17 - ينظر، صالح لمباركية، المسرح في الجزائر، النشأة والرواد، ج1، دار الهدى، عين مليلة، 2005، ص 107.
- 18 - ولد عبد الرحمان كايي، مسرحية «كل واحد وحكمه»، المسرح الجهوي بوهران، ص 07.
- 19 - ولد عبد الرحمان كايي، مسرحية «كل واحد وحكمه»، م س ، ص 03.
- 20 - م ن، ص 59.
- 21 - ولد عبد الرحمان كايي، مسرحية بني كلبون، الدورة 35 للمهرجان الوطني لمسرح الهواة بمستغانم، أوت 2002، ص 01.
- 22 - م ن، ص 02.



اشكالات تلقي الطلبة لعلوم اللسان في الجامعة

”Problematic receive students for linguistics at the university”

ساحل كريمة

جامعة بجاية

karimasahel3@gmail.com

تحت اشراف الدكتورة: قصري خيرة

الملخص :

إنّ تعليم علوم اللسان باللّغة العربيّة مكسب علمي يبيّن بأنّ اللّغة العربيّة قادرة أن تكون لغة العلم والمعرفة المعاصرة ولكن اذا ما عرّجنا على واقع تعليميّة العلوم اللسانيّة في جامعتنا لوجدنا أنّ أغلبيّة طلبتنا يشكون من صعوبة استيعابها وفي هذا المقال سأسعى الى تسليط الصّوء على مختلف الاشكالات التي تنفر الدّارسين من الاقبال على دراستها على الرّغم من أنّها مادة لغويّة علميّة مهمّة وعلى هذا سأحاول أن أقدم بعض من الحلول وسبل النهوض لتذليل هذه الصعوبات ومعالجتها .

الكلمات المفتاحية: التعليميّة - علوم اللسان

Abstract

There is no doubt that teaching linguistics science in Arabic becomes advantage scientific and culture gains, wich prove us that the Arabic language is able to be the language of science and modernity (contemporary) knowledge. However, if we return to the reality of the linguistic science educational in our university institution, we will find that the majority of students complain about the difficulty of assimilation (understanding) on it. So, In this article, I will seek to highlight, the various problematic That alienated the students to the extend of linguistics science studies. Even though, it is an important scientific modul That why, I try to offer amount of solutions and some ways to overcome these difficulties and analysis them.

Key words: educational, linguistic science.

إنّ اللّغة وعاء الفكر الإنساني، وهي وسيلة لتواصل السهل بين البشر، وعليه فقد اهتم بها الإنسان وطوّر آلياتها، لتصبح قادرة على احتواء كلّ جديد مفيد، فلقد كانت اللّغة موضوع لكثير من الدّراسات في المجالين المعرفيين العربي والغربي⁽¹⁾

وبهذا تفرّعت عن الدّراسة العلميّة للّغة، العلوم اللسانية الحديثة، التي تعتبر شبكة متألّفة من العلوم المختلفة، ولكل فرع منها علماء ومتخصّصون، ورغم اختلافها إلا أنّ هناك صلات رابطة بينهما، ولقد دخلت تعليميّة العلوم اللسانية تشق طريقها تدريجيّاً إلى الجامعات العربيّة، ومن هنا

يستوجب استقراء ملاحظات تلقى الفكر العربي لعلوم اللسان، من أجل استشراف آفاق تعليم الدرس اللساني وتطوره في المستقبل.

1- أهداف تعليم علوم اللسان:

للبحث اللساني أغراض متعددة يمكن حصرها فيما يلي:

- العمل على معرفة الطالب لأسرار اللسان البشري باعتباره ظاهرة عامة ومشاركة بين جميع أفراد البشر.
- الكشف عن القوانين الضمنية التي تتحكم في البنية الجوهرية للغة.
- توصل الطالب إلى معرفة الخصائص الصوتية والصرفية والدلالية والتركيبية لكل لسان من أجل معرفة القواعد الكلية التي تشترك فيها كل اللغات..
- «إعداد الطالب القادر على مواجهة المشكلات التي تعترضه في المجتمع، لكي يلعب دورا فعالا في النهوض الفكري والعلمي والثقافي، فإن إدراج هذه المادة الدراسية يعكس رغبة ملحة تحث على ضرورة معرفة نظريات الغرب العلمية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- العمل على إكساب الطالب التفكير العلمي والموضوعي والمنطقي إزاء القضايا اللسانية التي تواجهه، ذلك أن هذه المادة تصوّر له رحلة العقل الإنساني مع اللغة عبر الزمان والمكان، وقبول فكرة الخطأ والصواب وبنسبية النتائج المتوصل إليها في البحث عن طريق إثارة اللسانيات لجملة من التساؤلات يمكن أن يجد لها الطالب إجابات عن طريق جمع البيانات والأدلة المتصلة بها»⁽²⁾
- من هنا نستنتج أن من بين أهداف تعليم علوم اللسان هو مساعدة الطلبة على اكتساب المعرفة العلمية، بحيث تعتبر هذه الأخيرة مهمة وضرورية في تعليم علوم اللسان وخلفية أساسية للتقدم العلمي، وعليه فعندما يشعر الطالب بأن ما تعلمه ليس شيئا غريبا عنه، بل يساعده على فهم لغته ونفسيته وبيئته وما يحيط به من أشياء وظواهر لغوية فإنه عندئذ يقبل على تعلم العلوم اللسانية برغبة قوية فيسهل عليه تعلم ما لا يفهمه، كذلك من بين أبرز أهداف تعليمية العلوم اللسانية هو مساعدة الطلاب على اكتساب مهارات التفكير العلمي، فهي بهذا تنمى في الطالب أصول التفكير السليم والحر، بحيث تعتبر تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلاب هدفا تربويا تسعى إلى تحقيقه كل مناهج العلوم.

- «الإلمام بما جدّ على صعيد البحث اللساني بقصد توظيف الرؤى والتطورات في نقد تراثنا العلمي واللغوي وقرائه»⁽³⁾.
- تعويد المتعلم على المناقشة والبحث والاستنتاج في كل ما يسمع ويراه ويفكر فيه ليصل إلى الحقائق أي تنمية الروح العلمية لدى الطالب.
- تعريف الطلبة بعلوم اللسان وما يكتنفها من ظواهر لغوية مهمة وتسخير العلوم في إصلاحها وتطويرها والمحافظة عليها.
- «اتقان لغة اللسانيات فهما واستعمالا وتعود الطلبة على التعبير الدقيق والبسيط الخالي من الحشو والترادف والمشارك في قضية لسانية أو تعريف مصطلح ما»⁽⁴⁾.

2- إشكالات تلقي الطلبة لعلوم اللسان في الجامعة:

يشهد تعليم علوم اللسان في الجامعة وضعاً يستدعي الاهتمام والمتابعة نظرا لما نلاحظه من عدم

وضوح الرؤية عند الطلبة فيما يخص هذا التوجه العلمي وما نلاحظه كذلك من رسوخ فكرة صعوبة الدرس اللساني بكل فروع المعرفة والمنهجية، والتي يتلقاها الطالب أثناء فترة التكوين الجامعي.

• مشكل تعدد ترجمة المصطلح اللساني:

الحديث عن تعليم علوم اللسان يستدعي الحديث عن تدريس المصطلح اللساني لأنه ليس من السهل الفصل إجرائيا بين مضمون العلم وأدواته.

إن المشكل الأول الذي يقف عقبة أمام تدريس مقررات علوم اللسان، هو مشكل تعدد ترجمة المصطلح اللساني، فمعلوم أن اللسانيات المعاصرة علم وافد علينا بالتالي فإن مفاهيمه الاصطلاحية وافدة علينا أيضا، ومن هنا فهناك من يرجع تدني مستوى الطالب الجامعي في المعرفة اللسانية إلى مشكل تعدد ترجمة المصطلحات اللسانية وغموضها لأن اللسانيين عودونا على إنشاء مصطلحاتهم إذن هناك صراع مصطلحي بين اللسانيين يذهب ضحيتها الطالب والأستاذ، «بحيث يواجه أساتذة المادة صعوبة كبيرة في شرح مفاهيم العلم، كما يواجه الطلاب صعوبة أكبر في فهم لغة العلم وتمثل مصطلحاته، علما أنها مفاتيح العلوم وأدواته الفعالة، وبها يتميز كل علم عما عداه، وبدونها يتعذر التواصل الفعال».⁽⁵⁾

كما قال ابن خلدون « اعلم أنه مما أضرّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غياته كثرة التأليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقها (...)، والمتعلم مطالب باستحضارها جميعا، والتمييز بينها (...) ولو اقتصر المعلمون بالمتعلمين على المسائل المذهبية فقط لكان التعليم سهلا، ومآخذه قريبا، ولكنه داء لا يرتفع لاستقرار العوائد عليه، فصارت كالتبيعة التي لا يمكن نقلها ولا تحويلها».⁽⁶⁾

وعليه فإن كل نجاح للعلم يتوقف في جانب منه على تحديد وضبط جهازه المصطلحي فقد قيل أيضا في هذا الصدد «مفاتيح العلوم مصطلحاتها، ومصطلحات العلوم ثمارها القصوى، فهي مجمع حقائقها المعرفية، وعنوان ما يتميز به كل واحد عما سواه، وليس من مسلك يتوسل به الإنسان إلى منطق العلم غير ألفاظه الإصطلاحية».⁽⁷⁾

وبهذا نستنتج أن علمائنا الأقدمون قد تفتنوا لأهمية توحيد المصطلح اللساني، ودوره في تسهيل التحصيل على المتعلمين، فلا بد إذن من اتصاف تلك الاصطلاحية بالجدية والتنظيم والتوحيد، وقد كان من أظهر مخرجات هذه الأزمة انعدام التواصل المعرفي بين المتخصصين من جهة وبين المكون والطالب من جهة أخرى، وخصوصا بعد التوسع الاستعمالي للمصطلح اللساني في ميادين النقد والمنهج المعاصرة لدراسة الأدب.

«إنّ ما يهَمُّنا أكثر في حصيلة الواقع التّعليمي للّسانيات هو إشكالية تدريس المصطلح اللّساني، باعتباره عقبة كبيرة أمام المدرّسين، وعقبة أكبر أمام المتعلّمين، فإنّ المتأمّل في المصطلح اللّساني المبعوث في المقرّرات اللّسانية الموجهة للقارئ المبتدئ الذي لم يتعوّد على التّعامل مع هذه المادة، أو في حصيلة المصطلحات التي يوظّفها الأساتذة عند التّلقين والشرح يلاحظ أنّ بعضها واضح وصحيح الاشتقاق في العربيّة، وبعضها معرّب بعد إخضاعه للصيغة العربيّة، وبعضها منحوت، وبعضها مترجم بدقّة وعناية وبعضها منقول بتسرّع ودون ترو، ومنها ما هو غريب في الواقع على الآذان يوحي بأفكار معقّدة يتعدّر فهمها، سيما وأنّ اللّسانيات مجال جديد لم يتعوّد الطّلاب على استعمال خطابها العلمي الجاف أحيانا أو سماعه».⁽⁸⁾

(ومن ينظر في عينة من الكتب اللّسانية الموجهة إلى القارئ العربي المبتدئ ومنها على سبيل المثال «علم اللّغة مقدّمة للقارئ العربي لمحمود السعرات» «والألسنية علم اللّغة الحديث المبادئ والأعلام لمشال زكريا» ومدخل إلى اللّسانيات لمحمود يونس علي، ومبادئ اللّسانيات لأحمد قدور..... الخ أو يعاين الفعل البيداغوجي داخل الصّف ويستمتع إلى المحاضرات التي يليها أساتذة المقرّر الواحد أو المقرّرات الموازيّة كاللّسانيات والأسلوبية وتحليل الخطاب واللّسانيات الاجتماعيّة والنّفسيّة الخ. يفاجأ بكثافة الجهاز المصطلحي المدرّس والتعدّد والتباين الواضح في تلقّيه، ممّا يعيق الفهم، ويحدّ من التّواصل الفعّال، ويزيد من هدر المعلومات لدى الطّالب ويقلّل من درجة استيعابه، فنجد بعض الأساتذة يرّدون بوعي أو بجهل مصطلحات لا يحدّدون مدلولاتها تحديدا واضحا، فيستخدمون المصطلح اللّساني الواحد لمفاهيم متقاربة مثل الدّلالة للمعنى والمدلول وبعضهم يستخدم التّرادف المصطلحي للتعبير عن مفهوم واحد مثل البراغماتيّة والتّداوليّة والدّرانيّة وعلم التّخاطب وعلم المقاصد في المقابل (Pragmatique) أو صورة وشكل في مقابل (Forme)⁽⁹⁾

وهذه بعض الأمثلة الأخرى التي توضّح أكثر هذا الإشكال، فمثلا نجد مصطلح «Sémiotique» يترجم إلى السيميائيات، السيمولوجيا، السيموطيقا، علم الدّلالة، علم الرّموز أو نجد مثلا ترجمة مصطلح phoneme «» إلى الفونيم - الصوتم - المستسوت - الالفاظ - الصوت المجرد أو مصطلح morpheme «» يترجم إلى المورفيم - الصيغم - الوحدة الصوتية - السورفيم أو مصطلح «Synchronic» يترجم إلى السنكروني - الوصفي - المتعاصر - المتواتق - الآني - الثابت و نجد مصطلح «Diachronic» يترجم إلى الدياكروني - التاريخي - التطوري - الزمني - المتزامن التزامني

«أو يستعملون مصطلحات يعتقدون أنّها من المترادفات، أو أنّها ذات استعمالات مشتركة نحو خطاب في مقابل Discoure أو Message أو «Parole»⁽¹⁰⁾.

«ومنهم من يشرح بعضها بكلمات أو عبارات أشدّ غموضاً، وغرابة دون شعور منه، يحدث ذلك أحيانا عندما يريد الأستاذ تقريب المفهوم وتبسيطه إلى حدّ التشويه والتحريف، كأن يستخدم الصوت وهو يريد الحرف أو العكس، علما أن الحرف أدقّ من الصّوت»⁽¹¹⁾.

وهناك من الأساتذة من يبحث في عمق التّراث اللّساني العربي القديم ما يسوغ لنا استعمال مصطلح يدّل على أصالة وغنى ثقافتنا مثل علم اللّغة، اللّغويات وبقه اللّغة، وعليه «فإنّ لهذه التعدّدية الاصطلاحية المرتبطة أصلا بتعدّدية المصدر وامتداد أثرها في المستوى التّطبيقي، فاختلفت أنظار الباحثين في سياق استثمار المفاهيم اللّسانية المحدثّة في إعادة وصف اللّغة العربيّة، ونقد التّراث اللّغوي والنّحوي بشكل خاص، إلى الحدّ الذي جعل من الفكر اللّغوي العربي في أزمة هويّة الدّات، فكان المشكل الاصطلاحي عنوانا ظاهرا لهذا المشهد المرتبك»⁽¹²⁾.

ومن كلّ هذا نستنتج أنّ الرّصيد الفنّي للّسانيات العربيّة في مجال الدّراسة المصطلحيّة، مازال يشكو من عقبات حقيقيّة، لغياب رصيد اصطلاحي مشترك يوحد اللّسانيين ويؤلّف بينهم، فرصيدنا المصطلحي في مجال اللّسانيات هو ضرب من الأهواء النّابعة من الميول والابتكار الشّخصي الذي لا يتقيّد بمنهجية علميّة دقيقة، وهذا ما يؤدّي إلى تشويش المفاهيم واضطرابها في ذهن الطّالب.

• هناك من الطلبة من يعتقد أنّ علوم اللّسان هي السّبب الأوّل في الرّسوب وهذا راجع إلى كونها مادة معقّدة وصعبة، كما أنّها تحتاج دراستها إلى اللّغة الأجنبيّة فيما أنّ اللّسانيات علما غربيا فهي علم انبثق عن الحوض المعرفي الغربي إذ «لا يمكننا نحن العرب معرفة هذا العلم الجديد إلّا من خلال نافذة اللّغات الأجنبيّة الإنجليزيّة أو الفرنسيّة، ذلك أنّه للحق وللتاريخ وإنصافا للعلم والعلماء، لا يمكننا إلّا أنّ نعتزف بأنّ اللّسانيات الحديثّة هي محض العقليّة الغربيّة التي أنتجتها»⁽¹³⁾.

وعلى هذا الأساس فإنّ البحث اللّساني لا يمدّ بصلة إلى اللّغة العربيّة والثقافة العربيّة لأنّه «بحث أوجدته ظروف اللّغات الأوروبيّة التي تختلف في انتماءاتها وتكوينها وبيئتها وشعوبها المتكلّمة بها وتاريخها عن العربيّة وظروفها»⁽¹⁴⁾.

• خلوّ العمليّة العلميّة التّعليميّة في المادة اللّسانية من الجانب التّطبيقي والفصل بين النّظريّة والتّطبيق كما هو معلوم من أخطر ما يمكن أن تصاب به العلوم، لأنّ المعرفة اللّسانية إذا قطعت عن الواقع، ولم تختبر نتائجها على محك التّطبيق، فستبقى مجرد فلسفة، فقد «كشفت محتوى المحاور اللّسانية في عملية تعليم علوم اللّسان باللّغة العربيّة عن غياب كبير للتّحليل اللّساني المطبق على اللّغة العربيّة، ليس معنى هذا أنّ الأساتذة لا يطبقون ما يدرسون من مفاهيم على

اللغة العربية فحسب، وإمّا نقصد أنّ أغلب ما يعطى في مجال اللسانيات هو الجانب التاريخي، سواء تعلّق الأمر بتاريخ اللسانيات أو بتاريخ المفاهيم أو بتحليل النصوص اللسانية قديمها وحديثها»⁽¹⁵⁾.

إنّ هذا كلّه يدخل ضمن ميل المدرّسين إلى سرد التّظريات على الطّلاب وإهمال الجانب الإجمالي التّطبيقي، أي أنّ العلوم اللسانية لا تؤخذ إلّا بالتلقين ولا تكتفي القراءة في الوصول إلى فهمها حقّ الفهم، كعلم الأصوات، والتّظريات الحديثة في علم التّراكيب والدّلالة.

- «من أبرز المشاكل أيضا هو التعامل مع علوم اللسان باللّغة الغربيّة بدون الاستناد إلى أمثلة حقيقية من اللّغة العربيّة، يخلق لدى الطلبة إحساسا غريبا بأنّ هذه العلوم اللسانية بمفاهيمها ومنهجيتها لا تنطبق على اللّغة العربيّة وبالتالي لا تصلح للّغة العربيّة»⁽¹⁶⁾.
- هناك مشكل آخر يعود سببه إلى وجود طرفين متقابلين من الأساتذة أولهما يمثّله الأساتذة الذين تمسّكوا بالكتابات اللّغوية التراثيّة، وتكمن غاية هذا الطرف الأوّل من الأساتذة في محاولة إثبات مماثلة ما أنجزه اللّغويون العرب لما جدّ في مجال البحث اللساني بل سبقهم وتفوّقهم ، بعبارة أخرى أنّ هؤلاء الأساتذة لديهم هاجس الخوف على اللّغة والنحو العربيين، وثانيهما هو الطرف الذي يمثّله الأساتذة الذين انفتحو على اللسانيات المعاصرة أي الفكر اللساني الغربي الحديث، ومن هنا فإنّ كلّ هذا الاختلاف بين الأساتذة يؤدّي إلى تخبط فهم الطّالب وبالتالي حدوث غموض واشكال في التلقي الصّحيح للسانيات في الثّقافة العربيّة.
- «ضعف الطّالب في تجريد الأفكار اللّسانيّة»⁽¹⁷⁾ فكون أنّ هذه المادة جديدة على الطّالب، ومفاهيمها تستعصي عليه في البداية، باعتبار هذه المفاهيم اللسانية ذات صبغة تجريدية، وهو ما يجعل هضمها من قبل الطّالب أمرا عسيرا، وهناك من الأساتذة من يعتبر أنّ المشكل سببه الطّالب في حدّ ذاته لأنه لا يجهد عقله من أجل الفهم، والسبب يعود إلى التّكوين في المراحل الدّراسيّة ما قبل الجامعة الذي كان يعتمد بصفة كبيرة على الحفظ والتلقين أمّا على حسب الطلبة فسببه يعود إلى الأساتذة، فإثناء شرحهم المفاهيم اللسانية يلجؤون إلى التّعقيد في التفسير واللّجوء إلى رموز رياضيّة، ممّا يجعل الأساتذة يفسّرون الغموض بالغموض وهو ما يجعل من الطّلبة ينفرون من الدّرس اللساني، وعلى هذا ينبغي أن يبذل كلّ من الأستاذ والطّالب جهدا لتخطّي هذه المشكّلة، فعلى الأستاذ أن يبسط قدر الإمكان هذه المفاهيم المجرّدة وتقريبها إلى أذهان الطّلبة، وينبغي على الطّالب أن يبذل جهدا أكبر لتخطّي هذه الصّعوبات.
- «افتقار الأستاذ إلى دليل يبيّن له الأهداف العامّة والإجرائيّة للمنهج الدّراسي، وفي غياب وعيه بالأهداف العامّة والخاصّة، والغايات المرجوّة تحقيقها من تعليم علوم اللسان، لا يمكنه بأية حال

- من الأحوال أن ينتقي من المحتوى ما يناسب قدرات الطلبة»⁽¹⁸⁾.
- عدم توفر برامج للتطبيقات اللسانية فضلا على عدم توفر قاعات إلكترونية في القسم لذا يوصى بضرورة تزويد القسم بقاعة معمل الحاسوب ، مخابر.
- «تداخل النظريات والمناهج وعدم قدرة كثير من الطلاب وبعض الأساتذة على التمييز بين المفاهيم والمصطلحات كالسيمائية والأسلوبية والتداولية واللسانيات النصية»⁽¹⁹⁾. ومن هنا نفهم أنه عندما تدرس علوم اللسان أو مفاهيمها الكبرى، بنوية أو توليدية أو وظيفية، باعتبارها تاريخا استمراريا، فإن هذا النوع من التعليم يخلف لدى المتلقي إحساسا عاما بتجانس المعرفة العلمية.
- ضعف التكوين اللساني بصورة عامة.
- كثرة المقدمات والمداخل وقلة نجاعتها في عرض المبادئ اللسانية بوضوح.
- ضعف مستوى الطالب اللغوي مما يمنعه من مطالعة الكتب والمقالات اللسانية واكتساب ملكة اللغة الخاصة فهما واستعمالا.
- «لا يقدم إلى الطالب المنهجية التي تعلم بها المادة اللسانية، فلكل أستاذ طريقته الخاصة في تعليم النصوص التي يريدتها وفق تصوراتها الخاصة والأهداف التي يكون قد وضعها لنفسه هو لا لطلبته، أو تماشيا مع وعيهم وادراكهم»⁽²⁰⁾.
- هناك مشكل يعود سببه إلى أن معظم الترجمات اللسانية، الصادرة بالعربية لم تسلم من الخلل والاضطراب لأسباب منها ما يرتبط بالسياق السيسولوجي العام للمعرفة اللسانية في الثقافة العربية ومنها ما يتعلق باللسانيات ذاتها كعلم حاشد بالتعقيدات والمسائل الإشكالية الدقيقة.
- عدم التمكّن من ربط الطلاب بالجديد في المقرّر، مثل تعريفهم بأهم المراجع والدوريات والمواقع المتخصصة في اللسانيات الحديثة.
- عدم اعتماد الطلبة على المراجع باللغة الأجنبية.
- قلة المصادر العلمية في المكتبات العامة والمجامع لكي يستفيد منها الأستاذ والطالب، ويرجع إليها طالب العلم ليقوّي قابليته لفهم العلوم الجديدة التي من ضمنها علوم اللسان.
- «كما أن متلقي علوم اللسان طالب ليس له إمام نظري كبير بالعلوم الإنسانية، اللهم إلا ما كان من أفكار عامّة لا تغني ولا تسمن من جوع عن اللغة أي بمعنى آخر يمكن القول إنّ لهم ثقافة نحوية بمعناها القديم لا تتجاوز ما تعلمه الطالب في الابتدائي والثانوي»⁽²¹⁾.
- وعلى هذا يحتاج الطالب إلى الاستعداد الفكري كون أن اللسانيات تقوم على جملة من المفاهيم والتصورات المضبوطة.

- «إنّ مدرّس اللّسانيات أستاذ جامعي قد يكون متخصصًا باللّسانيات، درسها في تعليمه الجامعي الأوّل والمتقدّم، أي في مستوى الدّراسات العليا، على يدّ أساتذة مختصّين، وقام بدراسات وبحوث أكاديميّة فيها، وقد يكون هذا المدرّس متخصصًا بعلوم اللّغة العربيّة (نحوها ومعجمها وبلاغتها، ويكتب فقه اللّغة) وقد وجد نفسه، لأسباب مهنية، مضطرًا إلى تكملة ساعات التّدريس، فكلف بتدريس العلوم اللّسانية الحديثة رغم أنّه ليس متخصصًا بها»⁽²²⁾.

3-الحلول المقترحة لتجاوز اشكالات تلقي علوم اللّسان:

إنّ الوصول إلى حلول لهذه الظاهرة، متوقّف أساسا على فهم أسبابها الحقيقيّة وخلفياتها، ومن ثمّ تبنى استراتيجيّة وطنيّة تكفلّ نجاح تعليميّة علوم اللّسان ، وقد يكون إعادة النّظر إلى الخطاب اللّساني التّعليمي خطوة مهمّة في هذا المنظور، وحتى نتمكّن من إعداد الخرجين إعدادًا علميًا في العلوم اللّسانية لابد من العمل على تنفيذ الحلول الآتية:

- 1- ضبط الأهداف وتحديد الغايات المرجوة من تعليم علوم اللّسان بدقّة متناهية.
- 2- التّركيز على الممارسة العمليّة في تعليم علوم اللّسان ويكون ذلك بتكثيف ساعات التّطبيق، فإذا كان هذا ضروريًا في العلوم كلّها، فإنّ ضرورته في العلوم اللّسانية لا تقل عن ضرورته في العلوم الأخرى، فلا يكفي تناول الجوانب النّظرية والخوض فيها، بل لابدّ من التّطبيق وتدريب المتعلّمين على التّطبيق كتزويد القاعات الدّراسية بمكبّرات صوت مثلا، وإنشاء مخابر، واستثمار السّبورة الذكيّة والبروجكتور.
- 3- تشجيع الطلبة على المطالعة باللّغات الأجنبيّة مع ضرورة دراسة على الأقل مادّة من مواد علوم اللّسان بلغة أجنبيّة لتسهيل العودة إلى المصادر الغربيّة الأصل في علوم اللّسان ، ما يمكّن الطلبة من اعدادهم علميًا على أسس قويّة واتّجاه سليم.
- 4- عقد ندوات ولقاءات علميّة يتبادل فيها المختصّون في علوم اللّسان الخبرات والنتائج التي توصلوا إليها في هذا العلم .
- 5- القضاء على فوضى المصطلحات اللّسانية والعمل على توحيدها، بالتّالي يتوجّب على معاهد التعريب والترجمة وجميع الأطراف المعنيّة الاتفاق على مصطلحات معيّنة لاستعمالها أكاديميًا يجبر فيها الأساتذة على الاشتغال وفقه.
- 6- من الضروري ترجمة الكتب اللّسانية الأجنبيّة والنظريات الغربيّة إلى العربيّة وأن تتبنى مراكز البحوث في الجامعات هذا الاتجاه بكلّ جدّ وحرص.
- 7- ربط تدريس المصطلح بالسياق والإكثار من الأمثلة التّوضيحيّة خاصة في اللّغة العربيّة .
- 8- تدليل مقرّرات اللّسانيات بثبت للمصطلحات الأساسيّة الشائعة وإعطاء التّعريفات الواضحة لها، لأنّ التّعريف ضروري للتّمييز بين مفهوم وآخر ينتميان إلى حقل واحد، أو إلى حقول معرفيّة

مختلفة»⁽²³⁾.

9- لابد من مضاعفة الجهود في توعية الطلاب بأهمية هذا العلم والعمل على الاهتمام أكثر بالتكوين النوعي لا الكمي.

10-التنسيق المستمر بين الأساتذة لتبادل المعلومات واجراء عمليات متابعة دورية لمعرفة آراء الطلبة.

هوامش الدراسة :

1- ابن جني :الخصائص، تر : عبد الحميد الهداوي، دار الكتب العلمية ،ط2 مجل 1بيروت لبنان، دت ص87

2-بوقرة نعمان : مشكلات تدريس مادة المدارس اللسانية، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، العدد8،عناية الجزائر، جوان 2001، ص 56

3-بوقرة نعمان :مشكلات تدريس مادة المدارس اللسانية ، المرجع نفسه، ص57

4-بوقرة نعمان : المرجع نفسه، ص59

5-محمد العياشي صاري : المصطلح اللساني العربي الحديث من التأسيس الى التدريس، مجلة الخطاب الثقافي، العدد 3،الرياض- 2008- ص46

6-ابن خلدون : المقدمة ،ج2الدار التونسية للنشر المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر 1984 ص 690-689

7-عبد السلام المسدي : قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب تونس طرابلس 1984ص11

8- محمد العياشي صاري : المصطلح اللساني العربي الحديث من التأسيس الى التدريس، المرجع السابق، ص 50 .

9-محمد العياشي صاري : المرجع نفسه، ص 51-50

10- شريف بوشحدان : واقع الخطاب العلمي في التعليم الجامعي الخطاب اللساني نموذجاً، مجلة اللغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية، العدد 6الجزائر 2002 ص ص 282-283

11-عبد الرحمان الحاج صالح : أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات العدد4الجزائر 1974-73ص39

12-أحمد محمد قدور : اللسانيات وافاق الدرس اللغوي، دار الفكر بيروت ودار الفكر دمشق ط2001 ص 11

13- مازن الوعر : قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، ص 21

14-رشيد عبد الرحمان العبيدي : الألسنية المعاصرة و العربية، مجلة الذخائر العدد1 2000 -ص31

15-مصطفى غلفان : تدريس اللسانيات باللغة العربية بين الهاجس التربوي والمتطلبات العلمية، افاق اللسانيات دراسات-مراجعات -شهادات تكريماً للأستاذ الدكتور نهاد الموسى، ط1، بيروت مارس 2011، ص. 47

16-مصطفى غلفان : تدريس اللسانيات باللغة العربية بين الهاجس التربوي والمتطلبات العلمية، المرجع نفسه، ص.48

17-بوقرة نعمان : مشكلات تدريس مادة المدارس اللسانية، المرجع السابق، ص53

18-بوقرة نعمان : المرجع نفسه، ص.55

- 19-محمد العياشي صاري:المصطلح اللساني العربي الحديث من التأسيس الى التدريس، المرجع السابق، ص49
- 20-مصطفى غلفان : تدريس اللسانيات باللغة العربية بين الهاجس التربوي والمتطلبات العلمية، المرجع السابق، ص. 45
- 21-مصطفى غلفان : تدريس اللسانيات باللغة العربية بين الهاجس التربوي والمتطلبات العلمية، المرجع نفسه، ص.43-42
- 22-مصطفى غلفان : المرجع نفسه ، ص 42
- 23-محمد العياشي صاري: المصطلح اللساني العربي الحديث من التأسيس الى التدريس،مجلة الخطاب الثقافي المرجع السابق ص55



تجليات الحزن في لوحات اسياخم

Manifestations of grief in issyakhem arts painting

د. محمد خالدي

قسم الفنون

جامعة تلمسان

Khaldimohamed40yahoo.com

الملخص:

يتناول هذا المقال بالدراسة والتحليل ظاهرة الحزن في لوحات الفنان التشكيلي الجزائري اسياخم، وسأحاول أن أبين أسباب هذه الظاهرة والعوامل التي أثرت في الفنان والتي دفعته إلى انتهاج هذا النهج. فنرى أن الفنان حاول التعبير عن هذا الهم بأساليب مختلفة أهمها ذلك التوجه التراثي نحو الموضوعات المستمدة من الواقع المر والمؤلم والحدث السياسي التي كان يعيشه المجتمع الجزائري تحت نير الاستعمار. وقد جاءت أعمال اسياخم متميزة عن غيرها من الأعمال الفنية، من حيث اشراق الألوان والتعامل معها وتوظيفها، والتفرد في معالجة مواضيع الحزن. إذ أن الفنان إسياخم أعتبر متفردا كل الفردة، استثنائي التجربة والأسلوب، تصدر أعماله عن حكمة خاصة يمكن تسميتها بفلسفة «الحقد المقدس»، قد تبدو غريبة، ولكنها بالتأكيد تستند إلى مبررات موضوعية ورؤية أصيلة.

الكلمات المفتاحية: الفنان- اللوحة الفنية - الحزن - اللون - الرسم التشكيلي - الرمز.

Abstract:

The present article analyses the phenomenon of sadness in the paintings of the Algerian artist Issiakhem. It highlights the causes which led him pursue this approach; one of them was the painful reality that Algerians experienced during colonization. His paintings were different in terms of the uniqueness in expressing topics of grief, and the brightness of colours used. His work derives from a special wisdom that can be classified under the philosophy of 'sacred hatred' which may seem strange, but it is based on objective grounds.

Key words: art painting, sadness, colour, symbol

تقديم: تتجلى صور ومظاهر الخوف في لوحات الفن التشكيلي الجزائري في مرحلة ما قبل الاستقلال من نير الاستعمار الفرنسي من خلال الحضور القوي للقضية

الجزائرية في أذهان كل الجزائريين وخاصة النخبة المثقفة. ونرى ذلك جليا في أعمال الفنان التشكيلي محمد اسياخم الذي حاول التعبير عن هذا الهم بأساليب مختلفة أهمها ذلك التوجه التراثي نحو الموضوعات المستمدة من الواقع المر والمؤلم والحدث السياسي، في فترة تحول معها التجريب إلى أسلوب بحث تشكيلي خصب خاض غماره الفنان مع مجموعة شابة من الفنانين امتلكت التأهيل الفني والوعي السياسي. وحاولت التكامل مع الوضع السياسي العام في ذلك الوقت.

وقد تعلق اسياخم كثيرا بالمرأة وظل يرسمها طوال حياته، وقد تمثل تلك المرأة أمه التي اشتاق لحنائها أو قد تكون هي المرأة الجزائرية على نحو عام. كما ارتبط اسياخم بكاتب ياسين فما سر تلك الصداقة القوية بينهما؟ ولماذا أطلق الكاتب الجزائري (بن عمّار مدين) في أحد كتبه على «اسياخم» وكاتب ياسين لقب (توأما نجمة)؟ هل يمكن لحياة فناننا ذي اليد (المعاقبة) بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى وألم في نفس الوقت أن تكون مصدر استلهم أحلام مستغامي وتتعمد جعل بطل روايتها (ذاكرة الجسد) صورة قريبة جدا من شخصية اسياخم (موهبة الرسم، اليد المعاقبة، الحس الوطني)؟ كل هذه التساؤلات التي طرحناها سوف نحاول أن نجيب عليها في هذه الورقة البحثية التي تتضمن قصة «اسياخم» مع آلامه وإعاقته (بتر ذراعه)، مع أمه، مع فنه، ومع وطنه الجميل الجزائر.

العوامل المؤثرة في تكوين الفنان اسياخم: لقد حقق الفنان اسياخم منذ بدأ يميل إلى الرسم التشكيلي أميته بعد سنوات وذلك بالتمكن من العرض في صالة «أندري موريس» بفرنسا، وقبلها كان قد تعلم أبجديات الرسم على يد الأخوين محمد وعمر راسم⁽¹⁾. ثم تلقى تدريباً أكاديمياً في مدرسة الفنون الجميلة بباريس، وعند استقلال الجزائر التحق بمدرسة الفنون الجميلة الجزائرية أستاذاً. وبالإضافة إلى الكثير من لوحاته التي تركها عند أصدقائه أو باعها بثمن زهيد.

لقد مثل الفنان التشكيلي محمد اسياخم حالة فنية متميزة في تاريخ الفن التشكيلي الجزائري نظرا لما امتلكه من سلطة رمزية ومرجعية، كرسته باعتباره المبدع والمفكر والثائر من خلال أعماله الفنية. وما تركته من تراث فني عبر السنين. لقد استطاع هذا الفنان أن يرسم لنفسه خارطة خاصة في جغرافيا الفن التشكيلي الجزائري الحديث. كما استطاع أن يكسب مكانة مميزة في قلوب جمهوره قبل أن يضع لنفسه مكانة في ميدان الفن التشكيلي الجزائري والعربي بل والإفريقي الحديث. ولعل هذه الدراسة التي نخصصها لدراسة تجليات الحزن في لوحاته أن تنجح في إظهار مواطن ومعالم الحزن الذي جسده اسياخم في هذه الأعمال الفنية. ولعل لنجاح الفنان هذا أسباب قد أثرت في تكوينه. وقد كان للحادث المؤلم الذي تعرض له الفنان والمتمثل في انفجار قبلة بين يديه عثر عليها بثكنة عسكرية أمريكية مهجورة والذي تسبب في فقدانه ليده اليسرى ووفاة أخته وطفل من عائلته قد أثر كثيرا في حياة «اسياخم» ونشاطه الفني.

يتناول الفنان اسياخم بنفسه الرد على سؤال عن حرية التصرف في مستقبله وسط مجتمع تحكمه

تقاليد وعادات محلية تختلف كل الاختلاف عن عادات وتقاليد المجتمع الغربي الذي يقرر الشخص فيه مصيره بكل حرية. حيث يذهب للقول. «أن الأباء لم يتركوا لنا حرية الإبداع، ولم يضعوا في متناولنا أقلام التلوين والفراشي وألوان «القواش»، وعندما كنا نقوم بالرسم في البيت العائلي كان الأب يصرخ فينا «ما هذا!» ويعاقبنا بالضرب، لأن الرسم لم يكن يعني له سوى تبديد الوقت، لقد حرمتنا الرسم منذ نعومة أظفارتنا، لذلك لا أستطيع أن أجيبك إن كنت أحب الرسم أم لا. ثم إنني لا أعلم إن كان الرسم شيئاً يستحق الحب، الرسم في ظني غريزة وقدر».

شخصية الفنان اسياخم: كان الفنان اسياخم ذا شخصية قوية، ينزعج من الكذب ولا يحبذ، لأنه كان يملك ملكة التوغل عميقا داخل الأشياء، أي كشف الكذب، حينها ينفجر، ولكنه في حالة كهذه عنف مفيد، لأنني أنصوّر أن الفنان الحقيقي قد يكون بدرجة ما عدوانيا وعنيفا، لا لسبب إلا لأنه ليس ملاكا، ونظرة الآخرين غالبا ما تكون خاطئة، فالفنان الحقيقي دائما يتفجر، وهو في حد ذاته انفجار أبدي، لأنه يحمل في ذاته حركة مستمرة لا تدعه في سلام⁽²⁾

وبالرغم من فقدانه ليده اليسرى إثر الحادث المذكور آنفا وبقائه في المستشفى لمدة عامين، حيث أجريت له عمليتان جراحيتان وذلك قبل أن يباشر تكوينه في مجال الفن التشكيلي عام 1948. فكان من المتوقع في ظل حدث مأساوي كهذا أن يتك آثاراً سلبية في نفسه تعيقه عن مواصلة الحياة السوية، فما بالك بالإبداع الفني. غير أن اسياخم سيكون له شأن آخر. إذ بعد عشر سنين، لا أكثر، من ذلك الحادث، بدأ «اسياخم» دراسة الرسم في باريس نفسها، وفي المدرسة العليا للفنون الجميلة تحديداً، وما أن تعلم الرسم على أصوله الأوربية حتى عاد ليرسم مواضيع اجتماعية تصور معاناة الفرد الجزائري، وكان أغلب أبطال لوحاته، هم عمال جزائريون وأمهات جزائريات بأزياء تقليدية. وجاءت أغلب انجازاته بطابع تراجمي وحزين لأن عمله مثل فعلا التراجيديا الجزائرية.

أنا رسام أو على الأقل هناك من يعتبرني رساماً، وإن كان ذلك محل شك، لأنني لا أعرف معنى أن أكون رساما، الرسم في نظري كلمة فضفاضة وواسعة. لنفرض أنني أرسم، لماذا أفعل ذلك. إن هذا يستدعي التساؤل حقا، أنا لم أجيء إلى الرسم مثل الفنانين الفرنسيين، الإسبان والإيطاليين، أولئك يذهبون إلى الرسم بكل عفوية وبساطة، فلهم معالمهم وتقاليدهم الفنية، ونشأ معظمهم في بيئات مثقفة، وترعرع في الموسيقى والمسرح والفن. هل تفهم ذلك؟ أما فيما يتعلق بي، فأنا أعتبر الرسم أكبر صدمة في حياتي، قد تكون أفظع من الصدمة التي أدت إلى بتر ذراعي.

أعمال اسياخم: في إجابته عن سؤال طرح عليه حول ما يمثله الرسم بالنسبة إليه. يقول: سؤالك غاية في الحساسية، بالنسبة لي الرسم لا يعني شيئاً، سأحاول أن أوضح لك لماذا؟ البعض من الفنانين يدعون أنهم يرسمون لأن ذلك يستهويهم، بينما أنا لا أرسم لأنني أرغب في ذلك. الرسم يؤلمني، إنني أتعذب فيما أرسم، قد يكون ذلك نوعاً من «الممازوخية»⁽³⁾.

كان جادا في عمله حريصا على إيصال فكرته إلى الجمهور. يقول كاتب ياسين: «لاحظه أكثر من مرة

ينهي لوحة في بضعة ساعات، ثم يمزقها فجأة، ويكرر رسمها مجدداً وكأن انجازه كان قبلة لتنفجر بين يديه»⁽⁴⁾ وما حيازته على الكثير من الجوائز والميداليات التقديرية، من خلال معارضة التي نظمها في الكثير من الحواضر والعواصم، ولعل أهمها جائزة الأسد الذهبي في روما عام 1980م، إلا دليل على جديته واحترافيته وتفوقه في هذا الميدان.

تحيلنا لوحات «محمد إسيخام» مباشرة على تجربته المريرة مع القهر والدمار، ولاشك أن لوحته «ماسح الأحذية» كانت تجسيدا لطموح الجزائر المقهورة في الانعتاق، وممارسة حقها في الحياة والفرح، فيما كانت لوحته «الأرملة» و«الصبية» إلماحا إلى حرمانه من هناءة الطفولة، ودفء العائلة، ليعيش أقصى درجات اليتيم والعزلة، لذلك فقد كان تشديده كبيرا على موضوعات: الأمومة، الطفولة، والمرأة ألهما وجمالها.⁽⁵⁾ وقد اهتم بمعالجة عدة مواضيع اجتماعية منها:

المرأة: تعتبر المرأة عند إسيخام عنصرا بارزا من عناصر الخطاب الفني، ولشخصية المرأة حضور مميز في نشاطه التشكيلي، وقد جسدها على شكل صور تشع حزنا وهما وأسى. واللوحة الفنية التشكيلية هي فن الحوار، فن العلاقات البشرية بين الرجل والمرأة، مع الطبيعة والأشياء عبر الخيال الذي يستمد مقوماته من تجارب الحياة، وفي لوحات إسيخام فإن صورة المرأة متناقضة مع واقعها، كما أن هناك هناك صورة المرأة المستقيمة، صور الخصائص الجوهرية التي تحمل معاني حضور المرأة الإنساني وتفردا الأنثوي، وبنية اللوحة تقوم على هذا الحضور، فالمرأة ذات معطيات جمالية واجتماعية، لذا فهي تمد الفنان بمادة غزيرة، وقد عبرت لوحاته في فترة الاستعمار عن تجربة مواجهة الغرب بقيمته المغايرة وطرائق العيش والتفكير، عبرت عن التحولات الحاصلة في الساحة الاجتماعية الجزائرية وانعكاساتها على الوعي جاءت صورة المرأة فيها لتفصح عن توفيقها إلى الحرية والتحرر. وفي الأحيان الأخرى نجد لها تعلقاً بروحانية غائمة السمات، منحدره من تاريخها التليد. فجاءت لوحاته مظهرة لواقع المرأة الجزائرية، طواقة للحرية. وفي هذا الإطار بدأت لوحات إسيخام المعالجة لقضايا المرأة تنال اهتمام الجمهور. وتشق طريقها في عالم الفن التشكيلي. ثم انجرفت الى معظم اشكال التجريب وسايرت احدث المعطيات الفنية.

وعند العودة للوحات إسيخام (شاوية، الشمس السوداء) سنجد أنه بالرغم من تفضيله رسم أناس بسطاء من عامة الناس كالعمال اليدويين مثلاً، فإن تركيزه ظل منصباً على تقديم أوجه النساء بطريقة رمزية غالباً ما تكون فيه المرأة حزينة كما ذكرنا ذلك سالفاً. والسبب في ذلك صار واضحاً فيما نعتقد، وهو ما أكدته ذات مرة الكاتبة الجزائرية نادية أقسوس في مقالة لها باللغة الفرنسية عن فن «إسيخام» قائلة بأنه حين «رُفض من جنة الأمومة» بقي في «بحث أبدي يترقب رجوع الأم لتعترف به، تلك الأم بعباءتها الثرية بالألوان». ومن الواضح ان هذا التفسير يستند لمأساة شخصية في حياة «إسيخام».

الرمز عند إسيخام: إن الفن التشكيلي بطبيعته هو تعبير عن احتياجات إنسانية، وقد اضفى الإنسان بفنونه التشكيلية على كل ما حوله طابعاً جمالياً خاصاً ورمزاً فنياً، فالرمز في مجال الفن

التشكيلي متطور وأكثر حرية فهو يسمو بالإشارة على الأشياء المألوفة، متخذاً معنى جديداً، وهو ينشأ أصلاً من ارتباطات شخصية تولد في عقل الفنان وتعبّر عن خصوبة رؤيته الفنية وهو ما يسمى بالرمز الفني. وهذا ما ينطبق على الفنان إسياخم الذي يعتبر إنساناً ثائراً، دفعته الظروف التي كان يعيش وسطها إلى انتهاج هذا اللون أو الأسلوب الفني. إذ لم يرقه وضع البلاد ولا تملق المثقفين ومداهنتهم للسياسيين. فقد صمّم مرّةً بمناسبة أحد المعارض في جناح وزارة العمل ديكوراً داخلياً أمازيغياً قديماً، مستعملاً روث البقر، ووضع عنزة في الخارج، بينما فضل المشاركون الآخرون الذهاب بعيداً في تصميمات مفتعلة، وكان أن أحرز هو الجائزة الأولى. هو لم يفعل ذلك من أجل إثارة الانتباه، بل من أجل حقيقة عميقة، تبدو لنا مثيرة من كثرة الترميق والكذب، ولذلك فالحقيقة حين تظهر بوضوح تبدو مثيرة.⁽⁶⁾

يقول أحمد عبد الكريم الناقد الفني الجزائري: «إن كل لوحات أمحمد إسياخم تحيلنا إلى تجربته المريرة مع القهر والدمار، ولا شك أن لوحته (ماسح الأحذية) كانت تجسيدا لطموح الجزائر المقهورة في الانعتاق، وممارسة حقها في الحياة والفرح، بينما كانت لوحاته (الأرملة) و(الصبية) تلميحا إلى حرمانه من هناءة الطفولة، ودفء العائلة، ليعيش أقصى درجات اليتيم والعزلة، لذلك فقد كان تشديده كبيرا على مواضيع الأمومة، والطفولة، والمرأة بألمها وجمالها. ويضيف بخصوص التجربة المتفردة لهذا الفنان أن أعماله «صادرة عن حكمة خاصة يمكن تسميتها بفلسفة الحقد المقدس.. قد تبدو غريبة، ولكنها بالتأكيد تستند إلى مبررات موضوعية، ورؤية أصيلة. فلم تكن الممارسة الفنية عند إسياخم امتيازاً أو ترفاً، بل كان فعل الرسم يؤلمه، وكان يتعذب بينما كان يقوم بذلك»⁽⁷⁾.

كما أن الحقد عند إسياخم يعتبر مقدس، إنه التعبير عن رفض القلوب القوية والقادرة، الكره يعني الحب، إنه الإحساس بحرارة الروح وكرمها، إنه يخفف القلق ويصنع العدالة إنه يجعل الإنسان أكبر من الأشياء التافهة والحقيرة. لقد جعلت الحقد والعنفوان رقيقين لي، أحببت العزلة، وأحببت في العزلة كيف أكره كل ما يجرح الحق والصواب. إذا كنت أساوي شيئاً اليوم، فإن ذلك تحقق لأنني وحيد.. ولأنني أكره»⁽⁸⁾.

عانى إسياخم كثيراً في بداياته في مواجهة ذاته وذاكرته المليئة بالمصائب والموت، فهو لم يولد وسط عائلة ثرية تتوفر على كل شيء، وملكته وموهبته ولدت في الحي الشعبي الفقير وبين إشكالياتي الوحدة والحقد على الظلم السبب الذي جعل أعماله تمتلئ بالتراجيديا والألم والمعاناة. «محمد إسياخم وليد منطقة «جنّاد» بالقبائل الكبرى، سنة 1928. عايش الحروب والمجاعات والطاعون الذي أتى على أرواح الآلاف من الجزائريين. الشيء الذي ولد عنده قلقاً مزمناً وانفعالات حادة كانت رغم صعوبتها ناجعة في إنجازها لإبداعات خالدة. إسياخم عانى من شعور العزلة والإحساس بالاغتراب والتهميش. وبالرغم من أنه كان معاقاً وفاقداً لذراعه الأيسر، إلا أنه تشبّث بما كان يسميه «الحقد المقدس». وقد ترك الفنان أمحمد إسياخم في هذا كتاباً سردياً بعنوان «35 سنة في جهنم رسام».

تأثره بالروائي كاتب ياسين: إن صور الحزن في لوحات الفنان إسياخم قد استمدتها كذلك من ملازمته ومعاشرته الطويلة لأحد المفكرين الكبار والناقمين على وضع الجزائر المحتلة ألا وهو

الروائي الشهير كاتب ياسين الذي كان مساندا للشعوب الثائرة ضد الظلم والاحتلال حيث يقول هو نفسه: «كنت عائداً من هانوي. عشتُ قصف الطيران الأميركي. ورأيتُ الفيتناميين يقاومون أكبر قوة عالمية وينتصرون عليها، في وقت كان الإخوة الكبار، السوفييات والصينيون، مشغولين على حدودهم بالمشاحنات ذات الطابع الجمري. بعد رحلتي، خطر لي الذهاب لتفقد أوضاع الفلسطينيين.

إن ملازمة الفنان اسياخم لكاتب ياسين جعلته يتأثر بالروايات والمسرحيات والأشعار التي ألفها ضد الاحتلال الفرنسي للجزائر، وظل يدافع عن قضية وطنه. وكان تأثيره كبيراً «الجثة المطوقة» التي اعتبرت من أشهر مسرحياته والتي أثارت ضجة في الأوساط الثقافية الفرنسية عند صدورها، وكذلك رواية «نجمة» وكانت كلتاهما تشيران إلى الجزائر ومعاناتها. وقد اعتبرت رواية نجمة رواية الجزائر بامتياز، وقد ترجمت إلى العربية، واعتبرت كجزء من النضال الثوري الجزائري وشعاراته، وقد حجب هذين الأخيرين نسبياً من قيمتها الأدبية. بل حتى على رنة الاحتجاج التي ميزتها وأكدت أنها لم تكن فقط رواية تفضح الاحتلال وتقاومه. وكانت نجمة منذ البداية أكثر بكثير من مجرد رواية لشعارات وطنية، حتى وإن اربطت بروح الوطن. ذلك أن نجمة في عمق أعماقها هي عمل شاعري عن الكرامة الإنسانية، عن كل ما يحفظ هذه الكرامة، عدواً كان أم صديقاً، وعن كل من يمزق هذه الكرامة. بالتالي، فإن شخصيتها المحورية هي رمز لهذه الكرامة حين تقاوم. غير أن المقاومة عند كاتب ياسين، ليست فعل عنف وقتال وأصوات عالية، بل هي فعل روحي ينبع من الداخل أكثر مما ينبع من الخارج. ولأن رواية نجمة رواية تتحدث عن هذا النضال الداخلي، عن طريق امرأة، بدت وتبدو دائماً رواية أكثر تعقيداً وتركيبية من المعتاد. فقد كان كاتب ياسين حقاً ملهماً للفنان اسياخم في تجسيده للحزن والأسى في لوحاته الفنية.

كما أن الأسلوب الساخر و المتهكم الذي تميز به كاتب ياسين قد ترك فيه أثر بليغ هذا الأسلوب الذي كان أحيانا سبباً في عزلة كاتب ياسين والحصار المفروض عليه في وطنه من قبل مثقفين ورجال دين حسب بن عمار مدين الذي أوضح بأن كاريكاتير المآذن والصواريخ التي لا تتحرك الذي أنجزه كاتب ياسين رفقة الفنان محمد إسياخم. ونشر آنذاك في مجلة الجزائر الأحداث أثار ضجة كبيرة وفهم بالخطأ. لأنه لا كاتب ياسين ولا محمد إسياخم أرادا الإساءة للدين الإسلامي والمسلمين. بل هو مجرد كاريكاتير جاءت فكرته هكذا عندما كان كاتب ياسين يتجول بمدينة قالمه، ومر بإحدى ساحاتها وأعجبه منظر المآذن المنتصبة فجسد ما رآه في قالب فني بدون خلفيات ولا حسابات مسبقة⁽⁹⁾.

السمات الخاصة للوحات اسياخم: تتسم لوحات الفنان التشكيلي محمد اسياخم الذي يعد واحد من أهم الأصوات الإبداعية التي عرفها الوطن العربي في الحركة التشكيلية المعاصرة⁽¹⁰⁾، ببعض السمات التي تميزها عن غيرها منها:

التفرد في معالجة مواضيع الحزن: يعد الفنان إسياخم متفرد كل الفرادة، استثنائي التجربة والأسلوب، تصدر أعماله عن حكمة خاصة يمكن تسميتها بفلسفة «الحقد المقدس»، قد تبدو غريبة، ولكنها بالتأكيد تستند إلى مبررات موضوعية ورؤية أصيلة. فلم تكن الممارسة الفنية عند إسياخم

امتيازا أو ترفا بل كان فعل الرسم يؤلمه، وكان يتعذب فيما كان يقوم بذلك، وهو الذي كان يعتبر تعاطيه للفن قدرا و محنة كبرى، قد تكون أفظح من محنته بذراعه المبتورة.. ربما لأنه كان يجد نفسه في مواجهة ذاته وذاكرته الموشومة بالفجائع والموت، كونه ابن المعاناة الشعبية المنتشرة في جراحات الإنسان الجزائري، وبين الوحدة والحقد على الظلم امتلأت أعماله بالترجيديا والألم والمعاناة، إنها الظلمة المشار إليها بالضوء والنور.

اشراقة الألوان: ويعتقد البعض أن اسياخم لا نظير له بين فناني القرن العشرين في استخدام الألوان في الجزائر والوطن العربي. وتُظهر رسوماته مزجا غير عادي في الألوان وأشكالا متقنة. وتمتاز أعمال اسياخم وبخاصة تلك التي رسمها في خمسينيات وستينيات القرن العشرين، بأن فيها ميلا لتوظيف الألوان وإعطائها معان قوية هادفة.

وتحيلنا جل لوحات «محمد إسياخم» إلى تجربته المريرة مع القهر والدمار، وأن لوحته «ماسح الأحذية» كانت تجسيدا لطموح الجزائر المقهورة في الانعتاق، وممارسة حقها في الحياة والفرح، أما لوحته «الأرملة» و«الصبية» فكانتا تجسيدا لحرمانه من سعادة الطفولة، ودفء العائلة، ليعيش أقصى درجات اليتيم والعزلة، لذلك فقد كان تشديده كبيرا على موضوعات: الأمومة، الطفولة، والمرأة بألمها وجمالها.

كما يعتبر الفنان «محمد إسياخم» الأكثر حضورا في الساحة التشكيلية العربية والعالمية، والأكثر تمثلا لحركة التجديد والحدثة وقد ظلت لوحاته كل هذا الوقت تستقطب فضول الشغوفين باشراقة الألوان.

تميز أعماله بين فترتي ما قبل الاستقلال وما بعده: عاش فترتين مختلفتين الفترة الاستعمارية وفترة الاستقلال، ولذلك يعتبر الفنان اسياخم من الفنانين المخضرمين. واللون عند اسياخم مهم جدا، حيث جاءت أعماله في المرحلة الاستعمارية ذات طابع سمائي، يعني الزرقة تغطي أعماله واغلبها أحادية العمل، ولكن وجد نفسه كما يقول هو نفسه في السنوات الأخيرة نتيجة دراساته الأكاديمية وتضلعه في دراسة الفن حيث انفتح على كل الألوان، ولوحاته فيها التقنية اللونية أو فيها الألوان تأخذ معناها وقوانينها وأسلوبيتها لذلك تميزت أعماله بالتقنية، أي أن الناظر إلى عمل اسياخم يجد فيه تقنية يحاول أن يستفيد منها الدارس الجديد وأيضا الفنان الذي يعرف الفن ويعرف تقنية العمل الفني، لذلك لم تكن أعماله عشوائية وإنما مدروسة وذات تقنية عالية جدا تشد المتلقي وتدفعه إلى البحث والتساؤل والانبهار.

الخلاصة: لا يمكن لأحد أن ينكر أن اللوحة الفنية التشكيلية لها جذور في أعماق الفنان فهي تعبر عن همومه وتطلعاته وصراعه مع الذات وأيضا مع الآخر وتلتقي مع الأحداث اليومية ورؤيته نحو العالم من حوله وهي مفعمة بالحزن والقلق. هذا الحزن الذي يتمدد داخل أعماق الفنان ويحاول طرحه من خلال لوحاته الفنية، وبالتالي تتضح لنا تجليات الحزن الكامنة والتي لمسناها من خلال اللوحات، ومن خلال هذه المعالجة الفنية بدت لنا الذات وهي مقهورة متوجعة. توجه خطابها إلي أحياء يصرعهم الواقع ويجلدتهم، وهذا الأنا الذي نرصد صراعه مع الآخر المتمثل في أشياء كثيرة تحيط به يكشف لنا رؤية الفنان التشكيلي. ويكشف هذا الأفق الممتد المليء بالآلام والأحزان والذي

من خلاله يعبر الفنان على حجم الحزن والقهر والإحساس بالألم الذي تختزله لوحاته التي تجعلنا نستكشف المشروع الفني لدى الفنان وهو محاولة منه لاستدعاء تجارب متشابكة ومعقدة ويعمل على صياغتها في قالب تشكيلي أكثر تعقيدا ومن خلف هذه التجارب تبدو لنا ثقافة الفنان حول إلمامه بالموثوث واطلاعه على الواقع وتوظيفه بصورة جيدة»، ومن كثرة تشابك وتعقيد البناء الفني للوحات الفنية لإسباخم تشعر أن هذه اللوحات تسلك أكثر من مسلك ومن خلال هذه المسالك الوعرة المستمدة من واقع مرعاشه الفنان زمن الاستعمار الفرنسي للجزائر، والذي عاش فيه الحرمان وكابد الأحران على إثر حرمانه من أمومته وفقدانه ذراع الأيسر وشقيقته وأحد أقاربه، ينسج الفنان عامه الفني والذي تصبح فيه المرأة مكونا أساسيا. ورغم الحزن الذي يسبغ اللوحات إلا أن الغاية أرقى من الإحساس باللذة تجاه الأنثى فالفنان يتوق إلى عالم أرقى وأسمى يشبه عالم الصوفية بمعناها الحقيقي، محاولا فضح الزيف وكاشفا عن كل مظاهر الحزن والأسى في جرأة شديدة مستخدما تقنيات عالية في التعامل مع الألوان وخاصة بعد انتقاله إلى فرنسا وتعلمه للفن التشكيلي الحديث وسقله لموهبته الفنية عن طريق الاحتكاك بعدة فنانيين تشكيليين كبار.

الهوامش: - *المأزوخية: تسمى أيضا المأسوشية أو المأزوكية أو الخضوعية وتعني الحصول على المتعة عند تلقي التعذيب الجسدي أو النفسي.

هوامش الدراسة:

1- La Plume Francophone · 14 décembre 2010 · Benamar Médiène. Issiakhem, peinture.

- 2 - أحمد عبد الكريم نشر في جريدة الفجر يوم 28 - 11 - 2010.
- 3- مجلة الثورة الإفريقية في ماي شهر ماي 1985م.
- 4- web news. 2015. mhamed issyakhem. du 26 2016/01/4-
5- <http://www.startimes.com/?t=27478563>
- 6 - أحمد عبد الكريم. نفسه.
- 7- أحمد عبد الكريم. نفسه
- 8 - مجلة الجيل 1987م.
- 9- جريدة النصر. نشر بتاريخ: الإثنين، 23 مارس 2015
- 10- مقال منشور في جريدة الأيام الجزائرية لألاء العامري في يوم 24 - 11 - 2010.



ogy (ICT) in the Primary School Curriculum. NCCA. Education and Science. Rathore, B. (2011). Language Learning Through ICT. Xavier Pradheep Singh . retrived from <https://sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/january2011/languagelearningthroughict>.

Wheeler, S. (2000). “The Role of the Teacher in the Use of ICT”. Keynote Speech delivered to the National Czech Teachers Conference. University of Western Bohemia, Czec Republic. Retrived from <http://www2.plymouth.ac.uk/distancelearning/roleteach.html>

appendix

Projet : 3 intitulé : Lire et écrire un texte documentaire. Niveau : 5^{ème} A.P.
Séquence : 1 intitulé : Identifier le thème d'un texte documentaire. Durée : 45 mn
Activité : Grammaire Thème : Le groupe verbal. (V + C.O.D - V + C.O.I)



	Compétence à installer	Objectifs d'apprentissage
	-Connaître le groupe verbal (v+c.o.d- v+ c.o.i) Activités d'apprentissage : - Identifier le groupe verbal. - connaître les compléments (C.O.D / C.O.I)	- Prendre conscience du fonctionnement de la langue. -Reconnaître les différentes formes du groupe verbal (v+c.o.d- v+ c.o.i). - Consolider l'acquisition de la notion du G.V.

Matériel : Tableau. Cahiers de classe – M.Sp : (81) – ardoises.

Deroulement de la séance

Moments didactiques	consignes	Tâches		
Exploitation de la 1 ^{ère} rubrique 	1- Pré requis : Les adjectifs qualificatifs. Recopie l'adjectif qualificatif dans les phrases et dis si c'est attribut ou épithète. -Cet enfant est méchant. – Ce petit enfant pleure. 1- Mise en situation : Mise en contact avec les phrases écrites sur le tableau. L'enseignant invite ses élèves à observer et à lire les phrases. - Combien y a-t-il de phrases? 2- Observation et analyse (consignes pour rechercher le corpus à étudier) - Faire retrouver le c.o.d et le c.o.i dans les phrases en posant des questions. -Porter le résultat obtenu au tableau. -Souligne le G.V dans chaque phrase. - Que font les océans? → Les océans abritent quoi? - Le c.o.d répond à quelle question? - Que font les hommes? → Les hommes se débarrassent de quoi? - Que remarquez-vous? Je retiens : Le groupe verbal est formé d'un verbe et d'un complément d'objet. Ce groupe de mots peut être : a) un complément d'objet direct(C.O.D) Il répond à la question quoi ? ou qui ? posée après le verbe. Il est placé directement à côté du verbe. <i>Exemple :</i> L'enfant fait son travail. G.N.S V C.O.D b) un complément d'objet indirect(C.O.I) Il répond à la question à quoi ? , à qui ? , de quoi ? , de qui ? posée après le verbe. Il est séparé du verbe par une préposition (à...de). <i>Exemple :</i> Il pense à l'examen. G.N.S V C.O.I c) V	-Les élèves répondent oralement à cette consigne. -Les élèves observent et relisent les phrases. - Les océans abritent beaucoup d'espèces de poissons et de mammifères. V G.V C.O.D - Les hommes se débarrassent de leurs déchets. V G.V C.O.I - Il y a deux phrases. - Les élèves travaillent pour faire la synthèse. -Les élèves répondent à leur tour. -Les océans abritent beaucoup d'espèces de poissons et de mammifères. -Le groupe de mots est placé à côté du verbe.(c'est un complément d'objet direct) Il répond à la question quoi ? -Le verbe + le groupe de mots (c.o.d) forment un groupe verbal (G.V) -Les hommes se débarrassent de leurs déchets. -Il se joint au verbe par une préposition (de) Il répond à la question : de quoi ? verbe + c.o.i forment un groupe verbal. Exercice d'évaluation : Complète le tableau suivant : - L'élève répond à la maîtresse. - Nous avons appris une belle recitation. - La chatte s'occupe de ses chatons. - L'éléphant mange des racines. <table border="1" data-bbox="676 1397 1023 1434"> <tr> <td>C.O.D</td> <td>C.O.I</td> </tr> </table>	C.O.D	C.O.I
C.O.D	C.O.I			
Exploitation de la 2 ^{ème} rubrique 	3- Je m'exerce : un exercice d'évaluation qui se fait oralement au tableau ou par le P.C.M.	- L'enseignant présente l'exercice au tableau. *Observation, réflexion, identification du fait de langue. * Contrôle-application : faire l'exercice sur le cahier. *Correction collective : vérifier que tous les élèves ont terminé. * Auto-correction : la faire au fur et à mesure ou une fois la correction collective terminée, la suivre de façon attentive. * Bilan : faire un petit bilan pour juger des résultats.		

is the linguistic situation in Algeria, more or less complicated as compared to other countries. As a result, when being in the classroom, the learner may be lost and do not give enough importance to the process he is undertaking that reduces his motivation which is one of the most important parameters that determine the issue of the learning process.

Conclusion

Many parameters shape a successful learning among them readiness for learning. The learner should be ready at the cognitive level. He should be taught what corresponds to his age, needs and mental capacities. However, when the three elements are gathered the child needs an adequate environment to learn. When being at school, there is a clash between home and the classroom. He is accustomed to use computers and tablets in various fields and goes back to chalk and blackboard for his teachers are not ready to make efforts to go hand in hand with the reforms undertaken at school.

References

- Bernstein, B. (1970). Social Class Language and Socialization. in Language and Social Context (1982), pp 157-178. Pilgrims Books, London.**
- Durkheim, E. (2006). Education et Sociologie. Ed les ateliers de Normandie Roto Impression s.a.s. 61250 Lonrai.**
- Vygotsky, L.S. (1978). Mind and society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.**
- Bruner, J. S. (1960). The Process of Education. Vintage Books a Division of Random House, New York.**
- Piaget, J. (1994). "Cognitive Development in children: Piaget Development and Learning". In Res. in Sci. Teaching, 1964, pp 176-186.**
- Doolittle, P. E. (1997). "Vygotsky's Zone of Proximal Development as a Theoretical Foundation for Cooperative Learning". In Journal on Excellence in College Teaching, pp 83-103.**
- Hall, J. K. (2002). Teaching and Researching Language and Culture. Pearson Education, Longman.**
- Empirica. (2007). Study of the Impact of Technology in Primary Schools: Executive summary. Public Services Contract n° EACEA/4013.**
- Guidelines for Teachers. (2002). Information and Communications Technol-**

The teacher went on YouTube and downloaded videos where the 'direct and the indirect object' are very well illustrated through music and pictures. Moreover, some videos, using cartoons characters, focused on the most important grammatical notions and explained them. It was clearly noticed that children were better attracted by the pictures and the videos introduced to them. Pupils have understood the lesson and succeeded in doing exercises.

Unfortunately, in our classrooms almost all old and less young teachers refuse adopting new teaching techniques among them computing. In fact, they do not reject the concept but they do not know how to use them and how to use internet. So how can they use ICT in their classrooms if they refuse to learn first how to use computers? The question that raises itself is what is the use of reforms if teachers do not accept change? In a period of globalization, Algeria has adopted one of the most successful schooling systems that aims as already mentioned at paving the way and making ready people to be involved in the socio economic life of the country. Yet, CBA has been implemented in an environment that is not adequate as stated in the next quotation:

What I dispute most is that Algeria uses here another 'fad' to turn upside down an education system that needs stability. Besides, I always question any 'imported' theory for its 'implementability' and lack of concern for its ecological validity, not its own coherence. The CBA created in another cultural area needed some epistemological caution before its implementation in a totally alien context. This new development at school level has generated uneasiness of teachers who are supposed to teach through it but know nearly nothing about it. Furthermore, the textbooks that have been designed along CBA characteristics are posing problems to the teachers who return systematically to their old ways and practices.

Miliani. M. (2010:71)

In the quotation above, Miliani has linked the use of CBA as it has been elaborated in other countries and adopted without being adapted to the Algerian sociolinguistic and socio-cultural contexts. Many factors may seem to be a real handicap in the success of such an approach. The former seems to be the teachers who have not been really introduced CBA and who have been given new manuals that they use the way they used the preceding ones. The latter

Il pense à l'examen

S V CDI

Definition: an indirect object (henceforth CDI) answers the following questions 'to what' and/or 'to who' asked immediately after the verb. It is separated from the verb with a preposition 'à' or 'de'.

Pupils were asked to memorize the definitions in order to use them when doing exercises. It was noticed that children have not really understood the difference between the two notions. In order to help understanding, the teacher used ICTs. At the beginning she explained the lesson through the following pictures:



COD / COI

C Qui ? **Q**uoi ?
O Ma sœur mange une sucette.
D *quoi ?*

C De qui ? **A** qui ? **D**e quoi ? **A** quoi ?
O Nous avons parlé de toi.
I *de qui ?*

<https://www.google.dz/search?q=verb+complement+examples&bi-w=1366&bih=657&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUK>

In fact, the three learnings cited above are not in competition but are complementary for learning about ICT is as important to learn with them. As an illustration, if one does not know what a tablet is and how it functions; it is impossible to use it in learning yet the big problem is teachers who are not ready to adopt such a new technique in teaching. In Algeria, after adopting CBA a teacher training program has been undertaken by the Ministry of Education including the three levels of the our schooling system. It consisted at initiating teachers to the new notions of modern education and CBA. Unfortunately, the program was not followed by all and most of teachers refused it pretending that it is useless.

In the light of the works of Rathore (2011), the use of ICTs in the learning teaching process is very beneficial and useful. It makes the learner more involved in the process he is undertaking rather than being an external element who only memorizes data. Rathore (2011) has summarized the phenomenon in the following points:

- It enhances pupils' levels of understanding.
- It develops effective collaborative independent learners.
- It involves severely physically disadvantaged learners
- It motivates learners.
- It enables pupils to gather data easily.
- The learner processes data easily (when using the audiovisual).
- It develops communication among learners.
- The pupil is in control of the lesson.

At the primary school in Algeria, French is taught at the third year level. Among the lessons introduced at the fourth year is 'the direct and indirect object' as shown in appendix one. The new notion is introduced through examples and definitions listed bellow (translation is mine).

L'Enfant fait son travail

S V COD

Definition: 'a direct object (henceforth COD) answers the questions 'what' and/or 'who' asked immediately after the verb. It is placed after the verb'.

illustration to the learner. This same research has shown that using ICTs makes the learner less passive and involves him more in an active learning based on collaboration and thinking that copes with the spirit of constructivism. In fact, it links the classroom to the learner's real life.

By the same token, as reported in Guide Lines for Teachers (2002), using ICTs enables the child to make learning more concrete and enables him to realize his potential as a unique individual who develops in his society. He is part of a group with which he needs to collaborate in order to succeed. It also makes the child ready for long life learning. As an illustration in Broad Clyst Primary School eight and ten years old children use the network to communicate with each other and with their teacher, indeed they have developed many skills as stated below:

Using these shared systems, pupils develop transferable skills such as literary construction, keyboard techniques and written communication skills, whilst simultaneously acquiring knowledge of other cultures, languages and traditions. Furthermore, children are able to make links between internal thinking and external social interaction via the keyboard, to improve their social and intellectual developments in the best constructivist tradition (Vygotsky, 1962). Children are quickly mastering the ability to communicate effectively using these new technologies because the experience has been made enjoyable in an unthreatening environment, and there are immediate perceived and actual benefits

(Wheeler, 2000: 1)

This achievement may be reached through three main approaches: Learning about ICT, Learning with ICT, and Learning through ICT which (Guide Lines for Teachers, 2002:2) defines as follows:

- Learning about ICT: teachers and children develop skills and knowledge in the potential uses of ICT to support learning.
- Learning with ICT: teachers and children use ICT resources to support the classroom curriculum.
- Learning through ICT: teachers and children use ICT to transform the process of teaching and learning, learning in new ways.

III- ICTs in the Algerian School

among them the subjects themselves.

When highlighting this situation, Bruner showed the importance of language in developing knowledge considered as a whole process that starts at birth and goes step by step till it reaches high levels and degrees with the help of members of the family and peers as it is described in Doolittle (1997: 83-103) when referring the works of Vygotsky. Moreover, Vygotsky makes a difference between what the child knows and what he is able to do on his own, and the achievement that needs help. All the interferences including what the child knows and what he is about to know, take place in, as named by Vygotsky (1978) as quoted in (Hall, 2002:49), Zone of Proximal Development (henceforth ZPD) defined as *'the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers'*. This distance may be reached through the assistance provided by others that may either be human or not like a computer.

II -ICTs in Enhancing Successful Learning

In a research undertaken in 22 countries on 18000 primary school which aims at shedding light on the impact of using Information and Communication Technology on the learning process and developing skills as shown in the next quotation:

For children, a range of knowledge, skills and competencies – both traditional and '21st century' e.g. creativity, learning to learn – are acquired through the use of ICT, including mathematics and science, language (first and second), and digital and social skills. Teachers interviewed in the quantitative survey note a positive impact on learners' basic skill acquisition (reading, writing, calculation). Research echoes these findings and demonstrates further that ICT also has a positive impact on wider educational goals such as students' attendance, behaviour, motivation, attitudes, confidence and engagement. (Empirica, 2007:3)

The investigation has shown that the use of ICTs improves the outcomes for disadvantaged learners and motivates their involvement in the classroom. In fact, using internet, intranet, movies and documentaries, cartoons, images ...etc modifies the approach to learning. Audiovisual supports give a better

scientific from six to twelve and only at this age the abstract one starts. Consequently, understanding varies according to the development of thinking no matters when learning takes place, the most important element is that the two first parameters are achieved and lead to learning transfer that may develop at an early age even before going to school.

In fact, learning should link the previously developed ideas to the newly introduced ones and makes a bridge between the various levels of this long process as clearly described by (Bruner, 1960: 26) who devoted the fourth parameter for making structures to constantly examine and link the primary to the secondary levels as declared in the following quotation:

The fourth claim for emphasis on structure and principles in teaching is that by constantly re-examining material taught in elementary and secondary schools for its fundamental character, one is able to narrow the gap between “advanced” knowledge and “elementary” knowledge. Part of the difficulty now found in the progression from primary school through high school to college is that material learned earlier is either out of date or misleading by virtue of its lagging too far behind developments in a field. This gap can be reduced by the kind of emphasis set forth in the preceding discussion. (Bruner, 1960: 26)

In this respect, the link between what is known and what is going to be learnt is very important for the fulfilment of a successful learning even if through time, the materiel used develops while concepts and opinions change; yet they are still useful. For instance, history is always repeating itself to some extent, so if one knows about others' opinions he may surely avoid doing the same mistakes although the past is gone and things change. Yet, the human nature remains the same and learning always goes through four main elements that can not be dissociated from each other. When dealing with the importance of the four elements, as mentioned above, (Bruner, 1960: 26) declared that “*If in one subject one has learned them well and generally, that achievement should make the task of learning them again in different form elsewhere in science much easier*”. These last should be taken into consideration in any learning situation no matter what are the subjects taught and age of the learner. However, in order to develop structures other elements should be taken into consideration

Adding to this, such behaviour should not start at an advanced age, on the contrary, the earlier it develops the better it will be. On the other hand, Bruner considered that a second point should not be neglected; it concerns the 'human memory'. He argued that more than one century of research has shown that unless knowledge is structured, it is quickly forgotten and the best illustration is rote learning. It is obvious that when the learner learns by heart lectures, generally forgets them just after exams, however if their fundamentals are not understood and structured they will be lost for as declared by (Bruner, 1960: 24) "*detailed material is conserved in memory by the use of simplified ways of representing it...these simplified representations have what may be called a 'regenerative' character*".

Accordingly, the same process is used for any kind of learning, the child is neither supposed to remember all the concepts and rules nor needs to memorize the whole lecture but should understand how, where and when to use it. Moreover, when the learner understands the fundamental principles and remembers general learning, he is able to deduce a rule from the various examples he is accustomed to use. Even if there is a loss, it is not total for the learner will always remember enough that allows him to construct the details when needed. In this respect, (Bruner, 1960: 25) considered that "*a good theory is the vehicle not only for understanding a phenomenon now but also for remembering it tomorrow*".

Besides, the third parameter results from the two previous ones. If the learner has achieved the correct comprehension of fundamentals that enables him to understand the subject and the memorization of concepts, he will widen the scope of using them in various situation including new ones as declared in (Bruner, 1960: 25) "*to understand something as a specific instance of a more general case-which is what understanding a more fundamental principle or structure means-is to have learned not only a specific thing but also a model for understanding other things like it that one may encounter*".

In short, learning transfer is achieved only when the learner conceptualises learning. Indeed, conceptualization starts at two and varies according to the age of the child. According to Piaget (1994) it is autistic from two to six,

Introduction

Computing, internet, tablets, smartphones... seem to be among the primary needs of the twenty first century. Children, at school age, are in complete mastery of these tools if not addicted to them. Among the reforms of the schooling system in our country is to go beyond memorization in order to develop competency, thinking, cognition and metacognition. This can be achieved with an appropriate methodology, content, assessment and using ICTs. Many teachers do not agree with the introduction of modern technology at school although it contributes to a large extent at the development of the mental abilities and shapes a successful learning process.

I - Cognitive Approach to Developing Competency

As declared by Bernstein (1970) and Durkheim (2006), school is an important element in the child's socialization and any school failure entails that of the whole process. In order to avoid such a situation, in the last decades, many reforms have been undertaken by the Algerian ministry of education; among them introducing Competency Based Approach. In order to reach such an achievement all the school curricula have been modified and teacher's training has been organized all over the country. Adding to this, in 2013, the ministry of education declared that tactile tablet will be introduced at schools.

In the last two decades, using computers and internet becomes part of our everyday behaviour. Through games and the various search engines, the child is initiated at a very young age to the use of electronic and virtual games, computers, tablets and smartphones. Thus, introducing them at the primary school arose within the concept of Vygotsky's (1978) socio-constructivism and the theory of about Zone of Proximal Development (henceforth Z.P.D.) where any acquired learning should pave the way to the coming data. In this respect, Bruner (1960) considered that for a successful learning that generates a structure four main parameters are to be taken into consideration: the first one is: in order to make a subject more comprehensible it is necessary that fundamentals should be understood.

Using ICT at Primary School in Algeria استعمال وسائل الاتصال في الطور الابتدائي

El Ouchdi-Mirali ILhem Zoubida

Email: elouchdi_ilhem@yahoo.fr

University of Mostaganem

ملخص بالعربية

أصبح استعمال تقنية الإعلام و الاتصال في جميع الميادين مع العولمة ، شيء لا مفر منه. لهذا فمن الضروري إدراجها ضمن المنظومة التربوية في جميع أطوارها. إلا أن هذا البرنامج لم يتلق الصدى المستحق في الجزائر. لذا تطرقنا إلى دراسة هذا الموضوع عبر هذا المقال المنقسم إلى ثلاثة أقسام أساسية: الأول يتطرق إلى التطور الفكري لدى الطفل في المرحلة الابتدائية ، أما القسم الثاني يبرز أهمية استعمال تقنية الإعلام و الاتصال في التعليم و دورها في اكتساب المعرفة. في الأخير نتطرق إلى القسم الثالث الذي يبين مكانة الإعلام و التواصل في المدرسة الجزائرية .

كلمات مفتاحية: تقنية الإعلام و الاتصال، مهارة، كفاءة، الإدراك، المدرسة الابتدائية

ABSTRACT

Among the reforms recently introduced in the Algerian schooling system is Competency Based Approach (henceforth CBA). It aims at developing competencies, involving the child in his learning process and among its priorities using Information Communicating Technology (henceforth ICTs). As shown in various investigations, their use is very beneficial since they contribute at developing cooperation and collaboration in the classroom. In our country, although children are eager to this new approach, teachers are not ready. In this paper, we would like to report on the situation in the Algerian school. The goal is to highlight one among the drawbacks of CBA in Algeria. This investigation goes through two main steps: the former describes the way knowledge is structured and understood Through ICTs and the latter sheds light on the use of ICTs in the Algerian classroom.

Key words ICT, skill, competency, cognition, primary school

for instance, relies also on a sense of imitation. Assessing the students using IPA is more objective and with utmost feedback to both the students and the teacher. For example, dictating a text to the students is assessing their listening comprehension; asking them to transcribe that text exactly as they would read it is assessing their oral performance. A transcribed record of their performance not only makes the students understand the reasons behind their marking, but also helps them in a more practical way to learn from their mistakes. Audio or video recording such a kind of assessment would be even more objective and more beneficial. This helps a lot more in the evaluation and in the correction session when the students listen to themselves. It also allows the teacher to take all the formal elements into consideration. A five minutes 'chatting' or a 'tête-à-tête' with each student, the typical assessment (Beghoul, 2007), can only lead to an impressionistic assessment with very little feedback to the students.

Conclusion

Though English spelling is not as irregular as it seems, the irregularity that lies in the core lexicon makes the writing and the oral skills rather difficult to learn. The Algerian learners, being used to a language that is entirely consistent in spelling (Arabic) and one that is much more consistent than English (French), tend to carry the habit to their learning of English and rely on its spelling to cope with its pronunciation. What complicates the problem further is that they also rely on the consistency of French which results in more erroneous, overloaded, arrhythmic and unnatural performance. A theoretical input in the oral skill classroom that would make them aware of all these complications can only help show them the right path to a good performance. IPA, though it constitutes one more burden, is a must in order for them to see clearly where their problems lie and use it as a great support for improving their oral performance. It also contributes to a more objective more visible assessment of their performance with utmost feedback.

students have already listened in the laboratory session. This implies that a mastery of the IPA is crucial for both the students and the lecturer. The visual representation of the text's pronunciation and of the students' mistakes is more permanent and to which reference is much easier than a recording and some oral comments on pronunciation errors. Transcription should not be limited to some selected words. The whole text should be transcribed marking every minute change in the pronunciation of the sound because of the influence of connected speech as well as all elisions, contractions, assimilations and all weakened functional words. Spacing should be used only when a tone group is finished with a rise, fall, fall rise or rise fall indicated within the tone group. A classical transcription of a proverb like 'a man is as old as he feels and a woman as old as she looks' is / ə mæn Iz əz əʊld əz hi fi:lz ənd ə 'wʊmən əz əʊld əz ʃi lʊks /. This is a transcription of a sequence of isolated words that does not reflect the reality of English connected speech and encourages students to pronounce telegraphically. A training and much more useful transcription would be /əmənzəzəʊldəzɪfɪ:lz ənəwʊmənəzəʊldəsʃɪlʊks/. There are two tone groups both with a falling intonation and there is only one pause in the whole utterance. A visual representation of the pronunciation of this proverb makes the students realize the frequency and the importance of the schwa. Indeed, the number of schwas in the proverb is about a fourth of the total. Reading the transcription accurately and making only one pause, the students would pronounce in rhythmic, economical and natural way. This would help enormously in improving their listening comprehension too because they would get used to expect the same pattern of speech from native speakers.

The laboratory sessions would be used, for instance, to play out through the room speaker or to show on a screen a previously recorded performance of the students with discussion and comments on the errors of pronunciation and on the strategies of oral performance.

Assessing the linguistic component in the oral skill would be to assess all the sub-elements, the segments, the aspects of connected speech, the syntax, the stylistic features, the use of stress and intonation, and, finally, vocabulary, in this order of importance. It is from the most limited and the most teachable ones to the least limited and the least teachable ones. A mastery of intonation,

should include both phonemes and allophones. This should be followed by many exercises. One of the problems is that many students are reluctant to learn a new alphabet. They should realize that it is an indispensable support especially with the hundreds of electronic and paper dictionaries that use it nowadays. Now, there are even websites that convert words, sentence fragments and sentences into IPA with many options (check, for instance, <http://lingorado.com/ipa/>). The next step would be to introduce the morphophonemic rules and the aspects of connected speech before the basic rules of stress and the patterns of intonation. The IPA would be used extensively in the explanation and in the exercises. Some might argue that these forms and rules are dealt with within the subject of phonetics and phonology. Very few students really apply that knowledge in their oral performance. The interrelation between these two modules is seldom emphasized to correct a certain negative attitude of the students to think of the module of phonetics as solely a means to obtain a good mark in the examination. The differences between American Standard English and British Standard English in matter of pronunciation should be explained thoroughly so that when they choose one variety they should do it knowingly and should cease mixing the two varieties. They should also not confuse the standard variety with the regional ones like pronouncing the glottal stop /ʔ/. The history of English spelling and how it has evolved into how it is should be dealt with. A contrastive analysis between English and French in matter of pronunciation and spelling consistency should be provided to the students. A failure to master the strong and weak forms of syllables and functional words makes the pronunciation of English uneconomical and highly arrhythmic. Failure to be aware of so many aspects of connected speech especially weakening also influences their listening comprehension because when they listen, they expect the same uneconomical and highly arrhythmic pronunciation patterns.

The module of oral skill should be divided into two sessions: one for theory and the other for practice. The classroom session would be mainly used for theoretical aspect. Besides the explanation of the rules, there would be exercises written on the blackboard, and in which all students take part. An instance of such an exercise would be the narrow transcription of a text to which the

change in pronunciation when stress shifts from one syllable into the other. Many technical words and their derivations are transcribed /dʒɪɒmItri//dʒɪɒmɛtrɪkəl/; /pr@djus/, /prɒdʌkt/, /prədʌkʃən/. An exercise seeks from pupils to find among a list of phonetic sounds the ones that do not occur in their language. It includes only simple vowels and consonants. There are some exercises that aim at correcting mispronunciations in IPA. A rather unusual mispronunciation is /bu:tiful/.

Pronunciation and Use of the International Phonetic Alphabet at the University

The syllabus of oral skill, whether in the classical BA of English or in the LMD one, has never given enough consideration to pronunciation. Although teaching the oral skill is an activity that leaves a lot of manoeuvre for teachers, teachers at the department have always been inclined towards the intellectual component at the expense of the linguistic one. What is said and understood is a lot more important than how it is said. A questionnaire administered to 28 teachers of oral skills with varying experience (Beghoul, 2007) revealed that 60.71 % of the teachers set as a primary aim overall comprehension of English. This contrasted with the percentage of the types of errors corrected, as errors of articulation constituted 82.42%. Although 67.86% of the teachers used IPA as a support (most probably in transcribing isolated words) in teaching the oral skill, 0% of them used it to test the students' performance. Whether teachers provided a theoretical background when teaching the oral skill was the only question to which the answers ranged from 0%.

All in all, pronunciation and the use of IPA as an indispensable support have been as much discarded at university as they had been at the intermediate and the secondary schools.

Teaching Pronunciation and Using IPA in Teaching English Oral Production and Reception

Using IPA should be part of the four stages of teaching the oral skill, which are the selection of material, its grading, its implementation and the assessment of the students. Every symbol of the IPA representing the sounds of the chosen variety (English or American) should be taught and practised. They

symbols. In the early stages they are printed using ordinary font and inserted between brackets instead of oblique lines, as if they were allophones. This ends up with symbols like [dz] for /dZ/ and [i] for /I/, whether the latter is a simple short vowel or part of diphthongs and triphthongs. The /a/ when part of a diphthong is in later stages realized as /A/ giving abnormal diphthongs like /AU/ and /AI/. Transcriptions in most cases are of isolated words selected randomly and not at all systematically. Only in the seventh book is there a systematic selection from each text and a transcription at its margin parallel to the line where the word occurs. The morphophonemic rules of the plural, for nouns, and third person singular of the simple present tense /s, z, and Iz/, for verbs, are present at practically all stages in theory and in exercises. Reference to spelling covers, in the beginning some regular cases such as the digraphs 'sh' for /S/, 'ch' for both /tS/ and /k/, then there are some exercises that point out to the problem of silent letters. The overall problem of spelling and pronunciation in English is introduced only in the last book with the famous spelling poem of Hornsby & Shear. There is mixing between the British pronunciation and the American one in many instances. A word like 'obey' is transcribed as /@UbeI/ instead of /@beI/. Furthermore, the pronunciation of the negative of 'can' is provided in both British and American forms without referring to such a difference. A table comparing American English and British English provides many lexical and spelling differences and the only differences in pronunciation mentioned are relative to the two words 'civilization' and 'director'. The only functional words covered in the seven books are 'was', 'were', 'have', 'has', 'can', 'do' and 'must'. Weakening of the functional word 'must' is illustrated as /m@sbi:/ leaving the verb 'to be' strong, and awkwardly assimilating the /t/ in /b/ in /k&ntbi:/, an American pronunciation, results in /kA:m-bI/, a British one. A list of short vs. long vowels lists the word 'cat' in both and the word 'good' is listed among the long vowels. Only once, there is an exercise of converting full sentences transcribed in IPA into Roman alphabet. In these sentences, supposed to be tongue twisters, some aspects of connected speech such as linking, elisions are not displayed and there are spaces between words falsely indicating that a pause in speech is possible. Some technical words and their derivatives such as 'pollute' and 'pollution' are transcribed to show the

They (2005: 388) explain the role of explicit phonetic instruction as follows:

Just as students learning certain grammar points benefit from being explicitly instructed to notice the difference between their productions and those of L1 speakers, so students learning L2 pronunciation benefit from being explicitly taught phonological form to help them notice the difference.

Bradlow et al. (1997) demonstrated that Japanese learners of English who learnt explicitly about the phonetic contrast between English /l/ and English /r/ improved greatly in the production of those sounds. Additionally, in a well-known study by Derwing, Munro, and Wiebe (1998), explicit instruction was given to an experimental group and not to a control group. Both groups were evaluated before and after the experiment by both trained and untrained listeners. The results demonstrated that explicit phonetic instruction enhanced learners' pronunciation of the target language. Derwing and Munro (2005) emphasize that "it is essential to have an accurate understanding of the target language's phonological system".

Pronunciation and Use of the International Phonetic Alphabet Prior to University by Algerian Learners

A review of the course books of English used prior to university from the first year of the intermediate level till the third year of the secondary level in languages as a speciality (Spotlight on English, Second English Course Book, Spotlight on English Book Three, On the Move, Crossroads, Getting Through and New Prospects) reveals that pronunciation, most of which is without IPA, plays second fiddle. This tiny share is rather sketchy, with full focus on words in isolation and not free from mistakes. Furthermore, the selection, grading and evaluation of the content are arbitrary. Hence, for unknown reasons, stress and intonation are the first components to be introduced. Stress is marked in the early stages by bolding the spelling of the stressed syllable in red, and intonation, only the rising and the falling ones, is marked by a falling or a rising red arrow. Only at much later stages, the diacritic mark of stress is used and a more detailed display of intonation contour is introduced. An exhaustive list of the IPA used for the English sounds is also introduced only much later. Whether exhaustively presented or not, there are always errors in the use of

concluded his study of 25 investigations of the impact of pronunciation teaching on pronunciation improvement with a positive note for 23 of them because of well-planned, quality pronunciation training. Missaglia (1999) found that students who received segmental and suprasegmental feedback performed generally well although those who received suprasegmental centred instruction performed better. One of the advantages of segmental-based instruction is that it is teachable (Jenkins, 2000; Setter & Jenkins, 2005); all English segments can be described in terms of voicing, place of articulation and manner of articulation etc. (Ladefoged, 2003:188). Fraser (2000:29) outlined many methods for teaching pronunciation such as “drilling sounds, words, and dialogues, [...] instruction in the phonological rules of English, including stress placement, spelling-to-sound rules, intonation patterns, [...], listening to authentic materials, [or] a mix of these methods”. Derwing and Munro (2005) claimed that ‘students learning L2 pronunciation benefit from being explicitly taught phonological form to help them notice the difference between their own productions and those of proficient speakers in the L2 community’.

Phonetics and the Use of the Phonetic Alphabet in Pronunciation Teaching

Ballard (1920:134) wrote:

To give all the members of a class good pronunciation by any method means, patient, constant and trying work for teacher and faithful, obedient and hard work for most pupils. Without such work on both sides success is impossible. There is only one method that I believe to be successful for practically the whole class and that is the method that uses the much maligned, much misunderstood phonetic symbols.

According to Underhill (1994: xii), ‘pronunciation can become physical, visual, aural, spatial, and affective as well as intellectual’. Derwing and Munro (2005) emphasize the effectiveness of phonetic instruction for teaching pronunciation despite the lack of studies that support the claim with research.

supposed to take care of the ‘top’ and the ‘down’ would take care of itself. The pronunciation aspect was even more neglected and the focus became neither on knowing the sounds nor on knowing about them. Many researchers noted this neglect of pronunciation in the second and foreign language classroom. Goodwin *et al* (1994: 5) wrote that “the teaching of pronunciation has at times been considered almost a luxury in the ESL/ EFL curriculum, unlike reading, writing, listening and general speaking fluency”. Derwing and Munro (2005: 379) stated that “the study of pronunciation has been marginalised... as a result, teachers are often left to rely on their own intuitions with little direction”. According to Tsiartsioni (2011:1):

Since the Reform Movement in the late 19th century, which supported that the findings of phonetics should be applied to language teaching, the interest in pronunciation instruction has only been revived in the last few years.

According to Celce-Murcia (2001), the top-down approach, in which suprasegmental aspects of pronunciation are addressed first, has been the main trend in pronunciation teaching. Levis (2005) showed that, for a quarter of a century, clarity of speech has superseded segmental pedagogy. One of the causes of this neglect was that many who were involved in second language speech research forcefully put forward that attaining native-like pronunciation skills is of utmost difficulty and foreign accent has to be taken as an inevitable feature of foreign language speech (e.g. Piske, MacKay, & Flege, 2001; Flege, 2003). Some had a more balanced view like Derwing and Munro (2005) who maintained that although achieving intelligibility should be compulsory for learners and native-like pronunciation should be only optional, it should be no reason for discouraging second language learners from aspiring to it.

Many other researchers were in favour of teaching and learning pronunciation as part of the oral skill. Schmidt (2001) and others argued that becoming aware of all the formal rules of the target language is a necessary first step for effective instruction because metalinguistic awareness is central to interlanguage development. Goodwin (2001) stressed that proficiency in a second language is most likely judged through the speakers’ pronunciation. Pardo (2004)

spelling relative consistency of French is to such an extent that even exceptions are transferred to English. The silent letter 'e' in the verb 'développer' in French makes these learners pronounce the English verb 'develop' /dIvel@p /as /dIvlop/. Furthermore, Algerian learners may be influenced by French spelling to the point that some see English spelling as if it were spelt in the French way and pronounce it as such. Hence, they substitute the vowel /V/ by the French vowel /u/ in the word 'government' reading it as 'gouvernement', the combination /Vn/ by the French nasal vowel /ô/ in the word 'pronunciation' reading it 'prononciation', and the vowel /I/ by /a/ in the word 'responsibility' reading it as 'responsabilité'. Finally, Algerian learners may even transfer the only exception in French of pronouncing the spelling 'c' as /g/ to their pronunciation of English, as in 'second' and 'secondary' (Beghoul, 2008).

Pronunciation in Oral Teaching

Ballard (1920:134) wrote:

We have ceased to ask if it is worthwhile to try to give a good pronunciation; we have ceased, have we not, to discuss the value of oral work. We know we must do what we can to satisfy in some measure the insistent demand for a comprehension of the spoken word. The desire for it always existed. I wonder sometimes what men are thinking now of the teacher who never had time for pronunciation and never tried to do much with it!

This quote that goes back nearly a century ago would seem out of date for some. As a matter of fact such reflections have not changed ever since because, for such a long time, practises have not changed either. In the 1950's, the audio-lingual method of language teaching granted importance to a systematic teaching of pronunciation before moving upward in some other significant language levels. However, the exercise was following a structuralist behaviourist approach that promoted language drills and prohibited any explanation of the system whatsoever. With communicative language teaching, the focus became exclusively on language functions and became much more learner centred. Hence, it was a top down approach in which the students were

letter 'a' and the letter 'o'. Algerian learners tend to render a stable and regular pronunciation of French in both cases. Hence, they tend to strengthen all syllables in polysyllabic words including those that should be weakened by rendering a strong vowel instead of a schwa. A universal feature of languages is that functional words, in contrast with content words, are all recursive and with a much higher frequency. English is marked by the fact that these words should be weakened in connected speech except when utterance final or when stressed for the sake of emphasis. 'Misled' by the stable strong pronunciation of some letters in French, many of these functional words are strengthened in English in all contexts of occurrence. Functional words such as 'as', 'at', 'that', 'than', 'can', 'of', 'for' are pronounced as /æz/, /æt/, /dæt/, /dæn/, /kæn/, /kæt/, /fɔ:/ no matter where they occur and whether emphasized or not. This seriously affects their performance of English connected speech and results in a very uneconomical, overloaded and arrhythmic pronunciation. Other stable letters in French, as far as pronunciation is concerned, are 'i' and 'u'. Learners tend to pronounce many instances of /aI/ as /I/ because of the stability of the former letter in French and to add yet another vowel which is the typically French oral front close rounded one /y/ to an already sufficiently loaded interlanguage sound inventory in the case of the latter one. Another French systematic correspondence between spelling and pronunciation that influences the pronunciation of Algerian learners in English is the letter 's', which, in French, is pronounced /z/ when occurring between two vowels in spelling ('base'), and pronounced /s/ or silent when not between two vowels or doubled ('sans', 'tasse'). In English, this is not systematic at all ('husband' /hʌzbənd/, 'disagree' /dɪsə'gri:/, possess /pə'zes/. Some diagraphs of French that are pronounced as nasal vowels (another typically French phonetic feature) make the Algerian learners complicate the sound inventory of their interlanguage phonology even further by adding these nasal vowels to their interlanguage. These are 'am' as in 'example', 'an' as in 'translation', 'in' as in 'principle', 'en' as in 'enjoy', 'om' as in 'complete', 'on' as in 'control', 'um' as in 'number' and 'un' as in 'lunch'. Many silent letters in English tend to be pronounced by Algerian learners because in French there are many fewer ('walk', 'half'). The domination of the

sounds) is around 50. English has, in fact, 185 spellings, 69 of them have more than one pronunciation. Learning to read and write becomes very difficult in this case (refer to the Society's website). While many sounds of English are overrepresented, some sounds which are non-contrastive are not represented at all, a feature shared by many languages, in fact. Two cases in point are the aspirated [t^h] in syllable onsets, as in 'take' and the dark or palatalised [ɹ] syllable final or pre-consonantal as in 'kill' and 'melt'. Some morphophonemic rules are ill represented in spelling like the past and past participle regular morpheme. It is written as 'ed' but pronounced in three different ways (in Received Pronunciation): /t/ after voiceless sounds, as in 'looked', /d/ after voiced ones, as in 'robbed', and /ɪd/ after /t/ and /d/, as in 'wanted' and 'needed'. The same applies to the simple present third person singular and the plural suffixes realized as /s/, /z/ and /ɪz/ after voiced, voiceless and sibilants respectively ('books', 'aims' and 'watches'). Stress patterns also affect the words derived from a common root and spelt similarly. The syllable centres are pronounced differently as we move from the root to other derivatives ('photo' /fəʊtəʊ/, 'photograph' /fəʊtəgrɑ:f/ and 'photography' /fəʊtəgrəfi/). Consequently, besides the influence of the mother tongue and some other languages learnt before English on the pronunciation performance of the latter, overgeneralization of the target language norms or intralingual transfer not only has quite an important share but remains persistent even in advanced stages of learning (Beghoul, 2007).

Negative Effects of French Spelling Consistency on Algerian Learners

As if the relative **inconsistency** of English spelling was not enough, the problem of pronunciation is complicated even further for Algerian learners by a relative **consistency** of the spelling of their second academic language, French, on which they seem to rely unconsciously in their pronunciation of English. Most of the problematic English lexical items are those with Latin origin because they are fully or partly spelt like in French. Some letters in French which are stable in pronunciation contrast sharply with the variety with which they are phonetically realized in English. Two examples are the

Many historical factors caused a highly irregular, or so it seems, spelling in English. When moving from an oral vernacular to a written language, English was doomed to be spelt using the Roman alphabet and, consequently, its sounds, exceeding forty, were squeezed in much less than thirty orthographic letters. Running short of letters can explain why, for instance, a diagraph like 'th' in spelling represents three sounds: the voiced interdental fricative /D/ as in 'father', its voiceless counterpart /T/ as in 'wealth' and the voiceless alveolar stop /t/ in a few instances of proper nouns as in 'Thomas'. Many other factors, which can be found in any material dealing with this issue, mostly published by the numerous spelling reformer movements, complicated the problem in other directions. At the end of the day, a simple back close rounded vowel /u:/ is represented by no less than eight spelling combinations only in common core words ('blue', 'shoe', 'flew', 'through', 'to', 'you', 'two', 'too'). The most complicated case is that of the central half-close unrounded vowel /@/, commonly known as the schwa. Because it is the most frequent sound in English connected speech; it is represented by no less than twenty nine spellings ranging from a single letter 'a' as in 'about' to four letters as in the last syllable of the word 'thorough' (Beghoul, 2007).

One cannot but be dismayed by such a dark picture of the situation. Yet, some researchers painted a brighter one maintaining that the English spelling is much more consistent than it seems. For instance, Hanna *et al.* (1971) investigated a corpus of 17000 words and found that 84% were spelt following a regular pattern. According to Crystal (1987), the spelling of English seems overwhelmingly inconsistent because the words mostly used, around 400 or the core lexicon, are spelt in an irregular way. The consequences of this state of affairs are multiple on English children's literacy (Thorstad, 1991), on their early spelling performance (Spencer, 2002), and on the performance of learners of English (Cook, 1997).

Negative Effects of English Spelling Inconsistency on Learners in General

According to the English Spelling Society, the average number of spellings for some languages with the same number of sounds as those of English (44

other things, to solve the problem of languages without any script or whose orthography is, in too many instances, not phonetic. Indeed, devising one and only one symbol for each differently articulated sound was hoped to solve the discrepancy between spelling and pronunciation in the case of many languages, not least of which was the English one. It was hoped that such a uniform and unified alphabet would be used in the phonetic and phonological descriptions of many languages for pedagogical purposes. The most optimistic members of the association may have even dreamt of replacing all those multiform and heterogeneous alphabets by the IPA. Hence, the early numbers of the Association's journal, *The Phonetic Teacher*, were published entirely in phonetic script. Soon, the alphabet fell off the journal. According to McMahon (1996), it has ever since been used by all of lexicographers, foreign language students and teachers, linguists, speech pathologists, singers, actors, constructed language creators, and translators. However, to my knowledge, in teaching pronunciation as part of both the production and the comprehension of English, it has never been used.

The International Phonetic Alphabet (IPA)

IPA was devised primarily from the Roman alphabet, a first obstacle to it drawing the interest of enough supporters worldwide. This was following one major principle which is that, unlike in ordinary alphabet, every distinct speech sound or speech segment had to have one and only one distinct written representation. Where the difference between sounds was not contrastive in meaning (i.e. they were just allophones and not phonemes, such as the difference between clear [l] and dark [l⁰] in English) only diacritic marks were used on the same symbol. The latter transcription is called a narrow one, because it is precise and detailed, and includes allophones in contrast to the general transcription which includes only sounds that are contrastive in meaning i.e. phonemes. Ever since its creation, the alphabet was subject to many updates, the latest of which was in 2005. The update counted 107 letters, 52 diacritics, and four prosodic marks (refer to the IPA chart on the association's website).

The Sound Spelling Incoherence in English

Using IPA in Teaching English Oral Production and Reception to Algerian Learners

استعمال الأبجدية الصوتية العالمية في تعليم التعبير الشفهي و فهمها للمتعلمين
الجزائريين

Youcef Beghoul

Email: mimouz@hotmail.com

University of Constantine 1

Abstract

This paper deals with using the phonetic transcript in teaching English oral production and listening comprehension to BA students. It is assumed to be a practical solution to the problems caused by English spelling inconsistency. Transcription has been used, though maligned by many, to clear spelling ambiguity, but applied only to segments and stress in isolated words in the subject of phonetics. It has seldom been a tool in teaching the oral productive and receptive skills.

Key Words: Connected speech, International Phonetic Alphabet, phonetic transcription, segmental phonetics, suprasegmental phonetics

الملخص

يتناول هذا المقال استعمال الأبجدية الصوتية في تدريس التعبير الشفهي باللغة الإنجليزية وتدريب فهمه لطلبة اليسانس. ويفترض أن ذلك سيشكل حلا عمليا للمشاكل الناتجة عن عدم الانسجام بين الكتابة والنطق. ولقد استعملت هذه الأبجدية سابقا، ولو أنها استهجن من قبل كثير من المدرسين، لحل الغموض الذي يحدثه عدم الانسجام هذا إلا أن هذا الاستعمال لم يتعدى الأصوات والنبرة على مستوى الكلمات المنعزلة ضمن مادة الصوتيات. ولم تستعمل هذه الأبجدية كأداة لتعليم القدرة على نطق وفهم نطق اللغة الإنجليزية إلا نادرا.

Introduction

With the creation of the International Phonetic Association in the late 19th century, the International Phonetic Alphabet was invented (both the association and the alphabet are abbreviated as IPA). This alphabet aimed, among

Once a framework has been completed, it is important that learners continue to identify and use the grammar and vocabulary at every possible opportunity in future classwork. It is also highly recommended to display language that has been focused on around the classroom.

Conclusion

The proposed Framework is an attempt to use an eclectic approach in an organised fashion. It is aimed at maximising the potential of class-time with cognitively mature learners and helping them to be the best *well-rounded users of English* that they can be. In order to do this it gives equal importance to the learning of vocabulary and grammar and the practising of the four language skills in general and particularly the receptive ones. The logical movement through the skills, first receptive, then productive, allows learners to build up knowledge and recognition of the selected vocabulary and grammar in a gradual manner before being required to produce it. The success of each framework is then assessed in order to inform future decisions on classroom activities.

Bibliography:

- Allwright, D. (1975) *Problems in the Study of Teachers Treatment of Learner Error*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Allwright, D. & Bailey, R. W. (2001) *A Mixed-ability Classroom Perspectives*. Oxford: OUP.
- Bailey, R.W. (1991) *Images of English: A Cultural History of the Language*. Cambridge, CUP. Biber, D. (2006). *University Language: A Corpus-based Study of Spoken and Written Registers*. Amsterdam: John Benjamins.
- Halliday, M. (1973) *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- María Pilar, A. L. (2011). *Second Language Acquisition*. *Series Editor: David Singleton, Trinity College, Dublin, Ireland.*

- Dialogues
- Narratives
- Songs
- Videos

The identification of presented language takes place after the listening task in order that the grammar point and vocabulary are clearly contextualised beforehand. The listening material is played again and learners either note it down or call for the teacher to stop the recording when it is heard and they then repeat it back. Tape scripts and lyric sheets are also a very useful resource for identification and can be used either during or after the listening. A further benefit of including a listening which specifically includes language that you wish to focus on is that learners have the opportunity to hear correct pronunciation of vocabulary and grammar. This can be further exploited by using tape scripts for 'listen and repeat' or 'shadow reading' exercises, or by using lyrics for sing-a-song activities. After meeting target vocabulary and grammar through presentations, reading and listening, learners should now be ready to produce it.

1.6. Assessment

It is always important to regularly assess (test!) our learners in order that we may know how much they are learning. This task is vital for both the teacher and learners alike as it will inform decisions about what to do next. Moreover, if the learners are aware that there will be an assessment (test!), hopefully they will be persuaded to go over their work again. By now, we would hope that the learners are able to produce what they have been focusing on, so the test should require production; simple identification in a multiple choice test, for example, would not be sufficient.

If the learners perform well in the assessment (test!) then they are probably ready to move on. If not, then more work will be needed. Alternatively, another assessment (test!) could be set giving learners time to go over the language again themselves.

Activities could include:

- Answering comprehension questions
- Jigsaw reading (puzzling)
- Identifying suitable sub-titles for paragraphs
- Replacing sentences which have been extracted from the text in their correct places
- Insertion of text connectors and linking words and phrases into spaces in the text

After completing the reading task, learners are asked to identify and highlight or underline examples of vocabulary from the presentation stages, preferably in different colours. I have found that successful identification of examples tends to lead to a feeling of success for learners from a task which is not too challenging, and success is motivating.

1.5.2. Listening

As with reading, texts of any type can be used with the same stipulation: it should contain several examples of both the vocabulary and grammar presented and be as interesting as possible for the learners. Again, if a text that produces emotions in our learners can be found it is likely to prove more fruitful than something ordinary. If one thinks about songs and video, for example, a whole range of emotions can be tapped into. As with the reading stage, learners must be aware that the text contains examples of the vocabulary and grammar that they have been presented with, but that they are also practicing their listening skills. Again, they are likely to have improved possibilities of comprehension as they have previously met language included in the text.

Skills that can be practiced include:

- Listening for general comprehension
- Listening for detailed comprehension
- Scanning for specific information

Text types could include:

- Monologues

seems to be that this is the natural order of language acquisition. In our first language, as children, we receive language aurally before we produce it orally. Adults who move abroad and ‘pick up’ a language need to hear or read it before they can produce it.

1.5.1. Reading

If the first skill is to be receptive, why put reading before listening? I believe that as we are dealing with learners who have already acquired the ability to read in their first and second language, it is reasonable to put reading first as it is less demanding than listening for most students due to the fact that they do not have the added pressure of keeping up with the speaker or unfamiliar pronunciation. They are able to take their time with the text, re-read if necessary and ask the teacher for help if it is needed.

Any type of text can be used for the reading stage; the main stipulation is that it must contain several examples of both the vocabulary and grammar presented. In addition, it should be as interesting as possible for the learners so that they will be motivated to read it. Texts which produce emotions are likely to be the most memorable and the teacher should strive to exploit this fact whenever possible.

Learners must be aware beforehand that the text contains examples of the vocabulary and grammar that they have been presented with, but that they are also practicing their reading skills. Obviously, if the vocabulary and grammar have been effectively presented this will help to facilitate comprehension, which is a motivating factor in itself. Learners often lose motivation to read when they meet too many unknown words or structures.

There are many activities that can be done and a number of reading skills that can be focused on.

Skills could include:

- Skimming
- Scanning
- Reading for detailed comprehension

can be incorporated into the presentation. In addition, other vocabulary items can be presented here, for example phrasal verbs or idiomatic expressions. It is also important to remember that collocations are very valuable and should be included where possible. The advantage of presenting vocabulary items at this stage is that it guarantees recycling and helps to facilitate comprehension of the activities that will follow; hence motivating learners. However, presenting a simple list of vocabulary items is not recommended as this is widely regarded as an ineffective form of vocabulary presentation.

1.4. A Grammar Presentation Sample

The learners are given a short text on the chosen theme to read which contains examples of the grammar point to be focused on and a number of comprehension questions which test their understanding of the grammar. Although they have not received the presentation yet, they may be able to guess meaning from context or have some knowledge of the grammar point from previous exposure. When the learners have finished, answers are checked. If the learners are unable to answer, there is likely to be the feeling of a need for the grammar, which should act as a positive motivating factor for the presentation. It is vital to check the understanding of the meaning and usage as well as the form. An effective way to do this is by using concept questions. For example:

I used to live in England.

Do I live in England now?

Did I live in England in the past?

There may be other techniques that teachers would prefer to use. The important thing is that the presentation is clear and concise.

After the presentation, the learners go back to the short text that they have already read and underline or highlight examples of the grammar point.

1.5. Receptive before Productive: a way to facilitate

The 'receptive' skills of reading and listening should be placed before the 'productive' skills of writing and speaking. The logic behind this is simple - it

the effectiveness of class time and help our students to become the best *well-rounded users of English* that they can be.

What I have tried to do with this framework is to meet the above challenge and give systematic practice in the four language skills; reading, listening, writing and speaking, while at the same time using the skills to aid learning and acquisition of specific grammar and vocabulary as much as possible.

So, after so many endeavours completed in providing a good selection of different approaches' elements, the task is laid down for the way it (the framework) should be presented in regards to learners' capacity to grasp the content and form of the input. Hence, a gradation is needed.

1.3. Gradation of the Framework

The Framework has logically four stages which will span a number of lessons. First, learners are **presented** with vocabulary and grammar where the skills are practiced. Secondly, learners practice reading and listening and **identify** examples of the presented vocabulary and grammar. In the third stage, writing and speaking are practised and learners are asked to **produce** examples of the presented vocabulary and grammar. Finally, in the last stage, we **assess** the learners' progress.

I believe learners should be fully involved in the learning process from the start and be clear about the learning goals you will set them. At the beginning of each term or period of learning they should be given an overview of the grammar that they will meet. This could take the form of a simple list, a spider-gram, a mind-map, a timetable etc. The important thing is that the learner knows what will be expected of them right from the beginning and will have a sense of purpose and understanding of why they are doing what they are doing. At the beginning of each framework learners are presented with vocabulary items that will appear later and are connected to the theme. Effective presentation can mean that recycled vocabulary items that are internalised can act as 'memory-anchors' for other vocabulary items. For example, if sport is the theme of the unit, sports vocabulary other than that which appears in the unit

mature as far as language learning is concerned. I can separate this group of learners into two sub-groups:

- Adolescents who are often obliged to study English by parents or the school curriculum
- Adults who have usually chosen to study English

I have observed that the main goal of most of the adolescents I teach is to ultimately arrive at a level of language proficiency that will enable them to pass an exam. Certainly, there are other individual goals, but it is more than often the case that the learners feel the need to arrive at this level in order to enhance future employment opportunities. In order to pass the above mentioned exam, it is necessary to have a reasonable command of the four language skills; reading, writing, listening and speaking, which require knowledge of vocabulary and grammar. In other words, they need to be *well-rounded users of English*.

In this respect, the adults are similar to the adolescents. Although the adults have, in many cases, already obtained employment and having little need of passing exams, they often set themselves the same goal of becoming *well-rounded users of English*.

There is another similarity in that both groups rarely dedicate much time to the study of English outside the classroom. As mentioned above, the adolescents are usually obliged to attend English classes in, and it can be said that they often lack intrinsic motivation. Not only this, but English is forced to compete with other 'demands' on their time such as subject matters in the whole curriculum. I have also observed that although most adults are frequently willing to extend their study of the language into their own time, the pressure of adult life can make it difficult for many of them.

The Challenge

Therefore, the challenge that I believe we are all faced with as teachers, unless our teaching is focussed on a particular skill or skills, is how to maximise

we can now choose is that we have a large 'bank' of ideas to draw from. It seems that this combined with the realization that there is unlikely to ever be one superior global method has led to the growing feeling that eclecticism is probably the way forward, as mentioned above.

But what is the best way to make eclecticism really work for us? Which parts from which methods and approaches should we choose and how should we organize them? Clearly, the first step is to think carefully about whom our learners are and what needs they have, and then we can use our knowledge and experience to decide what we think will work best for them. However, there is general belief that further steps can be achieved towards reaching a suitable framework for the heterogeneous aspects of language classes. With a little more thought, we, as language teachers can organize our eclecticism into frameworks which aim to maximize our students learning in an organized fashion.

This is something that probable most of teachers have attempted to do and this is the culminating point in this paper. It evolves around the combination of some elements; simply called *Framework*. It includes two aims: Firstly, the projection of building the idea as an example of how we can draw ideas together from various methods and organize them into a workable framework that hopefully suits our learners' needs and maximize the effectiveness of class time. Secondly, the framework would be wonderful if it could give feedback of a given experience to be developed further.

1. The researcher in this paper has attempted to make the framework as clear as possible by supporting the reasons for organizing, selecting and grading it. As you read, you will no doubt spot different aspects of various methods and approaches which are not specifically mentioned.

1.2. The Prelude of the Framework

Before we can produce an eclectic framework we must be clear who our learners are, what their goals are, and the challenges we face as teachers in order to help them achieve these goals.

The learners who the framework is aimed at are students who are cognitively

أين التركيز يكون حول الأهمية التي تكنسيها اللغات الأجنبية و دورها في مجالات التعليم و المنظومة التربوية. الخطوة الثانية تتمثل في إضفاء الأهمية البالغة لرصيد المفردات في تعلم اللغات الأجنبية مع إبراز أوجه الاختلاف بين لغة ثانية و لغة أجنبية وما يترتب عن ذلك التصنيف.

الكلمات المفتاحية تنمية مخزون المفردات، المهارات الاستيعابية، فهم الحوار، المضمون المفهوم، القدرات اللغوية.

1.1. Introduction

of course, there have been attempts to find a globally superior method in the 1960s. A legendary two-year experiment has been conducted to ascertain which was more effective, the (then) modern audio-lingual method or the traditional grammar-translation method (Biber, 2006), and found no significant differences. Commonly significant, the extensive audio-lingualism was compared with newly established communicative language teaching informed by the (then) latest 'cognitive' ideas. After four years, this experiment also failed to find a superior method, although the 'new' method did seem to give better results with reading skills (Maria Pilar, 2011). In their book '*An introduction to classroom research for language teachers*' (Cambridge University Press) Dick Allwright and Kathleen Bailey (2001) sum up nicely the general feeling after these apparent 'failures'.

In the long run, the ultimate loser in this inconclusive battle was neither audio-lingualism nor its cognitive rival but the very notion of making global methodological prescriptions. It no longer made sense to imagine that one method would ever prove in some absolute way to be superior to its competitors. No one method could therefore be prescribed, like some patent medicine, with absolute confidence in its global, universal, effectiveness.' (Allwright & Bailey, 2001)

Nevertheless, many other methods and approaches have appeared and become popular since the days of grammar-translation and audio-lingualism, some of which are still widely used today and are effective in particular, if not global, teaching situations.

The advantage of the multiplicity of methods and approaches from which

Reception Before Production: A Way to Build up Knowledge

التلقي قبل الانتاج سبيل بناء المعرفة

Berrabah Boumediène

didenb13@yahoo.fr

University of Tlemcen-Algeria-

ABSTRACT

these days it seems to be getting more and more common to hear English teachers in, presumably, all around the world, talking about the need to be eclectic. In other words, we select what we like and believe works from various methods and approaches and mix them together, hoping that we are teaching our students in the best possible way. This growing belief in eclecticism apparently stems from the fact that no one method has been proved to be superior to all others in all teaching situations. Of course there have been attempts to find a globally superior method. The advantage of the multiplicity of methods and approaches from which we can now choose is that we have a large 'bank' of ideas to draw from. But what is the best way to make eclecticism really work for us? Which parts from which methods and approaches should we choose and how should we organize them? Clearly, the first step is to think carefully about whom our learners are and what needs they have, and then; we can use our knowledge and experience to decide what we think will work best for them.

Key Words: eclecticism, selection of methods, learners needs, receptive framework, advantages of the proposed framework.

الملخص

البحث هذا هو محاولة تحقيق الحد الأدنى لتعلم لغة أجنبية (الانجليزية) من خلال تنمية مخزون المفردات. فبموجب غياب استعمال اللغة الانجليزية في المجتمع الجزائري فإنه بات من الضروري دعم القدرات التعلم للطلبة (في معهد اللغات-شعبة انجليزية) من خلال القراءة و الاستماع إلى نصوص أو رسائل (مكتوبة أو مسموعة أو حتى مرئية) بصفة مكثفة. لبلوغ هذا الهدف الخطوات الآتية سوف تتبع .. إعطاء لمحة وجيزة عن الوضعية اللغوية للجزائر

Levine(Eds).Culture tbeory (pp.137_157).Cambridge: Cambridge University Press.

Walker,M.J.(1994).Success-communicating in English, Books 1and2.NewYork: Adison.
Wesley

Widdowson,H.G.(1990).Aspects of Language Teaching Oxford University Press.

Webliography:

[http://www.jenniferrardin.com/83/acquire-knomledge-through-dish_network-packages.](http://www.jenniferrardin.com/83/acquire-knomledge-through-dish_network-packages)

is to say that it is highly perceived that we are consciously pushing our kids to the edges of being thoroughly imbued by the target culture and therefore enhancing them to perfectly learn the language, but make them loosely understand what could encourage them to lose their identity that was handed them down by being speakers of their mother tongue, by their culture and appropriately by their social and religious codes. This global view would lead us to assert that ELT is a double edged-sword enterprise.

References:

- Alptekin,C.(1990).A look into the Use of Native-Speaker Teachers in EFL class room.
- Brown,H.D.(1986).Learning a Secoud Language in Valdes, J.M.(ed) : Culture Bound. Cambrige University Press.
- Byram,M.(1993).Language and culture learning: The need for Integration In M. Byram(ED)
- Germany, its representation in texbooks for teaching Germany in great Britani.
- Cortazzi,M. and L. Jin.(1999).Cultural Mirrors, Materials and Methods in the EFL Classes
in Hinkel: Cambridge University Press.
- Crystal,D.(1997).English as a global language Cambridge. Cambridge University Press.
- Geertz,C.(1973).The interpretction of cultures New York: Basic Books.
- Hennig,U.J.(1991).English G, Band A6, 10th class. Frankfurt am Main: Cornetson.
- Hinkel Eli.(2007).Culture in Second Language Teaching and Learning: Cambridge University Press.
- Kaplan,R.(1988).Cultural Thought Patterns Revisited. In U. Connor and R. Kaplan(Eds),
Writing across Language: Analysis of L2 text (pp.9-20).Reading, MA: Addison-Wesley.
- Kramsh,C.(1993).Context and Culture in Language Teaching. Oxford University Press.
- Mackay,S.L(2009).Teaching English as an Internatinal Language: Rethinking Goal and Approaches: Oxford University Press.
- Rosaldo,M.(1984). Toward an Anthropology of Self and Feeling. In R. Shweder and R.

In addition to this, music videos are exceedingly impactful and emotionally arousing with culture consuming. Hence, the popularity of music television has involved in a sense that it has the ability to shape the consumer culture, and more importantly, the videos themselves present the viewer with far more than music: they provide information about fashion and cosmetics, lifestyles, and social roles and behavior.

Music can also have the potential to socialize consumer behaviour. It is believed that socialization of adolescent sexuality can be influenced by music television, that is to say teenagers are highly motivated to acquire a personal style; however, the elements of the personal style include mainly, clothing and fashion, make-up and hair styling, as well as patterns of values and behavior (Brown 1986). In the development of adolescent sexuality, Brown states that viewing motivation varies between male and female. In fact, although music videos often revealed that young girls are watching more music television than young boys. They report that their motivation in watching is to learn about the latest trends in fashion and dance. As a matter of fact, the channels that broadcast the music videos are aware that their objectives are those of inculcating cultural norms to youngsters living in various countries around the world. It is also worthy to state that sitcoms from different countries, television news, entertainment, documentary and mainly American shows have indubitably caused a critical rise of Cross-cultural codes that originated from a worldwide social interaction that can be considered as a schematic knowledge. These codes are, most definitely, growingly deepening their impact in our homes, on our kids, because simply the impact is not only cultural, that is to say, concerning lifestyles, clothing and behaviour but most of the time linguistic and humanistic. Of course, the views are divergent on this topic, but what is prominent to claim is that the dish network of western countries can, in the flow of time, discredit many aspects of the local culture of efl learners.

Conclusion

In a globalised sense and in linguistic global terms, we, teachers of English, paradoxically and emphatically contribute to the making of a linguisticide. This

In sum teaching and presenting a foreign language with its target culture would not ensure a thorough understanding of the systemic aspects of the language, but on the contrary many problems associated to this approach would give rise to negative effects. The one which outstands among these, is developing a new identity, as a result of one's sudden exposure to the target-language culture, can by all means, cause a split between experience and thought which is conducive to serious socio-psychological problems affecting the learner's mental equilibrium negatively, among other things, they are associated reluctance resistance to learning.

Learners, in general lay more emphasis on systemic data rather than schematic, this is owing to the fact of the familiarity of their own cultural loads which they want to make expressive in the process of learning. Additionally, familiar schematic knowledge allows the learner to make efficient use of their top-down processing in helping their bottom-up processing in the handling of various language tasks. Nowadays, culture is taught in our homes, i.e. it is socially acquired via dish network which is meant for entertainment. Adults as well as young people are getting tacitly biculturalized by English telecasted programs. In this vein, schematic knowledge might be delivered outside the school walls, simply by watching programs that are featured on the channels which broadcast in English on a regular basis. All these channels are meant to offer the viewers the best of the educative materials and thus open a new vista of knowledge and information by means of entertainment and educational programs that are fully loaded by cultural aspects. Moreover, dish satellite TV telecast various shows that take the viewer to several places of the world. They rightly portray cultural events and norms of different people who are residing in various parts of the world.

Culture Via Telecasted Programmes

It is widely known nowadays that music television has become a force which influences popular culture in ways that are important for consumer researchers to understand. It presents viewers with a new "televisional experience" (Kaplan, 1987) that includes among its elements real and surreal portrayals of the style of teen popular culture, so its impact is undeniable on teenaged viewers.

language.(Brown,1986). It is hereby assumed that a learner of English who has never been subject to any linguistic immersion, that is to say, has never resided in the target language culture, will probably encounter problems in processing English systemic data, especially if these are presented through unfamiliar context. And even these are explained the learner utterly fail to perceive them and no longer get the ability to decode cultural messages and ,therefore, he/she reacts with less than full comprehension, regardless of how much explanation is provided. And if ever a learner can fully access the shematic data, one can hardly be able to master the systemic data without language intricacies.(Cem Alptekin,1993).

The Influence of Cross-Cultural Interferences on EFL Learners

Culture plays a crucial role in cognition, which in turn affects comprehension and interpretation. Contrariwise, some researchers have set some problematics concerning the necessity of teaching culture to the teaching of a language such as English which has become a de-nationalized language and no longer belongs to the Inner Circle countries.What is worth noting, is that it is not compulsory for any learner to accept the foreign language target culture(kramsch,1993). This essentially means that any learner of a foreign language who has broadened a cultural competence does not mean that he/she must behave in accordance with its conventions. Besides,it is unusual and uncommon to accept the pragmatic differences that exist between cultures because these can easily affects his/her own cross-cultural encounters and may lead to a loss of identity as well as the social codes, and more importantly, this would even give rise to the up-rooting of the social and local cultural aspects. On another side, Byram(1998) made a similar distinction between knowing about another culture and accepting another culture which he called biculturalism and interculturalism. When a learner of foreign language becomes a bicultural he/she would seek to acquire a culture's pragmatic rules; whereas, an intercultural would only seek for the knowledge of these rules.

strue alternative interpretations of progress made by black and white income groups and percentages of college graduates, managers and professionals, or elected officials.(Byram 1993). Another textbook which marked open qualities, is *Learning English, Topline* (Bulow, Forman,, Vettel 1992) it is in fact an advanced reader and workbook for German EFL students. The cultural focus is balanced between seven units on the United States, six on the United Kinkdom, one on India, and one on Ireland. This textbook has an enormous variety of cultural coverage, focusing on modern history and social, political, technological, religious, and artistic topics.Podromou, on another distinct but not distant context stated that when students enter the language classroom, they leave their three dimensional humanity outside and enter the the plastic world of efl textbooks where life is safe and innocent, and does not say or do anything. Our modern books are full of speech acts that don't act, don't mean anything....Most textbooks project an Anglo-centric, male-dominated, middle class utopia of one kind or another.

Systemic Versus Schematic Knowledge.

For Learners of a foreign language, in the mind of some researchers in the field, the acquisition of knowledge in a systemic way, is embodied in the knowledge of the formal properties of the language involving both its semantic and syntactic systems; whereas, the schematic knowledge stems form the learner's social acquisition of cultural elements that are associated with their mother tongue (Widowson1990). In other words , they are initiated into their culture in the process of language learning. Henceforth, when learners get involved in the process of learning a foreign language, their natural inclination is to interpret the uses of this foreign language in reference to the established association. It is then, compulsory to the learner to acquire the culturally influenced of using particular discourse. This is,however, an important rationale for including the teaching of culture in an EFL classroom.Another rationale is that culture is necessary because it is really an integrated part of the interaction between language and thought. Cultural patterns, customs, and ways of life are expressedin language; culture specific world views are reflected in

about one's own culture. So as to be successful in developing the uses of English as an International language, these learners need to be encouraged to reflect on their own culture in relation to others as a way of establishing a sphere of interculturality. Developing cultural understanding through language study simply means that the understanding of the culture of a specific country is not, in and by itself, all that the cultural aspects of language study should contribute to a general education. Admittedly, students should gain an understanding of the nature of culture; their culture bondage should be reduced; and they should achieve a fuller understanding of their own cultural background.

The English Culture in EFL Textbooks

On a worthier side, and most of all odd and equivocal, is that some reasons for EFL textbooks emphasizing on elements about the American or British culture stems from the fact that it is generally not cost-effective for publishers to set materials in the learner's society, as such a decision would cause other learners from other societies not to make use of the materials in question on account of their irrelevance to their own culture. On the other hand, there are a large number of EFL textbooks that focus on target cultures. It is widely known that commercial values clearly influence the design and content of textbooks. An effective example of this approach to social cultural realism in elementary-level textbook is *Success-Communicating in English* (Walker, 1994), which is set in the United States but marketed worldwide. The texts chosen in this textbook show a big diversity of portrays of the American social, and multicultural life with myriad of themes and topics of the American society. This is referred by providing information in simple graphic formats, issues concerning health, crime, the environment... The second example of a more realistic, open textbook is *English G* (Hennig, 1991). This intended for advanced-level German EFL students. The focus is on the target culture of the United States. The book has units which tackle the American culture. One of the themes is "Blacks in America." This theme is set in a detailed historical framework covering times of slavery to the more recent elections of black men and women to the U.S. Senate and state governships. Students are invited to con-

key concept to the cultural heritage of another people or that knowledge of another language enables individuals to increase their personal culture through contact with great minds and works in literature (Wilga Rivers 1985). Hereby, it might be almost certain that cultural loads are no longer transmitted by means of in-put tasks within textbooks in classroom. Applied linguists and language teachers have become increasingly aware that a foreign language can rarely be taught or learned without addressing the culture community in which it is used. Nonnative speakers are often perceived to display inappropriate language behaviour and often are not even aware of it. Thomas (1984). On another side, socially acquired knowledge is referred by Widdowson (1990) as 'schematic knowledge', which is contrasted to 'systemic knowledge' which is the acquired language through the applications of semantic as well as syntactic rules; whereas, the schematic knowledge, is all about the acquisition of the cultural knowledge which is associated with the mother tongue within the process of first language learning.

It is now admitted in most parts of the world that learning a foreign language is not simply mastering an object of academic study but is more appropriately concentrated on learning a means of communication of different contexts which in turn are loaded of cultural products. In other words, communication is rarely culture free. Hereby, it is now recognized that learning a foreign language cannot be devoid of intercultural loads. (Kramsch, 1993). Cortazzi and Jin (1999) distinguish three types of cultural information that can be used in language textbooks and materials:

- 'source culture materials' that draw on the learners' own culture as content
- 'target culture materials' that use the culture of a country where English is spoken as a first language
- 'international target culture materials' that use a great variety of cultures in English- and non-English-speaking countries around the world.

The essence of this is to trigger a kind of metaphorical version wherein the learner is acquainted by new cross cultural interferences and sharing insight

pre-supposed that the English language is no longer the property of the English functional native speakers, if we consider the special status and special priority which is held by many countries where English is taught as a foreign language. Thus, English has become de-nationalised which means an international language in two different senses, globally and locally Crystal(1997). As an international language, in a local sense, English becomes embedded in the culture of the country in which it is used, this, therefore, means that English has become connected to the culture of Inner Circle countries. Conversely, when English is used as an international language, in a global sense, one of its primary functions is to enable speakers to share with others their ideas and culture. Presumably, in terms of logicity and practicability, it has come to be clear in minds that culture learning is a social process rather than being loaded in curricula and syllabuses.

Culture shapes and binds one's social and cognitive concepts, and that these concepts, are not likely to be understood and appreciated by outsiders. The cultural world, with its social order and constraints, serves as a background against which a people's subjectivities are formed and expressed.(Rosaldo 1984).The best known definition of culture is the one cited by Geertz(1973) He resumes that culture is "historically transmitted semiotic network constructed by humans and which allow them to develop, communicate and perpetuate their knowledge, beliefs and attitudes about the world." that Culture is an integrated system of learned behavior patterns that are characteristic of the members of any given society. Culture refers to the total way of life for a particular group of people. It includes [what] a group of people thinks, says, does and makes—its customs, language, material artifacts and shared systems of attitudes and feelings.(*Robert Kohl, 1999*)

Culture outside the School Walls

Culture, then, as socially acquired knowledge, can be assumed to play a crucial role in cognition. This logically clears up the idea that language fuels culture in well rounded social situations. Additionally language is said to be deeply embedded in culture. It is then evidently argued that language is the

Schematic Acquisition of Target-language Culture

الاكتساب التخطيطي لثقافة اللغة الهدف

Semmod Abdellatif

lot.abisam@yahoo.co.uk

University of Tlemcen-Algeria-

teaching English with its target culture has become one the thorniest issues which has pushed the extremes of divergent assumptions. As an international language, English has become embedded in the culture of its country. Conversely, when it is used as an international language, one of its primary functions is to enable speakers to share with others their ideas. It has come, however, to be clear in minds that culture learning is a social process rather than loaded in syllabuses.

Key words Schematic acquisition, language versus culture, local and international aspects of language, culture as social process, target language

الملخص:

أصبح تدريس اللغة الإنجليزية مع الثقافة واحدا من القضايا الشائكة التي دفعت النقيضين (لغة-ثقافة) إلى بعض الافتراضات. الناطقين بها فقط بل أصبحت لغة وظيفية، إذا أخذنا في الاعتبار الوضع الخاص والأولوية الخاصة التي في حوزة العديد من البلدان ، أصبحت اللغة الإنجليزية لغة دولية في متصورين مختلفين (الانجليزية) ذات ارتباط وطيد مع الثقافة المحلية للبلد بينما حين تستعمل اللغة الانجليزية بمنظور عالمي, تستعمل اللغة الهدف كأداة للتواصل بين مختلف المتكلمين لتبادل أفكارهم و ثقافتهم. لهذه الأسباب المنطقية والواقعية أصبح تعلم الثقافة عملية اجتماعية بدلا من أن تكون عبارة عن برامج محملة في الكتب التعليمية و المناهج.

الكلمات المفتاحية: الاكتساب التخطيطي-اللغة والثقافة-المنظور العالمي والمحلي-الثقافة عملية اجتماعية-اللغة الهدف .

teaching English with its target culture has become one the thorniest issues which has pushed the extremes of divergent assumptions and assertions that are invariably formed by different researches of this field work. It is, however,

DEFOE, Daniel, « *Robinson Crusoé* », tome I, Edition Christophe Gaultier, 2007.

DESCAMPS, Marc-Alain. « *Le Rêve éveillé* ». Paris, Éditions Bernet-Danilo, 1999. Collection Essentialis.

DIDEROT, Denis, *Encyclopédie*, XIV, 228, ANDRIEU, Bernard. « *Le Dictionnaire du Corps en sciences humaines et sociales* ». Préface de Gilles Baëtsh. Parsi, Éditions CNRS, 2006.

EUGENE-MELCHIOR « *De Vogüe le maître de la mer (1903)* » Edition Kindle, 1998, page 190.

FAGUET, Emile, « *Dix-huitième siècle* », Ancienne librairie Furne et Cie Editeurs, Paris.

FREUD, Sigmund. « *L'Interprétation des rêves* », Traduit en français par I. MEYERSON. Nouvelle Édition : Augmentée et entièrement révisée par Denise Berger. Paris, Éditions Presses Universitaires de France, 1967.

KERAUTRET, Michel. « *La Littérature française du XVIIIe siècle* ». Paris, Éditions Presses universitaires de France, 1983, Collection que sais-je ?

KERNOK, « *Le Pirate d'Eugène Sue* ». Edition Oskar, 2007.

LOTI, Pierre, « *Pêcheur d'Islande* », **Edition** chez Calmann-Lévy, 1886.

RICHELET, César-Pierre. « *Dictionnaire de la langue française ancienne et moderne* », Librairie Michel Bouvier, Paris, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques, « *Les Rêveries du promeneur solitaire* », Publiée d'après les manuscrits autographes par John S. Spink. Paris, Éditions Librairie Marcel Didier, 1948.

SHAKESPEARE, William « *La Tempête* », Traduction de M. Guizot – Didier et Cie, Paris, édition la librairie académique Didier Et Ce. 1999.

TOUDOUZE, Gustave « *La Sirène : Souvenir de Capri* », **Édition** Mame, Tours, 1898.

nudité, cet espace mystérieux qui est tel un désert ressemble à une page blanche que l'écrivain tente de remplir de ses sentiments et de ses désirs car l'homme du XVIIIe siècle, face à sa grande angoisse et à son émerveillement de l'océan, rêve de fuir dans son immensité. C'est ce paradoxe parfois incompréhensible de la vie et de la mort, du rien et du tout, de la liberté et de l'emprisonnement, de la sagesse et de la folie, du rêve et de la réalité qui séduit l'homme. C'est à ce titre que nous pouvons parler de toute la diversité des thèmes du rêve, de la rêverie, de l'imaginaire, etc.

Ainsi, devant l'admiration de l'océan, le voyageur demeure fasciné par ces horizons illimités, inaccessibles, infranchissables et sans fin. Ces lieux sont pour lui synonyme de solitude, de liberté et de quête.

En résumé, nous pouvons dire que l'homme prend conscience de l'importance de la mer car cet espace, qui demeure encore infranchissable, cache bien des secrets. Mais jusqu'où l'homme osera-t-il aller pour percer les mystères de l'océan ? Sa quête ne s'arrêtera probablement jamais, à tel point qu'il y laisserait sa vie?

Bibliographie

ANDRIEU, Bernard. « *Le Dictionnaire du corps en sciences humaines et sociales* ». Préface de Gilles Baëtsh. Paris, Éditions CNRS, 2006.

BACHELARD, Gaston, « *L'Eau et les rêves* », Edition Librairie José Corti, 1978.

BALZAC, Honoré (de), « *Un drame au bord de la mer* », Edition Garnier, Paris, 2009.

BERNARDIN (de) Saint Pierre, Jacques-Henri, « *Paul et Virginie* », Edition Gallimard, 2004.

BOZZETTO, Roger, « *Le Fantastique dans tous ses états* », publications de l'université de Provence, 2001.

CHAREYRE-MEJAN, Alain, « *Le Réel et le fantastique* », Edition L'Harmattan, Paris, 1998.

world glimpsed, of which only he had the key, and that would disappear again in darkness, since that key withdrawn from him”

Nous remarquons que le personnage s’attache beaucoup à la rêverie et au rêve, ces deux éléments semblent plus importants que l’état de veille. C’est tout comme si l’homme du XVIIIème siècle préfère remplacer sa vie réelle par son propre monde imaginaire, un monde inconnu qu’il s’est inventé : « *Quelquefois des milliers d’instruments tintent confusément autour de mes oreilles ; quelquefois ce sont des voix telles que, si je m’éveillais alors après un long sommeil, elles me feraient dormir encore ; et quelquefois en rêvant, il m’a semblé voir les nuées s’ouvrir et me montrer des richesses prêtes à pleuvoir sur moi ; en sorte que lorsque je m’éveillais, je pleurais d’envie de rêver encore* » (SHAKESPEARE 1999 : 74).

“Sometimes thousands of instruments tinkle confusedly around my ears; sometimes these are voices such that if I awoke after a long sleep, they would make me sleep again; and sometimes dreaming, it seemed to me that I saw clouds open up and show me the riches ready to rain on me; so that when I awoke, I cried of envy to dream again”

Il ne faut pas oublier pour autant que l’homme du XVIIIème siècle était un éternel rêveur. Des hommes tel Diderot, Voltaire, Montesquieu ou encore Jean-Jacques Rousseau qui ont beaucoup donné à la littérature et c’est par leur imagination et rêverie qu’ils ont servi leur société : « *Il arrive parfois que la littérature est l’expression de la société* » (FAGUET, Paris : 289).

«Literature is sometimes the expression of society»

Conclusion

La mer est pour l’homme un espace propice à la méditation et à la création artistique, notamment en littérature et ce, depuis des décennies. Ce monde infini et inconnu se présente comme un véritable espace littéraire et artistique qui permet à l’écrivain de produire sur un territoire inexploré offrant un champ thématique très vaste avec une grande liberté de penser au pouvoir de l’imaginaire. C’est aussi un lieu des rêves et des songes. Dans sa grandeur et sa

rêve feint une réalité incapable de se saisir elle-même [...]. Mais ce n'est pas le rêve qui y est irréel : c'est le réel qui y est saisi au moment où il « réalise », aussi, sa représentation » (CHAREYRE-MEJAN 1998 : 103).

«The paradox of a dream is not to give any food to the» dream «. The dream is happening, not mimetic manifest mode [...]. The dream in the dream generated a reality unable to grasp itself [...]. But this is not the dream that is unreal: it is the real that is seized when he also «realizes», its representation»

Ainsi, Gaston Bachelard décrit la vie telle un rêve : « *la vie est un rêve dans un rêve* » (BACHELARD 1978 : 67).

“Life is a dream within a dream”

Dans la vie quotidienne, l'homme peut facilement tomber dans une rêverie. C'est ainsi que celle-ci se mêle donc à la réalité : « *Ce matin-là, il était songeur ; il alluma sa pipe, s'assit à son bureau devant un bloc de papier blanc et se perdit dans une profonde rêverie* » (KERNOK 2007 : 9).

“That morning, he was pensive; he lit his pipe, sat down at his desk in front of a white pad of paper and was lost in a deep reverie”

La plupart des écrivains maritimes mettent leurs personnages dans la rêverie. Nous avons retrouvé plusieurs passages dans les trois romans du corpus mais aussi dans d'autres récits du naufrage. Cela prouve que la rêverie, le rêve ou même l'imagination sont indispensables dans ce genre de roman tout comme les romans fantastique également où l'histoire est garnie de passages extraordinaires: « *Belle rêveuse, descendez, [...], venez promener votre rêverie sur l'eau* » (EUGENE-MELCHIOR 1998 : 190).

“Beautiful dreamer, get [...] Come walk your dreams on the water “

Il est néanmoins intéressant de remarquer que l'océan est pour certains comme une « *Terre promise du rêve, où le dormeur réveillé ne rentrerait jamais : monde entrevu, dont il avait seul la clef, et qui allait disparaître dans les ténèbres, puisqu'on lui retirait cette clef* » (EUGENE-MELCHIOR 1998 : 36).

“Promised land of dreams, where the sleeper awakened never would return:

prochain, d'ami, de société que moi même » (ROUSSEAU 1948 : 3).

«So here I am alone on earth, with no brother, neighbor, friend, society, but myself”

La rêverie apparaît ainsi indissociable de la solitude, du malheur, de la tristesse et de la douleur. La rêverie, chez les personnages, en général, est un état d'inconscience ou de semi conscience : « Dans sa rêverie de souvenir, revoyait très bien tout cela: cette tombée triste de la nuit sur cette fin de pardon; ces draps blancs piqués de fleurs qui se tordaient au vent le long des murailles; ces groupes tapageurs d'Islandais», gens de vent et de tempête, qui entraient en chantant dans les auberges, se garant contre la pluie prochain » (LOTI 1886 : 14)

«In his reverie of memories was reviewing all this very well: this sad fall of the dark on this end of forgiveness; these white sheets stitched floral writhing in the wind along the walls; these rowdy groups of Icelanders «, people of wind and storms, which came singing in the inns, guarantor against the next rain»

Dans cet état les personnages apparaissent souvent plus sincères. On peut alors lire plus facilement leurs secrets profonds puisqu'ils contrôlent moins leurs comportements ou leurs pensées mêmes. Mais il est vrai qu'on ne peut jamais considérer la rêverie comme un état parfaitement inconscient parce qu'en général c'est nous qui décidons des démarches principales qui la permettent et la constituent.

Comme il en est pour le rêve, la rêverie est liée au manque, à l'éloignement et à la perte. La rêverie se projette plus aisément dans le futur, et surtout dans un avenir désiré, différent d'un présent marqué par le manque et la tristesse. La rêverie est celle de l'amour et du bonheur, même si la désillusion surprend ensuite.

Dans un rêve, parfois même dans une rêverie, nous pouvons tout y faire, y voir et entendre et bien sûr tout imaginer. C'est cette autre réalité de la rêverie et même du rêve qui est sublime car nous avons l'impression que la vie est rêve: « *Le paradoxe d'un rêve c'est de ne donner aucun aliment à la « rêverie* ». *Le rêve se passe, mode non mimétique du rendre manifeste [...]. Le rêve dans le*

« *Rêve éveillé* ». L'évolution de cette conception a sans doute été féconde au XX^{ème} siècle, notamment avec le développement du mouvement surréaliste. La rêverie a sûrement une importance plus considérable que le rêve chez le personnage du roman du naufrage et plus généralement dans les œuvres des autres romanciers au siècle des Lumières.

La définition du terme « rêverie » dans le dictionnaire de Richelet est significative. La première définition est la suivante : « *Rêverie : s. f. Aliénation d'esprit causée par la souffrance du cerveau* » (RICHELET 2001 : 275).

“Reverie: s. f. Alienation of mind caused by the suffering of the brain”

Donc d'après cette définition, c'est le cerveau qui représente le centre de cette aliénation d'esprit. La rêverie est ainsi d'abord présentée comme un phénomène pathologique et involontaire.

Le personnage est souvent « *plongé dans une rêverie fiévreuse* » (TOUDOUZE 1898 : 57).

The character is often “plunged into a feverish reverie”

Dans la seconde définition, nous trouvons une autre explication qui n'est pas éloignée de la première, mais avec une implication plus vaste et une appréciation plus explicitement péjorative: « *Rêverie. Imaginations sottés. Visions ridicules qu'on se met dans l'esprit* » (RICHELET 2001 : 275).

“Reverie. Foolish imaginations. Ridiculous visions that begins in the mind”

Cette définition nous intéressera plus particulièrement dans notre recherche. Il est clair que la rêverie ici est liée à l'imagination. L'imagination est, comme nous l'avons déjà dit, représente un élément déclencheur très important de l'aventure dans les romans du naufrage. La rêverie en tant que composante et fruit de l'imagination, représente elle aussi un élément déclencheur de l'aventure chez les personnages de ces romans.

La rêverie semble ainsi indissociable de la tristesse et de la douleur. Cela rappelle la première phrase de Jean-Jacques Rousseau, dans ses *Rêveries du Promeneur Solitaire* : « *Me voici donc seul sur la terre, n'ayant plus de frère, de*

se rejoignent » (BOZZETTO 2001 : 179).

“The status of the dream changes from the moment it is claimed as the source of the work, [...]. He especially changes in its anchorage, when no longer seen as a prophetic sending premonition or warning, but rather as a specific internal psychic space, new to explore. It can also appear as a transitional space where the objective reality and relevance of its subjective entry join”

Thème de la rêverie

La rêverie est un phénomène lié au rêve et bien sûr aussi à l'imagination, les trois éléments sont étroitement liés car ils donnent le même sentiment au personnage : « *On appelle Rêverie, toute idée vague, toute conjecture bizarre qui n'a pas un fondement suffisant, toute idée qui nous vient de jour et en veillant, comme nous imaginons que les rêves nous viennent pendant le sommeil, en laissant aller notre entendement comme il lui plaît, sans prendre la peine de le conduire* » (DIDEROT 2006 : 331).

“They call Reverie, any vague idea, any odd conjecture which does not have a sufficient basis, any idea that comes from days and ensuring, as we imagine that dreams come to us during sleep, letting go of our understanding as he pleases, without bothering to drive it”

Il s'agit là d' « *un monde d'idées étranges [qui] assaillaient le jeune homme emporté par la fièvre de son imagination. De cette hauteur, tournant le dos à la mer, il jetait les yeux sur toute l'île* » (TOUDOUZE 1898 : 28).

“A world of strange ideas [that] assailed the young man carried away by the fever of his imagination. From this height, his back to the sea, he cast his eyes over the island”

La différence entre les deux activités tient au moment, au rôle de la conscience et de l'inconscience. Avec la rêverie, le rôle directeur de l'imaginaire est évident.

À l'époque contemporaine, nous trouvons une autre conception plutôt psychologique ou scientifique pour caractériser la rêverie, c'est le concept du

Néanmoins, le songe, qui est considéré chez certains différent du rêve, se veut parfois proche de l'état de veille : « *Le songe éveillé provoque des visions et débouche parfois sur des envolées généalogiques mythiques, ou sur des apparitions de personnages [...]. Mais le songe peut s'épancher «dans la vie réelle», il n'en va pas de même du rêve. [...], mais le texte se construit surtout par des récits de songes. Ils sont directement en phase avec l'évolution des crises, qui donnent lieu pour le personnage à des délires mystiques et imposent au narrateur d'employer tous les artifices de la langue pour rendre compte du sentiment d'ineffable qui est, pour le personnage, le signe palpable de l'authenticité des visions. Rêves et songes se prolongent parfois et conditionnent des comportements dans le monde du quotidien* » (BOZZETTO 2001 : 48).

“The waking dream provokes visions and sometimes leads to the mythical genealogical flights, or appearances of the characters [...]. But the dream may spill “in real life”, it does not hold true of the dream. [...], But the text is built mainly by dreams stories. They are directly in line with the evolution of crises, which lead to the character of mystical delusions and compel the narrator to employ all the artifices of language to account for an indescribable feeling, for the character, the palpable sign of the authenticity of the visions. Dreams and dreams sometimes extend and determine behavior in the world of everyday life”

Le texte est en effet considéré comme faisant partie des récits de songes car ils mettent le héros dans un état de délire, celui-ci pourra ainsi vivre dans un univers totalement extraordinaire pour le simple fait qu'il ressent des sensations étonnantes. Mais il est évident que dans un récit, l'auteur, particulièrement l'écrivain du roman maritime, donne l'impression au lecteur que le personnage, dans son rêve, vit dans un univers ordinaire et surtout réel puisqu'il le place dans un cadre qui très proche du quotidien : « *Le statut du rêve change à partir du moment où il est revendiqué comme source de l'œuvre, [...]. Il change surtout dans son ancrage, lorsqu'il n'est plus perçu comme un envoi prophétique, prémonitoire, ou d'avertissement, mais comme un espace psychique interne spécifique, neuf à explorer. Il peut aussi apparaître comme un espace transitionnel où la réalité objective et la pertinence de sa saisie subjective*

c'est dans le passé qu'il a toutes ses racines » (FREUD 1967 : 527).

“We should rather say: the dream reveals the past. For it is in the past that has all its roots”

L'importance du rôle joué par le rêve dans les aventures des personnages est évidente dans le roman du naufrage. L'aventure y est vécue par le corps ou par l'imagination et le rêve apparaît comme une force extraordinaire dans cette dynamique : « *Je ne pus dormir de la nuit. À mesure que je m'éloignais de la cause de ma terreur, mes craintes augmentaient, contrairement à toute loi des choses et surtout à la marche, ordinaire de la peur chez les animaux. J'étais toujours si troublé de mes propres imaginations que je n'entrevois rien que de sinistre* » (DEFOE 2007 : 206).

“I could not sleep all night. As I walked away from the cause of my terror, my fears increased, contrary to any law of things and especially while walking, ordinary fear in animals. I was still so upset with my own imaginings that I foresaw nothing but sinister”

Le personnage est habité par une angoisse, a-t-il, donc, peur de dormir ou de se réveiller ?

Le constat de cette importance du rêve invite les personnages à se pencher sur les interprétations de leurs propres rêves. Certes, cet intérêt pour l'interprétation des rêves n'occuperait pas une telle importance si les personnages qui rêvaient étaient des personnages de la vie quotidienne. Mais les personnages ici sont loin de l'être car ils ne vivent pas des moments ordinaires. Ainsi, avec toutes les possibilités qui sont les leurs et avec leur désir de dépasser tous les obstacles et les soucis, il est chez eux une volonté ardente de trouver des héros capables d'interpréter leurs rêves. Et si la nature secoue le joug de la raison, et si elle contrôle nos désirs et non pas nos raisons, l'aventure trouvera probablement toutes les portes ouvertes devant elle. Et nous l'avons constaté, dans notre recherche, quand nous avons abordé le sujet de la folie, combien cette question est importante dans le roman du naufrage. Le rêve est donc tout simplement, un terrain propice à tout ce qui est irraisonnable et irréel.

relève du rêve ou de la rêverie. Ce n'est pas une exagération de souligner cette ambivalence: les personnages des romans eux-mêmes ne parviennent pas à distinguer clairement ce qui se passe, il est en pleine confusion mais il ressent surtout une terrible angoisse, cette terreur le poursuit même dans son sommeil : « *Que nul de ceux qui liront jamais cette relation ne s'attende à ce que je puisse dépeindre les angoisses de mon âme lors de cette terrible vision, qui me fit souffrir même durant mon rêve ; et il ne me serait pas plus possible de rendre impression qui resta gravée dans mon esprit après mon réveil, après que j'eus reconnu que ce n'était qu'un songe* » (DEFOE 2007: 122).

“Let none of those who ever read this relationship expected that I could portray the anguish of my soul at this terrible vision, which made me suffer even in my dream; and it would not be possible to make an impression that remains engraved in my mind after I woke up, after I recognized that it was only a dream”

Il y a encore des situations de confusion semblable dans le roman où on confond le rêve, la rêverie, le sommeil, le réveil : « *Je dormis pendant deux heures, et songeai que j'étais chez moi avec ma femme et mes enfants, ce qui augmenta mon affliction quand je m'éveillai et me trouvai tout seul dans une chambre vaste de deux ou trois cents pieds de largeur et deux cents de hauteur, et couché dans un lit large de dix toises* » (SWIFT 2007 : 82).

“I slept for two hours, and thought I was at home with my wife and children, which increased my grief when I awoke and found myself alone in a vast room of two or three hundred feet wide and two hundred high, and lying in a large bed of ten fathoms”

Dans le roman de Swift, la mesure du temps pendant le rêve est souvent précisée par le narrateur : « *mon sommeil fut environ de huit heures, sans me réveiller* » (SWIFT 2007 : 12).

“My sleep was about eight hours on end»

Or, le rêve, comme la psychanalyse nous l'a confirmé, prend racine dans le temps comme le passé : « *Il faudrait dire bien plutôt : le rêve révèle le passé. Car*

beliefs or knowledge that people share in a society”

Le rêve est un moment où l'homme échappe à ses contraintes habituelles. Il peut y commettre les plus terribles péchés sans être puni, ou être le meilleur des hommes sans être récompensé. Pour les personnages dans le roman maritime, le rêve apparaît surtout lié à leur vie passée.

Ils y trouvent souvent leurs racines et aussi le terrain sur lequel ils persistent dans leurs démarches et leurs comportements. La rêverie semble a priori, plus orientée vers l'avenir.

Nous prendrons tout d'abord en compte la définition que donnent les dictionnaires. Dans Le Dictionnaire de Richelet, Le terme « rêve » se définit non seulement par les choses qu'on voit en dormant, mais encore par les choses qu'on croit voir en dormant : « *Rêve. S.M. Chose qu'on a songé en dormant. Chose qu'en dormant on a cru voir, ou qu'on a cru qui était arrivée* » (RICHELET 2001 : 274).

“A dream. S. M., something we thought of while sleeping. Something that we thought we saw while asleep, or thought that it happened”

Cette définition ouvre largement la porte à l'imagination et même à l'illusion. Quand on croit voir, quand on n'est pas sûr, cela signifie qu'il n'y a plus de limite à l'imagination : contrairement à la réalité, tout, dans le rêve, est possible à dire, à voir, à faire, toutes les rencontres sont possibles.

Rêve et aventures se trouvent donc très proches puisque l'aventure elle aussi ménage toutes les potentialités. Ce rapprochement du rêve et de l'aventure concerne probablement les personnages du naufrage. Le rêve paraît un facteur capable de révéler leurs secrets intimes.

Il est vrai que la rêverie est plus importante que le rêve dans l'œuvre du XVIII^{ème} siècle mais il faut aussi comprendre que le rêve est souvent dans ces œuvres le prolongement de la rêverie. Dans les romans du naufrage, le rêve tend souvent à se confondre avec la rêverie au point qu'il devient difficile de séparer l'un de l'autre ou même de savoir si ce qui arrive aux personnages

L'homme demeure durant ce temps du rêve, très actif : il crée une ou plusieurs histoires plus ou moins cohérentes, plus ou moins liées pendant que le corps du rêveur est inactif et immobile. Le rêve apparaît ainsi comme un moment où l'imagination l'emporte provisoirement.

La théorie psychanalytique a conféré au rêve une place essentielle éminemment significative : « *Le rêve n'est pas un chaos de sons discordants issu d'un instrument frappé au hasard, il n'est pas dépourvu de sens, il n'est pas absurde* » (FREUD 1967 : 113).

“The dream is not a chaos of discordant sounds from an instrument struck at random, it is not meaningless, it is not absurd”

La rêverie est en fait le rêve éveillé. L'expression « *rêve éveillé* » est due à Robert Desoille (1890-1966-). En tout cas, les deux termes « rêverie » ou le « rêve éveillé » ont la même signification : « *Un rêve éveillé est un rêve que l'on fait hors de sommeil, sans dormir* » (DESCAMPS 1999 : 5).

«A waking dream is a dream that is made out of sleep, without sleep»

La rêverie est un élément important dans les romans du naufrage surtout et plus globalement dans le roman et même dans la littérature du XVIII^e siècle. Il est parfois difficile de distinguer le rêve de la rêverie. Ce qui distingue le rêve de la rêverie, c'est que dans le premier nous pouvons tout voir et envisager : le danger, l'amour, la mort, la victoire, la défaite, la joie, la tristesse, etc.

Le rêve est ouvert à toutes sortes d'événements parce qu'il se développe parfaitement hors de notre conscience et notre volonté. À l'encontre de ce rêve, dans la rêverie les événements se passent presque toujours en faveur du rêveur, parce que c'est lui qui en demeure régisseur. La rêverie, à la différence du rêve, demeure très perméable aux désirs conscients et aux souhaits du sujet : « *En tant que récit et que production imaginaire, le rêve est le reflet des croyances ou des connaissances que les individus partagent dans une société* » (ANDRIEU 2006 : 441)

“As the narrative and imaginary output, the dream is a reflection of the

grands cris » (BERNARDIN (de) Saint Pierre 2004 : 173).

“Often his imagination represented to him the fire campaigns, burning mountains, where hideous specters roamed calling loudly”

Les personnages du roman maritimes ont pratiquement tous une vive imagination qui conditionnent leur trajectoire favorable ou défavorable, fait leur chance ou leur malheur.

Il est évident que l'imagination représente d'une part un éloignement de la réalité, mais qu'elle peut aussi impliquer un éloignement de la raison et de ses normes. Le personnage dans le roman du naufrage est souvent à la recherche de la solitude. Cet éloignement de la réalité et même du raisonnement, peut être volontaire.

Mais dans beaucoup de cas il est involontaire et lié à des circonstances exogènes qui mènent à des conséquences indésirables. Quand nous nous posons la question du rôle de l'imagination dans les romans du naufrage, apparaît nécessairement le thème du rêve, le produit par excellence de l'imagination.

Chez les écrivains au XVIII^e siècle comme dans bien d'autres époques, le rêve apparaît comme une activité psychique essentielle et révélatrice des personnalités au même titre que leurs pensées, leurs sentiments, leurs désirs et leurs ambitions. Le rêve apparaît tout d'abord comme un révélateur par delà le silence, la conscience ou l'inconscience.

Le rêve en général, dans toutes ses dimensions spatiales et temporelles, constitue un moment de soustraction à l'exercice de la faculté cognitive et de la volonté. Le rêve, tel que nous l'entendons, prend deux formes : le rêve proprement dit, inséparable du sommeil, et la rêverie inhérente à l'état de la veille. Le rêve et la rêverie interviennent dans la construction même du personnage dans le roman du naufrage et dans le développement de ses aventures.

Pour le rêve ordinaire, il est clair que nous parlons de ce phénomène où l'être humain perd tout contact conscient avec son environnement. L'esprit de

nécessité des changements qui se produisent. D'où la notion du rêve et des mythes comme ressourcement [...]. A sa manière il a aidé son siècle, et nous encore sans doute, à ce ressourcement ». (BOZZETTO 2001 : 23).

“Nodier seems to hope nothing for the future or the present, and that disappoints him. But he has the intuition of the need for changes that occur. Hence the notion of dreams and myths as healing [...]. In his own way he helped his century, and probably us in this resourcing “

Rappelons que Freud s'est beaucoup occupé à étudier le rêve : « *Le travail du rêve, dit Freud, ne pense ni ne calcule ; d'une façon plus générale il ne juge pas* » (CHAREYRE-MEJAN, Alain, 1998 : 432).

“The dream work, Freud says, neither thinks nor calculates; in a more general way it does not judge”

Le rêve prend plusieurs formes dans le roman du naufrage : il apparaît comme expression du désir. Et il est bien sûr subordonné à l'imagination fertile et vaste du personnage. La rêverie constitue également un phénomène très important dans la construction des personnages et des œuvres du naufrage : « Il faut aux rêveurs cette vue de la mer, cet aperçu sur l'étendue ; et la cendre glacée du poète ami de Mécène doit encore tressaillir, quand souffle la tempête, quand la vague vient battre le rocher où il repose, et que les hurlements de la rafale clament sur son mausolée ! Plus loin, n'est-ce pas la petite île » (TOUDOUZE 1898 : 1516-).

“Dreamers need this view of the sea, this overview on the scope; and ice ash of the friend poet, Messene must still shudder when the storm blows, when the wave beats against the rock where it is based, and that the burst of screams shout on his mausoleum! Further, is it not the little island”

Dans le roman du naufrage l'imagination est considérée comme l'élément important par excellence. C'est un élément qui aide non seulement à penser à s'évader, mais encore à la vivre dans tous ses détails, moralement et physiquement : « Souvent son imagination lui représentait des campagnes de feu, des montagnes ardentes, où des spectres hideux erraient en l'appelant à

(BOZZETTO 2001 : 52).

“The theme of the double, which extends into the ambiguity of the interpretation of the world: dream or reality. The torque of the narrator and not the character itself splits. Madness and visions, prosody of space and time, and ontological concerns about the solidity and the real as on the integrity of the subject»

Toute cette relation à la fois contradictoire et complémentaire des thèmes repérés dans le roman du naufrage demeure primordiale pour l'écrivain du XVIIIème siècle. Le personnage se trouve dans le doute, rêve-t-il ou vit-t-il dans la réalité ? Le thème de la folie peut aussi se mêler à cette situation probablement floue aux yeux du narrateur.

Il est néanmoins important de noter que toute cette thématique du rêve mêlé à la réalité nous pousse à remarquer que cette écriture se rapproche étroitement du roman fantastique dans la mesure où les deux romans jouent avec la dialectique du réel et de l'imaginaire pour laisser ainsi le personnage dans un état d'angoisse et de doute: « *Le rêve, tel qu'il se donne à lire dans les textes d'après 1780, apparaît comme une sorte de textes confus, de rébus parfois, qui ne met en jeu que des images plus ou moins déformées et provenant de la réalité diurne, [...]. Certains de ces rêves «modernes» sont euphoriques, d'autres angoissants : les images en sont noires, et le personnage éprouve un mal être certain* » (BOZZETTO 2001 : 179).

“The dream, as can be read in texts from 1780, appears as a sort of confused texts, a riddle sometimes that puts at stake images that are more or less distorted and from daytime reality [...]. Some of these “modern” Dreams are euphoric, others frightening; the images are black and the character experiences a certain wrong to be”

Ainsi, Nodier, comme la plupart des écrivains d'ailleurs, semble vouloir s'échapper de la société de son époque. De ce fait, le rêve devient, pour lui un moyen de voyager dans le temps et ce à travers l'écriture : « *Nodier semble ne rien espérer de l'avenir, ni du présent, qui le déçoit. Mais il a l'intuition de la*

nous transporte dans un voyage imaginaire : « *L'œuvre [...] nous prend « comme un rêve ».* Elle relève le défi de faire rêver le discours ou l'image, ne pouvons faire parler ou voir le rêve lui-même » (CHAREYRE-MEJAN, Paris, 1998 :101).

“The novel [...] takes us” like a dream “. It takes up the challenge to inspire discourse or image, not being able to see the dream itself or make it speak.”

Le roman, tout comme le rêve, nous transporte donc d'un espace à un autre et d'une époque à une autre. Or, l'écriture devient un rêve. En effet, le roman est comme un bateau qui nous emmène dans un monde inconnu. Il ne faut pas oublier pour autant que ce qui est inconnu nous attire inéluctablement puisque ceci nous éloigne de la réalité parfois dure et amère.

Ainsi, l'homme peut se situer « *dans la foulée à mi-chemin entre les explorations réelles et les rêves [...], qui vise à convertir le monde entier connu, et même ailleurs les îles inconnues. Le résultat est qu'on prend celui qui revient pour un fou, car il est alors vain de rêver des territoires au-delà des mondes connus d'alors [...]. Il se retrouve, dans le cadre d'un [...] voyage temporel, dans un futur où évidemment el n'a plus aucun repère. [...] Le voyage dans le passé peut s'appuyer sur des souvenirs, et même des légendes* » (BOZZETTO 2001 : 3334-).

“In the stride halfway between actual explorations and dreams [...], whose aim is to convert the whole known world, and even elsewhere in unknown islands. The result is that we take the one who returns for a fool, for he is so unable to dream beyond the territories of the then-known worlds [...]. It is found, as part of a [...] time travel, in a future where el obviously has no further landmark. [...] The journey into the past can rely on memories and even legends”

De plus, le roman du naufrage véhicule une thématique aussi variée que complexe: « *Le thème du double, qui se prolonge dans l'ambiguïté de la lecture du monde : songe ou réalité. Le couple impossible du narrateur et du personnage lui-même dédouble. La folie et les visions, la prosodie de l'espace et du temps, et l'inquiétude ontologique sur la solidité et le réel comme sur l'intégrité du sujet*»

Diderot goes to the old palace of philosophy ruined by Experience, the young colossus”

Nodier est celui qui s'est le plus intéressé aux rêves : « *Nodier s'est intéressé à tous les phénomènes touchant au rêve et au sommeil, non seulement comme écrivain trouvant là manière à fiction, mais en explorateur d'un domaine neuf de la vie psychique* » (BOZZETTO 2001 : 14).

“Nodier became interested in the phenomena related to dream and sleep, not only as a writer finding a way to fiction, but as an explorer of a new field of psychic life”

Lorsque Nodier étudie la relation établie entre le rêve et le sommeil, il met l'accent sur le roman, selon lui, le roman n'est pas qu' « *un simple texte, c'est un lieu de rêverie partagée, [...], comme cela advient dans les rêves* » (BOZZETTO 2001 : 16).

“Simple text, this is a place of shared reverie, [...], as happens in dreams”

En effet, Nodier affirme qu'il y a toujours une part de véracité et d'authenticité dans le roman car, selon lui, l'auteur y met une emprunte de son enfance et de son vécu.

Dans chaque roman et plus particulièrement dans le roman du naufrage on peut trouver « *le refus de distinguer ce qui est rêve de ce qui ne l'est pas, que Nerval nommera «l'épanchement du songe dans la vie réelle», l'absence de distinction entre le domaine de la folie et celle de la poésie, et l'articulation entre les rêves personnels et les grands mythes. Avec, au bout, le désir d'une quête du sens* » (BOZZETTO 2001 : 23).

Finding “ refusal to distinguish what is a dream and what is not, that Nerval would name” the outpouring of the dream in real life, “the lack of distinction between the domain of madness and that of poetry and the articulation between personal dreams and the great myths. With, at the end, the desire for a quest for meaning”

Certains pensent que l'histoire racontée est, elle-même, un rêve puisqu'elle

contradictaires qui sont la réalité et le rêve : « *Les songes annoncent quelquefois la vérité* » (BERNARDIN (de) Saint Pierre 2004 : 171).

“Dreams sometimes announce the truth”

Personnage entre rêve et rêverie

L'atmosphère des romans du naufrage berce souvent le lecteur dans un climat partagé entre rêve et rêverie : « *Souvent, plongé dans ses réflexions ou emporté par quelque rêverie, il se laissait entraîner hors de toute limite matérielle, suivant son rêve au delà du possible, et finissant par en faire une réalité qu'il voulait adapter aux choses de la vie* » (TOUDOUZE 1898 : 13).

“Often lost in thought or carried away by a reverie, he let himself carried away out of all material limit, following his dream beyond the possible, and eventually making it a reality he wanted to adapt to things in life”

Thème du rêve

Le rêve occupe une place très importante dans le roman du naufrage et nous distinguerons toutefois le rêve et la rêverie avec leurs caractéristiques et leurs implications spécifiques. Nous verrons comment le rêve joue un rôle de déclencheur de l'aventure et est lié avant tout à l'imagination :

« *L'imagination se donne libre cours dans Les Bijoux Indiscrets, roman écrit pour sa maîtresse en 1748, où il développe toutes les conséquences-piquantes d'une hypothèse fantaisiste : le sultan Mangogul, grâce à un anneau magique, peut faire parler sans retenue les “bijoux” des femmes de la Cour, qui en révèlent de belles ; dans un chapitre intitulé “Rêve de Mangogul ou voyage dans la région des hypothèses”, Diderot monte l'ancien palais de la philosophie ruiné par le jeune colosse Expérience* » (KERAUTRET 1983 : 73).

“Imagination is given free rein in Les Bijoux Indiscrets, a novel written in 1748 for his mistress, where he develops all the consequences of a spiky-fanciful hypothesis: the Mangogul Sultan, through a magic ring, can make the “jewels” of the women of the Court speak without restraint, which reveal beautiful; in a chapter entitled “ Mangogul Dream or trip to the region of assumptions”,

sont le feu, l'eau et la terre : « *Plus encore que les pensées claires et les images conscientes, les rêves sont sous la dépendance des quatre éléments fondamentaux* » (BACHELARD 1978 : 5).

“Even more than the clear and conscious images thoughts, dreams are dependent on the four fundamental elements”

Selon lui, la rêverie se trouve dans les profondeurs de la mer : « *En ce qui touche ma rêverie, ce n'est pas l'infini que je trouve dans les eaux, c'est la profondeur* » (BACHELARD 1978 : 11).

“With respect to my reverie, it is not the infinite that I found in the waters, it is the depth”

En effet, dans ce sens il pense que « *pour certaines rêveries, tout ce qui se reflète dans l'eau porte la marque féminine* » (BACHELARD 1978 : 49).

“For some dreams, all that is reflected in the water carries a feminine imprint”

Le thème du rêve chez Bachelard, en accord avec la mer, est étroitement lié à la vie infantile : « *Le rêve a une racine pivotante qui descend dans le grand inconscient simple de la vie infantine primitive. Il a aussi tout un réseau de racines fasciculées qui vivent dans une couche plus superficielle* » (BACHELARD 1978 : 158).

“The dream has a taproot that descends into the large single unconscious of primitive childish life. It has also a network of fibrous roots living on a more superficial layer»

Le personnage se perd dans ses rêves effrayants et ne peut pas s'en débarrasser : « *Quoique je fusse encore plein de l'effroi et de la terreur de mon rêve ; je fis réflexion cependant que l'accès de fièvre reviendrait le jour suivant* » (DEFOE 2007 : 128).

“Although I was still full of fright and terror of my dream; I reflected, however, that the fever would come back the next day»

Le roman du naufrage naît peut être d'une union de deux mondes totalement

logique, la solitude et le doute quant à l'efficacité de l'évènement représentent des principes à transformer la vie du narrateur : « Le calme et le silence grandissaient cette anfractuosité sombre en réalité, colorée par le rêveur » (BALZAC 2009 : 10).

“Calm and silence grew that dark crevice in reality colored by the dreamer”

Cependant, cette interprétation s'appuie sur des analyses du roman du naufrage qui perçoivent dans l'émergence de ce genre une cause extérieure du surnaturel dans la réalité quotidienne. Dans les trois

romans, ce phénomène est également constitué par une rupture du personnage avec la réalité, le

narrateur du roman de Defoe se retrouve face à un jeu entre la réalité et la fiction : « Je ne me réveillai pas entièrement. Je flottais entre le sommeil et le réveil » (DEFOE 2007 : 191).

“I do not fully awake. I floated between sleepiness and wakefulness”

Le retrait et l'isolement, le repli sur soi, la rêverie et le monde imaginaire favorisent une situation de déréalisation qui envahit l'ensemble de la narration : « J'avais le sommeil inquiet, je faisais des songes effrayants, et souvent je me réveillais en sursaut » (DEFOE 2007 : 238).

“I had the restless sleep, I had frightening dreams, and often I woke up with a jump”

Le personnage se réfugie au rêve et au sommeil qui lui sont moins pénibles et plus paisibles que la dure réalité : « *Je m'endormis pour ne me réveiller que fort avant dans la nuit.   mon réveil, je me sentis soulagé, mais faible et excessivement altéré* » (DEFOE 2007 : 122).

“I fell asleep only to wake up as far into the night. When I awoke, I felt relieved, but too weak and withered “

Bachelard veut s'attacher à démontrer que la notion du rêve est fondamentalement liée aux éléments nécessaires à la vie de l'homme qui

الحاجة إلى اللجوء إلى أحلامه، حتى انه يجمع كل هذا البعد الشخصي في نفس الوقت لقاء مع النفس والاستكشاف الداخلي. و حتى إذا لم يكن لدى ادباء القرن الثامن عشر وسيلة للسفر عن طريق البحر، فبإمكانهم اللجوء إلى الخيال لانهم لطالما حلموا بالبحر لأنهم ليس لديهم بديل آخر غير السفر من خلال الكتابة.

الكلمات المفتاحية : المسافر، البحر، حلم، فكرة خيالية والكتابة.

par rapport à la souffrance et à la difficulté, on peut comparer celles qui sont présentes dans le voyage vers l'océan et celles présentes dans les sociétés du XVIII^{ème} siècle et se demander lesquelles sont les plus pénibles pour l'homme de cette époque. Pour lui, il est sans doute plus facile de traverser les océans et de découvrir les dangers d'un monde inconnu que de vivre les tracasseries du monde réel. En effet, qui n'a jamais rêvé, qui n'a jamais voulu s'évader, fuir ce monde pour un autre, un monde à sa mesure, à la mesure de ses rêves, de ses ambitions?

Les écrivains des Lumières n'ont pas hésité à rêver, tout comme l'Homme qui rêve d'un monde meilleur. En effet, le rêve, la folie, l'imagination, etc., ce sont des éléments qui sont présents dans les romans maritimes. Ainsi, la mer n'étant pas encore accessible, les écrivains l'imaginaient et emportaient donc le lecteur à bord de leur navire qu'est le roman. C'est le sentiment que nous avons eu lorsque nous avons lu les trois romans qui vont faire l'objet de cette étude : Le premier est *Paul et Virginie* de l'écrivain français Bernardin de Saint Pierre, le second est produit par l'anglais Daniel Defoe avec son célèbre *Robinson Crusoé* et le dernier appartient à l'écossais Jonathan Swift, son roman s'intitule *Les Voyages de Gulliver*.

Le refuge dans les rêveries

L'écriture du naufrage met en rapport la situation du personnage dans un monde sensible, au réel représenté par la narration. Cette relation est remise en cause par l'intervention d'événements surnaturels. L'élément perturbateur suscite, par sa présence, une interrogation du narrateur portant sur sa capacité d'adaptation. Cette rupture engendre des incertitudes au niveau de l'équilibre mental du personnage. La perte des repères, la faillibilité du raisonnement

**e personnage entre rêve et réalité dans le roman maritime
du XVIII^{ème} siècle: frontière vers l'inconnu**
الشخصية بين الحلم والواقع في الرواية البحرية للقرن الثامن عشر:
الحدود إلى المجهول

Sabrina Yebdri ép. Bedjaoui

sabi13000@yahoo.fr

Université, Bechar, Algérie.

Résumé

Le personnage du voyage en mer aime parfois se détacher de la société, ne dépend plus de rien ni de personne, s'écoute intérieurement, maîtrise ses pulsions, ses besoins, son plaisir. Il ressent d'ailleurs le besoin de se réfugier dans ses rêveries, il apporte donc toute cette dimension personnelle, à la fois de rencontre avec soi-même et d'exploration intime. Or, même s'ils n'avaient pas les moyens de prendre le large, les hommes de lettre au XVIIIème siècle se réfugiaient à l'imaginaire et rêvaient de la mer car ils n'avaient d'autres alternatives que de voyager à travers l'écriture.

Mots-clés : voyageur, mer, rêve, rêverie, écriture.

Abstract

The character of the sea voyage sometimes likes to detach from society, to be independent from anything or anyone, listens inwardly, controls his impulses, his needs, his pleasure. He also feels the need to take refuge in his reveries, so he brings this entire personal dimension, both meeting with the self and intimate exploration. But even if they do not have the means to take off, the eighteenth century men of letter took refuge in fantasy and dreamed of the sea because they had no alternative but to travel through writing.

Keywords: traveller, sea, dream, reveries, writing.

ملخص

يحب المرء أن ينفصل أحيانا عن المجتمع فتراه يفضل الرحلة البحرية، لم يعد يعتمد على أي شيء أو أي شخص، يستمتع داخليا، يسيطر على نزواته، احتياجاته، متعته. انه يشعر أيضا

una estrategia primordial y básica del aprendizaje del español como lengua extranjera. Entonces, Hemos intentado ofrecer un panorama general de lo que suponen las principales contribuciones de la lingüística aplicada al aprendizaje y la enseñanza de idiomas desde su nacimiento, es decir, el Análisis contrastivo, el Análisis de errores e Interlengua. Hemos observado que estas diferentes corrientes no constituyen un sistema de oposiciones, en el que cada línea de ellas surge del rechazo de la anterior, sino que cada una de ellas parte de la antecedente que aporta un nuevo punto de vista que enriquece el precedente.

enseña a los alumnos la concordancia entre el verbo y el sujeto; como están en nivel intermedio, la regla debe haberse memorizado normalmente desde su primera etapa de aprendizaje del español, o sea en el nivel elemental, cuando empiezan a aprender las formas de las tres conjugaciones y las diferentes terminaciones del presente de indicativo. Es posible que esta confusión tenga su origen o en una regla de hipergeneralización, porque en el ejemplo del texto el alumno conjuga el verbo *saber* en tercera persona del singular con un pronombre en primera persona como si fuera un verbo regular. O bien, los alumnos que cometen este tipo de inadecuación manifiestan escasez de capacidad de memorización de la diversidad de las formas verbales. Esto es lo que pensamos también, cuando se usa un pretérito perfecto en tercera persona con la primera persona singular del pronombre.

Además de la inadecuación entre el pronombre personal sujeto y el verbo, podemos ver también que a veces, los aprendices usan una forma verbal en lugar de otra más ajustada y correcta. En el caso se reemplaza el presente de indicativo por el gerundio. Aquí, tenemos dos explicaciones posibles: o bien el alumno quiere usar el gerundio para formular una idea de proceso y se olvida de usar el auxiliar *estar*, o confunde entre el gerundio y el presente de indicativo. En el caso se reemplaza asimismo, el imperativo por un infinitivo. Como observamos, el alumno quiere emplear dos órdenes simultáneas, pero pone la primera en imperativo y la segunda en infinitivo. Creemos que él sabe cómo se forma el imperativo, pero olvida la regla de uso de la conjunción de coordinación. Otras veces, se sustituye una forma verbal por otra. Se comete este tipo de desviación, sobre todo, cuando se trata de las perífrasis verbales. Para concluir, presentamos los dos últimos casos donde observamos la omisión del auxiliar *haber* que se tiene que usar para conjugar el pretérito perfecto de los dos verbos *decir* y *escribir*. Podemos explicar este uso erróneo por una carencia de repaso de la regla de formación de este tiempo compuesto.

Finalmente, Con este trabajo, nuestro objetivo era saber más sobre los errores que estorban y obstaculizan a los alumnos a la hora de redactar y preparar una expresión escrita. Tras el análisis, consideramos que el error es

alumnos omiten el pronombre personal o lo añaden cuando no se debe poner.

1.5. Verbos

1.5.1. Formas verbales

Antes de examinar los textos equivocados de esta categoría de errores, nos gustaría recordar aquí, en la tabla⁶, los resultados que obtiene el uso de las diferentes formas verbales.

Errores de	Número	% en nivel morfosintáctico
Concordancia verbo-sujeto	28	5.94 %
Uso de formas por otras	21	4.46 %
Omisión del auxiliar	18	3.83 %
Total	67	14.23 %

Pues, el número de errores encontrado es el de sesenta y siete equivocaciones; sin embargo, este número nos muestra las dificultades lingüísticas con que se enfrentan los alumnos. Cabe señalar que hemos podido clasificar las idiosincrasias del uso de las formas verbales en tres grupos distintos, los presentamos en los puntos siguientes:

i. Concordancia verbal:

yo ha hecho yo he hecho

yo sabe empezar sé empezar

ii. Uso de una forma verbal por otra:

yo esperando yo espero / estoy esperando

Juan, visítame y quedarte... ...y quédate...

iii. Omisión del auxiliar haber en los tiempos compuestos:

yo Ø dicho he dicho

yo Ø escrito he escrito

En este nivel de aprendizaje, o sea el curso terminal de bachillerato, se les

discordancia, a menudo repetida es difícilmente por una explicación única. Por ejemplo, en el caso en el que *vacaciones* se usa con un artículo en singular en vez del plural, podemos suponer que este alumno piensa en árabe o traduce la palabra *vacaciones* porque en árabe esta palabra se usa en singular; podría ser, pues una interferencia de la lengua árabe que es la lengua materna de los alumnos.

i. Usos incorrectos

a. Uso incorrecto del pronombre enclítico:

quiero te ver quiero verte

para te aconsejar para aconsejarte

b. Uso de un pronombre personal por otro:

tomar fotos con tú tomar fotos contigo

mil besos a tú mil besos a ti

c. Omisión del pronombre personal:

yo \emptyset quiero mucho yo te quiero mucho

yo \emptyset escribo estas líneas yo te escribo...

d. Adición del pronombre personal:

nos los visitaremos los visitaremos

La primera observación que podemos hacer sobre estas muestras erradas es el uso abundante del pronombre personal *tú* en los textos escritos de los alumnos, Es posible que este uso se deba a que, el tema de la redacción es les pedía que escribieron una carta a un amigo español con el objetivo de invitarle a visitar Argelia, y escribir a un amigo implica el tuteo. Por eso, creemos que los aprendices usan el *tú* para la discusión. Pero el problema es que en muchos casos, se desconoce la posición del pronombre personal en sus producciones escritas: a veces se adelanta y otras veces se pone después del verbo cuando está en su forma infinitiva. Además, en otros casos, ciertos

el mismo caso que el español.

Observamos también otro tipo de discordancia entre el género del sustantivo, el artículo y el adjetivo, es decir que la palabra masculina *clima* es usada con el artículo definido femenino *la* y el adjetivo femenino *buena*. Creemos que, aunque se le enseñan ciertas excepciones (como: idioma y programa, por ejemplo), el alumno tiende a pensar que, como la mayoría de las palabras terminadas en *a* son femeninas, generaliza la regla de la palabra *clima*, que termina también con la vocal *a*.

Uso erróneo del número:

i. Posesivo singular usado con un sustantivo plural:

mi frases mis frases

mi besos mis besos

ii. Posesivo plural usado con un sustantivo singular:

mis información mis informaciones

iii. Sustantivo singular usado con un posesivo plural:

mis país mi país

iv. Adjetivo singular en lugar del plural:

(hay lugares muy importante ... muy importantes

v. Adjetivo plural en lugar del singular:

la gente son muy gentiles la gente es muy gentil

vi. Artículo singular en lugar del plural:

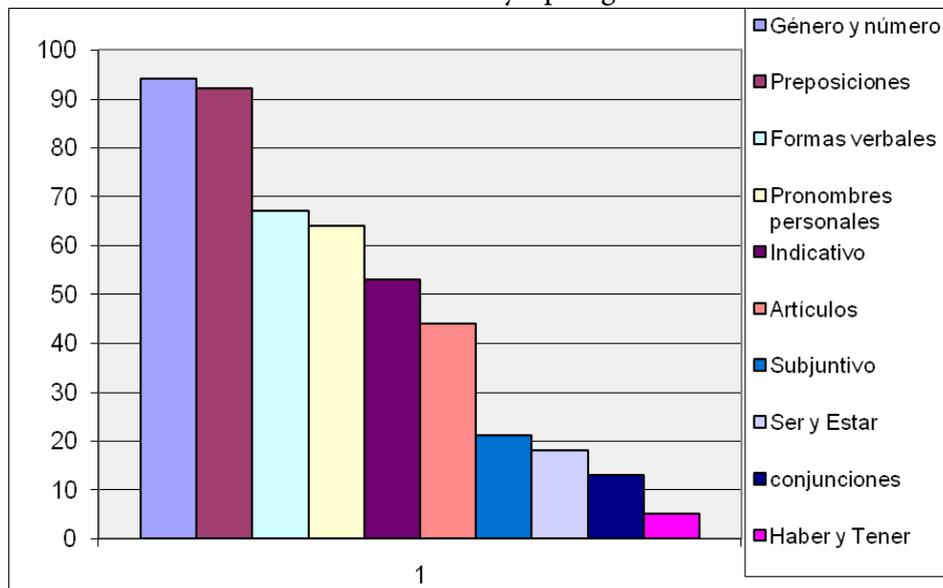
la vacaciones las vacaciones

vii. Demostrativo singular en lugar del plural:

este días estos días

A veces, estos tipos de discordancia en número no sólo se cometen con los adjetivos y los sustantivos, sino también con los determinantes. Esta

Tabla n°2: Distribución cuantitativa y tipológica de los Errores



Uso erróneo del género:

i. Artículo masculino en lugar del femenino:

el carta □ la carta

los tradiciones □ las tradiciones

ii. Sustantivo masculino con adjetivo femenino:

mi país es muy bonita □ ... es muy bonito

la clima está buena □ el clima está bueno

iii. Determinante masculino en lugar del femenino:

este carta □ esta carta

este vacaciones □ estas vacaciones

Los ejemplos de los discursos presentan una inadecuación entre el sustantivo y el adjetivo calificativo. Tenemos un sustantivo masculino usado con un adjetivo femenino. Pensamos que la palabra *país* en árabe es femenina, por esta razón, el alumno la usa con un adjetivo femenino porque cree que es

Antes de describir los errores analizados en la tabla n°1, es necesario precisar que el número *total* de desviaciones encontradas en los discursos escritos por nuestros alumnos es de ochocientos veintitrés errores (823). El total de cuatrocientos setenta y un errores cometidos al nivel morfosintáctico (471) representa más de la mitad de las desviaciones analizadas, ya que los demás errores, o sea trescientos cincuenta y dos (352) se han cometido en los demás niveles lingüísticos (suprasegmental, fonético, y léxico).

Total Errores	E. nivel morfo-sint.	% E. nivel morfo-sint
823	471	74.73%

Como nos lo indica el cálculo del porcentaje de errores cometidos en el nivel morfosintáctico, vemos que casi alcanza el 80% del conjunto de errores encontrados. Por eso, nos hemos centrado en este nivel porque este alto porcentaje nos lleva a pensar que nuestros treinta y nueve alumnos encuentran más dificultades.

En la tabla n°1, presentamos los resultados cuantitativos: hemos clasificado los errores cometidos al nivel morfosintáctico por números y por porcentajes, según el tipo de errores cometidos para ver a qué obstáculos se enfrentan nuestros aprendices. En esta tabla podemos observar que:

- El tipo de errores que ha tenido el mayor porcentaje es el de género y número: este punto gramatical alcanza casi el 20% (19.96%); podemos decir que es el tipo al que los alumnos se enfrentan con más dificultad; es un resultado que refleja carencias, como lo vemos en el análisis cualitativo, en el dominio de las reglas de concordancia nominal.

- El tipo en que se cometen menos errores es *el uso de los verbos haber y tener*, puesto que este último alcanza sólo el 1.06% del porcentaje total. Esto nos lleva a suponer que o bien nuestros aprendices no encuentran muchas dificultades o bien que su uso en sus textos escritos es muy limitado. Para mostrar de manera más clara los puntos gramaticales que presentan más dificultades, presentamos el histograma siguiente:

en su interlengua de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso o bien otros aspectos comunicativos.

Selinker y Lamendella (1978: 143191-) llegan a la conclusión de que no existe un único factor responsable del proceso de fosilización. El objetivo de los estudios que se realizan sobre la interlengua consiste en realizar y describir la lengua del alumno en su totalidad. Se proponen varios paradigmas teóricos para llevar a cabo su análisis tales como: «la competencia homogénea» (Adjémian: 1976; 1983), «la capacidad continúa» (Tarone: 1979; 1982) y «el conocimiento dual» (Krashen: 1981).

Como lo vemos más adelante, las desviaciones que hemos decidido analizar son desviaciones cometidas en *el nivel morfo-sintáctico* de la lengua, porque en este nivel lingüístico nuestros alumnos cometen más errores y hallan más dificultades.

En la tabla n°1, presentamos los resultados cuantitativos, por números y por porcentajes:

**Tabla n°1: Números y porcentajes de errores
analizados (nivel morfosintáctico)**

Errores de	Número de errores	Porcentaje %
Género y número	94	19.96%
Preposiciones	92	19.53%
Formas verbales	67	14.23%
Pronombres personales	64	13.59%
Indicativo	53	11.25%
Artículos	44	09.34%
Subjuntivo	21	04.46%
Ser y Estar	18	03.82%
Conjunciones	13	2.76%
Haber y Tener	05	01.06%
Total	471	100%

a la competencia transitoria de los alumnos. Por eso, el docente ha de tener muy claro qué errores caracterizan cada etapa del aprendizaje. Asimismo, no debemos centrarnos sólo en los errores morfológicos o léxicos, sino también en los sintácticos, pragmáticos y culturales.

El concepto de la interlengua se debe a Selinker (1972); designa el sistema lingüístico del que aprende una lengua extranjera, o sea, la lengua que se expresa antes de poder hablarla correctamente. Ha recibido también la denominación de: «competencia transitoria» (Corder: 1981), de «dialecto idiosincrásico» (Corder: 1971), de «sistema aproximado» (Nemser: 1971) y de «sistema intermedio» (Porquier: 1975). Según estos autores, la interlengua presenta las siguientes características:

- i. Es un sistema propio de cada aprendiz.
- ii. Es intermedio entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno.
- iii. Es autónomo y se rige por sus propias reglas.
- iv. Es sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas, y es variable por cuanto estas reglas no son constantes ya que se modifican a medida que progresa el aprendizaje.
- v. Es permeable y capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al estado de interlengua siguiente.

El concepto de «variabilidad» de la interlengua ha dado origen a numerosos estudios. Se distingue entre «la variación sistemática» y «la variación libre»:

- La variación *sistemática* se produce como resultado de la influencia de factores externos relacionados con el contexto lingüístico, situacional y psicolingüístico;

- en cambio, la variación *libre* se da cuando el aprendiz hace un uso que no es sistemático, ni arbitrario de dos o más formas en un mismo contexto discursivo. Asimismo, el desarrollo de la interlengua también puede verse afectado por el fenómeno de la fosilización que hace que el aprendiz mantenga

Criterio pedagógico Errores individuales, colectivos.

Errores en la producción escrita. / Errores en la producción oral.

Como lo vemos, el primer nivel de descripción de errores es el criterio lingüístico o gramatical que clasifica los errores de los aprendices sobre la base de la categoría gramatical que se ve afectada por el error (adición del artículo, omisión del verbo, del pronombre). Para colocar las producciones erróneas en la categoría gramatical a la que pertenece, hay que indicar el nivel del sistema lingüístico en el cual se ubica el error, es decir: nivel morfosintáctico, léxico-semántico y discursivo.

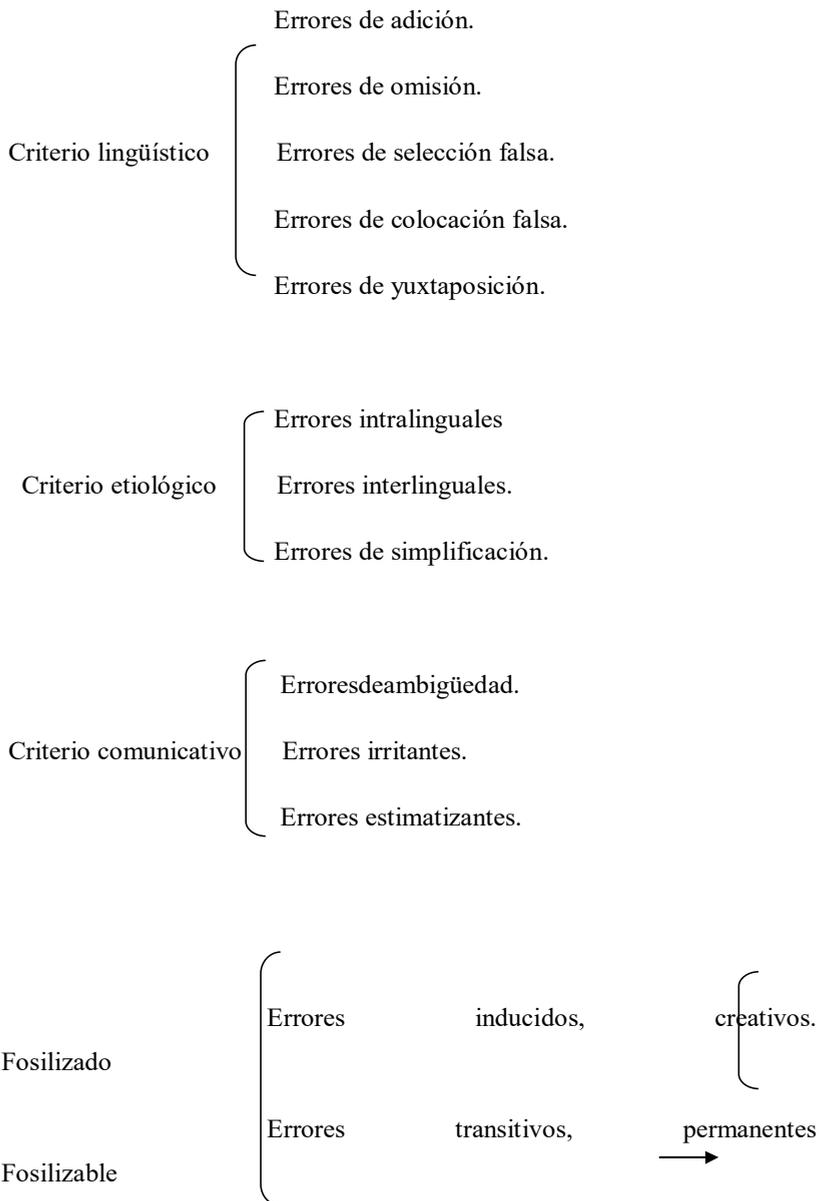
El segundo nivel de descripción y clasificación de los errores es el criterio etiológico que trata de inferir las causas y los orígenes que llevan a los alumnos a producir las desviaciones en cuestión. Con este criterio se intenta explicar los errores desde un punto de vista psicolingüístico, esto es: errores interlingüales (interferencias lingüísticas y traducciones literales) y errores intralingüales (reducciones a un sistema simplificado y generalizaciones).

El tercer nivel de descripción recoge el criterio comunicativo, es decir los errores que se cometen por ambigüedad, errores irritantes y los estimatizantes. El cuarto y último criterio es el nivel pedagógico que incluye las clasificaciones de los errores en las dos expresiones tanto oral como la escrita, además de los errores inducidos, creativos, transitivos, permanentes, individuales y colectivos.

- En tercer lugar, y después de clasificar los errores hay que explicar su origen y buscar de dónde vienen y por qué se cometen; también, se deben buscar los mecanismos o las estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error. Finalmente, se pasa a evaluar la gravedad del error y a buscar un posible tratamiento para poder evitarlos después.

En la actualidad, las aplicaciones del análisis de errores tienen que ver básicamente con su tratamiento en el aula por parte del profesor, en cuanto a la corrección de errores. Las indicaciones inciden en que no se debe establecer una corrección exhaustiva, sino que ha de atenderse a los errores que corresponden

- En segundo lugar, la descripción y la clasificación de los errores se deben hacer mediante unos criterios que se deben tener en cuenta a la hora de analizar *errores*. La clasificación que nos propone Vázquez (1991: 31) nos parece bastante completa y por eso, la señalamos aquí:



Según Corder también (1981: 7), los errores tienen un triple significado:

Para el profesor: si éste emprende un análisis sintáctico, los errores le indican hasta dónde ha llegado el aprendiz en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar.

Para el investigador: le proporcionan indicaciones sobre cómo se aprende o adquiere una lengua, así como sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en el descubrimiento progresivo de la lengua.

Para el aprendiz: el error se considera como una estrategia utilizada por quien aprende; es una forma de verificar las hipótesis hechas sobre el funcionamiento de la lengua que está aprendiendo.

Desde esta perspectiva, y con los estudios realizados en el marco de la teoría de la interlengua y de la adquisición de segundas lenguas, el error ha pasado a considerarse como un elemento positivo y necesario en el proceso de aprendizaje. En la actualidad, el error se concibe como una manifestación de la interlengua, se le da un tratamiento selectivo y se intenta estimular la autocorrección por parte del mismo aprendiz como una manera de potenciar su autonomía. El método de trabajo del análisis de errores es diferente del análisis contrastivo, porque no se parte de la comparación de las dos lenguas en cuestión, sino de las producciones mismas de los aprendices.

Para llevar a cabo un análisis de errores correcto, Corder (1981: 1426-) recomienda seguir los pasos siguientes:

- En primer lugar, hay que identificar el error y ponerlo en su contexto, porque según la identificación del error que propone Corder, hay errores claros que no ofrecen ninguna duda en cuanto a su idiosincrasia; entonces, se apartan claramente del paradigma de la lengua meta; y por otro lado, existen errores que no aparecen en los diferentes registros de un nativo. Se debe también tener en cuenta que a veces aparecen frases que se pueden considerar como correctas, pero que en realidad son absolutamente imposibles en el contexto en que aparecen. Corder considera este tipo de frases como «unas frases idiosincrásicas no aparentes.»

las descripciones formales que el distribucionalismo hace de las lenguas. El estudio contrastivo se desarrolla conforme a los siguientes pasos:

- i. Descripción formal de los idiomas en cuestión, o sea, la lengua materna y la lengua meta.
- ii. Selección de las áreas que se tienen que comparar.
- iii. Comparación de las diferencias y las semejanzas.
- iv. Predicción de los errores posibles.

Fernández González (1995: 18) señala que el análisis contrastivo se presenta como un procedimiento indispensable en la investigación lingüística teórica. Para ella, el análisis contrastivo es un auxiliar básico en la comprensión de los procesos de la adquisición de una lengua extranjera. Para terminar este punto teórico, podemos decir que no todos los errores se deben a la lengua materna. Por estos motivos, los investigadores deciden abrir un nuevo camino para el desarrollo de una nueva línea de investigación como la del Análisis de Errores y de la Interlengua.

El modelo del análisis de errores surge a finales de los años sesenta como corriente alternativa al análisis contrastivo. Apoyado por las teorías chomskianas y mentalistas se considera como un nuevo modelo de la teoría del aprendizaje de una segunda lengua. El punto de partida de este modelo es la publicación, en 1967, de un importante artículo intitolado «qué significan los errores de los aprendices». En este artículo, Corder (1971: 13) empieza por hacer la distinción entre el error y la falta; así, el *error* es:

Una desviación que aparece en la producción verbal del aprendiz de una segunda lengua o de la lengua extranjera por su desconocimiento de la regla correcta.

Mientras que la «falta» es para él:

Un accidente de producción momentáneo por parte de quien sigue la regla, que se comete cuando no se respeta una regla de la lengua segunda.

culturales, y desarrolla sus estrategias de aprendizaje y de la comunicación; es lo que le permite aumentar sus competencias lingüísticas y comunicativas.

Con Chomsky se dio giro muy importante en la concepción de la adquisición de las lenguas, porque (Chomsky: 1987) reconoce la importancia de los procesos mentales del aprendiz y su integración del nuevo conocimiento en el sistema cognitivo; por eso se empieza a buscar la causa de los errores en la influencia o interferencias de la lengua materna y de las interferencias que puede provocar. Así, surge el Análisis Contrastivo que pretende describir formalmente la lengua materna y la lengua extranjera. En esta línea se inscribe el Modelo del Monitor de (Krashen: 1983) quien hace la diferencia entre la *adquisición* y el *aprendizaje*: considera la *adquisición* como un proceso natural e inconsciente que permite al aprendiz desarrollar su competencia para la comunicación, mientras que el *aprendizaje* se ve como un proceso consciente en el campo de la enseñanza institucional donde se ofrece un conocimiento lingüístico explícito.

El análisis contrastivo es una corriente de la lingüística aplicada iniciada por (Fries: 1945) y desarrollada por (Lado: 1957); se basa en la hipótesis que los errores que se producen por los aprendices, se pueden pronosticar a partir de las diferencias entre la lengua materna de los mismos y la lengua que éstos quieren aprender. Se considera que los errores cometidos son el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de una nueva lengua por el aprendiz. El análisis contrastivo nace del interés por encontrar explicaciones teóricas de los errores y de la necesidad didáctica de prevenirlos. Pero después, para estudiar la validez de esta hipótesis, las investigaciones empíricas realizadas han demostrado que la teoría de la interferencia debida a la lengua materna, ni explica todos los errores cometidos por los alumnos, ni consigue evitar los errores que se pretenden evitar. Por eso, se proponen unas nuevas corrientes tales como la del Análisis de Errores y de la Interlengua que ponen reparos a los planteamientos del análisis contrastivo y de los métodos de enseñanza que se fundamentan en él.

Desde el punto de vista *lingüístico*, el análisis contrastivo se apoya en

nuestros conocimientos lingüísticos y contribuir a nuestra profesionalización. El objetivo principal de este trabajo es buscar explicaciones sobre el porqué de algunos *errores* que obstaculizan el progreso de los alumnos, y buscar también un posible tratamiento de ciertas de las dificultades que encuentran. Con esto queremos recalcar la importancia del *error* en el aprendizaje de una lengua extranjera y hacer del error un instrumento útil en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera.

El análisis de errores es el planteamiento teórico más fundamental de nuestro estudio. Para situarlo en su marco teórico queremos presentar un breve panorama histórico del desarrollo que tienen los campos de la lingüística y la sicolingüística, durante las últimas décadas, pero antes de adentrarnos en este tema, nos parece importante definir el error como concepto y presentar la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Antes de presentar las diferentes teorías desde el punto de vista del análisis contrastivo y el tratamiento del error, vamos a definir primero el concepto del error. Según el diccionario de la Real Academia Española (2001: 948), el error es una palabra que viene del latín «*oris*» que significa un concepto equivocado o juicio falso.»El error» es una acción desacertada o equivocada, es una cosa echa erradamente.

Hoy día, en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, el error es aceptable porque se considera que la acción de equivocarse es una oportunidad para el aprendizaje. Con el error, el alumno se da cuenta que ante el aprendizaje no puede adquirir actitudes superficiales, cuando el alumno se equivoca, ve su error y se le invita a corregirlo: con esto, el alumno puede aumentar su capacidad de curiosidad para observar y autoevaluarse. El profesor de lenguas segundas sabe que el proceso de aprendizaje en que se apoya la adquisición de una lengua extranjera es una sucesión de estadios por los que el alumno tiene que pasar para conocer, interiorizar y utilizar las normas que conforman este último que considera una lengua como instrumento de comunicación. En este proceso, el aprendiz adquiere una serie de herramientas gramaticales, léxicas, funcionales y

ANALISIS DEL DISCURSO ESCRITO POR APRENDICES DE E/LE (Hacia un modelo del Análisis de Errores)

تحليل الخطاب الكتابي عند متعلمي اللغة الإسبانية كلغة أجنبية

Amaria Guenaoui bensaada
Universidad de Abu Bekr Belkaid/

guenaoui48@yahoo.fr

TLEMEN-ARGELIA

الملخص:

كأساتذة اللغة الإسبانية كلغة أجنبية، عادة ما نصح أخطاء طلابنا، و نحن دائما نتساءل عن ما يتوجب علينا حتى يرتكبوا أقل عدد منها، ولماذا يرتكبوا الخطأ بالرغم من الشروح العديدة من طرف الأستاذ داخل القسم.

هذا الانشغال دفعنا إلى دراسة نموذج تحليل الأخطاء و هذا هو السبب الذي جعل هذا البحث يركز على هذا الموضوع الذي ليس فقط عدة أساتذة و إنما كثير من اللغويين أهدوه وقتا وجهدا متفاني. و عليه، نحن نحاول من خلال هذا البحث الإجابة عن أسئلتنا وأخرى تتبادر في ذهن طلبتنا. على العموم، تحليل الأخطاء اللغوية يجبرنا على دراسة اللغة و التي بدورها تشكل لنا الإهتمام البالغ وذلك لأنها تساعدنا في تحسين مهاراتنا اللغوية و كذا إسهامها في إحترافتنا. و عليه فإن الهدف الأساسي من خلال هاته الورقة البحثية هو البحث عن أسباب هذه الأخطاء المرتكبة من طرف تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تخصص لغات أجنبية و المقبلين على اجتياز امتحان البكالوريا. كما نتطلع أيضا لعلاج ممكن لبعض الصعوبات التي يواجهونها أثناء تعلمهم للغة الإسبانية كلغة أجنبية.

Como profesores de español como lengua extranjera, solemos corregir los errores de nuestros alumnos y siempre nos preguntamos qué tenemos que hacer para conseguir que cometan menos errores y por qué los cometen a pesar de las explicaciones. Esta preocupación nos empuja a investigar en el tema del *Análisis de Errores*, y es por eso que el presente trabajo se centra en este paradigma de investigación, paradigma al que no sólo muchos profesores sino también muchos lingüistas han dedicado tiempo y esfuerzo. Así, intentamos responder a nuestro interés por encontrar respuestas a nuestras preguntas y las de nuestros alumnos. Además, el Análisis de Errores nos obliga a trabajar más la lengua, lo cual presenta para nosotros el inmenso interés de ayudarnos a mejorar

- Bustos Guadaño, E. (2004). *Lenguaje, comunicación y cognición: temas básicos*. Madrid, UNED.
- Castells, M. (2002b). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. México: Siglo XXI. Recuperado en la web el 18 de agosto de 2012. <http://www.fra.utn.edu.ar/upload/de0550bf496309ea7d98d43503aa4338.doc>
- Croft, W. y Cruse, D. A. (2008). *Lingüística Cognitiva*. Madrid: Akal.
- Domínguez, A. J.; y Pascual, J. (2007). *Atlas histórico del mundo griego antiguo*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Martín, P. (2012). *Humanidades y TIC: reconstruyendo identidades profesionales en la globalización*. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 9 (2), 5167-.
- Johnson, A. E.; y Earle, T. (2003). *La evolución de las sociedades humanas*. Barcelona, Ariel.
- Lewellen, T. C. (2009). *Introducción a la Antropología Política*. Barcelona: Bellaterra.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística. Una introducción*. Barcelona, Cambridge University Press.
- Martínez Shaw, C.; y Alfonso Mola, M. (2008). *Europa y los nuevos mundos en los siglos XV-XVIII*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Pérez, M. (2003). "La paradoja de la comunicación sin fronteras. La «fractura digital»". *Portularia*, 3, 299310-.
- Ramírez Goicoechea, E. (2009). *Evolución, cultura y complejidad. La humanidad que se hace a sí misma*. Madrid: CERA.
- Salzmann, Z. (2007): *Language, Culture and Society. An Introduction to Linguistic Anthropology*. Oxford, Westview Press.
- Tenenti, A. (2003). *La edad moderna. Siglos XVI-XVIII*. Barcelona: Crítica.
- Velasco Maíllo, H. M. (2007). *Cuerpo y espacio. Símbolos y metáforas, representación y expresividad de las culturas*. Madrid, CERA.
- Zárate Martín, M. A.; y Rubio Benito, M^a. T. (2005). *Geografía humana. Sociedad, economía y territorio*. Madrid: CERA.

Así, lo que hemos hecho ha sido proponer lo que consideramos la intensión de los prototipos semánticos de las categorías señaladas (sus propiedades nucleares), tratando de combinar el lenguaje común y el experto, con la intención de permitir, por un lado, la comprensión de la extensión (conjunto de referentes) de nuestro concepto y, por otro lado, la interrelación entre el lenguaje y la sociedad, siempre, como es sabido, en constante cambio.

Evidentemente, queda aún mucho por investigar en torno al concepto de las (nuevas) tecnología(s). Por ejemplo, sería interesantísimo realizar un trabajo riguroso que permitiera determinar si existe una relación entre el tipo de texto y el concepto de (nuevas) tecnología(s) adoptado, como sospechamos después de comprobar que la temática de nuestros ejemplos casi siempre versa en torno a contenidos científicos; si hay diferencias en el habla de personas no expertas en la materia según variables sociológicas (edad, sexo, profesión...); o si se mantienen los matices aquí establecidos en otras categorías morfológicas como los adjetivos (“tecnológico”, “técnico”) o los verbos (“crear tecnologías”, “construir tecnologías”).

En cualquier caso, cabe señalar que lo planteado en absoluto hace alusión a sendos referentes de las categorías estudiadas (recuérdese que un prototipo es un modelo ideal sin una necesaria correlación referencial). El principal motivo se encuentra en que, si bien no podemos determinar con exactitud cuándo cambiarán los significados sugeridos como prototípicos, sí podemos determinar que las respectivas extensiones lo harán con total seguridad en muy poco tiempo. Como consecuencia, debido a la naturaleza dinámica de la sociedad, podemos pensar que lo deseable para la humanidad es que siempre haya una concepción colectiva de la categoría NUEVAS TECNOLOGÍAS con el significado semántico aquí propuesto: lo que cambiarán constantemente serán, sin duda alguna, sus referentes.

Referencias bibliográficas

Ayala, F. J.; y Cela Conde, C. J. (2009). *Senderos de la evolución humana*. Madrid, Alianza.

por a) ‘herramienta o técnica de uso habitual’ y b) ‘reciente, innovador, prestigioso’.

Ambas están enormemente relacionadas con la categoría TECNOLOGÍA₂, cuyos rasgos esenciales creemos que son a) ‘conjunto de saberes teóricos de uso de las herramientas habituales e innovadoras’, b) ‘conjunto de conocimientos de técnicas de uso de las herramientas habituales e innovadoras’, c) ‘aplicación práctica de los saberes teóricos y técnicos’ y d) ‘relación con el entorno’.

Como puede observarse, los tres conceptos se ven intrínsecamente relacionados, puesto que no puede haber una tecnología₁ sin un conocimiento previo que constituya la tecnología₂, y a la vez la aplicación práctica de la tecnología₁ amplía los conocimientos de la tecnología₂ que, de forma simultánea, permite un perfeccionamiento y una mejor adaptación al entorno en sucesivas construcciones de tecnologías₁. Cuando una tecnología₁ es completamente innovadora, socialmente prestigiosa y rápidamente propagada, es cuando pasa a ser concebida como “nueva tecnología” (cfr. tabla 2).

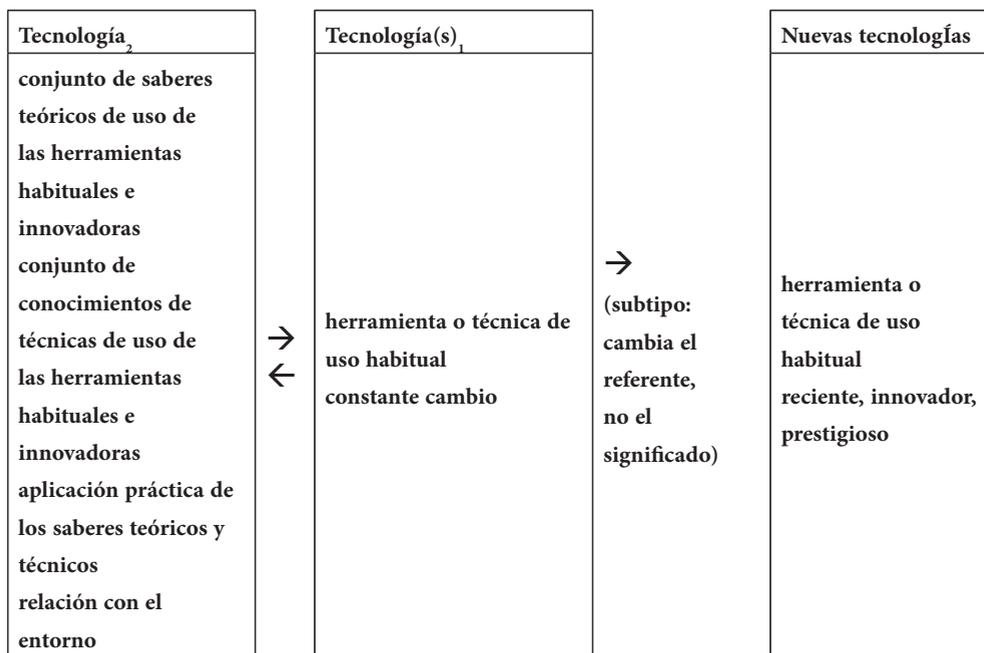


Tabla 2. Prototipos semánticos propuestos para los conceptos estudiados

a la microelectrónica, la computación, la optoelectrónica (Castells, 2002) y a la que podríamos llamar “segunda generación” (y sucesivas) de las tecnologías contemporáneas, que podrían comprender coches híbridos, hologramas y casi cualquier elemento que se pueda apellidar “digital” (10, 11, 14, 18, 26, 32). El primer grupo, las TIC, refiere, por antonomasia, a Internet (8, 17, 19, 22, 26), bien accesible a través de aparatos físicos (*iPads, notebooks, smartphones...*), bien conformando una realidad virtual paralela (aulas virtuales, juegos en línea...) (cfr. tabla I).

<p>Tecnología, Aplicación del conocimiento técnico (y, en ocasiones, científico) para solucionar problemas en la relación con el entorno</p>				
<p>(Tecnología(s) Cualquier objeto adaptativo que permita una adecuada explotación del entorno para la mejora de la calidad de vida de un colectivo</p>				
<i>Antiguas tecnologías</i>	<i>Tecnologías modernas</i>	<i>Tecnologías contemporáneas</i>	<i>Nuevas tecnologías</i>	
Hacha Azada Arco Flecha Cuchillo Cuenco Cubiertos	Barcos Carros Telescopio Termómetro Brújula	Teléfono Telégrafo Ferrocarril Radio Televisión Avión Primeros ordenadores Automóvil	TIC	Otros
			Internet	Ingeniería genética Microelectrónica Computación Optoelectrónica digital... ...

Tabla 1. Relaciones de sentido en los tres conceptos estudiados: “tecnología”, “tecnologías” y “nuevas tecnologías”

5. Conclusiones

Ahora ya podemos establecer con más nitidez las características nucleares de sendos prototipos semánticos de las que, como hemos visto, los hablantes, especialmente los expertos en materias relacionadas, son plenamente conscientes.

Consideramos, pues, que hay dos rasgos definitorios en la categoría TECNOLOGÍA(S)₁: a) ‘herramienta o técnica de uso habitual’ y b) ‘constante cambio’, mientras que la de NUEVAS TECNOLOGÍAS podría caracterizarse

una conexión relativamente rápida entre distintos puntos geográficos, bien para personas, bien para objetos. Concretamente, se incluiría aquí cualquier tipo de barco predecimonónico (desde los navíos mercantes griegos hasta el Galeón de Manila) o vehículo de transporte terrestre (carros, carretas), puesto que el cambio que han ido sufriendo a lo largo de los siglos se ha centrado fundamentalmente en la mejora técnica de su funcionamiento (25), pero no en la idea misma de su realización (Domínguez y Pascual, 2007: 165; Zárate y Rubio, 2005). El apelativo de “modernas” se debe a la culminación tecnológica que tuvo lugar precisamente en esa época, que podríamos delimitar entre 1492 y 1789 y que, además de la vertiente logística, incluiría una enorme variedad de inventos y descubrimientos tales como el telescopio, microscopio, termómetro o la brújula que facilitarían aquélla. Nótese que el nombre propuesto no implica que *sólo* se dieran durante la Edad Moderna, sino sencillamente que en esa época se extendió su utilización, se mejoró claramente su técnica con respecto a etapas anteriores y se asentaron las bases para las posteriores (Martínez y Alfonso, 2008; Tenenti, 2003).

Las “tecnologías contemporáneas”, aparecidas en occidente durante los siglos XIX y XX, harían referencia, aparte de a los inventos propios de dicha época (teléfono, telégrafo, ferrocarril), a todos aquellos que, habiendo existido conceptualmente desde tiempos remotos, habrían sufrido la conversión electrónica entre la Primera Revolución Industrial (finales del siglo XVIII) y la Segunda (finales del siglo XIX) (Zárate y Rubio, 2005), como el coche, el camión, el barco o el ómnibus (9, 2325-). Esta característica, el empleo del petróleo y la electricidad en el funcionamiento de los medios de locomoción, sería la esencia de los sucesivos inventos tecnológicos del siglo XX, tales como el teléfono, los electrodomésticos, la radio, la televisión, los primeros ordenadores e incluso el avión.

Y de este modo llegamos a las “nuevas tecnologías”. Entendemos que, insertándose históricamente en la que ya se considera la Tercera Revolución Industrial (Zárate & Rubio, 2005: 393394-), este concepto hace referencia a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a la ingeniería genética,

y, en cierto sentido, colectiva, que, apoyándonos en el corpus (cfr. § 2.3), nos atrevemos a definir como sigue: aplicación del conocimiento técnico (y, en ocasiones, científico) para solucionar problemas en la relación con el entorno (2842 ,30-). Nótese la diferencia con respecto al otro significado, el de herramienta o técnica concreta, dado que en múltiples ejemplos (2842-33 ,31-) resulta menos probable mantener esta segunda acepción si se pasa la palabra al plural.

Para comprender esta diferencia a la que nos referimos, basta con pensar la manera en que cualquier población utiliza la tecnología₂ para crear tecnología(s)₁, es decir, aplica sus conocimientos (teorías y técnicas) socialmente aprendidos para realizar herramientas útiles en la práctica diaria, y a la vez, bidireccionalmente, estas (tecnología(s)₁) contribuyen a mejorar los conocimientos teóricos (tecnología₂) de la población.

Así pues, creemos necesario tener por hiperónimo “tecnología” (insistimos: con el primer significado ofrecido anteriormente), y que dentro de éste coexistan cuatro cohipónimos, que serían “antiguas tecnologías”, “tecnologías modernas”, “tecnologías contemporáneas” y “nuevas tecnologías”, según ha sido concebida la historia occidental (126-; Johnson y Earle, 2003; Lewellen, 2009; Ayala y Cela Conde, 2009; Ramírez Goicoechea, 2009).

El primer concepto abarcaría todas aquellas herramientas que históricamente el ser humano ha empleado para adaptarse al entorno, bien natural (explotar la tierra es tan sólo uno de los fundamentos que puede inducir al *homo sapiens* a crear tecnologías), bien social (rituales, defensa ante el enemigo, matrimonios...), o que sigue empleando en la actualidad en determinados contextos (7, 8, 25). Por poner unos ejemplos, nos estaríamos refiriendo a diversos objetos que irían desde la rueda y el fuego hasta los arcos, flechas y cuchillos, pasando por azadas, cuencos, hachas e incluso objetos decorativos sin funcionalidad aparente (Ayala y Cela Conde, 2009; Johnson & Earle, 2003).

El concepto de “tecnologías modernas” comprendería cualquier herramienta que, no necesariamente incluyendo las anteriores, permitiera

nuevas tecnologías constarán de los rasgos semánticos propios del concepto de “tecnologías”, aunque no necesariamente habrá de ser a la inversa, de manera semejante a como puede afirmarse, siguiendo el anterior ejemplo, que todos los perros son animales pero no todos los animales son perros.

De este modo, sugerimos que, por el momento, la definición para “tecnologías” sea la siguiente: objeto adaptativo que permite una adecuada explotación del entorno para la mejora de la calidad de vida de un grupo social (Johnson y Earle, 2003; Lewellen, 2009): tan tecnológico es, pues, una azada como un Renault Laguna. La diferencia entre ambas funcionalmente hablando no es tan abismal como en un primer momento podría parecer, ya que en ambos casos se emplean para mejorar la relación del ser humano con el entorno (28, 29, 42). Esto, por supuesto, no niega su papel en el origen de las jerarquías sociales, de la desigualdad y la estratificación (1, 12), porque no se puede entender lo tecnológico aislado de lo social y las relaciones humanas que todo ello implica (Lewellen, 2009; Johnson y Earle, 2003; Ramírez Goicoechea, 2009).

Este significado de “tecnología” equivale, por tanto, al de herramienta, técnica u objeto material. Se trata de un sustantivo concreto, contable, discontinuo que, como consecuencia, puede ser, en lengua española, puesto en plural. De ahí que “tecnologías” permita la comprensión de una extensión (el conjunto de entidades que define) diferente al de “nuevas tecnologías” que permitirá igualmente una extensión incluida en aquélla, pero no idéntica (Lyons, 1997). En otras palabras, el conjunto de las tecnologías que se puedan incluir dentro del concepto “tecnologías” no será el mismo que el conjunto de tecnologías que se incluya dentro del concepto de “nuevas tecnologías”, aunque éste segundo se encuentre incluido en aquél (725-23 ,21 ,9-). Por ejemplo, la azada y el coche mencionados antes son tecnologías pero, como hemos visto en el § anterior, no serían considerados por el hispanohablante “nuevas tecnologías”.

Por otro lado, la polisemia de la palabra “tecnologías” nos debe hacer pensar en una categoría conceptual diferente cuando se mantiene en singular (tecnología₂), porque entonces alcanza una significación abstracta, genérica

cambia la manera de vida ha de cambiar la tecnología y, a la inversa, un cambio en la manera de comprender la ciencia y su aplicación, la tecnología, conllevará también una modificación en el estilo de vida de sus usuarios.

3. La tecnología y las (nuevas) tecnologías: relaciones de sentido

Demos ahora un paso más en la búsqueda de sendos prototipos semánticos analizando las relaciones de sentido que se establecen entre estos tres términos y relacionándolas con ejemplos concretos del corpus estudiado (cuyos números indicamos entre paréntesis).

Para comenzar, podemos defender que el significado de la categoría NUEVAS TECNOLOGÍAS no se trata en realidad más que de un hipónimo de TECNOLOGÍAS. Esto implica que el sentido de las primeras se encuentra inserto en el sentido de las segundas (17, 21), que funcionaría semánticamente como su hiperónimo, de manera semejante a como, por ejemplo, “naranja” resulta ser el hipónimo de “fruta” (su hiperónimo) o “perro” de “animal” (Lyons, 1997).

Siguiendo con este razonamiento, “nuevas tecnologías” contaría con otros co-hipónimos con los que esperablemente compartiría el rasgo de ser una “tecnología”, pero a la vez se distinguiría de ellos por un matiz diferenciador basado, probablemente, en el momento de uso de la herramienta (725-23 ,9-). Si deseáramos contrastar “nuevas tecnologías” con “antiguas tecnologías”, la relación semántica entre ambos conceptos iría pareja a la que mantienen, en los ejemplos citados, “manzana” con “naranja” y “perro” con “gato”.

Estas relaciones co-hiponímicas de significado implican, al menos, un hecho: “nuevas tecnologías” no es sinónimo de “tecnologías”, por lo que el apelativo de “nuevas”, hoy por hoy, es necesario dado que refiere a una realidad ontológica (que más adelante intentaremos describir) realmente existente y percibida como tal por los hablantes, distinta a aquella otra realidad ontológica a la que hace referencia el sustantivo “tecnologías”.

Pero además conlleva otra implicación sumamente interesante para nuestros propósitos. Como consecuencia de la relación hiponímica, todas las

39) El pensamiento musical, aunque tiene límites instrumentales... de velocidad, de intervalos, etcétera, se puede prolongar por la *tecnología* de hoy. [...] Y con la *tecnología* de que disponemos ahora podemos satisfacer la percepción de las cosas que imaginamos y que no podemos realizar en el momento actual (Entrevista, ABC, José Luis Rubio).

40) Las empresas son conscientes de la importancia que el desarrollo de *tecnología* propia tiene para su competitividad (ABC España, Ramón González Rubio).

Asimismo, hay dos interesantes ejemplos en los que creemos que aparece con extremada precisión esta diferencia semántica de la que venimos hablando. En el primero de ellos (41), puede percibirse con total nitidez cómo la tecnología se interpreta como un conjunto de conocimientos aparentemente teóricos que se realizan en aparatos tangibles, constituyendo así su plasmación práctica:

41) Pero, aunque el título de la ponencia es «*Tecnología* en la comunicación», me voy a... ceñir a un... v... un... vamos a decir, producto de esa *tecnología* en la tarde de hoy, que es la computadora, especialmente las computadoras de hogar o las micro (Habla Culta: San Juan de Puerto Rico: M23).

En el otro caso (42), desde el lenguaje científico divulgativo se defiende la tecnología como ideal para el progreso y la mejora del estilo de vida humano, a la vez que se incluye en ella cualquier aparato eléctrico como el automóvil, la radio, la televisión o el teléfono:

42) En la actualidad, muchas personas viven más y de forma más sana como resultado de la *tecnología*. [...] La invención del automóvil, la radio, la televisión y teléfono revolucionó el modo de vida y de trabajo de muchos millones de personas (*Encarta*: Tecnología).

En síntesis, puede comprobarse que el significado principal de “tecnología” en singular parece acercarse a un constructo abstracto de técnicas y conocimientos teóricos, aunque aplicables, que se emplean, en principio, para mejorar la vida en sociedad. Esto implica una visión dinámica de la misma tecnología –opuesta a ciencia en algunos sentidos–, según la cual conforme

de *alta tecnología* en el inicio del nuevo milenio, y que, a su vez, se constituirá en el enlace entre la obra urbana reciente parisiana, producto de una política visionaria (Guatemala: Gerencia: 98JUN8).

Como ocurría con los conceptos de “nuevas tecnologías” y “tecnologías”, nuestro vocablo aparece por doquier, bien en ámbitos profesionales totalmente considerados científicos o industriales como el sector alimentario (34), la genética (35), la lingüística computacional (36) o la informática (37), bien en sectores artísticos como el teatro (38) o la música (39), siempre con ese significado de saber utilizar los conocimientos abstractos para mejorar la forma de vida y lograr adaptarse a los constantes cambios exigidos, entre otros, por el mercado (40):

34) Son ¡otras presentaciones con otros materiales pero que la *tecnología* es prácticamente la misma! La *tecnología* de conservación es la misma. *Tecnología* complicada, insisto. La *tecnología* es más complicada que la *tecnología* de... del envase de vidrio o el envase metálico. ¡Bastante más porque se tiene que trabajar con! La *tecnología* es complicada, pero desde el punto de vista del consumidor eh... le le facilita mucho todo (España Oral: ETEC004E).

35) Durante la última década, los científicos han experimentado la *tecnología* transgénica en varias especies de peces [...] (Entrevista, ABC, Julio Bravo).

36) Utiliza *tecnología* de ingeniería del habla de IBM, que opera sobre el modelo de lenguaje estadístico basado en la frecuencia de aparición de cadenas de tres palabras (trigramas) (ABC España, Alberto Aguirre de Cárcer).

37) Las cuatro áreas a las que dedicará una especial atención el certamen son el entorno UNIX, la *tecnología* Windows, el llamado MacWorld y los sistemas multimedia (ABC España, Sección).

38) Las obras que vamos a interpretar en España van en el sentido del teatro al que me refiero. Es decir, con la utilización de la *tecnología*, de los altavoces, del espacio escénico y del espacio de la sala donde está el público (Entrevista, ABC, José Luis Rubio).

28) El Gobierno va a continuar haciendo los esfuerzos necesarios para mejorar el nivel científico y tecnológico de nuestro país, pues en la actualidad, y más aún en el futuro, *la ciencia y la tecnología* tienen una importancia crucial para el óptimo desarrollo de una nación (Entrevista, ABC, Juan Vicente Boo).

29) [...] tiene que ver con la formación del capital humano, con avanzar de 7 a 10 años en educación promedio en el país y asegurar que empezamos a desarrollar *tecnología*, conocimientos, *ciencia propia* los mexicanos [...] (Entrevista [Panamá], Vicente Fox, 28 de octubre de 1999).

30) Sucede, efectivamente, que en la actualidad, y desde la revolución científica del XVIII, *la tecnología* va a mayor o menor distancia, pero siempre detrás de los avances de la ciencia y aunque hoy pise casi sus talones. No siempre ocurrió así, sin embargo; *la tecnología* fabricó vasijas y utensilios sin conocimiento alguno de la naturaleza física y química de la metalurgia y la cocción cerámica; *la tecnología* curtió pieles y utilizó colorantes animales y vegetales sin tener idea de sus estructuras químicas (ABC España, Ángel Martín Municio).

Por otra parte, esa idea de cambio que veíamos anteriormente (cfr. §§ 3.1 y 3.2) también aparece con el concepto de “tecnología”, especialmente cuando va complementada por adjetivos como “nueva” (40 ejemplos), “alta” (88 casos), “moderna” (34 casos), “última” (5 ocurrencias) y “(más) avanzada” (27 ejemplos), de los que se puede destacar, por ejemplo, “digital” (16 ocurrencias), lo que le da un matiz al sustantivo muy cercano al visto en “nuevas tecnologías” (cfr. *supra*, § 3.2):

31) A pesar del tratamiento agresivo con antibióticos y *la moderna tecnología* disponible en los hospitales, la mortalidad por «shock» séptico se da en la mitad de los casos (ABC España, María José Tellado).

32) En 2000 estrenó *Fantasia 2*, la continuación del célebre clásico de 1940 que mezclaba música con animación, restaurado y ampliado con la *nueva tecnología digital* (Encarta: Dibujos animados).

33) El estadio de Saint Denis se puede ubicar como una obra arquitectónica

§ 3.1) de “Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico”:

27) Nunca he admirado especialmente la *tecnología*. Cada vez que entra en mi casa una maquina nueva me produce un cierto temor. Creo que no son de fiar. La *tecnología* hay que manejarla de forma artesanal, sumergiéndose en ella hasta encontrar sus detalles más pequeños, y dominarla (Entrevista, ABC, Julio Bravo).

En principio, la primera “tecnología” puede hacer alusión a una “máquina” o a una “herramienta” concreta, debido a dos motivos: a) poco después aparece el sintagma “una maquina nueva”, que podría ser sinónimo de aquél; y b) el verbo (“son”) de la subordinada de la siguiente oración “creo que no son de fiar” está en plural, lo que sorprende si no se concibe, aunque sea mínimamente, el concepto “tecnología” como “herramienta”, “útil” o “accesorio”, es decir, un producto del conocimiento técnico que ha de ser cuantificable para poder pluralizarse.

No obstante, no podemos olvidar cierta ambigüedad debida al artículo determinado “la”, que implica la existencia de una única tecnología, que se entiende abstracta e incontable, frente a la que se podría entender si fuera, por ejemplo, “una tecnología”, en cuyo caso sería más fácil –que no la única– la interpretación de “herramienta” o “útil”. Sea como fuere, en el segundo “tecnología” puede apreciarse un matiz de utilización práctica algo lejano a la simple abstracción teórica que implica el concepto de tecnología en singular, aunque no llegue a poder interpretarse de forma tan sinónima (entendiendo que la sinonimia es una cuestión de grado, claro está; cfr. *infra*) a “herramienta” como el caso anterior.

Esta relación entre la teoría y la práctica puede apreciarse claramente en algunos de los 96 ejemplos en los que aparece la palabra “tecnología” coordinada con la palabra “ciencia” (28), permitiendo así una interpretación según la cual la primera supondría la puesta en práctica de la segunda (29), aunque esta no fuera imprescindible para desarrollar aquella (30).

numéricos, de texto, de sonido o de vídeo”), sino también se ejemplifica su semántica con aparatos que contribuyen así a ilustrar el significado (“los discos ópticos o la fibra óptica”).

En síntesis, nos atreveríamos a afirmar que hay dos rasgos semánticos fundamentales en el concepto de “nuevas tecnologías”. Por un lado, se encuentra la idea de que es un conjunto de herramientas completamente innovadoras que se emplean en múltiples ámbitos de la vida cotidiana (desde la microelectrónica hasta la medicina, pasando por la ingeniería genética y, por supuesto, el omnipresente Internet) y que, por otro lado, están en constante modificación y cambio, porque llega un momento en que dejan de ser nuevas.

Esto supone que los hablantes son conscientes de un significado de “nuevas tecnologías” distinto al de “tecnologías”, entre otros motivos, porque como veíamos en los primeros ejemplos de esta sección, no estar atento a estas diferencias puede implicar la expulsión de la lógica del mercado por analfabetismo digital y eso, en nuestra concepción capitalista, equivale en la práctica a la exclusión social (Pérez, 2003; Fernández Martín, 2012).

2.3. La “tecnología” en singular

Bastante distintos resultan los 1180 ejemplos (en realidad, 1167, por haber 12 repetidos y uno catalogado como tal cuando forma parte de “nuevas tecnologías” por contener la errata *tecnología s*) en los que aparece nuestro concepto sin adjetivos y en singular.

La diferencia que hacíamos en los dos grupos anteriores sobre ejemplos que facilitaban descubrir el significado del concepto que nos ocupaba no tiene cabida en esta sección, debido probablemente a la ausencia de referente del término “tecnología” y a la general abstracción de su significado, lo que implica que no resulta tan necesario que aparezca complementado con aposiciones que expliquen su naturaleza semántica, puesto que en numerosas ocasiones esta se puede deducir del contexto.

Comencemos con la única ocurrencia que hemos encontrado en que cabe interpretar nuestro vocablo con una acepción diferente a la ya mencionada (cfr.

bicicleta (*Encarta*: Industria del automóvil).

24) Durante la década de 1960 aparecieron dos *nuevas tecnologías* aeronáuticas, pero ninguna tuvo el alcance que se podía haber previsto (*Encarta*: Industria aeronáutica militar).

25) Durante siglos, los holandeses han dependido de los molinos de viento y la turba para obtener energía. Al desarrollarse *nuevas tecnologías* adquirió mayor importancia el carbón (*Encarta*: Países Bajos).

En estos tres ejemplos, lo que resulta relevante, en nuestra opinión, es que se emplea “nuevas tecnologías” para referirse a herramientas que en su día fueron nuevas pero que difícilmente podrían seguir conceptualizándose como tales en la actualidad. Se entiende, por tanto, que se está enmarcado el significado de la categoría que nos ocupa dentro de un contexto global en el que irrumpe una manera diferente de avance técnico, lo que provoca la necesidad de denominar “nuevas” a aquellas tecnologías ligeramente avanzadas con respecto a las empleadas en la época. Vemos, pues, que hay “nuevas tecnologías” que algún día dejan de serlo y pasan a convertirse en “tecnologías” (Fernández Martín, 2012: n. 5).

Sin embargo, el ejemplo que creemos más claramente delimita el concepto que nos ocupa es el siguiente:

26) Las *nuevas tecnologías* de la información (IT) basadas en la microelectrónica, junto con otras innovaciones, como los discos ópticos o la fibra óptica, permiten enormes aumentos de potencia y reducciones de coste en toda clase de actividades de procesado de información (el término «procesado de información» cubre la generación, almacenamiento, transmisión, manipulación y visualización de información, que incluye datos numéricos, de texto, de sonido o de vídeo) (*Encarta*: Revolución de la información).

En este prístino caso se observan con bastante claridad no sólo las funciones que se entiende engloban las nuevas tecnologías de la información (es decir, un tipo de nuevas tecnologías) actualmente (“generación, almacenamiento, transmisión, manipulación y visualización de información, que incluye datos

Costa).

19) A pesar de la aparición del cine a principios del siglo XX, de la radio en los años veinte, de la televisión en los cuarenta y de *nuevas tecnologías* como Internet, los periódicos siguen constituyendo una fuente primordial de información (*Encarta: Periódicos*).

20) Tanto ellos como las víctimas de trombosis cerebrales o fracturas encefálicas serán los primeros beneficiarios de las *nuevas tecnologías*. Los lectores de ondas cerebrales se incorporarán a las salas de cuidados intensivos (*ABC, Juan Vicente Boo*).

21) El doctor Raffin [...] subraya que en el ejercicio clínico de la medicina se producirá un gran cambio [...], como consecuencia del progreso que se está produciendo en la genética molecular y en el desarrollo de *nuevas tecnologías*. Este especialista reconoce que estamos expuestos a un riesgo importante si se utilizan de forma inadecuada *estas tecnologías*, debido a una falta de conocimiento de genética básica entre una gran mayoría de los médicos (*ABC, sin firma*).

Nótese en este ejemplo cómo parece concebirse que las nuevas tecnologías son un subgrupo de las tecnologías (“estas tecnologías”) que conformarían un conjunto mayor.

22) En vísperas del tercer milenio, pensadores de Estados Unidos, Europa y América Latina se mostraron profundamente divididos sobre las perspectivas de la civilización global y sus *nuevas tecnologías*, internet, realidad virtual, clonación de seres vivos, durante una conferencia internacional (Guatemala: Gerencia: 98MAY26).

En este caso, parece interesante que se equiparen las nuevas tecnologías con “internet y clonación”, es decir, con la extensa “realidad virtual” y un posible avance científico no exento de polémica desde la perspectiva ética.

23) El vehículo de Benz era el mejor, con una gran diferencia, ya que estaba diseñado como un todo y empleaba las *nuevas tecnologías* de la industria de la

una aposición explicativa, sino como parte de una enumeración, de forma que, por un lado estarían las nuevas tecnologías, por otro lado, los ordenadores o computadoras y, por otro lado, otras máquinas programables, constituyendo todos un conjunto de herramientas y técnicas que han revolucionado las diversas profesiones recientemente.

Antes de decantarnos por una explicación u otra, debemos atender al resto del texto, comenzando por el marcador discursivo “en especial” y lo que le sigue (“el desarrollo de Internet y de otros medios de comunicación”) que parece indicar que lo que viene a continuación forma parte de lo dicho anteriormente, por lo que cabe deducir que Internet y otros medios de comunicación pertenecerían sin duda al concepto de “nuevas tecnologías” (nunca a la inversa) empleado unas líneas más arriba.

Asimismo, cuando unas líneas más abajo se repite dicho grupo sintagmático determinado por el demostrativo “estas”, se puede percibir que el concepto “nuevas tecnologías” estaría recogido casi parcialmente en lo que se ha mencionado hasta entonces, es decir, comprendería ordenadores y cualquier otro tipo de máquina semejante, internet y “otros medios de comunicación”, pero no serían las únicos útiles que formarían parte de lo referido por la expresión “nuevas tecnologías” que podría, así, hacer alusión a muchas herramientas más.

Otro grupo de ejemplos permite comprender el concepto de “nuevas tecnologías” como un conjunto de quehaceres (18) u objetos (19, 20) que rompen radicalmente con la tradición y permiten el avance científico, aunque sea en ocasiones éticamente cuestionable (21, 22) o no siempre tan moderno y eficaz como sería de esperar (2325-):

18) Los Verdes [...] consideran las *nuevas tecnologías*, incluyendo la ingeniería genética, como un atentado contra la naturaleza. Y eso es gravísimo porque demuestra cómo no se ha comprendido todavía que la ingeniería genética es un tipo de experimentación mucho más próximo a la naturaleza y mucho menos violento que la química clásica (Entrevista, ABC, José Manuel

genética molecular, medios de comunicación, ordenadores).

Comencemos, así, con un primer haz de oraciones, semejante en su esencia a algunas destacadas en el grupo anterior (cfr. § 2.1), en el que las nuevas tecnologías parecen relacionarse con la constante renovación técnica necesaria para mejorar la producción (15), adaptarse a la nueva economía (16) o a las nuevas exigencias del mercado laboral (17). En los dos primeros ejemplos apenas queda claro a qué herramientas concretas se hace alusión:

15) [...] andamos buscando *nuevas tecnologías* para poder producir más [...] (Entrevista, Chiapas, Entre6, Jorge Olaf Oropeza Guillén).

16) «No puede funcionar un mercado moderno con unas estructuras anquilosadas. En España, si vas a una librería y pides un libro, nunca sabes cuánto va a tardar en llegar. Un librero ha de aprovechar las *nuevas tecnologías*» (ABC, Carmen Lobo).

17) Con la llegada de las *nuevas tecnologías*, de los ordenadores o computadoras y de otras máquinas programables, el nivel y el tipo de habilidad requerida por la mayoría de las profesiones cambió de forma significativa. En especial, el desarrollo de Internet y de otros medios de comunicación ha permitido facilitar el intercambio entre las diferentes culturas y pueblos, más allá de las fronteras. Estas *nuevas tecnologías* están provocando un profundo cambio en los métodos de trabajo, en la estructura de las empresas, en la naturaleza del trabajo y en la misma sociedad (*Encarta: Formación Profesional*).

El tercer ejemplo, sin embargo, puede darnos una primera pista del significado de la categoría NUEVAS TECNOLOGÍAS, si bien depende de la interpretación que se adopte. En un primer caso, el hecho de que se coloque entre comas “de los ordenadores o computadoras y de otras máquinas programables” permite entender que se trata de una aposición, y por tanto, la función explicativa del sintagma al que se refiere (“nuevas tecnologías”) sería dada por evidente, lo que implica que el autor del texto entiende que las nuevas tecnologías son esencialmente las ahí descritas.

Otra opción sería interpretar dicho intervalo escrito entre comas no como

estilos o modas, los materiales y *tecnologías* disponibles, los códigos sexuales, la posición social, las migraciones humanas y las tradiciones (*Encarta: Vestimenta*).

14) Aunque las ciencias biológicas constituyen el núcleo de estos programas, la investigación que se realiza en su marco puede presentar enfoques de otras ciencias o *tecnologías*, como la física, química, matemáticas, geología, ingenierías, etcétera (*ABC España*, Eladio Montoya).

En resumen, podemos defender que habría, por un lado, una idea clara de que las tecnologías se componen de técnicas eminentemente científicas que han de estar permanentemente atentas al cambio para que sean siempre útiles. Este constante avance en la forma de trabajar de prácticamente todos los sectores de la sociedad resulta ser clave, según nuestro corpus, para que, por otro lado, tenga éxito el progreso sociocultural enmarcado en un concepto estrictamente económico según el cual el mercado está sujeto a la necesidad de mejorar la producción. Y ésta, a su vez, depende de las sucesivas modificaciones que haya en la creación de tecnologías que tienen que estar in-corporadas (Ramírez Goicoechea, 2009; Velasco Maíllo, 2007), para resultar altamente eficaces.

2.2. El sintagma nominal “nuevas tecnologías”

De los 97 casos en que aparece en nuestro corpus el sintagma “nuevas tecnologías”, solo son válidos, en realidad, 94, porque tres ocurrencias se encuentran repetidas.

En este segundo grupo, ofrecemos diversos ejemplos que consideremos representativos de la totalidad y que nos permitan conocer el significado del concepto que nos ocupa, yendo de lo más difuso a lo más claro, para conseguir de forma gradual un significado lo más definido posible que nos permita establecer un prototipo. A diferencia de lo que ocurría en el grupo anterior, en esta ocasión la inmensa mayoría de las ocurrencias (84’5%) no aclaran excesivamente el significado del concepto “nuevas tecnologías”, mientras que una minoría (15’46%) ofrece claras pistas, generalmente mediante aposiciones que ilustran el concepto mencionando técnicas concretas (internet, clonación,

- 9) El ritmo de adopción de nuevas IT ha sido muy rápido, mucho más que el de otras *tecnologías* revolucionarias del pasado, como la máquina de vapor o el motor eléctrico (*Encarta*: Revolución de la información).

Asimismo, la enorme importancia que se les atribuye se expande prácticamente a cualquier ámbito de la vida actual, sea científico-técnico (10), educativo (11) o militar (12):

- 10) En él estarán representados, bajo el lema «Innovar es competir», sectores industriales como las *tecnologías* de la información y las comunicaciones, la automatización y robotización industrial, materiales avanzados, *tecnologías* biológicas y de la salud, agroalimentación y *tecnologías* industriales medioambientales y aeroespaciales (España: ABC).
- 11) Con el desarrollo y evolución de las *tecnologías* se ven incrementadas las potencialidades educativas (*Encarta*: Educación audiovisual).
- 12) Las contradicciones más grandes que caracterizan la situación de tensión entre Pakistán y la India se inscriben [...] en la irrazonable inversión de recursos económicos tan necesitados por sus pueblos, en el desarrollo de *tecnologías* de muerte (Guatemala: Gerencia: 98MAY31).

Antes de terminar esta sección, hemos de exponer un par de ejemplos de los cinco hallados donde el concepto que nos ocupa adquiere un significado algo alejado del de simple “herramienta” o “técnica” visto aquí, y más cercano al de “Conjunto de teorías y de técnicas que permiten el aprovechamiento práctico del conocimiento científico” (DRAE), que es el típico de “tecnología” (cfr. *infra*, § 3.3). Así, en (13) el concepto “*tecnologías*” parece hacer alusión no sólo a las herramientas en sí, sino a su manera de emplearlas y a los conocimientos previos necesarios para fabricarlas; mientras que en (14), el hecho de que “ciencias” se coordine disyuntivamente (con matiz explicativo) con nuestro término y, a su vez, se complementa con ejemplos concretos (“física, química, matemáticas, geología, ingenierías”) parece hacer pensar en un concepto de “tecnología” próximo al de “conjunto de conocimiento científico”:

- 13) En la evolución de la indumentaria también han influido los diferentes

mejores *tecnologías*, entrenarnos más y, ¡claro! requiere también un esfuerzo de inversión en cada unidad productiva para tener mejores máquinas (Entrevista de Ernesto Zedillo [2 de junio de 1995]).

Esta fusión entre economía y cambio tecnológico se plasma perfectamente en la manera de trabajar en distintos sectores industriales, y por tanto, en el concepto que se tiene de las tecnologías, que han de ser siempre, por supuesto, “eficientes” (un ejemplo), pero también “modernas” (seis casos) o “más modernas” (un caso), “avanzadas” (quince ocurrencias) o “más avanzadas” (tres ocurrencias), “sofisticadas” (un ejemplo), “revolucionarias” (un ejemplo) y, además, tienen que estar siempre al día (“de punta”, un caso) para ser las “últimas” (un ejemplo). Nótese que todos estos complementos del nombre bien pueden funcionar como sinónimos de “nuevas” en la mayoría de los casos:

- 5) Gracias a la fructífera colaboración con otro investigador y *las últimas tecnologías* moleculares con las que cuenta el centro, José María Ordovás pronto vería recompensado su esfuerzo con hallazgos y avances científicos fundamentales para el esclarecimiento de las bases moleculares de la aterosclerosis (Entrevista, *ABC*, Alberto Aguirre de Carcer).
- 6) Los fenómenos de la atmósfera superior no fueron conocidos hasta el desarrollo de *tecnologías avanzadas*, como los cohetes, los vuelos a gran altitud y los satélites artificiales (*Encarta*: Clima).

Curiosamente, esta clara existencia de tecnologías modernas parece contrastar con un subtipo de tecnologías antiguas, que han pasado de moda o han dejado de emplearse:

- 7) Al sur, sureste y este de Asia, la agricultura se caracteriza por tener [...] fuerte dependencia de los cereales y otros productos alimenticios y *tecnologías anticuadas* (*Encarta*: Asia).
- 8) A lo largo de la historia, las sociedades humanas han tenido especialistas en información (desde los curanderos tradicionales hasta los directores de periódico) y *tecnologías* de la información (desde las pinturas rupestres hasta la contabilidad) [...] (*Encarta*: Revolución de la información).

lógico motor de búsqueda del corpus utilizado, el sintagma nominal “nuevas tecnologías”, cuyo referente, sea cual sea, está inserto dentro de las tecnologías (al menos, desde una perspectiva estrictamente formal que es la que sigue el motor de búsqueda citado). De este modo, de los 279 casos encontrados con el sustantivo “tecnologías”, 97 han de eliminarse por tratarse, en realidad, del sintagma “nuevas tecnologías” contenido en él, por lo que los casos reales de ejemplos con “tecnologías” son 182.

De estos ejemplos, en un 13’7% se emplea el concepto con un significado tan general que no cabe una interpretación semántica de a lo que se refiere:

1) Y tampoco faltan los neutrales según los cuales la justicia, la felicidad y demás valores ético-políticos dependen de los seres humanos, y no de las *tecnologías* (Entrevista, ABC, Alberto Aguirre de Cárcer).

2) Esta fórmula también destaca el impacto que produce el crecimiento de la población sobre el medio ambiente en las sociedades más desarrolladas, donde los niveles de consumo (a veces con *tecnologías* que producen gran cantidad de residuos) son extremadamente altos (*Encarta*: Presión demográfica).

Afortunadamente, el resto de los ejemplos (86’26%) deja entrever, con mayor o menor grado de claridad, el significado real que “tecnologías” tiene para los hablantes.

Así, como ocurre con el concepto de “nuevas tecnologías” (cfr. *infra*), hay una serie de oraciones que acarrear un significado de productividad (3, 4), para la cual es esencial crear constantemente tecnologías para el correcto desarrollo de las distintas industrias (5, 6).

3) tiene e... va a tener problemas, porque e... es una carrera nueva [ingeniería electrónica], una carrera muy revolucionaria, una carrera que está prácticamente en manos de japoneses y americanos, e... todas las *tecnologías* de la electrónica, que se usa en Venezuela ahorita, vienen de fuera [...]
(Habla Culta: Caracas: M2).

4) Hacernos más productivos quiere decir tener más capacitación, tener

conceptos que nos ocupan y b) los ámbitos de uso en que tienden a aparecer.

En la segunda parte del artículo, propondremos un acercamiento semántico a las diferencias de sentido detectadas en el corpus de los tres conceptos mencionados, tomando como base metodológica la semántica estructural de las relaciones de sentido (Lyons, 1997), y como base conceptual, ciertas ramas de las disciplinas de historia y de antropología social y cultural, en las que se emplean estos conceptos (Ayala y Cela Conde, 2009; Johnson y Earle, 2003). De este modo, trataremos de establecer sendos prototipos afinando en las diferencias de significado de los tres conceptos que nos ocupan, y fusionando, por un lado, lo hallado en el corpus como muestra representante de la lengua común, y por otro lado, los conocimientos interdisciplinarios que, más allá de la lingüística, pueden ayudarnos a exponer matices conceptuales reales que no sólo resultan plasmables en el habla, como se habrá demostrado en la primera parte, sino que además son necesarios mantener en la lengua, debido a que constituyen el fruto de diferencias categóricas importantes. En otras palabras, en esa segunda parte se trata de reflexionar sobre lo realizado en la primera, poniendo orden en dichas ideas desde una perspectiva interdisciplinaria.

2. Las (nuevas) tecnologías en el habla: estudio del corpus del español

Comencemos, pues, mostrando los resultados del análisis del corpus. El aspecto más llamativo de las ocurrencias encontradas se halla en la desproporción que hay en la cantidad de ejemplos. Mientras que el sintagma nominal menos utilizado, el de “nuevas tecnologías”, aparece tan sólo en 97 ocasiones y su correspondiente plural sin adjetivo, “tecnologías”, se encuentra en 279 (en realidad, 182), la palabra en singular se da en el corpus del español consultado en 1.180 ejemplos (en verdad, 1.167), lo que ya proporciona una idea acerca del uso habitual de cada uno de los conceptos que nos interesan. Revisémoslos detalladamente.

2.1. Simples “tecnologías”

Al realizar la búsqueda de un concepto tan desprovisto de atribuciones como “tecnologías”, no cabe sorprenderse de que sus resultados incluyan, debido al

de atributos se utilice para definir este prototipo, menor será la cantidad de nuevas tecnologías (extensión) a las que pueda aplicarse; y a la inversa, si nos limitamos a establecer tan sólo dos calificativos a nuestro prototipo de NUEVAS TECNOLOGÍAS, obtendremos una cantidad enorme de posibles referentes a los que puede hacer alusión el término.

De manera simultánea, cuanto más limitemos esta categoría, más la alejamos de otras, como TECNOLOGÍAS o TECNOLOGÍA, en cuyos respectivos prototipos ha de existir alguna característica esencial, mucho más relevante para su significado que cualquiera de las demás (por ejemplo, “herramientas”, para la primera; “conocimientos teóricos y técnicos”, para la segunda), lo cual implica, por un lado, una jerarquía en los rasgos que identifican el prototipo que nos ocupa, y por otro lado, un conjunto de atributos que resultan nucleares del prototipo y que son, probablemente, los que tras un adecuado trabajo de socialización, facilitan la intercomprensión de los hablantes.

Así pues, vamos a intentar contestar a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las características definitorias del prototipo de la categoría NUEVAS TECNOLOGÍAS? ¿Cómo se conceptualiza este en la lengua (por ejemplo, un cuchillo, un coche o un ordenador portátil son nuevas tecnologías en la misma medida)? ¿Resulta lingüísticamente rentable distinguir ese concepto del de “tecnologías” a secas? ¿Tiene algo que ver con el de “tecnología”, en singular?

Para proceder con rigor al responder a todas estas cuestiones, vamos a dividir el texto en dos partes, correspondientes con sendas etapas de la investigación. En la primera de ellas, seguiremos un método de análisis lingüístico más cualitativo que cuantitativo, a través del uso de un corpus electrónico como es el elaborado por Davies (2008), en el que buscaremos los conceptos de “nuevas tecnologías”, “tecnologías” y “tecnología” de la siguiente manera:

1. Localización en los textos del siglo XX de todos los contextos en los que aparecen los sintagmas citados.

2. Lectura atenta de los ejemplos ofrecidos y establecimiento de grupos según a) la facilidad con que cada uno permite aprehender el significado de los

atiende al hecho de que se toma un determinado aspecto de nuestras vivencias y se eleva a abstracto, utilizándolo como elemento base para la posterior clasificación e inclusión de los demás elementos aparentemente externos que contengan ciertas características semejantes a aquel. Este constructo mental abstracto es lo que se considera categoría conceptual y su elemento nuclear forma el prototipo, el modelo ideal, el mejor individuo comúnmente asociado a dicha categoría que no tiene por qué tener correlación referencial ninguna (Croft y Cruse, 2008: 107; Salzmann, 2007: 54; Velasco Maillo, 2003: 430 ss).

Dicho ejemplar ha de caracterizarse por un número de propiedades esenciales que hacen de él ser considerado ese objeto y no otro perteneciente a otra categoría. Sin que las mencionadas características sean tomadas como rasgos claramente discretos y, por tanto, inflexibles y delimitadores, deben ser lo suficientemente claras como para ser definidas, ya que el mismo proceso de comunicación y de intercomprensión mutua depende de ellas.

Son estas propiedades salientes, típicas, características de una categoría las que constituyen la intensión (o comprensión) del prototipo (Bustos Guadaño, 2004: 164; Lyons, 1997: 109). Sus propiedades están jerarquizadas según los grados de tipicidad establecidos por lo que se llama la validez o eficacia de señal (*cue validity*): cuanta mayor cantidad de rasgos se emplee para definir un prototipo, menor será la extensión a que haga referencia la totalidad de esos rasgos y a la inversa. Por tanto, mientras por un lado los prototipos comparten el mayor número de atributos con los miembros de su categoría, por el otro, sus propiedades los obligan a alejarse radicalmente de los miembros de otra categoría (Velasco Maillo, 2003: 435). Esto es algo crucial, como decíamos anteriormente, para el éxito comunicativo.

Así, el objetivo de este trabajo consiste, precisamente, en encontrar el prototipo semántico de un concepto que está de plena actualidad: NUEVAS TECNOLOGÍAS. Para operar con coherencia, al definir este prototipo muchos de los rasgos que mencionemos podrán ser defendidos por los hablantes como esenciales (“habituales”, “modernas”), mientras que otros serán concebidos como secundarios (“aeronáuticas”, “educativas”). Cuanto mayor número

للقيام بذلك، و من خلال تحليل كيف يتم عرض هذه المصطلحات في النصوص، اعتمادا على التجربة الإلكترونية الآتية للأسباني مارك ديفيز Mark Davies. ثم تبين المقالة ان لمنهجية النتائج دلالات هيكلية، في محاولة فهم النماذج اللغوية من خلال إقامة علاقات بين المعنى واستخدام التخصصات مثل علم الإنسان أو التاريخ على نحو أكثر عمقا. وأخيرا تضيف المقالة الى تقديم نموذجين لدلالات المنفصلة، مع استنتاج أنه عندما تشير الكلمات إلى كائنات من واقع الحياة اليومية يعني ان هناك تغيير ينجر عنه نماذج الدلالات يمكن أن تستمر لبعض الوقت، معتمدة على و مرجعياتا تعديلية مستمرة، اساسها جوانب إضافية لغوية مثل البدع الاجتماعية أو متطلبات السوق.

الكلمات الرئيسية: النموذج الدلالي التقنيات (جديد)، والعلاقات المعنى، الإحضر الإلكتروني الإسبانية

ABSTRACT

Based on the theoretical existence of semantic prototypes that enable categorization of human experience in language, this article offers separate prototypes of three current concepts (“technologies”, “new technologies” and “technology”) as used in common language. First of all, we analyze how these terms are presented in the texts of the 20th Century of Spanish online corpus by Mark Davies. After that, we organize the results through structural semantics, trying to understand them by establishing relations of meaning and using disciplines such as anthropology or history. Finally, we offer each semantic prototype, defending the conclusion that semantic prototypes can be alive in the language for much time, but their referents will constantly change depending on extralinguistic aspects as social fads or market requirements, when the words refer to objects of such a changing everyday reality.

KEY-WORDS: Semantic Prototypes, (New) Technologies, Sense Relations, Spanish Online Corpus

1. Introducción

En este trabajo partimos de la base de que la relación entre la realidad y el lenguaje es bidireccional: este contribuye a configurar aquella mediante el proceso de categorización y a la vez este proceso nos ayuda a comprender la experiencia cotidiana. La manera de hacerlo se entiende con sencillez si se

**“Tecnología” y “(nuevas) tecnología(s)”: análisis de corpus,
relaciones de sentido y prototipos semánticos
Technology and new technologies: corpus analysis,
sense relations and semantic prototypes**

Patricia Fernández Martín

Estudiante de Doctorado

Universidad Complutense de Madrid

patriciafernandezmartin@gmail.com

RESUMEN

Tomando como base teórica la existencia de prototipos semánticos que permiten una categorización de la experiencia humana en el lenguaje, este artículo pretende ofrecer sendos prototipos de tres conceptos de plena actualidad (“tecnologías”, “nuevas tecnologías” y “tecnología”), basados en significados extraídos de la lengua común. Para ello, comenzamos analizando cómo se presentan estos términos en los textos del siglo XX del corpus electrónico del español de Mark Davies. Posteriormente, sistematizamos los resultados desde la semántica estructural, tratando de comprenderlos mediante el establecimiento de relaciones de sentido y recurriendo a disciplinas como la antropología o la historia para poder aprehenderlos con mayor profundidad. Finalmente, ofrecemos sendos prototipos semánticos, con la conclusión de que cuando las palabras aluden a objetos de la realidad cotidiana tan cambiantes, los prototipos semánticos pueden durar un tiempo, pero sus referentes se modificarán constantemente, dependiendo de aspectos extralingüísticos como las modas sociales o las exigencias del mercado.

PALABRAS CLAVE: Prototipo semántico, (nuevas) tecnologías, relaciones de sentido, corpus electrónico del español

ملخص : نظريا توجد نماذج الدلالات، تسمح بتصنيف التجربة الإنسانية في اللغة، وتهدف هذه المقالة لتوفير نموذجين متصلين بثلاثة مفاهيم ذات صلة أو ما يعرف اليوم («تكنولوجيا»، «التكنولوجيات الجديدة» و «التكنولوجيا»)، استنادا إلى المعاني المستمدة من لغة مشتركة.

ourselves and fellow colleagues to think carefully about our teaching weakness and strength as an initial step in our development. Just as our ability to understand change in ourselves and in our learners is realized through reflection, that we can move towards innovation and bridge the gap between classroom practice and professional growth.

- Being a reflective language teacher demands teaching, thinking back, describing, investigating reasons, discovering new understandings, deciding what to do next (Black, 2001).
- The process starts with collection of data for self-analysis through written accounts of experiences- autobiographies, journal writing, collaborative diary keeping, recording lessons... (Fatemipour, H .H. & HosseingholiKhani, 2014).
- We need to develop some attitudes in order to be reflective teachers, such as: openmindedness, responsibility, and wholeheartedness. With these attitudes and with reflective teaching, we will certainly change our beliefs, attitudes, skills, knowledge and awareness (Narvaéz, 2010).
- Change is inevitable and it is natural for it to continually occur, whether you expect it or not. Change could surprise you only if you did not expect it and weren't looking for it (Johnson, 1998. P.63)
- The outcome of change is improvement (Kennedy & Edwards, 1998.p. 13).
- Noticing how we change as teachers, what affects those changes, and why we change are important considerations to deepen our understanding of the process, and self-reflection is an invaluable means to achieving this (Brown, 2012).
- Teaching is a complex process which can be conceptualized in a number of different ways (Richards & Lockhart, 1996. p.29).

Undoubtedly, if teachers try to well understand the points mentioned above, they will not only be convinced of the value of reflection in their classroom practices but also in improving the quality of their teaching from better to the best.

7. Conclusion

This review of literature on reflective teaching aims to rise foreign language teachers awareness of the invaluable help reflection may offer them. By reinforcing the notion of reflective teaching among us teachers we can motivate

a means of contributing to one's professional development (Bailey, 1997).

Because teachers care a lot about their teaching careers and strive hard to implement teaching approaches and procedures that are proved to be save in helping them improve professionally. Richards & Lockhart (1996, pp.03-04) stress the strong boost reflection gives to the teachers' growth and progress, they articulate five assumptions about teacher development in relation to reflection as follows:

- An informed teacher has an extensive knowledge base about teaching.
- Much can be learned about teaching through self-inquiry.
- Much of what happens in teaching is unknown to the teacher.
- Experience is insufficient as a basis for development.
- Critical reflection can trigger a deeper understanding of teaching.

Undoubtedly, teacher development is a lifelong process that requires the teacher's continuous reflection by investing time, efforts and available resources for real commitment towards change and innovation. If readiness, willingness and awareness about the benefits of reflection on our teaching are present nothing will evolve throughout our teaching career but teaching professionalism.

6. Things to Remember

In this section of the work we thought it beneficial to remind language teachers, especially those who have not yet experienced reflection, of essential points they have to consider in being reflective. They have indeed to bear in mind that:

- Reflection calls for an appraisal of our own teaching, a willingness to change, an open mind to accept suggestions, and a serious attention to reflective practice. The answers to all our problems will not arise right away; it will take time, patience, responsibility, endurance, commitment, encouragement. Teachers must reflect, analyze, and adjust or change their practice whenever it is necessary. To move from the older teaching model to the newer one, language teachers need to think about what they do and how and why they do it (Qing, 2009,p.39).

“It is necessary to look objectively at teaching and reflect critically on what one discovers. The information obtained through the process of exploring teaching can be useful in a number of ways. It can help achieve a better understanding of one’s own assumptions about teaching as well as one’s own teaching practices; it can lead to a richer conceptualization of teaching and a better understanding of teaching and learning processes; and it can serve as a basis for self-evaluation and is therefore an important component of professional development”.

The benefits of reflection teaching on the language teacher are well documented, here are some:

- “The primary benefit of reflective practice for teachers is a deeper understanding of their own teaching style, and ultimately greater effectiveness as a teacher. Reflective teaching helps teachers and enables them to develop more informed practice; it introduces a number of exploratory tasks, activities and action research, which teachers can carry out in their own classrooms (...) Teachers can improve their understanding of teaching and the quality of their own teaching by reflecting critically on their teaching experiences” (Fatemipour & HosseingholiKhani, 2014).
- It facilitates meaningful thought and discussion among teaching faculty about teaching and learning that will inspire appropriate change in curriculum and pedagogy (...) Reflective practice allows instructors to consider these questions in a disciplined way (...) Classroom observation and reflection enable the instructor to refine the theory and adjust teaching practice (...) Through reflection EFL professionals can react, examine and evaluate their teaching to make decisions on necessary changes to improve attitudes, beliefs and teaching practices (...) Reflective practice can indeed be an effective means for professional growth (Qing, 2009, p.39).
- A reflective teacher is able to better understand practice and be able to take steps to improve practice (Rose, 2007).
- Because it involves a critical component, reflective teaching can serve as

change in some aspect of the teacher's class with subsequent monitoring of the effects of the innovation.

Other procedures for reflection include "observation of oneself and others, team teaching, and exploring one's view of teaching through writing" (Qing, 2009,p.36). He further suggests different approaches that can be employed in critical reflection such as:

- a) Peer Observation
- b) Written accounts of experiences
- c) Self-Reports
- d) Teachers' diaries
- e) Recording Lessons
- f) Reflective inquiry groups
- g) Collaborative action research.

(ibid, pp.36-38)

Using some of these procedures depends on every teacher, his beliefs and values which represent a background for his actions and decisions making (Richards & Lockhart, 1996). Once investigating in reflection we not only help ourselves learn much about teaching but we will unquestionably be well guided in better refining our thoughts about critical reflection and thus: "curricular changes or innovative teaching methodologies, techniques, or assessments can be recommended" (Richards & Farrell, 2005). Through critical reflection the teacher will also understand better his roles and improve his classroom performance which can promote professional development.

5. Benefits of Reflective Teaching on the Language teacher

Many teachers question the importance and benefits of reflection on their teaching. Common questions include the following: How is reflection important? What will it add to my teaching? Will it help me improve? How shall I be reflective? From where to start? A convincing answer may be the one of Richards & Lockhart (1996, p.02) stating the following:

beliefs that experience alone can aid them improve their teaching, implement change and grow professionally. Many of them are unconscious that experience is not always sufficient because we most of the time “teach as we have been taught” (Bailey *et al*, 1996. p.11). These teachers have to be well aware of the importance of reflection if conjoined with experience in teaching: “Experience alone is insufficient for professional growth, and that experience coupled with reflection is a much more powerful impetus for development” Richard & Nunan (1990). A first step towards critical reflection is awareness (Freeman, 1992), especially in bringing change to our teaching practice. Teachers have thus to think carefully and objectively about reflection and its main characteristics by visualizing a reflective cycle as being “a shorthand way of referring to the continuing process of reflection on received knowledge and experiential knowledge in the context of professional action (practice)” (Wallace, 1991. p.56).

In order to help teachers move from better to the best in their teaching and progress professionally, Richards & Lockhart (1996, p. 06) provide a number of simple procedures that can be used in investigating classroom teaching. These are as follows:

1. *Teaching journals*. Written or recorded accounts of teaching experiences.
2. *Lesson reports*. Written accounts of lessons which describe the main features of the lessons.
3. *Surveys and questionnaires*. Activities such as administering a questionnaire or completing a survey, designed to collect information on a particular aspect of teaching or learning.
4. *Audio and video recordings*. Recordings of a lesson, or part of a lesson.
5. *Observation*. Tasks completed by a student teacher observing a cooperating teacher’s class, or peer observation (i.e., tasks completed by a teacher visiting a colleague’s class).
6. *Action research*. Implementation of an action plan designed to bring about

the importance of being reflective in questioning their learning and analyzing their strength and weaknesses for better outcomes. However, seldom is when the same teachers engage in self reflection or question the quality of their teaching. The actual situation needs real consideration because teachers are all concerned with reflection in “discovering more about their own teaching by seeking to understand the processes of teaching and learning in their own and others’ classrooms” (Wajnryb, 1992. p. 9). When reflection is carried continuously and rigorously by teachers it becomes part of their personal improvement, in addition “critical reflection ... as an ongoing process and a routine part of teaching ... enables teachers to feel more confident in trying different options and assessing their effects on teaching” (Richards & Lockhart, 1996. p .04).

Being reflective entails some characteristics as the ones argued by Ur (1996) and that constitute ‘*enriched reflection*’, these are: (a) vicarious experience, (b) other people’s observation, (c) other people’s experiments, and (d) input from professional research. For her, “the function of teacher reflection is to ensure the processing of any input, regardless of where it comes from” (Ur, 1996, p.06), the aim therefore is to encourage reflection through different means (Wallace, 1991; Ho, 1995; Tanner & Green, 1998).

Barlett (1990, p.206) proposes some questions that teachers can explore when reflecting on their teaching, they include: “What counts as knowledge in second language teaching? How is knowledge in language teaching organized?”. Other questions are: What do I do as a teacher? What is the meaning of my teaching? How did I come to be this way? How might I teach differently? What and how shall I now teach? (Cited in Sze, 1990.p.140). Providing answers to these questions for the aim of improvement involve as Narvaéz (2010) argues ‘different areas in our profession, such as our knowledge, skills, attitudes and awareness that we change’. This change will not only help the teacher improve his teaching but will undeniably add flavour to his teaching that may be noticed by learners and motivate them to venture in learning the foreign language.

Nonetheless, an acknowledged fact among foreign language teachers is their

a shift towards constructivism in the field of teacher education 'relating theory to practice' (Wallace, 1991). The strong influence of reflective teaching as a model of teacher preparation is apparent compared to the first conception since it has been adopted by some education programmes such as Lange (1990) and Kwo (1996).

Reflective teaching as organized professional development is an orientation favoured and supported by a wealth of investigations (Schon, 1983; Wallace, 1991; Wajnryb, 1992; Parrott, 1993; Ur, 1996; Richards & Ho, 1998). The principle underlying this orientation is the organization of activities and observation tasks that have the crucial aim of professional development for pre-service teachers (Wallace, 1991) and in-service teachers also (Parrott, 1993) as well as the implementation of the teacher "external and personal input" (Ur, 1996.p. 06).As a classroom inquiry, the notion of reflection implies collection of data from teachers' own classrooms. In this respect, Sze (1999, p.137) identifies three different directions in this conception: "(1) classroom-based inquiry, (2) teacher as researcher, and (3) action research". As far as the last conception is concerned, it is more to do with reflection outside the classroom rather than inside. Barlett (1990) and in explaining the role of a reflective teacher under this orientation focuses on what he labels 'critical reflective teaching', i.e., the teacher should not reflect on what happens in the classroom in separation from his role as a member in a given society.

Unquestionably, it is evident from what have already been mentioned that the concept of reflective teacher in second/foreign language education is vague (Roberts, 1998). It encapsulates different understandings and different interpretations, but important of all is to try as teachers to take the notion of reflection from different standpoints so that it better suits our expectations for innovation and improvement.

4. Reflective teaching and the Foreign Language Teacher

In foreign language contexts, teachers are required to play different roles in the classroom for the benefits of their students and of the teaching/learning process as a whole. Teachers frequently use every trick to convince students of

Interest in reflective teaching dates back to the eighties (Cruickshank & Applegate, 1981; Gore, 1987; Zeichner, 1987; Calderhead, 1989) then the idea of critical reflection has been reinforced and put into practice (Barlett, 1990; Lange, 1990; Wallace, 1991; Wajnryb, 1992; Parrott 1993; Williams, 1994; Ho, 1995; Kwo, 1996; Richards & Lockhart, 1996; Ur, 1996; Freeman & Johnson, 1998; Tanner & Green, 1998 ; Richards & Ho, 1998; Wallace, 1998). The concept is indeed not an innovation in education as many theorists and practitioners have been investigating in this field of research for more than 40 years. Innovation lies in the way reflective teaching is viewed and shaped in different educational settings.

The development of the reflective movement in teaching took different dimensions, though its proponents all agreed on its significance for high quality teaching. Hence, attempts have been made by many writers in the area of teacher education and teacher development in order to portray the main principles of reflective model for teachers. In his review about reflective teaching in second language teacher education (SLTE), Sze (1999) has presented some of the various conceptions of reflective teaching by identifying five orientations to reflective teaching in SLTE organized according to the emphasis that different writers attach to as they attempt to portray reflective teaching. These are:

- Reflective teaching as thoughtful practice.
- Reflective teaching as a model of teacher preparation.
- Reflective teaching as organized professional development.
- Reflective teaching as classroom inquiry.
- Reflective teaching as a means to social justice.

(Sze, 1999. pp.133-140).

Under the first conception, teachers are called upon to think carefully about their teaching by undergoing the natural process of “evaluating various aspects of their professional expertise” (Wallace, 1996.p.292). Tanner and Green (1998) and in the same conception of ‘*informal reflection*’ provoked the idea that teachers have not only to think about their actual teaching experiences but also their past experiences as learners. The second conception represents

basis for critical reflection about teaching. In order to facilitate the process of reflection for teachers, Richards & Lockhart (1996, pp 01-02) further explain that critical reflection involves asking questions such as the following:

“How can I collect information about my own teaching? What are my beliefs about teaching and learning, and how do these beliefs influence my teaching? Where do these beliefs come from? What kind of teacher am I? What beliefs do my learners hold about learning and teaching? How do these beliefs influence their approach to learning? What learning styles and strategies do my learners favour? What kind of planning decisions do I make use of? What kind of on-the-spot decisions do I make while I teach? What criteria do I use to evaluate my teaching? What is my role as a teacher? How does this role contribute to my teaching style? How do my learners perceive my role as a teacher? What form or structure do my lessons have? How do I communicate goals to my learners? How effectively do I utilize learning opportunities within a lesson? What kinds of interaction occur in my classroom? What interactional styles do my learners favour? What kind of grouping arrangements do I use and how effective are they? What kind of learning activities do I employ? What is the purpose of these activities? What patterns of language use occur when I teach? How do I modify my language to facilitate teaching and learning? What opportunities do learners have for authentic language use in my lessons?”

Reflection takes two forms, it can be done during teaching and called ‘*reflection in action*’ or after class time and known as ‘*reflection on action*’. It may also cover other forms such as the ones summarized by Zichner & Liston (1996) as: ‘rapid reflection, repair, review, research, retheorizing and reformulating’. Investigators in this area of research (Nunan & Lamb, 1996; Richards & Lockhart, 1996; Ur, 1996; Whitton *et al*, 2004; Walkington, 2005,) all call for the need of thorough implementation of reflective teaching in teacher education programmes as ‘an essential component in the ongoing process of professional growth’.

3. Conceptions and Evolution of Reflective Teaching

in the sense of (1) thoughtful consideration, as well as in the sense of (2) mirroring, symbolizing or representing (Pennington, 1992. p.48).

- It is the practical, personal side, or perhaps one possible outcome, of the teacher-as-researcher movement (Edge & Richards, 1993; Kincheloe, 1991 cited in Bailey, 1997).
- It is an approach to teaching and to teacher education which is based on the assumption that teachers can improve their understanding of teaching and the quality of their own teaching by reflecting critically on their teaching experiences (Qing, 2009. p. 36).
- It is nothing more than thinking (Griffiths & Tann, 1992.p. 71).
- The ability to interpret a task or problem from a number of standpoints rather than a single view determined by a person's assumptions and tacit personal theories (Roberts, 1998.p. 47).

The definition that fits well with the aim of this work is the one of Richards & Lockhart (1996, p.ix) stating that:

“ A recent trend in second language teaching is a movement away from ‘methods’ and other ‘external’ or ‘top down’ views of teaching toward an approach that seeks to understand teaching in its own terms. Such an approach often starts with the instructors themselves and the actual teaching processes, and seek to gain a better understanding of these processes by exploring with teachers what they do and why they do it ... The approach is often teacher initiated and directed because it involves instructors observing themselves, collecting data about their own classrooms and their roles within them, and using that data as a basis for self-evaluation, for change, and hence for professional growth ... Reflective teaching goes hand-in-hand with critical self-examination and reflection as a basis for decision making, planning, and action ... including teachers’ and learners’ beliefs, teacher decision making, and teachers’ and learners’ roles”.

For them, a reflective approach to teaching is one in which teachers and student teachers collect data about teaching, examine their attitudes, beliefs, assumptions, and teaching practices, and use the information obtained as a

reflection can only take place if teachers analyze critically and objectively their beliefs about teaching (how do they view, understand and value teaching), question their competences as teachers (how they judge themselves in terms of teaching skills and abilities) and their readiness to venture in change and improvement (how to put all these together in the classroom setting). Walkington (2005, p.59) on his part also insists on teachers re-thinking carefully their “perceptions, beliefs and experiences (about teaching)”. In this view of things, teachers are thus called-upon to consider their teaching thoughtfully, analytically and objectively (Cruickshank & Applegate, 1981; cited in Bartlett, 1990. p.171).

Although reflective teaching has been defined differently by specialists in education, all definitions fall in the idea that reflection is a pre-requisite for improvement and growth as it helps teachers move smoothly and confidently from better to the best in their teaching. Here are some definitions:

- It involves critical examination of our motivation, thinking, and practice (Bailey *et al*, 2001).
- It is a skill that can be developed over time (Narvaés, 2010).
- It is a core activity for all teachers pre-service and in-service, in schools and universities (Whitton *et al*, 2004, p.59).
- It means being able to look at our own professional behaviour and practice with the intention of improving and developing (Clarke & Croft, 1998).
- It is a process which involves an inward examination of our thoughts and thought processes, and an outward consideration of the situation in which we find ourselves (Kemmis, 1995).
- It is the study by classroom teachers of the impact of their teaching on the students in their classrooms. The basic premise of classroom research is that all the other events of the day take precedence (Cross, 1988. p 03).
- It has come to signify a movement in teacher education, in which student teachers or working teachers analyze their own practice and its underlying basis, and then consider alternative means for achieving their ends ... The use of the term reflection in the context of instruction can be interpreted

الكلمات المفتاحية :
مساءلة التعليم - أستاذ اللغة - التطور المهني للأستاذ - التجديد.

1. Introduction

This work tries to put into evidence the notion of reflective teaching by focusing on the nature of reflection itself and how it is perceived by different theorists in the area of teacher education. Different orientations of reflective teaching are therefore presented with reference to the evolution of the reflective teaching approach from theory to practice. The benefits of reflective teaching on teachers themselves and the quality of their teaching are also dealt with. In sum, we will try through this theoretical review to address the following questions: *What is reflection? Who is a reflective teacher? What does reflection add to teaching? Is it really worth the while?*

2. Reflective Teaching Defined

Reflective teaching has recently become a dominant approach in second/foreign language teacher education and a crucial parameter in every teacher professional growth. Thus, what is meant by reflective teaching? The concept of reflective teaching is based on the idea that teachers reflect on every step they do in the classroom in order to implement change, innovation and to guarantee survival. Reflection means flash back of the teacher's own daily classroom activities, practices and experiences for his professional growth (Schon, 1983, 1987; Zeichner & Liston, 1987; Pennington, 1992; Tremmel, 1993; Nunan & Lamb, 1996; Ur, 1996; Head & Taylor, 1997; Whitton *et al*, 2004; Gnawali, 2005; Walkington, 2005). 'Reflection' is an interpersonal experience leading to insight about ourselves as actors in our worlds (Canning, 1991). It is a 'three-fold process' which according to Whitton *et al* (2004) comprises the following:

- Direct experience analysis of our beliefs
- Values or knowledge about that experience
- Consideration of the options which should lead to action as a result of the analysis.

Reflection is therefore a mirror to practice (Narvaéz, 2010) and true re-

Reflecting-on and Questioning Teaching: From Better to the Best.

مساءلة التعليم للراقي به من الحسن إلى الأحسن

Assia benettayeb-ouahiani

benettayebassia@gmail.com

University of Tlemcen-Algeria-

Abstract:

This paper represents a review of literature on reflective teaching. It puts special emphasis on the notion of reflection as a stimulus for the language teacher professional growth and survival. It provides definitions of reflective teaching from different investigators in the area of teacher education, followed by detailed illustration of the evolution of this movement and the major conceptions that explain ways through which the idea of reflective teaching has been put into practice. Part of this review is reserved to the benefits of the reflective approach on the language teacher, especially in what concerns his professional development. As an attempt to motivate teachers become reflective in teaching the foreign language, a reminder about the invaluable role of reflection in shaping teachers professional career is chosen to conclude this theoretical review.

Key Words:

Reflective Teaching- Language Teacher- Teacher Professional Development- Innovation.

المخلص :

ينصب محتوى هذا البحث حول واقع المساءلة في العملية التعليمية من خلال التركيز على طبيعة المساءلة نفسها و كيف تناول تفسيرها العديد من أهل الاختصاص ، كما يتطرق إلى مناقشة التوجهات المختلفة لمساءلة التعليم و التفكير فيه من خلال الإشادة بمراحل تطور هذا المجال بين النظري و التطبيقي و كذا تعداد فوائده على الأساتذة ونوعية تدريسهم. سوف نحاول إذا من خلال محتوى هذا البحث الإجابة على بعض الأسئلة و التي من أهمها ما يلي : ما هي المساءلة؟ ما أهميتها في العملية التعليمية؟ هل من الضروري علي الأستاذ مساءلة ما يدرسه و التفكير فيه؟ و لماذا؟

Dewey : Democracy and Education/Section11: Experience and Education/ Experience and Thinking”. Retrieved on 25th April 2007 from http://en.Wiki-source.org/wiki/Democracy_Education/Section_2”.

Fiske, J. 1996. *Cultural Studies and the Study of Popular Culture*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Freire, P. (1973). *Education for Critical Consciousness*. New York: A Continuum Book The Seabury Press.

Gail, G. M. and Blake, S.S. “Foundations of Collaboration,” *Essays on Teaching Excellence Toward the Best in the Academy*. Vol. 11, Num. 5, 1999-2000. http://podnetwork.org/content/uploads/V11-N5-Muir_Blake.pdf

Johnson , G.et al (2010). *Culture in the Classrooms : Teaching Language through Cultural Content*. Delta Teacher Development Series, Mike Burghall and Lindsay Clandfield

Kramsch, Claire: ‘The Cultural Component of Language Teaching.’ *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 1(2), 13. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm.

Oliva, P. F. (2001). *Developing the Curriculum*. Longman

Peirce, C.S. (1935). *Collected Papers*. Harvard: Harvard University Press.

Piaget, J. (1973). *To understand is to Invent: The Future of Education.*, Grossman Publishers, a Division of the Viking Press, New York

Schwebel M. and Ralph J.(1973). *Piaget in the Classroom*. New York: Basic Books Inc, Publishers.

Vygotsky. I.S. (1962). *Thought and Language*. The M.I.T. Press Cambridge Massachusetts.

Zevin,J. (2000). *Social Studies for the Twenty-First Century: Methods and Materials for Teaching in Middle and Secondary Schools*. London & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah

- 6- Bring the students back together and ask them to tell the class the single most interesting thing they have learnt during this session, letting their discoveries lead to a general conclusion.

The type of activity described above puts to the fore the necessity to organize classroom language practice around « big wholes » related to students' local, national points of interest in comparison with what could be found different or similar with other countries. Such activity permits students to use their critical thinking, to interact with one another, and to construct their awareness to the diversity of lifestyles that distinguish people living in different countries in the world and pertaining to different civilizations. By so doing, they gain openness to the world through the affective model, they construct their communicative competence, when interacting with one another, and they gain reasoning skills through the reflective model.

During the long history of education, critical thinking has kept always evolving, seeking always to foster learner's autonomy. In the 1960s, it was mainly thought of in terms of classification, comparison and contrast strategies. This conception developed through the 1980s to encompass problem-solving situations in classroom practices leading to creativity. Finally, critical thinking skill has come to reach new confines since, from the 1990s, it has witnessed the introduction of transfer skills and thinking processes from school-life to real-life contexts via cognition and intercultural reflection.

References

- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1993). *In search of Understanding: The Case for Constructivist Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. Available at: http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/constructivism/implementation_sub1.htm

the process of evidence interpretation (Zevin, p.113). Its techniques relate to who, what, when, how, and why questions; estimations of the quality of primary sources from given clues; open-ended and thought provoking, divergent questions designed to sustain the learner's inquiry to help him/her work out his/her own solution.

- Controversy strategy: It refers to morality, justice, and order. Controversies emerge from differences in people's values which determine their aspirations and codes of behavior in their everyday interactions. These clashes lead generally to compromises between opposed views and attitudes, the choice of one among the alternatives or the appeal to a stand resulting from a universal set of truths. What is worth mentioning is that the aforementioned alternatives are the result of successful discussions of values, issues, or controversies which incorporate analysis of data, both cognitive and affective domains, and theory and practice before well thought-out decisions or recommendations can be formulated. (Zevin)

- 1- To trigger critical thinking in the classroom using interdisciplinary wholes and the « compare and contrast » activities in connection with life styles, Gill Johnson and Mario Rinvolutri (2010: 21) suggest a cultural categorization activity which let students start thinking about the cultural similarities and differences between their home country and other lands. They proposed the following procedure:
- 2- Ask the students to work on their own and write down between five and seven ways in which their country is *different* from other countries (this can be other countries in general or it can be specific other countries)
- 3- Now ask them to write down between five and seven ways in which their country is *similar* to other countries.
- 4- Finally, ask them to choose one region of their own country which is different from the national norm. They jot down five to seven ways in which it is different.
- 5- Group the students in sixes to explain their three lists to each other.

definitions on their own, based on a careful examination of evidence. Said differently, inductive strategy is a method of reasoning which obtains or discovers a general law from particular facts or examples. It should be noted that for secondary school students a more mature deductive and inductive teaching strategy is usually deemed as more appropriate.

Higher-level Instruction, for its part, starts from a frame of reference which lets students see the world through the eyes of others. It “moves students out of a narrow, personal, or ethnocentric pattern of thought and opens new vistas to thinking and decision making.” (Zevin, p.107) It encounters “multiple perspectives”, a “clash of viewpoints”, and “strikingly different interpretations” (ibid.). It encompasses three categories of strategies:

- Matching or contrasting documents, newspaper accounts, an event to illustrate subtle or simple differences in reporting data, characterizing events, and describing personalities (Something conflicting or something convergent on a facet of life, such as pro-war and anti-war approaches to famous battles). These approaches to issues and problems require reflective reasoning of a fairly high order, thereby strengthening student critical faculties.

- Mystery strategy: It is a research process/strategy that begins with some evidence or a set of assumptions and uses a step by step cognitive procedure towards a defensible conclusion by unknown or missing data gaps. Open-ended problems are the most appropriate didactic situations that are usually used for classroom activities. They help learners to appeal to their experience in order to suggest hypotheses by using extrapolation and interpolation. This approach is quite similar to the discovery approach in that it encourages the learner to use limited evidence to make hypotheses or generalizations that go beyond the given data.

The objective of this strategy is to promote learners’ reasoning skills and inference and synthesis capacities. It aims “to gather knowledge, piece together clues, compare and contrast examples, develop and test hypotheses by using formal and informal logic and see events from many points of view” through

tation that fosters reasoning skills and the formation and checking of hypotheses;

(c) the affective model which relates to a school of philosophy which encompasses value or attitude-based inquiries, lessons and curriculum with predominantly ethical and policymaking orientation for the purpose of encouraging the examination of values and the testing of beliefs and belief systems. According to J. Zevin (2000:4-5), “these three dimensions should be thought of as complementary ways” in the process of education.

The aforementioned models use cognitive skills which are categorized as low and high order instructions which serve for the construction of competencies. To differentiate between low and high order types of instruction, one can say that strategies used in low-level skills aim at the acquisition of knowledge and reflective and affective skills (application, awareness of value difference), and serve as anchors for higher-level thinking.

Lower-level skills are generally used in Middle or junior high school whereas higher-level instruction, which is more complex, suits best high school students as they encourage divergent arguments about conflicting accounts or controversial issues (Zevin, 2000). Lower-level skills play the part of a frame of reference for students to use in their more complex critical thinking activities.

The interest in the study of low and high level skills is stimulated by the fact that these particular skills serve for the construction of critical processes which emerge from problem-solution situations. Lower level instruction relates mainly to the comparison and contrast strategies which are conducted through deductive and inductive cognitive processes.

Comparison and contrast strategies are conducive to a deductive strategy. The latter offers a definition to students by giving them a label or term, and has them apply the concept to examples to determine whether they fit the definition. In other words, deduction demands a production of facts to prove a general statement.

Induction is a strategy in which students derive concepts, categories, or

between national and foreign cultures, so as to produce and articulate within their classrooms “cultural differences [...] without an assumed or imposed hierarchy”.

Interdisciplinary areas of learning called also big ideas, and intercultural processes lead to the construction of cross-curricular competencies. For illustration, the Algerian syllabi and textbooks provided a variety of broad areas of learning and procedures that enhance the use of critical thinking in the classroom and build learners awareness and attitudes to important local and worldwide fields.

A selected frame of reference has been made to construct their awareness of a diversity of lifestyles, eating habits and clothes, to construct their citizenship in their community, and be open to the world, to construct their environmental awareness to fight pollution and take care of earth resources, to adopt an attitude of critical appreciation and curiosity as regards scientific and technological advances in relation to oneself, family and community at large, to show solidarity and charity for people in need, to construct an ethical competence.

In this respect, big ideas such as « signs of lifestyles in the world », Peace, conflict resolutions and the human rights », « Waste not, want not », « Scientific and technological advance », The impact of mass media and literature », Charity and solidarity: the role of youth and organizations in disasters », « Business is business: life in society », have been proposed for the second year secondary school EFL students.

The competencies we are dealing with are generally categorized into three interrelated models related to different schools of philosophy. These models are the following:

- (a) The didactic which concerns lessons and curricular with predominantly information-processing orientation that promotes the acquisition of data and the transmission of knowledge;
- (b) the reflective, which encompasses data-based inquiries, lessons and curricular with a predominantly problem-finding and problem-solving orien-

nitive learning processes are triggered within interdisciplinary and cross-cultural content which involves knowledge from a diversity of fields and settings.

In recent years, much of the research in FLT has striven to develop approaches and to implement methods for the sake of fostering cross-cultural understanding. However, the issue of culture in EFL proves also to be a fertile ground for promoting critical thinking. Indeed, the survey of the different definitions of the concept of culture reveals that it is a controversial issue fraught with pitfalls, such as acculturation and ideological domination. This makes it a suitable medium for fostering thinking skills, since talking culture always involves concomitant issues, such as ideology, hegemony, identity, resistance, etc.

Following Kramsch, the cultural dimension of EFL education can be thought of in either two ways: synchronically, to mean the practices of everyday life of a discourse community, or diachronically to refer to its products. The two definitions of culture have implications which pose many problems to the language teacher. To begin with the first definition (i.e. synchronic plane of culture), culture relates to individual social roles and behaviors, such as rituals of dress, etiquette, music etc. If over emphasized, these aspects may lead to essentialising national cultures which are far less homogenous than they look like.

As for the problem posed by the diachronic view of culture, and following the Marxist scale of interpretation, it is a means of domination that works to ensure the rule of one class over another, one social group over another, or one country over another. As John Fiske argues, the term culture is “neither aesthetic nor humanist in emphasis, but political” and “ideological” (1996, p. 116). From the two definitions it follows that teaching cultural competence is a big challenge for EFL teachers, a challenge that requires from them: one, to cope intelligently with the ideology embedded in cultural discourse; two, to transcend the impulse towards essentialism and stereotype. For these two reasons, educationists are asked to navigate skillfully within what Bhabha’s (1994, p.12) calls the “third space of enunciation”, that is a hybrid space located

The two elements are part of what Piaget calls “interactionism”, which considers that knowledge “is acquired by a process of construction, rather than by absorption and accumulation of information from the external world” (Schwabel and Ralph, 1973: 224).

Another notable feature of the intellectual competence lies in project work whose pedagogy entails collaborative learning that gained force in social or Vygotskian constructivism that seeks to emphasize individual’s construction of knowledge within a socio-cultural context. Because knowledge is perceived as socially constructed, the individual develops himself by interacting with the environment and the cultural milieu. In other terms, the individual’s experience of the world (his historical, cultural, and social background knowledge) plays a key role in the construction of his own understanding of the world.

Social constructivism puts forward social interaction in order to develop the individual’s cognitive skills. Vygotsky’s “zone of proximal development” (1962, p.104) defines it as the “distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or more capable peers”. This process highlights the role of social interaction and collaborative learning in problem-solving within the constructivist learning process.

To facilitate learners’ construction of intellectual competency textbook designers and teachers should provide them with appropriate content and procedure conducive to the use of critical thinking skills. To this end, Byram et. al. (1991) propose authentic implicit cultural data which favors the indirect use of cultural information in the language practice. The focus on this type of cultural data opens opportunities for inference. When presented subjectively, cultural information highlights the possibility of differentiating between cultures.

At the procedural level, the intercultural competence can be fostered in the EFL classroom by mobilizing the strategies inherent in two orders of critical thinking skills: the low and the high order skills. As mentioned above, cog-

dealing with research work to gather appropriate data. Next to this task learners are required to formulate hypotheses and to test them. Finally, the tentative solution is to put into application convergent and divergent real life problems and questions.

A major characteristic of the constructivist process of learning is this connection between experience, thought and problem-solving. Dewey touches on this very issue when he asserts that “thinking occurs when things are uncertain or doubtful or problematic”, and adds: “since the situation in which thinking occurs is a doubtful one, thinking becomes a process of inquiry, of looking into things, of investigating.” Acquiring knowledge is therefore “secondary and instrumental” to the act of inquiry itself.

This learning process is well explicated by Charles Sanders Peirce (1935) who believes that the process of induction should be referred to as a scientific method with its three phases. It starts with abduction, which is a conjecture or hypothesis about what actually is going on. Then, conclusions are drawn from the hypothesis by means of deductive inference. Finally, hypothesis-testing is performed by seeking experimentally to detect the result. The entire procedure of hypothesis testing is also called retrodution.

Peirce’s type of constructivism can also be connected to Jean Piaget’s vision of education based as it is on discovery-oriented learning. A cognitive approach, it pays more attention to what goes on inside learners’ mind since it views knowledge as actively constructed by learners themselves thanks to their existing cognitive structures. When dealing with the rediscovery of the truth and the practice of the experimental mind, Piaget (1973, p.34) states that there are two fundamental elements of scientific education in the training of the youth. These elements are:

(a) the “genuine activity of the students”, who is required to reconstruct, or in part rediscover, the facts to be learned; and

(b) above all, “individual experience in experimentation” and related methods.

Progressive education leads to active thinking about the world in order to meet the needs of the individual. For John Dewey, “education is life” and learning is processed through doing. Endorsing and promoting this pragmatic idea, Peter F. Oliva (2001, p.180) opines: “at the heart of progressive thinking is an abiding faith in democracy. Hence progressivists see little place for authoritarian practices in the classroom and the school”. Following this approach, therefore, learning should be seen as a continuing critical thinking and reasoning process grounded in the scientific method. In its simplest configuration, the latter involves a process of inquiry and is articulated around concept formation, abstraction, and induction. It follows a five-step process: identifying a problem, formulating hypotheses, gathering data, analyzing data, and drawing conclusions.

The scientific method is process-based; it develops, in learners, the capacity to think critically about things for the purpose of gaining autonomy. Learning becomes a process of growth. According to Dewey, the connection between thinking and experience is built on the basis of learning-by-doing and the interaction between the learner and his/her experience of the world.

In order to understand the full impact of the “learning through doing” in language learning, it is worth defining its nature and explicating its different aspects. As developed by Dewey within the philosophy of progressive education, learning through doing, also called pragmatic constructivism, sees education as a life- a long process leading to the individual’s growth in a democratic world. It entails learners’ practice and activity outcomes conducive to autonomy in and outside school settings. The concept of activity is pragmatic in essence.

The “reflective inquiry” put forward by Dewey, which emphasizes the process rather than the product, gave birth to inquiry learning which seeks to involve students in the process of formulating a problem or question, researching the issue, formulating and testing hypotheses, and generating their solutions to other problems. Inquiry learning is not dissimilar to problem solving inasmuch as both processes start with the identification of a problem before

learning. As a teaching and learning paradigm, interdisciplinary education originates from the progressive philosophy that unites subject matter and process to synthesize new educational experiences. By and large, it endorses Critical Thinking as the most suitable medium to achieve its aims.

The progressive philosophy of language learning bolsters the interdisciplinary content and procedure related to the intellectual competence of the individual. Being rooted in a constructivist approach, interdisciplinary learning is built on the social construction of knowledge, which assumes that students bring ideas and experiences to learning situations that advance and enrich the understanding of others. Through collaboration, knowledge is socially constructed and learners become socialized. The collaborative process is based on “a common goal, synthesis of ideas, equal access to power, and group ownership of ideas” (Muir and Blake). It is conducive to mutual trust, respect for others, and mutual responsibility.

There are various reasons why inquiry processes are set under the umbrella of interdisciplinary learning. First, it is due to the very fact of the strong link between interdisciplinary approaches and problem solving situations in which the knowledge and skills of various fields must be used to synthesize new information with a result that cannot be predetermined. At this level, it is interesting to note that interdisciplinary learning is not dissimilar to pragmatism which emphasizes clearly the place of understanding of not only the parts of a whole but also the whole, and the relationships between the parts and the whole.

Because the problem solving situations that are designed for learners show complexities that resemble real life situations and the features and complexities of real-life cases, they often demonstrate a constructivist orientation. In much the same way, then, these problems are ill-structured. If we accept this principle, we can deduce along Jean Piaget’s view of learning that problem-based learning enhances learners’ conceptual change through reflection, awareness raising, disequilibrium, and reformulation (1973).

Constructing Critical Thinking Competence in the EFL Context

بناء كفاءة الفكر الناقد في درس اللغة الانجليزية

Amziane Hamid

amezianeham@yahoo.fr

University of Tizi-Ouzou, Algeria

Abstract

This paper addresses the issue of critical thinking in EFL settings from the perspective of the constructivist philosophy of learning. It explicates the different processes and procedures that enable the fostering of reflective thinking in the classroom and attempts a projection of the paradigm on the Algerian secondary school textbooks. The results show that the implementation of a reflective paradigm within a constructivist curriculum requires the implication of both the teacher and the learner in terms of process and negotiation.

Key words: critical thinking, intercultural competence, English language teaching, constructivism, Algerian EFL textbooks.

Critical thinking is part and parcel of what Paolo Freire (1973) calls “education for critical consciousness”. As such, it figures prominently in all philosophies and approaches to learning and teaching, and has become a learning objective of utmost importance in today’s education policies. This paper seeks to explore it as a critical EFL component in the light of the constructivist philosophy of learning and the ELT methods attendant to it, with a reference to the Algerian EFL curriculum and textbooks.

Constructivist learning is a meaning-making process offering an explanation of the nature of knowledge and of the way learners learn. The essence of the constructivist view is that learners develop or construct their own understandings through the use of their experience and social environment. This interaction revolves around dynamic knowledge acquired by the learners when encountering what Brooks and Brooks (1993) call interdisciplinary “big concepts”, also called “big ideas” or “broad areas of study or learning”. These big concepts encompass several disciplines and constitute anchors for language

- Helped me manage my class activities
- Interact with native speakers.

2/ Do all teachers use E-learning in class?

Yes No

3/ Does opting for traditional methods in content delivery is suited to your objectives

Yes No

4/ Do teachers encounter obstacles when using E-learning in class?

Yes No

5/ Do teachers need some training to improve their computer proficiency?

Yes No

Chatting with friends

3/ Do you have a computer in your classroom?

Yes No

4/ Do you feel comfortable with the use of advanced technology in class?

Yes No

Section Two: Your Use of E-learning in Class?

1/ which of the following best describes your preferences with regard to the use of technology in your class?

I prefer taking classes that use technology

I prefer taking classes that use limited technology as: power point presentation, online activities, and e-mails

I prefer taking classes that use technology without limit

2/ Does the teacher manage class activities effectively with technology?

Yes No

3/ How do you prefer to learn in class?

- Written assignments
- Handouts
- Computer based learning

4/ Does the teacher presents the course in an organized manner?

Yes No

Section Three: Learners' Suggestions

1/ which of the following benefits from using E-learning in your class was the most valuable to you?

- Improve my learning

5. Conclusion

As technology continues to advance E-learning is increasingly becoming the established system in education. It is becoming impossible today to deliver or receive education without the use of such advanced technologies in the teaching and learning process at all levels. Government and most educational institutions continue to invest huge amount of money to keep up to date the learning environment. In this regard, universities should be aware that learners will require courses designed that fit their educational needs. Thus, the implementation of E-learning necessitates thinking about strategies and techniques to help achieving a successful learning experience.

Appendix 01 : Students' Questionnaire

Dear Student,

This questionnaire is designed for the purpose of collecting data for a research study aiming to identify the role of the internet technology in modifying and affecting English language learning courses design.

Please have the kindness to provide us with the necessary answers to the following questions by putting a tick next to the suitable answer.

Section One: Your Acquaintance with Electronic Devices

1/ which of the following electronic devices do you own?

Personal laptop computer

Smart Phone

Cell or digital phone

2/ how many hours per week do you spend on each of the following activities using an electronic tool?

Play computer games

Download videos or listening to music MP3

Surfing on the net

techniques as the advanced technology devices (Bate, 2001). From the data collected, it was clear that almost all the EFL learners preferred integrating computer based learning. Thus, students argued that the use of E-learning in classrooms is motivating and helpful in their education. It was also noted that EFL students were more engaged in the lessons when delivered with technology.

4.2 Learners' Expectations

The collected data revealed that some EFL teachers of Hassiba Benbouali University still rely on traditional methods in teaching such as handouts, white board, and lecture discussion techniques. According to the learners, teachers felt uncomfortable with new technology. The lack of internet and electronic devices were among the main reasons given for not using ICT's in class. Furthermore, teachers need a kind of ongoing training to improve their computer proficiency skills.

Recommendations.

The integration of E-learning in teaching and learning EFL classes can enrich the information presented in a lesson, and make the presentation more organized and clear. It can be highly effective and powerful tool not only to present the material but also to make the complex ideas in the material easy and simple to grasp. It can also help in attracting the learners' attention in the class which is the main requirement for making learning successful. The present study investigated the status of the use of advanced technology in the EFL classrooms of the University of Chlef; Algeria. The study presented the results which showed that the use of technology still does not enjoy a great interest in the Algerian EFL classrooms. Yet, the need of the use of technology was felt and required by the Algerian EFL learners as this use helped them in acquiring different performances. Thus, the use of technology can offer wider opportunities for effectively incorporating pictures, photographs, illustrations, drawings, tables, graphs, and movies (Warschauer, 2004). All these benefits have many implications for the Algerian EFL teachers for making their classes dynamic, motivating and more interesting. Both teachers and students can exploit this tool in number of ways for teaching and learning different skills.

year LMD students studying at Chlef University in the department of English. A questionnaire was distributed to the participants. Collected data were analysed using percentages, and descriptive statistics that are represented in tables.

4. Results and Discussion

4.1 Learners' Requirements

The learners' requirements were investigated using close questions and multiple choice responses. Through the data gathered, the participants of the study were definitely aware of the importance of using advanced technology in enhancing their learning skills and performances (Bate, 2000). Thirteen multiple choice questions were divided into three main sections. To begin with, the findings of the research are discussed in regards to learners' needs to ICT tools in EFL classrooms. Moreover, the learners support the internet technology in teaching and learning foreign languages. To conclude, the learners interest in ICT devices in order to improve their educational status. In this regard, this survey searches to focus on the critical data on the use of information technology by university students (Fisser, 2001). It is to examine the use of computers and the internet at the university level, and the teachers' level of computer proficiency. The questions asked to the students in the survey concerning the inclusion of technology in EFL teaching centred on three sections. First, the use of advanced technology in delivering contents. Second, the existing methods used by teachers in presenting content and teaching instructions. Third, the difficulties teachers encountered in class while using technology.

In fact, from the learners' responses most of EFL teachers used E-learning moderately. Teachers are still depending on traditional strategies in the EFL classrooms. With regard to questions 2 and 3 in section three, the data revealed that Chlef EFL learners face some barriers while learning some new subjects and theories. As English is a second foreign language in Algeria, most of the learners meet the problem of lack of vocabulary which in his turn may influence the other subjects. As a result, learners expected some audio-visual aids to enable them understand more easily the content of the complex concepts. For this reason learners expect their teachers to employ different and operational

well as the need for new trends and approaches for teaching English language in computer adjusted settings. Results from the study indicated that learners had positive attitudes towards using the internet as a tool of learning.

2. Literature

Today, technology has enriched the educational environment with new ways and methods of presenting content for teaching and learning. The learning process is accomplished through the use of technological tools such as overhead projectors, pictures, videos, and computers (Fisser, 2001). These tools are successful means for delivering content learning. Thus, the shift from traditional environment learning towards educational technology system is to facilitate the learning process. Yet, the success of learning relies largely on the quality of the delivered content and the strategies used in teaching. In this respect, it is important for universities to implement e-Learning to satisfy the learners' educational needs (Collis, Wende, 2002). According to HEFCE (2005, p: 4) E-learning is "any learning that uses ICT". It is the use of a range of pedagogical opportunities supplied by ICT to support and improve the learning environment at universities. In fact, higher education institutions are adopting new strategies to support the teaching and learning process (Collis & Moonen, 2001). One can see that Algerian universities now are making steps forward the implementation of ICT in education and moreover, they started to think in developing strategic plans in using ICT to enable them compete with other universities. In this study the focus is on strategic approaches of higher education institutions with regard to incorporating E-learning in their educational teaching and learning process.

3. Research Methodology

The study is based on two main questions. First, why do some teachers still depend on traditional methods such as printed notes in presenting their lectures? Second, what are the learners' attitudes towards using advanced techniques and tools as power point presentation for lecture delivery? The research is to investigate the learners' stands in using technology to support the content delivery at the university level. The sample group was about one hundred third

and figures.

Keywords: EFL Learners, E-learning, technological aids, teaching and learning process, English proficiency.

1. Introduction

The use of technology and internet based teaching and learning is a challenge in language syllabus. Such innovation helps learners to develop their language skills and learn independently through different activities and resources. Moreover, it enables teachers to create a non-traditional teaching environment. In fact, internet has revolutionized the ways of human communication and interaction and thereby English second language learners' need to communicate with native speakers to enhance their communicative competency and performances. As the university begins to offer web based courses, training in information technology should be planned to introduce the concepts of web based learning context. E-Learning, distant learning, virtual learning or information and communication technology (ICT) all these terms refer to the same idea. It is mostly defined as the use of new multimedia technology and internet to improve the quality of learning. It permits sharing and updating knowledge. E-learning allows the building of new learning experience as well as access to information rapidly. Young learners are more likely familiar with using the internet than older learners who may feel less comfortable with the new technologies. Therefore, it is necessary for language teachers to acquaint themselves with these technologies. They need some basic computer skills and training to use the information technology system. Web based learning offers great opportunities for learning and access to a huge amount of knowledge and information, EFL teachers are then required to apply for new ways and methods to satisfy the learners' educational needs. Moreover, guidelines and particular patterns should be set in relation to how teachers deliver information and control the learning environment. Thus, the use of textbooks with technological aids is seen to be a creation that provides motivation and collaboration in classroom practices. This paper study the role of the internet technology in modifying and affecting English language learning courses design as

Enhancing Teaching Aids in the EFL Classroom:

A Case Study of Chlef University

تعزير وسائل تعليمية اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية دراسة حالة جامعة الشلف

Malika Zourgui

Zourgui.malika@yahoo.fr

University of- Chlef (Algeria)

Abstract

The increasing use of technology and internet based learning and teaching has created a significant change in language syllabus. It has become imperative in recent years to introduce the new technologies as educational tools in the training and learning process. Thus, the integration of technology in English as a foreign language motivates learners and enables teachers to create a non-traditional teaching environment. Therefore, teaching aids are important in the teaching learning process. It helps the teacher in creating a collaborative and interesting learning setting. In fact, e-learning is defined as learning that is supported by information and communication technology (ICT) as a viable solution to meet the learners' educational needs. The use of textbooks with technological aids is often viewed to be an innovation that provides motivation in classrooms activities. This paper reports on the findings of a case study carried out at Hassiba Benbouali University, Chlef. The researcher raises awareness about the need to include new materials to support the curriculum in the hope that students' English proficiency and performances will be further upgraded. The purpose of this study is to examine the learners' attitudes towards eliminating the traditional classroom teaching and the implementation of new practical teaching and learning strategies. The findings might provide empirical data serving the Algerian universities. The sample group was about one hundred university students studying at the University of Chlef in the department of English. A questionnaire was distributed using random sampling. Collected data were analysed using percentages that are represented in tables

-Morall, A. (2009). Independent Language Theories and their Application to the Internet. CILL.

<http://aeq.sagepub.com>

-O'Mallet, M & Chamot, A. (1990). Learning strategies in second language acquisition. C.U.P.

Cambridge.

-Oxford, R. (1990). Language learning strategies: what every teacher should know. Heinle and H

Publications. Oxford.

-Oxford, R. (2000). The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning. ERIC Digest. ERIC

Clearinghouse on Languages and Linguistics.

-Oxford, R. (2003). Towards A more Systematic Model of L2 Learner Autonomy. Learner Autonomy

Across Cultures. Palfreyman and Smith (Eds). Mc Milan. N.Y. 77-84.

-Sert, N. (2006). EFL Students Teachers' Learning Autonomy. Asian EFL Journal. 180-201.

<http://www.asian-efl-journal.com>

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenden, A. 1986. What do Second-language Learners Know about their Language Learning? A Second Look at Retrospective Accounts .A.L.7(02).186-201.
- Wenden, A & Rubin, J. (Eds). (1987). *Learner strategies in language learning*. Prentice Hall International. Englewood Cliffs.
- Holec, H. (1980).Learner Training. Altman, H& James, V (.eds). Foreign language teaching: meeting individual needs. Pergamon Institute of English. Oxford.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. London. Oxford. Pergamon.
- Holec, H. (1988). *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. The Council of Europe. Strasbourg.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. Association Press. New York.
- Little, D. (1991) *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin. Authentic.
- Little, D. (1995).*Learning as a Dialogue: the Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy*. System 123 (02).175-181.
- Little, D. (2000). *We're all in it Together: Exploring the Interdependence of Teacher and Learner Autonomy*. <http://coyote.mayazaki-mu.ac.jp/learnerdev>
- Little, D. (2002).*The European Language Portfolio: Structure, Origins, Implementation and Challenges*. Language Teaching 35 (03). 182-189.
- Little, D. (2003). *Learner Autonomy and Second /Foreign Language Learning*. LLAS. <http://www.asahi-net.or>
- Mansfield, C. (2009). *Managing Multiple Goals in Real Learning Contexts*. International Journal of Educational Research 48 (04).286-297.

- Little, D. (1995). Learning as a Dialogue: the Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy. *System*. 123 (02). 175-181.
- Little, D. (2000). We're all in it Together: Exploring the Interdependence of Teacher and Learner Autonomy. <http://coyote.mayazaki-mu.ac.jp/leanerdev>
- Little, D. (2002). The European Language Portfolio: Structure, Origins, Implementation and Challenges. *Language Teaching* 35 (03). 182-189.
- Little, D. (2003). Learner Autonomy and Second /Foreign Language Learning. LLAS. <http://www.asahi-net.or>
- Mansfield, C. (2009). Managing Multiple Goals in Real Learning Contexts. *International Journal of Educational Research* 48 (04).286-297.
- Morall, A. (2009). Independent Language Theories and their Application to the Internet. CILL. <http://aeq.sagepub.com>
- Mori, M & Ushida, A. 2009. Can Contrived Success Affect Self-efficacy among Junior High School Students? *Research in Education Journal*. 82(04)Manchester University Press.60-68.
- O'Mallet, M & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. C.U.P. Cambridge.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Heinle and H Publications. Oxford.
- Oxford, R. (2000). The Role of Styles and Strategies in Second Language Learning. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Oxford, R. (2003). Towards A more Systematic Model of L2 Learner Autonomy. *Learner Autonomy Across Cultures*. Palfreyman and Smith (Eds). McMillan.N.Y.77-84.
- Palfreyman, D. 2003. *Culture and Learner Autonomy*. Learner Autonomy Across Cultures. McMillan. N.Y
- Reinder, H. 2000. A Learner's Perspective on Learner Autonomy and Self-access Language Learning in an English Proficiency Programme. www.hayo.nl.
- Sert, N. (2006). EFL Students Teachers' Learning Autonomy. *Asian EFL Journal*. 180-201. <http://www.asian-efl-journal.com>
- Stes, A & all. (2010). The impact of Instructional Development in Higher Education: the State of the Art. *Educational Research Revue* 05 (01).

- Benson, P. (2001) *Teaching and researching autonomy in language learning*. England. Longman.
- Benson, P. (2007) *Autonomy and its role in learning*. International Handbook of English Language Teaching, Part 2. Springer. 732-746.
- Cohen, A&Macaro, E (Eds). (2007). *Language learner strategies*. Oxford University Press. Oxford.
- Dickinson, L. (1987). *Self-access instruction in language learning*. C.U.P. London.
- Dafei, D. (2007). An Exploration of the Relationship between Learner Autonomy and English Proficiency. *Asian EFL Journal* 24(November). <http://www.asian-efl-journal.com>
- Dam, L. (1995) *Learner Autonomy3:from theory to classroom practice*. Authentic. Dublin.
- Innovating pedagogy Report1. (2014). The Open University. Institute of Educational Technology. UK.
- Hand, M. (2010). Education for Autonomy: a rejoinder of Aviram and Assor. *Oxford Review of Education*. 36-01. Oxford. Routledge. 127-131.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and language learning*. The council of Europe. Strasbourg.
- Holec, H. (1980). Learner Training. Altman, H & James, V (.eds). *Foreign language teaching: meeting individual needs*. Pergamon Institute of English. Oxford.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. London. Oxford. Pergamon.
- Holec, H. (1988). *Autonomy and self-directed learning: present fields of application*. The Council of Europe. Strasbourg.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning*. Association Press. New York.
- Lamb, T. 2000. Finding a Voice: Learner Autonomy and Teacher Education in an Urban Context. *Learner Autonomy, Teacher Autonomy, Future Directions*. Longman. London. 118-127.
- Little, D. (1991) *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin. Authentic.

- Chang, K. (2014) Re-interpreting Learning. Education Research and Foresight working papers.
UNESCO Publications.
- Cohen, A & Macaro, E (Eds). (2007). Language learner strategies. Oxford University Press. Oxford.
- Dickinson, L. (1987). Self-access instruction in language learning. C.U.P. London.
- Dafei, D. (2007). An Exploration of the Relationship between Learner Autonomy and English Proficiency. Asian EFL Journal 24(November). <http://www.asian-efl-journal.com>
- Dam, L. (1995) Learner Autonomy3: from theory to classroom practice. Authentic. Dublin.
- Innovating pedagogy Report1. (2014). The Open University. Institute of Educational Technology. UK.
- ERI-NET. (2013) Integrating transversal competencies in education policy and practice. Education Research Institutes Network.01.Bangkok.Retrieved from: <http://www.creativecommons.org>
- Hand, M. (2010). Education for Autonomy: a rejoinder of Aviram and Assor. Oxford Review of Education. 36-01. Oxford .Routledge.127-131.
- Holec, H. (1979). Autonomy and language learning. The council of Europe. Strasbourg.

References.

- Aviram, R and Assor, A. (2010). In Defense of Personal Autonomy as a Fundamental Educational Aim in Liberal Democracies: a Response to Hand. *Oxford Review of Education*.36-(01). Routledge.111-126.
- Benson, P &Voller, P (Eds). (1997) *Autonomy and Independence in language learning*. Longman. London.

London.

-Dafei, D. (2007). An Exploration of the Relationship between Learner Autonomy and English

Proficiency. Asian EFL Journal 24(November). <http://www.asian-efl-journal.com>

-Dam, L. (1995) Learner Autonomy3: from theory to classroom practice. Authentic. Dublin.

Innovating pedagogy Report1. (2014). The Open University. Institute of Educational

Technology. UK.

-ERI-NET. (2013) Integrating transversal competencies in education policy and

practice. Education Research Institutes Network.01.Bangkok.Retrieved from: <http://www.creativecommons.org>

-Hand, M. (2010).Education for Autonomy: a rejoinder of Aviram and Assor. Oxford Review of

Education. 3601-. Oxford .Routledge.127131-

- Amine, L. (2010). Harraoubia : les Œuvres Universitaires Ne Sont Pas Privatisables. Le quotidien d'Oran. Mars, 2010.

-Aviram, R and Assor, A. (2010). In Defense of Personal Autonomy as a Fundamental Educational Aim

in Liberal Democracies: a Response to Hand. Oxford Review of Education.36-(01). Routledge.111-126.

-Benson, P & Voller, P (Eds). (1997) Autonomy and Independence in language learning. Longman.

London.

-Benson, P. (2001) Teaching and researching autonomy in language learning. England. Longman.

-Benson, P. (2007) Autonomy and its role in learning. International Handbook of English Language

Teaching, Part 2. Springer.732-746.

learners' will and ability
to become autonomous.

Therefore, autonomy is rather something we nurture. It is not something we get on the spot and we need to get the means for its practice. It takes time to develop progressively and depends on a complementary teacher autonomy. While students' limited linguistic ability keeps being a major obstacle, independent learning remains a factor contributing to life-long and effective learning.

References

- Amine, L. (2010). *Harraoubia : les Œuvres Universitaires Ne Sont Pas Privatisables*. Le quotidien d'Oran. Mars, 2010.
- Aviram, R and Assor, A. (2010). In Defense of Personal Autonomy as a Fundamental Educational Aim in Liberal Democracies: a Response to Hand. *Oxford Review of Education*.36-(01). Routledge.111-126.
- Benson, P & Voller, P (Eds). (1997) *Autonomy and Independence in language learning*. Longman. London.
- Benson, P. (2001) *Teaching and researching autonomy in language learning*. England. Longman.
- Benson, P. (2007) *Autonomy and its role in learning*. *International Handbook of English Language Teaching*, Part 2. Springer.732-746.
- Chang, K. (2014) *Re-interpreting Learning*. *Education Research and Foresight working papers*. UNESCO Publications.
- Cohen, A & Macaro, E (Eds). (2007).*Language learner strategies*. Oxford University Press. Oxford.
- Dickinson, L. (1987).*Self-access instruction in language learning*. C.U.P.

constructivist theories. Without doubt, these new insights make it necessary that pedagogical and instructional practices become less teacher-centered and more learners -centered. Independent learners are, engaged in self-regulation strategies and are characterized by the fact of being reflective. They know how to manage, plan, and monitor their learning. They establish objectives specific to their own needs and are the ones who evaluate their own learning. The different concepts put forward by research although sometimes different have all one common feature: they all describe an independent, responsible learner who takes his learning in charge to manage it in his own way, according to his own pace and progression, in the objective to fulfill his pre- established learning aims.

to help students reflect on their own processes of learning by developing their thinking skills essential to life-long learning, creativity, skepticism and imagination. Autonomy is to take initiatives, to be curious, develop abilities and creativity, widen one's knowledge, be curious, discover, and learn to express oneself and one's own ideas, to exchange and share with others. All this makes one grow more responsible and independent and more able to take his own learning in charge.

Nadia KIES

Investigating LA helps in understanding learners' characteristics and the specificities of the learning context. Furthermore, we have to recognise that we may evaluate students' ability to take control but we need to evaluate whether the learning context allows this control.

It is clear that only if teachers as well as learners are fully involved, open to challenge and change, autonomy fostering can be implemented. Indeed, Autonomy fostering depends on the teacher's will and awareness of the process, on the learning situation conditions, but also on the

Moreover, several studies have compared between successful and poor language learners learning behaviour and their results have designated metacognition as an essential variable distinguishing between successful and unsuccessful learners (Wenden, 1986). Good language learners are said to possess a metacognitive awareness that helps them manage their learning: *“Students without metacognitive knowledge are essentially learners without directions or opportunity to plan their learning, monitor their progress or review their accomplishment.”* (O’Mallet and Chamot, 1990:08). However, learners are not always aware of this aspect. Therefore, the need to bring their awareness to it is essential. From this perspective, one would consider metacognitive knowledge as an integral part of learners’ prerequisite knowledge for language learning achievement. Evidence obtained from research carried out on the cognitive processes involved in the learning act, suggests that less successful learners may benefit from successful ones’ strategies and can be instructed in using similar techniques to better their learning. The study of learners’ learning behaviour or mental processes is referred to as the area of learning strategies, which has developed into an area of investigation for language learning and teaching. Similarly, the role of affects cannot be neglected in characterizing autonomous learners.

11. The Socio-Cultural Perspective

In this perspective, the influence of social interaction but also of culture is put forward. How learning is achieved through social interaction either in school context, where learners interact with their teachers and with peers, or in their social environment is very determinant of their learning outcomes. Moreover, learning is closely related to the cultural parameters influencing the learning environment and context.

12. Conclusion

This paper has taken from the principles of some of the important results of research on language learning relevant for LA research. It has drawn definitions and concepts from theories that have tried to integrate research resulting from areas such as Psychology, Educational, developmental, cognitive and social -

learning experience. From this view of things, it is necessary that learners are actively involved in the process of learning where their role is to construct or co-construct knowledge in their own way. It is better and longer retained according to constructivist theories.

In Vygotskian theory, self-regulation is “*the process of planning, guiding and monitoring oneself along with organizing and evaluating one’s own learning.*” (Oxford, 2003:86). What Vygotsky described as a variety of higher-order cognitive functions such as analyzing, synthesizing, evaluating ,etc. was later on referred to as cognitive learning strategies by researchers such as : Wenden(1990);Oxford(1990); O’Malley & Chamot(1990);Cohen(1998) , in Oxford(2003).

Metacognitive knowledge was more and more considered as essential in the recent last twenty years research findings. Metacognitive knowledge is “*Generally described as a complex of associated phenomenon related to knowledge about and the regulation of the domain of cognition. Metacognition is considered by some writers as Central to learning.*” (Wenden, 1986: 190). It is often claimed that the more learners are aware of their metaconition, i.e. metacognitive knowledge, the more they can use efficient strategies and control their learning. Metacognition is the regulation of cognitive processes when learners use special tricks or techniques to help themselves remember, store, solve a problem or accomplish a task, etc. In other words, metacognitive knowledge is what learners think and know about their own way of learning or performing a task. It is their own way of regulating, monitoring and evaluating their learning efficiency. It is by regulating cognition that learners learn, understand and know things.

The concept of metacognition has been used by a number of researchers who sought to gain more insights into how people learn and how they plan their learning. The field of cognitive psychology has directed the attention to the cognitive processes involved when one learns, to the way one approaches language learning tasks, processes information and remembers it or how one overcomes difficulties, etc.

claim the following points:

“As agents, learners actively engage in constructing the terms and conditions of their own learning(...)change in one’s habits(disposition) is possible because human agents are capable(given the right circumstances) of critically analyzing the discourses which frame their lives and of claiming or resisting them according to the effects they wish to bring about.”

It is then the role of the institution to empower teachers and learners so that Autonomy can be practiced and fostered inside the classroom. According to Pennycook (1997), in his political, critical viewpoint (mentioned in Oxford (2003), development of Autonomy and agency must involve becoming an actor of one’s own world. However, and as Benson(2001:105) puts it, *“For many teachers the obstacles to autonomy lie less in the abilities or willingness of students than in the social and political problems involved in altering the structure of the teaching and learning process.”* Indeed, not all teachers in different learning contexts are able to take decisions in relation to LA when the decision makers in the educational context do not allow them the freedom to do so.

10. The Psychological Perspective

Psychological theories of learning have directed the attention on the individual attributes and roles of the learner. As Benson (2001:104) puts it: *“Research within the psychology of learning provides strong grounds for believing that autonomy is essential to effective learning.”* Affects and metacognitive awareness are said to play a central role in autonomy. In social constructivist theories, humans are said to construct meaning from current knowledge structures. Learning being an active process, learners need to learn concepts, facts, discover principles and find answers to questions. Contrary to other theories where learners are seen as being similar and hence, are provided a similar instruction, in constructivist theories the learner is seen as a unique individual with his own characteristics, way of learning, individual needs and

2009), others, (Norwich 1994, and Garduno, 2001) mentioned in the same source, failed to find a relationship between self-efficacy and school achievement. In addition, one of the most recent studies by Bandura (2008) in the same source above conducted a longitudinal investigation on the developmental course of perceived efficacy for self-regulated learning and its contribution to academic achievement using four hundred twelve Italian students. They could not demonstrate the causal relationship of academic successes and self-efficacy through experimental data. However, this fact can be explained by the difficulty to carry out experiments showing evidence for this type of correlation, because of the slippery nature of the concept of autonomy and self-regulation.

In addition, Hand (2010) refers to autonomy as relying on “ordinary senses” that refer to the extent of freedom one has, in order to follow one’s own will in a given situation and to “dispositional autonomy” that refers to a specific disposition that one should have in order to be characterized as autonomous, and hence, that allows him to determine his own actions. According to him, an autonomous individual is characterized by commitment to three values and the ability to realize them: Self-knowledge, Self-direction and Self-expression. Therefore, Hand expresses his skepticism about the possibility of some further sense of autonomy that merits elevation to the status of an educational aim. For him, if one fails to see why self-knowledge, self-direction and self-expression are valuable, there is no reason to adopt it. Nevertheless, other authors refute Hand’s and other researchers’ argument against autonomy as an educational goal, (Aviram & Assor, 2010).

9. The Political Perspective of LA

Power, access, ideology are often key terms used in this perspective. Because there are ideologies and political attitudes, found in specific places, situations, groups, institutions that are not always willing and able to empower learners with autonomy. The learning context is very important as to the extent to which power (in the sense of oppression) and access (in the sense of control) are vehicled. (Lantolf and Pavlenco, 2001:145-6, in Oxford, 2003:85)

in language teaching methodology has often been questioned. Therefore, many researchers have tried to show why autonomy is so important to be integrated to any curriculum and teaching methodology. Indeed, there is growing evidence from research in the area showing that learners, who take initiatives in learning, learn better and more efficiently than those who do not.

Advocates of autonomy agree upon the fact that it is essential for several reasons. Among them, that it is important that learners are engaged in taking control over their learning as this would likely make it more efficient, effective and perceived as being more focused and more relevant. In addition, autonomous learners would be more motivated when they feel the need to manage and control their learning.

8. Why Not Autonomy?

The first criticism directed to LA is the abstractness of the concept and the difficulty to make it concrete in a language course and to see explicitly its results. Indeed, LA involves “a transfer of power” from teacher to learner, which is not always applied and possible. Not all teachers are ready to leave space to students’ Autonomy as it reduces their own power. Another argument is that not all learners are ready to “get rid of” their teachers to be “*producers*” instead of mere “*consumers*”. Not all learners are ready, willing, and aware of and prefer to be autonomous. In addition, some authors note that there is a risk that LA fostering through training in skills and strategies that the autonomous learner often uses makes the language course concentrating on those aspects without the others. Moreover, implementing the concept should not take the form of “*shifting the economic burden of education from the State to the individual*” (Benson, 2001:20). It is clear then that Autonomy is not an aspect easy to implement, as its results are often not seen immediately and clearly. It remains a need for life-long learning, however. In addition, management of learning needs tools and they are best given by the teacher when he is aware of the value of autonomy and is willing to foster it in his learners.

While some studies correlate positively between students’ self-efficacy and achievement in learning, (Caprara and Pastorelli, 1996 in Mori and Uchida,

a greater emphasis on the social interactive dimension of learning and explores the implications of this claim for language learner Autonomy and development.

According to Benson (2001:173): *“The idea of teacher autonomy arises in part from a shift in the field of teacher education from a focus on the teacher as a conduit for methods by experts to a focus on the teacher as a self-directed learner and practitioner.”* In an autonomous learning environment, the paradoxical side of teachers empowering learners to become autonomous is that this would make learners more independent and less dependent and reliant on the teacher. However, this does not imply to get rid totally from a teacher’s help. Indeed, teachers remain a useful resource for learners and in this context of things; they would play the role of counselors. Teachers’ guidance is of paramount importance no doubt.

According to Mc Grath (2000), cited in Benson (2001:174), TA involves ideas of professional freedom and self-directed professional development. In order to foster autonomy among learners, teachers must be both free, and able to assert their own autonomy in the practice of their teaching. Moreover, and according to Lamb (2000) teachers need to develop a self-reflection on their roles as teachers. While teachers’ actions are based upon a carefully developed competence as a teacher who is also evolving, as a professional, continuous moral support for teachers will make them more able to effectively meet the needs of each student.

7. Why Autonomy?

In the objective of relating language teaching to learners’ needs, develop their sense of self-evaluation, give them the tools to manage their learning according to their needs, manage their study time, their long-term and short-term objectives so that they would become able to be responsible learners, fully aware of their needs, of their areas of strengths and weaknesses but also, of the best ways to fulfill them and overcome their difficulties.

A huge amount of research has been undertaken on the concept of autonomy and language learning to this day. However, its relevance and practicability

5. Self-Access Language Learning

It is often used synonymously with Autonomous learning and is fulfilled through self-access centers. It is also a means to facilitate self-directed learning. Whether this leads to a greater autonomy needs of course to be discussed and showed through more evidence of research.

In this context, Reinders (2000) described a study he undertook on learners' perception of the promotion of LA and SALL in an English language proficiency program and provides an evaluation of the success of this course element as well as an interpretation of students' understanding of the related concepts. He reached the following results: Overall, his students were very positive about its use and found it useful for learning to learn. Most of them reported positive attitudes towards this autonomy-fostering tool. Indeed, fostering independent learning was found to be an important goal in a course such as this by ninety three percent (93 %) of the respondents. They mentioned that the course had helped them develop the necessary skills for independent learning.

6. Teacher Autonomy

The teacher, a public and human resource, is supposedly an agent of change in the process of educational innovation. Teachers' teaching methods and behaviour in school contexts and in other educational contexts have without doubt, a significant impact on students' learning, perceptions management and outcomes. The constraints imposed on them, however, as the large-number classes, the poor level of students, the heavy programmes, alter their mission and reduce it to a mere task of content presentation with their own perceptions. Researchers agree that LA depends largely on TA, which is seen as complementing it. Little (1995-2000) sees an interdependence between TA and LA. For him, LA depends on TA in two senses:

First, it is unreasonable to expect teachers to foster the growth of Autonomy in their learners if they themselves do not know what it is to be an autonomous learner. Second, in determining the initiatives they take in their classrooms, teachers must be able to use those same reflective and self-managing processes that may apply to their learning. By stressing this interdependence, Little makes

SDL is the kind of learning carried out under the learner's own direction. It is he in fact that makes decisions about content, pace and evaluation in a more or less effective way. In addition, Self-direction is seen as:

“.. a social and psychological construct, a philosophical ideal and a literal impossibility; an external manifestation; an internal tendency; both the beginning and the end of life-long learning; the foundation stone and the key stone of the learning society; a supplement of a substitute for the formal education system; simultaneously, process and product ; a pre-condition and a purpose.”

(Candy, 1991:424, in Palfreyman, 2003:05)

Self-directed learning has been defined in several ways, sometimes synonymously with the term LA and some other times meaning a different concept. For Dickinson (1987), it is a type of learning describing the learner taking responsibility about the decisions about what, when, and where to learn. Whether this is done with or without the learner being conscious of it differs, in fact, from learner to learner. For Reinders (2000), Autonomous learners are self-directed, but self-directed learners are not necessarily autonomous and, therefore, there is a distinction (that is in his view, rather, a continuum) between learner-based self-direction and material-based self-direction. Self-direction has often been understood as the key to learning languages and to learning how to learn languages (Benson, 2001). Self-instruction can seemingly be seen as a kind of self-education where the learner relies only on himself and his means to learn, the fact which cannot always be effective as there are some lacks to such learning as to the lack of teacher direction and supervision, lack of expertise in learning how to learn, etc. Learner independence seems, then, to be the one neutral term that might refer to any of the concepts mentioned, depending on the context it is used in. In addition, Self-regulation or Self-management as understood through the Vygotskian theory, are the process involving planning, guiding and monitoring oneself along with organizing and evaluating one's own learning.

strategies for different learning tasks. They are the ones who assess and evaluate their learning progress and advance through planning steps. These study habits are more likely to prepare them for life-long learning.

Therefore, monolithic definitions of autonomy and independence have proved elusive and are sometimes seen as different versions of the concepts corresponding to different perspectives and circumstances, (Benson and Volter, 1997:13). Therefore, Autonomy involves being independent from a teacher but also involves getting the means to be so and this can be well given by a teacher's pedagogy and method. Independent learners are, thus, engaged in self-regulation strategies and are characterised by being reflective learners. They know how to manage, plan and monitor their learning, and establish objectives specific to their own needs. Simply stated, they evaluate their own learning and constantly check their understanding and seek to correct their errors. Such learners are usually said to continually evaluate their thinking, questioning their efficiency, their strengths and weaknesses, are very realistic in self-evaluating themselves and have preferred ways for learning. These characteristics are of course, present in autonomous learners depending on the learning task but also objectives and learning context.

4. Self-Directed Learning and Self-Instruction

Autonomy is often confused with self-directed learning but self-direction refers more to a non-institutionalised learning and has to do more with adult education. Benson (2001:35) makes the distinction as follows: *“Self-direction tends to refer to the learners’ global capacity to carry out such learning effectively, while Autonomy often refers to the particular personal or moral qualities associated with this capacity.*

Knowles (1975) assumes that the human being grows in capacity and needs to be self-directing his learning as an essential component of maturing and that this capacity should be nurtured as rapidly as possible. In this, the learners' experiences can become a rich resource for learning. Students are naturally motivated by incentives and need to have self-esteem, usually show a desire to achieve and a curiosity that would allow for self-directed learning. Therefore,

and learners' help). At the same time, autonomy is seen as in agreement with Interdependence. Nevertheless, we think that independence and autonomy can still be used as synonymous terms and that both imply interdependence with teachers and learners. Indeed, learning can take various forms in diverse contexts and situations, in distinct periods, and for different purposes. Interdependence is therefore, seen as an essential component of autonomy. Independence involves at the same time interdependence with other learners having the same objective that is mutual benefit and learning.

It is essential to mention that thanks to the Vygotskian theory, interdependence is seen as a factor leading to learning. It is through the interaction with others or with any type of learning material (books, computers, self-access centers, etc.) that learners are said to develop their autonomy with a more efficient learning. This point joins what Vygotskian mediation has stressed. Nevertheless, this interaction can of course be also with a teacher. In this perspective, Dam (1995) stresses the fact that although working with a teacher is sometimes seen as compromising Autonomy, collaboration has come to be seen , in a more positive light, as an important component of LA. Similarly, for Boud (1981) mentioned in Palfreyman (2003) Interdependence is seen as a more developed stage of Autonomy than independence. Thereforeö ***“Teachers have started to be seen not only as having an important role in encouraging student autonomy, but also more explicitly as potential autonomous learners and practitioners themselves.”*** (Palfreyman, 2003:04, mentioning (Macgrath, 2000; Smith, 2000; Barfields et al, 2001; Viera& Aoki, 2003).

At the core of the concept of autonomy is found the learners' ability and willingness to make choices and learn on their own. In independent learning contexts, students study on their own but may ask a teacher if needs be. However, they are the ones who decide about what, when and how fast they can study according to their motivation, objectives and needs, pace and level. They are the ones who control their learning and take decisions concerning it. In this way, they are no more passive receivers but full participants in their language learning process development .They make use of their individual

er learners. Rivers (2001, In Oxford, 2003) referred to LA as being a request of change of the content and structure of the course on the part of the learner. We would therefore, define it as a characteristic of the individual displaying intentional behaviour in his everyday learning.

Therefore, Autonomy is to take initiatives, to be curious, develop abilities and creativity, widen one's knowledge, be curious, discover, and learn to express oneself and one's own ideas, to exchange and share with others. All this makes one grow more responsible and independent and more able to take his own learning in charge: "*Autonomy refers to the learners' broad approach to the learning process, rather than to a particular mode of teaching or learning.*" (Benson, 2001:01). This broad approach to the learning process, once determined, identified and explored, would contribute to teachers' better management of language learning programs designed to be more likely suitable to learners' performances and needs as far as language learning is concerned.

Moreover, according to Little (2000) the principle of reflectivity that involves learners to reflect on their own learning processes is already implied by the principle of learner empowerment. If learners are given the opportunity and ability to do so, this would indeed, better involve them in learning. He also stresses the fact that reflection in the autonomous language classroom, begins as a collaborative activity in which teacher and learners seek to make explicit their joint understanding of the process they are engaged in. Therefore, reflection is necessary and must be pursued as a routine that expands learners' responsibility. This is likely to be made possible through making students word out their own reflections about their learning (Little, 2000). Therefore, teachers need to enhance learners' reflection to enable learners' develop the tendency to habitually look for learning possibilities, determine difficulties and opt for potential solutions.

3. Independent Learning and Interdependence

The term independence is often synonymously used with the concept of Autonomy as explained by (Benson, 2001). According to him, however, independence implies the opposite with Interdependence (working with teachers

the individuals' right to possess the means to be independent learners, and as learning is supposed to be a life-long need. Benson (2001:76-103) also distinguishes three levels of control: control over learning management, control over cognitive processes and control over learning content. Consequently, learners show an early independence from teachers, use different resources skillfully, and make use of appropriate strategies. For other researchers, it seems that independent learners make use of a 'learning contract', Knowles (1975) with themselves and it includes setting goals for learning, using different learning resources and strategies, and need to have evidence of accomplishment.

Showing an autonomous behaviour involves, therefore, to be more responsible for one's learning, increasing self-esteem and continually questioning one's learning, checking progress and identifying causes of failure. Autonomous learners usually accept responsibility for their own learning by taking personal decisions and actions; have self-confidence and a willingness that allows them to risk mistakes in order to learn. For Dam (1995:02): *“awareness of how to learn facilitates and influences what is being learned and gives improved insight into how to learn.”*

It must be noted, however, that although LA has benefitted from the contribution from several expert authors' researches, it has been the subject of many conflicting views. Researchers did not agree on the concepts of LA and self-direction for example. Let us take as an illustration, Dickinson's (1987) distinction between autonomy that the individual manifests as an attitude of responsibility in a particular situation, and between self-direction as being the attitude of responsibility. This can be contrasted to Holec's (1979) early definition that referred to LA as the learners' ability to be responsible for his own learning, and later, in (1981) he spoke of an attitude of responsibility. At the same time, the concept of 'self-direction' meant for Holec, the learning situation where the learner displays his Autonomy.

In addition, while Little (1996) assumes LA is a matter of maturity so that it is often achieved by older learners, Dam (1995) demonstrated that there was no age-related barriers to LA through her classroom experiments with young-

perspective. With more understanding about language learning processes from different research studies and investigations, teachers and researchers started to recognize the importance of the role students can play in their learning of a language. For language researchers and teachers, language learners are becoming the main source of information for classroom activities. Therefore, the focus in language pedagogy today is on learners being able to assume a more active and participatory role than is usual in traditional language teaching approaches.

Among the earliest works referring to learner autonomy, Holec (1981:03) describes it as *“the ability to take charge of one’s own learning”*. The concept was later largely promoted by researchers in the field especially in the context of language education in Europe, and since then, has become largely researched and taken as a goal of instruction in many parts of the world.

Holec(1979) defines the autonomous language learner as taking responsibility for the totality of his learning and that he determines, defining the content to be learned as well as the progression , methods, techniques and objectives specific to him. He also monitors and evaluates what he has acquired in order to plan subsequent learning.

Researchers agree that an autonomous learner shows a positive attitude towards learning, is equipped with learning strategies, reflects upon his own learning, interacts continuously with others and manages his learning in a more personal way. He is said to be in constant search for managing his learning behaviour, reflects upon it and strives to make it the most effective. For Benson (2001:02): *“Autonomy can be broadly defined as the capacity to take control over ones’ own learning.”* Benson makes in fact the distinction between the construct of control and the one of taking in charge or the one of responsibility, as control seems to be more open to investigation according to him. He sees the concept not as a method but as an attribute to the learners’ approach to the learning process.

For Benson, Autonomy is a legitimate goal of language instruction as it is

It is essential to note that the term appeared in the field forty years ago, but the concept has in fact existed long before. How individuals learn languages, has been a subject of controversy over decades. Several theories about learning have influenced more or less the pedagogic investment in different methods. However, more than trends and fashion methods, as they are so often called, Communicative Language Teaching and Autonomy have been closer to students' needs and expectations than any other method before. Their objective is to reinforce language learning in the most effective way possible as they are based on students' real learning needs. Indeed, language learning and teaching have to contribute to the achievement of the development of Autonomy through students being given practice in decision-making, thus, accepting responsibility for their own learning, and gaining experience in managing and self-assessing their progress.

The literature on LA defines it through various terms: Learner Autonomy, Learner Independence, Self-direction, Self-efficacy, Autonomous learning, Independent Learning, Self-regulation, etc. Sometimes, they seem to refer to the same concept, while in other cases, they are approximate concepts having close relationships, but serving different purposes and referring to different aspects in different learning contexts. Open learning, Resource-based learning and Individualisation are other terms also used to refer to autonomous learning. These terms have one aspect in common: they are all geared towards learner-centred approaches that view learners as individuals with individual needs and rights, able to be responsible for their own learning.

2. Learner Autonomy

It is a key concept in the area of language learning and teaching. Researchers in the field have defined Autonomy from different perspectives. Some see it as a capacity that learners can develop, a process to be acquired, while others consider it as an individual characteristic.

Since the 1970's, the pedagogical field research interest in EFL has shifted from teachers-centred methodologies to a greater focus on students' learning. Increasing numbers of studies have been undertaken from the students'

A Theoretical Framework for EFL Learner Autonomy and its Perspectives.

الإطار النظري لإكساب التعلم الذاتي وأبعاده لتعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية

Nadia KIES

nadiakies@yahoo.fr

University, Sidi bel abbes.

Abstract:

This article attempts to explore some dimensions of the concept of LA (Learner Autonomy), and tries to provide a foundation for its implementation in English language teaching. It reviews several definitions of the concepts related to it as well as their connex research areas. In the attempt to highlight the particular aspects of Learner autonomy, the theoretical framework will concentrate on autonomy definition from a psychological, a political and socio-cultural perspectives.

Keywords: Language Teaching /Learning -Learner Autonomy -Autonomy Perspectives.

الملخص

يحاول هذا المقال استكشاف بعض أبعاد مفهوم التعليم الذاتي في تعليمية اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ويستعرض عدة تعريفات للمفاهيم المرتبطة به، بالإضافة إلى مناطق البحث المتعلقة بها بهدف توضيح الخصائص التي تميزه. يركز الإطار النظري على المنظور السيكلوجي، السياسي والسوسيوثقافي لمفهوم التعلم الذاتي.

الكلمات المفتاحية: تعليمية اللغة - التعليم الذاتي - مناظير مفهوم التعليم الذاتي

1. Introduction:

Autonomy is often referred to as a multi-dimensional construct. It is therefore, difficult to be defined and to be distinguished from the other concepts related to it. The definition of the domain is intended mainly to serve as a basis for investigating students' autonomous learning and the principle characteristics resulting of it. Research findings in this area are summarised in this article in the attempt to highlight the particular aspects of LA.

[?id=23601](#), accessed 6 de May, 2013.

Saussure, F. (1945). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada, available from http://old.liccom.edu.uy/bedelia/cursos/semiotica/textos/saussure_linguistica.pdf, accessed 6 de May, 2013.

Scollon, R. y Scollon, S. W. (1995). *Intercultural Communication*. Oxford: Blackwell.

Solís Casco, I. M. (2005). “La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos”, in *Actas del XVI Congreso ASELE*, 607515-, available from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/160605_16/.pdf, accessed 6 de May, 2013.

Valls Anguera, C. (2012). “Ay, perdona, no quería molestarte”. *Enseñar y aprender a disculparse en español*. *Suplementos MarcoELE*, 15, 2012, available from <http://marcoele.com/suplementos/ensenar-y-aprender-a-disculparse/>, accessed 6 May, 2013.

Van Dijk, T. A. (1995). *Texto y contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. Madrid: Cátedra.

Centro Virtual Cervantes http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pragmatica.htm, accessed 6 May, 2013.

2013.

Dimitrinka G. N. (2011). "Consideraciones pragmáticas sobre la cortesía y su tratamiento en la enseñanza del español como L1", in Tejuelo, 11: 6484-.

Escandell Vidal, M.V. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel.

Escandell Vidal, M.V. (1998). "Cortesía y relevancia", in H. Havertake, G. Mulder y C. Fraile Maldonado (eds.), *La pragmática lingüística del español: recientes desarrollo*. Amsterdam: Rodopi, 724-.

Frías Conde, X. (2001). *Introducción a la Pragmática*, *Ianua*, Revista Philológica Románica, available from <http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup05.pdf>, accessed 6 May, 2013.

Grande Alija, F. J. (2005). "La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales" in Actas del XVI Congreso ASELE, 332342-, available from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/160330_16/.pdf, accessed 6 May, 2013.

Guerrero Ramos, G. (1994/1995-). "La lingüística del texto y la pragmática lingüística", in ELUA, 10: 443446-.

Horcas Villarreal, J.M. (2009). "Los límites entre la Semántica y la Pragmática", in *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, febrero 2009, available from www.eumed.net/rev/cccss/03/jmhv3.htm, accessed 6 de May, de 2013

Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística. Una introducción*. Barcelona: Paidós.

Miranda, E. (1985). "La lingüística del texto y sus orientaciones", in *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 11: 6772-, available from www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=756, accessed 26 March, 2013]

Morris, C. (1994). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.

Moya Corral, J.A and García Wiedemann, E. (1994). "Las fórmulas de saludo en E/LE", in Actas del IV Congreso ASELE, 399411-, available from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/040399_04/.pdf, accessed 6 de May, 2013.

Olza Moreno, I. (2005). "Hablar es también cuestión de cultura. Introducción a la pragmática contrastiva o intercultural", in *Hipertexto*, 1, invierno 2005: 81101-, available from <http://www.utpa.edu/dept/modlang/hipertexto/docs/Hiper1Olza.pdf>, accessed 6 de May, 2013.

Pellegrinelli, M. (2010). "La pragmática en el aula de ELE" in *Boletín A los cuatro vientos*. Madrid: SM, available from http://www.sm-ele.com/ver_noticia.aspx-

más que a través de la reflexión más o menos explícita, con el objetivo de evitar ese choque de icebergs que puede llegar a tener lugar si se descuidan los aspectos pragmáticos.

Para profundizar en ellos, los profesores debemos tener en cuenta nuestra forma de expresarnos en clase, procurando no crear en el alumno dudas de asimilación y comunicación. Del mismo modo, es muy importante, aparte de esforzarnos por ofrecer al estudiante una buena pronunciación, utilizar un léxico adecuado al nivel de los alumnos, siendo capaces de reforzarlo con ejemplos, sinónimos, etc. que faciliten el entendimiento de los términos que no sean comprendidos.

Y todo ello nos llegará a través de la práctica en ese laboratorio de ensayo que es el aula de clase, e incluso, si existe la posibilidad, de salidas con nuestros alumnos a la calle, al verdadero escenario de la lengua, donde las situaciones son reales y entran en juego la improvisación y la rapidez de ideas.

Bibliografía consultada

Alcoriza, J. (2001). “Implicaciones del Pragmatismo de Charles S. Peirce y William James”, in *Daimon: Revista de filosofía* N° 22 (S) (Ejemplar dedicado a: Un siglo de Filosofía), 117126-.

Bernal Leongómez, J. (1985). “En torno a la Lingüística del Texto”, in *Thesaurus*, Tomo XL, 2: 390395-.

Blanco Gadañón, A. I. (2005): “Soportes para enseñar pragmática en una clase de ELE”, en *Actas del XVI Congreso ASELE, 190195-*, available from: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/160188_16/.pdf, accessed 6 May, 2013.

Brown, P. and Levinson, St. (1978): *Politeness: some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cestero Mancera, A. M. (1999). *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco/Libro.

Davis, F. (2004). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.

Díez, P. (2008). “Pragmática y ELE: la necesidad de su introducción en el aula. Reflexión”, *Biblioteca virtual redELE*, Madrid, 2008, n. especial, enero; 15 p., available from <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820093006444.pdf>, accessed 6 May,

gravedad que ocupa cada una de ellas en la cultura española, así como las fórmulas empleadas.

En la siguiente clase se propone a los alumnos, en parejas, que recreen las situaciones explicadas en la clase anterior. Tanto el hablante como el oyente “ofendido” deberán conocer la intensidad del agravio a la hora de excusarse y de aceptar tales disculpas, por lo que las fórmulas que deben usarse serán diferentes en cada caso. Las situaciones, por ejemplo, serían las siguientes:

Vas andando por la calle, y al pasar al lado de alguien le das un pequeño empujón sin importancia.

Vas andando por la calle y al pasar al lado de alguien le das un empujón que hace que se le caiga el helado que se iba comiendo.

Estás hablando por teléfono con un amigo sobre cómo lo habéis pasado del fin de semana y el cartero llama a la puerta en ese momento para entregarte un paquete, por lo que tienes que abandonar la conversación.

Estás hablando por teléfono con un amigo que vive en otro país y que está muy triste al contarte que su padre ha muerto. En ese momento el cartero llama a la puerta para entregarte un paquete, por lo que tienes que abandonar la conversación.

Estas son solo unas cuantas situaciones. Debemos plantear algunas más en las que la intensidad y la emotividad varíen ostensiblemente, para que en cada una de las situaciones ambos interlocutores puedan practicar la forma de ofrecer disculpas y de aceptarlas según cada circunstancia.

4. CONCLUSIONES

Hemos querido presentar sucintamente la noción de pragmática para hacer notar su importancia a la hora de aprender una lengua extranjera. Concretamente, hemos abordado algunos actos del habla que consideramos representativos (por complejos según nuestra experiencia), como saludar, despedirse y pedir disculpas, lo que implica que hemos dejado fuera de este trabajo otros muchos, como agradecer, aconsejar, sugerir, etc. No debemos olvidar que el hablante de la lengua en cuestión tiene interiorizados todos los elementos pragmáticos que la caracterizan, lo que significa que no es siempre consciente de sus usos. Sin embargo, el estudiante no puede acceder a ellos

perdón!”, “¡perdóneme!”, “¿me perdona?”, “¡mil perdones!”, “¡disculpa!”, “¡excúseme!”, etc. mientras que de las segundas serían típicas “¡lo siento mucho” o “¡lo siento muchísimo!”, “¡lo lamento!”, “¡cuánto lo siento/lamento!”, etc., dependiendo de la concepción sociocognitiva del hablante con respecto al grado del error que haya cometido.

Resulta interesante, además, la combinación de las siguientes fórmulas, en las que tras la disculpa se muestra siempre una justificación del motivo por el cual, bajo la interpretación del hablante, se está molestando al interlocutor, estructura discursiva que también ha de enseñarse en el aula de ELE (Bernal Leongómez, 1985; Blanco Gadañón, 2005; Cestero Mancera, 1999; Díez, 2008; Guerrero Ramos, 1994-1995-; Pellegrinelli, 2010):

Siento mucho + infinitivo: “Siento mucho llamar a estas horas, pero es que acabo de llegar”

Siento mucho + sustantivo: “Siento mucho el accidente, no me había enterado”

Te/le ruego que: “Te ruego que me perdones, pero no voy a poder quedar contigo”

Igualmente, debemos enseñar a nuestros alumnos a aceptar las disculpas planteadas por el hablante. Para ello, debe conocer las fórmulas empleadas a tal efecto: “*acepto tus disculpas*”, “*estás/está usted perdonado/disculpado/disculpado*”, “*no hay por qué disculparse*”, “*no hay de qué*”, “*no importa*”, “*no tiene importancia*”, “*no pasa/no ha sido nada*” ...

Vemos, pues, que tanto como para pedir disculpas como para aceptarlas, los intervinientes en la situación comunicativa deben ser capaces de valorar la intensidad o gravedad de la molestia producida, que estará a su vez condicionada por las costumbres de cada comunidad.

A continuación, exponemos algún ejemplo de actividades para trabajar en el aula la petición de disculpas.

Primeramente, se informa a los alumnos de las distintas situaciones reales susceptibles de pedir disculpas en las que se pueden encontrar y el nivel de

situaciones como las descritas a continuación:

Indica si las siguientes situaciones son formales o informales:

- **Hola, buenos días señor Ramírez. Pase, le estábamos esperando.**
- **Juan, te presento a mi novia, Esther. - Hola, ¿cómo estás?**
- **(en una carta) Estimado profesor:**

Para trabajar la despedida, se pueden utilizar las recogidas cambiando las fórmulas empleadas de saludo por las de despedida. En la siguiente sesión de clase, se puede hacer una combinación de las dos clases anteriores, haciendo que un alumno salude y el otro se despida y viceversa.

3.2.2. *Pedir disculpas*

Con la petición de disculpas, el hablante manifiesta su intención de quebrar alguna de las normas sociales establecidas, así como su deseo de ser perdonado. La petición de disculpa es uno de los temas relacionados con la pragmática que nos parece más difícil y a la vez más importante de enseñar. Y nos parece más difícil por la sencilla razón de que la petición de disculpa está condicionada a que el hablante sea capaz de comprender que ha cometido un acto que necesita ir sucedido de una disculpa. Y este, a su vez, es un tema complicado, ya que cada comunidad posee situaciones susceptibles de disculpa que son completamente distintas unas de otras, es decir, las fórmulas de petición de disculpa empleadas en cada comunidad se encuentran perfectamente codificadas (Olza Moreno, 2005). Por ello, debemos enseñar a nuestros alumnos tanto las expresiones que se utilizan a la hora de pedir disculpas y la manera en que se utilizan en el idioma que se está estudiando (el español, en este caso), como las situaciones en las que la petición de disculpa se hace necesaria (Valls Anguera, 2012).

Las expresiones más utilizadas en español para pedir disculpas van encaminadas tanto a conseguir el perdón del interlocutor, como a expresar el grado de sentimiento que el hablante experimenta por haber trasgredido la norma social.

A las primeras corresponderían expresiones como “¡perdón!”, “¡con

“sinceramente”, “quedando a la espera de su respuesta”, mientras que si se trata de un documento informal, lo habitual será decir algo del tipo “un beso”, “con cariño”, “con amor”, “un abrazo”...

Paradójicamente, podemos encontrar algunas fórmulas de saludo utilizadas para despedirse, como cuando el hablante está muy irritado y quiere cortar drásticamente la conversación, empleando las fórmulas utilizadas para concretar el momento del día en que nos encontramos: “buenos días”, “buenas tardes”, “buenas noches”: “no quiero hablar más del tema, así que buenas noches”.

Pasemos ahora a nuestra propuesta didáctica. Antes de nada, debemos recordar que aquellas actividades que diseñemos o trabajemos en el aula deben ser siempre lo más fieles posible a lo que nuestros alumnos van a encontrarse al salir de ella. Es decir, deberíamos intentar con ellas reproducir en el aula situaciones de comunicación similares a las que se producen en la vida real, siempre, insistimos, en la medida de lo posible, y, por supuesto, acordes al nivel de lengua de nuestros alumnos. Veamos algún ejemplo.

En la primera clase dedicada a enseñar a saludar, se proporcionará a los alumnos las fórmulas más frecuentes, explicándoles su significado, el grado de formalidad/informalidad de cada una, qué situaciones se considerarían formales o informales, etc.

Para la siguiente sesión de clase, el profesor habrá preparado unas fichas en las que se reproduzcan situaciones formales e informales. Las repartirá entre los alumnos y a continuación cada uno de ellos deberá pronunciar una fórmula de saludo acorde al grado de formalidad reflejado en la ficha/carta.

Con otras láminas en las que aparezcan las diferentes fases horarias del día (mañana, tarde, noche), y repartidas entre los alumnos, cada uno de ellos, por turnos, levantará la suya y la enseñará a su compañero de al lado y al resto de la clase. El compañero deberá saludarle empleando la fórmula acorde al momento del día que se trate.

También se les puede pedir que clasifiquen en formales o informales

entre ambos. No obstante, debemos señalar que en español la conversación establecida entre los interlocutores se alarga a la hora de despedirse cuando se trata de personas que se conocen, que tienen algún tipo de relación, etc.

E, igualmente, como en el caso del saludo, las fórmulas utilizadas en la despedida vendrán determinadas por el grado de proximidad entre los hablantes. Veamos algunas de ellas.

De manera general, y en contraposición a la interjección “hola” empleada en el saludo, usamos la interjección “adiós”. Se emplea para despedirse sea cual sea el grado de proximidad o relación entre los interlocutores.

De manera informal, encontramos las fórmulas comenzadas por la preposición “hasta”, como en “hasta luego” (que no quiere decir que necesariamente se vayan a reencontrar los interlocutores dentro del mismo día ni incluso en semanas o más tiempo, sino que con esta fórmula el hablante desea transmitir al oyente la idea de que está deseando volver a verle muy pronto y esta idea hay que transmitírsela a los alumnos), “hasta la tarde”, “hasta la noche”, “hasta mañana”, “hasta pasado mañana”, “hasta el lunes/martes/miércoles”, etc., para delimitar un tiempo concreto hasta el próximo reencuentro; “hasta siempre”, para expresar una separación de la que se sabe será por mucho tiempo o para siempre, por lo que se quiere rebajar la sensación de pena, dando a entender con ello que la separación entre los interlocutores será solamente física; o “hasta nunca”, para expresar el deseo de no volver a ver a alguien nunca más.

Por otra parte, cuando existe una profunda relación entre los interlocutores, también se emplean las fórmulas “un beso”, “que vaya muy bien”, “un abrazo”... a lo que suele responderse con un “otro para ti” o “igualmente”, cuando se desea algo bueno para el otro, o se expresa, por ejemplo, la alegría por el encuentro que termina: “Adiós, me alegro mucho de haberte visto” – “Igualmente”.

Distintas son las despedidas en cartas. Si se trata de documentos formales, lo esperable puede ser encontrar “un saludo cordial”, “se despide atentamente”,

establecido, como dijimos anteriormente, por el grado de proximidad entre los hablantes. Veamos algunos ejemplos aplicados a la lengua española:

De manera general, se emplea “hola” para cualquier momento del día o “buenos días”, “buenas tardes” o “buenas noches”, dependiendo del momento del día en el que se produzca el encuentro. También se usa muy a menudo la interjección “hola” con las otras formulas temporales citadas: “hola”, “buenos días/buenas tardes/buenas noches”, incluso nos podemos encontrar con un coloquial “buenas”, a secas.

Para contestar a cada una de ellas podemos emplear la misma fórmula que utilizó nuestro interlocutor.

Para dar sensación de interés por la otra persona, puede decirse “¿qué tal está/s?”, “¿cómo está/s?”, “¿cómo te/le va?” Más informalmente, de forma coloquial, se usa “¿qué tal?”, “¿qué hay?”, “¿qué dices?”, “¿qué te cuentas?”, “¿qué pasa?”, “¿cómo lo llevas?” o “¿cómo andas?” e incluso se utiliza la primera persona del plural: “¿cómo andamos?, ¿cómo estamos?, ¿cómo lo llevamos?, ¿qué nos contamos?” A la hora de responder, dada la intención del que saluda no viene unida a la intención de esperar una información de la salud o situación del oyente, es decir, no espera una respuesta en ese sentido, deberemos explicarles a nuestros alumnos que no es necesario seguir la conversación al pie de la letra (Moya Corral y García Wiedemann, 1994).

Para contestar a todas estas preguntas, empleamos: “bien”, “muy bien”, “perfecto”, “fenomenal”, “genial”, “fantástico/fantásticamente”, “excelente”, “mal”, “fatal”..., que en situaciones formales, irán acompañadas al final por “gracias” y un “¿y (a) usted?”.

En escritos, cartas, etc. se emplean las formulas: “estimado/a señor/a”, “querido/a...” dependiendo del grado de formalidad.

Por lo que respecta a la despedida, de la misma forma que el saludo, se trata de un acto social que existe en todas las lenguas y culturas. Con la despedida damos a entender al interlocutor que vamos a abandonar su compañía, que tenemos la necesidad de interrumpir o finalizar el acto comunicativo establecido

3.0.1. *Saludar y despedirse*

Saludarse es una práctica socialmente establecida, como tantas otras (Olza Moreno, 2005). No se han conocido, ni se conocen, culturas en las que el saludo no haya sido practicado entre los miembros de la comunidad o grupo social determinado, por lo que en todas ellas el retirarlo a alguien se utiliza como demostración de enfado o sentimiento de ofensa. Se ha convertido en un símbolo de identidad y pertenencia a un grupo o comunidad determinados. Con el saludo se abre la comunicación, haciendo patente con él el grado y tipo de relación social existente entre los hablantes, dependiendo de la fórmula utilizada (Olza Moreno, 2005; Scollon y Scollon, 1995).

Pero, ¿las formas de saludo son iguales en todas las culturas? Evidentemente, no. Cada cultura posee su propia forma de saludo, lo que lleva en ocasiones profundas diferencias, por lo que deberemos conocer cómo saludar en función de la cultura a la que pertenezca la persona con la que nos encontremos o nos presenten. Se puede saludar de varias formas: una leve inclinación de la cabeza, estrechar las manos, besarse, etc. Todo depende, como hemos dicho, de la cultura a la que pertenecen las personas intervinientes en el acto comunicativo. Por ejemplo, en la cultura japonesa y en la china, el saludo consiste en una leve inclinación de la cabeza para demostrar respeto. En la cultura europea, los besos se utilizan para saludar, si bien en países como el Reino Unido, esta forma se guarda para el trato entre familia, y se deja para los demás el apretón de manos. En la India se juntan las manos y se ponen debajo de la barbilla, inclinando la cabeza levemente. En la cultura árabe, el saludo entre hombres consiste en un apretón de manos, juntando a continuación las mejillas tres veces, alternando ambos lados de la cara. No existe contacto entre hombres y mujeres al saludarse, de la misma forma que ocurre en la India, en Birmania y en casi todos los países asiáticos. Saludar a alguien de una forma distinta a la que se practica en su cultura, puede ser, dependiendo de la situación, entendido como una forma de agravio u ofensa (Olza Moreno, 2005).

En español, las fórmulas empleadas para saludar difieren unas de otras (Moya Corral y García Wiedemann, 1994). El uso de unas o de otras vendrá

suponer lo que el emisor quiere decir (*¿Me puedes pasar la sal?*).

Asimismo, en cuanto a la finalidad, los actos de habla se clasifican en asertivos, si el emisor afirma o niega, define, cree, informa o describe algo, siempre dentro de su grado o nivel de certeza, de la realidad que él conoce (*El viernes es mi cumpleaños; No creo que pueda aguantar tanta tensión*); declarativos, si el emisor cambia la realidad a través de una declaración o sentencia, utilizados generalmente por aquellos que detentan algún tipo de poder o autoridad y lo expresan con este tipo de acto de habla (*Yo os declaro marido y mujer; Este jurado falla a favor del concursante madrileño*); compromisorios, si el emisor adquiere un compromiso, un propósito, una obligación o conducta en el futuro; es decir, si se compromete a realizar algo, aunque puede ser que no llegue a cumplirlo, donde estaría el jurar, prometer, etc. (*Te juro que no volveré a hacerlo nunca más; Prometo ayudarte en todo cuanto esté en mi mano*); directivos, si el emisor pretende conseguir, por medio de órdenes, preguntas, solicitudes, etc., que el receptor realice algo que él desea (*Ve a comprar el pan; ¿Puedes darle esta carta a Mónica?*); expresivos, con los que el emisor reacciona emocionalmente ante un hecho, transmitiendo así su estado anímico y físico, configurado, por ejemplo, como quejas, saludos, agradecimientos o felicitaciones (*Enhorabuena por tu ascenso; No me gusta que hables así*).

Por lo expuesto anteriormente, creemos esencial que el alumno aprenda a desenvolverse en situaciones de las que depende, en gran medida, su “honra” comunicativa, como puede ser al saludar y despedirse, pedir disculpas, hacer alguna sugerencia, aconsejar, agradecer, etc. Veamos brevemente alguna de estas situaciones más comunes, acompañadas de un ejemplo de actividades propuestas para trabajarse en el aula de E/LE.

Lo primero que debemos tener en cuenta es que la relación existente entre los interlocutores marcará definitivamente la magnitud del efecto producido, así como el tratamiento a nivel lingüístico que se le debe dar. De la misma forma, variarán los efectos positivos o negativos que puedan derivarse y que influirán en la relación existente entre los interlocutores.

Creemos que, parcialmente, su origen se encuentra (siempre dependiendo, por supuesto, del contexto o situación comunicativa que se esté desarrollando en ese momento) del acto de habla que uno intenta llevar a cabo, no concordante con el que el interlocutor está interpretando que se pretende desarrollar.

La teoría de los actos del habla surge a mediados del siglo XX de la mano de los filósofos John Austin y, posteriormente, de John Searle (Escandell Vidal, 1996: caps. 3 y 4).

Así, Austin defiende que no todos los enunciados son verdaderos o falsos, haciendo distinción entre lo *constatativo* (no se puede considerar a un enunciado sin sentido ni verdadero ni falso, a no ser que exista un medio para poder probarlo o verificarlo: “*hace calor*”), y lo *realizativo* (en los que se hace lo que se dice: “*prometo no volver*”). Para él, el enunciado no posee únicamente una función descriptiva.

Según Austin, el acto del habla consta de tres niveles elementales: a) *acto locutivo*: es el significado literario de la frase. Se ve realizado por el mero hecho de decir algo; b) *acto ilocutivo*: es la intención o acción que se realiza con la frase (orden, ruego, descripción...), que se produce al decir algo; y c) *acto perlocutivo*: es el efecto que tiene la frase, el cómo es recibida por la otra parte. Se produce por haber dicho algo. Y es en la interrelación que se produce en esos tres actos donde se establece la interacción comunicativa, mediada por el lenguaje (Escandell Vidal, 1996: 43 ss; Van Dijk, 1995: 278289-).

Searle, por su parte, partiendo de los estudios de Austin, concibe el acto comunicativo como un tipo de acción que se realiza siguiendo un comportamiento social. Clasifica los actos de habla (Escandell Vidal, 1996: 61 ss; Lyons, 1997: 261 ss; Solís Casco, 2005), según la intención del hablante, en directos e indirectos: los primeros se refieren a los actos explícitos, intencionadamente formulados, en los que el mensaje del emisor es completamente comprendido por el receptor (*Cuelga el teléfono*), mientras que los segundos hacen alusión a los actos en los que indirectamente se indica el deseo de realización de una acción secundaria, en la que el receptor debe

Scollon y Scollon, 1995).

Para mantener en equilibrio ambas imágenes, los hablantes emplean diversos recursos, tanto en el lenguaje verbal como en el lenguaje no verbal, que pueden ejemplificarse como sigue (Dimitrinka, 2011; Escandell Vidal, 1998).

Del lenguaje verbal, cabe destacar desde las expresiones típicas lexicalizadas (*gracias, muy amable, por favor, haga el favor, etc.*), hasta el uso de diminutivos (*vuelvo en un ratito, dame un minutito, etc.*), pasando por las oraciones impersonales (*se rumorea que seremos muchos más*), el uso de atenuantes elocutivos (*hasta donde yo sé, si es usted tan amable, si me hace el favor, en mi humilde opinión, etc.*), la formulación de frases interrogativas (*¿puedes abrirme la puerta?*), las fórmulas de tratamiento (utilizando *tú*, o *usted*, normalmente para señalar posición social, respeto a la edad, etc.), la demostración de modestia a través del uso del plural mayestático (*decidimos pronunciarnos en contra*), el empleo de algunos tiempos verbales que funcionan como atenuadores (*me encantaría que me ayudases mañana*) o la estrategia de no mencionarse a sí mismo, sino sustituirse por un sustantivo (*el Director, el interesado, etc.*).

En el segundo, el lenguaje no verbal, se encuentran los medios que se emplean complementar los mensajes verbales, ya sean gestos corporales, faciales o el uso de las distancias espaciales entre los interlocutores. Hablamos, así, de esbozar una sonrisa, abrir una puerta, ceder el paso o la palabra, no interrumpir al locutor, escuchar atentamente, dirigir la vista hacia el hablante, apoyar la mano en el hombro, etc., todo ello, por supuesto, siempre según el grado de confianza entre los comunicantes, y atendiendo a las costumbres aprendidas según la sociedad a la que cada uno de ellos pertenezca (Escandell Vidal, 1996; Brown y Levinson, 1978; Cestero Mancera, 1999).

3.2. Actos de habla

La correcta interpretación de las ideas expresadas entre los interlocutores es un asunto de vital importancia. Muchas veces asistimos a una conversación en la que la idea comunicada por alguna de ellas es malentendida por los demás, si bien todos hablan el mismo idioma. ¿A qué se deben estos malentendidos?

3.1. La cortesía

Dado que existen situaciones comunicativas verbales (en las que la palabra es el fundamental vehículo comunicativo, por ejemplo, en la interacción escrita) y situaciones comunicativas no verbales (en los que los gestos, movimientos e incluso los silencios y miradas se convierten en vehículos comunicativos) (Davis, 2004), se puede entonces distinguir entre dos tipos de cortesía: la cortesía verbal, típica de las primeras, y la cortesía no verbal, típica de las segundas. Creemos que ambas deben enseñarse en el aula de español como lengua extranjera (Cestero Mancera, 1999; Dimitrinka, 2011).

Así, hemos de comprender que el grado de cortesía verbal vendrá marcado, en primer lugar, por el grado de confianza, de cercanía y proximidad que exista entre las partes implicadas en la situación comunicativa, y, en segundo lugar, por la jerarquía, la diferencia de edad, etc. (Davis, 2004; Cestero Mancera, 1999; Escandell Vidal, 1996: 135 ss).

Es por medio de la cortesía verbal por lo que podemos hacer más delicado y amable aquello que decimos. Crearemos con ello un ambiente más cordial, más gentil. Uno de los principales objetivos de las estrategias utilizadas en la cortesía verbal es el mantenimiento de la imagen (*face*) de los interlocutores. Esto ha sido estudiado y desarrollado por Brown y Levinson (1978), quienes explicaron el uso de los recursos necesarios para contrarrestar, por medio de la cortesía, la agresividad manifiesta en algunas situaciones comunicativas. Esta agresividad es inherente al ser humano. La cortesía es, pues, un comportamiento aprendido, transmitido por padres y educadores desde edades tempranas (Escandell Vidal, 1998; Grande Alija, 2005).

El modelo propuesto por Brown y Levinson se basa en la integración de las relaciones sociales de los hablantes y el uso de la lengua. Toman como punto de partida la idea de que cada persona responsable, integrante de una sociedad, posee una *imagen negativa*, que consiste en el deseo de que las propias acciones no se vean impedidas por los demás; y una *imagen positiva* que consiste en que los deseos propios sean atractivos para, por lo menos, algunos de los demás componentes de esa sociedad (Brown y Levinson, 1978;

evidentemente, una diferenciación clara entre la semiótica (o semántica) y la pragmática (Horcas Villarreal, 2009).

3. La pragmática en clase de ELE

Comenzaremos este apartado con dos preguntas: ¿por qué debemos enseñar pragmática en clase de ELE? ¿Por qué debemos aprender a enseñar pragmática?

A la primera pregunta cabe responder desde la experiencia docente, que nos ha permitido conocer alumnos que poseían un alto conocimiento de la lengua española, con un nivel gramatical y léxico bastante elevado y un bagaje cultural brillante (habían leído libros de literatura, historia, e incluso estaban familiarizados con muchas cuestiones culturales y sociales). Sin embargo, eran incapaces de desenvolverse en algunas situaciones comunicativas en las que muchas veces se veían inmersos. No comprendían el mensaje que el emisor les transmitía a través de expresiones lingüísticas de carácter indirecto, como disculpas, sugerencias, reprimendas, frases interrogativas... Que es, precisamente, donde entra en juego la pragmática (Blanco Gadañón, 2005; Pellegrinelli, 2010).

La segunda pregunta puede responderse aludiendo a la importante necesidad de enseñar los componentes socioculturales que no vienen reflejados en los manuales con los que trabajamos a diario en el aula. Debemos estar preparados para poder enseñar a nuestros alumnos el lenguaje real con el que se verán obligados a lidiar en la mayoría de sus situaciones comunicativas diarias, para ayudarles así a desarrollar las estrategias adecuadas para la resolución de los conflictos que se les presenten (Olza Moreno, 2005; Blanco Gadañón, 2005; Díez, 2008).

Es por ello por lo que consideramos que la enseñanza de la pragmática en clase de ELE es primordial para el buen aprendizaje de la lengua, puesto que, como hemos dicho anteriormente, no solo debemos conseguir que nuestros alumnos sepan “mucha lengua”, sino que también sepan cómo aplicarla en cada situación comunicativa.

forma original de pragmatismo. Así, esgrime una idea muy interesante para nuestros intereses, en su famoso libro *Fundamentos de la teoría de los signos*: el lenguaje es un sistema arbitrario de signos intersubjetivos cuyo uso está determinado por reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas (Morris, 1994), lo que le lleva a proponer tres dimensiones en el estudio del signo: a) semántica, mediante los signos y su significado en relación a los objetos; b) sintáctica: mediante las relaciones formales entre los signos; y c) pragmática: mediante la interpretación de los signos a través de la lingüística.

Posteriormente, J. Fillmore, George Lakoff, James McCawley y John R. Ross encabezan una nueva tendencia conocida como “semántica generativa”, dentro de la gramática generativa, que surgió para explicar cómo el hablante posee la capacidad de producir expresiones nuevas, que no tienen cabida en la gramática o la sintaxis. Defienden que la gramática puede y debe producir expresiones bien construidas, tantas como sea posible, y asignar a cada una de ellas su expresión semántica correspondiente (Bernal Leongómez, 1985; Guerrero Ramos, 1994-1995; Miranda, 1985).

Más tarde, Noam Chomsky transformó los conceptos de la gramática y se reveló contra la semántica generativa. Describe lo que él llama “competencia lingüística” como la facultad del habla que posee cada individuo y el conocimiento de los mecanismos necesarios para expresarse en su propia lengua, lo que le conduce a una “actuación lingüística”, tomándolo como base para fundar la “gramática generativa”. La gramática generativa se define como el conjunto de reglas que permiten generar cada manifestación lingüística dentro de una lengua. El lenguaje es un conjunto finito o infinito de frases de longitud finita. Establece dos principios, el de autonomía, por el que se define al lenguaje como independiente de otras funciones, así como sus procesos de desarrollo; y el de innatismo, por el que se define al lenguaje como un conjunto de reglas y elementos formales, que es innato en el individuo (Horcas Villarreal, 2009).

Dejó clara la base de la pragmática: se debe diferenciar claramente entre el significado de una palabra y lo que quiere decir con ella quien la utiliza. Es,

(Alcoriza, 2001).

Asimismo, el lingüista suizo Ferdinand de Saussure defendió que el lenguaje es una realidad dual, conformada por lengua y habla. Aborda el tema en su prestigiosa obra *Curso de Lingüística General*, en el que diferencia la lengua del lenguaje (Horcas Villarreal, 2009):

A nuestro parecer, no hay más que una solución para todas estas dificultades: hay que colocarse desde el primer momento en el terreno de la lengua y tomarla como norma de todas las otras manifestaciones del lenguaje. En efecto, entre tantas dualidades, la lengua parece ser lo único susceptible de definición autónoma y es la que da un punto de apoyo satisfactorio para el espíritu.

Pero ¿qué es la lengua? Para nosotros, la lengua no se confunde con el lenguaje: la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos.

Tomado en su conjunto, el lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad.

La lengua, por el contrario, es una totalidad en sí y un principio de clasificación. En cuanto le damos el primer lugar entre los hechos de lenguaje, introducimos un orden natural en un conjunto que no se presta a ninguna otra clasificación.

(Saussure, 1945:37)

En 1938, fue Charles W. Morris (1901-1979-), filósofo, semiótico, pragmatista y fundador de la psicología social, quien se interesó por la relación existente entre el lenguaje y el comportamiento de las personas. Realizó por primera vez un estudio del aspecto pragmático de la comunicación, desarrollando una

De este modo, la pragmática analiza por qué el destinatario de un enunciado como emitido por una empresa de selección de personal, puede interpretar tanto que será seleccionado como lo contrario, según sea el conocimiento del mundo de dicho destinatario así como, por ejemplo, la entonación y la información no verbal transmitida por el emisor. En este sentido, se dice que los interlocutores poseen información pragmática, entendiendo como tal el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones, etc. de un individuo en una interacción oral concreta.

(Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes)

Se trata de la habilidad de saber seleccionar entre los recursos disponibles en la interlengua los más apropiados en cada momento, teniendo en cuenta todas las variables que componen la situación comunicativa (contexto, interlocutor, formalidad de la situación, intenciones comunicativas).

(“La pragmática en el aula ELE”, Marco Pellegrinelli)

Una definición de la pragmática puede ser la que se refiere a esta disciplina lingüística como aquella que trata del lenguaje asociado a su uso y a la acción que ocurre.

(Frías Conde, 2001:3)

La pragmática es una disciplina “híbrida” entre semántica y gramática, de ahí que su aplicación en la docencia de ELE ofrezca tantas ventajas. Su objeto de estudio es el acto del habla, qué decimos, cómo lo hacemos y en qué contexto. Todo ello viene condicionado por la intención del hablante. El resultado que se persigue conduce a una elección concreta de estructuras de diversa naturaleza.

(Díez, 2008:2)

El origen de la pragmática se encuentra, en realidad, en las teorías del científico y filósofo norteamericano Charles Peirce (1839-1914-), quien la consideraba como un nivel de análisis de la lingüística. Para él, la pragmática es, junto a la sintaxis y la semántica, uno de los componentes de la semiótica

standings.

Keywords: Politeness, Speech Acts, Pragmatics, Foreign Language Teaching

1. Introducción

Bien es sabido que estudiar la lengua no es lo mismo que hablarla, igual que se entiende que para ponerla en práctica se deben poseer los recursos (inter) lingüísticos apropiados para cada situación comunicativa. Aprender una lengua no es, pues, solamente adquirir gramática y léxico; también se ha de utilizar adecuadamente el lenguaje en uso; comprender y entender los elementos intervinientes en el proceso de comunicación, que son el mensaje producido por el emisor y la interpretación que crea el receptor. Este es el motivo por el que el estudio y la enseñanza de la pragmática se hacen imprescindibles en el aula de enseñanza de lenguas extranjeras. Es el medio oportuno para conseguir que el estudiante sea capaz de interpretar el significado de las preferencias, ayudado por la comprensión de aquellos factores extralingüísticos que son relevantes para los interlocutores. Debemos ser conscientes de la importancia que reside en que el aprendiente de lenguas conozca los tópicos culturales y sociales propios de cada situación comunicativa.

2. DEFINICIÓN Y ORÍGENES

Simplificando mucho, se entiende por pragmática el estudio del lenguaje en uso, más allá del estudio de la gramática. Nos encontramos ante el análisis de la relación existente entre los signos y sus usuarios. Puede ser definida de la siguiente manera:

Se entiende por Pragmática la disciplina cuyo objeto de estudio es el uso del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado-contexto-interlocutores. Dicho de otro modo, la pragmática se interesa por analizar cómo los hablantes producen e interpretan enunciados en contexto; de ahí que tome en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, a los que no puede hacer referencia un estudio puramente gramatical, tales como los interlocutores, la intención comunicativa, el contexto o el conocimiento del mundo.

La cortesía y los actos de habla en el aula de español como lengua extranjera

النجاعة في تدريس التعبير الكتابي و الشفهي

Hamdan ali al shehri

hamsheri@yahoo.com

Institute of Diplomatic Studies of Riyadh

RESUMEN:

Aprender una lengua no es, como se sabe, solamente aprender gramática y léxico; el estudiante debe aprenderla en uso para alcanzar el éxito comunicativo. Defendiendo, pues, que la enseñanza de la pragmática en el aula de ELE, este artículo se organiza en dos grandes partes. Por un lado, se ofrece un breve recorrido por las definiciones de pragmática que consideramos más relevantes. Por otro lado, se esgrime la necesidad de enseñarla, tomando como ejemplo ciertos aspectos de la cortesía y determinados actos de habla (saludos, despedidas y petición de disculpas) y proponiendo algunas actividades. La principal conclusión implica tener en cuenta estos factores como parte de los motores culturales que son causa de los malentendidos comunicativos.

Palabras clave: cortesía, actos de habla, pragmática, enseñanza de lenguas extranjeras

ABSTRACT:

As it is known, learning a language consists not only of studying grammar and vocabulary, but also of doing it in a real context to get the communicative success. This article is divided into two parts, always taking into account the relevance of teaching pragmatics in the language classroom. On the one hand, we offer a short tour through the definitions of this linguistics brunch that we consider most relevant. On the other hand, we reckon the need to work with it in the classroom of foreign languages, studying concretely some aspects of politeness and speech acts (greetings, goodbyes and apologies) and suggesting some activities for teachers. The main conclusion implies to consider these factors as part of the cultural engines that cause communicative misunder-

Quality literature can help the child also gain insight into human behaviour and demonstrate that there is always hope, and that one can overcome even insurmountable obstacles (Vandergrift, 1990) Literature will also promote language learning by enriching learner's vocabulary and modeling new structures. To overcome the main difficulties that face students when dealing with literature, the teacher must implement strategies to revive the importance of reading literature, and hence actualize the student's potential for a good reading experience and, hence, strive to meet the best strategies that best work with his students.

Through literature you can be immortal, live for centuries and indulge in the most exotic adventures, see the world with the eyes of prodigies, globe-trotters and thinkers who explore and interpret the wonders of fiction wholeheartedly. Reading is a blessing and literature is the key to another universe of sublime wonders. From the depth of the literary world, we share the most laudable words of venerable prodigies and great writers to enrich our passion and fabulous tales from antiquity to present

develop some readiness for empathy” (1998, p.04). Literature, hence, has the potential of nurturing emotional intelligence. Quite in line with this, Pat Pinset (1996) argues that “the lack of exposure to story may limit the development of empathy in children..., especially in the case of children not experiencing or observing empathy frequently” (p, 05).

Raymond Mar, a psychologist at York university in Canada and Keith Oatley, a professor emeritus of cognitive psychology at the university of Toronto reported in studies published in 2006 and 2009 that those who frequently read fiction seem to be better able to understand other people, sympathize with them and view the world from their point of view. Bassnett and Grundy infer :

literature has a high point of language usage; arguably it marks the greatest skills a language user can demonstrate. Anyone who wants to acquire a profound knowledge of language that goes beyond the utilitarian will read literary texts in that language. Students will benefit from participating expressions that reflect caring and empathy. Moreover, literature can provide a motivating and low-anxiety context for language learning. (1993, p.07)

In furtherance, Murphy (2013) states that research in cognitive psychology and neuroscience had shown that deep reading, slow immersive, rich in sensory detail and emotional and moral complexity is a distinctive experience, different in kind from the mere decoding of words.

Conclusion

The close reading of books and the mere information driven reading we do on the web are very distinct in both the experience they produce and the abilities they develop. It has been found that the online reading is less appealing even for digital natives. Experience shows that students who read authentic materials develop literacy skills, critical thinking and emotional intelligence, whereas screen readers are less likely to enjoy their readings activities or have a favorite book. This is the difference between carnal reading and spiritual reading. Screen readers are deprived of an ecstatic and enjoyable experience and take them to a place that only literature can lead.

3. The Importance of Literature's Reading in Evolving Critical Thinking and Emotional Intelligence QI

One of the benefits of reading literature is the development of the students' critical thinking skills. In fact, reading literature may enhance the student critical thinking skills. Jaffar (2004) posits that critical thinking can be developed through critical reading. Critical thinking entails the training of the students' mental abilities including how to think, about what they found in a given work. The process of critical thinking occurs by leading students through different reading practices such as inference, inference, and also questioning the ideologies inserted in a text. Students seldom question the why and how of the text or the critical questions. Deep and closing reading of literature may develop students' abilities of critical thinking." It is therefore important to train and teach students how to look beyond the immediate and have confidence to question not only the instructor's point of view but also that of the author's" (Jaffar, 2004. P, 16).

Regarding this, V.A. Hopper in his book *Varieties of Thinking quotes Karl Popper*, "I'd like to think that Thales was the first teacher who said to his pupil: this is how I see things, how I believe that things are. Try to improve upon my teaching" (In Jaffar, 2004, p.16).

Another significant benefit of reading literature is that it develops the students' emotional intelligence. Chosn (1999) states that literature has the potential of fostering emotional intelligence, for it provide various emotional experiences. These experiences would form brain circuits for empathy and help the child gain insight into human behaviour. According to Daniel Goleman (1995) emotional intelligence is a more reliable predictor of academic achievement. He defines emotional intelligence as knowing what one's feelings are and using that knowledge to make good decisions (1995, p.9). He argues that it is also the ability to keep hope and an optimist outlook in difficult situations. It is also defined as the empathy or the awareness of the feelings of others. Ghosn argues that " a child who lacks personal experiences with empathy may through repeated vicarious experiences provided by literature,

that students are able to walk around and write down titles of books they are interested in reading. The teacher may also offer different magazines, comic books, or different types of literary materials for the students to look through.

The fourth strategy is the golden bookshelf. This may include the books somebody special recommends such as the books they enjoyed when they were children, books about polar animals or a particular holiday, etc. The golden bookshelf may include books chosen by the students themselves. The first student to access a that everyone would read who have read the book firstly. This way would motivate students to check some of the new books that are circulating in the classroom.

Another strategy to ignite a passion of reading is suggested by Theda Dettor who prefers teaching beginners with Aesop fables rather than novels. One of the reasons why she encourages students to read Aesop fables is that they are impart and clarify morals, help students to practise moral reasoning and ethical behaviour by developing their academic literacy skills. She stressed this arguing:

the concise structure of language of fables have a wonderful effect on young readers and writers. They build ethical and moral development; students would feel comfortable exploring the moral domain developing critical thinking about ethical issues and reflecting on their own values. (2001, p. 05)

Interestingly enough, fables build classroom communication through which students learn to listen to each other's and express their personal opinions about ethical behaviour and they learn to generalize meanings and morals from stories. Fables may also promote higher level of thinking, as they help students make inferences, judgments, create alternative solutions to problems and translate ethical issues into their life. i.e "students develop and apply critical thinking about events in stories to a variety of ethical issues and apply proverbs to a variety of real world events" (Dettor, 2001, p.05).

Other strategies suggested by Elena Aguilar (2013) include: sharing the teachers' reading experiences, and what they've gained through reading, listening to audio books and sharing their reading experiences on goodreads.

to make sure there are available books for the students to check. Similarly, Gilmore (2010) emphasizes that the students need latitude in their reading choices. Whether they seem to be in line with the canonical works like Dickens's *Great Expectations* and Shakespeare's *Twelfth Night*, contemporary choices such as Satterfield's *Prep*, Albom's *The Five People you meet in Heavene*, Brown's *the Daventci Code*, So, the teacher must allow the freedom to choose. This implies that a work of a good literature is "not fixed, but can be extended, enriched and modified" (Kalman, 2008, p. 04). Gilmore (2010) points, further, that before choosing a work, of what is called, literary merit, he finds it worthwhile to hear what the students themselves think about the concept literary merit. He infers:

A student must have more than the works of Shakespeare in his or her arsenal to answer completely every possible question about characterization, structure, theme, and plot for syllabi. We need to respect the student's right to value or not to value works of literature. We must let those works rest not on the weight of syllabi or traditional lists or teachers' preferences, but in fact on their own merit(2010, p.10-12)

In addition to this, Gilmore (2010) affirms that the students must read with a purpose in the mind. He states that literature students must answer the following questions: What do students read? Why do they read? Who are they reading for? And how do they read? On Parallel lines, Harris (2010) emphasizes that when choosing a literary text, the student must also know the zeitgeist of an era such as the great depression, the civil rights movements, historical periods and intellectual trends, etc. As a teacher of literature, he often discusses the enormous impact art has on our perception of the zeitgeist of a particular era. When the students see that the zeitgeist of an era can parallel the themes discussed in the novel, things will be easier to grasp.

A third strategy is the read around strategy where the student leader sat at the desk or in a circle. The teacher hands different types of books to every student. Then, they have a minute to read the cover and exchange the books. This strategy helps build a future reading list as the students have been given access to multiple titles quickly. The usefulness of the read around strategy is

Some of the fruitful strategies are suggested by Dr. Layne in his book '*Igniting a passion of reading*'. *Successful Strategies for Building Lifetime Readers*'. In this book, Layne (2009) provides a set of strategies that many teachers of literature may benefit from. He argues that the first step to get the students engaged in a reading activity is getting to know your students, their interests, self-assessment and even goal settings.

According to Layne (2009) a reader should have both the skill and the will to read. A complete reader should have skills of phonetics, fluency, comprehension, semantics and syntax. In addition to that, he should have interest, attitude, motivation and engagement. The first skills are generally acquired in the classroom, but the second areas often lack in the classroom and the teacher is not generally teaching. To get the students involved in reading, Layne (2009) suggests some strategies. The first strategy suggested is interest inventories. In order to motivate one's students, the teacher has to know their interests, their cultural background and their likes and dislikes. Interest inventory can include questions like: do you like to read or do you like to be a good reader? Quite in line with this, Gilmore reveals:

I am as interested in what texts students choose as I am in how they discuss those texts. I want to see, in other words, how they handle that one part of the instructions that may seem to them most tangential, the injunction to choose a work of literary merit. Through this strategy, he argues, we aim at allowing students latitude in making their choices allowing them the freedom to judge for themselves. (2010, p.04)

Another strategy is the books chats: one way to hook the students is book chats. When doing book chats, the teacher should keep an up to date selection of books where he promotes books that are interesting and engaging for his students, ask them if they are related to the topic of the book and see if it fuels enthusiasm and arouses curiosity or ends excitement. When doing books' chats, students discuss a variety of books and explore different genres. It may also include some hooks like dressing up like a character, using an accent or putting 20 questions about the book. However, a teacher must check the library before

language and coming from an alien culture. Regarding this Khatib, Ranjbar and Fathi points out:

if literature is aimed to be employed for teaching a foreign language, it should not be monocultural literature, but it should be in the form of multicultural and multinational literature, otherwise being too preoccupied with monocultural literature in this sense would culminate to more linguistic imperialism, self marginalization, self alienation, cultural colonization and hegemony. (2012, p.07)

They add that teaching choosing Macbeth, for instance, is not a right choice because it is teeming with old English. Other difficulties are the outcome of inappropriate methods of teaching, lack of background knowledge about the author's life and the political atmosphere, the social and cultural upheavals and trends taking place in a given period of time, etc. Another reason the students mention is the Algerian family style of life; most of the students live in families that do not practise reading as a habit. Therefore, if reading literature or reading in general is not molded at home, it will not part of their interests. In this context, Harris (2010) argues that "if the family does not really read plays, poems and novels at home, then it is likely that for many students, reading literature or reading may not be modeled at home" (p, 14).

2. Some Suggestive Strategies to ignite a Passion of Reading Literature

Cultivating a love of reading literature is not an easy task to do. The teacher may provide his students with the necessary skills and tools, but he might not convey the message adequately if the students lack the will to read. For this reason, a teacher of literature should not, to quote skinner, teach great books, but he/ she should teach a love of reading. Igniting a passion of reading is necessary, for if the student has got a passion for reading, he will overcome any difficulty brilliantly. Thus,

It should be the teacher's aim to give every student a love of reading, a hunger for it that will stay him for all the years of his life. If he has that, he will acquire the mechanical part without difficulty. (In Langne 2009, p9)

The first reason why student abhor reading is the highly complex nature of language and literary devices. As can be deduced, the syntactic incongruity inherited in literary texts makes reading a hard endeavour. For instance, the language used in Joseph Conrad's *Heart of Darkness*, the Latinized words and allusions in Milton poetry, Royal occasions of the 18th century England's in Poe's poetry and the bombastic use of classics may create an aversion of the English literature. In addition to the syntactic barriers another difficulty lies in the cultural barriers the canonical texts may ensue. Djafri (2012) argues that the students' response and interaction with a metaphysical 17th century poem by Jhon Donne may not be satisfactory as the complexity of structure and ideas may hamper understanding. For example, some English canonical texts may convey some dominant themes of guilt and sin that are generally carried in the Western culture like the Greek myth of Oedipus complex. Such themes "lend themselves to rejection by readers brought up in a culture of conservatism, abnegation and denial of sensual experience" (Djafri, 2012, p.05). Identically, the learner would find no cultural meeting point between his culture and the Western culture, as K.M Osterlah states:

Western Language Production aims at the individual experience of the reader and may expect him to relate the text's manifests and react accordingly. This use of language is most difficult for students from the third World. (1986, p. 46)

Another reason is the fact that the literature curriculum is composed of canonical texts only or texts chosen by the teachers. Most of the time, teachers teach what they appreciate and like regardless of the students' choices, interests and likes. The random selection of texts may also create an aversion of reading. Djafri (2012) adds that teachers tend to teach their personally preferred texts without taking into account if they are useful to their students or not. Though the choice of text is of premium importance, some teachers tend to choose randomly. Most students complained that the chosen literary pieces were not in harmony with their interests and personal preferences. Similarly, the aversion is due to teaching texts that are written in an incomprehensible

different options with which they may occupy their time such as the social networks, video games, television, etc. Thus, these factors may minimize the will to read even if students are equipped with the needed skills. This renders the task of reading cumbersome and, hence, would harden the task of teaching and learning a foreign literature for both the learner and the teacher. Based on a questionnaire made with 30 first year Master students from the English Department University of Mascara, we accumulated some reasons why some students reject reading literature. The main reasons advanced by the students revolve around lacking a relevant corpus of literary works, the complex nature of language and literary devices, cultural barriers found in canonical texts, lack of background knowledge about the zeitgeist of a literary texts and the Algerian culture that does not seem to enhance a daily habit of reading. To overcome this aversion and ignite a love of reading literature, various strategies are suggested by literary critics and literature teachers. Some of the fruitful strategies are suggested by Dr. Layne in his book *'Igniting a passion of reading'. Successful Strategies for Building lifetime Readers'*. In this book, Layne (2009) provides a set of strategies that many teachers of literature may benefit from. Among the strategies he suggests are: interest inventories, book chats, read around, the golden bookshelve, etc. Other strategies suggested by Dettor and Aguitar include teaching with fables, listening to audio books and sharing reading experiences on goodreads. The last part of this paper is concerned with revealing the importance of literature in evolving critical thinking and boosting emotional intelligence.

1. Reasons that create a loathing of reading literature

It is commonly known that the module of literature is one of the most difficult modules that is feared in the Algerian University especially at the very beginning of the students' education journey. Here are the main reasons why students reject reading literature in the department of English in Mascara University.

Igniting a Passion for Reading Literature in an EFL Learning Environment

إثارة الشغف لدراسة الأدب في إطار تعليم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية

Soumia Osamnia

empressmiass@gmail.com

Supervised by: Dr. Belabes Neddar and Dr. Yasmina Djafri

University of Mostaganem

Abstract

the study of the English literature is increasingly spreading around the globe in non-native English countries. The canonicity of English literature is looked upon with high regards for the exalted position it possesses universally. The varieties of its subjects, styles, reflections on life, magnitude, aesthetic beauty and the utility of language proficiencies made it gain a worldwide reputation. With all such reasons, the English literature is an integral part of the curriculum when teaching and studying English as a foreign language in non-native contexts. Despite its effectiveness, a loathing of literature seems to permeate the learning atmosphere.

Key words: difficulties in studying literature- strategies of reading-emotional intelligence- critical thinking.

أضحى الأدب الانجليزي جزءاً لا يتجزأ ما في السيرة الذاتية عند تدريس اللغة. وعلى الرغم من فعاليته، إلا أن الهروب من الأدب والعزوف عن قراءته أدى إلى الإخلال والإضرار بالجو التعليمي. و يكمن السبب من وراء نفور الطلبة من دراسة الأدب في جملة الصعوبات التي يواجهونها. انطلاقاً من الاستبيان الذي أجري مع طلبة السنة أولى ماستر على مستوى قسم اللغة والأدب الانجليزي بجامعة معسكر .

- الكلمات المفتاحية: صعوبات دراسة الأدب، استراتيجيات القراءة، الذكاء العاطفي، النقدي

Introduction

Research shows that there are more readers who can read and do not than do readers who can not at all. The motivation to read seems to drop drastically within the midst of university students as they are exposed to so many

- 2- English is difficult.
- 3- English is scientific.
- 4- English is religious.
- 5- English is patriotic.
- 6- English is friendly.
- 7- English is harsh.
- 8- English is literary.
- 9- English is civilised.
- 10- English is practical.

Willingness to communicate in Foreign Languages:

- 1- Students in this school should learn many English phrases and idioms in order to have more Englishness in their speech.
- 2- I would like to reach a level that allows me to fully understand the lyrics of successful British song writers and singers.
- 3- I volunteer to answer or ask questions in class.
- 4- I participate in classroom activities.
- 5- I ask teachers questions or talk to them outside the class period.
- 6- I sometimes talk with friends or acquaintances outside school in English.

Multiple Choice Questions :

- 1- It is easy to speak English with friends.
-In school -at home -outside the school
- Others
- 2- Students who speak English outside the classroom are :
-Arrogant -not nationalistic
-good learners -harsh
- Others
- 3- Students who participate in classes are :
-Motivated to learn the language - want to improve in English
-want to show off - Others
- 4- Watching news in English is
- Interesting - necessary -not necessary
- Obligation -Autres

spondents need and are eager to tackle science and technology in both French and English. Foreign language use outside the class is not associated to negative attitudinal criteria. Remarkably, French use in everyday speech is associated to 'prestige' among girls mainly. Differences between attitudes towards French and English were registered in this investigation. English seems to be favoured and preferred to give access to science and technology in comparison to French. The latter, however, is better selected for communicating with friends and using on internet. Our informants' willingness to communicate in foreign languages or perform activities related to these languages varies between low and mid percentages. It would be interesting to investigate these same students over a period of time to discover whether their opinions and motivations change.

Questionnaires

Language Attitudes:

Beliefs about English and learning aims:

- 1- In Algeria everyone must learn English.
- 2- English is one of the most important languages in today's world.
- 3- It is very helpful in my studies and work that I can find anything on the internet in English.
- 4- I would like to know English well enough to be able to give the impression of a well-educated student with good English skills.
- 5- My aim with English is to make myself understood by foreigners coming from any part of the world.
- 6- My aim with English is to make myself understood by foreigners coming from any part of the world.

English for Specific Purposes:

- 1- In my studies English is important for me to be able to read the international scientific books.
- 2- In my studies English is necessary for one to get a good job.
- 3- In my studies the books published in English are the most important.
- 4- In my studies English is the most important module.

Adjective Test:

- 1- English is easy.

The importance of learning the module	4	3
---------------------------------------	---	---

Table 1.3 Female Attitudes towards Learning French and English for a Specific Purpose

Statements	French	English
The importance of the language in science	18	19
The necessity of the language to obtain a good job	16	17
The importance of learning the module	1	5

Table 1.4 Male Attitudes towards Learning French and English for a Specific Purpose

Statements	Males	Females
Class Participation	14	18
The use of the language outside the class with teachers	7	13
The use of the language with friends outside the class	14	17

Table 1.5 Willingness to use French by Gender

Statements	Males	Females
The importance of the language in science	18	17
The necessity of the language to obtain a good job	10	8
The importance of learning the module	12	10

Table 1.6 Willingness to use English by gender

1.9 Conclusion

Students learning FSP and ESP seem to be motivated to deal with the foreign languages at the instructional and educational levels. Even though, gender differences are registered, some positive attitudinal criteria reveal that our re-

participating in a foreign language class helps learners to improve in these languages. Answers of the students concerning the statement ‘watching the news in English/French’ reveal that different assessments are assigned to this activity. In fact, half of them are motivated to perform this activity; others see that it is not necessary. (cf tables 1.5 and 1.6)

Traits	Females	Males
Necessity to learn French	20	18
The status of the language in the world	17	10
The necessity of French on internet	17	10
The status of French as a language of communication with foreigners	16	17
The high status of the learner of French	17	10

Table 1.1 Beliefs about the Learning of French by Gender

Traits	Females	Males
Necessity to learn English	20	20
The status of the language in the world	20	20
The necessity of English on internet	15	20
The status of English as a language of communication with foreigners	18	13
The high status of the learner of English	20	17

Table 1.2 Beliefs about the Learning of English by Gender

Statements	French	English
The importance of the language in science	20	16
The necessity of the language to obtain a good job	19	16

of them hold the opposite judgment. English, however, is considered easy by both groups. Furthermore, 'practical' trait was not related to French by seven boys and seven girls. This assessment disproves the suggested hypothesis and confirms the fact that our respondents need to study the French language structures. Both languages are judged as scientific, nonetheless, six boys do not share this opinion as far as French is concerned. This may be due to the fact that these students prefer English which is a world language to have access to science and technology. (cf tables 1.3 and 1.4)

Female students showed a favourable attitude towards French when 'religious' trait is selected but boys do not share the same opinion. English, however, was not associated to this trait by both genders. Males and females seem to be split in two groups as far as 'patriotism' trait is concerned as half of the group associated this criterion to both languages. French and English were judged as 'friendly' by both genders. French is seen as a 'civilised' language by only eleven boys; however, girls related it to the French language mainly. Again, being a world language, English is assessed as 'civilised' by both groups.

c) Willingness to Communicate in French and English

Interestingly enough, when dealing with willingness to communicate in French our male learners show more interest than girls to communicate in English. More girls than boys seem to like using French in their everyday speech. Even though, six boys only ticked the disagree box. It is remarkable that some male respondents are not eager to hear their classmates talking to their teachers in French outside the classroom; they rather prefer to use French with their friends. There should be noted that students seem to have ambivalence in attitudes as they would like to use the languages in questions with their teachers only in class. This may be due to the fact that our informants believe that foreign languages are good for getting knowledge not communicating. Nevertheless, girls mainly (17) are ambitious to use French with classmates outside the class. This assessment proves the suggested hypothesis stating that female respondents are attracted by the 'prestigious' trait related to the use of foreign languages outside the class. It is worth noting that students see that

a) Beliefs about French and English Learning

The results reveal that our respondents are in favour of learning French and English. The recorded scores as far as learning both languages to communicate with foreigners is concerned are satisfactory. The result reveals that our students are not only motivated to learn French and English to use them in their studies but they are also conscious that attaining a language gives access to world communication. However, gender differences arise here as ten (10) boys do not believe that French is one of the most important languages. This does not confirm the suggested hypothesis stating that learners are expected to hold more favourable attitudes towards the medium of instruction. Remarkably enough, no one ticked the 'disagree' box for using English on internet and sixteen girls strongly agreed that French is very helpful when surfing on internet. It seems that females are more eager than boys to deal with the computer in French rather than in English. This choice is confirmed when five female respondents ticked the disagree box that indicates the need of English on internet. In addition, nearly half of male learners do not seem to believe that using foreign languages gives the impression of well-educated students as seven for French and ten for English do not agree on this statement. (cf tables 1.1 and 1.2)

Boys and girls do not believe that English and French are the most important modules. This can be due to the fact that our learners seem to see that French and English are useful tools to have access to the scientific knowledge but they judge that the learning of the language structures is not really their purpose in goal. Theoretically, this idea is incorrect as one cannot attain a given knowledge if he does not master the semantic rules and syntactic structures.

b) Language Attitudes Adjective test

As far as the adjective test is concerned, remarkable gender criteria are registered. In fact, male informants appear to face obstacles with the French language as thirteen learners find it difficult. In spite of the fact that twelve girls seem to hold a different point of view and say that French is easy, eight

<p>a- <u>Multiple-choice questions :</u></p> <p><u>Aims of the statements :</u></p> <p>1- To discover people’s opinions on the perception of the linguistic side of the language</p> <p>2-Necessity of the learning of French/English at the university</p> <p>b- <u>Adjective Test:</u></p> <p>1-To discover what favourable or unfavourable criteria are related to both languages</p> <p>-scientificity</p> <p>-religousness</p> <p>-patriotism</p> <p>-likeable status</p> <p>-unlikeable status</p> <p>-literary status</p> <p>-presence of high status</p> <p>-easiness in use</p>	<p><u>Statements:</u></p> <p>-French is easy</p> <p>-English is easy</p> <p>-French is difficult</p> <p>-English is difficult</p> <p>- French/English is necessary for scientific branches</p> <p>- French/English is necessary for literary branches</p> <p>-scientific</p> <p>-religious</p> <p>-patriotic</p> <p>-friendly</p> <p>-harsh</p> <p>-literary</p> <p>-civilised</p> <p>-practical</p>
---	--

Table1.1 Multiple Choice Questions and Adjective Test

2-Willingness to communicate in French or English tests:

use either French or English inside and outside the classroom

.For more clarification of these research questions, the following figure is provided:

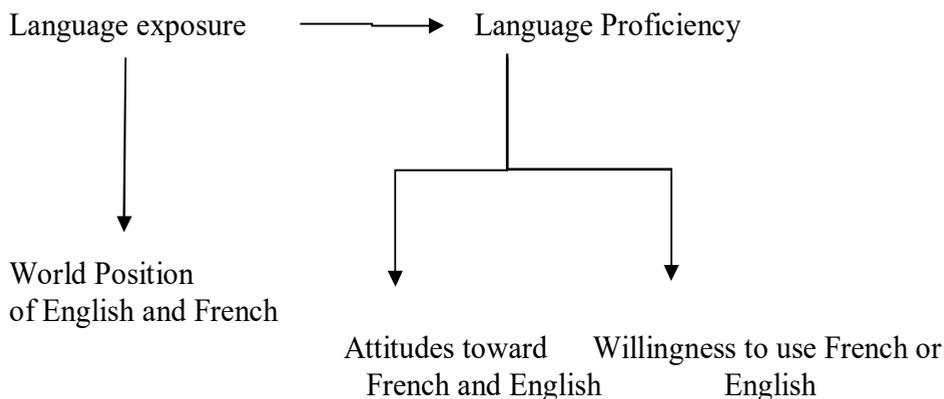


Figure1.1 Attitudes and Willingness to be tested

The need of foreign language learning indicates that many students are supposed to acquire competency in English as well as in French as a means of international communication capacity. Hence, respondents' attitudes are expected to be influenced. World communication and technology are believed to affect willingness and motivation to learn and communicate in either French or English.

1.7 Methodology

It is important that all data should be collected under the same circumstances. The data were elicited by means of written anonymous questionnaires which are the main basis of the field work (Gardner and Lambert 1972). They consist of three parts and are as follows:

- 1- Direct questionnaires: Multiple- choice questions
- 2- Indirect questionnaires : a- Closed-ended questions

b- The adjective test

1-Language Attitudes Tests : (Adapted from Labov's studies (1972), Stewart's classification (1968) and Gumpers (1966)

progress. It is suggested that the more students pay attention to the meaning of the language they hear or read, the more they are successful, the more they are motivated to speak the target language. Since language learning continues naturally throughout our lives, ESP and FSP learners are constantly expanding vocabulary, becoming more fluent in their fields, and adjusting their linguistic behaviour to new

situations or new roles. So they can exploit these innate competencies in learning English and French. Furthermore, students 'potential is central in designing a syllabus with realistic goals that takes into account the student 'potential is central in designing a syllabus with realistic goals that takes into account the students 'concern in the learning situation.

Foreign language learning can be considered to be in some ways fundamentally different from other types of academic learning, as language is not just a communication coding system but also an integral part of the individual's identity. Learning a language not only involves cognitive factors, but also, and may be more importantly affective factors. Motivation research is conducted within the social psychological framework and is associated with affective factors (Gardner, 1985). The present study is conducted with 20 male/female students in the Preparatory School in Sciences and Techniques in Tlemcen. Those students are meant to study technical and scientific modules during two years. At the end of their course study they sit an exam that enables them to carry on higher studies in schools known as "Grandes Ecoles". They finish their studies as engineers in several fields such as urbanism, hydraulics, architecture, metallurgy (www.epst-tlemcen.dz).

1.6 Research Objectives

The present investigation was conducted on the basis of the following objectives:

1. To examine the variables that orient their language attitudes. In doing so, language attitude influence on their willingness to use the languages in question is investigated.
2. To examine whether Preparatory School students of ESP are motivated to

favourable positions towards learned languages. Languages are assigned valuable roles by the government because of their linguistic value in technology and world communication. In this context Calvet (2006) argues:

And this selection is relatively limited: human beings are not always able to choose their languages, their choice is determined first and foremost by the milieu in which they find themselves by the languages that coexist in this niche and then by their needs, and very little by the typological situation of the coexisting languages.

The political dominance can determine the favourability of a variety functioning in a speech community. This fact can open the way for a classification of attitudes towards the foreign languages and its culture.

1.5 Foreign Languages for Specific Purpose

Learners of English and French for Specific Purpose (ESP) and (FSP) tackle the study of these languages through a field that is already known and relevant to them. It concentrates on language in context and gives less importance to grammar and language structures. It covers subjects varying from accounting or computer science to tourism and business management. For instance, the ESP focal point is that English is not taught as a subject separated from the students' 'real world'; it is rather integrated into a subject matter area important to the learners. An ESP programme might, for example, emphasize the development of reading skills with students who are preparing for graduate work in business administration. Learning environment enhances skills for communication. Students acquire language when they have opportunities to use the language in interaction with other speakers. Thus the teacher can structure effective communication skills in the classroom. ESP and FSP learners study languages when they have opportunities to understand and work with language in a context that they comprehend and find interesting. The aim of the teacher, then, is selecting, designing and organizing course materials, supporting the students in their efforts and providing them with feedback on their

Females are attracted by sophisticated speech. Generally speaking, sociological studies have demonstrated that women are more status-conscious than men. For this reason, they

are, presumably, more sensitive to the social significance of linguistic media (Trudgill, 1974). Gender and prestige can be related in studies of the speech patterns. In British English Peter Trudgill observed that more working class women adopted the standard dialect than men. Therefore, one can suggest that females relate more positive attitudes to foreign languages.

1.4 Language Planning

Languages are assigned valuable roles by the government because of their linguistic value in technology and world communication. Hence, one should attach importance to the link between sociocultural backgrounds and educational issues that sits well with this investigation, which explores the influence of language learning on attitudes. Hence, Sadler (1985) emphasized the factors underlying the functioning of languages in a speech community:

In studying foreign systems of education we should not forget that the things

outside the school matter even more than the things inside the schools, and

govern and interpret the things inside.

That is, foreign language learning in university alone does not seem to affect attitudes. Other factors, such as the positions that a given foreign language has in the world can play an important role in the influence of language evaluation. English, for instance, which is a world language, that is a medium used over wide commercial and technological areas in the world, is not necessarily judged in the same way as French, which is not an international language but is used as the medium of instruction in technological branches and spoken in everyday speech in Algeria, especially among educated people.

In fact, needs determine the language status that can enhance more or less

strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity'. Beliefs about the importance of language learning may translate into actual language learning behaviour where a positive

cognitive component may be expected. Motivation urges learners to engage in the learning activity for its own and for a successful acquisition of languages. The concept of language learning motivation is usually distinguished into two criteria:

-Instrumental motivation: to fulfill immediate goals; getting a job or passing an examination.

-Integrative motivation: to communicate and integrate with people from another culture.

Gardner and Lambert conducted a study in the Philippines which demonstrated that an instrumental orientation was very effective for a successful acquisition of English. They related this effectiveness of the instrumental value is placed on English, which is the language of economic life and the major medium of instruction. For instance, students will acquire English they work with materials which they find interesting and relevant and which they can use in their professional work or further studies. This kind of English is known as (ESP) English for specific purpose.

1.3 Gender Criterion

Male and female indices are included in most sociolinguistic studies since gender variable is an important social interaction. This may be due to the fact that men and women are biologically different and are therefore attributed different social roles. Hence, one can suggest that gender roles affect speakers 'attitudes towards languages. This pattern is explained by Hudson (1998: 193) as follows:

The sex prestige pattern: In any society where males and females have equal access to the standard forms, females use standard variants of any stable variable which is socially stratified for both sexes more often than males do.

The development of a questionnaire on attitudes is not a simple task. Labov (1966) discovered that people do not necessarily speak the way they say they do. Hence, one can

consider that the study of language attitudes remains probabilistic. Most people are not consciously aware of the combination between linguistic criteria and judgments, so it is preferable to elicit people's responses indirectly. This is why closed-ended questions as well as multiple choice questions were used.

Language attitudes studies are based on different approaches, the "mentalist", the "behaviourist" and the "affective" positions (Peter Garrett, 2005). The mentalist view defines

attitudes "as an internal state aroused by stimulation of some type and which may mediate the organism's subsequent response" (Williams). The behaviourists see attitudes as simple responses found in people's social situations which imply overt behaviour. This kind of behaviour is much easier to observe and analyse, but it cannot be used to predict other kinds of behaviour (Fasold, 1984). For social psychologists Eagly and Chaiken (2005), attitude is "a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor". This viewpoint includes the questions that attitudes can be derived from given data that are quantifiable in a given way. Many studies have demonstrated that the quality and prestige of language varieties depend on the knowledge of the social connotations which they process. For instance, foreign languages open up a set of experiences that cannot be attained otherwise, thus, prestige and social preference are related to them (Edwards, 1982).

1.2 Language and Motivation

Language learning is affected by the attitude and motivation. Students can have different perceptions of their class, teacher and curriculum. Their perception of the class and syllabus and their awareness for future needs affect their attitudes that are related to language learning. According to Gardner (1985)¹ the motivation means referring to the extent to which the individual works or

Introduction

This article investigates results of University students' attitudes towards French and English and their willingness to communicate in both languages. This work is conducted in the Preparatory School in Sciences and Techniques in Tlemcen. The students have French as the medium of instruction; they learn scientific modules such as: maths, physics and chemistry. They also learn English and French an hour and a half a week. These languages are related to science and technology. Our respondents learn English in first and second year. French is studied in first year only.

It involves 20 (twenty) female and 20 (twenty) male students. It should be noted that they come from different regions in Algeria, that is, the investigated cohorts are heterogeneous. The proficiency of these languages is not regarded as the goal of learning per se but is seen as a means to achieve personal and cultural goals. It is suggested that motivation, attitudes as well as instrumental purposes affect the learner's willingness to use either French or English. On the one hand, English and French for specific purposes are important as school modules, particularly as it is a subject that gives access to world science, documentation and higher education. On the other hand, the learners need to improve their communicative skills to learn the other modules and succeed in attaining the needed knowledge. It is hypothesized that the more positive learners' attitudes are the better willingness to communicate is.

1.1 Language Attitudes Theoretically

Language attitudes field has been researched for the last four decades and better understanding of this concept has been provided. Social psychology of language has shown criteria involved in the speakers' 'judgments of languages'. As pointed out in Fishman and Agheyisi (1976), "validation of attitude study is problematic because the very nature of attitudes as properties of the psychological or mental process." In fact, one problem in evaluating the role of language attitudes is the difficulty in measuring the attitudes themselves. In other words, to what extent does the scale of evaluation reveal useful information for the investigation?

ESP Students 'Attitudes towards French and English and their Willingness to Communicate in these Languages

مواقف الطلاب نحو الفرنسية والإنجليزية ورغبتهم في التواصل في هذه اللغات

Khatir Naima

Supervised by: Dr.Hadjoui Ghouti

Université de Tlemcen

الملخص

تبحث هذه الدراسة عن مواقف نحو اللغات من طرف المتعلمين ورغبتهم في التواصل باللغة الفرنسية والإنجليزية من خلال بيانات المسح . بروز اللغات الأجنبية لها تأثير إيجابي على الطلاب . وعلاوة على ذلك ، تم اكتشاف ازدواجية الأحكام كما عقد المتعلمين اتجاهات إيجابية نحو اللغات الأجنبية؛ ومع ذلك، فإنها ترى أن تعلم اللغات ليست ضرورية. وتبلغ قيمة الانجليزية أفضل حينما يتعلق الامر بالوصول للعلم والتكنولوجيا. يتم تعيين الاتصالات الفرنسية والإنجليزية آراء إيجابية ، ولكن عدد قليل جدا من المتعلمين يفضلون استخدامها مع المعلمين داخل قاعة الدرس . في محاولة ل كشف علامات الإناث من الذكور ، فإن « هيبية » المعيار يرتبط بالفرنسية من قبل الفتيات . وتجدر الإشارة إلى أن طلابنا يرغبون في استخدام اللغة الأجنبية في الحصول على المعرفة بدلا من القيام بأنشطة أخرى مثل مشاهدة الأخبار.

الكلمات المفتاحية : اللغات الأجنبية ، النحو ، التعلم ، التواصل ، قاعة الدرس ،

Abstract

This study examines the learners language attitudes and their willingness to communicate in French and English through a survey data. The prominence of foreign languages has a positive impact on students. Moreover, an ambivalence of judgments is discovered as learners hold positive attitudes towards the foreign languages; however, they see that the learning of the languages is not necessary. English is better valued as far as science and technology access is concerned. French and English communication is assigned favourable opinions, yet very few learners prefer to use them with teachers. In an effort to uncover male female parameters, it is admitted that 'prestige' criterion is associated to French by girls. It should be pointed out that our students like to use a foreign language to have access to knowledge rather than perform other activities such as watching news.

17. When I have to write an essay, I start writing on the topic directly without reflecting .					
18. I do not evaluate my text when writing an essay.					
19. I do not organise my essay writing.					

8. When I feel anxious, I do not finish my essay.					
9. When I have to write an essay, I avoid writing if I am not sure of my knowledge and capacities.					
10. When I get distracted, I put off (do not continue) writing my essay.					
11. When I do not write my essay, I find excuses.					
12. When I get blocked in writing an essay, I stop writing.					
13. When I meet difficulties (in language or thinking) in writing an essay, I fail to complete it.					

Metacognition/ Cognition

Statements	Always	frequently	sometimes	rarely	never
14. I do not follow a plan when writing.					
15. I neglect some aspects of writing (grammar, coherence, cohesion ...) when writing an essay.					
16. I do not bother myself thinking a lot when writing an essay.					

Part Three: Procrastination (delaying, avoiding)

Please, answer how often you experience the following statements.

A. Time management:

Statements	Always	frequently	sometimes	rarely	never
1. I do not start writing my essay when I should.					
2. I waste much time trying to understand what to do.					
3. I do not devote the necessary time for writing my essay.					
4. When I have to write an essay, I do not think/reflect a lot about the topic.					
5. Instead of writing, I find myself <u>thinking about other things</u>					
6. I do not take time to revise or check my essay.					
7. I do not finish my essay on time.					

Affect

Statements	Always	frequently	sometimes	rarely	never

odological limitations include time limitations as our study was held at the end of the academic year and the small number of participants. To benefit from our findings, we provide both students and teachers with some suggestions. First, the need to change students' perception towards essay writing and increase their motivation is highlighted. Then, teachers should use both product and process approaches in teaching EFL writing accompanied by instruction on self-regulation.

APPENDICES

APPENDIX 1: The Pre-Questionnaire

Dear students,

In this research work, we are investigating the effects that students' strategies and control of the writing process have on delaying or avoiding writing. We would like you to answer these questions anonymously and honestly. Your help is a contribution to this work.

Thank you in advance.

Part one: General information

Could you please answer these questions?

- Your Age:
- Your gender:
- Is English your Personal choice?

Part two: Students' attitudes and regulation (control).

1. Do you like essay writing? Why ?
 1. How do you **perceive/ see/ think of** essay writing?
 3. What are the **difficulties** you encounter when writing an essay?
 4. What are the **strategies** (steps, actions, ideas, tactics) you use when writing an essay?
 5. How do you **control** your **negative feelings** when writing an essay?

due to many factors: lack of motivation, perception of essay writing as difficult, lack of strategies and writing difficulties. According to the means presented in graph 2, we can notice that when our participants' feelings are threatened they end up procrastinating. These findings go hand in hand with other research findings (e.g. Park & Sperling, 2012; Sénécal et al., 1995). Specifically, they reported procrastinating when they do not feel efficacious and this is in accordance with the findings of Balkis & Duru (2007) and Steel (2007). The same thing is noticed for anxiety. Similar to Fritzsche, Young, B. R., Hickson, (2003) findings, our students' procrastination is related to increased level of anxiety. Notably, when these students postpone or avoid writing they manage to find excuses and this is the case of procrastinators. Therefore, students' emotions represent a strong predictor of their procrastination.

If we consider procrastination from the metacognitive and cognitive side, the third graph shows students' low procrastination which implies that most of them invest efforts once engaged in writing their essays both before and after the training programme. To sum up, the findings of the pre-questionnaire and post-questionnaire demonstrate that our participants do procrastinate and their procrastination is not related to lack of effort when writing as Tuckman (2002) argued, but rather to their difficulties, negative feelings and deficit in their time management. These results represent an answer to the second research question. Concerning the last research question, our experiment did not have any impact on our participants' behaviour.

Conclusion

Even though our results demonstrated no change in our students' degree of procrastination despite the implementation of self-regulated strategies, we have reached important findings concerning students' perceptions, attitudes and difficulties in essay writing. However, it is of paramount importance to point out that some limitations affect this study. Both conceptual and methodological limitations should be highlighted. By the conceptual limitations, we refer to the fact that procrastination is a complex and difficult concept to understand and it can be envisioned from different points of view. The meth-

use grammar correctly is lack of self-regulation from the part of the learners who do not attend their grammar lectures regularly or lack of autonomy.

For writing strategies, we can notice from table two and three that almost half of the participants reported using cognitive strategies such as brainstorming, organisation and classification and affective strategies such as relaxing, concentrating and thinking positively. Concerning the other students, we can notice that either they do not use strategies when writing or they do use them, but they are not aware of. These findings answer the third research question of the present study; the students do not go through all the stages of the writing process and not all of them are self-regulated. This was clearly observed during the programme. Now, if we consider the students' emotions, most of the literature admits that emotion is an important factor influencing students' writing (Erkan & Saban, 2011; Pajares, 2003). However, not all students manage to control them. These results represent important factors that affected our treatment.

The first thing the reader may notice from the comparison between the pre and post questionnaires is the high standard deviations (above 1) for all the items of the procrastination scale and this refers to diversity in students' answers. To clarify, this suggests that procrastination in our students is not static or fixed but rather depends on many factors as we are going to explain below. Moreover, not all students procrastinate to the same degree. The findings of the pre-questionnaire demonstrate students' tendency to procrastinate cognitively, affectively and behaviourally before and after the experiment. First, we notice from graph 1 high procrastination in time management for most of the students which implies students' inability to structure their time purposefully. That is, our participants delay starting writing their essays; then, they spend much time trying to understand how to approach their essays or think about other things; therefore, they do not complete writing their essays on time. In accordance with Balkis & Duru (2007), our students do not devote the necessary time for their writing and that is why they do not go through the different stages of the writing process as they require time and planning. This can be

experiment demonstrate that the latter did not have a significant effect on the experimental group's procrastination. Even though our students used the strategies implemented, they could not reduce their procrastination. This can be due to their difficulties, their attitudes and perception as well as their feelings.

Discussion

In the analysis of the pre-questionnaire, we found that that 76% of the participants indicated that English is a personal choice which means that they are motivated to learn EFL. However, it is not the case for writing since 44% reported disliking the writing skill. Students' lack of motivation can be related to their perception of EFL writing. Similar to what Al-Badwawi (2011) suggested, most of the students (63.33%) answered that they perceive essay writing as difficult even though they admit its importance. Regarding students' difficulties, the findings reported in the first table demonstrate what researchers found concerning students' difficulties in writing. Our participants have problems at the level of both structure and content. Concerning structure, similarly to Bacha (2002) and Watcharapunyawong & Usaha (2013), our students have problems in grammar and vocabulary. If we consider content, students face challenge in finding ideas, then in developing them according to the essay requirements. These findings are similar to those of Khalil (1989). That is, they lack ideas and arguments; therefore, their essays lack supporting ideas and details which lead them to write short and simple essays. Besides, they have problems in developing their essays. In other words, the students do not know how to organise their ideas into introduction, body paragraphs and conclusion. This was observed during the sessions of the training programme when most of the students asked what to write in the introduction, how to organise their ideas in the body paragraphs and finally how to conclude their essays. These findings answer our first research question concerning students' difficulties in writing. However, students' difficulties at the level of both structure and development influence the quality of their essays as demonstrated by Abdel Hamid (2011). Students' difficulties can be attributed first to the inappropriate or ineffective teaching methods. Another factor that may explain students' failure to

These findings represent almost similar degrees of procrastination in both tests. The diversity of students' answers is shown by a high standard deviation for all the questions in both the pre and post questionnaires. They range from 1.22 to 1.63 in the former and 1.38 to 1.59 in the latter. These findings do not show a significant difference. The same results obtained in the pre and post questionnaires for both the means and standard deviations demonstrate that our experiment did not have an important effect on our students' feelings because we have not implemented affective strategies. Moreover, their difficulties may react upon their emotions which in turn affect their behaviour (procrastination).

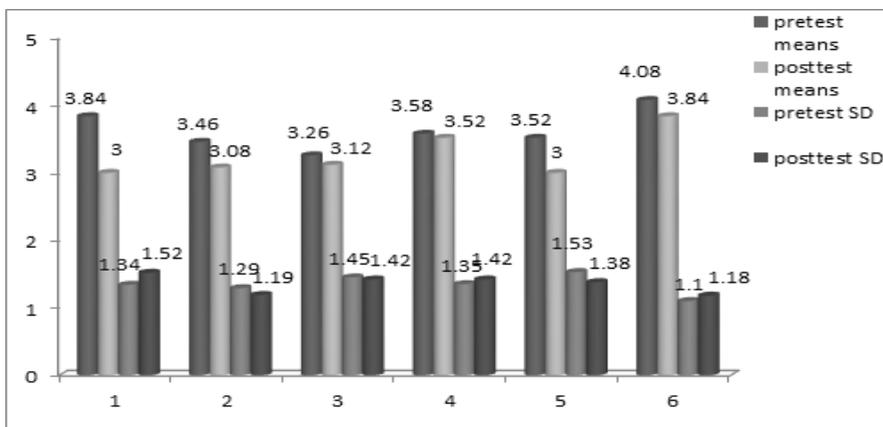


Figure 3: Comparison between the Descriptive Statistics of the Pre and Post Questionnaires for the Metacognition/Cognition Scale

1: Always 2: Frequently 3: Sometimes 4: Rarely 5: Never

It appears apparent from the graph that the highest mean in the pre-questionnaire is 4.08, whereas in the post-questionnaire, it is 3.84. The lowest mean in the pre-questionnaire is 3.26 and in the post-questionnaire, it is 3. This implies a slight but not significant difference in students' tendency to procrastinate before and after the experiment. Concerning the standard deviations, we notice almost similar intervals, 1.10-1.53 for the pre-questionnaire and 1.18-1.52 for the post-questionnaire. The same results obtained after the

Figure 1: Comparison between the Descriptive Statistics of the Pre and Post Questionnaires for the Time Management Scale

1: Always 2: Frequently 3: Sometimes 4: Rarely 5: Never

As shown in the graph, the means of the seven questions related to time management for the pre-questionnaire vary between 2.48 and 3.87 which represent the lowest and highest means respectively, whereas in the post-questionnaire they range from 2.64 to 3.74 representing the lowest and highest means respectively. These indicate almost similar results which mean that our students could not reduce their procrastination after the experiment. Concerning the standard deviations, we can notice similar findings as the means. In the pre-questionnaire, they vary between 1.14 and 1.40 and in the post-questionnaire, they are centered between 1.25 and 1.47. The same standard deviations before and after the experiment refer to students' varied answers. The results showed that the implemented self-regulated strategies did not have an effect on students' time management and this could be related to their motivation and perception towards essay writing or to their difficulties.

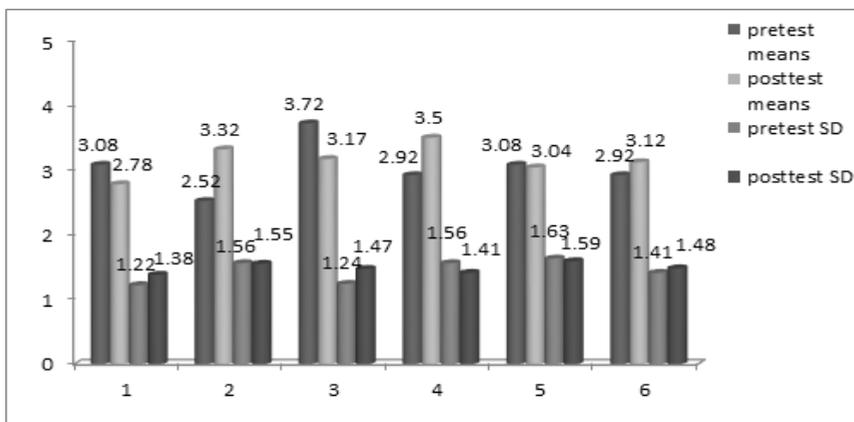


Figure 2: Comparison between the Descriptive Statistics of the Pre and Post Questionnaires for the Affect Scale

1: Always 2: Frequently 3: Sometimes 4: Rarely 5: Never

The reader of this graph can notice that the means vary between 2.52 and 3.72 for the pre-questionnaire and 2.78 and 3.50 for the post-questionnaire.

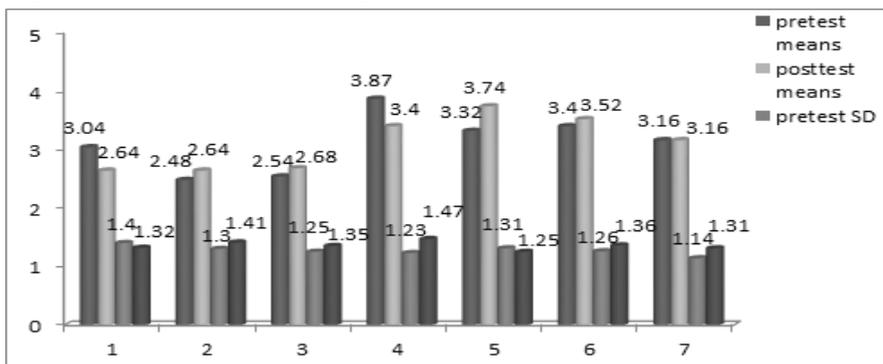
which participants are self-regulated in their writing. Brainstorming represents 33.3% of the strategies, organisation and elaboration represent 27.2 %, whereas planning represents only 3% of students' strategies. These findings demonstrate that those students who reported using the four different writing strategies are self-regulated when they write an essay. However, 24.2% of students' answers do not represent writing strategies. This important number shows that these students do not use any writing strategies as their answers are irrelevant. Finally, we notice 3% of the answers showing no use of strategy. Therefore, we notice that not all the participants are self-regulated in their writing.

Table 3: Control of Negative Feelings

Strategy	Take a	Think	Concentration	Others	No Answer	Total
Score	Break	positively				
Frequency	5	4	8	5	7	29
of answers %	17.2	13.8	27.6	17.2	24.1	100

In table 3, we reported students' answers concerning the affective strategies they use to cope with their negative feelings when writing an essay. According to the table, we distinguish three different strategies: taking a break or relaxing, thinking positively and concentrating on their ideas. These strategies represent 17.2%, 13.8% and 27.6% of students' answers respectively. These students demonstrate that they are aware of the effect of their feelings on their writing and that they need to control them. Nevertheless, 17.2% of the answers do not stand for the question. This suggests that participants do not know how to control their emotions.

Comparison between the Pre-post Test



tion according to the writing process (Tompkins' & McKenzie's 1984 Model); each session was divided into three stages. First, we started by direct instruction and modelling (e.g. Graham et al., 2008 and Harris, Graham & Mason, 2006) where we provided the participants with explicit explanation on the strategies (planning, goal-setting, organization and elaboration , editing and revising and finally time management) and modeled how to use them when writing an essay to provide them with authenticity. Then, the participants were asked to write an essay on a free topic following the guidelines provided by the researchers. At the end, we evaluated students' essays and provided them with feedback.

Concerning the qualitative method, an observation grid was developed for each session to observe students' behavior and reactions. Data was recorded and analysed to develop instructional plans.

Results

Table1: Students' Difficulties in Essay Writing

Difficulty Scores	Grammar	Vocabulary	Ideas	Development	No Answer	Total
Frequency	9	13	7	8	1	38
% of answers	23.7	34.2	18.4	21.1	2.6	100

Table 1 reported the students' difficulties in essay writing. Results shows that the participants face many difficulties when writing academically, both at the level of structure and content. Grammar represents 23.7% of answers and vocabulary represents 34.2% of students' difficulties. Concerning content, some participants reported facing problems in finding ideas (18.4 % of answers) and others in developing them (21.1 % of answers). These findings explain why most of the students perceive essay writing as difficult.

Table2: Writing Strategies

Strategy Score	Brainstorming	Organisation& Elaboration	Planning	Others	No Strategy	No Answer	Total
Frequency	11	9	1	8	1	3	33
% of answers	33.3	27.3	3	24.2	3	9.1	100

Table 2 shows students' use of different strategies which indicates the extent to

Given all these points, we notice that procrastination is related to self-regulatory failure. In this paper, we advocate the implementation of self-regulated writing strategies to help students overcome their procrastination habits. Hence, the following research questions are addressed:

1. What are third year students' difficulties in writing?
2. To which extent do third year students procrastinate in the writing process?
3. Do they regulate their learning? If, yes, what are the strategies they use to develop their academic writing?
4. What effects do self-regulated strategies in the writing process have on students' procrastination?

Method

Participants

Subjects were third year students at the Department of English at the University of Bejaia, Algeria (N=25). The sample consisted of 20 females (80%) and 05 males (20%) ranging from 21 to 26 years old.

Methods and Procedures

In this paper, a mixed methodology was adopted. A pre-experiment on a treatment group with a pre/post questionnaire was used in the quantitative method. Before starting our training programme, students were given an anonymous 5-point frequency scale ranging from always to never (pre-questionnaire, see Appendix 1). This scale was adapted from Aitken Procrastination Inventory (API) (1982, as cited in Ferrari et al., 1995) and Tuckman's (1990) Procrastination Scale. The scale is considered reliable with Cronbach's alpha equal to .89. At the end of the experiment, another questionnaire was distributed (post-test) in which the third part of the pre-questionnaire was kept to results' comparison. The scale was considered reliable with Cronbach's alpha equal to .92. The data obtained from the two tests was analysed using the SPSS software version 18 and Excel 2007. We relied on frequencies, percentages and descriptive statistics to interpret data.

The training Programme consisted of five sessions of self-regulated instruc-

who set goals are motivated to develop their competences. Moreover, volition plays a crucial role in self-regulation (Schunk & Zimmerman, 2003); volitional strategies help students maintain their motivation. In the case of EFL writing, Congjun (2005) stated that good writers are differentiated from poor writers by the strategies they use. So, learning strategies have a direct impact on how students regulate their academic writing. An example of these strategies is what Zimmerman and Martinez-Ponz (1986) referred to in their study as goal setting, self-evaluation and organisation which were found to be useful in writing. However, attempts to self-regulation are not always successful; students may develop ineffective or maladaptive strategies (Graham & Harris, 1997, p. 106). Senécal, Koestner & Vallerand (1995) claimed that problems students have in self-regulating their learning are connected to procrastination habits, that is, low self-regulated students end up delaying and performing their activities to the last minute.

Regarding procrastination, it is explained as postponing, delaying or avoiding any action or activity one should perform in a given deadline despite experiencing high level of stress and discomfort (Solomon & Rothblum, 1984; Steel, 2007). There are many predictors of academic procrastination. First of all, task characteristics (aversiveness and difficulty) may lead to procrastination, that is, when the task is unpleasant, boring or difficult, students do not get motivated to engage in it, therefore; they delay or completely avoid performing the task. Second, time management is related to procrastination. Balkis & Duru (2007, p. 378) state that if someone procrastinates, this suggests that he is unable to manage his time wisely. Another predictor of academic procrastination is motivation. According to Brownlow & Reasinger (2000), academic procrastination is related to lack of motivation toward the task to perform. That is, students who are 'amotivated' or extrinsically motivated are more likely to wait till the last minute to start their tasks, whereas intrinsically motivated students initiate their activities on time and are less likely to procrastinate (Senécal et al., 1995, p. 611). As for goals, Steel (2007) demonstrated in his study that goals correlated negatively with procrastination.

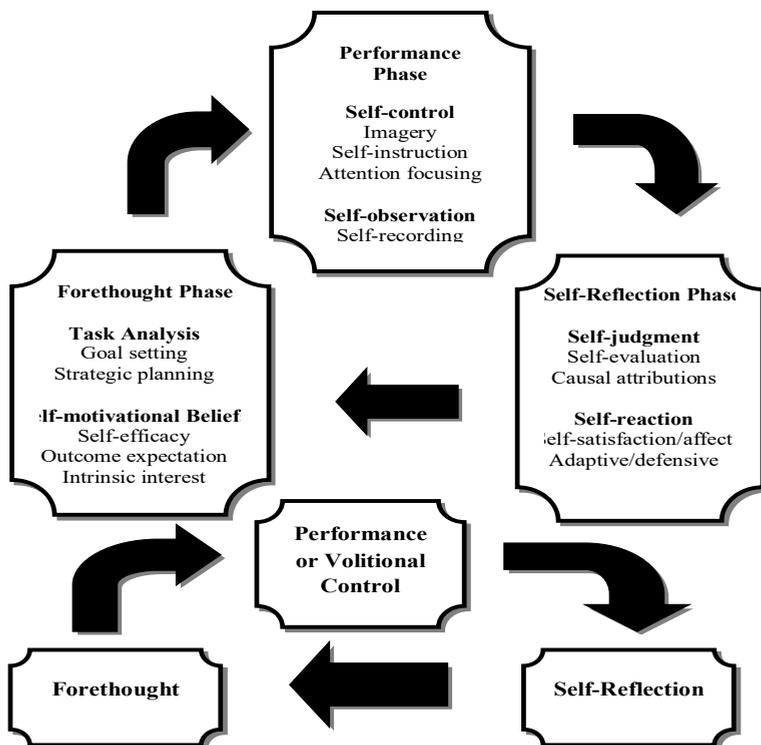


Figure 1: A cyclical phase model of self-regulation (adapted from Zimmerman, 1998, p. 3).

The forethought phase precedes the action phase (Schunk, 2012, p. 411); it represents a preparation phase wherein students analyse their learning task in terms of difficulty and requirements (time, effort and skills). After the preparation phase, students put their plans into action and start performing their task. This second phase involves students to employ strategies and monitor their effectiveness. After completing their task, students engage in self-reflection. That is, they evaluate on and review their progress

During the three phases, many factors are intervening. Firstly, self-efficacy is a key variable; Schunk and Zimmerman (2007) explain this as students with high self-efficacy beliefs work harder, persist longer when facing difficulties and achieve higher levels compared to students who are not sure of their capabilities. Such competences are generally linked to goal-setting. That is, students

Introduction

Many foreign language learners aim at developing their communicative competence in English through a god mastery of speaking. However, this remains insufficient since language is both spoken and written. As writing is almost present in all university courses, students need to develop their writing skill in order to improve their performance and progress in their Foreign Language Learning (FLL). Because writing is perceived as the most difficult skill (Al-Badwawi, 2011) and is a highly complex and demanding process (Graham, Harris & Schmidt, 1997), it is not surprising that many students struggle with the writing process (Graham, Harris & Santangelo, 2008). Moreover, students face many difficulties when writing. An example of these difficulties is self-regulation (Graham & Harris, 1997; Graham et al., 2008; Rasch and Rasch, 2013), yet the development of the writing competence depends on high levels of self-regulation (Harris and Graham, 2000). This paper puts focus on self-regulation in FLL.

Literature Review

From a social cognitive perspective, Self-regulation or self-regulated learning is a learning approach wherein students control and monitor personal (cognitive, affective and behavioural) and environmental (social setting) factors related to their knowledge development and skill acquisition, resulting in their full responsibility and active participation in the learning process. The interaction of these personal and environmental factors constitutes the basis of Zimmerman's Three-phases Model. In his model, Zimmerman (1998) argues that self-regulation emerges in learning contexts in three cyclical phases: forethought, performance and self-reflection.

The Effect of Self-regulated Strategies on Students' Procrastination in Academic Writing

أثر استراتيجيات التنظيم الذاتي على التسوية لدى الطلبة في الكتابة الأكاديمية

Nawel Kadri

nawal.k.09@hotmail.fr

University Tizi Ouzou

Nadia Idri

nadiaidri@gmail.com

University of Bejaia

Abstract

Understanding academic procrastination has been an important issue in language education. Although it is a common phenomenon, it represents a complex and multifaceted concept that educators have sought to explore its causes and attempted to suggest strategies to reduce it. This study aimed to relate academic procrastination to self-regulatory failure. It specifically investigated the effect of self-regulated strategies on students' procrastination in academic writing. Subjects were third year EFL students at the University of Bejaia, Algeria. A mixed methodology based on a pre-experiment, pre/post tests and observation with advanced Algerian university EFL students (n=25) was used. During the experiment, participants received instruction (five sessions) on self-regulated strategies.

Keywords: Academic Procrastination, EFL Writing, Self-regulation, the Writing Process.

ملخص

أصبح فهم التسوية الأكاديمية (مماثلة الطلاب و تأجيل أعمالهم) ضروريا للإحاطة بالعملية التعليمية، وعلى الرغم من أنه ظاهرة منتشرة (شائعة)، إلا أنه لا يزال يشكل مفهوما معقدا وظاهرة متعددة الجوانب؛ لهذا سعى الباحثون والمعلمون إلى اكتشاف أسبابه في محاولة منهم علاج الظاهرة واقتراح استراتيجيات للحد منها. ودعما لهذا التوجه جاءت دراستنا لاستكشاف العلاقة الرابطة بين التسوية الأكاديمية وفشل الطلاب في التنظيم الذاتي.

الكلمات المفتاحية : التسوية، الطالب، الجامعة، الأسباب، العلاج، الفشل الطلابي

moyenne. ONPS.

MÉDIONI M-A. (2009) : l'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme,

http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/Medioni_article_GFEN_article_site_APLV.pdf

MOIRAND, S. (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris : Hachette.

PUREN, C. (2013) : « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? ». In *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Juillet 2013, pp. 122130-.

PUREN, C. (2011) : « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique ». In *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et recherche*, volume XXX, n°1, fev. 2011, p. 1124-.

SEGUIN, R. (1989). L'élaboration des manuels scolaires. Guide méthodologique. Division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes, Unesco.

(1) Ce sommaire présente les compétences à développer ainsi que les objectifs à atteindre pour chaque séquence (à l'oral et à l'écrit). Il précise aussi les outils linguistiques à développer (vocabulaire et grammaire). Y figurent également les séances d'évaluations (formative et certificative), de « méthodologie » et de « révision ».

(2) Par exemple, la rubrique « révision » de la première séquence définit l'explication et l'argumentation. Celle de la deuxième séquence est consacrée au lexique pour organiser le raisonnement (articulateurs logiques).

page 18). Il n'oriente pas non plus vers des décisions à prendre. Finalement, la marge de manœuvre de l'élève (ou, de façon plus générale, la non directivité), inhérente à la pédagogie de projet, ne transparait pratiquement pas dans le discours du manuel.

Conclusion

L'analyse que nous avons menée révèle finalement que l'adéquation entre la conception du manuel et la méthodologie du projet n'est pas clairement marquée. Les projets n'apparaissent que sous forme d'intitulés au début du manuel. A la limite, ces intitulés peuvent être supprimés sans que cela n'affecte le contenu du manuel, puisque chaque séquence a sa propre cohérence et peut être travaillée indépendamment du projet ; d'ailleurs les contenus thématiques sont souvent sans relation avec le projet.

Toutefois, nous pouvons établir un lien au niveau des compétences discursives (Moirand, 1982) visées à la fois par les projets et le manuel. En effet, ce dernier vise à développer chez l'élève la maîtrise du discours argumentatif dont relève également les projets. En ce sens, il dote l'élève de compétences linguistiques et discursives qu'il pourra utiliser pour réaliser ces projets.

Cela dit, comment ce manuel est-il exploité par les enseignants ? Quelle articulation opèrent-ils entre son contenu et la réalisation du projet ? L'élève retrouve-t-il une cohérence entre les différentes activités réalisées en classe ? Est-il réellement dans une logique d'intégration où il exploite les différents acquis pour la réalisation de son projet ?

Bibliographie

- BORDALLO, I., GINESET, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette.
- BRU, M., NOT, L. (1987). *Où va la pédagogie du projet ?* Toulouse : Editions universitaires du sud.
- DJILALI, K., TOUNSI, M.W. Français 3^{ème} année moyenne. Guide du professeur. ONPS. http://www.oasisfle.com/doc_pdf/guide_3_me_AM.pdf
- HUBER, M. (2005). *Apprendre en projets*. Lyon : Chronique sociale, 2005. Ministère de l'Education nationale. Document d'accompagnement du programme de 4^{ème} année

négatifs (non uniquement liés à l'environnement).

Finalement, même si le thème du projet apparaît clairement dans la 2^{ème} séquence et en partie dans la 3^{ème}, le thème n'est pas le cadre fédérateur de l'ensemble des séquences.

En réalité, c'est un type de discours donné, en l'occurrence le discours argumentatif, qui apparaît clairement comme le cadre fédérateur.

— *Quelle est la pertinence des activités proposées au regard du projet à réaliser ?*

Les activités proposées dans le manuel se réalisent indépendamment du projet, au sens où elles ne constituent pas des étapes de sa réalisation.

Leur lien avec le projet apparaît au niveau du type discursif qui les soutient. En effet, les séquences du 1^{er} projet visent à faire acquérir des savoirs et savoir-faire relatifs au discours argumentatif. L'acquisition de ces compétences permettra de soutenir les élèves dans la réalisation du projet qui nécessite des compétences argumentatives.

Sur le plan thématique, rappelons-le, certains textes (notamment dans la 2^{ème} séquence), peuvent constituer une ressource documentaire pour le projet.

Finalement, les activités du manuel sont axées sur le développement des compétences linguistiques et discursives en relation avec le projet. Mais celui-ci n'apparaît pas en tant que tel dans ces activités.

● **L'autonomie des apprenants apparaît-elle dans le discours du manuel ?**

Rappelons qu'à ce niveau, la question était de savoir si, à travers le discours du manuel, un certain degré d'initiative est laissé aux apprenants.

Nous n'avons pas relevé dans les consignes une orientation vers des choix (de thèmes, d'organisation...) ou différentes possibilités de travail ou d'action. Le discours du manuel n'exerce pas une fonction de guidage pour la préparation ou la conception du projet (à l'exception de la rubrique *méthodologie* de la

séquence.

- **Le projet apparaît-il comme le cadre fédérateur ?**

Les textes proposés s'inscrivent-ils dans la thématique du projet ? Peuvent-ils constituer des ressources documentaires utiles à la réalisation du projet ?

Le projet 1 a pour thème la préservation de l'environnement.

Or les textes de la 1^{ère} séquence renvoient à des thèmes multiples et variés sans relation avec la préservation de l'environnement :

- Un texte sur l'argent de poche ;
- Une BD sur le personnage de Manolito (qui aime l'argent et qui veut devenir un grand commerçant) ;
- un texte sur les défilés de mode pour travailler sur les noms composés ;
- un texte sur les séries télévisées pour travailler la subordonnée COD ;
- un texte sur les soucoupes volantes pour travailler les marques de subjectivité ;
- un poème sans lien avec le thème du projet ;
- un texte sur l'argent pour la production écrite.
- Etc.

Ces textes ne peuvent constituer une ressource documentaire utile à la réalisation du projet.

En revanche, les textes supports de la 2^{ème} séquence s'inscrivent dans la thématique du projet :

- la disparition des espèces animales ;
- la modification de la nature par l'activité de l'homme ;
- un poème sur « la planète malade » ;
- une production écrite finale sur les parcs zoologiques (texte argumentatif) ;

Quant aux supports de la 3^{ème} séquence, ils ne sont pas tous en relation avec le thème du projet : il est d'abord question d'un texte sur les hommes du désert ; puis la séquence se termine par la production d'un texte exhortatif où il est question d'inciter les jeunes à ne pas réaliser certains comportements

Finalement, outre la page 18, le projet annoncé au départ semble se dérouler en dehors du manuel.

- **Y a-t-il des rubriques correspondant aux étapes de la réalisation du projet ?**

Le contenu du manuel n'est pas organisé en fonction des étapes du projet à réaliser. Outre la rubrique *méthodologie* de la première séquence (p.18), aucune rubrique ou activité ne correspond à une étape de la réalisation du projet (étape du type *conception, planification, documentation, réalisation...*).

Le schéma didactique qui se répète dans chaque séquence est somme toute assez classique. En effet, chacune comporte un ensemble cohérent d'activités – centré sur un type discursif particulier – qui convergent vers une production écrite. Les séances de compréhension de l'écrit, grammaire et vocabulaire ont pour but de faire acquérir à l'élève des savoirs et savoir-faire relatifs au type de discours qui fait l'objet de la séquence, de sorte qu'il puisse les réinvestir en production écrite.

- **Y a-t-il, dans le discours du manuel, une centration sur le groupe (plutôt que sur un élève) ?**

A ce niveau, l'analyse a porté notamment sur le niveau énonciatif du discours du manuel.

Dès l'avant-propos, le discours est orienté vers l'élève (usage de la deuxième personne du singulier) : « tu apprendras à défendre tes opinions... », « tu découvriras... », etc.

Il n'y a pas de traces, dans le discours du manuel, d'une production collective ou d'un travail de groupe. Toutes les consignes des exercices ou activités utilisent la deuxième personne du singulier ; elles orientent vers une réalisation individuelle. L'« agir ensemble » (M.-A. Médioni, 2009) ou la mise en commun n'apparaissent pas explicitement.

Nous avons remarqué toutefois, sur le plan énonciatif, l'usage de la deuxième personne du pluriel (impératif) dans la rubrique « méthodologie » de la 1^{ère}

Dib...) qui s'étalent sur toute la séquence.

Nous avons limité notre analyse au 1^{er} projet (les autres sont organisés de la même façon) qui s'intitule : *réaliser des panneaux affiches pour informer et sensibiliser les élèves de l'établissement aux problèmes liés à la préservation de l'environnement* (p.7 à 62).

Ce projet est organisé en 3 séquences :

- Séquence 1 : expliquer pour justifier un point de vue.
- Séquence 2 : expliquer pour faire prendre conscience.
- Séquence 3 : expliquer pour témoigner.

4. Analyse en fonction des indicateurs proposés

● Y a-t-il dans le discours du manuel des références à des projets à réaliser ?

L'avant-propos présente le manuel comme étant centré sur le développement de compétences argumentatives. Différentes rubriques y sont présentées (« grammaire pour lire et écrire », « révision », « je vais vers l'expression écrite ») mais il n'y a aucune référence à une organisation en projets ou à un travail de groupe.

Un découpage en projets apparaît dans le sommaire (p. 4 et 5). La page qui suit (p. 6) présente également les intitulés des projets ainsi que ceux des séquences qui les composent. Cependant, à la lecture des intitulés, les séquences n'apparaissent pas comme des étapes du projet.

A l'intérieur du projet 1 (pages 7 à 62), la référence à un projet n'apparaît que dans la rubrique *méthodologie* de la première séquence (p.18). Cette page, intitulée « notre projet », donne des consignes générales sur la recherche documentaire, la rédaction et la mise en forme (écrire sur des panneaux, utiliser des couleurs, des illustrations).

La rubrique *méthodologie* de la 2^{ème} séquence porte sur la manière de préparer un examen (aucune relation avec le projet). Celle de la 3^{ème} séquence, intitulée « acquérir de l'autonomie », donne des consignes de travail générales, non spécifiques au projet.

t-on différentes possibilités ? Propose-t-on une liste de décisions à prendre ? Propose-t-on un modèle à suivre (un exemple de production finale) ?

Ces indicateurs, qui ont guidé notre analyse, correspondent donc à des observables que nous avons recherchés dans le manuel.

3. Présentation du manuel

Le manuel de français de la 4^{ème} année moyenne a été édité en 2006 par l'Office National des Publications Scolaires, et comporte 175 pages (annexes comprises).

L'ouvrage débute par un avant-propos et un sommaire¹ suivi d'une page (p.6) où sont annoncés les trois projets que contient le programme. Il se termine par des annexes qui comportent un glossaire, un tableau des préfixes et suffixes et un tableau de conjugaison.

Chaque projet est subdivisé en séquences (trois pour les deux premiers projets et deux pour le dernier).

Chaque séquence comporte, dans l'ordre, les parties suivantes :

- Un texte suivi de questions de compréhension.
- Une rubrique « je vais vers l'expression écrite » qui apparaît à trois reprises dans chaque séquence.
 - La rubrique « oral en images/en questions » s'appuie sur des images ou BD pour développer l'expression orale.
 - « Grammaire pour lire et écrire » comporte un ensemble d'activités pour développer les ressources linguistiques de l'élève.
 - Une page « méthodologie ».
 - « le club des poètes » présente un poème.
 - La rubrique « Evaluation formative » propose généralement une production écrite. Elle est suivie d'une fiche d' « auto-évaluation ».
 - La page « révision » a pour but, selon les auteures, de résumer ce qui a été appris et de préparer l'examen de fin d'année².
 - Enfin, la rubrique « le bon train de lecture » propose des textes littéraires (extraits de la littérature francophone : Kateb Yacine, Mohamed

Le programme est-il organisé en projets à réaliser ? Y a-t-il des consignes qui orientent vers l'action ? Quelles sont les occurrences des termes « projet » et « tâche » ?

- **Y a-t-il des rubriques correspondant aux étapes de la réalisation du projet ?**

Y a-t-il une organisation en fonction des étapes de la réalisation du projet (conception, planification, réalisation...) ? Y a-t-il des consignes qui orientent vers des tâches intermédiaires ? Quel est le schéma d'unité didactique qui apparaît dans le manuel ?

- **Y a-t-il, dans le discours du manuel, une centration sur le groupe (plutôt que sur un élève) ?**

Y a-t-il une orientation vers des activités de groupes ou des productions collectives ? Le discours du manuel, au niveau énonciatif, s'adresse-t-il à des *groupes* d'élèves ou à une seule personne ?

- **Le projet apparaît-il comme le cadre fédérateur ?**

Les activités proposées concourent-elles à la réalisation du projet ?

Les textes proposés s'inscrivent-ils dans la thématique du projet ? Peuvent-ils constituer des ressources documentaires utiles à sa réalisation ?

Quelle est la pertinence des activités proposées au regard du projet à réaliser ?

- **L'autonomie des apprenants apparaît-elle dans le discours du manuel ?**

Il est évident qu'on ne peut apprécier le niveau d'autonomie des apprenants qu'en observant le déroulement d'un projet. Cela dit, ce qui nous intéresse ici, c'est de voir si la marge d'autonomie de l'élève, inhérente à la pédagogie de projet, apparaît dans le discours du manuel. Dans ce sens, y a-t-il une orientation vers des choix (choix de supports, de démarche, d'organisation...) ? Y a-t-il un guidage de la « préparation » ou « conception du projet » sous forme de consignes ou de rubriques ? Propose-t-on des canevas ? Suggère-

- Le projet en tant que production concrète que doivent réaliser les (groupes d') élèves, est un but par rapport auquel s'organise un dispositif d'enseignement/apprentissage. C'est le cadre intégrateur qui permet de donner du sens à un ensemble d'activités d'apprentissage.
- Le projet n'est pas un but en soi ; c'est un moyen pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des apprentissages. C'est donc un cadre dans lequel se réalisent des apprentissages prévus dans le programme : « Le projet permet la maîtrise de compétences définies dans le programme. La compétence est l'aspect invariant du programme, c'est-à-dire ce que l'enseignant doit faire acquérir à l'élève » (Guide du professeur, p. 8).
- La pédagogie de projet est une démarche d'enseignement où l'élève est l'acteur de son apprentissage : il apprend dans l'action. Cette démarche se réfère à une approche constructiviste et socioconstructiviste : les compétences langagières se développent lorsque l'élève est actif, à travers la réalisation de tâches, la résolution de situations-problèmes, et dans le cadre d'une interaction avec l'enseignant et les pairs.
- La pédagogie de projet met également au centre de sa démarche l'action collective : « La pédagogie du projet s'inscrit dans une logique socialisante et par conséquent favorise les apprentissages en groupes » (Guide du professeur, p. 9). Le projet est co-géré et réalisé par des groupes d'élèves et l'enseignant joue, dans cette dynamique, un rôle d'animateur, de médiateur ou d'accompagnateur.
- Le projet permet de créer une dynamique de travail et une motivation, notamment lorsqu'on prend appui sur les intérêts des élèves.

2. Indicateurs retenus pour l'analyse

Afin d'évaluer l'adéquation entre la conception du manuel et la méthodologie du projet, nous avons utilisé une série de critères ou indicateurs que nous présentons ci-dessous sous forme de questions.

- **Y a-t-il dans le discours du manuel des références à des projets ou des tâches à réaliser ?**

répondre aux exigences de la société d'aujourd'hui. Concernant l'enseignement du français langue étrangère, cette réforme s'est traduite par une refonte des programmes, des manuels et un renouvellement méthodologique axé sur l'approche par compétences et la pédagogie de projet.

Sur ce chantier, la conception du manuel scolaire occupe une place centrale. En effet, d'une part il demeure le principal outil d'accompagnement de l'action pédagogique ; d'autre part il est souvent perçu par les élèves, les parents, voire les enseignants, comme le reflet du programme, la référence quant à ce qui va se jouer en classe.

La conception du manuel doit évidemment répondre à la méthodologie d'enseignement adoptée. D'ailleurs, tout manuel véhicule explicitement ou implicitement une méthodologie. C'est cette adéquation (ou cohérence) entre la conception des manuels et la méthodologie d'enseignement qu'ils sont supposés refléter et soutenir qui fera l'objet de cet article.

Nous avons traité cette question en prenant comme cas un manuel de français de la 4^{ème} année moyenne, utilisé en Algérie. L'objectif était de voir dans quelle mesure la conception de ce manuel répond à la démarche du projet.

L'adéquation entre le manuel et la méthodologie sous-jacente a été évaluée à partir d'un certain nombre de critères ou indicateurs que nous présenterons plus loin. L'analyse porte uniquement sur le contenu du manuel (son organisation, les types d'activités, l'articulation entre ces activités, les consignes...). La manière dont les enseignants exploitent cet auxiliaire pédagogique n'est pas abordée ici.

1. La pédagogie de projet

La pédagogie de projet est le résultat d'une longue tradition. Historiquement, elle remonte au philosophe John Dewey (1859-1952-) qui élabore la théorie du « learning by doing » (apprendre dans l'action). Les principes de cette pédagogie (l'action et la coopération essentiellement) se retrouvent également chez Célestin Freinet. Les courants constructiviste (Jean Piaget) et socioconstructiviste (Lev Vygotsky) ont, pour leur part, renforcé les bases théoriques de cette méthode.

Rappelons les caractéristiques essentielles de la pédagogie de projet :

Pédagogie de projet et manuels de français : quelle cohérence ?

أي توافق ؟ : بيداغوجيا المشروع و كتاب اللغة الفرنسية

Azzeddine Mahieddine

azmahieddine@gmail.com

Université de Tlemcen

Résumé :

le présent article traite de la conception du manuel scolaire destiné à l'enseignement du français langue étrangère. En Algérie, l'enseignement de cette langue s'appuie sur la pédagogie de projet ; le projet constituant le cadre intégrateur des activités d'apprentissage. La problématique posée ici est celle de l'adéquation entre la conception du manuel et la méthodologie d'enseignement. Dans ce sens, dans quelle mesure le manuel répond à la démarche du projet ? Afin de répondre à cette question, une grille d'analyse, orientée vers un certain nombre d'observables, a été conçue et appliquée sur un manuel de français de la 4^{ème} année moyenne.

Mots clés : manuel scolaire, pédagogie de projet, français langue étrangère, Algérie.

الملخص:

يعالج هذا المقال مسألة تصميم الكتاب المدرسي الموجه لتعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. يستند تدريس هذه اللغة في الجزائر على بيداغوجيا المشروع؛ حيث يشكل المشروع الإطار التكاملي لأنشطة التعلم. الإشكالية التي تطرح هنا هي مدى ملائمة تصميم الكتاب المدرسي لمنهجية التعليم. في هذا المعنى، إلى أية درجة يستجيب الكتاب المدرسي لبيداغوجيا المشروع؟ للإجابة على هذا السؤال، تم تصميم شبكة التحليل لعدد من العناصر الملاحظة، و تمت عملية تطبيقها على الكتاب المدرسي للغة الفرنسية الخاص بالسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

الكلمات المفتاحية : الكتاب المدرسي، بيداغوجيا المشروع، الفرنسية كلغة أجنبية، الجزائر

Introduction

la réforme du système éducatif algérien, lancée en 2000, avait pour but d'apporter de profonds changements afin d'améliorer son efficacité et de

plinary Approach. Cambridge: Cambridge University Press.

- Davoodifard, M., Eslami Rasekh, A., 2005. Evaluating Text Types: Genre-based

Differences In the Syntactic and Lexical Characteristics of Discipline-Specific Texts. In: Kiany, G. R., Khayamdar, M. (Eds.), Proceedings of the First National ESP/EAP Conferences (vol.1). SAMT, Tehran, PP.179-201.

- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). English for Specific Purposes: A Learner Centered Approach. England. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988). The Learner-Centered Curriculum. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P., 1981. The contribution of discourse analysts to ESP and ESP practitioners to Discourse analysis. ELT Documents 112, 53-57.
- Tsao, C.(2011). English for Specific Purposes in the EFL Context: A survey of Students and Faculty Perception, The Asian ESP Journal 7(2), 126-149. Retrieved on Thursday, June 2nd from [www. Asian-esp-journal.com/Vol 7-2 Tsao. Pdf](http://www.Asian-esp-journal.com/Vol%207-2%20Tsao.Pdf)

microbiology department at Bejaia University. Through our tools of research we tried to answer our research questions:

- Are English teachers qualified to teach English for biology students?
- Are the teaching programs appropriate to students' needs?
- What are the main problems faced by both teachers and students as far as the module of English is concerned?

Through the analysis of the recorded data, we noticed that:

- 1) Not all the English teachers are qualified to teach biology students besides they did not receive a special training for teaching ESP courses.
- 2) There is no consensus among Master 1 students about the effectiveness of the English syllabus, yet some of them recognized that the current program is appropriate to their needs and interests.
- 3) The main problems faced in teaching English in the department of microbiology are mainly related to the lack of authentic material, reduced number of teachers who master both the field of interest 'biology' and the English language. This combination is the corner stone of any ESP course that can motivate learners thus leading to better results.

All in all, biology students are aware of the importance of the English language for their studies as well as for their future career. Furthermore, we have to recognize that during these last years, many efforts were made so as to better the way English is taught for biology students, taking into account their needs and interests. However, the road is still far away and measures should be taken by the stakeholders so as to design appropriate syllabi an English teacher can adopt in his/her courses.

Bibliography

- Cambridge International Dictionary of English. (1995). Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. (1987). Introduction to genre analysis and ESP. *ELR Journal*, 1, 1-9
- Dudley-Evans, T.& St John, M.J. (1998). *Developments in ESP: A multi-disci-*

saying that this is a real advantage since he can combine between the subject matter “biology” and English and language teaching and this is the core of any ESP course.

3- Does the department provide the English teachers with an official syllabus?

The syllabus is not provided by the administration so the teachers are required to design their own syllabus.

4 What are the main problems encountered by English teachers at the department of microbiology?

The most important problem encountered by those teachers is that they do not have basic knowledge about microbiology apart from the full time teacher who holds a degree in biology, so this teacher is in charge of Master two students to whom he teaches how to analyze a scientific article.

1) According to you, what are the main difficulties faced by the students as far as the module of English is concerned?

Many students complain from their difficulty in reading and understanding articles written in English so reading workshops should be implemented so as to help them overcome their difficulties.

2) Do you have any suggestion or comment concerning teaching English at the department of microbiology at Bejaia University?

The students’ results during official exams revealed that there is a need to give more importance to this module i.e. English and the time allotted for it is insufficient, furthermore there is a need for more qualified teachers and authentic material so as to motivate our students.

English should be introduced from their first year so as to give them more time to develop their knowledge.

CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS

This study aimed at investigating how English courses are conducted in

- The content is not adapted to our level, it is too difficult
- The way courses are conducted is not motivating, it is limited to translation and terminology
- We are not able to understand articles written in English because our vocabulary is limited to terminology.

Section three:

In this section the participants were invited to make any comment or suggestion in relation to the topic. We have recorded some of their views:

- English is very important for research and study so more time should be devoted for its teaching.
- Authentic material should be used in English courses such documentaries, films and other supports
- The module of English should be introduced right from the first year B.A in the common stream.
- Writing and reading workshops should be organized so as to develop these two major skills among students.

The interview:

The second tool used to gather data is an interview conducted with the head of the department who accepted to answer our questions.

1) How many teachers are teaching English at the department of Microbiology?

Concerning the number of teacher of English at the department, they are three teachers: Two part-time teachers and one full time teacher.

2) Did these teachers receive a training concerning ESP teaching in general and teaching biologist students in particular?

These teachers did not receive any training concerning ESP teaching, they rely on their own experiences in teaching. The part-time teachers hold a B.A in English language teaching (Licence) and for the full time teacher, he holds a doctorate in biology, besides he masters the English language it goes without

enough?

Option	Number	Percentage
Yes	02	06,89
No	27	93,11
Total	29	100

Table 8= The time allotted to English

The time allotted for the English module is 1h30 per week and for a great majority this is not enough 93,11% so the participants express their wish of adding more sessions so as to have more opportunity to develop their knowledge since English in Algeria is limited to classroom boundaries and our learners do not have opportunities to widen their knowledge in the field outside their classes.

Q9) Does the current English syllabus motivate you?

Option	Number	Percentage
Yes	16	55,18
No	13	44,82
Total	29	100

Table 9= Students' view concerning the current syllabus

The aim behind this question is to have an idea about the current syllabus taught at the department, so from the participants' answers, we can observe that 55,18% have a positive view concerning the syllabus, for them it answers their needs and interest thus it motivates them. Yet, for 44,82% the current syllabus is not appropriate to their needs and interest so it does not motivate them. Concerning their arguments we have recorded the following points.

- For those who are satisfied by the current syllabus they said that:
- The content is rich and varied its content is interesting.
- The courses are relevant to our field of interest
- The texts are appropriate to our proficiency level.
- For those who are not satisfied by the current syllabus they declared that:

Option	Number	Percentage
Yes	19	65,52%
No	10	34,48%
Total	29	100%

Table 6= Difficulties faced in English courses

The results obtained from this question revealed that a majority of the respondents: 65,52% face difficulties in learning English however, 34,48% claimed the opposite.

Q7) If, yes, in which of the following skills do you encounter difficulties?

Option	Number	Percentage
Listening	02	10,52
Speaking	02	10,52
Reading	8	42,11
Writing	7	36,85
Total	19	100%

Table 7= The most difficult skills

For the students who answered “yes” for the previous question and they represent 65,52% of the participants, these difficulties are mainly encountered in reading with 42,11% and writing with a rate of 36,85% of the participants who consider the two skills as the most problematic ones. Concerning speaking and listening the results show that they are considered by 10,52% as the most difficult ones. So reading and writing are cited as the most difficult skills, this may be due to several factors such as:

- The difficulties are more noticeable in reading and writing since these are the most needed skills concerning the population under study i.e students in biology usually read articles and other sources written in English.
- The students are also required to write reports so their difficulties are reflected in their writings.

Q8) According to you, do you think that the time allotted for English is

Very good	00	00%
Good	08	27,58%
Average	16	55,18%
Poor	05	17,24%
No opinion	00	00%
Total	29	100%

The aim of this question is to know how the participants evaluate their level in English. According to the results, we can observe that the highest percentage 55, 18% of the informants judge their level as average, whereas 27, 58% consider that they have a good level yet 17,24% recognized their poor level and no one declared that his/her level is very good

Q5) How important, for you, is the English module?

Option	Number	Percentage
Very important	12	41,37%
Important	17	58,63%
Not important	00	00%
No opinion	00	00%
Total	29	100%

Table 5= The importance of the English module

Concerning this question, the answers are divided into two categories. On one hand, 58,63% consider this credit important whereas 41,37% view it as important and the participants arguments are summarized in the following points:

- It useful in the sense that it allows us to read articles and other references that are in English
- English is the language of research
- It allows us to publish in international reviews.
- It is useful for communication.

Q6) Do you face difficulties in English?

Option	Number	Percentage
Male	11	37,94%
Female	18	62,06%
Total	29	100%

Table 1= Students' gender

Q2) Students' age

Option	Number	Percentage
-23 21	21	72,42%
24-26	06	20,69%
Over 26	02	06,89%
Total	29	100%

Table 2= Students' age

So our respondents are 18 females and 11 males, their age varies from 21 to 26 years old, so they are adult learners and we assume that they have already acquired a basic knowledge as far as the English language is concerned.

Section two:

Q3) Do you like English?

Option	Number	Percentage
Yes	26	89,66%
No	03	10,34%
Total	29	100%

Table3= Students' attitude towards English

From the obtained results, we can notice that a majority of the students 89, 66% declared that they like English. This is maybe because English is needed in all fields, besides it opens doors to many opportunities, yet 10, 34% of the participants answered negatively.

Q4) How would you evaluate your level in English?

Option	Number	Percentage
--------	--------	------------

the learner's reason for learning." Another important aspect of ESP is that English is not taught as a subject separated from the students' field of interest and such combination is highly motivating. Furthermore, this allows learners to use the knowledge acquired in English courses in their area of specialization.

THE STUDY

The aim of the study

The aim of our contribution is to depict how English is taught for biology students at the department of microbiology, Bejaia University.

This study addresses these main questions:

- Are English teachers qualified to teach English for biology students?
- Are the teaching programs appropriate to students' needs?
- What are the main problems faced by both teachers and students as far as the module of English is concerned?

Population and Sample

To conduct our study, we have randomly selected a group of Master one students enrolled for the academic year 2013-2014, at the department of microbiology. They are 29 students who share the same academic background.

Data collection

To collect our data we have opted for two research tools namely:

- 1- A students' questionnaire: the questionnaire was designed and distributed to Master one student at the department of Microbiology.
- 2- An interview conducted with the head of the department of microbiology.

Analysis and discussion of the results:

1) The students' questionnaire:

Section one: Demographics

Q1) Students' gender and age:

(1980) argues that: “ESP is generally used to refer to the teaching learning of foreign language for a clearly utilitarian purpose of which there is no doubt.” Thus ESP is a branch of ELT which addresses the communicative needs and practices of particular professional or occupational groups. Accordingly, to Dudley-Evans (1987) clarified the meaning of ESP in terms of “absolute” and “variable” characteristics:

Absolute characteristics:

- 1) ESP is defined to meet specific needs of the learners.
- 2) ESP makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves.
- 3) ESP is centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre.

Variable characteristics:

- 1) ESP may be related to or designed for specific disciplines
- 2) ESP may use, in specific teaching situations, a methodology from that of General English.
- 3) ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level.
- 4) ESP is generally designed for intermediate or advanced level.
- 5) Most ESP courses assume some basic knowledge of the language systems.

The main differences between General English and English for Specific Purposes:

What are the differences between ESP and GE? Hutchinson and Waters (1987:5) answer this quite simply: “in theory, nothing, in practice, a great deal.” This implies that in ESP, a balance is created between educational theory and practical considerations. In other terms, in ESP courses, the teaching program is designed to meet the specific professional or academic needs of learners. In this context, Hutchinson and Waters (1987) argue: “ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on

أجل تحسين طريقة تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة البيولوجيا بجامعة بجاية، لكن لا يزال هناك الكثير الذي يتعين القيام به لتلبية احتياجات ومتطلبات الطلاب.

الكلمات المفتاحية: الإنجليزية لأغراض خاصة، الإنجليزية لاحتياجات البيولوجيا، برامج التدريس، الطلاب

Introduction:

According to the dictionary of language teaching and applied linguistics, language for specific purposes refers to second or foreign languages used for particular and restricted types of communication, (for example medical reports, scientific writings, air-traffic control) and which contain lexical, grammatical and other linguistic features which are different from ordinary language (2002, p:295). Language for specific purposes is nowadays considered as a new trend in language teaching and according to Hutchinson and Waters (1987) several languages (foreign languages) in the world are now having their own versions of L.S.P. In this context, French for specific purposes (F.S.P), Arabic for specific purposes (A.S.P), English for specific purposes (E.S.P) are few examples among others.

Review of relevant literature:

English for Specific Purposes:

The end of the Second World War marked a new area where the English language was pulled up to its highest level, acquiring the status of international language widely used all over the world. It was considered the language of science, technology, commerce and business. Consequently an increasing number of people needed to learn English for clearly defined reasons such as reading scientific articles and publications, conducting business transactions etc. As a matter of fact, learning English was no longer a question of prestige or a sign of a well rounded education, but it was perceived as a necessity to cope with the demands of the new world. These changes urged E.S.P course designers to tailor courses that would suit their students' specific needs.

Definition of English for Specific Purposes:

Different definitions are provided concerning E.S.P, for example, Robinson

Teaching English for Specific Purposes for biology students at Bejaia University.

تدريس اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة
- طلاب البيولوجيا في جامعة بجاية نموذجا

KACI Fadhila

Email: fadhelakaci@yahoo.fr

University of Bejaia

Abstract:

English for specific purposes (E.S.P) has emerged as a significant branch in ELT landscape. It is mostly concerned with the learners' needs for a specific field of academics or occupation. "The emphasis in the definition of ESP has been on how ESP teaching develops procedures appropriate for learners whose main purpose is learning English for a purpose other than just learning the language system" (Davoodifard and Eslami Rasekh, 2005) Thus ESP focal point is that English is not taught as a subject separated from the students' real world instead it is integrated into a subject matter area important to the learners. So tailoring courses according to students' needs should be the basic principle for all ESP courses. The results of our study revealed that efforts and attempts are made so as to improve the way English is taught for biology students at Bejaia University however many things remain to be done so as to answer students' needs and interest.

Key words: ESP, EFL, English for biology, syllabus, students' needs.

الملخص بالعربية

لقد برز تدريس اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة (ESP) كفرع هام في مجال تعليم اللغات. حيث بهتم أساسا باحتياجات المتعلمين في مجال معين. كما يستند ESP إلى فكرة أن اللغة الإنجليزية لا تدرس كموضوع منفصل عن العالم الواقعي للطلاب، ومع ذلك، يتم دمجه في موضوع هام للمتعلمين. لذا يتمثل المبدأ الأساسي لجميع دروس (ESP) عبر تكييفها بما تتطلبه احتياجات الطلاب.

أظهرت نتائج دراستنا وفقا للمعطيات السابقة أن جهودا ومحاولات متعددة تبذل من

e personnage entre rêve et réalité dans le roman maritime du XVIII ^{ème} siècle: frontière vers l'inconnu Sabrina Yebdri ép. Bedjaoui	195
Schematic Acquisition of Target-language Culture Semmoud Abdellatif	217
Reception Before Production: A Way to Build up Knowledge Berrabah Boumediène	227
Using IPA in Teaching English Oral Production and Reception to Algerian Learners Youcef Beghoul	237
Using ICT at Primary School in Algeria El Ouchdi-Mirali ILhem Zoubida	251

Sommaire

Teaching English for Specific Purposes for biology students at Bejaia University. KACI Fadhila	9
Pédagogie de projet et manuels de français : quelle cohérence ? Azzeddine Mahieddine	21
The Effect of Self-regulated Strategies on Students' Procrastination in Academic Writing Nawel Kadri / Nadia Idri	33
ESP Students' Attitudes towards French and English and their Willingness to Communicate in these Languages Khatir Naima	49
Igniting a Passion for Reading Literature in an EFL Learning Environment Soumia Osamnia	65
La cortesía y los actos de habla en el aula de español como lengua extranjera Hamdan ali al shehri	75
A Theoretical Framework for EFL Learner Autonomy and its Perspectives. Nadia KIES	95
Enhancing Teaching Aids in the EFL Classroom: A Case Study of Chlef University Malika Zourgui	119
Constructing Critical Thinking Competence in the EFL Context Amziane Hamid	127
Reflecting-on and Questioning Teaching: From Better to the Best. Assia benettayeb-ouahiani	139
“Tecnología” y “(nuevas) tecnología(s)”: análisis de corpus, relaciones de sentido y prototipos semánticos Technology and new technologies: corpus analysis, sense relations and semantic prototypes Patricia Fernández Martín	153
ANÁLISIS DEL DISCURSO ESCRITO POR APRENDICES DE E/LE (Hacia un modelo del Análisis de Errores) Amaria Guenaoui bensaada	179

Revue des lettres et des langues
Université Abou Baker Belkaid Tlemcen

Directeur responsable de la revue : Pr. KERROUM Boumediene
Superviseur général de l'édition : Pr. TOUL Mohammed
Directeur de la publication Dr. OUALI DADA Abdel Hakim

Comité de rédaction

Pr. ZEMRI Mohammed. Dr. MELIANI Mohammed.

Pr. BEN MOUSSAT Boumediene. Dr. BEN ABADJI Batoul. Pr. SERIR Ilhem

Dr. BEN SAHLA TANI Sidi Mohammed. Dr. HADJOUI Ghouti.

Dr. TARCHAOUI Belhadj

Comité consultatif

Pr. MORTAD Mohammed.	Univ.Tlemcen.	Pr. ABBAS Mohammed.	Univ. Tlemcen.	Algérie
Pr. MORTAD Abdel Djalil	Univ.Tlemcen.	Pr. DIDOUH Omar	Univ. Tlemcen.	Algérie
Pr. RETERI Sidi Mohammed.	U.Tlemcen.	Algérie	Pr. BEN Aissa AbdelhAlim .	Univ. Oran. Algérie
Pr. AZZOUZ Ahmed .	Univ. Oran.	Algérie	Pr. QUARNI Aouadh Ben Abdellah – A.	Saoudie
Pr . TAYII Ahmed.	Univ. Rachidia.	Maroc	Pr. DOUB Rabah.	Univ. Constantine. Algérie
Pr. CHRIFI Abdellatif.	Univ.Tlemcen.	Algérie	Pr. DERRAGUI Zoubir.	Univ.Tlemcen. Algérie
Pr. BEN MALEK Rachid.	Univ.Alger.	Algérie	Pr. GRILL Denis.	Paris 2. France
Pr. KHOUDJA KOSOVIE Kheir eddine	Quatar	Pr. SELAMI Abdel Kader	Univ. Tlemcen.	Algérie
Pr. BERNARD De vinçon .	Paris.	France	Pr. BOUFATEH Abdel Alim .	Univ. Laghouat.
Pr. Maouche Salima	Bedjaia	Algérie	Pr. TIHRICHI Mohammed.	Univ. Béchar.
Pr. SANAGUSTIN Floréal.	Univ Lyon2.	France	Pr. ABDEL ALI Bachir.	U.Tlemcen.
Pr. Pilrd Garrido Clemente	Murcia	Espagne	Dr. Saci Abdel Hafidh.	U.Tlemcen.
Dr Ben khenafou Rachid	Uni.Tlemcen.	Algérie	Pr. Javier Loizaga .	Madrid Espagne
Pr. BOUTERDINE Yahia.	U.Ghardaia.	Algérie	Pr. JEAN ALONCON Aldama.	Paris. France

Règles de publication

Pour une mise en forme rapide des articles présentés et conformément aux normes académiques en vigueur fixant les conditions scientifiques et méthodologiques. Il est demandé aux chercheurs de bien vouloir se conformer aux règles suivantes :

- ❖ Il est souhaitable que la présentation de l'article comprenne une introduction et un contenu développé avec des titres secondaires (20pages) aux maximums .
- ❖ L'article doit être rédigé en format (**Word**) (**Times new Roman**12 note de bas de page manuel 10) et contenir un résumé à la première page et un autre en langue arabe.
- ❖ L'article doit comprendre un bio - data (c.v succinct)
- ❖ Les critères de recevabilité des articles finaux sont purement scientifique et académique .
- ❖ La revue n'est nullement responsable des idées et des opinions exprimées dans les articles publiés.

Revue des lettres et des langues

Abou Bekr Belkaid Université

Faculté des Lettres et des Langues

B.P :138. Tlemcen

Email: faclettre@mail_univ-tlemcen.dz

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Abou Bekr Belkaid tlemcen



Revue des lettres et des langues

Revue Périodique, Scientifique, Indexée Réalisée par la Faculté des Lettres
et des Langues

Numéro : 23 / Juin 2016

ISSN 1112-3494

Dépôt légal : 1590-2001