# مجلة جامعة البعث

## سلسلة الآداب و العلوم الانسانية

**مجلة علمية محكمة دورية**

المجلد 43 . العدد 14

1442 هـ - 2021 م

**الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب**

**رئيس جامعة البعث**

**المدير المسؤول عن المجلة**

| | |
|---|---|
| **أ. د. ناصر سعد الدين** | **رئيس هيئة التحرير** |
| **أ. د. هايل الطالب** | **رئيس التحرير** |

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

**بشرى مصطفى**

| | |
|---|---|
| **د. محمد هلال** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. فهد شريباتي** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. معن سلامة** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. جمال العلي** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. عباد كاسوحة** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. محمود عامر** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. أحمد الحسن** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. سونيا عطية** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. ريم ديب** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. حسن مشرقي** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. هيثم حسن** | **عضو هيئة التحرير** |
| **د. نزار عبشي** | **عضو هيئة التحرير** |

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

**رئيس تحرير مجلة جامعة البعث**

**سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)**

**. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++**

**. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy**

**. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy**

**ISSN: 1022-467X**

قيمة العدد الواحد : 100 ل.س داخل القطر العربي السوري

25 دولاراً أمريكياً خارج القطر العربي السوري

قيمة الاشتراك السنوي : 1000 ل.س للعموم

500 ل.س لأعضاء الهيئة التدريسية والطلاب

250 دولاراً أمريكياً خارج القطر العربي السوري

توجه الطلبات الخاصة بالاشتراك في المجلة إلى العنوان المبين أعلاه.

يرسل المبلغ المطلوب من خارج القطر بالدولارات الأمريكية بموجب شيكات باسم جامعة البعث.

تضاف نسبة 50% إذا كان الاشتراك أكثر من نسخة.

# شروط النشر في مجلة جامعة البعث

**الأوراق المطلوبة:**

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي ( كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات ( الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي ( كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

**تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:**

**آ . إذا كان المرجع أجنبياً:**

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة ( – ) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة ( ثانية . ثالثة ) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

**ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:**

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد ( كتابة مختزلة ) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

**ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد**

**بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: ( المراجع In Arabic )**

# رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (20000) ل.س عشرون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (50000) ل.س خمسون الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (3000) ل.س ثلاثة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

# المحتوى


| اسم البحث | اسم الباحث | الصفحة |
|---|---|---|
| الخبرُ والإنشاءُ في التّراثِ البلاغيّ العربيّ في ضوءِ نظريّة "أفعالِ الكلام" | د. زينب حايك<br>خنساء أحمد عرواني | 38-11 |
| دلالات تراكيب النفي في اللغة الإنجليزية | د. أحمد حسن<br>حنين اسماعيل | 76- 39 |
| الرَّؤية السَّرديَة في رواية شك البنت(خرز الأيام)<br>للأديبة أنيسة عبود | أ. د محمد عيسى<br>ديانا يوسف | 102-77 |
| *L'APPRENTISSAGE PAR LE JEU DANS UNE CLASSE SYRIENNE DE LANGUE ETRANGERE* | أمين طماع | 146-103 |

| | | |
|---|---|---|
| **160-123** | | |

# الخبرُ والإنشاءُ في التّراثِ البلاغيّ العربيّ في ضوءِ نظريّة "أفعالِ الكلام"

طالبة الماجستير: خنساء أحمد عرواني

قسم اللغة العربية/ شعبة الدراسات اللغوية – كلية الآداب – جامعة حماة

الدكتور المشرف: زينب حايك

**الملخّص:**

أصبح مِن المُسَلّم به لدى الدّارسين أنّ جُلّ مبادئ التّداوليّة الحديثة كانت حاضرةً في التّراث العربيّ حضورًا واضحًا في معالجة القضايا اللّغويّةِ عند النّحاة والفلاسفةِ والبلاغيّين، لكنّهم مارسوها فكرًا دون أن تتبلور عندهم نظرية متكاملة مضبوطة المصطلحات، لذلك يسعى البحثُ إلى تسليطِ الضّوء على نظريّة الأفعال الكلاميّة التي تُعَدّ الأساس الذي يقوم عليه الفكر التّداوليّ، وذلك لمقاربتها مع ثنائيّة الخبرِ والإنشاء عند البلاغيّين العرب، بوصفها المعادل المعرفيّ العربيّ لنظريّة أفعال الكلام؛ لِتمَثُّل المعايير التّداوليّة في معالجة البلاغيّين لهذه الثنائية، ولا سيّما عنايتهم بالمقام وقصدِ المتكلّم وحال المخاطب وعلاقةِ المتكلّم به.

**Abstract:**

For scholars, it is taken for granted that all principles of modern deliberative theory clearly existed in Arabic heritage to address linguistic issues among grammarians, philosophers, and rhetoricians. They did not adjust these principles in terms of Western deliberative theory but practiced them as a thought. This research seeks to highlight the theory of speech verbs which is considered the basis of deliberative thought since it is very close to the duality of predicate and composition among Arab rhetoricians. The deliberative theory is considered the Arabic equivalent of the theory of speech verbs because rhetoricians treat this duality with deliberative criteria, such as paying attention to speech context the intention of the speaker, the state of the addressee and the relationship of the speaker with it.

**المقدّمة:**

تُعدّ التّداولية من النّظريّات اللغويّة التي ظهرت في ساحة الدّرس اللسانيّ الحديث، وكان ظهورها ثورةً على البنيويّة، لأنّها لم تقتصر ـ كما البنيويّة ـ على دراسة البنية اللغويّة في ذاتها، بل نادت بدراسةِ اللّغة مرتبطةً بأطراف العمليةِ التّواصليّة: المتكلّم ومقاصده، والمخاطَب وأحواله، والظروفِ المحيطة بالعمليّة التّواصليّة، لضمان فهم قصد المتكلّم، وكان أبسط تعريف للتداوليّة هو أنّها "دراسةُ اللّغة في الاستعمال أو التّواصل"[1].

وقد برزت للتّداوليّة نظريّاتٌ عدّة[2]،أولُها نظريّة أفعال الكلام التي كانت نقطةَ انطلاق الفكر التّداوليّ، وهي محطّ عناية البحثِ الذي يقومُ على المحاور الآتية:

- تأسيس نظريّة أفعال الكلام (أوستن).
- تطوير نظريّة أفعال الكلام (سيرل).
- مفهوم الخبر والإنشاء عند البلاغيّين العرب ومقاربتُه لنظريّة أفعال الكلام.
- نماذج تطبيقيّة.
- خاتمة.

[1] - نحلة، محمود أحمد. (2002). آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، دار المعرفة الجامعية صـ14.

[2] - أبرزها: القصدية، الاستلزام الحواري، متضمنات القول، ونظرية الملاءمة. ينظر: صحراوي، مسعود. (2005). التداولية عند العلماء العرب. دار الطليعة، الطبعة الأولى. بيروت

**تأسيس نظريّة أفعال الكلام (أوستن)*:**

المقصود بالفعل الكلاميّ "التصرف أو (العمل) الاجتماعيّ أو المؤسّساتي الذي ينجزه الإنسانُ بالكلام ومن ثمّ فـ "الفعل الكلامي" يُراد به الإنجاز الذي يؤدّيه المتكلّم بمجرد تلفّظِه بملفوظات معيّنة."[1]

وقد وضع أصول هذا المفهوم الفيلسوف جون أوستن الذي انطلق من أهم مبدأ في الفلسفة اللغويّة وهو "أنّ الاستعمال اللغويّ ليس إبراز منطوقٍ لغويّ فقط، بل إنجازُ حدث اجتماعيّ معيَّن أيضاً في الوقت نفسه."[2]

فاللّغة عنده ليست أداة للتّواصل والتّخاطب فقط؛ بل هي وسيلة للإنجاز، والتّأثير في العالم، وتغيير السّلوك الإنساني.

وقد لاحظ أوستن أنّ"الكثير من الجمل التي ليست استفهاميّة أو تعجّبية أو أمريّة لاتصف مع ذلك أي شيء، ولا يمكن الحكمَ عليها بمعيار الصّدق أو الكذب... فهي لا تقول شيئاً عن حالة الكون الرّاهنة أو السّابقة، إنّما تغيرها أو تسعى إلى تغييرها."[3]

يبيّن هذا الكلام أن أوستن كان همُّه تحديد وظيفة الجمل التي تتمثّل بتراكيب خبرية لكنّها تهدف إلى إنجازِ غرضٍ ما غير الإخبار، لذلك عمد أوستن إلى "ترسيخ ثنائيّة:

*أوستن من فلاسفة اللغة العادية(1911-1961م) هو أستاذ الفلسفة بجامعة أكسفورد. ينظر: بلانشيه، فيليب. (2007). التداولية من أوستن إلى غوفمان. تر: الحباشة، صابر. دار الحوار، الطبعة (الأولى). اللاذقية، سوريا. صـ20.

1-يُنظر: التداولية عند العلماء العرب. صـ10

[2] - يُنظر: بوجادي، خليفة. (2009). في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم. بيت الحكمة، الطبعة الأولى. الجزائر، صـ86.

[3] - روبول، آن. وموشلار، جاك. (2003). التداولية اليوم علم جديد في التواصل. تر: دغفوس، سيف الدين. والشيباني، محمد. دار الطليعة، الطبعة (الأولى). بيروت. صـ30.

الوصف/الإنجاز، فحدّد الجملَ الوصفيّة بأنّها تلك التي تصف حدثاً أو حالة معيّنة دون فعل ... أمّا الجمل الإنجازيّة... فهي جملٌ تنجز قولاً وفعلاً في الوقت نفسِه."[1]

وبهذه الثّنائية يميّز أوستن بين قسمين من الجمل الخبريّة: أحدهما خبريّ لا يحمل غرضاً آخر، وهو يحتمل الحكم عليه بالصّدق أو الكذب، وثانيهما ـ وإن تشابه في التّركيب مع الأول ـ لكنه لا يصف ولا يخبر ولا يحتمل الحكم عليه بالصّدق أو الكذب، لأنّ له وظيفة أدائية إنجازيّة، إمّا أن تنجح، وإمّا أن تخفق.

وكان لقصد المتكلّم حظًا من العناية عند أوستن حتّى عُدَّت نظريّة أفعال الكلام "مبحثًا أساسيًا لدراسة مقاصد المتكلّم ونواياه، فالمقصد يحدِّد الغرضَ من أيّ فعل لغويّ، كما يحدِّدُ هدفَ المرسِل من وراء سلسلة الأفعال اللغويّة التي يتلفّظ بها، وهذا ما يساعد المتلقّي على فهم ما أُرسِل إليه."[2]

فقد أنكر أوستن فكرة الحكم بالصّدق أو الكذب على كل الجمل الخبريّة دون التّحقق من قصد المتكلّم من إلقائها.

إنّ ما تقدّم يمثل المرحلة الأولى من مراحل تفكير أوستن بأفعال الكلام، وتأسيسه للنظريّة، لكنه ما لبث أن أعاد النّظر فيما ذهب إليه، وانتبه إلى أنّ الحدود التي وضعها بين الأفعال التقريريّة والأفعال الأدائيّة غير دقيقة، والفصل بينهما ليس بالأمر اليسير، وتوصّل إلى أنّ "الملفوظات التقريريّة ليست في واقع الأمر سوى ملفوظات إنجازية فعلها الإنجازيّ مضمر. فجملة من قبيل: السّماء ستمطر، ظاهرها بالنسبة لأوستن وصفيّ، وباطنها إنجازيّ، على اعتبار أنّ أصلَها هو أُحذّرك من أن السّماء ستمطر."[3]

[1] - أدراوي، العياشي. (2011). الاستلزام الحواري في التداول اللساني. دار الأمان، الطبعة الأولى. الرباط. صـ82.

[2] -بوقرة، نعمان. (2006). نحو نظرية عربية للأفعال الكلامية قراءة استكشافية للتفكير التداولي في المدونة اللسانية التداولية. مجلة اللغة والأدب، العدد 17. صـ170.

[3] -الاستلزام الحواري في التداول اللساني، صـ88، 89.

فاستنتج أوستن بعد ملاحظته تلك أنّ "كل قولٍ عمل، ولا يوجد ـ إن أمعنّا النّظر ـ جمل وصفيّة".[1]

ورأى أنّ كل عمل لغويّ مركّب من ثلاثة أفعال تُؤدَّى معاً في أثناء التّلفظ بالفعل اللغويّ وهي: [2]

1–فعل القول: ويراد به التلفّظ بقولٍ ما استناداً إلى جملة من القواعد الصّوتيّة والتّركيبيّة التي تضبط استعمالَ اللّغة.

2–فعل الإنجاز: هو لُبّ النّظريّة ومحورها، ويراد به القصد الذي يرمي إليه المتكلّم من فعل القول، كالوعد والاستفهام والتّحذير والأمر.

3–فعل التّأثير: يراد به التّأثير الذي يحدثه فعل الإنجاز في المخاطَب، فيدفعه إلى التّصرف بهذه الطّريقة أو تلك.

وكانت عناية أوستن موجّهة نحو الفعل الإنجازيّ دون غيره، وذلك لأنّ الفعلَ القوليّ بدَهي ولا يتمّ الكلام إلا به، والفعل التّأثيريّ ربّما لا يصاحب كلَّ الأفعالِ الكلاميّة، في حين أنّ الفعلَ الإنجازيّ حاضرٌ دائماً إمّا حضورًا صريحًا أو مضمرًا.

وقد حمله اهتمامُه بالفعل الإنجازيّ على تقديم تصنيفٍ نهائيّ للأفعال الكلاميّة على أساس قوّتها الإنجازيّة، فجعلها خمسة أصناف:[3]

1– أفعال الأحكام: تتمثّل في حُكم يصدره قاض أو حَكَم.

[1] -دلاش، الجيلالي. (د. ت). مدخل إلى اللسانيات التداولية. تر: يحياتن، محمد. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر. صـ24.
[2] - ختام، جواد. (2016). التداولية أصولها واتجاهاتها. دار كنوز المعرفة، الطبعة الأولى. عمان صـ90.
[3] - آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، صـ 46.

2- أفعال القرارات: تتمثّل في اتّخاذ قرار بعينه كالإذن، والطّرد، والحرمان.

3- أفعال التّعهد: تتمثّل في تعهّد المتكلّم بشيء، مثل: الوعد، والضّمان، والتّعاقد.

4- أفعال السّلوك: تكون ردّة فعل لحدث ما كالاعتذار، والشّكر، والمواساة.

5- أفعال الإيضاح: تستخدم لإيضاح وجهة النّظر أو بيان الرّأي.

كان هذا آخر ما قدّمه أوستن حول نظريته "الأفعال الكلاميّة"، التي عُدّ جوهرها الفعل الإنجازيّ، وجاء بعده تلميذُه "سيرل" وتابع عملَه، وعمل على تطوير النّظريّة.

**تطوير نظرية أفعال الكلام (سيرل)*:**

انطلق سيرل من الأسس التي وضعها أستاذه أوستن، وعمل على تطوير النّظريّة، وإدخالِ بعض التّعديلات والإضافات، وكانت أهمّ إنجازاته:

-إعادة تقسيم الفعل الكلاميّ، فأبقى على الفعلين الإنجازيّ والتأثيريّ، وقسم فعل القول إلى:[1]

1- فعل التّلفّظ (الصّوتيّ والتّركيبيّ).

2- الفعل القَضَويّ (الإحاليّ والجُمليّ) يشمل المُتحدَث عنه أو المرجع (محور الحديث) والمتحدَّث به أو الخبر، ونصّ على أنّ الفعل القضويّ لا يقع وحده، بل يُستخدَم دائماً مع فعلٍ إنجازيّ في إطارٍ كلاميّ مركَّب، لأنّك لا تستطيع أن تنطقَ بفعل قضويّ دون أن يكون لك مقصدٌ من نطقه.[2]

* سيرل تلميذ أوستن، وُلد سنة (1932) درّس بجامعة بركلي بكاليفورنيا. ينظر: التداولية من أوستن إلى غوفمان. صـ20.

[1] - في اللسانيات التداولية، صـ 99.

[2] - د. نحلة، محمود أحمد. (1999). نحو نظرية عربية للأفعال الكلامية. مجلة الدراسات اللغوية، مج1، ع1، صـ16.

وكان للفعل الإنجازيّ النّصيبُ الأكبر من عناية سيرل، وهذه العناية قادته إلى التّمييز بين الهدف الإنجازيّ (غرض المتكلّم)، والقوّة الإنجازيّة؛ "فالهدف الإنجازيّ للطّلبات التي يمكن أن تُعَدّ أوامر تبحث عن فعل شيء للمستمع، والقوّة الإنجازيّة التي يقصدها تتركّز فيما يحدث لدى المتلقّي من تأثير."[1]

فحين يكون الهدف الإنجازيّ للمتكلّم حمل المخاطَب على القيام بفعل معيّن؛ فإنّ القوّة الإنجازيّة تختلف درجتُها حسب الأسلوب الذي يختاره المتكلّم ليؤثّر في مخاطَبه، أي أنّ القوّة الإنجازيّة تتمثل في الصّورة الكلاميّة، بينما يمثّل الهدفُ الإنجازيّ قصدَ المتكلّم.

– التمييز بين نوعين من الأفعال الكلاميّة، الأوّل: أفعال إنجازية مباشرة، والآخر: أفعال إنجازيّة غير مباشرة، وهو بذلك يميّز بين المعنى الحرفيّ أو الوضعيّ، والمعنى السّياقيّ للخطاب في سياقه. فالمعنى المباشر للجملة يتولّد من تركيب الكلمات في جمل على نحو معيَّن، والمعنى التّركيبيّ يكون مقيَداً بالتركيب وملازماً له، أمّا المعنى غير المباشر فهو مقيّد بالسّياق من جهة وبمقصد المتكلّم (الفاعل) من جهة أخرى[2].

– وقد ربط سيرل الفعلَ الكلاميّ بالعُرف اللغويّ والاجتماعيّ أيضاً، فـ "القصد وحده لا يمكن أن يجعل من الملفوظ أمراً، فالسّياق الظرفيّ والدّور الاجتماعيّ للمتكلّم يجب أن يكونا مناسِبَين له كي يستطيع إصدار أمر."[3]

– أعاد سيرل النّظر في تصنيف أوستن للأفعال الكلاميّة، وحاول أن يقدّم تصنيفاً أكثر ضبطًا، وقد انتهى إلى تقسيم هذه الأفعال إلى خمسة أصناف هي: [1]

[1] -عكاشة، محمود. (2013). النظرية البراغماتية اللسانية التداولية. مكتبة الآداب، الطبعة الأولى. القاهرة. صـ104.

[2] -يُنظر: دايك، فان. (2001). علم النص، تر: بحيري، سعيد حسن، دار القاهرة للكتاب، الطبعة الأولى. صـ259.

[3] -3- بولان، إلفي. (2018). المقاربة التداولية للأدب، تر: محمد تنفو وليلى احمياني، دار رؤية، الطبعة (الأولى). القاهرة. صـ45.

1- الملفوظات التّعهديّة: commisitves: تتّصف بكون المتكلّم يلتزم تجاه المخاطَب بإنجاز عمل ما في المستقبل، وتكون الحالة النّفسيّة هي الصّدق.

2- الملفوظات التّوجيهيّة Directives: تتوخّى حملَ المخاطَب على إنجاز عمل ما. ويدخل في هذا الصّنف الاستفهام، والأمر، والرّجاء، والاستعطاف، والتّشجيع، والإذن، والنّصح...

3- الملفوظات الإخباريّة Assertives: تتميّز بكون المتكلّم يستهدف الإخبار بمحتوىً معين، يعلم بصحّته، وهي ملفوظات ينطبق عليها معيار الصّدق والكذب.

4- الملفوظات التّصريحيّة Declaratives: المتكلّم في هذا الصّنف يكشف عن مضمون واقعة ما، من خلال الإحالة إلى معطيات غير لسانيّة، مرتبطة بوضعه الاعتباريّ... لذلك يظل هذا الصّنف من الملفوظات خاضعاً للعُرف المؤسّساتيّ والمجتمعيّ.

5- الملفوظات التّعبيريّة Expressives: تتحدَّد الغاية منها في تعبير المتكلّم عن حالته النّفسية، ويدخل في هذا الصّنف أفعال الشّكر، والتّهنئة، والاعتذار...

كان هذا أبرز ما قدّمه سيرل في سعيه لتطوير نظريّة أفعال الكلام التي قامت ـ كما بيّنّا ـ على فكرة أساسيّة هي أنّ اللّغة لا تقتصر على الإخبار والوصف، بل هي أداة لإنجاز الأفعال، وإنجاز هذه الأفعال يبقى رهن التّلفظ بها، "فالتّكلم يعني الإنجاز".[2]

[1] - التداولية أصولها واتجاهاتها، صـ93، 94. ويُنظر: نحو نظرية عربية للأفعال الكلامية، صـ22 وما بعدها.

[2] -المقاربة التداولية للأدب، صـ42.

**مفهوم الخبر والإنشاء عند البلاغيّين العرب ومقاربته لنظريّة أفعال الكلام:**

تتدرج الأفعال الكلاميّة تحديدًا ضمن الظّاهرة الأسلوبيّة المُوسومة بـ"الخبر والإنشاء"، فقد عُدّت هذه الثّنائية مدخلًا صحيحًا نحو نظريّة عربيّة للأفعال الكلاميّة.[1]

لذلك سنبيّن فيما يأتي أبعاد هذه الثّنائيّة عند البلاغيّين مع محاولة مقاربتها من نظريّة أفعال الكلام، بغرض الإفادة من المنجزين: البلاغيّ العربيّ، والتّداوليّ الغربيّ، في تحليل نماذج من الحديث النّبويّ الشريف للوقوفِ على المعنى وإدراكه.

**تقسيم الكلام إلى خبر وإنشاء:**

تعدّدت تقسيمات العلماء العرب للكلام[2]، لكن الأشهر الذي عليه الجمهور هو تقسيم الكلام إلى خبر وإنشاء، يقول السّيوطيّ(ت911هـ): "والحذّاق من النّحاة وغيرهم، وأهل البيان قاطبة على انحصاره في الخبر والإنشاء."[3]

وهو ما صرّح به القزوينيّ (ت739هـ) بقوله: "الكلام إمّا خبر أو إنشاء؛ لأنه إما أن يكون لنسبته خارج تطابقه أو لا تطابقه، أو لا يكون لها خارج. الأوّل الخبر، والثّاني الإنشاء"[4].

وينطوي تحت مفهوم الخبر من الكلام "ما جاز تصديق قائله أو تكذيبه..."[5]

[1] - ينظر: آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر، صـ84، 85، والتداولية عند العلماء العرب، صـ49.

[2] - يُنظر: ابن فارس، أحمد. (1997). الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها. تح: بسج، أحمد حسن. دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى. بيروت. صـ133.

[3] -السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. (1992). همع الهوامع في شرح جمع الجوامع. تح: هارون، عبد السلام. ومكرم، عبد العال. مؤسسة الرسالة. بيروت. ج1/صـ46.

[4] -القزويني، الخطيب. (2003). الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع. دار الكتب العلمية. الطبعة الأولى. بيروت. صـ24.

[5] -همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، ج1/صـ46.

ويتّضح مفهومُ الخبر أكثر عند البلاغيّين بالمعايير التي وضعوها للتّمييز بينه وبين الإنشاء، فقد عرّف أغلبُهم الخبَر بما لحظه من فروق بينه وبين الإنشاء، ولا تخلو هذه الفروق التي وضعوها من الملامح التّداوليّة، وهذا ما سيتم تفصيل القول فيه في الفقرة الآتية.

**-معايير التّمييز بين الخبر والإنشاء:**

**1-الصّدق والكذب:**

إن أبرز ما مُيِّز الخبر به احتمالُه الصّدق والكذب، فالسّكاكيّ قال: "فأما السّبب في كون الخبر محتملًا للصّدق والكذب، فهو إمكان تحقّق ذلك الحكم، مع كل واحد منهما، من حيث كونه حكم مخبر..."[1]

والقزوينيّ يقول: "وذهب جمهور إلى أنّه منحصر فيهما."[2]

والجمهور ذهب إلى أن "صدقه مطابقة حكمه للواقع، وكذبه عدم مطابقة حكمه للواقع. هذا هو المشهور وعليه التّعويل"[3].

وقد تنبه البلاغيّون إلى أنّ أخبار الله والرسول صادقة دائمًا، ولأجل ذلك وضعوا قيدًا، يقول السّيوطي: "الكلام إما خبر أو إنشاء لا ثالث لهما؛ لأنه إما أن يحتمل الصّدق والكذب، أو لا، والأوّل الخبر، والثّاني الإنشاء، وبعضهم يقيّد الأول بقوله لذاته، ليخرج الخبر المقطوع بصدقه، كخبر الله تعالى ورسوله صلّى الله عليه وسلّم،..."[4]

[1] -السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي. (1987). مفتاح العلوم. تح: زرزور، نعيم. دار الكتب العلمية، ط2. بيروت. صـ166.

[2] - الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع. صـ25.

[3] - نفسه، ن، ص.

[4] -السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. (2011). شرح عقود الجمان في المعاني والبيان. تح: الحمداني، إبراهيم محمد. والحبار، أمين لقمان. دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى. بيروت. صـ56.

وبذلك يكون الخبر عندهم هو الكلام الذي يحتمل الحكم عليه بالصّدق أو الكذب لذاته، وهذا المفهوم للخبر يقابله عند أوستن (التقريريات)، فهي تشمل الكلام الذي يكون الغرض فيه مجرد الإخبار، وهو لذلك يقبل حكم الصّدق أو الكذب، لكن اعتراض أوستن كان على إطلاق معيار الصّدق والكذب على كل الكلام الخبريّ، لأنّه يرى فيه غرضًا إنجازيًا، وهذا الغرض نجد له ملمحًا لدى البلاغيّين عند حديثهم عن أغراض الخبر.

**2-النّسبة الخارجيّة:**

ومن الحدود التي وضعوها لتمييز الخبر من الإنشاء، أنّ الخبر لنسبته الكلاميّة نسبة خارجيّة قد تطابقها وقد تخالفها، أما الإنشاء ليس لنسبته الكلاميّة نسبة خارجيّة، يقول سعد الدّين التفتازاني(793هـ):

"اعلم أنّ الإنشاء قد يُطلَق على نفسِ الكلام الذي ليس لنسبته خارج تطابقه أو لا تطابقه وقد يُقال على ما هو فعلُ المتكلّم أعني إلقاءَ مثل هذا الكلام كما أنّ الإخبار كذلك والأظهر أنّ المراد ها هنا هو الثّاني."[1]

فالتفتازاني يسمي عملية إلقاء المتكلم ـ أي تلفظه ـ للكلام الخبري أو الإنشائي؛ فعل المتكلم، وهذا يوافق ما جاء به أوستن حين توصل إلى أنّ كل تلفّظ بالكلام فعلًا كلاميًا.

والإنشاء عند التفتازاني ليس لنسبته الكلاميّة نسبة خارجيّة، أما الدّسوقي (ت1232هـ) فهو يرى أن النّسبة الخارجيّة موجودة في الخبر والإنشاء وأن الفرق بينهما إنّما يكون في القصد.[2]

[1]- التفتازاني، سعد الدين. (د.ت). المختصر، شروح التلخيص. دار الكتب العلمية. بيروت. ج2، صـ234، 235.
[2] - ينظر: الدسوقي، محمد بن أحمد بن عرفة. (د.ت). حاشية الدسوقي على شرح السعد. شروح التلخيص. دار الكتب العلمية. بيروت. ج1، ص166.

فهذا القصد الذي عدّه الدّسوقي فارقًا بين الخبر والإنشاء يعود للمتكلّم، وهو بهذا يلتقي مع ما دعت إليه نظريّة أوستن (لأفعال الكلاميّة).

على أنّ اشتراك الخبر والإنشاء بوجود نسبة خارجيّة لكل منهما لا ينفي الفارق المتمثّل بكون النّسبة الخارجيّة للإنشاء غير خارجة عن النفس، فقول قائل: (ليت زيدًا يجيء) فيه نسبة كلاميّة هي تمني مجيء زيد، ونسبة خارجيّة هي قيام هذا التّمني في النّفس، وهو بخلاف النّسبة الخارجيّة للخبر فهي غالبًا خارجة عن النّفس، فلو قيل: قام زيد، فإنّ نسبته الخارجيّة قيامُ زيد.[1]

### 3-فاعليّة الخبر والإنشاء:

إنّ ممّا يميّز الخبر عن الإنشاء الوظيفة التي يقصد تأديتها بكلٍّ منهما، يقول المغربيّ(ت1128هـ): "إنّ الكلام الذي يحسن السّكوت عليه لا محالة يتضمّن نسبة المسند إلى المسند إليه، فإن كان القصد منه الدّلالة على أن تلك النّسبة المفهومة من الكلام حصلت في الواقع ووقعت في الخارج بين معنى المسند ومعنى المسند إليه فذلك الكلام خبر، وإن كان القصد الدّلالة على أنّ اللفظ وُجِدَت به تلك النّسبة فالكلام إنشاء."[2]

فالخبر وظيفته الدّلالة على وقوع النّسبة دون التّأثير في وقوعها، والإنشاء في المقابل وظيفته التّأثير في وقوع النّسبة بأن توجد به.[3]

ولا يخفى أن المغربيّ بحديثه عن نسبة المسند إلى المسند إليه، يلتقي مع ما سمّاه

[1] -يُنظر: الطبطبائي، طالب سيد هاشم. (1994). نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب. مطبوعات جامعة الكويت. صـ55، وأبو موسى، محمد محمد. (1987). دلالات التراكيب. مكتبة وهبة، الطبعة الثانية. القاهرة. صـ185.

[2] - المغربي، ابن يعقوب. (د. ت). مواهب الفتاح في شرح تلخيص المفتاح، شروح التلخيص. دار الكتب العلمية. بيروت. ج1، صـ168.

[3] - ينظر: الطبطبائي، طالب سيد هاشم. (1994). نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب. مطبوعات جامعة الكويت. صـ 55.

(سيرل) الفعل القضوي وهو أحد جزأيّ فعل القول، ويشمل المُتحدَث عنه (محور الحديث) وهو المسند إليه، والمُتَحدَّث به (الخبر) وهو المسند بتعبير البلاغيّين. [1]

**-أغراض الخبر:**

ذكر البلاغيّون أنّ قصد المخبر بخبره إمّا أن يكون "فائدة الخبر" وذلك حين يُخاطَب السّامع بما يجهله، أو أن يكون "لازم الفائدة" وذلك حين يُخاطَب السّامع بما لم يكن يجهله، يقول القزوينيّ: "من المعلوم لكلّ عاقل أنّ قصدَ المخبر بخبره إفادة المخاطب إمّا نفس الحكم كقولك: "زيد قائم" لمن لا يعلم أنّه قائم "ويسمّى هذا فائدة الخبر، وإمّا كون المخبر عالمًا بالحكم، كقولك لمن زيد عنده، ولا يعلم أنّك تعلم ذلك: "زيد عندك" ويُسمّى هذا لازم فائدة الخبر".[2]

فالخبر حين يُقصد منه فائدة الخبر يكون القصد خالصًا للإخبار فقط، وهو ما يقابل التّقريريّات عند سيرل في تصنيفه للأفعال الكلاميّة، وخاصّة الأفعال الكلاميّة المباشرة حيث توافق القوّةُ الإنجازيّة للكلام قصدَ المتكلّم، أمّا حين يُقصد منه لازم فائدة الخبر فإنّ المتكلّم يعبّر فيه "عن معانٍ يغلب عليها الطّابع النّفسي كالشّكوى والاستعطاف والتحسّر، والاستعظام، وغير ذلك، وكأنّ البلاغة العربيّة ترى أنّ استعمال اللّغة للازم الفائدة يأخذ بعين الاعتبار حال المتكلّم إضافة إلى حال المخاطب".[3]

وإذا كان لازم الفائدة للتّعبير عن حال المتكّلم فإنّه يقابل ما سمّاه سيرل بـ(التّعبيريّات)، ويمكن أن يُعدّ لازم فائدة الخبر من الأفعال الكلاميّة غير المباشرة، لأن قصد المتكلّم يتعدّد بتعدد الأحوال التي يصدر عنها، وهو بذلك يخالف القوة الإنجازيّة للكلام المتمثّلة

[1] -ومبدأ الإسناد هو أساس نظم الكلام وأصل الفائدة عند البلاغيين، يُنظر: دلائل الإعجاز صـ528، و539، ومفتاح العلوم صـ167.
[2] -الإيضاح. صـ27.
[3] - مراجعات في النحو العربي. صـ90.

بالإخبار، ونجد "التّفتازاني" يصرّح أنّ المتكلّم قد يعبّر عن أغراضه بتراكيب خبريّة يقول: "فالجملة الخبريّة كثيرًا ما تُورَد لأغراض أُخر غير إفادة الحكم أو لازمه مثل التّحسّر والتّحزّن في قوله تعالى حكاية عن امرأة عمران ربّ إنّي وضعتها أنثى"[1]

والمتكلّم في هذا المقام يستعمل اللّفظ في معناه، لكن ليس للإخبار بالحكم أو لازمه، بل من أجل التّعبير عن معانٍ نفسيّة. [2]

فالبلاغيّون قد حدّدوا الغرض من الخبر تبعًا لقصد المرسل، يقول الجرجاني(ت471هـ): "وجملة الأمر أنّ الخبر، وجميعَ الكلام معان ينشئها الإنسان في نفسه، ويصرّفها في فكره، ويناجي بها قلبه، ويراجع بها عقله، توصف بأنها مقاصد وأغراض، وأعظمها شأنًا الخبُر".[3]

فاستعمال الجرجانيّ لكلمتي (أغراض ومقاصد) فيه إشارة إلى أنّ وظيفة اللّغة ليست مقصورة على نقل الأفكار، لأنّ الأغراض قد تكون فكريّة، وقد تكون انفعالية[4]، وهذا جوهر ما جاءت به نظريّة أفعال الكلام، فالقصديّة من أهمّ أركان نظريّة الأفعال الكلاميّة، وقد نال قصدُ المتكلّم عناية وافية من البلاغيّين، يتّضح هذا بقول الجرجانيّ: "وقد أجمع العقلاء على أنّ العلمَ بمقاصد النّاس في محاوراتهم علمُ ضرورة..."[5]

فكلامه هذا لا يدلّ على عنايتهم بالقصد فحسب، بل إنّه يطابق ما جاءت به التّداوليّة من عنايتها بدراسة اللّغة في أثناء الاستعمال، فقد عبّر عن (الاستعمال) بقوله: "في محاوراتهم"، وليس أدلّ على وجود مبادئ التّداولية الحديثة لدى البلاغيّين العرب القدامى من هذا الكلام.

[1] -مختصر التفتازاني، شروح التلخيص، ج1، ص193.
[2] -يُنظر: حاشية الدسوقي، شروح التلخيص، صـ193.
[3] الجرجاني، عبد القاهر. (د. ت). دلائل الإعجاز. تح: شاكر، محمود محمد. صـ 528.
[4] - يُنظر: فلفل، محمد عبدو. (2018). مراجعات في النحو العربي. الهيئة العامة السورية للكتاب. دمشق. صـ82.
[5] - دلائل الإعجاز، صـ 530.

**-أضرب الخبر:**

عني البلاغيّون بالمخاطب عناية بالغة، فينبغي أن يحرص المتكلّم على مراعاة حال مخاطَبه عند إنتاج الخطاب، وقد ذكروا أنّ أحوال المخاطب ثلاثة: خالي الذهن، شاكّ متردّد، ومنكر.

"فإذا كان المخاطَب خالي الذّهن من الحكم بأحد طرفي الخبر على الآخر، والتردّد فيه؛ استغنى عن مؤكِّدات الحكم...فيتمكّن في ذهنه لمصادفته إيّاه خاليًا.
وإن كان متصوّر الطّرفين، متردّدًا في إسناد أحدهما على الآخر، طالبًا له؛ حسن تقويته بمؤكِّد. وإن كان حاكمًا بخلافه وجب توكيده بحسب الإنكار...ويُسمّى النّوع الأوّل من الخبر ابتدائيًا، والثّاني طلبيًا، والثّالث إنكاريًا، وإخراج الكلام على هذه الوجوه إخراجًا على مقتضى الظّاهر."[1]

ويتجلى البعد التّداوليّ في حديث البلاغيّين عن أضرب الخبر، بهذه العناية بالمخاطَب، فحرصه على إقناعه هو حرص على تحقيق التّفاعل معه وإنجاز غرضٍ ما، يطمح المتكلّم إلى تحقيقه باستعمال اللغة على النحو الذي يناسب مقام المخاطَب.

وإنّ ما ذكره البلاغيّون من إرسال الخبر أو توكيده بما يناسب إنكار المخاطَب؛ يقابل ما عبّر عنه أوستن بدرجة القوّة الإنجازيّة للأفعال الكلاميّة، فالغرض الإنجازيّ الواحد قد يُعبَّر عنه بأكثر من أسلوب، وأسلوب التّوكيد هنا يعبّر عن شدّة القوّة الإنجازيّة للإخبار، وهذا ما نجده جليًا بكلام السّكاكي: "... فإن كان مقتضى الحال إطلاق الحكم،

[1] - الإيضاح في علوم البلاغة، صـ28، 29.

فحُسن الكلام تجريده عن مؤكِّدات الحكم، وإن كان مقتضى الحال بخلاف ذلك فحُسن الكلام تحليه بشيء من ذلك بحسب المقتضى ضعفًا وقوّةً،..."[1]

**الإنشاء:**

ممّا تقدّم ذكره عن تمييز البلاغيّين بين الخبر والإنشاء، يمكن أن يكون تعريف الإنشاء على النّحو الذي يمثل تصوّر العلماء بأنه: "ما قُصد بنسبته الكلاميّة أن توجد نسبته الخارجيّة، لا أن تطابقها". [2]

والإنشاء ضربان: طلبيّ، وغير طلبيّ.

ويندرج الإنشاء الطلبيّ ــ إذا استعملت صيغه على معناها الحقيقيّ ــ ضمن قسم الطّلبيّات من أقسام الأفعال الكلاميّة عند سيرل، فالغرض الإنجازيّ لهما هو حمل المخاطب على أداء عمل معيَّن، وتكون أفعالًا كلاميّة مباشرة، أمّا إذا قُصد منها المعاني المجازيّة التي تؤدّيها في مقامات محدَّدة؛ فتُعد أفعالًا كلاميّة غير مباشرة.

**الإنشاء غير الطّلبيّ:**

تندرج صيغُه ضمن أقسام أفعال الكلام حسب ماتؤدّيه من معانٍ، يتّضح ذلك في ما يأتي: [3]

- صيغ المدح والذم: نعم، بئس، حبّذا، لا حبّذا، وتندرج ضمن التّعبيريات لأنّها تعبيرٌ عن رأي المتكلّم في أمر أو شخص فيمدحه أو يذمه، وإنّ ما ذكره

[1] -مفتاح العلوم، صـ169.
[2] - نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب. صـ61.
[3] - يُنظر: العاكوب، عيسى علي. (2000). المفصل في علوم البلاغة العربية، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، حلب. صـ247 وما بعدها.

البلاغيّون من الذّم بما يشبه المدح أو العكس تشبه ما يعرف عند سيرل بالأفعال الكلاميّة غير المباشرة، لأنّ المعنى المقصود في هذه الحالة لا يُفهم من اللفظ، بل يحتاج المخاطَب إلى تأويله بحسب معطيات السياق، كقول الشّخص لمن تخلى عنه في محنته: نِعم السّند أنت.

- ألفاظ العقود: وتكثر في الماضي كقولهم: بِعتُ، اشتريت، وقد تكون بغيره كقولهم: أنا بائع، وتندرج ضمن الإيقاعيّات، لأن مجرد التلفّظ بها يوقِع فعلًا.
- القسم: ويكون بالواو، أو الباء، أو التاء، أو غيرها.
- التعجّب: ويكون قياسًا بصيغتيه ما أفعله وأفعل به، وسماعاً نحو: لله درّه فارسًا، ويقع ضمن التعبيريّات.
- الرّجاء: ويكون بحرف واحد هو "لعل"، وبثلاثة أفعال هي: عسى، حرى، اخلولق.

وقد عدّ البلاغيون صيغ الإنشاء غير الطّلبيّ، ما عدا القَسَم والرّجاء، أخبارًا نُقلت إلى معنى الإنشاء.[1]

وبهذا الكلام تُعَدّ ألفاظ العقود أخبارًا نقلت إلى الإنشاء، وهذا يلخّص كل ما جاء به أوستن، لأنه يمثّل أهمَّ نقطةٍ في نظريّة الأفعال الكلاميّة، والتي مفادها أنّ كثيرًا من الجملِ الخبريّةِ التّركيب، لا يكون الغرض منها الإخبار، بل غرضُها إنجاز فعل آخر، وكانت هذه الملاحظة هي السّبب في بحث هذه الظّاهرة، لكننا نجد البلاغيّين قد تنبهوا إليها، فقد لحظوا أنّ ألفاظ العقود ــ وإن دلّ تركيبُها على الخبر ــ تنشئ فعلًا كالزّواج، والبيع، والشّراء، وغير ذلك، لذلك عدّوها مع الإنشاء، رغم أنّ هذه الألفاظ نفسها قد ترد للإخبار فقط، والفيصل في ذلك هو قصد المتكلّم والسّياق الذي ترد فيه.

[1] -يُنظر: حاشية الدسوقي، شروح التلخيص، ج2، صـ236.

ولم يقف البلاغيّون عند ألفاظ العقود فحسب، بل تنبهوا أيضًا إلى أنه كثيرًا ما يعبَّر بالخبر عن الإنشاء، يقول القزوينيّ: "ثم الخبر يقع موقع الإنشاء، إما للتّفاؤل، أو لإظهار الحرص في وقوعه، ...، أو للاحتراز عن صورة الأمر، كقول العبد للمولى إذا حوّل عنه وجهه: ينظر المولى إليَّ ساعة، أو لحملِ المخاطَب على المطلوب..."[1]

فمجيء الإنشاء بلفظ الخبر يعني أن البلاغيّين قد تجاوزوا مجرد النّظر في اللفظ أو ظاهر التّركيب، وأنّهم قد نظروا إلى قصد المتكلّم وسياق الكلام حتى فهموا القصد من وراء كلامه، وعلموا أنّه لا يريد الإخبار وإن عبّر بأسلوب خبريّ، وهذه كلّها من مقوّمات نظريّة الأفعال الكلاميّة.

ثم إنّ "الحقيقة المعنويّة والنفسيّة المعبَّر عنها بلفظ الإنشاء غير الحقيقة المعنويّة والنّفسية المعبَّر عنها بلفظ الخبر؛ فقولك "اللهمّ ارحم زيدًا" دعاء منك لزيد بالرّحمة، وقولك "رحم الله زيدًا" دعاء منك له بالرّحمة أيضًا ولكن الرّغبة هنا أكثر إلحاحًا وأشدّ تعلقًا بالنّفس،... قال البلاغيّون: إنّ النّفس إذا عظمت رغبتها في شيء تخيّلت غير الواقع واقعًا وبَنت الكلامَ على هذا التّخيل، وأجرَتهُ على نسجه."[2]

ولعلّ هذا القِسم من الخبر الذي يأتي بمعنى الإنشاء يمثّل جوهر ما نادى به أوستن، وهو ما دفعه إلى رفض إطلاق مبدأ الصّدق والكذب على كلّ التّراكيب الخبريّة.

**نماذج تطبيقيّة:**

تُعرض فيما يأتي نماذج من الحديث النّبويّ الشّريف تمّ انتقاؤها من كتاب "اللؤلؤ والمَرجان"، لأنّه يشمل الأحاديث المتّفق عليها عند البخاريّ ومُسلم، فيكون بذلك أصحّ

[1] - الإيضاح، 118.

[2] -أبو موسى، محمد محمد. (1987). دلالات التراكيب. مكتبة وهبة، ط2، القاهرة. صـ266، 267.

كتب الحديث الشريف، في محاولة لدراستها دراسة بلاغيّة تداوليّة، لمعرفة مدى إمكانيّة تطبيق نظريّة أفعال الكلام وفاعليّتها في الوصول إلى المعاني الحقيقيّة التي أرادها النّبيّ صلّى الله عليه وسلَّم.

**الأفعال الكلاميّة المباشرة:**

هي الأفعال التي يتطابق فيها الهدفُ الإنجازيّ (قصد المتكلّم) مع القوّة الإنجازيّة، ومن ذلك حديث كعبِ بنِ مالكٍ، أنّه تقاضَى ابنَ أبي حَدرَد دَينًا كانَ لهُ عليهِ في المسجدِ، فارتَفعَت أصواتُهما حتّى سمِعَها رسولُ الله صلّى الله عليه وسلّم وهوَ في بيتهِ، فخرجَ إليهِما حتّى كشفَ سِجَف حُجرتِهِ، فنادى "**يا كَعبُ!**" قالَ: لبّيكَ يا رسولَ اللهِ! قالَ: "**ضَع مِن دَينك هذا**" وأَومَأَ إليهِ، أيِ الشّطرَ، قالَ: لقَد فعلتُ يا رسولَ اللهِ! قالَ: "**قُم فاقضِهِ**[1]".

الفعل الكلاميّ في الحديث هو قول النّبي صلّى الله عليه وسلّم لأبي حدرد "**قم فاقضه**" وهو فعل أمر حقيقيّ جاء بصيغة (افعل)، فكعب لمّا استجاب وامتثل لطلب النبيّ أن يضع نصف دَينه عن أبي حدرد، توجّه النّبي بكلامه لأبي حدرد ليقضي النّصف الباقي عليه من الدَّين، فكان الأمر بالقضاء "على جهة الوجوب، لأن ربّ الدَّين لما أطاع بوضع ما أُمر به تعين على المديان أن يقوم بما بقي عليه لئلّا يجتمع على رب الدّين وضيعة ومطل".

ومن أمثلة الأفعال الكلاميّة المباشرة حديث أبي هريرةَ رضي الله عنه، قال: كان رسولُ الله صلّى الله عليه وسلّم، إذا أُتِيَ بطعامٍ سألَ عنه: "**أهديةٌ أَم صدقةٌ؟**" فَإن قِيلَ صَدَقةٌ،

[1] - عبد الباقي، محمد فؤاد. (1986). اللؤلؤ والمَرجان فيما اتفق عليه الشيخان. دار الجيل، بيروت. ج145/2.

قال لِأصحابِه: "**كُلُوا**"، ولم يَأكل. وإن قيلَ هَديّةٌ، ضربَ بِيَدِهِ، صلّى الله عليه وسلّم، فأكلَ معَهم.[1]

فالاستفهام حقيقيّ في هذا الحديث، لأن النّبي صلّى الله عليه وسلّم لا يعلم نيّة من أرسل الطّعام إليه، فهو ينتظر جوابًا حتى يقرّر إن كان سيأكل أم لا؛ لأنّه عليه الصّلاة والسّلام لا يأكل الصّدقة، لذلك فإن هذا الاستفهام يمثل فعلًا كلاميًا مباشرًا تطابق فيه الهدف الإنجازيّ والقوّة الإنجازيّة.

ومن ذلك حديث أبي سعيد الخدرِي رضي الله عنه، قال: قال النّبي صلّى الله عليه وسلّم: "**لا تَسُبّوا أصحَابي. فلو أنّ أحدَكُم أنفقَ مثل أُحُدٍ ذَهبًا، ما بلَغَ مُدَّ أحدِهِم، ولا نَصِيفَه**"[2].

الحديث في تحريم سبّ الصّحابة رضي الله عنهم، لذلك فالنّهي في قوله صلّى الله عليه وسلّم "لا تسبّوا" يمثل فعلًا كلاميًا مباشرًا وافقت قوّتُه الإنجازيّة قصدَ المتكلّم، ثمّ أتبع النبيُّ التحريمَ بذكر فضيلة أصحابه على غيرهم من حيث إنفاقهم في سبيل نصرة النّبي صلّى الله عليه وسلّم، وسبب تفضيل نفقتهم على غيرهم أنها كانت في وقت الحاجة الشّديدة إليها "ذلك أن الإنفاق والقتال كان قبل فتح مكة عظيمًا لشدة الحاجة إليه قلة المعتنى به بخلاف ما وقع بعد ذلك لأن المسلمين كثروا بعد الفتح ودخل النّاس في دين الله أفواجًا..."[3]

**الأفعال الكلاميّة غير المباشرة:**

[1] - اللؤلؤ والمَرجان. ج236/1.
[2] -نفسه،182/3.
[3] - العسقلاني، أحمد بن حجر. (د. ط). فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري. تح: عبد الباقي، محمد فؤاد، والخطيب، محب الدين. المكتبة السلفية، ج34/7،35.

هي الأفعال التي تخالف قوتُها الإنجازيّة الهدفَ الإنجازيّ، ومن أمثلتها حديثُ أبي سَعيدٍ الخُدريّ رضي الله عنه، قال: بعثَ عَلِيٌّ رضي الله عنه إلى النّبيِّ صلّى الله عليه وسلّم بِذُهَيبةٍ فقَسمَها بينَ الأربعةِ، ... فغضِبَت قُريشٌ والأنصارُ. قالوا: يُعطي صنادِيدَ أهلِ نجدٍ ويدَعُنا؟ قال: "**إنّما أتألّفُهُم**" فأقبلَ رجلٌ غائرُ العينينِ، مُشرِفُ الوجنَتَينِ، ناتِئُ الجَبينِ، كثُّ اللِّحيةِ، مَحلوقٌ، فقال: اتّقِ اللهَ يا محمدُ! فقال: "**مَن يُطِعِ اللهَ إذا عَصيتُ؟ أَيأمَنُنِي اللهُ على أهلِ الأرضِ ولا تأمَنُونني!**"[1]

فالنّبي صلّى الله عليه وسلّم في موقِف غضبٍ من هذا المنافق، لذلك لم يكن استفهامُه حقيقيًا يحتاج إلى إجابة من المخاطَب، بل كان بغرض توبيخه وإنكار ما تفوّه به، فقوله عليه الصّلاة والسّلام "**من يطع الله إذا عصيت؟ أيأمنني الله على أهل الأرض ولا تأمنونني!**" فعل كلامي يحمل هدفًا إنجازيًا (إنكار تخوين هذا الرجل للنّبي صلّى الله عليه وسلّم) مخالِفًا للقوة الإنجازيّة (الاستفهام)، فكان إنكار النّبي إنكارًا توبيخيًا ليشعر المخاطَب أنه تجاوز الحدَّ في كلامه وأقدم على ما لا ينبغي أن يكون؛ وهو إساءة الأدب مع النّبي صلّى الله عليه وسلّم.

ومن الأفعال الكلاميّة غير المباشرة استعمال الخبر بمعنى الإنشاء، أو استعمال الإنشاء بمعنى الخبر، فمن الأوّل قول النّبي صلّى الله عليه وسلّم: "**مَن ماتَ وَعليهِ صيامٌ صامَ عنه وَلِيُّهُ** ".[2]

فقوله "صام عنه وليه" خبر بمعنى الأمر تقديره فليصُم عنه وليه"[3].

ومن الثّاني قوله عليه الصّلاة والسّلام: "**لا تكذِبوا عَليّ، فإنّهُ من كَذبَ عليّ فَليَلِجِ النّارَ**".[1]

[1] -اللؤلؤ والمرجان ج1/ 230.
[2] -نفسه. 2/ 18.
[3] -فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري. ج194/4.

فقولُه "فليلج النار" فعل كلامي غير مباشر لأن قوته الإنجازيّة أمر، وهدفه الإنجازي إخبار بعاقبة من يكذب على النّبي، فأراد الخبر وعبر عنه بلفظ الأمر.

ومن ذلك أيضًا حديثُ عائشةَ رضي الله عنها، قالت: اختصمَ سعدُ بن أبي وقّاصٍ وعبدُ ابنُ زَمعةَ في غلامٍ؛ فقالَ سعدٌ: هذا، يا رسولَ الله! ابنُ أخي عُتبةَ بن أبي وقّاصٍ، عَهِدَ إليّ أنّه ابنُهُ، انظُر إلى شَبَهِه. وقالَ عبدُ بنُ زَمعةَ: هذا أخِي، يا رسولَ اللهِ! وُلِدَ على فِراشِ أبي مِن وليدَتِه. فنظَرَ رسولُ اللهِ صلّى الله عليه وسلّم إلى شبهِهِ فرأى شبهًا بيّنًا بعُتبَةَ، فقال: "**هُو لَك يا عبدُ، الولدُ لِلفراشِ وللعاهِرِ الحَجَرُ، واحتجِبي منه يا سَودة بِنتَ زَمعةَ**". فلم تره سودة قط.[2]

في الحديث يحتكم كلٌ من سعد بن أبي وقاص وعبد بن زمعة إلى النّبي صلّى الله عليه وسلّم في غلام اختصما في نسَبه، وقد حكم النّبي صلّى الله عليه وسلّم بأنّ الولد للفراش؛ دون أن يأخذ بالشّبه الذي ادّعاه سعد بين الغلام وأخيه، فكان قول النبي صلى الله عليه وسلّم "**هو لك يا عبد**" فعلًا كلاميًا إيقاعيًا، لأنّ النّبي في هذا المقام قاضٍ يتوقف حلُّ الخلاف على الحكم الذي يصدره، فكان تلفّظه بهذا التّركيب الخبريّ حكمًا نافذًا أنهى الخصومة وحلَّ المسألة، ثم أصدر النّبي حكمًا آخر بقوله "الولد للفراش وللعاهر الحجر" فهو فعل كلاميّ إيقاعيّ أفاد حكمًا عامًا بعد أن أفاد الأوّل حكمًا خاصًا بالغلام سبب الخصام.

**خاتمة:**

خلص البحث إلى أن:

[1] -اللؤلؤ والمرجان، 1/ 1.
[2] - نفسه، 104/2.

– الفكر التّداوليّ الحديث كان حاضرًا في التّراث البلاغيّ العربيّ، وفي علم المعاني على وجه الخصوص، حيث تمثّلت عنايتُهم بالمفاهيم أو المعايير التّداولية بجوانب عدّة، منها ثنائيّة الخبر والإنشاء التي عُدّت المعادل المعرفي للأفعال الكلاميّة أولى النّظريّات التّداوليّة.

– إنّ المعايير التي اعتمدها البلاغيّون في تمييز الخبر عن الإنشاء هي معايير تداوليّة.

– تمثل عنايتهم بالمقام وقصد المتكلّم، ملمحًا تداوليًا وذلك عند حديثهم عن خروج الخبر إلى الأغراض البلاغيّة، فهذه الأغراض ما هي إلا أغراض تداوليّة توجَّه لمخاطَب يستعمل لغة المتكلّم نفسها، ويمتلك الحصيلة نفسها من الأعراف اللغويّة التي تمكّنه من الوصول لغرض المتكلّم الذي يعبّر عنه بشكل صريح أو غير مباشر.

– فكرة إنجاز فعل بوساطة الكلام كانت حاضرة عند البلاغيّين العرب في حديثهم عن الإنشاء غير الطّلبي ـ ألفاظ العقود ـ وإن لم يُولَّ هذا القسم من الإنشاء العناية التي نالها الإنشاء الطّلبيّ.

– إنّ دراسة لغة الحديث النّبويّ في سياق استعمالها تساعد على فهم مقاصد النّبي صلّى الله عليه وسلّم، لاسيما أنه كان يعبِّر عن مقاصده بأساليب غير مباشرة في مواقف كثيرة.

**قائمة المصادر والمراجع:**


1- أدراوي، العياشي. (2011). **الاستلزام الحواري في التداول اللساني.** دار الأمان، الطبعة (الأولى). الرباط ـ الجزائر.

2- بلانشيه، فيليب. (2007). **التداولية من أوستن إلى غوفمان.** تر: الحباشة، صابر. دار الحوار، الطبعة (الأولى). اللاذقية، سوريا.

3- بوجادي، خليفة. (2009). **في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم.** بيت الحكمة، الطبعة (الأولى). الجزائر.

4- بوقرة، نعمان. (2006). **نحو نظرية عربية للأفعال الكلامية قراءة استكشافية للتفكير التداولي في المدونة اللسانية الموروثة.** مجلة اللغة والأدب. ع17.

5- بولان، إلفي. (2018). **المقاربة التداولية للأدب.** تر: تنفو، محمد. رؤية للنشر والتوزيع، الطبعة (الأولى). القاهرة.

6- التفتازاني، سعد الدين. (د.ت). **المختصر، شروح التلخيص.** دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان. ج1، 2.

7- الجرجاني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد. (د. ت). **دلائل الإعجاز.** تح: شاكر، محمود محمد. (د. ط).

8- ختام، جواد. (2016). **التداولية أصولها واتجاهاتها.** دار كنوز المعرفة، الطبعة(الأولى). عمّان.

9- دايك، فان. (2001). **علم النص مدخل متداخل الاختصاصات.** تر: بحيري، سعيد حسن. دار القاهرة للكتاب، الطبعة (الأولى). القاهرة ـ مصر.

**10**- الدسوقي، محمد بن أحمد بن عرفة. (د.ت). **حاشية الدسوقي على شرح السعد، شروح التلخيص.** دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان. ج1، 2.

11- دلاش، الجيلالي. (د. ت). **مدخل إلى اللسانيات التداولية**. تر: يحياتن، محمد. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

**12**- روبول، آن. وموشلار، جاك. (2003). **التداولية اليوم علم جديد في التواصل**. تر: دغفوس، سيف الدين. والشيباني، محمد. دار الطليعة، الطبعة (الأولى). بيروت ـ لبنان.

13- السكاكي، أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي. (1987). **مفتاح العلوم**. تح: زرزور، نعيم. دار الكتب العلمية، الطبعة (الثانية). بيروت لبنان.

**14**- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. (2011). **شرح عقود الجمان في المعاني والبيان**. تح: الحمداني، إبراهيم محمد. والحبار، أمين لقمان. دار الكتب العلمية، الطبعة (الأولى). بيروت ـ لبنان.

15- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. (1992). **همع الهوامع في شرح جمع الجوامع**. تح: هارون، عبد السلام، ومكرم، عبد العال. مؤسسة الرسالة، بيروت ج1.

16- صحراوي، مسعود. (2005). **التداولية عند العلماء العرب**. دار الطليعة، الطبعة (الأولى). بيروت.

**17**- الطبطبائي، طالب سيد هاشم. (1994). **نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين والبلاغيين العرب**. مطبوعات جامعة الكويت.

18- العاكوب، عيسى علي. (2000). **المفصل في علوم البلاغة العربية المعاني ـ البيان ـ البديع**. مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، حلب.

19- عبد الباقي، محمد فؤاد. (1986). **اللؤلؤ والمَرجان فيما اتفق عليه الشيخان**. دار الجيل، بيروت.

20- العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. (د.ط). **فتح الباري بشرح صحيح الإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري.** المكتبة السلفية. الجزء الرابع.

21- عكاشة، محمود. (2013). **النظرية البراغماتية اللسانية (التداولية).** مكتبة الآداب، القاهرة.

22- ابن فارس، أحمد. (1997). **الصاحبي في فقه اللغة ومسائلها وسنن العرب في كلامها.** تح: بسج، أحمد حسن. دار الكتب العلمية، الطبعة (الأولى). بيروت ـ لبنان.

23- فلفل، محمد عبدو. (2018). **مراجعات في النحو العربي.** الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق.

24- القزويني، الخطيب. (2003). **الإيضاح في علوم البلاغة المعاني والبيان والبديع.** دار الكتب العلمية، الطبعة (الأولى). بيروت ـ لبنان.

25- المغربي، ابن يعقوب. (د.ت). **مواهب الفتاح في شرح تلخيص المفتاح.** دار الكتب العلمية، بيروت ـ لبنان. ج1.

26- أبو موسى، محمد محمد. (1987). **دلالات التراكيب.** مكتبة وهبة، الطبعة (الثانية). القاهرة.

27- نحلة، محمود أحمد. (2002). **آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر.** دار المعرفة الجامعية.

28- نحلة، محمود أحمد. (1999). **نحو نظرية عربية للأفعال الكلامية.** مجلة الدراسات اللغوية مج1، العدد (1).

# دلالات تراكيب النفي في اللغة الإنجليزية

**طالبة الماجستير: حنين اسماعيل كلية الآداب – جامعة البعث**

**اشراف الدكتور: أحمد حسن**

ملخص

النفي هو أسلوب لغوي يُستخدم في اللغات البشرية كلها دون غيرها للتعبير عن التضاد الدلالي وله عدة وظائف أخرى. يهدف هذا البحث إلى دراسة بعض القضايا الرئيسة المتصلة بدلالات تراكيب النفي في اللغة الإنجليزية ويقدم تحليلاً لهذه التراكيب مع التركيز على كيفية اختلافها عن تراكيب الإثبات في الوظيفة والمعنى، إذ يُمكن استخدام جمل النفي لغايات شتى منها الرفض والإنكار والنهي أو الحظر. كما ويُسلط هذا البحث الضوء على مسألة النفي المتعدد والنفي المزدوج ويوضح كيف يمكن استخدام ذلك أحيانًا لإضعاف النفي وأحيانًا أخرى للتأكيد عليه. ويدرس البحث أيضا أثر النفي في بعض الجمل التي يُصبح لها معنيان عند نفيها. وأخيرًا، سيتم مناقشة القطبية السلبية والإيجابية وأثر ذلك في فهم معاني تراكيب النفي وأخيرا لا بد من التمييز بين نوعين من نطاق النفي أحدهما الواسع وهو على مستوى الجملة كلها والآخر الضيق ويشمل بعض مكونات الجملة.

كلمات مفتاحية

التضاد الدلالي، جمل النفي، النفي المتعدد، النفي المزدوج، القطبية السلبية، القطبية الإيجابية، نطاق النفي.

# On the Semantics of Negative Structures

# in English


## Abstract

Negation is a universal property of all human languages used to express semantic oppositeness. This paper aims at studying some major issues that are related to the interpretation of negative constructions in English. It presents an analysis of these structures focusing on how they differ from affirmative or positive constructions in function and meaning. Negatives can be used to reject an offer, deny an allegation, or prohibit an unwanted action. The issue of multiple negation, including double negatives, is explained showing how they can sometimes be used to weaken negation and at other times to emphasise it. The paper also considers how negation may affect sentence interpretation as a sentence may become ambiguous due to negation. Finally, negative polarity and scope of negation are discussed. The distinction between wide (sentential)

scope negation and narrow (constituent) scope negation will be discussed.

Key Words:

Semantic oppositeness, negative constructions, affirmatives, double negation, multiple negation, negative polarity, scope of negation.

# On the Semantics of Negative Structures

## 1. Introduction

Understanding the meaning of sentences has to do with the understanding of the role that grammatical rules play during the interpretation of clauses and language in general. This paper is mainly concerned with aspects of interpreting negation in the English language. Thus, it will focus on the semantic properties of negative structures including the various functions that negation fulfills in addition to some other properties of negatives such as ambiguity and scope.

Negation as a linguistic phenomenon is so rich in its manifestations. It is so important to all human beings because it helps us to express not only what we want but also what we do not want. As Horn and Kato (2000) put it, negative constructions are central to any system of human communication but it is not that important to any system of animal communication. Negation can be understood as being a process or operation that expresses the opposite meaning of its affirmative counterpart. It is a "phenomenon of semantic opposition. Negation relates an expression \(e\) to another

expression with a meaning that is in some way opposed to the meaning of \(e\)" as stated by Horn (2001, p. 1). Thus, a negative sentence will be true if its affirmative equivalent is false and it is false if its negative counterpart is true. Consider the following example:

1) a. Mary came to the party.

   b. Mary did not come to the party.

Anyone who knows English will agree that if example (1a) is true, then its negative equivalent in (1b) is definitely false and that if (1a) is false, then (1b) is true. This means that (1b) is, indeed, a negative form of example (1a).

## 2. Differences between affirmatives and negatives

Affirmative and negative constructions differ in various ways. One difference between the two types of clause is that an affirmative form is the unmarked structure whereas a negative structure is the marked one. Affirmative sentences have less words and they are therefore more economic while negative ones have more words (at least a negator to express negation) or affixes (*happy* / *unhappy*):

2) a. Mary was late.

   b. Mary was not late.

The negative sentence in (2b) is more complex in structure than the affirmative one in (2a). This makes the first sentence unmarked while the second one marked. This is consistent with what Leech (2006, p.62) concluded when he says that whenever "there is a contrast between two or more members of a category, one of them is called 'marked' if it contains some extra elements, as opposed to the 'unmarked' member which does not."

Moreover, it is argued that negative sentences are less informative than their affirmative counterparts. Let us consider the following examples and focus on the semantic content of both of them:

3) Damascus is the capital of Syria.
4) Aleppo isn't the capital of Syria.

It is clear that the first sentence provides more information than the second one. This shows that affirmative clauses are indeed more informative than negative ones.

Furthermore, an affirmative structure is usually used to express the validity or truth of an assertion whereas a negative one expresses the falsity of what this structure conveys. Consider examples (5) and (6):

5) Mary is at home.

6) Mary is not at home.

The first sentence is affirmative and it conveys that Mary is at home indeed, while the second one is negative and states that it is false that Mary is at home. In this sense, as argued by Dahl (1979, p. 80), negation is "a means for converting a sentence S1 into another sentence S2 such that S2 is true whenever S1 is false, and vice versa." Similarly, Miestamo (2007, p. 552) defines negation as "an operator that reverses the truth value of a proposition. Thus, when p is true, not-p is false, and vice versa." However, there are cases where negation may not give the exact opposite meaning of an affirmative clause. This is the case in sentences with a particular modality. In fact, the meaning or semantic effect of negation in examples (7) and (8) is rather different:

7) She must leave.

8) She must not leave.

In fact, there is a difference in meaning apart from the negation issue. 'Must' and 'must not' are not exact opposites. The opposite of *'She must leave'* has a meaning like '*She does not have to leave'* or *''She needn't leave'*. As for *'She must not leave'*, it has a stronger meaning than *'does not have to'*. It may mean that 'She should not leave'

Furthermore, Quirk et.al. (1985) list some additional properties that differentiate negative clauses from positive ones. One of these properties is that a clause negative may be followed by a positive checking tag question as in (9):

9) They don't speak Japanese, do they?

The tag "do they" has a semantic function of checking the point being made. Positive clauses, on the other hand, are followed by a negative tag question as in the following example:

10) They speak Japanese, don't they?

Another property of negative clauses is that they may sometimes be followed by a negative tag to provide some additional information as in (11) and (12):

11) He doesn't speak Japanese, neither does his wife.

12) He doesn't speak Japanese, nor does his wife.

Negative clauses, however, may be followed by positive tag clauses with no subject-Auxiliary inversion as in (13) and (14), which are taken from Quirk et.al. (1985, p. 777):

13) I haven't finished, but you HAVE.

14) I've finished, and YOU have TOO.

In discourse, negative clauses may be followed by negative agreement responses as in (15):

15) A. She doesn't speak English.
B. No, she doesn't.

A further property of negative clauses is that they may be followed by a non-assertive expression such as *any* as in the following example:

16) They won't have any activities next week.

Positive clauses do not accept the occurrence of such items as indicated by the ungrammaticality of the following sentence when containing the word *any*:

17) They will have some/ *any activities next week.

Finally, negative and positive clauses differ in that the former may not contain expressions with a positive orientation such as *pretty*, *quite*, *rather*, etc. as in (19):

18) He is rather old.

19) *He isn't rather old.

The two sentences in (18) and (19) are identical except in negation. But the former is grammatical while the latter is not. This means that the expression *'rather'* cannot be used in negative clauses.

## 3. Functions of negation

Negation can be used to convey various functions. This section is dedicated to the investigation of the functions that negative structures may have including describing (or informing), rejecting, prohibiting, and denying (Alnawaisheh, 2015). In other words, the purpose of using negation may vary according to the context and function.

### 3.1. Describing negation

Negation in general is used to describe or to inform about the lack or unavailability of something, or some person, or some event. Consider the following example which is taken from Alnawaisheh (2015, p. 4):

20) Is Naglaa good at Math?

No, she isn't.

According to this example, Naglaa being good at Math is non-existent. Another example is:

21) Mary isn't here! She's gone.

The informing function of the negative sentence in (21) is so obvious.

### 3.2. Rejecting Negation

A rejecting negation is used to claim that some idea or judgment is wrong. It means that we use this type when we want to be against an idea or to reject a claim as in the following examples:

22) a: Naglaa is good at Math.

b: Naglaa isn't good at Math at all

It is clear that the sentence in example (22b) is a rejection of what is stated in the sentence in (22a). Another example of a negative sentence conveying a rejection of an offer is found in (23):

23) a. Do you want a biscuit?

b. No, I don't want it.

Sentence (23b) expresses a rejection of the offer to have some biscuits as understood from (23a).

### 3.3. Prohibiting Negation

Negative clauses fulfilling this function are usually in the imperative form as in the following example:

24) Stop! Don't touch; it's mine.

Here, the addressee is prohibited from doing something, namely touching something that belongs to someone else.

### 3.3. Denial Negation

Finally, negative clauses may also have the function of denying an accusation or an assumption as in (25):

25) a. Is this your pen?
b. No, I did not take it.

One uses this kind of function in order to deny an allegation and it is similar to a rejecting negative.

## 4. Semi-negatives

There is a set of expressions in English that do not completely negate the clause in which they appear. In other words, they are not full negators. These expressions can be referred to as semi-negatives (Nordquist 2019). They are also referred to as almost negatives, near negatives, or broad negatives. In fact, Jespersen (1917) used the term incomplete negation and they include words like: *hardly*, *barely*, *seldom*, *scarcely*, *little*, *few*, etc.

26) The train hardly leaves on time.

It scarcely rains in the desert.

Although semi- negatives are not strictly negative, yet they have the effect of a negative particle because they behave like negative elements in a number of ways as argued by Nordquist (2019).

First, according to Nordquist (2019), a sentence with a semi-negative will usually take a positive tag question as in the following examples:

27) a. It is not possible, is it?

b. It's scarcely possible, is it?

c. Few people know this, do they?"

The fact that these three sentences have positive tag questions indicates that the almost negative expressions *scarcely* and *few* in (27b & c) have the same effect as the full negator in (27a). thus, constructions with semi-negatives are a special case of negatives and they have to be treated as examples of negative elements since they take positive tag questions.

Furthermore, semi-negatives behave exactly like full negatives in that they invert with auxiliary when they occur at the beginning of a sentence as in these examples:

28) He has never come to class on time. (Negative)
Never has he come to class on time. (Negative)
Hardly has he come to class on time. (Semi-negative)

29) They don't know about the accident. (negative)
They know little about the accident. (Negative)
Little do they know about the accident. (Semi-negative)

It is clear from the examples above that semi-negatives behave in the same way as full negatives because they invert with auxiliaries when they come at the beginning of a sentence.

However, as stated by Jespersen (1917, p. 40), "while *little* and *few* are approximate negative, *a little* and *a few* are positive expressions":

30) He has little money.
He has few friends.

These two sentences convey the opposite of *much* money and *many* friends. In fact, they mean almost the same as *no* money and *no* friends. However, the situation is different in (31):

31) He has a little money

He has a few friends

In the last two sentences in (31), *a little money* and *a few friends* mean the opposite of *no money*, and *no friends* in (30). In fact, they have a positive meaning. They mean something like they have *some money* and *some friends*, as pointed out by Jespersen (1917).

## 5. Interpretation of multiple negation

Multiple negation is a general term that refers to the occurrence of more than one negator in a sentence. This is seen in some colloquial dialects in America, Africa, some parts of UK, and elsewhere. A native speaker of English may produce a sentence like the one in (32a), which has the same meaning as (32b):

32) a. I didn't never do nothing to nobody.

b. I didn't ever do anything to anybody.

In example (32a), there are four negative markers though in interpretation they count as one as can be seen from the equivalent example in (32b).

In this section, I try to explore the interpretation of various types of multiple negative constructions focusing on different forms of double negation, weakening negation, emphatic negation and negative concord.

## 5.1. Double negation

Double negatives are quite common in some languages such as French (see Matyiku, 2011; Dryer, 2013; Miestamo, 2017). As for English, double negation also exists in some dialects of this language but it is usually considered incorrect. Such structures usually involve the use of two negative elements such as *not, no, or never* in the same sentence as in the following example:

33) *She doesn't like nothing.

Double negative clauses are incorrect as the two negatives lead to a positive meaning of the construction.

According to Dryer (2013), the term double negation refers to the case where clausal negation is formed via using two different negative markers as can be seen in the French *ne ... pas*. Double negation can also be seen in English as demonstrated by the following examples taken from Quirk et.al (1985, p. 798):

34) a. Not many people have nowhere to live. meaning
[*Most people have somewhere to live*.]
b. Nobody has nothing to eat. meaning
[*Everyone has something to eat*.]

To interpret double negative sentences, we follow the rule used in logic where two negatives make a positive. That is, each negative element cancels the other leading to a lack of positive or assertive meaning as indicated by the paraphrases, above.

However, according to Quirk et.al. (1985, p. 799), there are cases where double negative sentences are treated as negative, rather than positive, sentences as the following example demonstrates:

35) Not all imperatives have no subject, do they?

The fact that the tag question is positive indicates that the main clause in (35) is negative.

## 5.2. Weakening negatives

This is another case of multiple negation where there are two negative markers in the clause, yet in interpretation the two negatives count as one. However, negation in such cases is

weakened in the sense that it is between a negative and a positive according to Siek, (2016). This is demonstrated by the following example:

36) Mary is not unhappy.

This sentence does not mean that Mary is really unhappy or sad but it does not mean that she is not happy either. Thus, she is between the two states. Zeijlstra (2004, p. 60) argues that this type of negation "applies in particular in sentences containing a scalar predicate … that forms a continuum of meaning rather than a binary". It is clearly noticeable that the adjective *unhappy* is a gradable predicate and this fulfills Zeijlstra's requirement for a weakened interpretation of the negative clause. This is not the case in (37):

37) The recording was not incomplete.

The sentence in example (37) means that the recording was complete and there is no doubt about this. Here, there is no weakening negation because there is no scalar predicate. The adjective 'incomplete' in the example is not gradable but binary (i.e., the recording is either complete or incomplete) and this is consistent with Zeijlstra's requirement.

It has to be pointed out, however, that weakening negatives are usually common in a context where the preceding sentence is a negative one as in example (38):

38) Mary is unhappy.

Thus, the sentence in example (36) can be a reply to someone who produced the sentence in example (38). According to Siek (2016), it is more convenient to use the double negative structure in (36) than to use a sentence like (39):

39) Mary is neither happy nor unhappy.

It is clear that the construction in (36) is simpler and more common in English than the example in (39).

### 5.3. Emphatic negation

Emphatic double negation, like negative concord below, is not very common in English. However, the idea of this form of multiple negation is that one negator emphasises the use of another negative marker as argued by Siek (2016). Let us consider the following examples:

40) a. I can't not go to the meeting.

b. I can go to the meeting.

c. I have to go to the meeting.

The sentence in (40a) is a case of double negation used for emphasis. This sentence has the same meaning as (40c), which expresses necessity and not usual double negation. In most double negative sentences, a sentence like (40a) will have the same meaning as (40b) because two negatives make a positive. But this case is different because double negation expresses necessity. Thus, double negation in this example is used to intensify the need to go to the meeting.

## 5.4. Negative concord

Like emphatic negation, this type of multiple negation is not very common in English but it is a common linguistic phenomenon in some languages where a negative indefinite pronoun (like *nobody*) occurs with another negator (like *not* or *no*) to produce sentence negation. Negative concord is not common in Modern English, but Jespersen (1917, p. 35) provides an example which is taken from George Eliot:

41) There was niver nobody else gen (gave) me nothin.

It has been suggested that concord of negatives are used to emphasize the negation by repeating various negative markers.

Like other types of multiple negation, clauses with negative concord are interpreted like other clauses with a single instance of negation. Thus, the example in (41) has the same meaning as (42):

42) Nobody gave me anything.

Thus, a negative concord sentence will have a single negative reading. In fact, Zeijlstra (2004, p. 244-45) goes a step further and argues that one of the negative elements in negative concord languages is not a genuine negator but it is an instance of syntactic agreement, similar to subject-verb agreement.

## 6. Negation and Ambiguity

Negation may cause syntactic ambiguity in some sentences because the negative particle *not* can be understood as modifying either a preceding modal (or auxiliary) or a following verb or VP. Consider the following example which is taken from Radford (1988, p. 66):

43) The President could not ratify the treaty.

According to Radford (1988), this sentence is ambiguous because it has the following two interpretations:

44) a. It would not be possible for the President to ratify the treaty.

b. It would be possible for the President not to ratify the treaty.

Radford (1988) explains the structural ambiguity here in terms of the scope of the negative particle *not* in the sentence. In other words, ambiguity here has to do with which constituent or phrase being modified or affected by the negative particle. Thus, in the first interpretation of (43a), the negative particle *not* modifies the modal *could* and the modal occurs within the scope[1] of the negative particle while according to the second interpretation in (43b), the negator *not* modifies the whole Verb Phrase [$_{VP}$ not ratify the treaty] so VP is within the scope of the negator.

Finally, it is possible that some English sentences which are unambiguous may become ambiguous if they are turned into negative, as can be seen in the following in (44) examples taken from Alnawaisheh (2015, p. 4):

44) a. John ran until dark.

b. John didn't run until dark.

The sentence in example (44a) is affirmative and there is no ambiguity in its interpretation, but its negative counterpart in (44b) is ambiguous. The only difference between the two

[1] . The Scope of a negator is the same as the constituent of phrase which it negates.

sentences is that the second one is negative. This means that ambiguity in (44b) is because of negation and this sentence may mean either (45a) or (45b):

45) a. John didn't run until it became dark.

b. John stopped running before it became dark.

This shows how negation may lead to ambiguity particularly in cases where the sentence contains a modal auxiliary as seen in the examples, above.

## 7. Negative Polarity

Polarity is a grammatical term that is used to differentiate between affirmative and negative sentences in a language in order to show the truth or falsity of a statement in this language. Polarity items, as pointed out by Kadmon and Landman (1993), are generally "used to strengthen the statements in which they appear".[2] A polarity item is a word or phrase that appears in clauses associated with a particular affirmative or negative sentence (Baker, 1970). If a polarity item occurs in an affirmative clause, it is referred to as

[2] . Polarity in this way is similar to double negation in some sentences when it is used to emphasise the negation.

a positive polarity item (hence, PPI).[3] An example is *somewhat*. And if the polarity item comes in a negative clause, it is called a negative polarity item (hence, NPI). An example of an NPI is *at all*. As for the clause where a positive or negative polarity item appears, it is referred to as the licensing context. So a polarity item needs a licensing context. An affirmative clause provides an appropriate licensing context for a PPI, while a negative clause provides the right licensing context for an NPI. Let us consider the following examples:

46) a. I liked the film somewhat.
b.*I didn't like the film somewhat.
c. I didn't like the film at all.
d. *I liked the film at all.

The PPI *somewhat* in (46a) occurs in an affirmative clause; therefore, it is used in its licensing context. On the other hand, the same polarity item in (46b) appears in a negative clause which is not a licensing context. So the sentence in (46b) is

[3] . This is a list of negative polarity items and it includes: *anybody/anyone, anything, any, ever, anywhere, any longer/anymore*, etc. while a list of positive polarity items includes: *nobody/no one, nothing, no/none, never, nowhere, and no longer/no more*, among other.

ungrammatical. Similarly, the NPI in (46c) is used in its correct licensing context because the clause is negative but this is not the case in (46d), so it is ungrammatical.

According to Huddleston (1984), polarity refers to a situation where an item or an expression tends to occur in a negative construction rather than a positive or an affirmative one or it tends to occur in an affirmative construction, rather than a negative one. This means that there are words and expressions that favour other words and structures according to the licensing environments for both PPIs and NPIs as explained above. Huddleston (1984) uses the polarity item *no longer* as in the following examples:

47) They don't sell new cars any longer.
48) *They sell new cars any longer.

The expression *any longer* is correctly used in the first negative sentence but it is ungrammatical to have it in the second sentence. In other words, this item is a negative polarity item because its licensing context is negative clauses. This explains why the sentence in (47) is grammatical while the one in (48) is ungrammatical. Similar negative polarity

expressions include *anything, anyone, anybody, ever, yet, at all,* etc.

It has to be noted that some of these expressions can be used in interrogative clauses as in:

49) Have you ever been to London?
50) I haven't ever been to London.
51) *I have ever been to London.

The occurrence of the polarity item *ever* in (49), which is an interrogative construction, and in (50), which is a negative clause, but not in the positive sentence in (51) indicates that it is an NPI. It is clear that this negative polarity expression appears in both negative and interrogative clauses, but not in affirmative ones; therefore, it will be more appropriate to use the term 'non-affirmative polarity' item as an alternative as suggested by some linguists.

## 8. Scope of negation

An important issue concerning the interpretation of negative clauses is to decide what part of this sentence is negated and this is referred to as the scope of negation. So determining the

scope of negation means finding out exactly what is being negated in a construction and this may vary depending on different factors such as the subject, the context, background information, etc. Let us consider the following examples which are possible negations of the sentence: (*Many students took the exam*).

52) Not [many students took the exam].

53) Many students didn't [take the exam].

The structural difference between the two negative sentences lies in the fact that the quantifier word *many* in the sentence in (52) is within the scope of the negative particle *not* but this is not the case in the sentence in example (53).[4] In fact, this structural difference between the two sentences (due to the position of the negator *not*) leads to a significant difference in the interpretation between the two. The sentence in (52), where the scope of *not* is the whole clause including the quantifier *many*, means something like:

54) The number of students who took the exam was not large.

[4] . In fact, *not* in (52) comes at the beginning of the sentence and it has the whole sentence within its scope so it negates the whole sentence.

while the second sentence, where the scope of the negative element involves only the VP [*took the exam*] and excludes the quantifier *many*, has the meaning in (55):

55) The number of students who didn't take the exam was large.

In other words, in the first sentence, the negative particle *not* has scope over the quantifier *many* while in the second, the quantifier *many* has scope over the negative element *not*. This explains the difference in meaning between the two possible interpretations of the negative form of the construction in (*Many students took the exam*). However, as Huddleston and Pullum (2002) point out, it is not always the case the scope can be determined in a linear way or according to the position of the negative particle. Consider the examples in (56) and (57), which are taken from Huddleston and Pullum (2002, p. 19):

56) You need not answer the questionnaire.
57) You must not answer the questionnaire.

The two sentences are identical in structure particularly in the order of the negative particle *not* and the modal *need/must*. However, according to Huddleston and Pullum, the two sentences differ in meaning. In the first one, *need* is

understood to be within the scope of negation, so it means that [*there isn't any need for you to answer the questionnaire*] so *need* falls within the scope of *not* while *must* in the second sentence may fall outside the scope of negation and it means [*it is necessary that you do not answer the questionnaire*]. In other words, what is negated in this case is the VP and not the modal *must*. Furthermore, there are cases where the two interpretations are possible as in the following example, also taken from Huddleston and Pullum (2002, p. 19):

58) I didn't go to the party because I wanted to see Kim.

Huddleston and Pullum argue that this sentence is ambiguous because it allows both interpretations of scope. It means either [*the reason why I didn't go to the party was that I wanted to see Kim]*, where the *because* clause is outside the scope of negation, or [*it is not the case that I didn't go to the party because I wanted to see Kim*], where the *because* clause is within the scope of the negative *not*.

Lasnik (1972, p. 10) argues that there is a restriction that blocks subject NPs with initial *not* from passivisation and uses the following examples to explain this point:

59) Not all of the problems were solved by the students.

60) *The students solved not all of the problems.

To account for the contrast between the two constructions, Lasnik (1972) suggests that the passivisation rule is obligatory in the example (59) because the object NP has the negator *not* in initial position. Lasnik also uses the examples in (61) and (62):

61) Not everyone saw the play.

62) *The play was seen by not everyone.

The problem in (62) lies in the use of the negative particle in the logical subject in a passive construction. This example follows the restriction that prevents logical subject NPs with initial *not* from passivisation.

Finally, let us consider some facts about scope in the following examples taken from Kim (2001, p. 272):

62) a. Kim seems [never [to be alone]].

b. Pat considered [always [doing the assignment]].

c. Pat considered [not [doing the assignment]].

A native speaker of English has no problem identifying the negation scope of *never* and *not* in these examples at all because the VP modifier *never* in (62a) excludes the higher

verb *seem*. Similarly, in (62c) the main verb *considered* falls outside the scope of the negator *not*. The scope of negation would be very different if the negative particle preceded the main verb in these constructions.

## 9. Pedagogical remarks

As argued by Dimroth (2010), it is evident that a "word for negation is typically one of the first words children learn, … it is also one of the most consistently used words throughout the single word utterance period". Children's early negative words are limited, but as they grow older, they acquire the ability to negate full sentences and learn the skills to understand the meaning of negative sentences where a negator may have scope over different parts of the sentence and this leads to a change in the meaning of the sentence. This acquisition takes place through a complex process that has to do with Language Acquisition Device (LAD) and Universal Grammar (UG). According to this, there is a built-in grammar within all human beings, and through being exposed to sentences and observing their meanings, a child develops the mechanism to analyse these sentences and comprehend their meanings. An

explanation of this mechanism involves an overlap between the syntax and semantics of negation in language.

As for adult non-natives learning English as a foreign language, they lack the ability to understand some negative sentences that involve polarity and scope due to poor learning they had at school or even in college. Thus, something should be done about this to develop the learners' skills in learning and comprehending negation. Present school and university textbooks of English in Syria focus on form, showing interest basically in the negator *not* without clear treatment of other forms and types of negation such as almost negatives, polarity, multiple negation, and ambiguity in negative clauses. Therefore, there is a need to emphasise the variation in meaning that negative constructions have as in negatives and semi-negatives. I believe that this can be achieved by teaching the whole list of negators because this will lead to better learning and understanding of negation. For example, the effect that scope of negation may have, in a negative sentence, is such a complex issue for many learners to comprehend. Therefore, there is a need that the teacher should explain the issue of scope in simple terms and through using English examples that show that the scope of a negator actually

involves the constituent or phrase or clause which it affects. So, in sentences where a negator precedes a constituent, it will have this constituent within its scope and so on. It is hoped that what has been presented in this paper will help not only in reaching a better understanding of the negation process in English but also in making the teaching of negative structures easier and clearer.

## 10. Conclusion

This paper presented a study of the main semantic features of negative constructions in English. It starts by highlighting the differences between positive and negative structures in use and function. Negative structures are used to deny, prohibit and reject. Then the paper discusses the class of semi-negatives and their meanings before I explain the interpretation of double and multiple negatives. Negation and its role in creating ambiguity or duality in the meaning of some sentences is demonstrated. The concept of polarity, both negative and positive, is presented before studying the scope of negation, where the negative element may affect different parts of the sentence or even the whole sentence causing a change in its meaning. Finally, I present some pedagogical remarks about

the acquisition and learning of negative expressions and their constructions.

# References

Alnawaisheh, A. (2015) The semantic-syntactic scopes of negation in English language, *International Journal of Scientific and Research Publications*, Vol. 5, No. 9.

Baker, C. L. (1970) Double negatives, *Linguistic Inquiry*, Vol. 1, No. 1, 169–186.

Dahl, (1979) Typology of sentence negation, *Linguistics*, Vol. 17, pp. 79-106.

Dimroth, C. (2010) The Acquisition of Negation. In Laurence R. Horn (ed.), *The expression of negation*, 39-72. Berlin/New York: Mouton de Gruyter

Dryer, M. S. (2013) Negative morphemes, in Matthew S. Dryer and Martin Haspelmath (eds.), *World atlas of language structures online*, Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology.

Horn, L. (2001) *A natural history of negation*, Stanford CA: CSLI Publications.

Horn, L. R. & Kato, Y. (eds.), (2000) *Negation and polarity: syntactic and semantic perspectives*. Oxford & New York: Oxford University Press.

Huddleston, R. (1984) *Introduction to the grammar of English*, Cambridge: Cambridge University Press.

Huddleston, R. and Pullum, G. (2002) *The Cambridge grammar of the English language*, Cambridge: Cambridge University Press.

Jespersen, O. (1917) *Negation in English and other languages*, Copenhagen: Host.

Kadmon, N. and Landman, F. (1993), Any, *Linguistics and Philosophy*, Vol. 16: pp. 353-422.

Kim, J-B. (2001) Negation, VP ellipsis, and VP fronting in English: A construction-HPSG analysis, *The Korean Generative Grammar Circle*, Seoul: Hankwuk.

Lasnik, H. (1972) *Analyses of negation in English*, An unpublished PhD. Thesis, Cambridge: MIT.

Leech, G. (2006) *A glossary of English grammar*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Matyiku, S. (2011) Negative concord. *Yale grammatical diversity project: English in North America*. (Available online at http://ygdp.yale.edu/phenomena/negative-concord. Accessed on 2021-2-25).

Miestamo, M. (2007). Negation – An overview of typological research. *language and linguistics compass*, Vol. 1, No. 5, pp. 552-570.

Nordquist, R. (2019) What Is a Semi-Negative in English Grammar? https://www.thoughtco.com/semi-negative-1691942 retrieved on 22/2/2021.

Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. (1985) *Grammar of contemporary English*, London: Longman.

Radford, A. (1988) *Transformational grammar: a first course*. Cambridge: Cambridge University Press.

Siek, N. (2016) Sentential negation and negative concord, (Available online at https://www.researchgate.net/publication/318910454, accessed on January 10, 2021.

Zeijlstra, H. (2004) *Sentential negation and negative concord*, Amsterdam: LOT.

# الرَّؤية السَّرديَة في رواية شك البنت(خرز الأيام) للأديبة أنيسة عبود

**طالبة ماجستير في قسم اللغة العربية: ديانا يوسف***

**كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة البعث**

**إشراف: أ. د محمد سلمان عيسى أستاذ النقد الأدبي الحديث في قسم اللغة العربية – كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة البعث.**

الملخص

يهدف البحثُ إلى التعمق في مفهوم الرّؤية لما له من أهمَّيّةٍ كبيرة في الدّارسات النَّقديَّة للرواية ، كما يهدف إلى توضيح التصورات والمقاربات والتسميات. لدى الباحثين اللذين انطلقوا من مفهوم الرواي في تنظيراتهم النقدية.

يتناول البحث الدراسات الغربية التي أعادت النظر في مفهوم الرؤية، والتي توجهت باحثة عن الآثار اللغوية لها . ويقدَّم رصداً لمفهوم الرؤية وما يرتبط به من مفهومات من خلال مقاربات مختلفة وفى فترات متباعدة . وجرى تطبيق التنظير على رواية شك البنت للأديبة أنيسة عبود لما فيها من وجهات نظر وآراء متباينة ومتداخلة .

الكلماتُ المفتاحيّةُ : ( الرؤية، السَّرد، الحدث، الرّاوي ).

---

* طالبة ماجستير في قسم اللغة العربية– شعبة الدراسات النقدية والبلاغية.

إشراف: أ. د محمد سلمان عيسى أستاذ النقد الأدبي الحديث في قسم اللغة العربية– كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة البعث.

# The narrative vision in the novel “Sikk Al-Bint” (Kharaz Al-Ayyam) For the writer Anisa Abboud

Abstract

The research aims to delve into the concept of vision because of its great importance in critical studies of the novel. It also aims to clarify perceptions, approaches and nomenclatures. Among researchers who set out from the concept of the narrator in their critical theorems.

The research deals with Western studies that re-examine the concept of vision, as it searches for linguistic implications for it. It provides an observation of the concept of vision and the related concepts through different approaches and at long intervals. Theorizing was applied to the novel “The Girl's Doubt” by the writer Anisa Abboud, because of its divergent and overlapping views and opinions.

Key words: (vision, narration, event, narrator).

## المُقَدِّمَةُ

قد استأثر مفهوم الرؤية بأهمية كبيرة في الدراسات النقدية المخصّصة للرواية، وتعدّ الدراسات الغربية الحديثة وخاصة الدراسات اللسانية من أهم الدراسات التي أعادت النظر في مفهوم الرؤية. ويقتضي البحث في دراسة المفهوم أولاً فقد تناوله العديد من الباحثيين والمنظرين، واختلفت التصورات والمقاربات وتعدّدت التسميات منذ أنَّ تمّ توظيفه والاشتغال عليه. ومن بين هذه التسميات نذكر على سبيل المثال: وجهة النظر والمنظور، والبؤرة، وحصر المجال، والتبئير [1]. وفي تعّدد التسميات تنوع في الدلالات والأبعاد . إلا أن العديد من الباحثين ينطلقون من مفهوم الراوي، وتتحدّد الرؤية أو وجهة النظر من خلال منظوره لمادة الرواية الواقعة تحت سلطته والمعبَّرة عن مواقفه وتصوراته وانطباعاته .ويتحدّد نمط وجهة النظر من خلال طبيعة الراوي، وهذا لا يعني تغييب الشخصية من مجال وجهة النظر والرؤية، فالدراسات النقدية الحديثة تولي أهمية لوجهة نظر الشخصية بوصفها ركيزة الروائي الأساسية ووسيلته في تحديد وجهة النظر.

ويتناول هذا البحث مسألة الرؤية أو وجهة النظر أو المنظور أو البؤرة في رواية شك البنت، ليكشف عن طبيعة التبئير في هذه الرواية من وجهة نظر تحليلية؛ أي الكشف عن الطبيعة العضوية للتبئير فيها، مع الإشارة الى طبيعة التطور في هذه التقنية السردية في استخدامها، ويتألف البحث من قسمين؛ أولهما نظري يستعرض طبيعة المفهومات النظرية المتعلقة بالرؤية، والآخر تطبيقي نحلل مقاطع من الرواية نجدها ملبية لغرض البحث.

- **مشكلةُ الدّراسةِ وأهمّيّتها وأهدافها ومنهجها:**

[1] التلاوي، محمد نجيب: وجهة النظر في روايات الأصوات العربيّة، اتحاد كتاب العرب، دمشق،2000، ص 15 .

**1- مشكلةُ الدّراسةِ:**

تكمنُ إشكاليّةُ البحثِ فِي البعد التّحديديّ للرؤية السّرْديِّةِ داخل البرنامَج السّرديّ Narrative Program[1]، وذلك حين تتحوّل إلى تقنيّةٍ سرديَّةٍ متحركة بيد الرّوائي وتهيمن على المكوِّن الَّذي انبثقت عنه، فالشَّخصيَّة مكوِّنٌ لكن الرؤية هي تقنيّة، مركزية في الخطاب الروائي، وترتبط بجميع عناصر الخطاب السردي .

**2- أهمّيّةُ الدّراسةِ:**

تتأتّى أهمّيّةُ الدّراسةِ مِنْ أنّها تنطلق من عمليتي التّحليل والتّركيب؛ تحليل الرؤية السردية الّتي استخدمتها الروائية في التكوين النَّصّيِّ، ومن ثم تركيب البناءات المتشظية من أجل الوصول إلى الدَّلالة الكليّة للنصّ، والتّمكن من تحليل قصديّة المؤلف.

**3- أهداف الدّراسة**

يتمحور هدف البحث الرّئيس في الوصول إلى مقاربة تحليلية للرؤية السردية، متقصداً فهم المعنى العامّ للنصّ، واستنباط هذا المعنى من أطره الفلسفيَّة المدرجة في الرّواية، وتأصيل الأساس الفلسفيّ لهذه الإطار.

**4- المنهج المتبع في البحث:**

اتبعنا المنهج الوصفيّ التحليلي ليحّقق الخطوات الاستقرائيَّة التي تقف أمام الفرضيات المقدّمة، لأَنَّهُ الأنسبُ لتحليلِ النّصِّ الرّوائيِّ فِي استحضارِ النّصِّ ووصفهِ، وتحديدِ التّقنيَّات السّرديَّة فيه، ثمّ الانتقال إلى تحليله، وصولاً إلى التّفسيرِ القريبِ مِنْ رؤية المؤلف، وبدهي أن نؤكد أن الدراسات السردية واسعة الطيف ومتعددة الجوانب.

**أولاً: مفهوم الرؤية:**

---

[1]- يطلَق هذا المصطلح على التّغير الذي يُحْدثه عاملٌ في عاملٍ آخر، وتختلف صورة هذا البرنامج تبعاً لشكل التمثيل. للتوسع ينظر: زيتوني، لطيف، معجم مصطلحات نقد الرّواية (عربي إنكليزي فرنسي)، دار النهار للنشر، بيروت، ط1، 2002، ص33.

تعدُّ الرّؤية السّرديّة من أهمّ التّقنيّات، وتبحث في أوجه الخطاب السرديّ: أسلوباً وبناءً ودلالةً، وأطلق النّقاد تسميات متعددة عليها: "وجهة النظر"، و" التبئير"، و"حصر المجال"، و"التحفيز"[1]، والحقيقة أنّ هذه التسميات ما هي إلّا دوالّ لمدلول واحد.

ونتفق مع الباحثة آمنة يوسف أنّ هذه المصطلحات تشير إلى الموقف، وهنا تميّز الباحثة بين موقفين: موقف الروائي أو الكاتب من واقعه المعيش، أو العالم المحيط، وما فيه من أحداث وعلاقات، وهو موقف ثقافيّ وموقف الرّاوي بوصفه تقنيّة سرديَّة من عالم روايته، وهو موقفٌ فنيٌّ.[2] والواقع أنّ الاختلاف في التسميات مع أنَّها تشير الى مدلولٍ واحدٍ مردّه – برأينا– إلى الاختلاف بين النّقاد وترجمة المصطلحات.

وقد أدّت التطوّرات في النّظرة إلى طبيعة الراوي ووظيفته إلى تغييرات جذريَّة في تقنيات الصياغة السّرديَّة، فقبل مرحلة الحداثة النقديَّة في الرواية كان النقاد يقيمون صلة بينها وبين مبدعها، فينظرون إلى النصّ الروائي على أنّه يعكس شخصية كاتبه، فحصروا اهتمامهم في هذه الرؤية الضيقة، بيد أنّ هذه الطريقة في التعامل مع النصّ الروائي قد تغيرت بعد أن أثبتت عدم جدواها، إذ إنّه "مع تطور الكتابة الروائية والنظرة النقدية الملازمة لها( الحركة الرومنطيقية وروايات "فلوبير" بشكل خاصّ) ظهر ميل إلى وضع الكاتب خارج نصّه ".[3]

ولا نبالغ إذا قلنا إنّ الراوي أو السارد أصبح حجر الزاوية في الرواية الحديثة، فهو ليس تقنية سردية يوظفها الروائيون في الرواية للشهادة على الأحداث، أي أن يكون الراوي مجرد ناقل، بل "أمكن لكتاب الرواية أن يتفننوا في استخدام مفهوم الراوي، وارتبط هذا التفنن بعلاقتهم بما يروون".[4]، فتوجهت بؤرة الاهتمام نحوه مقابل اختفاء الروائي الكاتب،

[1]– عزام، محمد: شعريّة الخطاب السرديّ، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، د.ط، ٢٠٠٥، ص٩٤.

[2]– يوسف، آمنة: تقنيّات السرد في النظرية والتطبيق، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 2015، ص٤٥.

[3] – العيد، يمنى: تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، دار الفارابي، بيروت، ط2، 1999، ص١٣٥.

[4] – العيد، يمنى: تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، ص١٣٦.

انطلاقاً من أنّ الراوي هو "المعبر عن رؤية الكاتب الفكرية والفنية".[1] خاصّة مع بروز التيارات النقدية التي تنادي بموت المؤلّف، وفق مقولة رولان بارت الشهيرة.

فالرؤية السردية تتمحور على وجه الخصوص حول الراوي إذ لها صلة وثيقة بالزاوية التي ينظر من خلالها الراوي إلى الأحداث. فمصطلح الرؤية السردية يتوسل به النقاد لإيضاح الكيفية التي يتمّ من خلالها وعي فكرة الرواية من قبل الراوي، وتبحث الرؤية السردية في العلاقة بين الراوي والمروي له وطريقة إيصال الحكاية الى المتلقي، فالرؤية السرديّة "إحدى التقنيات الخاصة ببنية السرد الروائي في المقام الأول ".[2]، فغدا الروائي "لا يتكلم بصوته، ولكنه يفوض (راوياً) تخييلياً، يتوجه إلى قارئ تخييلي، وهذا (الراوي) هو (الأنا الثانية) للروائي".[3] وتتشكل الرؤية السردية من البحث في الأسئلة الآتية:[4]

من يروي؟ كيف يتعامل الراوي مع ما يرويه؟ وما هي علاقته بمن يروي عنهم؟

وقد أولى النقاد الرؤية السردية اهتماماً فائقاً؛ إدراكاً منهم بدورها المحوري في صياغة العمل الروائي، ويعدّ الناقد الروسي" توما تشفسكي" ، وهو من الشكلانيين الروس من أوائل النقاد الذين بحثوا في الصلات بين السارد والرواية، فميّز بين أسلوبين من السرد استناداً إلى زاوية رؤية السارد، وهذان الأسلوبان هما:[5]

الأسلوب الأول –السرد الذاتي: (subject ): وفيه يكون الراوي عليماً بكلّ شيء في الرواية.

---

[1] – عزام، محمد: شعرية الخطاب السردي، ص٨٦ .

[2] – يوسف، آمنة: مرجع سابق، ص٤.

[3] – عزام، محمد: شعريّة الخطاب السرديّ، ص٨٥.

[4] – العيد، يمنى: تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، مرجع سابق، ص١٣٤.

[5]– ينظر: توماشفسكي، نظرية الأغراض، تر إبراهيم الخطيب، الشركة المغربية للناشرين المتحدين، الرباط، المغرب، 1982 م. ص189. وعزام، محمد: شعريّة الخطاب السرديّ، ص٩٥.

والأسلوب الثاني–السرد الموضوعي( object): وفيه نتتبع الحكي من خلال عيني الراوي، متوفرين على كلّ خبر. ففي أسلوب السرد الذاتي يشيع استعمال ضمير المتكلم ويضفي الراوي فكره وشعوره على الأحداث والوقائع والشخصيات بينما في أسلوب السرد الموضوعي يكون الراوي ذا معرفة كليّة، وهو عالم بما يدور في أذهان الشخصيات.

**ثانياً: أنماط الرؤية السرديّة:**

قسّم النقاد والمنظرون الرؤية السردية إلى أنماط متعددة تبعاً لزاوية النظر التي ينظر منها الراوي إلى الحكاية، وتجدر الإشارة إلى أنّه قد تتم المزاوجة بين أكثر من نمط من أنماط الرواية السردية في الرواية الواحدة.

يمكن القول: إنّ النقاد المعاصرين انطلقوا في تقسيماتهم من تقسيم الناقد الفرنسي جون بويون (J.Pouillon) الذي قسّم الرؤية السرديّة في كتابه " الزمن والرواية " الذي أصدره عام١٩٤٥م إلى ثلاثة أشكال حسب زاوية رؤية الراوي أو السارد هي:

رؤية من خلف . ( النظرة الخارجية )رؤية من خارج . ( الرؤية من أعلى ) رؤية مصاحبة . ( الرؤية مع )

**النمط الأول – الرؤية من الخلف أو الرؤية من الخارج :**

في هذا النمط من أنماط الرؤية السرديّة يعلم الراوي أكثر ممّا تعلمه الشخصيات في الرواية ( الراوي> الشخصية)، فهو "يستطيع أن يصل إلى كلّ المشاهد عبر المنازل، كما يستطيع أن يدرك ما يدور في خلد الأبطال، وتتجلى سلطة الراوي هنا في أنه يستطيع مثلاً أن يدرك رغبات الأبطال الخفية، تلك التي ليس لهم بها وعيهم أنفسهم."[1]، وترتبط الرؤية من الخلف بأسلوب السرد الذاتي حيث تكون" أنا" الراوي بارزة بوضوح.

**النمط الثاني: الرؤية من الخارج أو الرؤية من أعلى :**

ويكون الراوي فيها أقل معرفة بالأحداث من الشخصيات في الرواية( الراوي< الشخصية)؛ لذلك " يعتمد كثيراً على الوصف الخارجي، أي وصف الحركة والأصوات،

[1] – لحمداني، حميد : بنية النصّ السردي (من منظور النقد الأدبي)، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر، ط1، 1991، ص٤٦.

ولا يعرف ما يدور في خلد الأبطال".[1] وهذا النمط مقابل للنمط. الأوّل، وقد برز في منتصف القرن العشرين في مرحلة الحداثة وما بعد الحداثة مع ظهور جيل من الروائيين سعوا إلى منح حرية أكبر للشخصيات في الرواية حتى تتحرك بمعزل عن الروائي والراوي معاً ، وبالتالي التحرر من سلطة الراوي العليم "لأنّها تخلو من وصف المشاعر السيكولوجية ، كما أنّ بعضها يكاد يخلو من الحدث، هناك غالباً وصف خارجي محايد لحركات الأبطال وأقوالهم وللمشاهد الحسيّة دون أيّ تفسير أو توضيح".[2] ويكون السارد في موقع المراقب الذي يحكي ما يشاهده أو يسمعه من الشخصيات، وهذا اللون من الرؤية السردية يكسب الرواية عنصر التشويق والمفاجأة.

والروايات التي تعتمد على الرؤية من خارج قليلة مقارنة مع النمطين الآخرين للرؤية السردية، وتتطلب من القارئ أو المتلقي أن يبذل جهداً من أجل إكساب الأحداث في الرواية دلالة معينة. ويرتبط هذا النمط من الرؤية بأسلوب السرد الموضوعي حيث الغلبة تكون لضمائر الغائب.

**النمط الثالث . الرؤية مع أو (الرؤية المصاحبة) :**

في هذا الشكل من أشكال الرؤية السرديّة تكون معرفة الراوي تكافئ معرفة الشخصيات في الرواية ( الراوي= الشخصيّة) ، فالراوي "لا يقدم لنا أيّ معلومات أو تفسيرات إلّا بعد أن تكون الشخصية وصلت إليها. .."[3]

والراوي في هذا الشكل إمّا أن يكون شاهداً على الأحداث أو يكون شخصية مشاركة في أحداث الرواية، وتتمّ المزاوجة في هذا الشكل من الرؤية السردية بين السرد بضمير المتكلم والسرد بضمير الغائب مع المحافظة على الرؤية المتساوية أو المصاحبة، أي إنّ الراوي يعرف عن الأحداث بقدر ما تعرفه الشخصية، والشخصية تعرف بقدر ما يعرفه الراوي، ولا ريب أنّ هذا التحوّل من ضمير المتكلم إلى الغائب أو العكس يكسر رتابة

---

[1] – لحمداني، حميد : بنية النصّ السردي ، ص٤٧.

[2] – المرجع ذاته، ص٤٨.

[3] – المرجع ذاته ، ص49.

السرد، ويتيح لنا بحسب ميشال بوتور "أن نلقي الضوء على المادة المحكية بصورة عمودية. أن تظهر علاقاتها مع كاتبها، وقارئها، والعالم الذي تظهر لنا في وسطه وبصورة أفقية أي أن تظهر العلاقات بين الأشخاص الذين يؤلفونها". [1]

وقد تأثر بتقسيم " بويون "عدد من النقاد ممّن جاؤوا بعده، وأشهرهم الناقد" تودروف " لكنّه اختصر أنماط الرؤية السردية في نمطين رئيسيين هما:

النمط الأوّل: الرؤية الخارجية: يظهر فيها الراوي العليم بكلّ شيء الذي يروي بصيغة الغائب( ضمير الهو) في الروايات المكتوبة بصيغة الغائب.

النمط الثاني: الرؤية الداخلية: وتتمثّل في الروايات بضمير المتكلم والسيرة الذاتية.

ولا يكتمل الحديث عن الرؤية السردية إلّا بالتطرق إلى الرؤية المتعددة ، وخير مثال لها الرواية المتعددة الأصوات التي تصور الصراع الفكري والحياتي.

والروائي الروسي الشهير "فيودور دوستويفسكي "(١٨٢١– ١٨٨١) هو مبدع الرواية المتعددة الأصوات، أو ذات الرؤى المتعددة أو البوليفونية (polephony).[2] وأول من أشار إلى ظاهرة تعدد الأصوات هو الناقد الروسي "ميخائيل باختين"(١٨٩٦– ١٩٧٥)" إذ لكل شخصية في الرواية رؤاها الإيديولوجية، ويتركها المؤلف تعبّر عن رأيها، من غير أن ينحاز إلى رأي أيّ منها. فروايات دوستويفسكي في رأيه تتسم بالحواريّة وتعددالأصوات بين جميع عناصرها البنائية، وذلك كما يحدث عند الجمع بين الألحان في عمل موسيقي.[3]

وهذا النمط من الروايات يثري السرد ويزيد من قيمته الفنية، فالقول السرديّ – بحسب يمنى العيد– يكتسب فنيته "بانفتاح موقع الراوي على أصوات الشخصيات بما فيها صوت السامع الضمني، فيترك لهم حرية التعبير الخاصّ بهم، ويقدّم لنا منطوقاتهم المختلفة

[1] – بوتور، ميشال: بحوث في الرواية الجديدة (تر: فريد أنطونيوس، ، منشورات عويدات ، بيروت، لبنان، ط٣، 1986م ، ص٧٥.

[2] – عزام، محمد: شعرية الخطاب السردي، ص٩٤.

[3]– باختين، ميخائيل: مسائل شعرية دوستويفسكي، تر جميل نصيف التكريتي، دار توبقال، الدار البيضاء المغرب، ط١، ١٩٨٦، ص٢٦.

المتفاوتة والمتناقضة".[1] ولا يمكننا الحديث عن الرؤية السردية دون ذكر جهود "جيرار جينيت" الذي قدّم تصوراً متكاملاً للرؤية السردية، وخاصة في كتابه " خطاب الحكاية" الذي أصدره عام١٩٧٢م ،فاستعاض عن مصطلحي " الرؤية السردية " و" وجهة النظر"، وطرح مصطلحاً جديداً هو " التبئير "، فنجد لديه ثلاثة أشكال من الرؤية السردية:

وقسّمه إلى ثلاثة أنواع، هي: 1-التبئير الصفر، أو اللاتبئير، ونجده في السرد التقليدي.

2 . التبئير الداخلي، سواء كان ثابتاً، أو متحولاً، أو متعدداً.

3 . التبئير الخارجي، الذي لا يمكن فيه التعرّف على دواخل الشخصيات.

بيد أنّ تصنيفه هذا قد تعرّض. لانتقادات عديدة جعلته يعيد النظر فيه، فذهب في كتابه" عودة إلى خطاب الحكاية" إلى أنّ عناصر التبئير ثلاثة:

المبئِر : هو الراوي أو السارد. المبأّر: هو السرد ذاته. التبئير هو حصر المجال.[2]

بعد هذا الاستعراض لتقسيمات الرؤية السردية نرى أنّ تقسيم جون بويون هو الأنسب حين التحليل السردي؛ لأنّه يتناول الرؤية من منظور علاقة الراوي بالشخصيات، والشخصيات ومواقفها ورؤاها هي التي تشكل قصدية الرواية، ، ونقطة أخرى مهمة ينبغي الإشارة إليها في هذه الخلاصة هي أنّ الشخوص في الرواية كلما تحررت من وطأة الراوي العليم.

**الرؤية والراوي في رواية شك البنت للأدبية أنيسة عبود:**

إن الرؤية السردية أو وجهة النظر (point de vue) في رواية شك البنت[1] تمكنت من تشكيل مجموعة من الرسائل الخطابية، وساعدت في بلورة الرواية من خلال

[1]– العيد، يمنى: الراوي: الموقع والشكل، مؤسسة الأبحاث العربيّة، بيروت، ط١، ١٩٨٦، ص57.

[2] – للمزيد ينظر: جينيت، جيرار: عودة إلى خطاب الحكاية، تر محمد معتصم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ٢٠٠٠، ط1. ص٩٥ وما بعدها.

تلك العلاقة المحورية بين المؤلف والراوي وموضوع الرواية، وإن دارت جميعها في فلك الراوي كونه هو حجر الأساس في المعمار الحكائي، فلا يمكن أن يكون للرواية وجود إلا به: سواء روى مباشرة بلسانه، أو من خلال الشخوص، وهو في الحالتين تقنية ولها كينونتها الحتمية، ويملك الراوي من القصدية ما يمنحه الفاعلية الأكيدة في السرد وزوايا الرؤية؛ إذ تجمع الدراسات الحديثة[2]، أنه في كل عملية سردية راو عالم بكل شيء، يتحكم بشكل أساسي في تقديم القصة :وصف الأماكن– وسرد الأحداث– وتقديم الشخوص - و نقل كلامها– والتعبير عن أفكارها ومشاعرها وأحاسيسها– وعرض وتحليل صراعاتها و العمل على مزج كل هذا برؤية لا تتجسد إلا من خلاله، فلا وجود لأحدهما دون الآخر.

فالرؤية في رواية شك البنت تتمحور في الخيال الذهني التصويري للبطلة "ماريا بنت دلال .. سنة ثانية هندسة زراعية.

المكان تل القرام، أحياناً نسميها خربة القرّام لأنها مرتفعة وحولها وهاد مليئة بنبات القرام الصالح للرعي ولصنع مساند المصاطب"[3]. حيث تعرض هذه الشخصية رؤية تتمحور حول الحياة الجامعية لمجموعة من الطلاب تتلخص في نظام علائقي متداخل ينم على اندماج شخصية الكاتبة مع الشخصية الرئيسة، كونها تعرض حيوات الشخوص الأخرى فهي الأنا الشاهد الذي نجده في ضمير المتكلم، فكانت الراوية القاصة شخصية محورية فالأنا هنا الشاهدة والمشاركة نوع من الوعي الكلي الجماعي، أو هي الخالقة التي تبدع كل شيء، وهي المؤلف، لذلك تحيط بالشخصيات علماً من الداخل والخارج معاً، ولا تمتزج بأية واحدة منها، إنها المؤلفة نفسها، وعلى القارئ التعمق فيها واستشفافها لتتضح الرؤية، وقد برز المزج بين الأنا كشاهد وكمشارك في تقانة الراوي، وزوايا الرؤية في هذا الشاهد:

---

[1]– عبود أنيسة: شك البنت (خزر الأيام)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2015.

[2] – ينظر: التلاوي ، محمد نجيب: وجهة النظر في روايات الأصوات العربيّة ، اتحاد كتاب العرب، دمشق،2000 ، ص 15 .

[3] –عبود، أنيسة: شك البنت خرز الأيام: ص21.

"كيف جاءتني الفكرة لا أعرف؟

هي فكرة جهنمية..

طلبت القهوة وجلست في ركن بعيد من مطعم المحطة رحت أكتب ما يخطر في بالي.. اكتبي أي شيء.. كل الأسى الذي في داخلك أخرجيه على الضوء فيصير ملك الضوء وليس ملك الأسرار التي تعذبك"[1] بهذا سيتموضع المروي له أمام إدراك قد سبق إليه ورؤية اكتمل تكونها في ذهنية الراوي، علماً بأن هناك مرحلة قد سبقت تكون هذه الرؤية وهي الأهم، حين تجلت الرؤية في ذهنية الأديبة في عملية المخاض الأدبي التي أيقنت بأهمية طرحها، وعدم كتمانها من خلال الشكل السرد ( الجواني) المتمثل في الحكي الذاتي، وفيه تمارس شخصية مركزية الحكي، مثل شخصية ماريا وتسمى ب( الفاعل الذاتي ).

وهذا ما جعل مهمة ماريا، معقدة بسبب تمحور التبئير في الداخل، وغياب الراوي العليم الذي يزود المروي عليه بالمعلومات الخارجية. هذا النّوع من التّبئيرات يقسّمه جيرار جينيت إلى ثلاثة أنواع:" ثابت"،" متعدد"و"متغير"، وفي رواية شك البنت يتمظهر التبئير الثابت لتمركزه داخل وعي شخصية واحدة هي شخصية ماريا التي بدأت تعرض رؤيتها عن الحب في الحياة الجامعية، هذه المرحلة الممزوجة بالقلق "كان مهدي حبي الأول.. وهذا منحني الجنون لأن أشرب القهوة معه، وأستمع إلى مغازلاته وأذوب في نظراته أمام الناس متحدية الشارع الذي يرنو إلى فتاة تجلس مع شاب على الرصيف في مقهى البستان"[2]. فالراوية هنا تبدو منفعلة وفاعلة في مجريات الأحداث كشخصية من الشخصيات كونها انطلقت من أسلوب السارد الذاتي، بعلم محدود، لا تعرف عن أحداث الرواية أو شخصياتها إلا ما شاهدته، ومر بها، وتستطيع تبادل المعلومات مع باقي شخصيات الرواية، والضمير" أنا "هو الضمير الأكثر استخداما لهذا النوع من الرواة، ولكنه

[1]– عبود، أنيسة: شك البنت خرز الأيام:33.

[2] – عبود، أنيسة: شك البنت خرز الأيام:37.

يتحول إلى راوٍ عليم حين يحتاجه المؤلف في تقنية القصة داخل القصة كما حدث في قصة زيتون ابن الشهيد، تقول الأديبة عبود في رواية شك البنت خرز الأيام: "وقف محمد لحظة.. استدار باتجاه أمه وقد احمرّت عيناه.. همّ بالركض إلى حضنها.. لكنه تراجع بسرعة وهو يقول:(محمد مات.. أنا زيتون الذي لا أم ولا أب له).

كان محمد ضئيل الجسم. وكان متفوقاً في دراسته.. وحين أخذ الإعدادية كان الأول على مدرسة القرية التي سميت باسم أبيه الشهيد علي الذي استشهد في حرب تشرين. محمد لا ينسى مشهد العلم الذي لف جثمان والده.. ولا ينسى مجيئه إلى القرية"[1].

وبهذا يتضح استخدام تقنية مساندة للرؤية مع، أو الرؤية المصاحبة حين يختار الروائي شخصية محورية، ويصفها من الداخل، ليتمكن المتلقي من الدخول بسرعة إلى سلوكها إن الرؤية هنا تصبح رؤية الشخصية المركزية ذاتها رؤية المتلقي، وفي الواقع تغدو هذه الشخصية مركزية ليس لأنها تُرى في المركز، ولكن لأننا من خلالها نرى الشخصيات الأخرى، ومعها نعيش الأحداث المروية .ويكون الراوي في هذا النمط مساوياً للشخصية، وتأتي معرفته على قدر ما تعرفه الشخصية، فلا يقدم تفسيراته إلا بعد أن تتوصل الشخصية ذاتها إلى معرفة هذه التفسيرات.

ويثبت هذه الفرضية عرض الرؤى اتي تبنتها البطلة ماريا حول علاقات الحب الجامعية، وعلاقات الطلاب بالأساتذة فهي تسرد حكاية الطالبة "فاتن كانت مع أستاذ الكيمياء

(والله؟!)

(والله..)

(القذرة اللعينة ..سرقته من هيفاء)

عادت فاتن من اللقاء تقفز وتغني.. دون وجل جمعتنا وراحت تتحدث عن الدكتور غسان.. صحيح هو كبير في السن وابنه معنا في الجامعة.. ولكن يعرف كيف يغازل

[1] – المصدر ذاته:44.

وكيف يغازل .. وكيف يشعر الفتاة بأنها ملكة. رجل متعلم في أوروبا.. رجل فهمان يقدر الأنوثة والجمال.. وليس مثل أولئك الطفرانين"[1].

ويمكن القول إنّ صلة الوصل بين الرّوائيّ والقارئ، لم تكن راوياً عليماً، ولم تستدع الراوية شخصاً ما يعرف كيف يتأمل في الحقائق ويصوغ فيها إحساساً معيناً. فالرّاوية تقيم علاقات مع العناصر الفنيّة في الرواية وبحريّة تامة، لذلك نؤيد القول: "إن العلاقات المحتملة بين الراوي والأحداث والشخصيات، من ناحية فعلية، علاقات لا نهائية"[2]، ومن أهم العلاقات تلك الّتي تربط الرّاوي بالرّؤية، لأنّ الرّاوي والرّؤية كلٌ واحد متكامل لا يمكن فصل أحدهما عن الآخر، فلا رؤية من دون راوٍ ولا راوٍ من دون رؤية. ويثبت هذه الفرضية تمسك الرّوائية بالرّؤيا الّتي أرادت إيصالها حول استلاب المرأة " لم أستطع النوم بعد حديث فاتن... كنت أتقلب مع الأفكار اللعينة التي تراودني هل ما فعلته فاتن خطأ؟ شعرت بالغيرة وبالحسرة على جسدي الذي لم يسكب عليه أحد الماء. فكيف بالفودكا.. تخيلت أن مهدي يأخذني بين ذراعيه.. يعريني... ويقبل كل خلايا جسدي... إني أرغب بذلك وأرغب أن يلامسني.. ويضمني.. وأغفو بين يديه.. شعرت أني فعلاً بين يديه.. لم أستطع السيطرة على نفسي. ثم بكيت.. لكن فاتن نفت كل ما قالته.. يعني هي أيضاً تعاني من الفراغ العاطفي"[3]. بهذا نلمح عمل الراوية على خلق جو من الإيهام بحقيقة ما تروى، فهي تقدم الأحداث برواية داخلية عن طريق السرد بضمير المتكلم، فالراوية تطرح ذاتها بوصفها مقدماً للمادة الحكائية عن طريق ضمير المتكلم الأنا، متحدثة عن ذاتها ومتخذة منها موضوعاً للتبئير، أي أنها ذات السرد و موضوعه في آن واحد.

إنَّ التمييز بين الرّاوي الذّاتي المتحكم وسرد الشّخصيَّة الّتي تقصّ حكايته، يسمح لنا بالقول إنَّ السّارد الذّاتي في موقعه يرى جميع الحركات، والاحتمالات والرّقعة أمامه بالكامل، ويتسنى له بلورة الرّؤية بوضوح كما هي نظرة الرّوائيّة تجاه الحبّ:" لم أجد

---

[1] – عبود، أنيسة: شك البنت خرز الأيام51.

[2]– إبراهيم، عبد الله: المتخيل السردي ( مقاربات نقدية في التناص والرؤى والدلالة )،المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1990، ص 118.

[3] عبود، أنيسة: شك البنت خرز الأيام، 55.

أجوبة لأسئلتي سوى أني متواطئة.. نعم أنا أستغل رياض وأستغل مشاعره نحوي كي أتسلى به.. وأنسى من خلاله هل أعيد سيرة أمي؟ لكن أمي كرهت أولاً وقررت ثانياً ثم تزوجت أبي حتى لا يفوتها القطار.. إذ كانت على وشك العنوسة.. أما أنا فما زلت في العشرينات بعيد عني قطار العنوسة بعيدة عني ليالي الوحدة"[1]. لهذا ظهرت الرّاوية في شك البنت مغايرة للراوي العليم[2]، فلم يتلمس القارئ سطوته بسبب إدخال الكاتبة شخصيّة ماريا كي تروي في حدود ما تعلمه الشّخصيّة. وهذا النوع من الرواة يتخذ نمطين :" الأول أن يكون الراوي مشاركاً في أحداث الرواية أو شاهداً عليها. والثاني أن يتخذ من إحدى الشخصيات أو من أكثر من شخصية مرايا تعكس الأحداث"[3].فبطلة الرواية ماريا شاركت في الأحداث، وكانت شاهدة على الوجع والألم في الروح المنكسرة في نفوس الطالبات اللواتي استطعت أن تحلل ما يدور في دواخلها.

إن اشتغال الرؤية في الخطاب السردي يقوم على مبادئ التركيز، والإيجاز، والتأمل الأمر الذي من شأنه أن يجعل منها مغامرة كبرى تجبر فيها سردية الرواية على اختزال الرؤى، والمواقف، والصور، والرموز، إلى أقصى مستويات الاختزال تماشيا وطبيعة التذوق، ومسافة التلقي التي ترتاب في أي استطالة أو حشو من شأنه أن يشوب جمالية الاستقبال، وأما موطن التركيز في الرواية فيكون في الموضوع، وفي الحادثة، وطريقة سردها، أو في الوقت وطريقة تصويره، أو في لغتها، ويبلغ التركيز حده حين لا يمكن أن يستبدل بها غيرها .

وفي هذا السياق فإن رواية شك البنت تستبطن دلالات الاستياء، والألم، والخيبة من خلال ما نطلق عليه( الوعي المركزي)، وتشكل المدينة تبئيراً داخلياً لهذا التوجس من الانتقال إلى المدينة، وتجسد رؤية ماريا هول الانهيارات الاجتماعية والعلاقة الخارجة عن المألوف في الحياة الدراسية التي تصل حد التناقضات غير المعقولة، وترصد رؤية ماريا

---

[1]- الرواية ذاتها: ص112

[2]- هو نمط من الراوي لا يسمع القارئ إلا من صوته، ولا يرى الأشياء إلا من خلال وجهة نظره. ينظر : الكردي، عبد الرحيم، الراوي والنص القصصي، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1996،2، ص101.

[3]- عزام، محمد :مرجع سابق، ص90.

السردية أعماق ما يحدث في الجامعة في تلك المدينة، وهي رؤية تتشكل بوعي حاد تؤسس لترسيخ فعل نقدي رادع ، ولا سيما أن التحولات الكبيرة التي شهدتها الرؤية حين أدركت ماريا خيانة حبيبها مهدي وخطوبتها لرامية، وهي من أعز أصدقائها: "احتجتُ لعدة أيام في زنزانة الصمت والعزلة . "تفرجت" على الشريط الطويل الذي يكر أمامي.. كنت الشاهدة الوحيدة والمتفرجة الوحيدة لهذا الشريط السرّي.. ثلاثة أيام مرت فيها خيول على صدري.. وزحفت فوقي السنوات.. مت وعشت.. رفضت مساعدة أحد، وحدها روعة تعرف أني أسجن نفسي في غرفتي كانت تحمل العصير فقط لا غير ... سمعت قهقهة مهدي ورأيته وهو يبعدني ويدفعني عن صدره.. رأيته كيف نظر إلي باشمئزاز عندما قلت له: أنا مشتاقة إليك ورأيت رامية رأيتها بصورتها الجديدة"[1].

إن ارتباط الرؤية السردية بالواقع الحياتي لطلبة كلية الهندسة الزراعية لم يكن من باب نقله وتسجيله كما هو، وإنما رغبة في تحريكه، والبحث عن بدائل، ويكفي أن تطل المؤلفة بحسها ووجدانها وطاقتها الإيحائية على هذا الواقع بنظرة فنية، تتحول معها اللغة. السردية إلى أداة وتوصيل دلالات أغفل عنها المجتمع.

وبناء على هذا التصور فإن الكتابة السردية ليست تصويراً فوتوغرافيا للواقع، حتى إن كان هذا الواقع هو موضوع الحدث، وموضوع المتن الحكائي؛ ذلك أن مخيلة المؤلف بوسعها أن تتبنى موقفاً جدلياً وفلسفياً إزاء هذا الواقع واشباعه بملامح رؤية العالم، وهو ما يشكل موقف السارد من عالمها لإبداعي.

**2- الرؤية والحدث:**

إنّ النّظر إلى الحدث Action[2] يعني النّظر إلى كلّ المكوّنات الرّوائيّة، لأنّه المسرح الّذي تتغيّر فيه المواقف، وتتمسرح حركيّة الشّخوص في داخله، وتتحدّد البداية الزّمنيّة بحدوثه، وترتسم ملامح المكان بوقوعه، ومن خلال الحدث يمكن للروائي توجيه الأنظار إلى فاعله في زمنيّة أدبيّة، لذلك جاءت الأحداث في الرواية مسرحاً لعرض الرؤى. فالمشكلة التي وقعت فيها البطلة ماريا حين طلب منها الدكتور الخروج من المحاضرة ولم

[1] عبود، أنيسة: شك البنت خرز الأيام، ص308.

[2]- ويترجم أيضاً: Event/Evenement، ينظر القاضي، محمد، مرجع سابق، ص145.

تستجب لطلبه حملت رؤية الكاتبة عن تلك المسافة بين الطلاب والأساتذة في الجامعة، حيث تلخصت الرؤية في حوار دار بين فاتن والبطلة ماريا حول تلك المشكلة جاء فيه:

قالت فاتن: (لا أحب التعميم.. هناك أساتذة موقرون ..علماء) أنا أثق بكلام فاتن لأنها بنت (الجو) لذلك أنا لن أعمم، لأن التعميم كما يقال لغة الحمقى"[1] . فمن خلال تلك الأحداث نرافق الشّخوص، ونسترجع زمنها، ونحاول رسم مكانها داخل النّصيّة الروائية، فإذا امتلك الرّوائيّ براعة في تصوير إيهاميّة الحدوث، كما صورت البطلة ماريا حدث الرحيل قائلة: "ها أنا أجمع أوراقي وأحزم حقائبي.. الثياب والأحذية والكتب والمراجع والصور وبعض الفناجين. كانت روعة تبكي.. لقد انتهى الامتحان وعلينا أن نغادر الجامعة. لم نعد منذ اللحظة أبناءها.. صرنا أكبر من تلامذتها يا إلهي مرت السنوات الخمس سريعة"[2]. فهنا سيدخل المتلقّي في دائرة الصّراع الرّوائي للحدث، وتصبح الرّواية رواية الحدث، فالرّواية الّتي يطلق عليها اسم رواية الحدث تعتمد على "الحوادث الضخمة والمفاجآت الغريبة، من غير كبير انتباه للأشخاص ونفسياتهم"[3]، فالحدث المهيمن يؤدّي إلى إبعاد الشّخصيّات عن السّيطرة والتّحكم بمفاصل القصّة وحركيّة السّرد، ويعتمد القاصّ على إثارة الانفعالات المفاجئة كالتوقّع والإغراب والفزع والخوف من أجل شدّ انتباه القارئ، وضمان متعة فنّيّة تعتمد الإمتاع والتّشويق حين تشدد علاقة الحدث مع الزمن في انقسامه إلى حدث خارجي External action يتمثل فيما تقوله الشّخصيّات وتفعله كنقيضٍ لما تفكّر فيه، وحدث داخلي Enternal action متمثلاً فيما تشعر به الشّخصيّات، وتفكّر فيه كنقيض لما تقوله أو تفعله، لذا فإنّ الحدث القصصي المتقن قد يمكّن الرّواية من تحقيق الأدبيّة بمفهومها الشّكلاني. في حين يبدو الحدث المفكك أقل تأثيراً، والرّوائيّ مضطر إلى أن يختار في خضم أحداث الحياة الاجتماعيّة أو النّفسيّة عدداً محدوداً من الأوجه والحوادث والتفاصيل؛ لأنّ عمليةّ الخلق الإبداعي، وهي تتكوّن لحظات الولادة في مخاضها الإبداعي وامتزاجها بالتراكمات التّقنية، لابدّ لها من التّشكّل

[1] – عبود، أنيسة: شك البنت خرز الأيام، ص288.

[2]– عبود، أنيسة: شك البنت خرز الأيام، ص341.

[3]– أبو سعيد، أحمد: فن القصة، الجزء الأول، دار الشرق الجديد، بيروت، ط1، 1959، ص11.

في نسيجٍ عامٍ للأحداث الّتي اختارتها الذّات المبدعة في تلك الحقبة الزّمنيّة المعيشة، ومن المفيد الإشارة إلى أن، العلائق الرابطة بين: (الخلق)، و(الاستلهام)، و(الإبداع ) تتماهي في جدْلية قائمة بين معطيات الواقع والخيال، وبين الفردي والجمعي، في ضوء مناخات متعددة وأشكال متنوعة"[1]. وهو عينه ما اختارته أنيسة عبود فيما حدث مع طلاب كلية الهندسة الزراعية "في السرفيس شعرت بالخوف منه. (أمي قالت لا تسمحي لأحد أن يضحك عليك). ستزل معي على المفرق وسأكون وحدي عند السنديانة القديمة.. ربما تطاول علي.. لعله لم ينس ما فعلته به أمام الطالبات اللواتي انفجرن بالضحك والتصفيق. حتى إن المعلمة نادتني وأثنت علي. وقالت: ( هكذا تكون البنت الواعية)"[2]. وعلى هذا المنوال في بناء الحدث "يقف الإبداع موقف النقيض من الاتباع والتقليد كونه إحداث شيء جديد على غير مثال سابق، فإن النتاج الذي يتصف بالإبداع تتوفر في صياغته النهائية صفات الجدة والطرافة"[3] تمضي أنيسة عبود محوّلةً تلك الأحداث إلى مسرحٍ يسمح لتفريغ المخزون الإبداعي، وعرض رؤيتها، ومن ثم رؤية الشّخوص وصراعهم محافظة على تماسك الحدث بين البناء الفنّيِّ والتناثر الزّمنيّ الحكائيّ التماسك الّذي يتمنى أيّ روائي في عمله الإبداعي أن يحقّقه، وهو موقنٌ أنّ ذلك التّماسك لن يتحقّق إلا عند اندماج الأحداث، وانصهارها في زمنيةٍ مترابطةٍ، وهذا بعيد المنال عند تناثر الزّمن انصياعاً لمقتضيات السّرد، والسّبب الرّئيس في ذلك تحول الحدث إلى بنىً متباعدةٍ حين يفلت الزّمن من قبضة السّارد، إن كان لتغيره في الحكاية، أو لانتقاله لحكاية أخرى فرضتها طبيعة الإبداع التّخييليّ. ومن هذا القبيل كان الكثيرة في رواية شك البنت خرز الأيام مثل: قصة حب عثمان ورامية الزائفة، وقصة زينة التي أصيبت بالجنون لأنها أحبت، وقصة الأب وقصص أخرى ، لهذا أصبح بمقدورنا القول إنَّ رواية شك البنت

[1] –عيسى، محمد: النقد الأدبي العربي الحديث والمعاصر، منشورات جامعة البعث، 2013–2014، ط1، ص284.

[2]– عبود، أنيسة: شك البنت خرز الأيام ، ص264.

[3] – عيسى، محمد: مرجع سابق. نقلاً عن، السيد، عبد الحليم ، الإبداع سلسلة كتابك، 154، دار المعرف، مصر، 1977، ص7.

تجنبت تشظي الحدث، من خلال الرّاوية ماريا الّتي ركّزت على بناء حدثٍ مركزيّ موحد، وكانت أكثر عنايةً في توجيه الأحداث الفرعيّة نحو الرؤية الرئيسة القائمة على الشتات والقلق والتوجس الكامن في نفوس الطلبة في المرحلة الجامعية كما هو الحال " كيف سأعيد أجنحتي إليّ وأطير من قفص هذا الحقير .. نظرت إليه كما كان عيسى في قضايا الشعر.. وحفلات الجامعة.. رأيت ملامحه متبدلة قليلاً شعرت أني أكتشف وجهه لأول مرة.. ما كنت أرى أن شعره خفيف هكذا. ولا رأيت شفتيه الرفيعتين كأني ما عدت أحبه؟ وأن هذا الحريق الذي في داخلي هو ردة فعل لهزيمتي؟ لكن كيف كنت سأعرف بأنه سيِّئ .. وأنه طاردني إلى أن وقعت في حبه ثم هجرني"[1]. بهذا تمكنّت الرواية من ملامسة جوهر الحياة، وحقّقت الأفق المتوقع لدى المتلقّي، ولا يعني أنّها لم تعتمد تقنيّاتِ الوعي وهدم الحدث والنّهايات المفتوحة... بل يعني أن العملية البنائيّة لم تهمل سبك حدث انسيابيّ مترابط متماسك يحمل مجموعة من الرؤى، وتتضح هذه الرؤى في التّركيز على علاقات الحبّ كعلاقة مهدي وماريا، أو من الواقع اليوميّ الحياتي، إذ صبّت كلّ الأحداث في خدمة تلك الرؤية المحمولة في ذهنية البطلة ماريا.

لهذا لم تسعَ الرّوائيّة إلى تهشّيم الحدث، ولم تفكّك الحبكة، ولم تكن النّهاية مزيفةً وقليلاً ما أدخلت في بنيتها تلك التّقنيّات الحداثيّة، والّتي أصبحت عرفاً سائداً في الإبداع الرّوائيّ، لكنّ هذا لا يعني إضعافاً لقدرتها التّعبيريّة. ولكنه يعني أنّ الرّوائيّة قدّمت حدثاً متماسكاً، ومنحت المتلقّي الشّعور بالاطمئنان على أفق التّوقع الخاصّ بالرواية، فالاستلاب الإنساني للطلاب كان فكرة الرّواية الرّئيسة وهو من جعل من ماريا البطلة النّقطة الأولى على صفحاتِ السّرد من سطورها الأولى إلى أن أعلنت في نهاية الرّواية عن الرحيل.

وبذلك تكون المحاولة المركزة في تطويع الحدث، وانصياعه لرغبات الكاتب ورؤاه الحياتيّة، حيث تبدأ عمليّة تشكّل الخيوط الأولى للحبك الروائي وسيره مع الشّخصيّة وبقية المكوّنات الرّوائيّة، لهذا يظهر إصرار معظم الرّوائيين على مطابقة أو مماثلة الحدث

[1]– عبود، أنيسة: شك البنت خرز الأيام، ص296.

للواقع، لأنّهم وجدوا فيها إقناعاً فنياً للقارئ بعد اتّجاه النّقد الأدبي الحديث نحو المكوّن الخارجي المتمثّل بالمتلقّي، وجعله قطباً أساسيا في اكتمال العمليّة الأدبيّة.

وحتى لا يتصور بأن ما يحدث في الرواية هو انعكاس حرفي للواقع، وجب التمييز بين الرؤية للعالم، ومفهومي( الوعي القائم ) و( الوعي الممكن)، ذلك أن الوعي القائم هو الوعي الموجود في الواقع، وهو حصيلة حوافز متعددة يتحملها وعي طبقة من جراء الممارسات المختلفة التي تمارسها الفئات الاجتماعية الأخرى ومختلف العوامل الطبيعية والكونية، في حين يمثل "الوعي الممكن درجة الوعي التي يمكن أن تصلها طبقة ما، لولا وجود عوائق تحول دون تحقيقه في الواقع وتؤدي إلى تعويضه بالوعي القائم"[1] ، وليس بالضرورة أن يتطابق وعي المؤلف مع وعي الطبقات التي يكتب عنها؛ لأنه في الحقيقة يتبنى وعي طبقات وفئات أخرى، وهذا ما يجعل الرؤية للعالم أداة تمكن من النفاذ عبر البنيات الخيالية إلى بنية ذهنية ضمنية تتمثل في وعي ممكن، يتجاوز الوعي القائم في الواقع للفئة التي يستمد الروائي نماذجه منها، وقد رأينا من خلال النماذج المنتقاة أن الرؤى محملة بدلالات القهر وعدم الجدوى، تستمر معها حياة فئة المقهورين في جدلية الموت وعدم الموت، والحياة وعدم الحياة، ولا يخفى أن الرواية تركت كثيراً من الفراغات والفجوات حول تلك الرؤى للقارئ لكي يقوم بملئها ويتحول إلى مشارك في النص الروائي، ولا يبقى مجرد مستهلك يأخذ المعلومات دون المشاركة في فك شيفرة النص، وهذه الفراغات التي يتركها المؤلف في المحفز الذهني للقارئ، فعلى سبيل المثال تذكر الراوية ماريا الأسباب التي جعلتها تعترف بحقيقة كاذبة أمام الطلاب فها هي تقول: لم أستطع الكلام ... كنت عاجزة عن المناقشة ... شعرت أن علي العودة إلى قريتي ... قريتي الأولى ... حيث لم يكن هناك كهرباء ... ولا كلور يلوث المياه ولا تلفزيون ... ولا موبايل ... ولا انترنت . كان هناك الهواء النقي و البشر الساذجون الأنقياء ... يحبون بالفطرة ويمارسون الحب بالفطرة ... ويأكلون الهندباء ... أما كتبهم فهي القرآن ... والحكايات وقصص أبو زيد الهلالي والمعلقات ... هكذا أخبرتني جدتي وقالت كانت

[1]– بن جمعة، بوشوشة، النقد الروائي في المغرب العربي وإشكالية المفاهيم وأجناسه الروائية، دار الانتشار العربي، بيروت، لبنان، ط1 ، 2012 ، ص 158.

سعيدة أكثر ... وكان الناس ... ناس أكثر سخرت من جدتي ... قلت لها إذا عدت إلى الحياة ثانية . "[1].

إن الفجوات أو الفراغات التي تركتها البطلة ماريا تدفع القارئ إلى البحث عن تأويلات يملأها ، فهي التي تحرك التفاعل وتجعل الحيوية هي السمة العامة لذلك التفاعل أو فانقسام الرؤية بين الراوي والمروي له هو الشرط القبلي الأساسي لمشاركة القارئ، و الذي يتيح للقارئ الفرصة ليبني جسوره الخاصة، وتتمثل العلاقة الأكثر أهمية بين النص والقارئ.

وعلى هذا الأساس يمكن القول إنّ النص الذي يخلو من الفجوات أو الفراغات هو نص قليل التفاعل؛ فالفجوات التي يتركها المؤلف هي المحفز على إثارة ذهن القارئ ودفعه لمزيد من المشاركة والاتصال، ويجب أن ننتبه هنا إلى أنه ليس المهم هو الوصول إلى حقيقة المعنى المراد وتحديده بدقة، بل إن المهم هو تحقيق التفاعل وإثارته بين النص والقارئ . يقول جان بياجيه" :إن معرفة شيء ما، هي ببساطة ليست عملية نظر إلى ذلك الشيء، وإدراك وجوده أو عمل نسخة أو صورة ذهنية له، إن معرفة ذلك الشيء تتحقق من خلال التفاعل معه، واستيعابه، وتنظيمه في الإطار المعرفي الموجود في عقلية الفرد."[2]. وبهذا استطاعت البطلة ماريا عن طريق أسلوب السرد الذاتي الذي جاء بصيغة المتكلم أن تبوح بكل ما يرتكز في نفسها وطبيعتها، وأن تظهر تداعيات نفسها المضطربة والقلقة التي تنتابها بين الحين والآخر، وعندما تنتقل الراوية للحديث عن الآخرين تبدو بصورة الراوي الذي لا يعلم إلا ما تعلمه الشخصيات( السارد= الشخصية الروائية).

## الخاتمة والنّتائج

[1] عبود، أنيسة: شك البنت خرز الأيام ، 248 .

[2]– حمد، عبد الله حامد، الإبداع في نظر بياجيه، **مجلة الفيصل**، العدد (280) عام2000، ص21–22.

وهكذا يتبين أنّ رواية (شك البنت) بمستوياتها المتعدّدة، وبمواقفها المتصارعة، وبأساليبها الكلاميّة المتنوّعة، كانت تجربةً فريدةً في الإبداع الرّوائيّ في تغيير نقل الحكاية من مادّتها الخامّ إلى بنيتها الخطابيّة، فتغيّرت أيضاً القناة النّاقلة للخطاب الّتي تعوّدها المتلقي المتمثّلة بالرّاوي العليم، فالحضور المقيد للرّاوي كان متناسباً مع حريّة الأصوات في خطابها لتكتمل الرؤية، وترتسم ملامح الإيهاميّة الّتي يصبو إليه المبدع عبر عمليّة تنظيميّة جديدة للخطاب الرّوائي، فمن أهم النتائج التي توصل البحث.

1- تعد الرؤية السردية مكوّناً مهماً، ومفهوماً مركزياً في الخطاب الروائي؛ يرتبط بوثوق بأحد أهم عناصر الخطاب السردي، وهو ( السارد) ، على وصف أن الحكي يستقطب عنصرين أساسيين لا يمكننا من دونهما أن نتحدّث عنه ، وهما :القائم بالحكي السارد، ومتلقيه المسرود له حيث تتم العلاقة بينهما حول ما يُرْوَى في الرواية .

2- ظهر في رواية شك البنت خطاب روائيّ حداثي حوّل المتلقّي من قارئ باحث عن المتعة والتّشويق، إلى محلّل نقديّ، يقوم بعملية بحث تقارب بحث البطلة الإشكالية ماريا، لكنه بحث مقيد برؤية الروائية وتطلعاتها.

3- استطاعت الروائية أنيسة عبود أن تلامس أعماق الواقع المرير لطلاب الجامعات السورية، وهذا ما ينشده الأدب في عرض واقع الجماهير المتردي، وليس ذلك فحسب بل تميزت الرؤية في الرواية بإدراك عميق حول ضرورة النظر إلى الحال التي آلت إليها أوضاع لطلاب، ولا سيما بعد انتشار وسائل الاتصال الحديثة.

4- يحمل الخطاب السردي في رواية شك البنت طابعاً سردياً متميّزاً، يختلف عن الروايات السابقة ؛ يتميّز بالتركيز على الرؤية الداخلية في الخطاب السردي .

5- تبين في الرواية أهمية وظائف السارد بضمير ال (أنا) في التعبير عن أفكار الذات الساردة ومشاعرها من خلال ثلاث وسائل هي:

١ -الذاكرة.

٢ –الخيال الذهني التصويري ، ومناجاة النفس.

٣ –الحواس.

6– تجلت محاولة أنيسة عبود في البحث عن تقنيات جديدة لتجسِّد من خلالها رؤيتها إلى العالم، فاستخدمت السرد، والذاكرة ، والخيال الذهني التصويري، ومناجاة النفس، والحواس، وهي التقنيات التي تميّزت بها الرواية الحديثة.

**المصادر:**

1- عبود أنيسة: شك البنت (خزر الأيام)، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2015.

المعاجم

1- زيتوني، لطيف، معجم مصطلحات نقد الرّواية (عربي إنكليزي فرنسي)، دار النهار للنشر، بيروت، ط1، 2002.

2- علوش، سعيد: معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة: ( عرض وتقديم وترجمة): ، دار الكتاب لبناني، ط1، 1985.

3-مجموعة من مؤلفين، معجم السرديات: إشراف: محمد القاضي، دار محمد علي، تونس، ط2010،1.

**المراجع:**

1- إبراهيم، عبد الله: المتخيل السردي، (مقاربات نقدية في التناص والرؤى والدلالة) ،المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط1، 1990.

2- أبو سعيد، أحمد: فن القصة، الجزء الأول، دار الشرق الجديد، بيروت، ط1، 1959.

3- باختين، ميخائيل: مسائل شعرية دوستويفسكي، تر جميل نصيف التكريتي، دار توبقال، الدار البيضاء المغرب، ط١، ١٩٨٦.

4- بوتور، ميشال: بحوث في الرواية الجديدة (تر فريد أنطونيوس، ، منشورات عويدات ، بيروت، لبنان، ط٣، 1986م.

5- التلاوي، محمد نجيب: وجهة النظر في روايات الأصوات العربيّة، اتحاد كتاب العرب، دمشق،2000 ، ص 15 .

6- تودوروف تزفيتان:الشعرية، تر : شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، دار توبقال، الدار البيضاء، ط1، 1987.

7- جينيت، جيرار: خطاب الحكاية بحث في المنهج، تر: محمد معتصم، عبد الجليل الأزدي، عمر حلي، المركز الأعلى للثقافة، الدار البيضاء، ط2، 1997.

8- عزام، محمد : شعرية الخطاب السردي، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1999.

9- عيسى، محمد: النقد الأدبي العربي الحديث والمعاصر، منشورات جامعة البعث، 2013-2014، ط1.

10- العيد، يمنى: تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، دار الفارابي، بيروت، ط2، 1999.

11- يمنى العيد، الراوي: الموقع والشكل، مؤسسة الأبحاث العربيّة، بيروت، ط١،

12- الكردي، عبد الرحيم، الراوي والنص القصصي، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط2،1996.

13- لحمداني، حميد : بنية النصّ السردي (من منظور النقد الأدبي)، المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر، ط1، 1991.

14- مجموعة من المؤلفين، طرائق تحليل السرد الأدبي، منشورات اتحاد كتاب المغرب، الرباط، سلسلة ملفات(1)، ط1، 1992.

15- يوسف، آمنة: تقنيّات السرد في النظرية والتطبيق، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 2015.

**الدوريات:**

1- بن جمعة، بوشوشة: النقد الروائي في المغرب العربي وإشكالية المفاهيم وأجناسه الروائية، دار الانتشار العربي، بيروت، لبنان، ط1 ، 2012.

2- حمد، عبد الله حامد، الإبداع في نظر بياجيه، مجلة الفيصل، العدد (280) عام2000.

# L'APPRENTISSAGE PAR LE JEU DANS UNE CLASSE SYRIENNE DE LANGUE ETRANGERE

## Le cas des apprenants de (6 à 8 ans), en Syrie

Amine TAMMAA
Université Al-BAATH / Institut Supérieur des Langues
Département d'Enseignement de Langue Française

**Résumé :**

Il parât que nous sommes invités aujourd'hui plus qu'à tout autre moment de repenser, de réhabiliter et de réintégrer la notion de l'apprentissage par le jeu. L'enfant d'aujourd'hui est un digital-natif envahi naturellement par ce monde numérique qui l'entoure. Des méthodes d'enseignement à part entière se présentant sous la forme d'applications numériques, sous : androïde, iOS, ou d'autres. Des jeux-vidéo assistés par l'intelligence artificielle se présentant avec des tas de mérites aux niveaux du développement cognitif et mental, ainsi que la perception mémorielle.

En revanche, nous nous doutons du développement sensori-moteur, qui trouve son environnement idéal normalement chez les enfants de 6-8 ans. Ce qui favorise l'usage réel des jeux en classe de langue afin de stimuler les apprenants à apprendre une nouvelle langue étrangère en développant leurs capacités intellectuelles et sensori-motrice à la fois.

Mots clés : classe de langue, motivation, jeu, ludique, cycle primaire

**الباحث: أمين طماع**

**قسم تعليم اللغة الفرنسية المعهد العالي للغات – جامعة البعث**

**ملخّص:**

يبدو أننا مدعوون اليوم أكثر من أي وقت آخر للتفكر وإعادة تأهيل ودمج فكرة التعلم من خلال اللعب .فطفل اليوم هو مواطن–رقمي–بالمولد محاط بالتكنولوجيا الرقمية المحيطة به بطبيعة الحال. فها هي مناهج تدريسٍ كاملةٍ على شكل تطبيقات رقمية في بيئة أندرويد أو إيوس أو غيرها، وكذلك ألعاب مرئية مدعومة بالذكاء الصنعي والتي تطرح نفسها مع العديد من المزايا على مستوى التطوير المعرفي والعقلي، بالإضافة إلى تطوير إمكانات الذاكرة بعيدة المدى.

من ناحية أخرى، نشكّك في إمكانات هذه الألعاب الرقمية على التطوير الحسي–الحركي بشكل واسع، والذي يجد بيئته المثالية بشكل طبيعي عند الأطفال من 6–8 سنوات. وهنا يكمن أهمية تفعيل ودمج الاستخدام الحقيقي للألعاب في صفوف اللغة من أجل تحفيز المتعلمين على تعلم لغة أجنبية جديدة وبما يتيح تطوير قدراتهم الفكرية والحسية–الحركية في نفس الوقت.

الكلمات المفتاحية: صف اللغة، الدافع، اللعب، المرح، المرحلة الابتدائية.

## Introduction

Le domaine d'enseignement/apprentissage du FLE demande une forme variée de méthodes nécessaires, pour aboutir aux attentes et aux besoins des apprenants d'une part, et aux objectifs de l'enseignant en général. On ne peut jamais parler de l'enseignement sans parler de la motivation scolaire, qui est l'un des concepts primordiaux de l'apprentissage et son absence rend ce dernier impossible ; ce qui l'assure VIAU d'ailleurs en considérant que : *« La motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » p.7.* (VIAU, 2009)

L'école primaire de notre jour adopte souvent une pédagogie qui fait appel aux pratiques ludiques en tant que méthodes d'apprentissage, à cause de leurs aptitudes à créer des situations stimulantes qui préparent une bonne source de motivation et permettent à l'enfant d'apprendre la langue au biais du plaisir, où il trouve l'espace à la créativité, l'affection, la détente et

l'imagination, en prenant compte de diverses pratiques ludiques (dessin, chant, théâtre, jeu…etc.). Selon Piaget : *« Jouer, c'est prendre un échantillon du monde extérieur et en user au service de son monde intérieur. C'est aussi extérioriser un fragment de son monde intérieur pour le concrétiser en objet extérieur»p.14.* (FOULIN & MOUCHON, 2005)

L'enseignant joue un rôle très important dans la transmission du savoir aux apprenants ; cependant, il doit créer un climat favorable pour provoquer une interaction et surtout maintenir la communication en classe, en se basant sur la motivation de ses élèves. Il doit avoir conscience de l'importance et de la nécessité de la motivation dans le déroulement de ces apprentissages.

Pour jouer et apprendre, l'enseignant devrait sélectionner afin de passer par les modalités suivantes: choisir les jeux, varier les supports, distribuer les rôles, identifier les moments clés.

L'apprentissage par le jeu nous semble être une démarche efficace et tout à fait appropriée à l'enseignement/ apprentissage du FLE puisqu' elle permet d'associer la notion de plaisir et l'acte d'apprendre. C'est une activité de communication « *qui est fondée sur le défi »*. (KERVRAN, 1996)

L'utilisation du jeu est une nécessité à l'école primaire. Cette dernière inclut dans son acte didactique une pédagogie d'enseignement/ apprentissage qui emploie le jeu comme moyen, pour bénéficier de l'envie inévitable de l'enfant à jouer. Le jeu aide à motiver les élèves pour apprendre. Pour bien réaliser cette recherche, nous sommes intéressés aux apprenants de $1^{ère}$ et $2^{ème}$ classe au cycle primaire. La réussite de l'élève dans l'apprentissage d'une langue étrangère dépend de sa motivation ; ce thème avait attiré notre attention en tant qu'enseignants-chercheurs mais également en tant qu'anciens élèves.

L'un des premiers facteurs de la motivation est le jeu qui se considère comme un outil majeur étant à la fois, et facteur de la motivation et porteur de sens.

Le jeu permet de mettre les élèves en situation de pouvoir communiquer, c'est-à-dire de mettre à leur disposition des moyens qui leur permettent de développer cette faculté motivante et bénéfique pour un meilleur apprentissage de la langue. Le jeu permet aussi de modifier le rythme de la séance, mais on ne doit pas oublier que l'enseignant est le moteur essentiel du jeu, il est responsable de la réussite ou l'échec, c'est pourquoi il doit se

demander si le jeu est convenable pour (l'âge, le niveau, le besoin) de ses apprenants, s'il cherche à les amener à atteindre l'objectif visé.

En effet, ce qui motive certains élèves ne motive pas forcément les autres. Il est possible donc, de faire une problématique primordiale sur laquelle nous nous basons pour faire cette recherche et réaliser nos objectifs :

- ✓ Comment peut- on motiver les apprenants et leur pousser à aimer d'apprendre ?
- ✓ Comment l'activité ludique devient- elle une source et un moyen efficace et motivant dans l'enseignement/apprentissage du FLE ?
- ✓ Est-ce que nous pouvons améliorer la participation des élèves par le biais des jeux ?
- ✓ En quoi le jeu facilite-t-il l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire ?
- ✓ Comment mettre en place le jeu en classe du FLE ?
- ✓ Comment choisir un jeu ?
- ✓ Quels sont les facteurs qu'on doit prendre en considération pour la réussite du jeu ?
- ✓ Peut-on apprendre en jouant ?

Notre départ va entamer la question : Quel jeu correspond le mieux aux besoins pédagogiques des enfants (de 6 à 8 ans)?

## 1. Le jeu en classe du FLE :

Le jeu est une activité très importante pour l'élève, c'est un élément essentiel à son équilibre et à son développement global, psychologique, cognitif, affectif et social. *« Le jeu et le jouet sont aussi nécessaires à l'enfant que l'air ou la nourriture »* (**VIAL, 1981**)

### 1.1 Quelques définitions du mot « jeu » :

Les méthodes traditionnelles d'enseignement ne sont pas toujours efficaces et adaptées à tous les enfants, alors certains n'hésitent pas d'avoir recours au jeu comme support d'apprentissage. L'apprentissage par le jeu est un concept utilisé en science de l'éducation et en psychologie qui défend l'idée selon laquelle l'enfant acquiert des compétences à travers l'activité de jeu, en donnant un sens au monde qui l'entoure. *« Lorsque les enfants jouent, ils découvrent, créent, improvisent et apprennent »* (Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu, 2012)

Selon CUQ*: « une activité d'apprentissage dite ludique est guidé par des règles de jeux et pratiqué pour le plaisir quel procure, elle permet une*

*communication entre apprenant en collecte d'information, problème créativité, prise de décision. Orienté vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser pour faire façon collaborative et créative l'ensemble de leur ressource verbale et communicative »* (CUQ, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003). L'un des premiers facteurs de motivation chez l'enfant est le jeu. Dans le jeu, l'élève est actif, il est mobilisé et tombe donc moins plus vite dans l'ennuie.

Quant à Weiss, il croit que : « *ces activités permettent aux apprenants d'utiliser de façon nouvelle, personnelle, le vocabulaire et structure acquises au cours des leçons en lui faisant sortir du cadre dans lequel ils les ont appris »* (WEISS, 1983).

Le jeu est un instrument de communication important permettant aux apprenants de s'exprimer et de susciter le gout et le plaisir d'apprendre et d'instaurer un climat de classe agréable. Selon Coq « l*e jeu en didactique des langues, un événement de communication interactif à deux ou plusieurs participants pour développer une compétence »* (CUQ, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, 2003).

De plus, le jeu est une forme d'activité essentielle pour l'enfant, non seulement, un élément nécessaire à son équilibre mais un moyen pour son développement global, psychologique et affectif. Comme le souligne Vauthier *«Par le jeu, l'élève acquiert des méthodes du travail, le sens de l'ordre, de l'enchaînement logique, du raisonnement, du travail en groupe.»* (VAUTHIER, 2006).

## 1.2 Les types des jeux

L'école primaire de nos jours fait appel aux jeux en classe autant que méthode d'apprentissage grâce à la motivation bien établie qu'elle engendre, qui suscite chez l'enfant l'envie et le désir d'apprendre la langue. Le jeu aide l'élève à développer sa capacité de mémorisation, grâce à son aspect ludique, il l'aide à acquérir de nouvelles compétences et d'assurer une stabilité des notions déjà acquises. Afin de présenter un jeu en classe, l'enseignant doit être guidé par une démarche pédagogique qui prendra en considération au premier lieu le niveau et les compétences d'apprentissage de ses apprenants, et il est important de choisir des jeux qui correspondent avec des objectifs fixés dès le début.

### *1.2.1 Le jeu ludique*

Il permet à l'enfant de mieux s'intégrer et développer en lui le sentiment de plaisir et la sensation de joie, l'enfant joue par plaisir, à son rythme et selon ses tensions et non pas parce qu'on lui commande, *« Dans le jeu ludique, les règles évoluent selon les caprices du joueur sans limite de temps et de l'espace ».* (GRANDMONT, 1997). A travers les jeux ludiques, les élèves prennent beaucoup de plaisir à faire des activités dans lesquelles le regard, l'écoute et la parole.

Le principe 7 de la déclaration des droits de l'enfant affirme : « *l'enfant doit avoir toutes possibilités de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées, par l'éducation, la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit »* (Humanium, 1959). Les activités ludiques font partie des moyens pédagogiques qui servent à faciliter l'apprentissage de FLE, elles ne sont pas axées sur le devoir d'apprendre mais sur le divertissement et le plaisir.

### 1.2.2 Le jeu pédagogique

A l'école, il y a des règles à suivre, le jeu en classe sera différent. Il interviendra d'une manière éducative suivant une pédagogie adéquate aux compétences visées par rapport au niveau des apprenants. Le composant

pédagogique du jeu génère habituellement un apprentissage précis, il fait appel à la pensée convergente pour atteindre un objectif visé. Avant de jouer il paraît nécessaire que l'enseignant choisisse un jeu par lequel pourrait-il atteindre son but. Donc, le jeu n'est plus vu comme uniquement frivole mais sérieux, repris par les mouvements d'éducation nouvelle.

Selon Declory : « la distinction entre le jeu et le travail est basée sur le fait que, dans le jeu, l'intérêt se trouve dans l'activité même qui s'y déploie, tandis que dans le travail l'intérêt est surtout orienté vers le but à atteindre » (cité par Musset et Thibert, 2009 : 2).

Le jeu est l'un des moyens pédagogiques dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE, c'est un moyen qui doit être toujours présent en classe, car le jeu est un outil capable de rendre les apprenants plus motivés et leur permet de communiquer entre eux et avec leur enseignant en dépassant tous les obstacles langagiers, ils apprennent ainsi sans s'ennuyer.

### 1.2.3 Le jeu éducatif

A partir des jeux éducatifs, l'enfant arrive à créer un nouveau monde pour lui-même où il pense seul. L'apprentissage devient efficace s'il répond aux besoins des apprenants. De ce fait, l'enseignant doit susciter le besoin des

apprenants de cet égard afin de les faire entrer dans un mécanisme d'apprentissage de langue étrangère. Il répond à un besoin de détente, de plaisir, d'exploration et de découverte de l'apprenant. Il permet d'organiser, de structurer son processus physique et d'élaborer ses capacités cognitives et affectives, le jeu se déroule dans tous les groupes d'âges.

Les jeux encouragent la réflexion, l'usage et la ponctualité de la part des enseignants et des apprenants, ils prennent aussi des formes variables selon l'intention et l'attente et surtout les niveaux des apprenants, les jeux entre l'enseignant et ses apprenants sont un excellent moyen de créer des liens qui facilitent l'apprentissage.

Certains enseignants découvrent des talents à partir des jeux en classe. Le jeu est un superbe outil pédagogique qui sert à l'approfondissement et à la révision des matières enseignées. Le jeu en classe de langue encourage la mémorisation et la récolte de ce qui est appris, à partir d'un jeu, les apprenants arrivent à apprécier ce qui est bon pour eux et à rejeter ce qui est mauvais. « Le jeu éducatif est un outil didactique visant la transmission ou l'exercice de compétences identifiées » (compte rendu de l'atelier de construction collective n°4, 2004)

## 1.3 La classification des jeux

L'enseignant de langue française devrait installer chez ses apprenants une compétence langagière par le facteur du jeu, la mise en œuvre des jeux en classe comme méthode d'enseignement aide les apprenants a mieux apprendre le FLE , l'enseignant doit alors être guidé par une démarche pédagogique qui prendra en considération au premier lieu le niveau et les préacquis de ces apprenants, cependant il est important de choisir les jeux qu'il va présenter en déclarant les objectifs visés dès le début.

### 1.3.1 Les jeux linguistiques

Ce sont, selon CUQ et GRUCA : « *Les jeux linguistiques, qui regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographiques* » (CUQ & GRUCA, Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, 2008). Autrement dit, ils sont tout ce qui sert à développer la langue et ses composantes. Or, l'apprenant va développer ses capacités de mémorisation, apprendre à former des phrases, et améliorer la prononciation de ses dernières. Ils travaillent sur la langue en jouant.

Mais, face à cette hypothèse qui met les jeux linguistiques en valeur, nous devons souligner l'autre hypothèse qui considère que « *le jeu, ici, ne*

*constitue pas à proprement parler un moyen d'apprentissage linguistique, mais de plaisir associé à la "créativité"* , ou à la jonglerie linguistique. Il ne sert que de détente passagère qu'il faut doser pour revenir de plus belle aux activités ou exercices sérieux d'apprentissage » (LOPEZ, 2002)

### 1.3.2 Les jeux communicatifs

Tous les nouveaux courants d'enseignement des langues étrangères incitent à développer la compétence communicative. Cette compétence qui, selon KERBRAT-ORECCHIONI, symbolise « *l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques* »p.30 (KERBRAT-ORECCHIONI, 1990).

Les jeux communicatifs est un type très répandu parce qu'il évoque la production orale qui reste l'une des compétences les plus difficiles à acquérir par les apprenants, spécialement lorsqu'on rend compte de ses multiples couches assez complexes (pensons à ses formes verbale, non verbale, etc. et à ses aspects référentiel, socioculturel et pragmatique, etc.).

A travers ces jeux « *le domaine du concret, de la réalité (le matériel linguistique à apprendre) s'estompe au profit du surgissement de l'illusion*

*personnelle ou collective (monde de la fiction et de l'invention)* »p.7 (LOPEZ, 2002)

### 1.3.3 Les jeux de créativité

Nous savons tous que nous entendons par le terme "créativité" : la capacité d'imaginer, d'inventer, de créer, de s'exprimer et de produire. Elle est importante dans l'enseignement du FLE car le métier d'enseignant est un métier de création ; c'est-à-dire, L'enseignant doit bien choisir les moyens qu'il doit utiliser afin d'attirer ses apprenants et de rendre l'apprentissage du FLE efficace et impulsé par le plaisir. La créativité est une forme de pensées que l'enseignant doit transmettre à ses apprenants, tout en se délibérant des méthodes traditionnelles et en s'orientant vers de nouvelles voies afin d'améliorer les situations d'apprentissage. La créativité peut être entendue comme une *« propriété possédée en quantité variable par les individus et susceptible de se révéler plus ou moins au fils des situations »*p.13 (Rouquette, 1981)

## 1.4 Les caractéristiques du jeu

Les auteurs Pierre FERRAN, François MARTINET et Louis PORCHER, et d'autres comme H. WALLON ont essayés d'éclaircir les traits essentiels

constitutifs de tout acte de jouer et ils ont proposé les traits psychologiques du jeu de l'enfant.

### 1.4.1 La fiction

D'Après Wallon, quant à la fiction : *« elle fait naturellement partie du jeu, puisqu' elle est ce qui s'oppose à la réalité présente »* (WALLON, 1941, rééd. 2002). Faire semblant part toujours de la réalité, le joueur s'y investie avec autant de sérieux que dans la réalité. Dans le jeu il existe un décalage par rapport à la réalité, le jeu possède des caractéristiques imaginaires.

### 1.4.2 L'exploration

C'est un exercice de pouvoir *« jouer, c'est explorer le monde, se mesurer à lui, rassembler ses propres forces pour résoudre une difficulté, vaincre un obstacle »* (FERRAN, MARIET, & PORCHER, 1978). Par le jeu, l'enfant peut découvrir les choses et le monde autour de lui, et peut découvrir lui-même.

Les jeux d'exploration et de construction l'aidera à apprendre, à observer, à expérimenter. L'élève invente, conçoit, crée son propre monde.

### 1.4.3 La socialisation

《 *Le jeu offre la possibilité d'entrer en relation avec autrui sur le monde simultané de l'affrontement et de la collaboration, l'antagonisme et de la coopération [….] parce que le jeu est fiction , l'affrontement y est symbolique »* (FERRAN, MARIET, & PORCHER, 1978). Le jeu permet l'implication de tous les élèves, même les plus en difficulté devant la gratuité des actions. Il contribue ainsi à développer la confiance en soi. Le jeu est le meilleur élément pour la construction de la personnalité, il est aussi une source de motivation et de plaisir. De plus, quand un enfant a le désir de réussir ; alors, toute sa personnalité est fixée par cet objectif. Il réfléchit, met une technique, prévoit une autre stratégie si la première est vouée à l'échec.

Philippe Gutton pense également que l'enfant construit sa personnalité en jouant : « *Il aura dans le jeu un instrument fondamental pour la construction de son identité ».* (GUTTON, 1973)

### 1.4.4 La compétition

*« Le jeu a un but et constitue un enjeu […] la compétition est donc soit à l'égard des choses, soit à l'égard d'autrui ».* (FERRAN, MARIET, &

PORCHER, 1978). L'enfant joue pour réussir et il peut aussi échouer mais il doit garder l'espoir d'obtenir la victoire, le jeu motive l'enfant à aller vers le travail, donc accomplir des efforts afin de vaincre des difficultés. Chaque individu joue et a l'envie de réussir, l'adulte ou l'enfant jouent afin de vaincre et gagner. Les jeux de compétition peuvent être une occasion intéressante d'apprentissage et un moment de développement d'attitudes positives.

## 1.5 Les intérêts du jeu

### 1.5.1 Le développement de la personnalité

Le jeu permet à l'enfant de se construire une responsabilité et de se préparer au monde d'adulte. *« Pour jouer, il faut être à distance de soi, prendre conscience de soi, à la fois dans ce qu'on est et dans ce que l'on veut être »*. (HENRIOT, 1989). Le jeu est une première introduction aux formes sociales de la vie de l'enfant où il s'engage et développe son sens des responsabilités, sa réflexion en respectant les règles et les autres, trouver sa place au sein du groupe, respecter une consigne, il découvre à travers sa fonction de partenaire qu'il a un rôle à jouer, une forme de

responsabilité au sein de son équipe pour le faire gagner. Le jeu permet à l'enfant d'exprimer sa différence avec l'autre, d'exprimer sa singularité, ainsi que son contrôle et son dépassement de soi.

### 1.5.2 La motivation

« *La motivation est définie en termes d'état d'activation pour répondre à un motif à satisfaire* » (GIORDON, 2005). Elle apparait à travers ce que l'apprenant a fait et a appris par le jeu, ainsi que sa relation avec les autres apprenants. Mêler le jeu aux situations d'apprentissage donne une certaine forme de plaisir et de motivation aux élèves. Ce qui leur donne la capacité de s'exprimer oralement sans hésitation, et d'assurer une bonne mémorisation et cela dans un climat de détente et de jouissance.

Le jeu permet de renforcer la motivation qui se présente par l'acquisition de nouvelles connaissances ; surtout la motivation intrinsèque impulsée par l'autodétermination et l'estime de soi. Douangdora dit à ce propos : « *Il est toujours plus agréable de faire face à des apprenants portant un réel intérêt à la matière enseignée et étudiant pour le plaisir et non pas par des motifs extrinsèques* » (DOUANGDORA, 2015)

### 1.5.3 L'acquisition

Le jeu est un moyen d'acquisition, selon *« S'il sert rarement à la présentation, il peut servir constamment pour la pratique et le renforcement (acquisition des structures et du vocabulaire, création d'autonomie) »* (DECURE, FRAGER, & ALI, 1985).

Le jeu est un facteur de motivation et de communication, certains jeux permettent une meilleure acquisition du vocabulaire, de structure, d'autres favorisent l'apprentissage de la prononciation. De plus, le jeu développe la composante socioculturelle *« le jeu nécessite également la prise en compte de l'autre et le respect de règles valables pour tous permettant le savoir-jouer / savoir-vivre ensemble* »p.57 (VANTHIER, 2009)

Le jeu aide à acquérir des compétences ; lorsque l'enfant joue, il s'engage complètement, le jeu l'incite à communiquer avec les autres et arrive à banaliser ses problèmes de langue.

### 1.5.4 La communication

Le besoin et l'envie de communiquer sont des outils clés qui favorisent largement l'apprentissage d'une langue vivante étrangère , en effet, la nécessité d'interagir avec l'enseignant mais également entre les élèves

encourage la volonté de s'exprimer et d'échanger, « *Le jeu engendre une interaction sociale en vue d'une tâche à réaliser et requiert l'utilisation du langage comme moyen d'interaction authentique dans la classe* »p.57 (VANTHIER, 2009)

Il est important de mettre les élèves en situation de pouvoir communiquer. Les élèves montrent la nécessité de s'exprimer et d'échanger et c'est pour cette raison que l'enseignant doit proposer à ses élèves des situations d'interaction ainsi que présenter la langue comme un véritable outil de communication.

Vanthier affirme que : *« Dans le jeu, tout n'est pas réglé en avance: le hasard, la stratégie, les émotions interviennent. Jeu avec les mots, jeu de rôle, jeu de créativité, jeu de société, le jeu d'entraide, ou de compétition, dans chaque forme de jeu, le (je) est impliqué, les mots ne sont pas mécaniquement répétés, car lorsque jouer devient dire, ils témoignent d'une intention de communication réelle et d'une création de l'enfant »* (VANTHIER, 2009).

## 1.6 Le rôle de l'enseignant

L'enseignant a un rôle de fournir les outils qui permettent à l'apprenant d'aimer le français comme langue étrangère et de maintenir ses efforts pour arriver à la maîtrise de la langue, en utilisant des méthodes attrayantes.

Il doit alors suivre une démarche pédago analytique, bien étudiée, à partir du niveau d'apprentissage de ses apprenants et leurs compétences, « *il faudra s'interroger sur la pertinence d'utiliser ce jeu et les raisons pédagogiques qui justifient notre choix* »p.35 (SILVA, 2008) . Au moment de la préparation d'un jeu, l'enseignant doit prendre en considération certains facteurs (La classe, le nombre d'élèves, le niveau de ces élèves, et les objectifs fixés). Il est nécessaire que l'enseignant soit bien informé sur la démarche à suivre ; « *La première condition consiste à aborder le jeu de manière rigoureuse car, à l'instar de tout autre outil, son efficacité tient moins à ses qualités intrinsèques qu'à l'usage que l'on en fait* » p.40 (SILVA, 2008).

Il doit alors choisir un jeu adapté aux élèves, c'est pourquoi, il doit penser à tous les détails de la séance, il doit définir le temps du jeu, les étapes successives, le rôle de chaque élève, la constitution des équipes, l'organisation de la classe.

# 2. LE JEU EN PRATIQUE

En effet, pour être productif, la mise en place des jeux doit être réfléchie afin d'éviter la lassitude ou la captation et de favoriser au mieux l'utilisation de la langue. Pour que l'approche ludique soit efficace, il est important que les enseignants intègrent le jeu de manière cohérente dans une séquence d'apprentissage. La mise en place des activités ludiques lors de l'établissement de notre recherche, nous a donné un sens plus concret de cette hypothèse. Nous avons remarqué l'implication et la motivation dont ont fait preuve les élèves à travers les jeux que nous proposions.

## 2.1 Description générale

Pour recueillir des informations susceptibles de nous aider dans notre recherche, nous estimons que les apprenants de la première et deuxième année (enseignement élémentaire) constituent un corpus idéal pour la réalisation de notre enquête, comme nous l'avons cité dans la partie théorique, les jeux doivent être structurés selon le niveau et doivent être convenables au public visé.

De ce fait, nous avons décidé de réaliser notre travail d'expérimentation avec les apprenants de la première et deuxième année primaire, parce qu'ils constituent un public jeune et sensible aux jeux.

## 2.2 Présentation des méthodes du travail

Pour réaliser l'enquête de la présente recherche, nous avons appliqué les méthodes suivantes: la technique d'observation de classe, la méthode analytique et comparative et finalement l'interprétation des résultats.

Parmi les méthodes choisies pour la réalisation de notre enquête figure la technique d'observation de classe.

Nous avons opté pour cette technique qui nous permettra de recueillir des observations concernant: les activités proposées aux apprenants, l'attitude des apprenants, le type de la participation et les interactions entre les apprenants. L'observation nous permettra de recueillir des informations lors de la réalisation des activités ludiques.

Notre objectif est précis dès le départ : essayer de trouver un jeu convenable pour les élèves (de 6 à 8 ans), ensuite, on a observé et analysé les résultats.

## 2.3 Lieu d'expérimentation

La présente enquête a eu lieu dans un établissement primaire, qui s'appelle (ALFAJRE/ école privée/ enseignement primaire), cette école est située dans une zone rurale, et contient actuellement 75 élèves de la classe 1 (6 -7) ans, repartis en 3 classes dont chaque classe contient 25 élèves, et 92 élèves de la classe 2 (7-8) ans, dont chaque classe contient de 28 à 32 élèves, la classe est bien décorée par des dessins, et des histoires.

## 2.4 Présentation de l'échantillon

La classe choisie de la classe 2 est une classe mixte, se compose de 32 élèves, (20 filles et 12 garçons) de 7 à 8 ans. En revanche la classe choisie de la classe 1 se compose de 25 élèves (14 filles et 11garçons) de 6 à 7ans.

## 2.5 Fiche pédagogique

C'est une référence d'enseignement pour que le processus d'apprentissage puisse atteindre son objectif, elle comprend des éléments importants dans l'apprentissage.

Nom du jeu, son type, sa classification, ses caractéristiques, ses objectifs, ses étapes suivies pour réaliser la tâche, et l'âge des apprenants.

## 2.6 Présentation des jeux choisis

### 2.6.1 Le jeu: Le trésor

| | |
|---|---|
| Nom du jeu | Le trésor |
| Le type du jeu | Éducatif |
| La classification du jeu | Communicatif |
| Les caractéristiques du jeu | −Ce jeu présente à l'enfant un moment de liberté, de la créativité et une source de motivation et de compétition.<br>−Le jeu du trésor est un jeu coopératif, parce qu'il encourage le travail en équipe, la pensée créative, la résolution de problèmes langagiers. |
| Les objectifs du jeu | −Il favorise l'acquisition, la connaissance et l'apprentissage de la règle avec le plaisir et le divertissement, sans la concentration sur |

| | |
|---|---|
| | l'apprentissage.<br>-L'élève se communique avec ses camarades et son enseignant, les élèves ont besoin l'un de l'autre, puisque chacun d'eux a l'information que l'autre en a besoin.<br>-Ce jeu aide à créer un climat favorable d'expression dans lequel la langue est considérée comme un outil de communication et d'interaction. |
| Le déroulement du jeu | -L'enseignant prépare un cadeau simple qu'il appelle le trésor, il le met sur la table.<br>-Il divise les élèves de la classe en petits groupes.<br>-Puis, il choisit un groupe d'élèves pour entourer ce trésor, il appelle ces élèves (les gardes).<br>-Il choisit de ces groupes un concurrent, la tâche de ce concurrent est de traverser les |

| | |
|---|---|
| | gardes et répondre à toutes les questions pour arriver au trésor.<br>- L'enseignant écrit quelques questions et donne ces questions aux gardes pour expérimenter le concurrent.<br>-Chaque garde a une question, le premier garde pose la question, si le concurrent connaît la réponse, il passe au deuxième garde, s'il ne connaît pas la réponse, on lui permet de revenir à son groupe seulement une fois pour demander l'aide, si son groupe ne connaît pas la réponse correcte, il sort de la compétition.<br>-Le concurrent gagne quand il arrive au trésor. |

### 1.6.2 Le jeu: So-sudoku

| | |
|---|---|
| Nom du jeu | So-Sudoku |
| Le type du jeu | Ludique |

| | |
|---|---|
| La classification du jeu | Jeu de créativité |
| Les caractéristiques du jeu | -Ce jeu favorise la fiction et l'exploration chez l'enfant.<br>-C'est un jeu interactif, favorise les capacités intellectuelles chez l'enfant.<br>- Activer les centres de la créativité et de l'imagination. |
| Les objectifs du jeu | -Ce jeu favorise la motivation dans les apprentissages.<br>-Les apprenants ressentent une confiance en eux, ils ont le désir d'accomplir les tâches qui leur sont attribuées sans attendre une récompense.<br>-Ce jeu modifie le rythme de la séance où l'enfant est moins soumis au stress, à la peur de l'erreur ou de l'échec car les règles sont connues de tous.<br>-Lier le plaisir à l'intérêt.<br>-Motiver/stimuler l'intelligence et renforcer |

| | |
|---|---|
| | la mémoire et la concentration de l'enfant. -Attirer l'attention de l'enfant en raison de la dépendance aux couleurs et aux formes. |
| Le déroulement du jeu | Le jeu comporte les nombres de "1 à 4" et les couleurs "jaune- rouge – orange- bleu" L'enseignant choisit 2-3 élèves et pose les questions pour les aide à accomplir leurs tâches, par exemple, quel numéro doit-on mettre ici ?, quelle couleur doit-on mettre? |

## 2.7 Analyses des résultats

### *2.7.1. Le trésor*

Nous avons déjà signalé que le jeu est un facteur motivant dans l'apprentissage où il suscite l'envie d'apprendre chez les apprenants et leur fait découvrir le monde. Ce jeu permet de rendre l'apprentissage agréable. Nos observations sont recueillies lors de la réalisation du jeu " le trésor" en classe 2. Au déroulement de ce jeu, nous avons vu qu'il y a une forte stimulation liée au plaisir de bouger et de jouer chez les apprenants, ce

plaisir s'exprime par une expression du visage enjouée, un sourire affiché, l'élève est complètement investi dans le jeu ; son attention est focalisée sur la tâche à accomplir via le jeu, nous avons remarqué plutôt dans cette pratique un haut degré de positivité chez la majorité des apprenants.

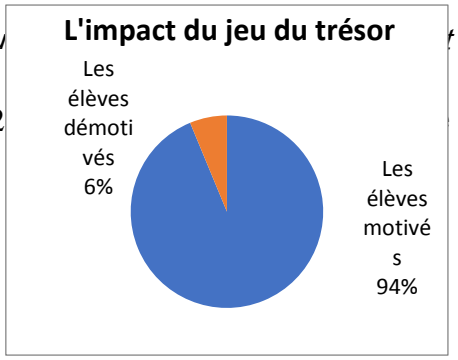
Les élèves sélectionnés pour jouer sont des véritables acteurs, les autres se contentent d'être spectateurs.

Nous avons utilisé ce jeu pour éveiller l'intérêt des élèves, les encourager à parler, et pour diminuer le stresse dû à la nouvelle situation d'apprentissage. Le trésor vise à découvrir le nouveau groupe et permettre aux apprenants de faire la connaissance de leurs camarades et coopérer.

Il aide pour créer un environnement d'apprentissage positif qui favorise l'utilisation du français. Il permet à l'apprenant d'apprendre par l'essai et l'erreur, et développer l'esprit créatif chez lui.

Il est toutefois à noter que les élèves en authentique situation ludique marquent pour la plupart un réel engagement dans la tâche. Ensuite, l'élève, quand celui- ci est personnellement sollicité par le jeu et qu'il est en situation véritable de participation dans ce dernier, doit réaliser une tâche.

Rappelons que la tâche définie par le CECRL renvoie à *" toute visée que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre ; d'u qu'on s'est fixé"* (Conseil de l'Europe, 2 comme but : de participer et de gagner.




| | |
|---|---|
| Le nombre total des élèves | 32 |
| Les élèves motivés | 30 |
| Les élèves démotivés | 2 |

### *2.7.2. Le So-sudoku*

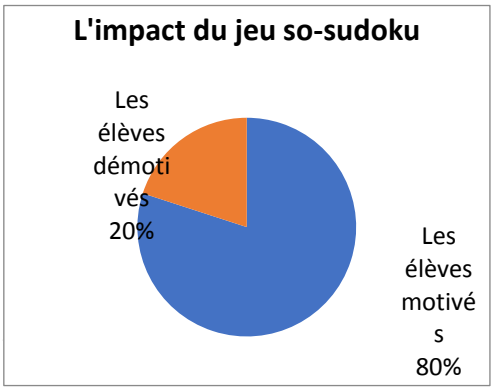
A travers ces graphiques qui représentent en pourcentages les résultats de la classe, nous avons pu constater que les élèves ont pu mieux s'exprimer oralement et plus facilement à l'aide du jeu" So-sudoku ".

Lors du déroulement habituel de la leçon, en classe 1, les élèves avaient peur de parler, ils avaient honte de s'exprimer oralement devant le professeur, mais aussi devant les élèves. À l'aide de So-sudoku, ils se sentaient libres et affrontaient leur timidité, c'est pour cette raison que le nombre des élèves désintéressés est très réduit. Durant le déroulement du

jeu, les élèves se montraient plus intéressés, dynamiques, moins timides. Ils étaient joyeux, détendus et attentifs. Ils n'avaient pas des difficultés à s'exprimer, ils répondaient facilement aux questions avec un grand enthousiasme. Le nombre des apprenants motivés par le jeu était très élevé, cela avait eu un effet sur le nombre des interactions en classe, les élèves ont fait un grand effort en participant et en communiquant en langue française malgré qu'il y avait des difficultés de prononciation pour quelques-uns.

Le nombre des apprenants désintéressés était réduit car ils n'avaient pas le temps de parler entre eux ou faire autre chose que de jouer pour apprendre. Ce jeu permet aux élèves d'être motivés, d'avoir envie de réaliser la tâche, d'aller au bout de l'activité, de manière plus significative et plus efficace qu'une activité quelconque. C'est un jeu qui peut stimuler les élèves par une identification claire de la finalité de la tâche, et créait une émulation positive et collective ayant des répercussions individuelles sur la motivation intrinsèque de l'élève.

| | |
|---|---|
| Le nombre total des élèves | 25 |
| Les élèves motivés | 20 |
| Les élèves démotivés | 5 |



## Conclusion

Nous savons que l'apprentissage d'une langue étrangère exige la maitrise de la compétence de l'oral et celle de l'écrit, et pour maîtriser ces deux compétences d'une manière plus facile, nous sommes invités en tant qu'enseignants à jouer sur le moral de l'apprenant en lui offrant des activités ludiques comme les jeux de mots, les jeux de dialogues, les illustrations des bandes dessinées…etc. Ces activités ludiques sont des outils plus efficaces pour chercher les savoirs puis les acquérir dans un climat de plaisir et de la motivation.

Le jeu occupe une place primordiale dans la vie de l'enfant dès son plus jeune âge. Il lui permet notamment d'apprendre à développer son imaginaire et d'échanger avec les autres. Cette recherche a été réalisé dans le but de répondre à notre problématique et à notre objectif pour

trouver un jeu pédagogique aux enfants à un âge déterminé (6- 8 ans), ainsi de déterminer le rôle du jeu plus précisément comme moyen d'enseignement/apprentissage du FLE.

Selon nos résultats recueillis, nous avons observé que le jeu du trésor est le plus convenable et le plus stimulant aux élèves à cet âge sensible, où l'élève réalise la tâche pour arriver à la récompense, sans comprendre l'objectif essentiel qui consiste à intégrer des jeux en classe de FLE comme une nouvelle situation pédagogique, nous avons pu constater que ce genre d'activité suscite la motivation chez les apprenants en participant à leurs apprentissages. Par la joie éprouvée par l'enfant dans le jeu et aussi l'aspect de compétition, l'apprenant s'intègre sans aucun problème avec les autres, il se trouve motivé et cherche à apprendre rapidement. Notre travail de recherche n'apporte pas de recette magique à tous les problèmes de l'éducation, mais un concept qui est une source de motivation aux apprenants et qui peut les aider à mieux apprendre le FLE au cycle primaire.

En effet, les résultats de notre étude, nous a permis de constater que ces derniers peuvent être des supports précieux pour faciliter l'appropriation du

vocabulaire et l'acquisition de la langue dans un contexte favorable et agréable.

D'une part, nous évaluons positivement les effets des activités ludiques afin de rendre l'atmosphère pédagogique plus agréable, et d'autre part, le jeu permet à l'enseignant de quitter les méthodes traditionnelles et de créer des situations nouvelles afin de favoriser la centration sur l'apprenant et lui accorder une autonomie dans le processus d'apprentissage.

L'emploi du jeu dans l'apprentissage des langues est à la fois un défi et un enjeu, nous ne pouvons pas trouver un procédé mieux que le jeu pour distraire l'enfant.

Alors, il est important de donner plus d'importance à ce procédé d'apprentissage et encourager de l'adapté dans les classes de langues et dans les programmes scolaires.

## 3. Bibliographie

compte rendu de l'atelier de construction collective n°4. (2004). Jeu éducatif, vous avez dit jeu éducatif? . *Rencontres ludiques.* Roissard: Cerj.fr.

Conseil de l'Europe. (2001). *cadre européen commun de référence pour les langues.* Récupéré sur Conseil de l'Europe.

CUQ, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.* Paris: CLE International.

CUQ, J. P., & GRUCA, I. (2008). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde.* Grenoble: PUG.

*Déclaration du CMEC sur l'apprentissage par le jeu*. (2012). Consulté le janvier 27, 2021, sur Conseil des Ministres de l'Education / Canada: https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/282/play-based-learning_statement_FR.pdf

DECURE, N., FRAGER, F. B., & ALI, E. V. (1985). *Help! Exercice et jeux pour la classe d'anglais.* Toulouse: CRDP.

DOUANGDORA, L. (2015). *motiver l'apprentissage du FLE par le jeu: expériences avec des élèves adolescents scolarisés au Laos.*

Récupéré sur HAL, Sciences de l'homme et société: https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01215251/document

FERRAN, P., MARIET, F., & PORCHER, L. (1978). *A l'école du jeu.* Paris: Bordas.

FOULIN, J. N., & MOUCHON, S. (2005). *Psychologie de l'éducation.* Paris: Nathan.

GIORDON, A. (2005, janvier 9). *Vive la motivation?* Récupéré sur Cahiers Pédagogiques: http://www.cahiers-pedagogiques.com/Vive-la-motivation

GRANDMONT, N. (1997). *La pédagogie du jeu, jouer pour apprendre,* (Vol. Edition Bruxelles).

GUTTON, P. (1973). *Le jeu chez l'enfant.* Paris: Larousse.

HENRIOT, J. (1989). *Sous couleur de jouer: la métaphore ludique.* Paris: José Corti.

Humanium. (1959, novembre 20). *Déclaration des droits de l'enfant du 20 novembre 1959.* Récupéré sur Humanium: https://www.humanium.org/fr/normes/declaration-1959/texte-integral-declaration-droits-enfant-1959/

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations.* (Vol. Tome 1). Paris: Armand Colin.

KERVRAN, M. (1996). *L'apprentissage actif de l'anglais à l'école.* Paris: Armand Colin.

LOPEZ, J. S. (2002). *Jeux communicatifs et enseignement/apprentissage des langues étrangères.* Récupéré sur Académia: https://www.academia.edu/8407859/JEUX_COMMUNICATIFS_ET_ENSEIGNEMENT_APPRENTISSAGE_DES_LANGUES_%C3%89TRANG%C3%88RES

PEREZ, C. (consulté le 21/03/2017). Récupéré sur Http://www.journaldesfemmes.com/maman/enfant/perez-caroline-quelle-est-l'-importance-du-jeu-pour-un-enfant.shtml

Rouquette, M. -L. (1981). *La créativité.* Paris: PUF.

SILVA, H. (2008). *Le jeu en classe de langue.* Paris: CLE International.

VANTHIER, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue,.* Paris: CLE international.

VAUTHIER, E. (2006, décembre 04). *Un mode d'apprentissage efficace*. Récupéré sur Cahiers Pédagogiques: https://www.cahiers-pedagogiques.com/Un-mode-d-apprentissage-efficace#:~:text=Par%20le%20jeu%2C%20l'%C3%A9l%C3%A8ve,raisonnement%2C%20du%20travail%20en%20groupe.&text=Le%20jeu%20am%C3%A8ne%20l'enfant,impliquer%2C%20se%20concentrer%2C%20r%C3%A9fl%C3%A9chir

VIAL, J. (1981). *Jeu et éducation.* Paris: Presses Universitaires de France.

VIAU, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (éd. 5ème). Bruxelles: De Boeck.

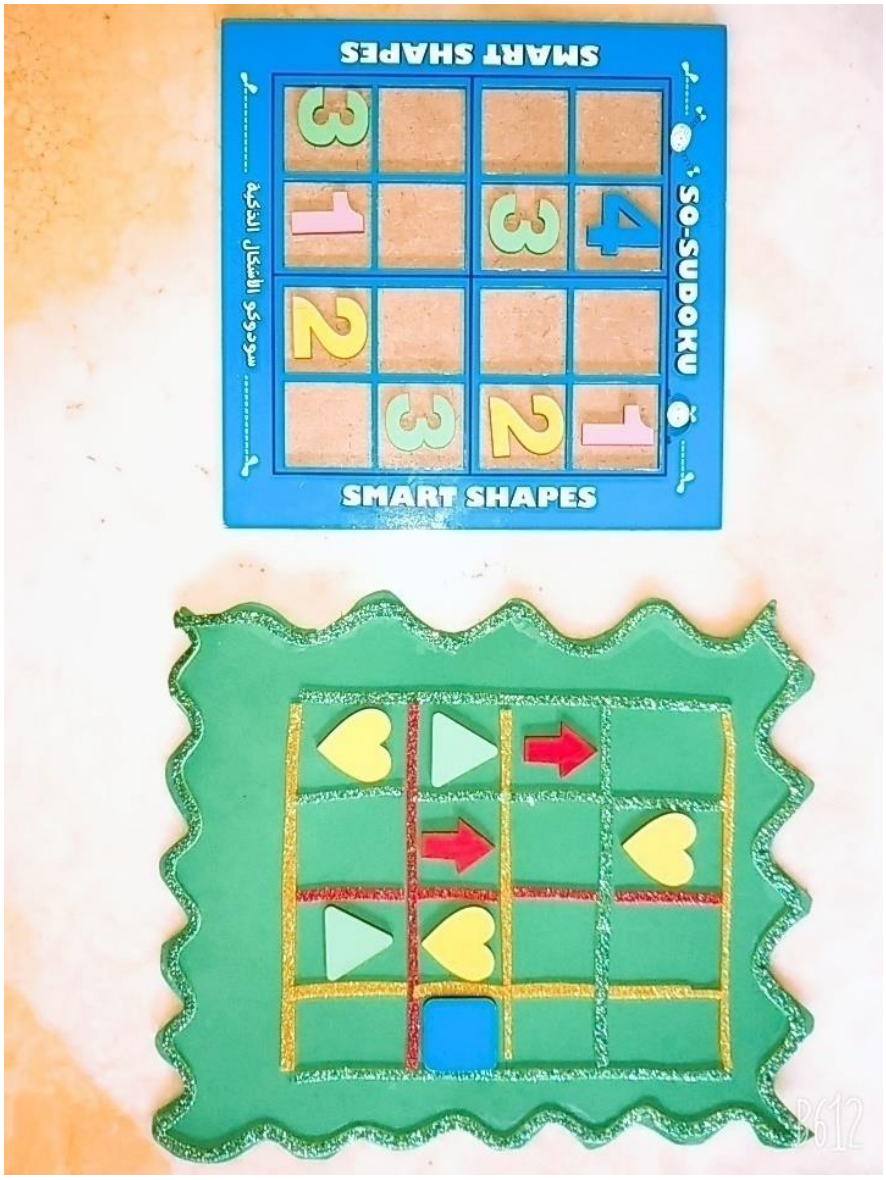
WALLON, H. (1941, rééd. 2002). *L'évolution psychologique de l'enfant.* Paris: Armand Colin.

WEISS, F. (1983). *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue* (Vol. collection " pratique pédagogique). Paris, Hachette: Hachette.

# ANNEXES

Annexe 1

Annexe2 :



SMART SHAPES
SO-SUDOKU
سودوكو الأشكال الذكية
SMART SHAPES