

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية الآداب واللغات الأجنبية

قسم اللغة العربية وآدابها

"نهاية الأمس" لعبد الحميد بن هدوقة و"المعلم الأول" لتشينغيز أيتماتوف

دراسة مقارنة

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه ل م د في اللغة العربية وآدابها

تخصص: تحليل الخطاب

إشراف الأستاذ الدكتور:

إعداد الطالبة:

كوراد رشيد

غربي ويزة

السنة الجامعية 2017 - 2018

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة البليدة 2

كلية الآداب واللغات الأجنبية

قسم اللغة العربية وآدابها

"نهاية الأمس" لعبد الحميد بن هدوقة و "المعلم الأول" لتشينغيز أيتماتوف

دراسة مقارنة

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه ل م د في اللغة العربية وآدابها

تخصص: تحليل الخطاب

إعداد الطالبة: ويزة غربي

أمام اللجنة المشكّلة من:

رئيسا	جامعة البليدة	أستاذ	- بوجمعة الوالي
مشرفا ومقررا	جامعة الجزائر 2	أستاذ	- رشيد كوراد
عضوا مناقشا	جامعة البليدة 2	أستاذ	- خليفة قرطي
عضوا مناقشا	جامعة البليدة 2	أستاذ محاضر أ	- إبراهيم فضالة
عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 2	أستاذة محاضرة أ	- انشراح سعدي
عضوا مناقشا	جامعة البويرة	أستاذة محاضرة أ	- نعيمة بن عالية

السنة الجامعية 2017 - 2018

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الإهداء

إلى روح شيخ المقارنين الجزائريين العلامة " أبو العيد دودو "

الشكر والتقدير

الحمد والشكر لله الذي أنعم عليّ بنعمة العلم، ويسّر لي عملي هذا، وسخّر لي الأسباب لإنجازه.

الشكر الجزيل لأستاذي الدكتور رشيد كوراد على التوجيه والتّصويب.

كل الشّكر والامتنان للأساتذة المناقشين الأفاضل، الذين تحمّلوا عناء القراءة والتّصحيح.

شكر خاص للدّكتور عمرو زاير على المساندة، والتّشجيع المتواصل.

ألف شكر لكل أساتذتي في كل مراحل دراستي، ولكلّ من ساعدني على إنجاز هذا البحث.

المُلخَص

تتناول هذه الأطروحة الموسومة بـ "نهاية الأمس" لعبد الحميد بن هدوقة و"المعلم الأول" لتشينغيز أيتماتوف دراسة مقارنة" مقابلة نصّين في إطار الأدب المقارن، أنتجا في بيئتين سوسيوثقافيتين مختلفتين، انطلاقا مما ظهر بين بنيتهما الاجتماعية والنصّية من تناظر مؤسّس على التشابهات النّمطية بنوعيتها: التشابهات النّمطية الاجتماعية؛ التي تُرجع التناظر الموجود بين النصوص المقارنة، إلى الأوضاع الاجتماعية المتشابهة، والتشابهات النّمطية الأدبية (البنوية) التي يتمّ تفسيرها على أساس التطورات الأدبية المتوازية، حيث يكشف النصّان عن تطور اجتماعي متواز بينهما، فقد أدّى التّشابه في الوضع الاجتماعي، التاريخي، السياسي، الاقتصادي، الثقافي، في بلدين مختلفين إلى إنتاج نصّين إبداعيين متشابهين، يُطلق "بيير تسيما" على هذه الظاهرة "التوازي التاريخي" أو "التناص الثقافي المقارن" الذي يهتم بالظروف الاجتماعية المتشابهة التي وُلد فيها النصّان، كما اعتمد على المقارنة التكوينية، التي تُقيم الصّلات الموجودة بين النصوص على أساس توافق الظروف الاجتماعية واللّغوية المتماثلة، وليس على أساس التبعية والتفاضل، ويؤكد هذا التوليف بين نمط المقارنة النّمطية والمقارنة التكوينية على سمة منهجه التوفيقي، الذي يوفّر إمكانية أكبر للدراسة؛ من أجل الوقوف على الحمولة الثقافية التي يتقاطع فيها النصّان، باعتبار أنّ النّص ظاهرة ثقافية متنقلة بين الشعوب منفتحة على ثقافات العالم، خاصة بعد تراجع الانغلاق السياسي والثقافي الذي عاشته الدّول والمجتمعات في مرحلة سابقة، وقد باركت المدرسة السوسولوجية هذا التوسّع، فشهد الأدب المقارن بدوره انفتاحا مسّ جانبه المنهجي، إذ اجتهد بعض المقارنين منهم أدريان مارينو، ديونيز ديوريشين، بيير زيمّا، في تقريب الدّراسات المقارنة من العلوم الاجتماعية، وقد ساهم "بيير زيمّا" بمنهجته المزوجة التي تجمع بين التشابهات التكوينية، والتشابهات النّمطية التي أثّرها بمنهج السوسيونصي، في تحديد العلاقة بين النص الأدبي والواقع

الاجتماعي، انطلاقاً من وجهة نظر توفيقية بين ما هو نصّاني وما هو اجتماعي، حيث تصبح البنية الاجتماعية متضمنة داخل البنية النصّية، وهنا يتم التعامل مع الجانب اللفظي اللساني في النصوص، فتصبح اللغة وسيطاً بين النصّ والمجتمع، فيتحقق بذلك تجاوز "بيير زيمّا" لما وقعت فيه المدرسة النمطية، من آلية الانعكاس التي قام عليها منهج "جيرومونسكي" الذي أعطى الأولوية للتشابهات النمطية في إنتاج الآداب.

يعود سبب اختيار هذا الموضوع، إلى الرغبة في معرفة طرح المدرسة السوسولوجية المقارني الجديد، الذي يختلف عن طرح المدرسة الفرنسية، ومفاهيمها التقليدية القائمة على التأثير والتأثر، وتعويضها بمفاهيم العلوم الاجتماعية، التي دعا "بيير زيمّا" إلى ضرورة تواشج الأدب المقارن معها، وذلك في كتابه "علم الأدب المقارن" (Komparatistik) من أجل تجاوز أزمته المنهجية، وإرساء مفهوم تفاعلي للآداب العالمية على أساس النّديّة وليس على أساس التفاضل.

وقد استدعت هذه الطبيعة المقارنة المشعبة للموضوع، تطبيق مجموعة من الأدوات المنهجية في حدود ما استدعته هذه الدراسة، فقد اعتمدت على مبدأ **التوازي التاريخي** لخلق وضع تقابلي بين النصّين يجعلهما على قدم المساواة، والابتعاد عن استنباط التشابهات والاختلافات بناء على مبدأ التأثير والتأثر، وتأسيسها على مبدأ التشابهات النمطية التي جاء بها "جيرومونسكي" وقد كان ذلك في الفصل الثاني، ثم استعنت في الفصل الثالث ببعض مقولات المنهج السوسيونصي لـ "بيير زيمّا" الذي صحّح ما اتسمت به تشابهات "جيرومونسكي" النمطية من انعكاس، أهمها: الوضعية السوسيو لسانية (Situation Sociolinguistique) واللّهج الاجتماعي (Sociolecte) حيث تجاوز آلية العلاقة التي تربط النصّ بظروفه الخارجيّة، بغية الوصول إلى ما يُثبت "اجتماعية

النص" انطلاقاً من مؤشرات نصية داخلية، وتدخل كل هذه الإجراءات في إطار المدرسة السوسيولوجية بشقيها الشكلي والبنوي.

أما عن أهمية الدراسة، فتتمثل فيما يحققه النصان كخطاب تواصل، يبحث عن التأثيرات الثقافية، الاجتماعية، الإيديولوجية، باعتباره حاملاً لرؤية متشابهة لا تتكفي بالجانب الجمالي، بل تتعداه إلى المستوى الحضاري والتاريخي، باعتبار أن الأدب يحقق تأثيره بما يحمله من مضمون إنساني وبُعد ثقافي، بعيداً عن التفكير المغلق والنظام الأحادي.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

- إن استجابة الأدب المقارن للتطور الحاصل في العلوم الاجتماعية، أدى إلى خروجه من إطار المقارنات اثنائية البسيطة إلى إطار عالمي أوسع، برّفته ببعض البدائل المنهجية التي أثّرت في جانبه التطبيقي.

- إنّ تواشج الأدب المقارن مع العلوم الإنسانية، يمكن أن يكون بداية لتأسيس نظرية للأدب المقارن ذات خلفية اجتماعية، يكون الاهتمام فيها بالتفسير الاجتماعي التاريخي الثقافي، بدل الاقتصار على المقارنات الشكلية.

- إنّ دور الأدب المقارن المتواشج مع العلوم الإنسانية، لا يقتصر على إبراز الجانب المضموني في الأدب، بل لا بد من إظهار الأسس الأدبية والاجتماعية واللغوية لفترة تاريخية معينة، من خلال دراسة الوضعية السوسيولسانية.

- لقد جاء عمل "بيير زيمّا" تراكمياً لم ينف جهود سابقه، سواء في إطار المدرسة الماركسية، أو في إطار البنيوية التكوينية، كما أنّ انتماء "بيير تسيما" إلى المدرسة النمطية، لم يمنعه من تبني موقف توفيقي بين المدرسة الفرنسية، والمدرسة الأمريكية.

- إنّ وضع النصّين في حالة التوازي؛ للوصول الى أهم التقاطعات التي تثبت وجود تشابهات بينهما، أثبت أن الظروف المتشابهة تؤدي إلى نفس الاستجابة الجمالية، انطلاقاً من العلاقة الاجتماعية التّمطية بين النصّين.

- إنّ انطلاق نظرية "بيير زيمّا" من مبدأ التكافؤ الثقافي بين الحضارات؛ جعل الدّراسات المقارنة أكثر اهتماماً بأداب الآخر المختلفة الخارجة عن دائرة المركزية الأوروبية.

- إنّ رَفْد الأدب المقارن بكل هذه المعارف والعلوم، جعلت نظرة "بيير زيمّا" أكثر شمولية، وقد تضافرت في بنائها آراء بعض السوسيولوجيين منهم: تينيانوف، جورج لوكاتش، لوسيان غولدمان، وميخائيل باختين، فيسولوفسكي، ديونيز ديوريشين، أدريان مارينو... وغيرهم، جعل مشروع "بيير زيمّا" المقارني يتوجه أكثر نحو الدراسات البينية، التي بدأت الدراسات المقارنة تتوجّه نحوها أكثر فأكثر، وهو ما يفتح مجالاً أرحب أمام الدراسات المقارنة المعاصرة.

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

العنوان	الصفحة
أ الإهداء	
ب الشكر والتقدير	
ج الملخص	
د قائمة المحتويات	
هـ تعريف المختصرات	
مقدمة	23
1- تواصل الأدب المقارن مع العلوم الاجتماعية في القرن العشرين وتأسيس نظرية مقارنة على أساس اجتماعي.	38
1-1 تلاقي الأدب المقارن مع ثقافات العالم وتطوره من حيث المجال ومن حيث المنهج.	41
1-1-1 توسع الأدب المقارن من حيث المجال	41
1-1-1-1 تراجع الأدب المقارن عن مبدأ القومية	42
1-1-1-2 انفتاح الأدب المقارن على ثقافات العالم	43
1-1-2 تطور الأدب المقارن منهجياً	44
1-1-2-1 دراسات التوازي الثقافي كبديل عن المقارنة التفاضلية	45
1-1-2-2 تراجع الفلسفة الوضعية وعودة التوازن إلى الآداب	47
1-1-3 دراسات التوازي كبديل منهجي لمبدأ التأثير	53
1-1-3-1 التوازي عند المدرسة الفرنسية والتناظر بين الآداب	53
1-1-3-2 التوازي عند المدرسة الأمريكية: قراءة التشابه دون	57

	شرط التأثير
60	1-1-3-3- المدرسة النمطية: التشابهات النمطية و سلطة التوازي الاجتماعي
72	1-2- تحاقل الأدب المقارن مع العلوم الاجتماعية
73	1-2-1 تواصل الأدب المقارن مع "علم النص الأدبي"
74	1-1-2-1 دراسة الأدب باعتباره ظاهرة اجتماعية عند "بيير.ف.تسيما"
75	1-2-1-2- اللغة كوسيط بين النص والمجتمع لتجاوز مبدأ الانعكاس
76	1-2-2-1 المنهج السوسيونصي والبحث عن نظرية اجتماعية للأدب المقارن المقارن
77	1-2-2-1-1 كتاب "علم الأدب المقارن" وتأسيس عبور الأدب المقارن إلى "علم النص الأدبي"
80	1-2-2-2-1 موقف "بييرزيم" التوفيقي في بناء نظرية مقارنة
83	1-3-2-1 المنهج السوسيونصي وتداخل الاجتماعي باللساني
83	1-1-3-2- استثمار الأدب المقارن للأدوات اللسانية
85	1-2-3-2-1 أهم المسارات التنظيرية للنقد السوسولوجي
88	1-3-3-2-1 المنهج السوسيو نصي وتجاوز الطرح الغولدماني
91	1-4-2-1 التحليل السوسيونصي واستنباط المعنى الاجتماعي في النصين
92	1-1-4-2-1 الوضعية "السوسيو لسانية" ورصد الاجتماعي عبر اللغوي عند "بيير.ف. تسيما"
94	1-2-4-2-1 مضمرات اللهج الاجتماعي عند كلود دوشي
97	1-2-3-4- المقارنة انطلاقا من تشابه السياق التاريخي و تشابه الظروف الاجتماعية

99	1-2-5- المنهج السوسيو نصي المقارن
100	1-2-5-1 البعد الاجتماعي للمنهج السوسيو نصي
101	1-2-5-2 البنيات السوسيونصية
104	2- المؤشرات السياقية على التوازي بين البنيتين النصيتين في قصة "المعلم الأول" لـ "تشينغيز أيتماتوف" ورواية "نهاية الأمس" لـ "عبد الحميد بن هدوقة".
106	1-2-1 قصة "المعلم الأول" تشينغيز أيتماتوف ورواية "بان الصبح" لعبد الحميد بن هدوقة من الواقع إلى الواقعية.
111	1-2-1-1 ملخص قصة "المعلم الأول" لجينكيز أيتماتوف
117	1-2-2-2 ملخص رواية "نهاية الأمس" لعبد الحميد بن هدوقة
121	1-2-3- علاقات التوازي بين النصين
124	2-2-2- مظاهر التوازي بين "المعلم الأول" و "نهاية الأمس"
124	2-2-1- التوازي من حيث الموضوعة
126	2-2-1-1-2 بناء المدرسة والثورة على الجهل
130	2-2-1-2- الصراع الطبقي والثورة على الإقطاع
132	2-2-1-3- الثورة على التقاليد القديمة والذهنيات المتخلفة
135	2-2-2- التقاطعات بين النصين من حيث المكان والزمان
136	2-2-2-1- واقعية المكان وبعده الاجتماعي
141	2-2-2-2- واقعية الزمان
143	2-2-2-3- تشابه السياق التاريخي والبعد الاجتماعي للزمان
145	2-2-3- التوازي على مستوى الشخصيات
146	2-2-3-1- علاقات الإئتلاف والتعايش

147	2-2-3-2- علاقات التوتر والاختلاف
150	2-2-3-3- البعد السيكلولوجي للشخصيات
151	2-2-4- التوازي من حيث بنية النصين في سرد الأحداث
152	2-2-4-1- البوح والارتداد إلى الماضي لتذكر الأحداث
156	2-2-4-2- تكرار الفقرات
161	2-2-5- تشابه الظروف الاجتماعية والمساهمة في إنتاج نصّين متوازيين
162	2-2-5-1- تشابه الحمولة الثقافية لقصة "المعلم الأول" ورواية "نهاية الأمس"
163	2-2-5-2- "المعلم الأول" و"نهاية الأمس" من المرجعية الواقعية إلى المرجعية الاجتماعية
166	2-2-5-3- المنهج السوسيلوجي من سوسيلوجيا الرواية إلى سوسيلوجيا النص
169	3- الوضعية السوسيلسانية والتوازي بين البنيات السوسيونصية في "المعلم الأول" و"نهاية الأمس"
173	3-1- الطبقات الاجتماعية المكوّنة لمجتمع النصّين
174	3-1-1- الطبقة الإقطاعية "البك" و"ابن الصخري"
174	3-1-1-1- تصنيف المجتمع انطلاقاً من فوارق اقتصادية
178	3-1-1-2- جهود المعلمين لإعادة التوازن إلى الوضع الاجتماعي في القرّيتين
181	3-1-2- الطبقة المتوسطة "ديوشين" و"البشير"
181	3-1-2-1- تفعيل دور المدرسة من أجل بناء مجتمع متطور
183	3-1-2-2- دور المعلمين في إحداث القطيعة مع الماضي وبناء

	المستقبل
184	3-2-1-3 - هاجس التغيير عند ديوشين والبشير
185	2-3 - اللّهج الاجتماعي لطبقات المجتمع النصّي المتصارعة
188	1-2-3 - اللّهج الاجتماعي كبنية اجتماعية ولسانية
189	1-1-2-3 - المستوى المعجمي للّهج الاجتماعي
194	2-1-2-3 - الشّحن الأيديولوجي اللغة
197	2-2-3 - تفاعل القضايا الاجتماعية مع اللغة على المستوى التركيبي (الخطابي)
197	1-2-2-3 - الصراع بين العلم والجهل
205	2-2-2-3 - تشابه البنية النصية الاقتصادية
211	3-3 - تشابه ظروف نشأة النصّين والتوازي التاريخي بينهما
211	1-3-3 - تشابه الظروف الاجتماعية انطلاقاً من تشابه المعجم اللفظي بين النصّين
211	1-1-3-3 - بناء المدرسة كمحور للبنية النصية في قصة "المعلّم الأوّل"
213	2-1-3-3 - إعادة فتح المدرسة كبنية نصية أساسية في رواية "نهاية الأمس"
215	2-3-3 - هيمنة الأيديولوجي على الوضعية السّياسية
215	1-2-3-3 - معجم سياسي متقارب في النصّين
218	2-2-3-3 - التحوّل السياسي وظهور بنية لغوية مختلفة
218	3-3-3 - التوازي التاريخي لمجتمع النصّين
219	1-3-3-3 - التوازي التاريخي بين النصّين والأساس التيبولوجي
220	2-3-3-3 - تحوّل الوضع اللساني في النصّين وتعدد الخطاب

222	3-3-3-3- توازي المجتمعين من حيث البنية الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية.
223	3-3-4- المقارنة النمطية التاريخية انطلاقاً من التشابهات التكوينية والتشابهات النمطية
223	3-3-4-1- التقاطعات المستنبطة من خلال المؤشرات السياقية
224	3-3-4-2- التقاطعات المستنبطة من خلال المؤشرات النسقية
226	3-3-4-3- التقارب في البنية الأيديولوجية
230	خاتمة
235	قائمة المصادر والمراجع
248	الملخص باللغة الأجنبية

تعريف المختصرات

(تر) ترجمة

(تق) تقديم

(تح) تحقيق

(مرا) مراجعة

مَقْدَمَةٌ

عرف الأدب المقارن في القرن العشرين، تطورا بفضل انفتاحه على آداب مختلف الأمم، خاصة بعد انتهاء مرحلة الانغلاق على الذات والتوقع داخل القومي، وهو ما فسخ المجال أمامه واسعا لمراجعة أدواته، باعتباره تخصصا مرنا يطور من آلياته الإجرائية باستمرار، بحثا عن بدائل منهجية جديدة تواكب التطور المعرفي خاصة في مجال اللسانيات، التي اعتنت بنسقية النص على حساب سياقاته، وهو ما احتقت به المناهج السوسيولوجية، فبدأ الاهتمام يتحول إلى اجتماعية النصوص الأدبية وحمولتها الثقافية، ليصبح المحمول الثقافي الذي تتقاطع فيه بعض النصوص، من الاهتمامات الجديدة للأدب المقارن، حيث تجاوز البحث عن التماثل بين الآداب، التي تعكس فكرا مركزيا غربيا يحتفي بفكرة النموذج الواجب محاكاته، وأصبح يدعو إلى بناء التشابهات الملاحظة فينتاجات الأمم الأدبية، على تشابه الظروف التاريخية والسيقات الاجتماعية والثقافية التي أفرزتها، وبهذا بدأ انزياح الأدب المقارن نحو العلوم الاجتماعية التي تواصل معها، بعد دعوة المقارني "بيير فاليري زيم" (Piere.Vallerie.Zima) إلى ربط العلاقة بين الأدب المقارن والعلوم الاجتماعية، ويدخل مشروعه المقارني في إطار المدرسة السوسيولوجية لدول أوروبا الشرقية، يُنمّ به مجهودات" فيكتور جيرومونسكي (Victor zyromonskij) زعيم المدرسة النمطية أو التيبولوجية، التي نَحَت منحى مقارنيا مختلفا عن دراسات التأثير والتأثر، وهي تُرجع التشابهات الموجودة بين الآداب، إلى تشابه بناها التحتية التي ساهمت في إنتاجها، وقد ردّ بيير.ف.تسيما" فشل تواصل الأدب المقارن عند المدرسة الفرنسية، مع العلوم الاجتماعية إلى اعتمادها على الوقائع الوضعية، وإقصائها للدراسات المتعلقة بالدلالات الثقافية، والمفاهيم الاجتماعية، لذلك يدعو إلى إرساء مفهوم تاريخي للأدب المقارن، وبنائه على أساس اجتماعي، إذ أنّ هناك ظروفًا اجتماعية ساعدت على ظهور نصوص ذات حمولة ثقافية متشابهة يمكن المقارنة بينها، فتوافق الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تُشكّل بنية تحتية في بلدين مختلفين، تؤدي حتما إلى

تعالقات بينها؛ وبالتالي يحصل تشابه في البنية الفوقية، وبهذا يقترح "بيير تسيما" البديل المنهجي، الذي عجزت المدرسة الفرنسية والأمريكية على تقديمه للدرس المقارن، انطلاقاً من البحث عن "الاجتماعي" في النصّين المدروسين، وهو المسار الذي ستتبعه هذه الأطروحة من أجل الوصول إلى صورة المجتمع الواقعية وصورة المجتمع النصّيّة، كما يرسمها النصّان وفق منظور التشابهات النمطية، التي تتيح البحث في مدى تناظر وتقابل البنيات الاجتماعية الواقعية والنصّيّة بين النصّين، من خلال البحث عن "اجتماعية" (socialité) قصة "المعلّم الأوّل" و"نهاية الأمس" انطلاقاً من البنيات النصّيّة التي تحيل إلى مجتمع نصي، له وجود داخل النصّين وليس خارجهما، كما هو الحال في التشابهات النمطية، ويطلق عليها "بيير تسيما" بالتشابهات التكوينية، وهنا يُسَخَّر "بيير تسيما" المنهج السوسيونصي الذي يراه مناسباً لدراسة المجتمع النصي في أي إبداع، خاصة وأنه منهج يتخذ من اللّغة في مستواها الخطابي والدلالي، وسيطاً بين البنية الاجتماعية والبنية النصّيّة، أي أن الوصول إلى المجتمع النصّي لا يكون إلا عبر اللّغة، لأنّ الوصول إلى القضايا الاجتماعية لا يكون إلاّ عبر التراكيب اللغوية للبحث عن المعنى الاجتماعي في النصّين، وأكون بذلك قد جمعت بين النسق المغلق والنسق المفتوح، في هذه الدراسة المقارنة المتضافرة مع العلوم الاجتماعية وفق توجّه "بيير تسيما" ذي المرجعية التكوينية، ويدخل هذا كله في إطار توسّع الدّراسات المقارنة من حيث المنهج، وبالتالي تسعى هذه الأطروحة إلى الجمع بين التطوّر الذي عرفه الأدب المقارن من حيث مجاله، وكذا تطوره من حيث منهجه.

- فأما من حيث المجال فيتناول النصّين المدروسين باعتبارهما حمولة ثقافية، تنتقل من مجتمع إلى آخر ومن ثقافة إلى أخرى، ويرتبط هذا بالجانب المتعلق بتوسّع الدّراسات المقارنة من حيث المجال، حيث الاهتمام بالمغاير والمختلف من آداب الأمم المختلفة، ولذا يعتبر "بيير تسيما" من

المهتمين بالمقارنة الخلافية (comparatisme différentielle) التي تعتبر منهجية مقارنة قائمة على التحليل المقارني لآداب الآخر المختلفة.

- وأما من حيث المنهج، فقد عرف الأدب المقارن خروجه من مرحلة المقارنة إلى مرحلة اللامقارنة، والاقتراب أكثر من بعض المجالات المعرفية منها تحليل الخطاب، خاصة مجال الدراسات البينية (l'interdisciplinarité) التي تجد في الأدب المقارن مجالها الخصب، ويظهر ذلك على المستوى الإجرائي عند "بيير تسيما" في اتباع منهج متعدد الروافد، يجمع بين بعض العلوم كعلم النص وعلم الاجتماع وعلم الدلالة، وبعض المناهج كالمناهج النصي والسوسيونصي.

إن الطبيعة المتشعبة لهذا المنهج التي أثرى بها "تسيما" الدراسات المقارنة، تستدعي أن نُخصّصها بالدراسة من أجل معرفة مدى استفادتها منها، خاصة وأنها تأتي في مرحلة انفتاح فيها الأدب المقارن على عدة بدائل، من أجل إثرائه منهجيا كدراسات التوازي والتناص وتحليل الخطاب، مما دفعني إلى البحث في هذا البديل الجديد الذي يهدف إلى المساهمة في التخفيف من وضعه المنهجي المتأزم، خاصة وأنه جاء مواكبا لتطور الدراسات اللسانية، حيث سعى "بيير تسيما" إلى استثمار معطياتها (اللسانيات) من أجل تصحيح مسار المدرسة النمطية، وتجاوز طابعها الآلي في تفسيرها للعلاقة التي تربط بين الأدب والمجتمع، فهي ترى بأن نفس الظروف الاجتماعية في بيئتين اجتماعيتين مختلفتين، تؤدي إلى إنتاج نصوص أدبية متقاربة، ويتم تحليلها باعتبارها انعكاسا للتحوّلات الاجتماعية، ولكن "بيير تسيما" تخلص عن الطابع الحتمي للتشابهات النمطية، واعتدّ بالواقع النصي فأعطى الأهمية القصوى للنص من حيث هو تجلّ اجتماعي، إذ يطرح مفهوما مختلفا للواقع الذي يُصبح مُتمثّلا في النص؛ من حيث بنيته اللغوية بالدرجة الأولى، وهنا يأتي دور

اللغة لتكشف عن البنية الداخلية للنصوص، ويكون بذلك قد جمع بين الجانب اللساني والجانب التداولي في تحليله المقارن للنصوص.

كما تأثر "بيير تسيما" بالتحول الحاصل في السرديات البنوية؛ التي عرفت توسعا بفضل اهتمامها بما هو مرجعي وخارج النص، وهو ما جعل "بيير تسيما" يسعى إلى إعادة التوازن إلى النص، برفض إغراق المدرسة النمطية في الاهتمام بالسياق الاجتماعي التاريخي، وإعطائه الأولوية في إنتاج النصوص الأدبية، على حساب العناصر الداخلية للنص، فهو لم يعد بنية سردية مغلقة كما كان في السرديات البوطيقية، بل توسّع مع السرديات الاجتماعية، وأصبح بنية اجتماعية تتمظهر نصيا في عدة بنيات، تُشكّل أساسا لبناء المجتمع النصي، والتي تُدرس عبر وضعها اللغوي الاجتماعي على المستويين السردى والمعجمي، فيكون الهدف من هذه الدراسة، هو البحث في الوضعية الاجتماعية واللغوية (السوسيو لسانية) في قصة "المعلم الأول" لتشينغيز أيتماتوف" ورواية "نهاية الأمس" لعبد الحميد بن هدوقة"، من أجل الوقوف على مدى تناظرهما، من خلال بعض التقاطعات الموجودة بينهما انطلاقا من مؤشرات خارج نصية وأخرى نصية تثبت ذلك، مما يدفعنا إلى طرح الإشكال التالي:

كيف ساهم منهج "بيير زيمّا" المقارني المزدوج في استنباط التقاطعات السوسولوجية

والنصية، الموجودة بين قصة "المعلم الأول" ورواية "نهاية الأمس" من أجل إثبات توازيهما ؟

إن هذه الإشكالية سوغها التشابه الموجود بين قصة "المعلم الأول" لـ "تشينغيز أيتماتوف" و"نهاية الأمس" لـ "عبد الحميد بن هدوقة"، إذ تسعى هذه الدراسة المقارنة إلى استنباط التقاطعات الموجودة بينهما، أولا من خلال أدلة ترتبط بسياق النصين وتتعلق بالوقوف على بعض التشابهات الملاحظة بينهما على مستوى الموضوع، الزمان والمكان، الشخصيات، وكذا بعض العناصر

الشكلية المرتبطة ببناء النصين التي تُعزز فكرة التوازي بينهما، وهذا يتناسب والمقارنة التكوينية، ثم استنباطها أيضا بمؤشرات نصية نسقية، من خلال استخراج البنيات الاجتماعية واللسانية التي يحتويها النصان، وهذا وفق المقارنة النمطية في شقها الخاص بـ "المشابهات النمطية البنيوية" التي أثارها "بيير زيمّا" بمنهجه السوسيونوصي، من أجل الوصول إلى البنية الاجتماعية واللسانية المُتضمنة داخل النص (البنية السوسيونوصية)، وهو ما ميّز الطبيعة الثنائية لمنهج الدراسة المقارنة عند "زيمّا"، الذي جمع بين الوظيفة التّواصلية للنص المتصلة بالبعد السوسولوجي، ووظيفته النصية المرتبطة ببعده اللساني، ويتجسّد الجانب السوسولوجي في التعامل مع العمل الأدبي في بعده الثقافي باعتبار اجتماعيته، ويتجسّد الجانب النصي فيه باعتبار لغته؛ التي لم تعد حيادية بل تعبّر عن إيديولوجية الطبقات الاجتماعية النصية، مما يتيح لهذه الدراسة مرونة منهجية؛ خاصة في الفصلين التطبيين، إذ يضم منهجه المقارني التوليفي نوعين من المقارنة: مقارنة تكوينية تبحث في المشابهات الناشئة عن الاتصالات المباشرة أو غير المباشرة، وهي المقارنة القائمة على الصّلات التاريخية التي اهتمّت بها المدرسة الفرنسية، ومقارنة نمطية تبحث في التشابهات التي لا تنشأ عن الاتصالات بين الآداب، فالمجتمعات التي بلغت بنياتها الاجتماعية مستويات متشابهة من التطور، تتشابه كذلك في بناها الأدبية، وهكذا يظهر تحكم الظروف الاجتماعية المتشابهة، في آداب الأمم التي لم تتعرّف على بعضها، وهو تشابه يعكس خضوعه للعوامل الاجتماعية التي كانت وراء هذا التأثير، وهذا يتوافق ومفهوم "فكتور جبرومونسكي" القائم على مبدأ الحتمية، أي أنّ التشابه الموجود في الظروف الاجتماعية، سيؤدي حتما لإنتاج أدب متشابهة، وقد حاول "بيير تسيما" تجاوز هذه الحتمية التي تحكم نظرية "جبرومونسكي" فتوجه إلى استثمار منهجه السوسيونوصي لإثراء المقارنة النمطية، وهو منهج يعتد فيه "بيير تسيما" بالنسق الداخلي للنصوص، دون إغفال بُعدها الاجتماعي، وهو ما تختلف فيه السوسيونوصية عن المناهج النقدية ذات المرجعية

الاجتماعية الخالصة كالفرد الماركسي، انطلاقاً من الجمع بين البنيتين النصيتين والبنيتين الاجتماعيتين، اللتين أنتج في إطارهما النصّان، ويرى "بيير تسيما" "أن المقارنة التكوينية والمقارنة النمطية متكاملتان، إذ لا تتم الدراسة المقارنة بإحدهما دون الأخرى، ولا سيما عند دراسة آداب تنتمي إلى فترة متقاربة، فهو لا ينفي وجود التشابهات بين النصّين، ولكنه لا يردّها إلى التأثير والتأثر بل إلى التشابهات النمطية.

إنّ الإطار المنهجي الذي التزم به في هذه الدراسة، خضع لإجراءات المقارنة التكوينية في الفصل التطبيقي الأوّل، وإجراءات المقارنة النمطية باستثمار بعض مقولات المنهج السوسيوني في الفصل التطبيقي الثاني، في دراسة هذا الموضوع القائم على مقابلة نصّين في إطار الأدب المقارن، انطلاقاً مما بدا بين بنيتهما الاجتماعيتين والنصيتين من تناظر، رغم أنّهما وُلدا في بيئتين سوسيو ثقافيتين مختلفتين، بحيث تقوم على وضع نص الروائي "المعلّم الأوّل" لـ "تشينغيز أيتماتوف" أحد أعظم الروائيين الذين كتبوا انطلاقاً من قناعات أيديولوجية في تاريخ الأدب العالمي، ونص الروائي "عبد الحميد بن هدوقة" "نهاية الأمس" كنموذج للرواية السبعينية التي تعتبر من أكثر النصوص الروائية الجزائرية تشبعا بالأيديولوجي، في مقابلة بعضهما؛ ولكن ليس وفق منظور مبدأ التأثير والتأثر المبني على المقارنة التفاضلية، بل وفق منظور "التوازي التاريخي" وهو الذي يُطلق عليه "بيير تسيما" بـ"التناص الثقافي المقارن"، فتصبح مهمة الأدب المقارن الجوهرية هي التقريب بين آداب وثقافات الشعوب، المنظور إليها على أساس التساوي والنّدية وليس على أساس التفاضل، فجاءت هذه الدراسة الموسومة بـ "نهاية الأمس" لعبد الحميد بن هدوقة "والمعلّم الأوّل" لتشينغيز أيتماتوف دراسة مقارنة تجسيدا لذلك.

لقد استدعت الإجابة عن إشكالية هذه الدراسة، أن تكون في إطار خطة تفرّعت إلى ثلاثة فصول، جاء الفصل الأول نظرياً أسست فيه للموضوع، بعنوان: تواصل الأدب المقارن مع العلوم الاجتماعية في القرن العشرين وتأسيس نظرية مقارنة على أساس اجتماعي. وقد تفرّع إلى مبحثين، جاء الأول منها بعنوان: تلاقح الأدب المقارن مع ثقافات العالم وتطوره من حيث المجال ومن حيث المنهج، وقد تفرّع بدوره إلى ثلاثة مطالب، تم الحديث في أول مطلب على توسع الأدب المقارن من حيث مجاله، بعد تراجعها عن مبدأ القومية وانفتاحه على ثقافات العالم، أما المطلب الثاني فقد تناول تطور الأدب المقارن من حيث منهجه، بعد تجاوزه للمقارنة التفاضلية القائمة على أساس مبدأ التأثير والتأثر، بعد تراجع الفلسفة الوضعية وعودة التوازن إلى الآداب العالمية، باتباع بعض الطرق الأخرى في الدراسة منها دراسات التوازي التي جاءت كبديل منهجي لمبدأ التأثير والتأثر، وقد تناولته عند المدرسة الفرنسية التي لجأت إليه في مرحلة متطورة من تاريخها، وعند المدرسة الأمريكية، ثم عند المدرسة النمطية، وجاء كل ذلك في المطلب الثالث والأخير من هذا المبحث.

أما المبحث الثاني فقد جاء بعنوان: تحاقل الأدب المقارن مع العلوم الاجتماعية، وجاء في خمسة مطالب مطالب، تناولت في المطلب الأول تواصل الأدب المقارن مع العلوم الاجتماعية الذي أسس له "بيير تسيما" في كتابه "علم الأدب المقارن" (komparatistik)، وكان يهدف من خلاله إلى بناء نظرية مقارنة على أساس لغوي واجتماعي، وتناولت في المطلب الثاني المنهج السوسيوني الذي سخره تسيما لبناء نظرية اجتماعية للأدب المقارن، من خلال الاهتمام باجتماعية الأدب عبر اللغة، أما المطلب الثالث فخصصته للحديث عن المنهج السوسيوني وتداخل الاجتماعي باللساني من حيث استثمار الأدب المقارن للأدوات اللسانية، ثم عرّجت على أهم مسارات النقد السوسولوجي، وما قام به زيمبا من نصي وتجاوز الطرح الغولدماني من أجل

واستنباط المعنى الاجتماعي في النصّين عبر الوضعية "السوسيو لسانية" التي تسمح برصد الاجتماعي عبر اللغوي في المطلب الرابع الذي يتجسّد فيما تمارسه الطبقات من اللّهج الاجتماعي يعبر عن ايديولوجيتها، من أجل الوصول في الأخير إلى إقامة مقارنة انطلاقاً من تشابه السياق التاريخي والظروف الاجتماعية فيما أطلق عليه "بيير زيم" المنهج السوسيونصي المقارن في المطلب الخامس والأخير من هذا المبحث.

أمّا الفصل الثاني الموسوم بـ المؤشرات السياقية على التوازي بين قصة "المعلم الأول" لـ"جنكيز أيتماتوف" ورواية "نهاية الأمس" لـ "عبد الحميد بن هدوقة" فقد جاء تطبيقاً وينقسم إلى مبحثين، خُصص المبحث الأول والمبحث الثاني لدراسة ظاهرة التوازي بين النصّين، من حيث الموضوع، المكان، الزمن، الشخصيات، حيث تمّ رصد التقاطعات الموجودة بينها من حيث الموضوع، أما من حيث الشكل فقد رصدت تشابه النصّين من حيث البناء، تعرّضت للتقاطعات من حيث سرد الأحداث، والتوازي من حيث تكرار الفقرات، كظواهر اشترك فيها النصّان من حيث بناءهما، وفي المطلب الأخير توصلت إلى أن تشابه الظروف الاجتماعية بين المجتمعين، قد أدت إلى إنتاج نصّين متوازيين من حيث الموضوع وحتى من حيث الشكل.

وجاء الفصل الثالث والأخير بعنوان: الوضعية السوسيو لسانية والتوازي بين البنات السوسيونصية في قصة "المعلم الأول"، ورواية "نهاية الأمس" متفرعاً إلى ثلاثة مباحث، يتناول المبحث الأول الطبقات الاجتماعية المكوّنة لمجتمع النصّين، وأولها الطبقة الإقطاعية "البك" و"ابن الصخري" في المطلب الأول، والطبقة المتوسطة المعلّمان "ديوشين" و"البشير" في المطلب الثاني، وما قاما به من تفعيل لدور المدرسة، بإحداث القطيعة مع الماضي، أمّا المبحث الثاني فعنوانه: اللّهج الاجتماعي لطبقات المجتمع النصّي المتصارعة، ويتفرّع إلى مطلب أول: اللّهج الاجتماعي كبنية اجتماعية ولسانية، تناول ما يصدر عن هذه الطبقات من لهج اجتماعي، تعبر به عن

مشاكلها وعن أيديولوجيتها، وذلك على المستوى المعجمي والمستوى التركيبي، مما أحدث تفاعلا بين القضايا الاجتماعية واللغة، أما المبحث الثالث فعنوانه تشابه ظروف نشأة النصين والتوازي التاريخي لمجتمع النصين، فقد تناولت في مطلبه الأول تشابه الظروف الاجتماعية انطلاقا من تشابه المعجم اللفظي بين النصين، وفي المطلب الثاني بينت هيمنة اللهج الاجتماعي الأيديولوجي على الوضعية السياسية، مما أفضى إلى حصول التوازي التاريخي بين مجتمع النصين، وهذا ما جاء في المطلب الثالث، أما المطلب الرابع والأخير بعنوان المقارنة النمطية التاريخية انطلاقا من التشابهات التكوينية والتشابهات النمطية، وقد لخصت فيه التقاطعات المستتبطة من خلال المؤشرات السياقية، وكذا التقاطعات المستتبطة من المؤشرات النسقية، وما لاحظته من تقارب في البنية الإيديولوجية للنصين. لتصل الدراسة في الأخير إلى خاتمة احتوت ما توصلت إليه من نتائج.

وقد كانت بعض الأسباب الذاتية دافعا لي إلى اختيار هذا الموضوع، أهمها الميل نحو الدراسات المقارنة على اختلاف توجهات مدارسها منذ سنوات التدرج، كما دفعني بعض الأسباب الموضوعية إلى تناول هذا الموضوع منها:

- الرغبة في الاطلاع على الطرح السوسيولوجي الجديد للمدرسة النمطية، وما جاء به "بيير زيمان" الذي دعا إلى ضرورة تواشج الأدب المقارن مع المجال الاجتماعي .
- الوقوف على الفرق بين المفاهيم التقليدية في إطار المدرسة الفرنسية الكلاسيكية، ومناهج المقارنة الجديدة عند المدرسة المقارنة السوسيولوجية الحديثة، ومدى تحقيقها لمفهوم تفاعلي للثقافة، من أجل الوصول إلى عالمية تُمجد الإنسان وتنتظر لآدابه نظرة متساوية.

- متابعة تطور الأدب المقارن في القرن العشرين، خاصة من حيث منهجه الذي لم يعرف استقراراً خلال العقود الماضية.

- معرفة البدائل المنهجية الجديدة التي تَواصل معها الأدب المقارن، كدراسات التوازي والتناص وتحليل الخطاب، من أجل توسيع مجاله منهجياً، بُغية الخروج من المأزق الذي أوقعته فيه دراسات التأثير والتأثر.

وبهذا يكون الهدف الذي تنتشد هذه الدراسة الوصول إليه، هو الوقوف على قيمة النصّين المدروسين، من حيث اعتبارهما أرضية خصبة تتحقق فيها طروحات الدراسة المقارنة الحديثة، وكذا من حيث أهميتهما كنصّين يحملان شحنات ثقافية ذات بُعد إنساني عام، ومن ثم يخترق كل نص حدوده الجغرافية، ويحقق غاياته التّواصلية عبر بعض التقاطعات الاجتماعية، الثقافية، الفكرية، الإيديولوجية، باعتباره حاملاً لرؤية متشابهة لا تقف عند الشرط اللّغوي، بل تتعداه إلى المستوى الحضاري والتاريخي، بما يحمله من مضمون إنساني وبُعد ثقافي، بعيداً عن التفكير المغلق.

لقد انطلقت فكرة هذا المشروع البحثي بإيحاء من المشرف أ.د. رشيد كوراد، الذي وجّهني إلى اجتهادات المدرسة الاجتماعية لدول أوروبا الشرقية التقليدية، بزعامة "فكتور جيرومونسكي" المؤسس على التشابهات النّمطية، التي نادى بها في بداية القرن العشرين. ورغم تهميشها من طرف النزعة الأوروبية والأمريكية المتمركزة حول الذات، فقد اعتبرت هذه التجربة من الاتجاهات الإنسانية والعالمية، ذات التوجه الاجتماعي في الأدب المقارن، بفضل الإثراء الذي عرفته على يد أشهر زعمائها الذين جاؤوا بعد مؤسسها "فيكتور جيرومونسكي" وهم: "أدريان مارينو" و"ليونيز دوريشين" وخاصة "بيير.ف. تسيما" الذي أسّس لعبور الأدب المقارن إلى مجال الدراسات الاجتماعية، وقد كان كتابه "علم الأدب المقارن" (komparatistik) من أهم المصادر التي أسّست لهذا العبور، ولكنه غير مُترجم إلى اللغة العربية، وهو ما شكّل عثرة في بداية البحث، لولا العثور

على نسخة من مجلة اللغة والأدب، الصادرة عن قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة الجزائر، تضمّنت ملخصاً مترجماً لهذا الكتاب" في شكل تقرير مُفصّل قام به الدكتور أبو العيد دودو، في زيارة قام بها إلى النمسا، وقّده عند عودته إلى جامعة الجزائر، لينشر في مجلة اللغة والأدب. وقد أثري هذا البحث باطلاعي على كتب "بيير تسيما" ذات التوجه السوسيولوجي، خاصة كتابه "التحليل الاجتماعي للأدب" و كتابه الثاني " النقد الاجتماعي نحو علم اجتماع النص الأدبي" الذي أسس فيهما لهذا التوجه، كما فتحت لي مجلة الأدب المقارن (Revue de littérature comparée) في عددها (298) 2001/2 وهو عدد خاص بدراسات التوازي، الباب واسعاً للاطلاع على دراسات التوازي خاصة عند المدرسة الفرنسية.

أما الدراسات السابقة فلم أعر في المجال الذي بحثت فيه، على نموذج سابق يتناول أعمالاً أدبية بالدرس المقارن وفق منهج " بيير تسيما" بشقيه النمطي والتكويني، وإن كانت الدراسات السوسيو بنيوية والسوسيونصية(السوسيو نصية) متوفرة، وقد أفادتني كثيراً في جانبها المنهجي منها:

1-Bensalem Berra ,Pour une approche sociocritique de La Terre et le sang de Mouloud Féraoun, mémoire pour l'obtention du diplôme de Magister De Francais, Univercite Kasdi Merbah,Ourgla, Faculté des Lettres et des langues Département des Langues Etrangères,2009.

وهي دراسة تناول فيها صاحبها البنية الاجتماعية المكوّنة للمجتمع النصي لرواية "الأرض والدّم" لمولود فرعون، حيث قام بتحليل بنيتها الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية التي تُعتبر الركائز التي بُني عليها المجتمع النصي، ومحاولة ربطها بالمحيط الذي أنتجها، كما رصد أهم الخطابات الاجتماعية الموجودة في النصّ الروائي، إلا أنه اكتفى بدراستها في نص واحد، وهو رواية مولود فرعون " الأرض والدّم" فقط، وذلك انطلاقاً من المنهج السوسيونقدي لكلود دوشي.

2-Jia Yi Li, Madame Bovary et Rides sur les eaux dormantes: deux destins de femme: étude interculturelle, these université de bretatagne occidentale, Brest, 2012.

هي دراسة مقارنة بين رواية الكاتب الفرنسي "فلوبير"، والرواية الثانية للمؤلف الصيني "جيا يي لي" لا تقتصر على المقارنة بين العناصر المتشابهة بين الروايتين فحسب، بل تمتد إلى تحليل العلاقات الثقافية الناجمة عن تأثير زعيم الواقعية الفرنسية، في المتلقي الصيني الذي انتقلت إليه روايات فلوبير عن طريق الترجمة، وكيف استطاع الروائي الصيني أن يخلق أسلوبه الخاص في الكتابة، وقد اعتمدت هذه الدراسة على تحليل هذه العلاقات البينثقافية (interculturelle) بين الشعبين من أجل فهم أفضل للثقافتين.

3- أطروحة دكتوراه للطالب كمال رايس بعنوان "البعد الفني والأيديولوجي في الرواية المعاصرة، دراسة سوسيو- بنائية في روايات واسيني الأعرج"، نوقشت في قسم اللغة والأدب العربي في 2014، 2015 بجامعة محمد خيضر ببسكرة، انطلق فيها من مقولة فلسفية اجتماعية مؤداها "أن كل فعل لغوي هو في ذات الوقت فعل إيديولوجي" ومن ثم يُمكن اعتبار النصوص الروائية انطلاقاً من كونها أفعالا لغوية، خطابات ذات نزوع إيديولوجي، وهي الفكرة الأساس التي انطلق منها "بيير تسيما" في منهجه السوسيو نصي، حيث جعل اللغة هي المدخل لدراسة النصوص، بدل الموضوعات والتيمات التي تعتمد عليها النظريات السوسولوجية المضمونية.

4- أطروحة دكتوراه للطالب سليم بركان بعنوان "التحليل السوسيو بنائي للخطاب السردي، دراسة سوسيو- بنائية لروايات أحلام مستغانمي" وهي من جامعة محمد لمين دباغين بسطيف، في 2015، 2016 تناولت مجموعة من المقولات النظرية، والآليات الإجرائية من أجل مقارنة سوسيوبنائية لروايات أحلام مستغانمي، وهي مقارنة تجمع بين المنتج السردي والواقع الفكري، من

أجل فهم وتفسير العلاقة الجدلية بين نسق الخطاب الداخلي ونسقه الخارجي، ويكون بذلك الهدف من هذه الدراسة هو بناء الدلالة الشعرية الاجتماعية للخطاب في ثلاثية أحلام مستغانمي، بالاعتماد على مقولات النقد التكويني الغولدمانية أهمها الفهم والتفسير.

وهي دراسات تستلهم المنهج البنوي التكويني، استقدت منها خاصة في تحليل البناء الشكلي، والوصول إلى المضمون الاجتماعي والأيدولوجي، ولكن مع فارق بينها وبين هذه الدراسة التي تختلف عن سابقتها، إذ تأخذ خصوصيتها من جانبها المقارني وفق منظور "بيير زيم" الذي كَيَّف بعض مقولاته السوسيونصية بما يخدم المقارنة النّمطية، لتتماشى وطبيعة الدراسة المقارنة، خاصة الوضعية السوسيولسانية التي تكشف عن الاجتماعي عبر اللّغوي.

أما عن مجال الدراسة فقد شمل ورواية الجزائري "عبد الحميد بن هدوقة" "نهاية الأمس" و قصة القيروغيزي "تشينغيز أيتماتوف" "المعلم الأول" كعيّنة لدراستهما من منظور مقارني، ولم يأت اختيار هذه المدونة اعتباطا وإنما باعتبار استجابتها لطبيعة هذه الدراسة، فهما نموذج للتفاعل الأدبي والثقافي الذي عرفه الأدب الجزائري مع الأدب الروسي، في فترة تاريخية ميّزها التوجه السياسي للجزائر نحو الاشتراكية، في سياق تاريخي تتشابه فيه أوضاع البلدين؛ الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية، فكان من الطبيعي أن يتقاطع النصان على مستويين، مستوى واقعي تُجسّده بعض المؤشرات المرتبط بسياق النصين التي تكشف تقاطعات واضحة بينهما، ومستوى نصي ينطلق من مؤشرات نصيّة ترتبط بالوضعية السوسيولسانية، وهي من أهم المقولات الإجرائية التي يقوم عليها المنهج السوسيونصي، وذلك من أجل الوقوف على التوازي بين البنيات السوسيونصية في رواية "نهاية الأمس" وقصة "المعلم الأول" مما يعطي الشرعية الإجرائية لما سمّاه "بيير تسيما"

بالمنهج السوسيونصي المقارن، في قراءة تستبعد ما في الانعكاس من آلية في ربط النص بالمجتمع.

وكأي بحث أكاديمي؛ واجهت هذه الدراسة مجموعة من الصعوبات أهمها: نقص الدراسات التطبيقية، خاصة أن اجتهادات المقارنين انصبّت على الجانب التنظري أكثر من الجانب التطبيقي، مما جعل العمل أحياناً شاقاً لعدم توفر النماذج المساعدة على الدراسة، خاصة أن النقد العربي مازال يتعامل مع المضمون الاجتماعي انطلاقاً من مبدأ الانعكاس، في إطار علم اجتماع الأدب، لم يتّجه بعد إلى الدراسة السوسيونصية بسبب صعوبة تطبيق هذا المنهج في الدراسة المقارنة نظراً لتشعبه، إذ يقع في إطار الدراسات "المتعددة الاختصاصات" وقد صرح "بيير تسيما" بتخوفه من التفاوت الذي يُمكن أن يكون بين المفاهيم النظرية المتعلقة بهذا المنهج وبين تطبيقها⁽¹⁾ بالإضافة إلى غياب ترجمة كاملة لكتابه "علم الأدب المقارن"، الأمر الذي جعل فهم بعض أفكاره أمراً معقداً احتاج إلى الكثير من الوقت لاستيعابها، مع ذلك لا يمكن لهذه الدراسة أن تدّعي الكمال، فهي محاولة في الدراسات المقارنة الجديدة، تحاول أن تُمهّد الطريق أمام دراسات أخرى أكثر عمقا. أخيراً؛ أجزل الشكر للمشرف الأستاذ الدكتور رشيد كوراد، على كل نصائحه وتوجيهاته، كما أتوجّه بشكري وامتناني لأعضاء لجنة المناقشة؛ على عناء القراءة والتصويب.

¹ - يقول "بيير تسيما" في كتابه (Manuelle De Sociocritique, p13) : (j espere pouvoir éviter un

décalage trop grand entre le concepte et ses applications.)

الفصل الأول

1-تواصل الأدب المقارن مع العلوم الاجتماعية في القرن العشرين وتأسيس نظرية مقارنة على أساس اجتماعي.

عرف الأدب المقارن منذ ظهوره في فرنسا، خلال النصف الأول من القرن التاسع عشر؛ نوعاً من المفارقة في مساره التاريخي، حيث سعى إلى تحقيق استقلاله عن بعض المجالات المعرفية، التي ارتبط بها في بداية ظهوره، كالتاريخ ونظرية الأدب وتاريخ الأدب، حتى يتأسس كعلم مستقل بذاته، خاصة وأنه قد عانى منذ نشأته؛ من صعوبة حصر موضوعاته ومن تحديد منهجه، ولكن استقلاليته لم تدم طويلاً؛ إذ بدأ يتواصل مع بعض الحقول المعرفية المجاورة له بغرض الإثراء المنهجي، وفك العزلة التي ضربتها عليه المدرسة الوضعية، التي بدأت تتراجع بفضل تفاعله مع ثقافات الأمم المختلفة بداية من القرن العشرين، وقد عرف بفضل هذا التواشج توسعاً من حيث مجاله، وإثراء من حيث منهجه.

أما من حيث المجال؛ فقد توسّع كثيراً بهدف الخروج من الضيق الذي وضعته فيه المدرسة الوضعية، ويتلاقح مع ثقافات العالم خاصة بعد خروج العديد من الدول من عزلتها السياسية والثقافية، إلى عالم أكثر تقنحاً وتقبلاً للآخر، متخلياً عن مبدأ القومية وما يضمّره من فكر متمركز حول الذات الأوروبية، التي تعتمد المقارنة بين الآداب في إطار ضيق جداً، وأما من حيث المنهج؛ فقد بدأ توجه الأدب المقارن نحو بعض المعارف القريبة منه، من أجل التّحاقُل معها كالنّقد، والعلوم الاجتماعية التي عرفت نضجاً كبيراً في هذه المرحلة، كما استعان ببعض البدائل المنهجية، من أجل تجاوز أزمته التي عانى منها منذ نشأته، أهمها تقنية "التوازي" و"المنهج السوسيونيّ".

لقد أدت هذه التطورات التي شهدها الأدب المقارن في القرن العشرين، إلى إثرائه منهجيا بعد أن أثبت مبدأ التأثير والتأثر، قصورا في تأطير الدراسات المقارنة بسبب تراجع الفلسفة الوضعية، فظهر التوازي (parallelisme) كتقنية استعانت بها المدارس المقارنة على اختلاف مشاربها، وتلوّنت بتلاوينها بحسب مرجعياتها الفكرية والفلسفية، فهو عند المدرسة الفرنسية توازي ثقافي، وعند المدرسة الأمريكية توازي نصّي، وعند المدرسة النمطية توازي تاريخي يقوم على " مبدأ التيبولوجية التاريخية الذي اقترحه " جيرومونسكي" في البحوث المتعلقة بالتاريخ المقارن للأدب...لأنه يوفّر أساسا يصلح في معاينة التشابهات والاختلافات التاريخية والاجتماعية"⁽¹⁾ ويبقى الغالب على " التوازي" عند المدرستين الفرنسية والأمريكية الطّابع النظري أكثر من التطبيقي، بسبب غياب الإجراءات التي تثبت فعاليته في دراسة النصوص، وهو ما سعت المدرسة النمطية بتوجّوها الاجتماعي إلى استدراكه، مع زعيمها " فكتور جيرومونسكي ((viktor zymunskij (1891، 1971) "الذي" وضع نظرية اجتماعية للمقارنة الأدبية" ⁽²⁾ أطلق عليها اسم " المقارنة النمطية التاريخية" التي اهتمّ فيها " بالتفسير التاريخي والاجتماعي"⁽³⁾ للتشابهات الموجودة بين الآداب، وهو توجّه يختلف عن المدرسة الفرنسية، وينسجم أكثر مع الجدلية المادية،

¹ - ماريا ريف، استقبال العمل الأدبي من وجهة النظر الاجتماعية، الاختلافات والتشابهات، (تر) عبد القادر

بوزيدة، مجلة معالم، الجزائر، ع5/السداسي الثاني، 2011، ص124.

² - دودو أبو العيد، الأدب المقارن لبيتر.ف.تسيما، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، ع16، ديسمبر 2003،

ص 40.

³ - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص 40.

التي تتبنى فكرة العلاقة الجدلية بين الأدب والمجتمع، وتُرجع التشابهات الموجودة بين آداب لم تقم بينها علاقات تأثير وتأثر، إلى تشابه ظروفها الاجتماعية، وقد دفع هذا التشابه "جيرومونسكي" للبحث عن منهجية جديدة لتفسيرها، فوضع نظرية "التشابهات النمطية" أو "التيبولوجية" (*) على أساس أن الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المتشابهة السائدة في أي مجتمع، تؤدي إلى إنتاج النمط نفسه من الآداب في مجتمعات أخرى، كما أطلق عليها "جيرومونسكي" اسم "التوازي التاريخي"، الذي يختلف عن التوازي الثقافي عند المدرسة الفرنسية؛ التي ترى في الصلات التاريخية أساساً للدراسة المقارنة ولكنها "لا تتساءل عن السبب في حدوث تلك الصلات والتأثيرات" ⁽¹⁾ التي يربطها بالظروف الاجتماعية المتشابهة، التي أنتجت فيها تلك الآداب، وينقل السؤال المتعلق بالتشابهات من: لماذا حدثت هذه التشابهات؟ إلى كيف حدثت هذه التشابهات؟ ويركّز هذا السؤال الذي شغل "جيرومونسكي" على سبب حدوثها، بينما تُركّز المدرسة الفرنسية على كيفية ذلك. وقد ساهمت كل هذه الإجراءات في إثراء وتطوير الأدب المقارن من حيث مجاله ومن حيث منهجه.

(*) لاحظ فيكتور جيرومونسكي من دراسته للملاحم البطولية الشعبية، أنّ تلك الملاحم قد ظهرت في مجتمعات مختلفة، لم تقم بينها علاقات تبادل ثقافي أو أدبي، ولكن رغم ذلك لاحظ وجود أوجه تشابه كبير بينها، ولا يمكن رد هذا النوع من التشابه إلى علاقات التأثير والتأثر، لذلك سمّاه جيرومونسكي "تشابهاً نمطياً أو تيبولوجياً".

1-1-1- تلاقح الأدب المقارن مع ثقافات العالم وتطوره من حيث المجال ومن حيث

المنهج

سعى المقارنون على اختلاف توجهاتهم، إلى البحث عن حلول إجرائية تقي الدرس المقارن من أزمات جديدة تُهدّد وجوده، فسعوا إلى تحصينه من خطر الزوال، عبر بناء نظرية تتجاوز مبدأ التأثير والتأثر، وتتواصل أكثر من العلوم الاجتماعية "فحين اتسعت فضاءات هذا الأدب، اتسعت منهجياته وتنوّعت أدواته... فخرج هذا العلم إلى الآفاق الانسانية"⁽¹⁾ ولامس البعد العالمي الإنساني، هو أهم ما سعى الأدب المقارن إلى تحقيقه في القرن العشرين.

1-1-1- توسّع الأدب المقارن من حيث المجال

عرف مجال الدراسات المقارنة تطورا مستمرا، فبعدما كان محصورا في أدبين قوميين فقط عند المدرسة الفرنسية، انتقلت المقارنة لتشمل آدابا قومية متعددة، ثم تخطّتها إلى حيزٍ أوسع تكون فيه المقارنة مع مجالات المعرفة الإنسانية، كعلم النفس وعلم الاجتماع. وقد حصرت المدرسة الفرنسية التقليدية الأدب المقارن في إطار ضيق، بسبب قيامها على مبدأ التأثير والتأثر، الذي يفترض تفوق المؤثر على المتأثر، مؤكدة على توجيهها القومي دون الاهتمام بمساهمة الحضارات الإنسانية في بنائه، ولكن بدأت تظهر بعض الأصوات من المدرسة الفرنسية، مثل "روني إيتيامبل" (René Étiemble) (1909-2002) الذي طالب بـ"شعرية مقارنة"، لا تكتفي بتتبع الوقائع التاريخية وتقترب أكثر من النقد، كما وجّه دعوة للمقارنين الفرنسيين إلى الخروج من الإطار القومي الضيق، إلى الاتصال بأدب الأمم الأخرى.

¹ - العظمة نذير، فضاءات الأدب المقارن، منشورات وزارة الثقافة، الجمهورية العربية السورية، (د ط) 2004، ص

1-1-1-1- تراجع الأدب المقارن عن مبدأ القومية

إنّ حصر الأدب المقارن في إطار القومية الواحدة، التي تُكرّس مفهوم المركزية الأوروبية، دفع بعض رواد المدرسة الفرنسية إلى المطالبة بالتّخلي عن هذه الصرامة في التعامل مع الدراسة المقارنة للأدب، وتجاوز هذا النمط من المقارنات القائمة على مبدأ التفاضل بين الآداب، وقد كان هذا هدف بعض المقارنين الفرنسيين الذين تضافرت جهودهم من أجل "تحرير الأدب المقارن من النزعة الأوروبية المركزية، والبحث عن امتداداته خارج أوروبا يكون الهدف منها شعرية مقارنة"⁽¹⁾ وهو حلم ازداد تمسك المقارنين به في القرن العشرين، الذي عرف مستجدات على الصعيد العالمي، حيث زالت الإمبراطوريات الاستعمارية فاسحة المجال لعالم يؤمن بالمتقافة، كأهم وسيلة لبناء الحضارة المتوازنة والمتوازنة، على أساس الاعتراف بالآخر انطلاقاً من مبدأ مضمونه لا إدراك للذات إلا في إدراك الآخر وثقافته" وهذا النوع من المفاهيم - التي أصبحت عملياً بمثابة تقييدات للفكر - نابع من واقع إنساني، أصبح فيه الوعي بالآخر هو شرط اكتمال الوعي بالذات"⁽²⁾ في واقع لا مجال فيه لإقصاء الآخر بحجة أنّه مختلف.

1-1-1-2- انفتاح الأدب المقارن على ثقافات العالم

اتّجه الأدب المقارن إلى الاهتمام بثقافات الشعوب والتلاقح معها، بعد خروجها من دائرة التهميش، هو ما ركّز عليه الدرس المقارن في القرن العشرين، خلافاً للأدب المقارن التقليدي في

¹ - الأحمد نهلة فيصل، التفاعل النصّي التناسية النظرية والمنهج، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ط1،

2010، ص 216.

² - سعيد بن أراق، الأدب المقارن في ظل تحليل الخطاب النقدي، دار أسامة للنشر والتوزيع الأردن عمان، ط1،

2015، ص 206، 207.

فرنسا خلال القرن التاسع عشر، الذي ركّز على مظاهر تفوّق الأدب الغربي على الآداب الأخرى، بحيث كانت الدراسة المقارنة بين الآداب تقوم على أساس علاقة غير متكافئة، يُدعّن فيها الأدب التابع إلى الأدب المتبوع، وهذا يتنافى مع دور الأدب المقارن الأساس، المتمثل في "التقريب بين الشعوب وخدمة الثقافة الإنسانية دون خلفيات أثنية أو جغرافية... ولكّنه هدف لم يتسن له التحقيق كاملا، لأن الوجهة التي اتخذتها الدراسات المقارنة فيما بعد، ابتعدت عن الأهداف الأولى التي ظهر من أجلها"⁽¹⁾ لقد كانت نزعة التمرّكز الغربيّة حول الدّات القائمة على منظور أحادي، أكبر تحدٍ واجهه الأدب المقارن، بسبب إقصاء هذه النزعة المتعارضة مع روح الدراسات المقارنة، إسهام شعوب العالم في بنائه، مما دفع المقارنين الفرنسيين المنشقّين عن المدرسة الفرنسية التقليدية، إلى التفكير في إيجاد بدائل أخرى تنثريه منهجيا، وتؤسس لمرحلة جديدة من مراحل تطوّره " فقد بدأت الشواهد تترى مؤكدة أن ثمة تحولات نظرية، وتقريعات منهجية وحقلية قد تعني انحلال الأدب المقارن في حقول جديدة"⁽²⁾ فبدأت المدرسة الفرنسية التقليدية تعرف بعض التحوّلات، خاصة "بعد النّقد الخارجي الذي تلقاه الاتجاه التاريخي التقليدي في أمريكا، ثم النّقد الداخلي الذي كتبه "إيتيامبل" في فرنسا، غير هذا الاتجاه رؤاه وطوّر مفاهيمه تطورا واضحا"⁽³⁾ فبدأت بواحد الانفتاح على ثقافات الأمم الأخرى تظهر، خاصة بعد أن رسم له "روني إيتيامبل" حدودا أكثر اتساعا،

¹ - سليم حيولة، من الأدب المقارن إلى الدراسات ما بعد الكولونيالية، مجلة الآداب واللغات جامعة البليدة 2، دار التل للطباعة، الجزائر، ع/8، 2014، ص 128، 129.

² - الرويلي ميجان، البازغي سعد، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط5، 2007، ص 32.

³ - جلالى بومدين، النقد الأدبي المقارن في الوطن العربي، دار الحمراء، الجزائر، ط1، 2012، ص 17.

حيث طالب بانفتاحه على آداب العالم المتعددة والمتنوعة، وقد لاقت دعوته إلى التخلي عن صرامة المدرسة التاريخية وتبني تقنية التوازي، استجابة عند بعض المقارنين الفرنسيين المتأخرين، الذين شَكَّلوا خروجاً على تقاليد المدرسة الفرنسية التقليدية العريقة، وحاولوا التحلل من الالتزام بمبادئها الصارمة، فطالبوا بعدم الاكتفاء بمبدأ التأثير والتأثر، الذي لم يعد يناسب فلسفة القرن العشرين، بعد انتقال العالم من صراع الحضارات، إلى تحاورها والتفاعل بينها، على أساس من الندية والمساواة. إنَّ هذا التحوُّل في الأنموذج؛ يستدعي تحول الدراسات المقارنة بما يناسب هذا السياق التاريخي الجديد، خاصة بعد تراجع المد الاستعماري، وفي ظل هذا التوسع الذي عرفه الأدب المقارن، باتجاهه نحو مقارنات بين الآداب بلغات بلدان لا تنتمي إلى المركزية الأوروبية. قام "رونيه إيتيامبل" بثورة ضد هذه المركزية، مطالباً بقراءة الآداب الأخرى تأكيد على التعامل مع الثقافات المهمَّشة، في إطار التواصل العالمي والإفادة من جميع ثقافات العالم، من أجل إثراء الفكر الإنساني. لقد كان لهذه التحولات الخارجية التي عرفها الأدب المقارن، تأثيرها عليه من الناحية المنهجية.

1-1-2- تطور الأدب المقارن منهجياً

بدأ الأدب المقارن يشهد تداخلاً مع بعض المعارف والعلوم، من أجل إثراء منهجه، إذ يجب أن يشمل تطور الأدب المقارن في القرن العشرين جانبه المنهجي، الذي مازال يطرح إشكالات في الدراسة المقارنة "أولاً لأهمية المنهج، وثانياً لأن النتائج المتوصل إليها سوف لن تكون حاسمة إذا لم ترافقها صرامة منهجية تحدد المسار والمناهج"¹ فكان من الطبيعي أن يشهد الدرس المقارن

¹ - سليم حيولة، إشكالية المنهج في الدراسات الأدبية المقارنة، مجلة اللغة والأدب، قسم اللغة العربية وآدابها،

تبعاً لذلك تطوراً من ناحية المنهج، بترسيخ تقاليد درس منفتح على بعض فروع المعرفة الإنسانية، ليستفيد من بعض مبادئها، أهمها النقد الأدبي الذي يولي أهمية للجوانب الجمالية التي أهملتها الدراسات التاريخية، وأقصتها من مضمار الدراسات المقارنة، إن مهمة الأدب المقارن الجوهرية؛ المتمثلة في التقريب بين آداب وثقافات الشعوب، المنظور إليها على أساس التساوي وليس على أساس التفاضل، الذي يعكس علاقة تراتبية تفاضلية بين أدب تابع ضعيف، تربطه علاقة التبعية بأدب رفيع وجبت عليه محاكاته حتى يرقى إلى مستواه.

1-1-2-1- دراسات التوازي الثقافي كبديل عن المقارنة التفاضلية

ظهرت دعوة المقارنين الفرنسيين إلى تجاوز دراسات التأثير والتأثر، فتوجه بعض المناصرين لدعوة "روني إيتامبل" الذين رفضوا تمسك المدرسة الفرنسية بالتاريخ، واستبعادها للنقد "ينظرون شراً إلى الدراسات التي تقوم بالكشف عن أوجه التقابل والتشابه"⁽¹⁾ التي ركزت المدرسة الفرنسية على استنباطها في دراستها المقارنة بين الآداب المختلفة، والتي ما فتئ الأدب المقارن عبر مساره التاريخي يضع لها التبريرات المقنعة من أجل تفسيرها، فإذا كانت المدرسة الفرنسية تُرجعها إلى التأثير والتأثر، من مُنطلق تفاضلي بين الآداب "وهي بذلك تُعد تأكيداً لمركزية الثقافة المانحة، وتماهياً للثقافة الآخذة"⁽²⁾ فإن توجهات أخرى كانت أقل صرامة منها، أقامته على أسس أكثر مرونة، فظهرت إثر ذلك عدة اتجاهات حاولت وضع تفسير لظاهرة التشابه والاختلاف بين الآداب، فجاءت دراسات التوازي الثقافي عند المدرسة الفرنسية والتوازي النصي عند المدرسة

¹ - الأحمد نهلة فيصل، مرجع سابق، ص 201.

² - وائل سيد عبد الرحيم، تلقي البنية في النقد الغربي، نقد السرديات نموذجاً، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع،

الأمريكية، وجاءت المدرسة النمطية بالتوازي التاريخي، الذي يرتبط بـ"تقاليد مدرسة (فيسيلوفسكي) في مجال الفلكلور المقارن في القرن التاسع عشر. الذي قام بجمع مادة ضخمة من فولكلور أمم عديدة، وقام بتحليلها، حيث لاحظ تشابهاً واضحاً في التشكيلات الفنية- الفكرية لدى الشعوب التي تمر بأطوار اجتماعية- تاريخية متقاربة، وهو ما أفضى إلى طرح نظرية "التوازي التاريخي" التي ترفض القول بالتأثير المباشر"⁽¹⁾ الذي يحمل تبعية اللاحق للسابق، في حين يقوم مفهوم التوازي على مبدأ التقابل بين الآداب، الذي يستدعي النّدية، فتصبح هذه القراءة متجاوزة " حدود النص في جانبه الفيلولوجي، لتركز على بعده المتعدد الثقافات"⁽²⁾ فيتحقق للأدب المقارن بعده العالمي انطلاقاً من الاهتمام بالمشترك الإنساني وبالتالي يستعيد توازنه.

1-1-2-2- تراجع الفلسفة الوضعية وعودة التوازن إلى العلاقة بين الآداب

أصبح دور الباحث في المقارنة الوضعية مقتصرًا على " التقريب بين مؤلفين أو مؤلفين بشرط الوصول إلى علاقات فعلية بينهما، فلا بدّ له من دليل على ذلك، يُجهد نفسه من أجل إثباته"⁽³⁾ وقد أصبح هذا التوجّه الذي يُلخّص دور الأدب المقارن في البحث عن الشواهد التاريخية التي تثبت

¹ - صلاح السروي، الأدب المقارن من العالمية إلى العولمة، على الرابط: <http://masreiat.com>.

بتاريخ: 11/16/2016 19:13.

² - فرانسيس كلودون، كارين حداد فولتنغ، الوجيز في الأدب المقارن، نظريات ومناهج المقارنة المقارنة، (تر):

عبد القادر بوزيدة، دار الحكمة، 2002، الجزائر، ص 67.

³ - Jean-Louis Backès, Le spectre de plutarque, Revue de littérature comparée,

[http://www.cairn.info:2001/2 \(n ° 298\), Les Parallèles, Klincksieck, 2001,2.htm](http://www.cairn.info:2001/2 (n ° 298), Les Parallèles, Klincksieck, 2001,2.htm).

العلاقات الفعلية بين الآداب، مستهجنًا حتى عند المقارنين الفرنسيين الذين اعتبروا أن "الشيء الأساس هو روح الانفتاح على الآداب والثقافات الأجنبية"⁽¹⁾ بدل الانغلاق على الذات، وقد تعرّضت لأجل ذلك المدرسة التاريخية التقليدية "التي استمرت سيطرتها كاتجاه وحيد في الأدب المقارن إلى غاية أواسط القرن العشرين"⁽²⁾ للتجاوز من طرف أبنائها الذين تمردوا على مبادئها، ومنهم "دانييل هنري باجو" (Daniel-Henri Pageaux) (1939)، وهو من الرواد الأوائل الذين رفضوا المفهوم البسيط للمقارنة، إذ طرح سؤالاً على المقارنين بقوله: "وأنتم أيها المقارنون، ماذا تقارنون؟"⁽³⁾ وينعته بالسؤال الساذج، وقد جاء في سياق إنكار اقتصار دراسات المقارنين الفرنسيين، على بيان أصالة الأعمال الأدبية فقط، ويرفض أن تكون المقارنة هي الهدف الوحيد للأدب المقارن، بل التواصل مع الآخر وتغيير نظرة الاحتقار والدونية إليه، والتعامل معه على أساس من النديّة. لقد فرض هذا الوضع الجديد "على المقارنين الفرنسيين استبدال الدراسة المقارنة التي تركز على التشابهات والاختلافات، بالاهتمام بالبعد الأجنبي في النص الأدبي في ثقافة

¹ - هنري - باجو دانييل، الأدب العام والأدب المقارن، (تر) غسان السيّد، اتحاد الكتاب العرب دمشق، (د.ط.) (د.ت) ص 11.

² - درويش أحمد، نظرية الأدب المقارن، تجلياتها في الوطن العربي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2002، ص 27.

³ - هنري - باجو دانييل، مرجع سابق، ص 9.

معينة⁽¹⁾ وهو الموقف نفسه الذي اتخذه "إيف شوفرال" (yves chevrel) الذي يدعو المقارنين "إلى الاهتمام بالآثار القادمة من مكان آخر (ailleurs) والمرحلة إلى مكان آخر والمتحدثة عن مكان آخر..."⁽²⁾ ويستبعد أن تكون مجرد المقارنة بين الأعمال الأدبية هي غاية الأدب المقارن، إذ يعتبره "أفقا ومنظورا (perspective) .. لا يتلخص في المقارنة الأدبية، ولا بالأحرى في ممارسة الموازنة (كورناي/ راسين...)"⁽³⁾ فليس المقصود منه إجراء مقارنات بين الآداب، واستخراج أوجه التشابه والاختلاف، بقدر ما يُقصد به مساءلة بعض الأعمال الأدبية من ثقافات أخرى، على أساس من التكافؤ مع الثقافة الغربية، مما يُساهم في تجسيد " مفهوم فوق قومي (trans-national) للأدب... ولكنه لا يُشيد على دراسة "العلاقات الفعلية"⁽⁴⁾ فالانفتاح على الآخر يُسهّل تبادل الأفكار التي تنطلق من فهم الذات، فكلما استطاع الإنسان أن يدرك ذاته كان أكثر قدرة على إدراك وفهم الآخر وبالتالي قبوله، فيتحقق الانسجام والتكامل بين المجتمعات، لأنّ المعرفة الإنسانية تراكمية يستحيل بناؤها بالقدرات الفردية فقط، فلا يمكن للأدب المقارن أن يستمر ويستقر بانغلاقه على نفسه، مادام البعد العالمي يدخل ضمن أهم أهدافه، ليصبح الوعي بالآخر وسيلة لإدراك الذات المنفتحة على حدود الآخر، ويؤكد "إيف شوفرال" على الوظيفة الحقيقية للمقارنين الذين ينعتهم

¹ – Daniel-Henri Pageaux , littérature comparee et comparaison, poetica.org/sflgc/biblio/comparaisons.htm. <http://www> Date de publication: 15/09/2005.

² – شوفرال إيف، الأدب المقارن، (تر): عبد القادر بوزيدة، دار التنوير، الجزائر، ط1، 2017، ص11.

³ – شوفرال إيف، المرجع نفسه، ص13.

⁴ – شوفرال إيف، المرجع نفسه، ص15.

بـ"خارقي الحدود، الذين يُقيمون جسورا بين ضفاف كانت تتجاهل بعضها من قديم،... إن إقامة الجسور يعني المخاطرة بتغيير المَشَاهِد التي تعودنا عليها: إن ممارسة المقارنة لا تقوم من دون إعادة النظر في الأفكار المتوارثة والقناعات الضيقة"(1) فلا بد من إعادة بناء المشهد المقارني الفرنسي، بانتهاج موقف أكثر ليونة ومجال أكثر اتساعا، ومد الجسور إلى آداب كانت مجهولة والتفاعل معها، وسيُحدث هذا خلخلة في قناعات المقارنين الفرنسيين، المتمسكين بأفكارهم القديمة الراسخة التي رسمت حدودا ضيقة للأدب المقارن.

وفي نفس التوجه الرامي إلى فكّ الحصار المضروب من طرف المدرسة التاريخية الفرنسية على الأدب المقارن، دعا "فرانسيس كلودون (Francis Claudon) (1980) و"كارين فولتنغ حداد (Caren Wolting Hadad) في كتابيهما "الوجيز في الأدب المقارن" إلى الخروج من المقارنة الثنائية بمفهومها البسيط، إلى علم المقارنة الذي نصل إليه، بتوسيع دائرة المقارنة لتشمل عناصر غير متجانسة، " إن هذا الشرط ضروري لكي نرتقي من المقارنة إلى المقارنة (علم المقارنة) لكن... لماذا لا نقابل، لا نقارن بين "بومبي" و"حنبل" أو بين الفرس والأثينيين؟ ربما يكون في هذا شيء يشبه معاداة التقاليد المترسخة، أو معاداة ما هو طبيعي...بالإضافة إلى كون مقارنة المقارني يجب ألا تظل حبيسة الأحادية القومية، تُطرح هنا مسألة التمييز بين مقارنة عقيمة ومقارنة خصبة"(2) لقد رفض المؤلفان المقارنات والمقابلات الثنائية بين الآداب، واعتبراها مقارنة عقيمة لأنها كانت تقام بين أدبين قوميين لا غير، كما ينص عليه التقليد الفرنسي المتوارث، ويدعوان إلى مقارنة خصبة بتوسيع دائرة المقارنة لتشمل آداباً قومية متعددة، لأن العلاقات الأدبية بطبيعتها لا

¹ - شوفرال إيف، مرجع سابق، ص 149.

² - كلودون فرانسيس، حداد كارين فولتنغ، مرجع سابق، ص 17، 18.

تقف عند هذه العتبة الثنائية المحدودة، إنها دعوة إلى تجاوز المُؤتلف، والبحث في المُختلف (*) غير المتجانس، فأصبحت المقارنة تتجاوز حدود اللغات والثقافات، فلقد " حان الوقت أن تتجاوز المقارنة ما كان يمكن المُقارنة (comparable) بينهما (راسين وكورناي/ فولتير وروسو) إلى ما لا يمكن أن يكون محلاً للمقارنة (incomparable) (بروست وجايمس/ سارتر ودوص باصوص) فكلما اختفت العلاقة الفعلية بينها، يأخذ التوازي مكانه في فعل المقارنة "¹ وهذه دعوة صريحة إلى المقارنة بين عناصر غير متجانسة قد تتعدى بينها نقاط التقاطع، خاصة بين الآداب التي لا تظهر إمكانية الاتصال والتأثر بينها ممكنة، وهو موقف يقترب من المدرسة الأمريكية، في دعوتها إلى عدم الاقتصار على مقارنة المتجانس، بل يمكن أن تخرج عن هذا لتشمل الامتجانس كذلك، هنا تأتي دراسات التوازي كتوجه جديد يمكن أن يثري الدراسات المقارنة.

لقد شهد الدرس المقارن الفرنسي تطوراً ملحوظاً في القرن العشرين، حيث عرف الانطلاقة الحقيقية نحو استثمار بعض البدائل المنهجية كتقنية التوازي، بإخراج الآداب إلى رحابة الثقافات العالمية، والمساهمة في التقريب بين الشعوب، وخدمة الثقافة الإنسانية انطلاقاً من طبيعته الإنسانية، خاصة مع انضمام مقارنين آخرين من جنسيات أخرى، مثل الأمريكي "هنري ريماك" (Henri Remak) (1916، 2009) والإيطالي أدريان مارينو (Adrian Marino) (1921-2005) وغيرهم من المقارنين، الذين عملوا على أن يفتح الأدب المقارن، على ثقافات الشعوب الأخرى كالعربية والإفريقية والهندية... وطالبوا أن تكون المقارنة تناظرية، من خلال التقريب بين الثقافات، وإعادة التوازن إلى العلاقات الثقافية بين الحضارات، ثم توسعت الدائرة لتشمل بعض المقارنين من العالم الثالث، أمثال: غاياتاري سبيفاك (Gayatri Spivak) (1942) و هومي

¹– Pierre Brunel, Daniel-Henri Pageaux, Avant-propos, Revue de la littérature comparée, 2001/2 (n ° 298), Les Parallèles, Klincksieck.

بابا(Homi Bhabha)(1949)، وإدوارد سعيد(Edward Said) (1935-2003)، الذين أكدوا على ضرورة قراءة النص الأدبي في علاقته بأدب العالم كله، دون حصره في سياقه التاريخي. وقد تجسّد هذا التّوجه على المستوى التطبيقي، في تبني المدرسة الفرنسية، في مرحلة متأخرة من مراحل تطورها "دراسات التّوازي" في مقارناتها بين لآداب، كما تبنّته كذلك المدرسة الأمريكية النّقدية كرد فعل على المنهج التاريخي، في إطار كسر الهيمنة الأوروبية وإعادة الاعتبار لمختلف الآداب، كما تبنّته المدرسة النّمطية بتوجهاتها الإنسانية، وأطلقت عليه مصطلح "التّوازي التاريخي" (parallelisme historique).

لقد جاءت دراسات التّوازي تجسيدا للنزعة الإنسانية، التي تميّز بها الأدب المقارن في القرن العشرين، عند المقارنين الفرنسيين المتأخرين، والأمريكيين، ومقارني دول أوروبا الشرقية، وأصبحت هذه النزعة حاضرة "في مجال الأدب المقارن باعتبارها عاملا من عوامل تسويق مشروعية قيام الأدب المقارن... فأصبح الخطاب المقارني يتغذى فعلا - على المستوى المرجعي والنظري - من النزعة الإنسانية" ⁽¹⁾

وليس المقصود هنا النزعة الإنسانية بمفهومها التاريخي(*) الذي انتشر في القرن السادس عشر، المرتبط بدراسة النصوص الإغريقية واليونانية القديمة، التي تعتبر الإنسان مركزا الكون، ولكن مفهومها في الأدب المقارن يتعلق "بنزعة جديدة بالمقارنة مع النزعة الإنسانية السابقة...

¹ - سعيد أراق بن محمد، مرجع سابق، ص 152.

(*) - سادت هذه النزعة بعودة رجال الأدب إلى نظرية المحاكاة عند اليونان واللاتين، الذين أعجبوا بما للإنسان من قيمة في نصوص أفلاطون وأرسطو وهوميروس، لما في أدبهم من نزعة إنسانية. وهي تختلف كذلك عن النزعة الإنسانية الرومانسية التي سادت في القرن الثامن عشر.

بتحقيق عالم إنساني قائم على قيم الحرية والانفتاح والكرامة الإنسانية⁽¹⁾ وهو المعنى الجديد الذي يتعارض مع مرتكزات المركزية الأوروبية في القرن التاسع عشر، الذي يتعامل مع النصوص الأدبية بالنظر إلى أصولها الإنسانية المشتركة، فأصبح يُعطي اهتماماً أكبر للتفاعل الثقافي والأدبي بين الآداب الإنسانية، بغض النظر عن اختلاف اللغات والقوميات، بما يرسم حدوداً أكثر اتساعاً وانفتاحاً للآداب المقارن؛ تجعل من دراسات التأثير تتراجع كثيراً بعد رصد هذا التواصل بين الآداب العالمية، إذ يدفع هذا التفاعل إلى الخروج من هيمنة النموذج الغربي المتعالي، باتجاه البحث عن مقارنات مع آداب تخرج عن دائرة المركزية الأوروبية، حيث يتم التفاعل المتوازن، الذي يضمن هامشاً من المساواة بين الآداب المقارنة بعد أن تغدّى

" مرجعياً من نزعة إنسانية، وتوجّه بفعل هذه النزعة نحو التعامل مع الأدب بوصفه مجال اشتغال المشترك الإنساني"⁽²⁾ لذلك اهتمّ المقارنون بالبحث عن المشترك بين الآداب، بهدف بناء نظرية مقارنة تنظر إلى الآداب نظرة متوازنة ومتوازنة.

1-1-3- دراسات التوازي كبديل منهجي لمبدأ التأثير

يتحدث المقارنون الفرنسيون عن صيغة مختلفة يمكن أن تمدّ الأدب المقارن بنقّس جديد، يتعلّق الأمر بدراسة التوازيات(*) كتقنية جديدة للدراسة المقارنة للنصوص، عند المدرسة الفرنسية والأمريكية والنمطية.

¹ - سعيد أراق بن محمد، مرجع سابق، ص 150.

² - سعيد أراق بن محمد، المرجع نفسه، ص 94.

1-1-3-1- التوازي عند المدرسة الفرنسية والتناظر بين الآداب

يُعرّف التوازي (***) بأنه "التقارب الذي يقيمه المؤلف بين شخصيتين هامتين، من أجل استخراج مزاياهما المتشابهة أو المختلفة"⁽¹⁾ ويبدو أن هذا التعريف يحدد مفهوم التوازي، انطلاقاً من كتاب "بلوتارك فلوطرخوس" (plutarke) "حيوات موازية"، حيث أنّه أقام موازنة بين شخصيات مشهورة، انطلاقاً من التناظر (Symetrie) الموجود بينها، فهو المبدأ الذي يقوم عليه كتاب بلوتارك (*) باعتباره مرجعية لدراسات التوازي، التي تبنتها الدراسات المقارنة الفرنسية، وهو عبارة عن ترجمات لبعض الشخصيات اليونانية والرومانية، تَجْمَع بينها قواسم مشتركة، ودُوِّنت هذه السِّير في سلسلة من الكتب، كل كتاب يتضمن سيرة يونانية واحدة يقابلها سيرة رومانية، وتُلقى

(*) - التوازيات (paralleles) عنوان عدد خاص من مجلة "الأدب المقارن" (Revue de la littérature comparée) الخاصة بالدراسات المقارنة، أسسها "فرديناند بالدسنجر" (F. Baldensperger) و"بول هازار" (p.hazard) عام 1921، وقد جمعت في عددها رقم 298، 2/2001 وهو عدد خاص "بالتوازيات" أعمال يوم دراسي جرى في 26 جانفي 2001 في فرنسا، تجمعت فيه أصوات جديدة لمقارنين مهتمين بالجديد في مجال الدراسات المقارنة، معلنين القطيعة مع الصيغ المقارنة المستهلكة، مقترحين حلولاً للمنهجية المقارنة، التي يمكن أن تؤدي لتطوير هذا الاختصاص. انظر: Les Revue de littérature comparée 2001/2 (n° 298), Parallèles, <http://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2001-2.htm>.

(**) - إن أهم ما جاء به العدد الخاص من مجلة الأدب المقارن (رقم 298 / 2/2012)، هو بحث التوازيات القديمة، التي أسس لها بلوتارخ، في كتابه الذي ترجمه جرجيس فتح الله، بعنوان مختلف هو "تاريخ أباطرة وفلاسفة الإغريق" بدل "حيوات موازية" كمقابل للعنوان باللغة الأجنبية (Vies parallèles).

¹ - Pierre Brunel, Daniel-Henri Pageaux, op, cit.

بها دراسة مقارنة "¹) ويظهر أن التوازي عند بلوتارك يقوم على التشابه أكثر من الاختلاف بين الشخصيات التي يقابل بينها، بشرط أن تكون على قدر معين من التكافؤ، على مستوى المركز الاجتماعي، السياسي، العلمي، حتى يتحقق التناظر بينها. ولكن يرتبط التوازي في الأدب المقارن بالنصوص أكثر مما يرتبط بالأشخاص، فهو "يساعد على التعرف على السمات العامة في الظواهر الأدبية، بغض النظر عن اتصال هذه الظواهر ببعضها." ⁽²⁾ لذلك يكون من الأنسب تعريفه بأنه "نوع من محاولة الجمع بين المتشابهات القائمة على استقراء النصوص." ⁽³⁾ البعيدة عن بعضها، من خلال خلق مناخ من التعامل الندي فيما بينها، بعيدا عن دراسات التأثير والتأثر القائمة على مؤثر قوي ومُتأثر ضعيف، التي عرفت تراجعاً كبيراً في الدراسات المقارنة المعاصرة.

لقد شكّلت دراسات التوازي كإجراء فرعي، وجهة نظر جديدة في الأدب المقارن، سمحت بتطوير الأدب المقارن، بفتح وتوسيع أفق الدراسات المقارنة "وقد استحق موضوع التوازي أن يُطرح

(*) - بلوتارك (46 - 120 ق.م) كاتب إغريقي وراوي تراجم، اشتهر بمؤلفه الذي رصد فيه سيرة بعض الزعماء السياسيين وقادة الجيوش اليونانيين والرومانيين المعروفين، كتب بلوتارك "حيوات موازية" أو "السيرة" على صورة ثنائيات من الحكام، أحدهما يوناني والآخر روماني، وتكون السيرة الذاتية مصدراً مهماً لمعلومات تاريخية. أصبحت سير بلوتارك أساساً لكثير من القصص والأشعار في القرون التالية.

1 - فلوطرخوس بلوطارخ، تاريخ أباطرة وفلاسفة الإغريق، (تر) جرجس عبد الله، المجلد الأول، الدار العربية للموسوعات، بيروت لبنان، ط1، 2010، ص7.

2- الغمري مكارم، مؤثرات عربية وإسلامية في الأدب الروسي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (د ط)، 1991، ص 17.

3- محروس محمود القللي، مفهوم التوازي وآفاقه، المزيّفون (بين أندريه جيد ومحمود تيمور) 2014 أنموذجا مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، المجلد 41، العدد 3، ص 903، 904.

من جديد في الأدب المقارن... واستطاع أن يحتل أخيرا مكانه في الدراسات الأكاديمية الفرنسية.⁽¹⁾ بعد تراجع الموقف الراض له من طرف المقارنين الفرنسيين(*) حيث "ظهرت بعض الأعمال المتشابهة والبعيدة عن بعضها، ولم يجد الباحثون ما يبرر هذا التقارب بين المؤلفين، إلا فكرة أن الأصغر قد اطلع على كتاب الآخر الأكبر"⁽²⁾ هذا في حالة المقابلة بين مؤلفين، ولكن فكرة الاطلاع هذه لا تبرر التشابهات عندما نكون إزاء مؤلفات متعددة "فليس الأمر كذلك إذا ربطنا بين مؤلفات يكون عددها أكثر من اثنين... وتتعد أصلا هذه العلاقات بينها، هنا تأتي التوازيات لتقيم علاقة التشابه ليس على أساس التأثير، ولكن على أساس التناظر"⁽³⁾ فالأصل في المتوازيين رياضيا أنهما لا يلتقيان إذ "يقتضي التوازي كمفهوم رياضي عدم الالتقاء المطلق، ولكن المكان الوحيد الذي يلتقيان فيه هو الأدب"⁽⁴⁾ فهو يحفظ خصوصية المجتمعات الثقافية ولا يطمسها كما يفعل مبدأ التأثير، باعتبار الحمولة الثقافية للنصوص "كون النص مكونا ثقافيا متغيرا من مكونات التفاعل الاجتماعي، فإنه يُمثل في حد ذاته ظاهرة ثقافية يمكن أن نستخرج منها بعض الخلاصات

¹ – Pierre Brunel, Daniel-Henri Pageaux, Op,Cit.

(*) – كان التوازي متعلقا بالبلاغة القديمة، وكانت البلاغة مرفوضة عند القدماء، على أساس أنها تنمق الكلام وتزوره، وهو المنطق الذي اعتمده الموقف الراض للتوازي في الأدب المقارن.

² – Jean-Louis Backès, op,cit.

³ – Jean-Louis Backès ,ibid.

⁴ – Jean Marie Grassin, pour une rethorique du parallele, 2012/2(n 298)

<http://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2001-2-p-225>.

التي تهتم البنية الثقافية الاجتماعية للمجموعات الثقافية" (1) فكل نص يُعبّر عن مجموعة من البشر لها نظامها الاجتماعي، ثقافتها، وفنونها، عاداتها، وتقاليدها، ولم يعد بنية فنية فحسب، بل هو بنية ثقافية كذلك، وعندما تتقابل النصوص باعتبارها حاملة لثقافة معينة، في إطار الدراسات المقارنة وتتقاطع مع بعضها، يظهر المشترك والمتشابه بينها، دون إلغاء للخصوصية، وهذا ما يضمنه التوازي الذي "يَحفظُ قيمةَ المحمول الثقافي في النص الأدبي... بوصفه إجراء يَحفظُ لكل جانب من جانبي المقارنة خصوصيته وعاداته وتاريخه مقابل الآخر" (2) إنه يضع الأعمال الأدبية وفي حالة تكافؤ بينها، كما يسمح لنا "باستنتاج كيف أن الأعمال الشقيقة من حيث الاتجاه والغرض، والمتقاربة من حيث ظروف التكوين، يمكنها أن تتفاعل بشكل متقارب" (3) خاصة بين آداب الدول التي لا تربط بينها علاقات استعمارية، بل ما يجمع بينهما هو علاقات متكافئة مبنية على الصداقة واحترام الآخر، و بذلك "تضعنا آلية التوازي أمام آفاق أوسع ترعى من خلالها المقارنة مسألة الندية بين آداب العالم وثقافاتهما، وكذا النظر في مفهوم التوازي الذي يبحث بالضرورة عن المكوّن التحتي بوصفه إجراء يؤدي إلى التوازي ثقافيا." (4) ويحدد هذا النص مجال دراسات التوازي، الذي يبحث في المكوّنات التحتية، على أساس أنّ التشابه في الظروف الاجتماعية سيؤدي حتما إلى إنتاج نفس الآداب فيحصل التوازي الثقافي، وعلى هذين الأساسين:

1 - إلرود إنش، جان كوهين، وآخرون، نظرية الأدب في القرن العشرين، (تر، تق) محمد العمري، إفريقيا الشرق، المغرب، (دط)، 1996، ص 76.

2- محروس محمود القللي، مرجع سابق، ص 902.

3- محروس محمود القللي، المرجع نفسه، ص 907.

4 - محروس محمود القللي، مرجع سابق، ص 902.

التشابه في ظروف تكوين الأعمال الأدبية المتقاربة، وما يضمنه من ندبة بينها، بنت المدرسة النمطية دراستها المقارنة، فليس هناك أدب أفضل من أدب، ولا ثقافة أرقى من ثقافة أخرى، وإنما هناك أدب إنساني ساهمت في تطويره كل الشعوب، التي تربطها علاقات ثقافية متكافئة، تتوارى خلف الظاهرة الأدبية، وهو الأساس نفسه الذي بنى عليه الأمريكيون منهجهم المقارن، انطلاقاً من مبدأ احترام الآخر وحرية التجربة الإبداعية.

1-1-3-2- التوازي عند المدرسة الأمريكية: قراءة التشابه دون شرط التأثير

سعت المدرسة الأمريكية إلى ربط الأدب المقارن بالنقد الأدبي، وانتقلت مقاربتها من سياق النص إلى نسقه، ودفعها بحثها عن أدبية الأدب إلى التركيز على بنيات النصوص الداخلية، في مقارنة العمل الأدبي بغرض الوصول إلى بنيته الجمالية، خلافاً للمدرسة الفرنسية التي تبحث في المؤثرات الأجنبية، وما تمارسه من تأثيرات على الآداب الأخرى، وتبنت بدورها تقنية التوازي في دراستها للآداب انطلاقاً من توازيها، متخلية عن مبدأ التعالي الذي مارسه بعض الآداب الغربية من منطلق استعماري، وقد أصبحت هذه النظرة مرفوضة عند بعض المقارنين الغربيين "الذين يدعون إلى رؤية أكثر انفتاحاً على العالم"¹ وإلى التفاعل مع آداب بعض القوميات الأخرى كالعربية، والإفريقية، والهندية، وأمريكا الجنوبية، وكذا تبني منهج يعكس هذا التمازج بصورة كبيرة.

استفادت المدرسة الأمريكية من المدرسة الفرنسية في تأسيس توجه خاص بها "يصبح فيها همُّ الأدب المقارن الرئيس هو دراسة الظاهرة الأدبية في شموليتها، دون مراعاة للحوازر السياسية

¹ - الرويلي ميجان، البازغي سعد، مرجع سابق، ص 31.

واللسانية⁽¹⁾ فقد اتجهت هذه المدرسة إلى التعامل مع الظاهرة الأدبية داخليا، وكسرت الحدود بينها وبين فنون أخرى كالرسم، والموسيقى، والفلسفة، والنحت... مما دفعها إلى تبني منهجية مختلفة، تتماشى مع المتغيرات المعرفية الجديدة، وصياغة منظور جديد في دراسة النصوص دراسة مقارنة، يختلف عن مبادئ المدرسة التاريخية ومبدأ التأثير، حيث سعى المنظور الأمريكي إلى "التخلص من مبدأ رئيسي من مبادئ المدرسة الفرنسية، بالتحديد مبدأ الدراسة الثنائية"⁽²⁾ مع شرط اختلاف اللغة، فلم يعد هذان الشرطان ضروريان خاصة في هذه المرحلة التي اتسمت بالانفتاح على ثقافات العالم، ونبت التعصب للقومية التي تحدث بسبب النظر إلى الأدب انطلاقا من حدود لغوية وسياسية، بهذا "حوّلت العلاقة بين عمليين أدبيين أو عدة أعمال أو فنون من العلاقة الرأسية والاستيعالية - كما تراها المدرسة الفرنسية - إلى علاقة متوازية أفقية، حيث يتوازى فيها عملان أدبيان أو عدة أعمال أدبية وفنية"⁽³⁾ كما رفضت التركيز على استنباط أوجه الاختلاف والتشابه بين الآداب الدولية، التي تُشكّل جانبا واحدا من جوانب الأدب المقارن، لذلك قامت بتقديم بديل منهجي للدرس المقارن، فلم يعد الهدف من الدراسة المقارنة للأدب مجرد عقد المقارنات بين الآداب، بل الانفتاح على مستجدات المناهج النقدية واستعانت في ذلك " بالنظرية الأدبية الحديثة

¹ - عبود عبده، حمود ماجدة، السيد غسان، الأدب المقارن مدخلات نظرية ونصوص ودراسات تطبيقية، منشورات

جامعة دمشق، ط1، 2000-2001، ص31.

² - مكي الطاهر أحمد، الأدب المقارن، على الرابط: <http://www.academia.edu/7074559>

³ - عبد لله البوغبيش، دراسة مقارنة نقدية لقصة من "غادة السمان" وأخرى لـ"بيجن نجدي" من منظور المدرسة

الأمريكية، مجلة إضاءات نقدية (فصلية محكمة) جامعة آزاد الإسلامية، إيران، ع 17، 2015، ص53.

في مختلف اتجاهاتها (من بنيوية وما بعد بنيوية وسيميائية وغيرها من الاتجاهات النقدية)⁽¹⁾ كما أعلنت كذلك التخلي عن النظرة المتعالية للآخر، وأصبحت تُركز " على مجمل ما حققته البشرية من إنجازات عبر الزمان والمكان " ⁽²⁾ فتكون المدرسة الأمريكية قد تجاوزت المجال الضيق الذي وضعته فيه المدرسة الفرنسية، إلى مجال أوسع إذ ربطته بمختلف حقول المعرفة كالفنون ومختلف العلوم كالسياسة، والاقتصاد، وعلم الاجتماع، مُعلنة عن ميلاد دراسات التوازي؛ المستجيبة للتحويلات التي عرفها الأدب في مرحلة ما بعد الحداثة التي اهتمت بالآخر المختلف والمهمّش.

تأخذ التوازيات الأمريكية مرجعياتها "من فكرة التماثل في التطور التاريخي والاجتماعي للبشرية...فأَي دراسة للتوازي تقوم على افتراض وجود سمات مشتركة بين الآداب المختلفة التي تتطور اجتماعيا بطريقة متماثلة، بغض النظر عن وجود تأثير متبادل أو اتصال مباشر فيما بينها"⁽³⁾ فإذا كان لكل أدب سمات خاصة تُميّزه، فإن له تقاطعات مع الآداب الأخرى كونه يتناول الإنسان، وتهدف مثل هذه الدراسات إلى فهم أفضل للنصوص الأدبية، بطريقة أكثر شمولية للخصائص العامة، والسمات المشتركة بين آداب الأمم المختلفة الثقافات والحضارات، ولكن يبقى أكبر نقد يوجّه إلى التوازي عند المدرسة الأمريكية وحتى عند المدرسة الفرنسية، هو قصوره إجرائيا؛ إذ تفتقد المدرسة الأمريكية إلى خطوات منهجية، تجعل من تطبيقه في دراسة النصوص دراسة مقارنة أمرا ممكنا، وهو ما سعت إلى تحقيقه المدرسة السلافية عبر "التوازي التاريخي" الذي ينطلق من التشابهات الموجودة بين الشعوب التي لا تربط بينها علاقات التأثير والتأثر، وهذا ما قامت

¹ - عبد الله آلبوغبيش، المرجع نفسه، ص 53.

² - مكي الطاهر أحمد، مرجع سابق.

³ - مكي الطاهر أحمد، مرجع سابق.

عليه المدرسة المقارنة الاجتماعية لدول أوروبا الشرقية، فبعد انحلال الاتحاد السوفياتي، لم يعد هناك وجود لمدرسة مقارنة روسية أو سلافية، وأصبح النشاط المقارني لدول أوروبا الشرقية كرومانيا وتشيكوسلوفاكيا والمجر وألمانيا، يتم في شكل مساهمات فردية.

1-1-3-3- المدرسة النمطية: التشابهات النمطية وسلطة التوازي التاريخي

تقيم المدرسة النمطية التوازي الذي يُعرف عندها "بالتوازي التاريخي"، بناء على التشابهات الموجودة بين الآداب، على أساس التساوي والنّدية بين ثقافات العالم، مع الاهتمام بالمحمول الثقافي للنصوص الأدبية العالمية، إذ تقوم بدراسة البنيات الاجتماعية والثقافية المحلية، في تقابلها مع مثيلاتها الأجنبية بعيدا عن التصنيف التقاضي لها، "متجاوزة بحملها الإنساني الأممي الواسع، جغرافية المقارنة التي رسمتها النزعات القومية"⁽¹⁾ وقد فسّرت النظرية الماركسية(*) كمرجعية فكرية للمدرسة النمطية، وجود التشابه بين آداب الأمم المختلفة، انطلاقا من تأثر البنية الفوقية والمتمثلة في الأدب، بما يجري في البنية النّحتية وهو المجتمع، لذا فإن دراسة الأدب لا تتم بمعزل عن دراسة المجتمع، وما يحدث فيه من تطورات فنية وفكرية، وقد أدى ذلك إلى إقرار رؤية جديدة أسهمت في تقديم بديل منهجي جديد للأدب المقارن، في ظل الانفتاح على المستجدات التي تعرفها الظاهرة الأدبية، في تفاعلها مع العلوم الإنسانية، وقد بشّر بذلك "دانييل-هنري باجو" عندما أقرّ في حديثه عن مسعى "جيرومونسكي"، زعيم المدرسة المقارنة لدول أوروبا الشرقية، التي يُطلق عليها

¹ - الأحمد نهلة فيصل، مرجع سابق، ص 201.

(*) الماركسية نظرية عالمية أو أممية تنطبق مقولاتها على ثقافات المجتمعات الإنسانية، لأنها تُعبّر عن أوضاع اجتماعية مشتركة بينها، لذلك فهي تتجاوز البعد القومي وما يضمّره من خصوصية، وترفض الانطلاق من الأدب القومي، وتعتدّ بالبعد العالمي الإنساني في درسها المقارن.

اسم المدرسة النمطية "التيبولوجية" (Typologique) في الربط بين الأدب المقارن والبيئة الاجتماعية، بعد اعترافه بقصور دراسات التأثير والتأثر الفرنسية فيقول "هكذا كانت مسألة التأثيرات المشهورة هي الأكثر انتقاصا، نتج عن ذلك خصوصية تاريخية... وواقعا اجتماعيا خاصا، استطاع أن يتشكل عبر آلية الاستعارات الخارجية، ويمكن لهذا المنهج التاريخي - المقارني أن يدعي تحديد العلاقات بين التطور الأدبي وشرطه الاجتماعي"⁽¹⁾ وقد وصلت العلاقة الوثيقة بين الأدب والمجتمع، إلى تأسيس درس مقارن يولي البعد الاجتماعي للعمل الفني اهتماماً كبيراً، عند "المدرسة النمطية" أو السلافية(*) التي طرحت مشروعا منهجيا مغايرا للمقارنة الفرنسية والأمريكية " يقوم على آلية اجتماعية - تاريخية في فهم الظاهرة الأدبية... بما يحقق نوعاً من الندية في العلاقات الأدبية التي تقوم بين الأمم... وليست ناتجة عن مجرد النقل من-أو التأثير بأدب أمة أخرى." ⁽²⁾ لقد انتقدت المدرسة النمطية الفلسفة الوضعية واعتبرتها فلسفة بورجوازية، وقد كان ذلك من أهم الأسباب التي أخرجت ظهور الأدب المقارن في دول أوروبا الشرقية، ولكن هذا لم يمنع فيما بعد من ظهور المدرسة السلافية، التي يُفضّل البعض تسميتها بالمدرسة "النمطية"، لأنها تسمية تنطلق من

¹ - هنري - باجو دانييل، الأدب العام والمقارن، (تر) غسان السيد، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص 20.

(*) - سُميت هذه المدرسة بالسلافية؛ نسبة إلى اللغات السلافونية التي يتحدث بها معظم منظريها، في الدرس المقارن لدول أوروبا الشرقية، وأما نعتها بالاشتراكية فبسبب النظام السياسي والاقتصادي القائم في هذه الدول، والذي أثر على إنتاجها الأدبي والفني. وأما صفة الماركسية فإنها تعود إلى الفلسفة التي تحكم تفكير منظريها في سائر البلدان الاشتراكية.

² - صلاح السروي، المنهج الثقافي الاجتماعي في دراسة الأدب المقارن، على الرابط:

طبيعة درسها المقارن، القائم على رصد التشابهات بين الآداب انطلاقاً من تشابه أوضاعها الاجتماعية، وهي مدرسة اشتراكية تبنت المنظور الاجتماعي، وتأخذ مرجعيتها من الفلسفة الماركسية، التي ترى أن تشابه الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية في مجتمع ما، يُفرز نمطاً معيناً من الأدب، فإذا تشابهت هذه الأوضاع في مجتمعين مختلفين أو أكثر، فإن البناء الفوقي "الأدب" سينتج موضوعات متشابهة، وهذا يتيح لنا دراسة هذه الآداب "من باب رؤية كيف أن مجتمعات مختلفة يجمعها الأدب تحت ظروف اجتماعية واقتصادية متشابهة" ⁽¹⁾ إذ تأخذ الدراسة المقارنة لهذا التوجه تشابهات النصوص المتنقلة من شعب إلى آخر بعين الاعتبار "لأنّها تُعبّر عن أوضاع اجتماعية مشتركة بين المجتمعات البشرية. وهذه المجتمعات متشابهة رغم ما بينها من فوارق قومية" ⁽²⁾ فإذا انتقلت الظاهرة الأدبية الأجنبية إلى الأدب الوطني الذي استقبلها، فإنها تأخذ مكانها داخل النسيج الثقافي الجديد؛ حيث يقوم الأدب المستقبل بإعادة إنتاجها طبقاً لشروطه الداخلية، بحسب احتياجاته الثقافية، وهي الظاهرة التي أطلق عليها "فيكتور جيرومونسكي" أبرز ممثلي هذه المدرسة، "التشابهات النمطية"، التي نادى بها في بداية القرن العشرين. لذلك اعتُبرت المدرسة النمطية من أكثر المدارس ارتباطاً بالبعد الاجتماعي والإنساني في الأدب المقارن، من خلال نظرتها الواحدة والموحدة إلى كل آداب العالم، و"هي مدرسة نقدية، مبنية على الدعامتين الفلسفية والعلمية" ⁽³⁾ إذ ترى بأن العلاقة بين الواقع الاجتماعي والإنتاج الأدبي هي علاقة جدلية، أي أن

¹ - عبّود عبّود، حمّود ماجدة، السيّد غسان، مرجع سابق، ص 38.

² - عبّود عبّود، مرجع سابق، ص 40.

³ - علوش سعيد، مدارس الأدب المقارن دراسة منهجية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1987، ص

الإنتاج الأدبي يصور الواقع الاجتماعي، السياسي، الاقتصادي، وأن هذا الواقع يؤثر مباشرة في الإنتاج الأدبي، وتبقى هذه العلاقة الجدلية دوما رهينة المرحلة التاريخية، لأن المجتمعات حركية يعترها التغيير في مسارها التاريخي، فيصبح الأدب المقارن من منظور هذه المدرسة "علم يدرس تطور الآداب القومية في إطار الأدب العالمي الذي يوحد الشرق والغرب، وهو ينطلق من وحدة السياق التاريخي لتطور آداب الشعوب...ينطلق من مبادئ الأخوة والتعاون بين الشعوب"⁽¹⁾ فعندما ندرس نموذج من الأدب الجزائري ونموذج من الأدب الروسي، فإنّ التقاطعات الحاصلة بينهما رغم تباعد المرحلة التاريخية التي أنتجت هذين النموذجين، هي وليدة هذا التشابه في الشرط الاجتماعي والأيدولوجي بالدرجة الأولى. وقد عرفت الدراسات النمطية تطورا كبيرا على يد أشهر زعمائها وهم: "فيكتور جيرومونسكي" و"أدريان مارينو" "ديونيز دوريشين" و"بيير.ف. تسيم"، لذلك سنستعرض للإثراء الذي عرفته هذه المدرسة، بالوقوف على أهم محطاته.

تثبت التشابهات النمطية حسب "فيكتور جيرومونسكي" بين أدبين إذا تشابهت ظروف إنتاجهما في عدد من البلدان المختلفة، إذ "تظهر بغض النظر عن وجود تأثير متبادل أو اتصال مباشر بهذه الآداب."⁽²⁾ فالمجتمعات التي بلغت بناها الاجتماعية مستويات متشابهة من التطور، تتشابه كذلك في بناها الأدبية، وهكذا يظهر تحكم الظروف الاجتماعية المتشابهة، في آداب الأمم التي لم تتعرف على بعضها، وهو تشابه يعكس خضوعه للعوامل الاجتماعية، التي كانت وراء هذا التأثير، فيظهر نوع من التوازي يبحث " عن المكوّن التحتي بوصفه إجراء يؤدي إلى التوازي

¹ - فيكتور مكسيموفيتش جيرومونسكي، علم الأدب المقارن شرق وغرب، (تر، تق) غسان مرتضى، حمص،

سوريا، ط1، 2004، ص50.

² - الغمري مكارم، مرجع سابق، ص 17.

ثقافياً⁽¹⁾ وحتى يتحقق هذا التأثير "يجب أن تتشابه ظروف البلد المُتأثر بظروف البلد المُؤثر"⁽²⁾ إذ تشترط دراسات التوازي التاريخ أن تكون "مختلف الشعوب عند درجات واحدة من التطور الاجتماعي"⁽³⁾ لأن هناك علاقة وطيدة بين الواقع الاجتماعي والإبداع الأدبي، وبهذه المفاهيم توسّعت الدراسات المقارنة التي تنطلق من رؤية اجتماعية، متحررة من قيود القومية والرقعة الجغرافية.

كما ظهرت جهود الروماني "أديان مارينو" وفي إطار إثراء المدرسة النمطية، الذي يُعتبر حلقة وصل بين المدرسة الفرنسية المتأخرة، والمدرسة النمطية في رومانيا، وهو التلميذ الوفي لأفكار أستاذه "إيتيامبل"، إذ جاءت آراؤه امتداداً لآراء أستاذه في ثورته على المدرسة الفرنسية، ويشير "دانييل-هنري باجو" إلى تأثر "أديان مارينو" بـ"إيتيامبل" فهُما يتفقان حول نبذ فكرة المركزية الأوروبية، والتوجّه نحو فكرة المساواة الثقافية بين كل آداب العالم⁽⁴⁾ ولتفسير أسباب التشابه بين الآداب، قدّم مارينو "بحثاً تحت عنوان "الثوابت" (Les invariants) وأصبحت هذه الفرضية نقطة انطلاق لما سيصبح نظرية⁽⁵⁾ تُفسّر سبب وقوع التشابه بين الأعمال الأدبية، التي لا تربط بينها علاقات سابقة، والثابت "هو العامل الذي يسمح بكشف علاقات التأثير، والتقليد

¹ - محروس محمود القللي، مرجع سابق، ص 907.

² - فيكتور مكسيموفيتش جيرمونسكي، مرجع سابق، ص 15.

³ - الغمري مكارم، مرجع سابق، ص 17.

4- Cristina Ciuntuc, Une nouvelle perspective sur la littérature comparée : la réflexion d'Adrian Marino, <http://oaji>

⁵ - هنري- باجو دانييل، مرجع سابق، ص 31.

والنقل بين الثقافات والآداب التي لا تربطها علاقات فيما بينها"⁽¹⁾ ويسعى إلى تعريف الأدب المقارن انطلاقاً من مفهوم "الثوابت" التي تحكم الآداب العالمية، باعتبارها عناصر ثابتة ودائمة تشترك فيها كل الآداب وهي " تسمح ببناء نظرية أدبية قابلة لاحتواء الأدب... الإنساني بصرف النظر عن الحدود الجغرافية"⁽²⁾ وقد حاول إعادة النظر في مفهوم العالمية بعيداً عن المركزية الأوروبية، وبالتالي تخلص " المقارنة الثنائية من عنق الزجاجة... في سبيل الحصول على مقارنة عالمية حقيقية وكلية تشمل آداب المعمورة دون تمييز، مع احترام البعد الاختلافي " ⁽³⁾ إذ يقع على عاتق المقارنين إعادة صياغة مفهوم العالمية من جديد، حيث يتم الاعتراف "بالآداب الصغرى، عبر إزالة الاختلافات النظرية المزعومة، التي تفصلها عن الآداب الكبرى... وبالتالي رد الاعتبار لها، واسترجاعها إلى حضيرة الأدب المقارن" ⁽⁴⁾ كما تم إثراء بحوث المدرسة النمطية، بفضل مجهودات التشيكوسلوفاكي "ديونيز ديوريشين" (Dyoniz Durishine) (1997-1929) الذي تحدّث عن "المشابهات النمطية الأدبية" ويرى أنّه " من الأفضل تفسيرها على أساس التطورات الأدبية المتوازية بمفهومها عند الشكلايين". ⁽⁵⁾ أي بالبحث عن كيفية حدوث هذه التشابهات؟ وليس بالبحث عن أسباب حدوثها؟ إن البحث في كيفية حدوث هذه التشابهات، يقود

¹ – Cristina Ciuntuc, op,cit.

² – سعيد أراق بن محمد، مرجع سابق، ص 94.

³ – مارينو أدريان، مراجعة الأدب العالمي، (تر، تق): عبد النبي ذاكر، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران،

الجزائر، (دط) (دت)، ص6.

⁴ – مارينو أدريان، المرجع نفسه، ص10.

⁵ – دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص42.

الدراسة المقارنة المنطلقة من تشابه الظروف الخارجية الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية، وهي من طبيعة خارج نصية، بالبحث عن مدى انعكاسها داخل النص، مما يجعلها تُصنّف في إطار الدراسات السوسيولوجية المضمونية القائمة على الانعكاس، حيث تكون البنية النصية موازية ومساوية للبنية الاجتماعية، أي أنّ ما هو موجود في الواقع موجود في النص الذي يعكسه بطريقة آلية، وهذا ما كانت تقوم به المدرسة النمطية في مرحلتها السوسيولوجية الخالصة،

وفي هذا تأكيد على أنّ "دراسة الأدب لا يجوز أن تتم بمعزل عن دراسة المجتمع، والتطورات الفنية والفكرية التي تظهر في الأدب، لا يجوز أن تُدرس بمعزل عن دراسة التطورات الاجتماعية. فالتطور الأدبي لا يتم بفعل العوامل الأدبية الداخلية وحدها، بل وبفعل تفاعل الأدب مع المجتمع وتعبيره عما يجري فيه من تطورات"⁽¹⁾ فالإبداع الأدبي لم يعد إنتاجاً فردياً خالصاً، بل أصبح للمجتمع نصيب كبير في إنتاجه، وأصبح تطور الأدب باعتباره بنية فوقية(*) مرهون بتطور المجتمع كبنية تحتية، فلم يعد الكاتب يكتب في الغالب من أجل أن يُضحك ويُمتع، ولكنه يكتب من أجل تسجيل واقع اجتماعي معيش مرتبط بتطور التاريخ، وتطور العلاقات الإنسانية⁽²⁾ وهكذا بدأ يظهر هذا التوجّه الذي ينحو نحو ربط الأدب بالظاهرة الاجتماعية، في إطار المدرسة الاجتماعية

¹ - عبّود عبّود، مرجع سابق، ص 37، 38.

(*) - تتمثل البنية الفوقية في السياسي والقانوني والأدبي والفلسفي والعلمي والأخلاقي، ولا يمكن لها الانفصال عن البنية التحتية، بل هي تعبير وانعكاس لها. انظر: عماد عبد الغني، سوسيولوجيا الثقافة المفاهيم والإشكالات... من الحداثة إلى العولمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، ط2، 2006، ص 69.

² - مرتاض عبد الملك، في نظرية النقد (متابعة لأهم المدارس النقدية المعاصرة ورصد لنظرياتها)، دار هومة،

الجزائر، (ط)، 2010، ص 108.

التي تُعلن "عن إمكانية أن يرتبط التعبير النوعي للأعمال الأدبية بالتحوّلات التي تحدث في الحقب التاريخية المختلفة".⁽¹⁾ وهو المنحى الذي نناه الأدب المقارن في دول أوروبا الشرقية، في فترة تطوّرت فيها العلوم الاجتماعية، وتطوّر فيها "كَلَف علماء الاجتماع بالظاهرة الأدبية، تحت وطأة النزعة التاريخية الاجتماعية، التي كانت تعتقد بتأثير المجتمع في الكتابة الأدبية"⁽²⁾ فتَقَطَّن المقارنون إلى ضرورة وجود تخصص معرفي جديد، من أجل دراسة الأدب باعتباره ظاهرة اجتماعية، على رأسهم المقارن الألماني "بيير زيمّا" الذي جاءت مجهوداته في الأدب المقارن تتمة لمجهودات "فيكتور جبرومنسكي" وتطويرا للمشابهات النمطية، التي أطلق عليها "بيير زيمّا" "المشابهة النمطية الاجتماعية"، ولكن إغفال جانب الإبداع في هذا النمط من المقارنات، والاهتمام بسوسيولوجية الأدب أكثر من جمالياته، في ظلّ تغير السياق المعرفي بعد الثورة اللسانية، جعل الأدب المقارن يتّجه إلى النّقد النصّي، وقد تبنى "بيير زيمّا" هذا التوجّه الذي يُجسّد مرحلة متقدمة من مراحل تطور المدرسة السوسيولوجية النمطية، فقد كان منهجه "السوسيونصي" فتحا كبيرا بالنسبة للأدب المقارن، فقد استدرك به "زيمّا" الأبعاد الجمالية التي أغفلتها الدراسات السوسيولوجية التقليدية، جمع فيه بين ما هو اجتماعي وفنّي، حيث تتعالى البنية النصّية على البنية الاجتماعية ولا تعكسها، ويكون بذلك قد تجاوز الانعكاس الذي ينظر إلى الأدب في علاقته المباشرة بالواقع"⁽³⁾ في إطار "التشابهات النمطية" التي طوّرها "بيير زيمّا"، فأعاد التحام الاجتماعي

¹ - فضل صلاح، مناهج النقد المعاصر، إفريقيا للشرق، المغرب، ط 2، 2013، ص 39.

² - مرتاض عبد الملك، مرجع سابق، ص 115.

³ - لحداني حميد، خرماش محمد، وآخرون، النظرية الأدبية والمنهج النقدي، مخبر اللغة والأدب والتواصل، ط 1،

بالجمالي في النصوص، ويرى "أن الأدب المقارن الذي ينتج عن الحوار مع العلوم الاجتماعية يجب ألا يخرج عن المعايير التالية:

- "تحديد مجاله الاجتماعي اللغوي"⁽¹⁾ (situation Sociolinguistique) وهي من أهم آليات دراسة النصوص دراسة اجتماعية مقارنة عند "بيير.ف. تسيما"، ويقصد "بالوضع الاجتماعي اللغوي" وصف وضع اجتماعي- لغوي بأكمله لعصر ما (الثلاثينات، مثلا)... كما عايشه الكاتب المعني ومعارفه من الكتاب الذين انتقدهم أو دعمهم"⁽²⁾ فلا بدّ على الدّراسة المقارنة المتواشجة مع علم الاجتماع، أن تتوخى تحديد إطارها الاجتماعي واللّغوي، حتى تتمكن من تحديد ما كان سائدا اجتماعيا ولغويا في فترة تاريخية محددة، ويسمّيها "زيما" بـ"الوضعية السوسiolسانية" إذ تكون اللّغة وسيطا بين ما هو نصّي وما هو اجتماعي بما تحمله من شحنات أيديولوجية، ويظهر اهتمام "زيما" باللّغة كمنظومة اجتماعية، عكس الكلام الذي يُستخدم استخداما فرديا، فيأتي "الموقف اللّغوي دائما متناسبا مع مرحلة لغوية معيّنة، ولكل مرحلة لغتها الخاصة لأنّها مرحلة غير ساكنة"⁽³⁾ وتستعين الدراسة المقارنة التي تنطلق من مبدأ التوازي التاريخي، بالوضعية السوسiolسانية؛ للكشف عن التشابه في الأوضاع الاجتماعية واللّسانية في النصّين المدروسين.

- استنباط الأيديولوجي في النصّ، إذ يُشكّل الإطار اللغوي "لهجا اجتماعيا" (Sociolecte) أو "السوسيو لهج" وهو عبارة عن "مجموعات لغوية اجتماعية مذهبية وليست لغوية وجمالية

¹ - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص 67.

² - زيما بيير، النقد الاجتماعي نحو علم اجتماع للنص الأدبي، (تر) عائدة لطفي، (مرا): أمينة رشيد، سيد

البحراوي، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1991، ص 211.

³ - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص 47، 48.

فقط...وتتمثل وظيفة المقارني في الحديث عن الأوضاع اللغوية، وأثرها في نشأة الخطابات اللغوية الخاصة والمذهبية والاصطلاحية...في أوضاع تاريخية معينة" (1) حيث يبحث المقارني عن الجانب الأيديولوجي في الكلمات والعبارات التي لم تعد بريئة، بل أصبحت تحمل شحنة أيديولوجية، وجب الكشف عنها عبر دراسة "اللهج الاجتماعي"، فيصبح للأيديولوجيا خاصيتين متكاملتين، فهي من جهة لهج اجتماعي يُعبر عن مصالح وقيم الجماعة، ويفرز في نفس الوقت مجموعة من الخطابات، فمجموع اللهج يُشكل خطابا معينا، فيظهر كيف تتحوّل الوقائع الاجتماعية، إلى وقائع أدبية على مستوى اللغة، مما يدفع إلى دراسة السوسيو لهج كبنية اجتماعية ولسانية في نفس الوقت، ويتولى علم الدلالة الاجتماعي تحديد دلالاته.

- الاهتمام بعلم الدلالة الاجتماعي: يضيف "بيير زيم" شرطا فرعيا آخر، يتمثل في الاهتمام "بالتاريخ وعلم الدلالة" (2) فأى واقعة اجتماعية هي واقعة تاريخية و"أي تاريخ لا بد أن يكون اجتماعيا...فلا يمكن تصور علم اجتماع غير تاريخي" (3) وأن هذه المجموعات اللغوية تُشكل أيديولوجيات "تؤكد على وجهات نظر جماعية جزئية تُقدم خطابات مختلفة" (4) ويتشكل عالم الرواية من التعدد الأيديولوجي من خلال صراع الطبقات، ويتدخل علم الدلالة لتفسير الخطابات الأيديولوجية التي يتضمنها النص، إذ يتولى دراسة المجموعات اللغوية (السوسيو لهج) التي يتوقف أمر دراستها عند "بيير تسيما" على علم الدلالة الاجتماعي، الذي يدخل في إطار السيميائيات الثقافية

1 - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص 49.

2 - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص 67.

3 - ياسين السيّد، التحليل الاجتماعي للأدب، مكتبة مدبولي، القاهرة، (د ت)، ط 2، ص 176.

4 - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص 49.

التي "تُرَكِّز على دلالة الأثر ودور السياق الثقافي والاجتماعي في تشكيل المعنى" (1) فقد تجاوزت بطرحها الاجتماعي، السيميائيات البنوية بتوجهها اللساني، والسيميائيات التداولية ذات النُزوع المنطقي التواصلي، اللتان تستبعدان "البعد الاجتماعي والسياسي وتُرَكِّز على التحليل التزامني" (2)، ولكن أثر "بيير تسيما" تجاوز تزامنية هذا الطرح، بتفعيل التأويل الذي يتيح للنص انفتاحه.

- إظهار المقومات الأدبية واللغوية والاجتماعية لفترة محددة: إنَّ الأدب المقارن الذي يقوم على أساس من العلوم الاجتماعية، لا يهتم بمضمون الأدب فقط، وإنما يحاول أن يُظهر المقومات الأدبية واللغوية والاجتماعية لتلك الفترة، ويقول "زيما" وهو بصدد تحليله لرواية "الغريب" "لأنبيير كامو" (Albert Camus) "حين نحلَّ الغريب فنحن بصدد "لغة الأربعينات" وليس اللغة عموماً. ولهذا فإن الدراسات السردية أو اللغوية الشكلية البحتة، لا يمكنها أبداً شرح بنية هذه الرواية التي نشأت من الوضع الاجتماعي - اللغوي حوالي الأربعينات (ما بين 1930-1940) (3) ومن أجل وضع علاقات بين النص وسياقه الاجتماعي، لابد من "تقديم العالم الاجتماعي كمجموع لغات جماعية، تظهر في أشكال مختلفة في البنى الدلالية والسردية للتخييل" (4) وبهذا يصبح للمجتمع وجود اعتباري داخل النص الأدبي وليس خارجه، وهو ما أطلق عليه "كلود دوشي" (Claude

1 - يوسف عبد الفتاح، السيميائيات الثقافية، تفعيل الأنساق وقمع الدلالات، مجلة فصول، ع 91/ 2014، ص 7.

2 - يوسف عبد الفتاح، مرجع سابق، ص 7.

3 - زيما بيير، النقد الاجتماعي نحو علم اجتماع للنص الأدبي، ص 213.

4 - زيما بيير، المرجع نفسه، ص 183.

(duchet) بالمجتمع النصي (Sociotexte) ويتمظهر عبر اللغة في البنيات الدلالية والسردية للنص، لذلك يصبح من "المستحيل، لأسباب منهجية نقل مفاهيم السردية الشكلية إلى مجال علم اجتماع الأدب، فمثل هذا النقل سيؤدي إلى انتقائية عقيمة"⁽¹⁾ لأن تقنيات السردية الشكلية لا تساعد في البحث عن الدلالة، فالسردية الشكلية أو السردية اللسانية التي تعنى بالمظاهر اللغوية للخطاب فحسب، لا تتناسب والمنهج السوسيونصي، بل لابد من سردية تجمع بين منطلقات الشكلية اللسانية والدلالية السيميائية، أي مستوى الصيغ والدلالة معاً، وهو ما يهتم به المنهج السوسيونصي، وهذا جانب من الجوانب التي تعكس البعد المتعدد التخصصات (linterdisciplinarité) التي يمكن أن ندرج هذا المنهج في إطاره.

- ضرورة بناء نظرية للأدب المقارن: وهو الهدف الذي يسعى "زيما" إلى تحقيقه، ولا يتم ذلك إلا بالخروج من السياق القومي إلى السياق العالمي، وقد أطلق عليه "التناص الثقافي"، وتؤكد هذه المعايير على أهمية تحاقله مع العلوم الاجتماعية.

1-2- تحاقل الأدب المقارن مع العلوم الاجتماعية

عرفت بداية القرن العشرين تطور العلوم الإنسانية، وظهور المناهج النقدية الجديدة التي تجاهلها الأدب المقارن، بسبب ارتباطه بالفلسفة الوضعية والنظرية العلمية القائمة على مبدأ السببية، مما أبعدته عن التواشج مع علم الاجتماع، فقد وجد بعض المقارنين أنه "من غير المناسب أن يلزموا أنفسهم باختصاص... علماء الاجتماع، حيث تخلّى علم الاجتماع في التقاليد الفرنسية

¹ - زيما بيبير، النقد الاجتماعي نحو علم اجتماع للنص الأدبي، ص 188.

عن الدراسة الأدبية"¹) فالمدرسة الفرنسية ترفض إقامة علاقة بين علم الاجتماع والأدب، فقد أعلن المؤرخ "لوسيان لوفيفر"(lucien lefébvre) عن القطيعة بين الأدب والمجتمع، في ظل الفكر الوضعي للمدرسة الفرنسية على اعتبار "أن دراسة الأدب دراسة اجتماعية شكّلت مادة لما أطلق عليه هو "تخليًا أسف له وندد به" (2) ولكنها قطيعة انتهت بظهور المدرسة النمطية، التي دعت إلى ربط الصلة بين الأدب المقارن والعلوم الاجتماعية، فأصبحت الدراسات المقارنة في القرن العشرين تعيش مرحلة جديدة، جعلته يعرف انتعاشا في توجهه نحو مجالات أخرى في البحث، في ظل تنامي ظاهرة التفاعل بين الثقافات والآداب المختلفة، وانتهاء فترة الانغلاق الثقافي، وقد تحقق هذا الانفتاح على مستوى النصوص، بعد أن نادى المقارن الألماني "بيبر تسيما" في كتابه (komparatistik)"علم الأدب المقارن" الصادر في 1992 إلى ضرورة تواصل الأدب المقارن مع العلوم الاجتماعية خاصة بعد أن أصبح "تداخل الاختصاصات مطلبا معرفيا ومنهجيا في جميع حقول العلوم الإنسانية والمعرفية...لمعاودة اكتشاف وقراءة العالم والإنسان بُعدة معرفية ومنهجية قائمة على منطق وحدة العلوم وتداخلها..." (3) في سياق فرض هذا التوسع؛ ونبذ الفصل المتعمد بين التخصصات، فكان علم النص من الروافد التي دعا "بيبر زيم" إلى تفاعل الأدب المقارن معها.

¹ - بول أرون، ألان فيالا، سوسيولوجيا الأدب، (تر): محمد علي مقلد، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت

لبنان، ط1، 2013، ص 27، 28.

² - بول أرون، ألان فيالا، المرجع نفسه، ص 29، 30.

³ - سعيد أراق بن محمد، مرجع سابق، ص 7.

1-2-1- تواصل الأدب المقارن مع "علم النص الأدبي"

تطوّر الأدب المقارن في النّصف الثاني من القرن العشرين، حيث أكتسب مرونة منهجية، من منطلق يراعي في النصّين بُعدهما الاجتماعي، التاريخي، الثقافي، في مرحلة بدأت فيها "الحقول بوجه عام تتوجّه نحو... تجديد آليات اشتغالها، وتتحوّ باتجاه إعادة ترتيب علاقاتها بباقي الحقول المتاخمة لها، أو المتقاطعة معها أو حتى البعيدة عنها" (1) فتوجّهت مدرسة دول أوروبا الشرقية إلى إعادة ربط العلاقة بين الأدب والمجتمع، ثمّ ظهرت إثر ذلك البنية التكوينية، التي أثّرت مناهج دراسة الأدب باهتمامها بالّلغة، التي أصبحت تحتل مكانة هامة في الإبداع الأدبي، باعتبارها ظاهرة اجتماعية بالدرجة الأولى.

1-2-1- دراسة الأدب باعتباره ظاهرة اجتماعية نصيّة عند "بيير.ف.تسيما"

تأثّر الأدب المقارن في دول أوروبا الشرقية، بتطوّر الدّراسات الأدبيّة في مجال الاتجاه الاجتماعي، مما دفع المقارنين إلى ارتياد مناهج أخرى أكثر فعالية في دراسة النصوص الأدبية دراسة مقارنة، ومع تطور العلوم الاجتماعية، تطوّر الاهتمام بالظاهرة الأدبية، على أساس التفاعل الموجود بينها وبين المجتمع، فتقطّنت المقارنون إلى ضرورة وجود تخصص معرفي جديد، من أجل دراسة الأدب المقارن من وجهة نظر اجتماعيّة، منهم المقارن الألماني "بيير زيمّا" الذي أرجع فشل قيام نظرية للأدب المقارن، عند المدرستين الفرنسية والأمريكية إلى "اعتمادهما على النظرية العلمية والفلسفة الوضعيّة...ففقّدتا الصّلة بالعلوم الاجتماعية والمناهج الأدبية" (2) التي تأخّر تواصله معها، لذلك اقترح تقديم البديل الذي فشلت في تقديمه المدرسة

¹ - سعيد أراق بن محمد، المرجع نفسه، ص7.

² - دودو أبو العيد، المرجع السابق، ص37.

الفرنسية "التي تخلّت على العكس مما وقع في ألمانيا وكندا أو الولايات المتحدة، عن صلتها بعلم الاجتماع وعلم الدلالة وغيرهما من العلوم الاجتماعية"⁽¹⁾ لذلك عاب عليها اقتصارها على الوقائع الوضعية وإقصاء "الدراسات المتعلقة بالدلالات الثقافية والمفاهيم الاجتماعية، التي لا تدخل في نطاق الدراسات المقارنة"⁽²⁾ ويعتبر علم الدلالة والسيمولوجيا وتحليل الخطاب وعلم النص، من أهم العلوم الاجتماعية التي أراد "بيير تسيما" استثمارها في دراسته المقارنة، من خلال منهجه "السوسيونصي" الذي جاء نتيجة تأثره بعلم النص "في سياق مزدوج اجتماعي ولساني تتموضع فيه النصوص"⁽³⁾ فلا يجب على المقارن أن يعزل الأبعاد الثقافية والاجتماعية في دراسته المقارنة للنصوص، لأنّه مطالب بالكشف عن المقومات اللغوية والاجتماعية السائدة في فترة تاريخية محدّدة.

1-2-1- اللغة كوسيط بين النص والمجتمع لتجاوز مبدأ الانعكاس

طرح " جيرومونسكي" مشروعا مقارنيا يقوم على آلية اجتماعية - تاريخية، في دراسة الظاهرة الأدبية وعوامل إنتاجها وانتقالها، مُستلهم من الفلسفة الماركسيّة، التي تردّ المشابهات بين الآداب القومية المختلفة، إلى المشابهات القائمة بين البنى التحتية المُنتجة لها، وبالتالي فإن أي تشابه يلحظه المقارن بين عمليّن أدبيين ينتميان إلى أدبين قوميين مختلفين، يمكن ردّه إلى التشابه الموجود بين البنيتين المجتمعتين اللتين أنجبتا هذين العملين، على أساس " وجود هذه العلاقة

¹ - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص 37.

² - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص 38.

³ - pierre.v.zemma ,mauelle de sociocritique, edition1,picard,1985, p5.

الوثيقة بين الإبداع الأدبي والواقع الاجتماعي والتاريخي.⁽¹⁾ ويحكم مبدأ الانعكاس العلاقة بين النص والواقع، وهو ما رفضه "بيير تسيما"، لأنّ تفسير التشابه بين الآداب المختلفة والبعيدة عن بعضها انطلاقاً من تشابه أوضاعها الاجتماعية، فيه نوع من الحتمية في العلاقة التي تربط الأعمال الأدبية بالبيئة التي أنتجت فيها، فجاء "بيير تسيما" في مرحلة متأخرة من المدرسة النمطية، بمنهجه الذي يعتمد على اللغة بدل الاعتماد على التّيمات والمضامين، في تحديد العلاقة بين النص والمجتمع، وبالتالي إثراء نظرية التشابهات النمطية، بالانتقادات إلى إقامة هذه العلاقة عن طريق اللغة، التي تتيح التعامل مع المجتمع النصّي أكثر من المجتمع الواقعي، الذي يتم التعامل معه عبر التّيمة والمضمون، ويدخل هذا التحوّل في إطار القضاء على الطابع الانكاسي والآلي الذي تقوم عليه تشابهات "جيرومونسكي"، إذ يدعو "بيير زيمّا" إلى تجاوز العلاقة المباشرة بين الأدب والواقع، فبدأ تأثير العوامل الاجتماعية يتراجع، وأمام هذا الوضع اتّجه التفكير إلى الوسائط (les relais) التي توصل الحقيقة الاجتماعية إلى التركيبة الأدبية، بحيث يتم التفاعل الجدلي بين نظامين من الظواهر... تلتئم فيه القيم الجمالية بالقيم الاجتماعية، ويحتضن الأيديولوجية فتسكن فيه وتضمّر⁽²⁾ ولا سبيل إلى الوصول إلى ذلك إلا عن طريق اللغة، باعتبارها "ظاهرة جماعية، ولكن ليس بصفاتها لغة أو عادة جماعية كما يفهمها "فرديناند دي سوسير" و"إميل

¹ - محمد عزّام، تحليل الخطاب الأدبي في ضوء المناهج الحديثة، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2003، (دط)

ص262.

² - لحداني حميد، خرماش محمّد وآخرون، مرجع سابق، ص83،82.

دوركايم"، وإنما بصفتها لغة الحديث"¹) فهو ينظر إلى اللغة نظرة مختلفة عن البنيويين، الذين يرون فيها شبكة من العلاقات والمستويات الشكلية المتداخلة فقط.

1-2-2- المنهج السوسيوونصي والبحث عن نظرية اجتماعية للأدب المقارن

نرصد التواصل بين الدراسات المقارنة والدراسات السوسيوولوجية بوضوح، عند "بيير زيم" الذي شكّل حلقة مهمة من حلقات المدرسة التاريخية النمطية، في كتابه الهام "علم الأدب المقارن" (Komparatistik) الصادر سنة 1992، وهو كتاب مازال بلغته الأصلية وهي الألمانية، لم يُترجم بعد إلى اللغة العربية ولا إلى اللغة الفرنسية، لذلك حرص أبو العيد دودو على تقديم عرض مفصل له، في إطار مهمته العلمية التي قادتته إلى النمسا أين اطلع عليه، ويأخذ هذا الكتاب أهميته من طرحه الجديد، المتعلق بضرورة تواصل الأدب المقارن مع العلوم الاجتماعية، التي طالما أقصتها المدارس المقارنة الأخرى.

1-2-2-1- كتاب "علم الأدب المقارن" وتأسيس عبور الأدب المقارن إلى "علم

النص الأدبي"

يؤسس كتاب "بيير تسيما" "علم الأدب المقارن" (*) لعبور الدراسة المقارنة المعاصرة، إلى مجال علم الاجتماع، إذ يقول واصفا لهذه المهمة الصعبة "لقد أقدمت على هذا وأنا على علم بما في ذلك من صعوبة ومشقة، فالمؤلف لا يتناول الأدب المقارن كعلم قائم بذاته، وإنما يتناوله في

¹ - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص 46.

إطار العلوم الاجتماعية عامة. ⁽¹⁾ ويعرض أبو العيد دودو في البداية العناصر التي تناولها "بيير تسيما" في كتابه، حتى يُسهّل اطلاع القارئ على محتوياته، ومن بين ما جاء فيه حديثه عن علاقة الأدب المقارن بالعلوم الاجتماعية، وهو من أهم العناصر الواردة في هذا الكتاب، الذي يؤكّد رغبة "بيير تسيما" في:

- تأسيس نظرية نقدية للأدب المقارن، إذ يرى أنه لا بدّ من "وضع نظريته النقدية الخاصة به" ⁽²⁾ وهنا يظهر توجهه نحو المدرسة الأمريكية، مما يجعل منهجه مزدوجاً يجمع بين تاريخية النصوص وجمالياتها.

- إرساء مفهوم جديد للأدب المقارن يختلف عمّا عرّفه به "فان تيغم"، ويرتبط هذا المفهوم الجديد "بالأدوات النظرية والمنهجية التي يستعملها الباحث في القيام بدراسة مقارنة" ⁽³⁾ وفي هذا الطرح تركيز على الجانب التطبيقي القائم على استعمال أدوات جديدة، لم يستعملها الأدب المقارن من قبل منها "علم الاجتماع الأدبي، وعلم النفس الأدبي، والنظريات الدلالية والمنهجية واللسانية

(*)- العمل الذي قام به أبو العيد دودو، هو عبارة عن ملخص مترجم من اللغة الألمانية إلى اللغة العربية، لأهم محاور كتاب "بيير فاليري تسيما" "علم الأدب المقارن" (Komparatistik)، يطرح فيه بعض التساؤلات حول الأدب المقارن أهمها: كيف يمكن أن تُستغل المناقشات المنهجية التي تمت في الستينات والسبعينات والثمانينات لفائدة الأدب المقارن، وما هي البدايات المستمدة من علم الدلالة وعلم الاجتماع وعلم الإنسان وعلم النفس التي يمكن أن تساعد في تمكين ركائز هذا العلم؟ أي الأدب المقارن.

1- أبو العيد دودو، مرجع سابق، ص33.

3- دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص 34.

النصية... مما قد يؤدي إلى ظهور مفاهيم مختلفة في الأدب المقارن⁽¹⁾ ويكشف هذا النص عن توجُّه الأدب المقارن إلى اختصاصات جديدة لم يتعامل معها الادب المقارن من قبل.

- الدعوة إلى وضع الأعمال المتشابهة في سياقها العالمي، "لأن الخصائص الأدبية لا تظهر إلا بالمقارنة... ولكن هذا لا يعني إنكار أهمية الأدب القومي وأثره، فهناك أعمال لا تُفهم إلا في إطار التقاليد القومية"⁽²⁾ فالأعمال الأدبية التي تُظهر تناظرا بينها، تُدرّس في سياقها العالمي دون إنكار بعدها القومي.

- إنَّ أهم ما تضمّنه كتاب "علم الأدب المقارن" هو اعتبار اللّغة ظاهرة اجتماعية أي "بصفتها لغة الحديث، بمعنى مجموعة التعبيرات اللّغوية الجماعيّة، وهي التي أطلق عليها "غريماس" (soziolekte)... ويرى "تسيما" أن هذه المجموعات لا تأتي إلا في صورة خطابات... وتتمثل وظيفة المقارني في الحديث عن الأوضاع اللّغوية، وأثرها في نشأة الخطابات اللّغوية الخاصة والمذهبية... فالمجموعات اللّغوية والخطابات تعبّر عن الآراء والمصالح العامّة⁽³⁾ أي أن ما يصدر عن المجموعات اللّغوية يُعبّر عن أيديولوجيتها، وما الأيديولوجيا عند "بيير زيمّا" "سوى مجموعات لغوية تؤكّد على وجهات نظر جماعية جزئية، وتُقدّم خطابات مختلفة"⁽⁴⁾ لقد جاءت كل هذه

¹ - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص 34.

² - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص 36.

³ - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص 46.

⁴ - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص 46.

(*) - يقول أبو العيد دودو بأنه أثناء إعداد هذه الدراسة، طلب من "بيير زيمّا" أن يزوّده ببعض المعلومات عن حياته العلمية، فتفصّل عليه بإرسال كتابين هما: (kritik der literatursoziologie) الذي ترجمه بـ "نقد علم

المفاهيم في كتابه (Komparatistik) "علم الأدب المقارن" الذي ألفه متأخرا عن باقي كتبه(*) فقد ألف "من أجل علم اجتماع النص الأدبي" (Pour une sociologie du texte) في 1978، كما ألف "الوجيز في النقد الاجتماعي" (Manuel de sociocritique) في 1985، وقد أسس في هاذين الكتابين منهجه السوسيونصي، وبين السبب الدافع إلى اقتراح سوسيولوجيا النص الأدبي فيقول: "أقترح سوسيولوجيا النص الأدبي (السوسيونصي)... من أجل ربط الأدب بالمجتمع بواسطة اللغة، بدل الحديث عن "الموضوعات" و "المضامين" أو عن "رؤية العالم" و "أيدولوجية المؤلف" وهو مشروع شكلاني قديم، فقد لاحظ تينيانوف (Tynianov) في مقاله "التطور الأدبي" بأن "الحياة الاجتماعية تدخل في علاقة مع الأدب من خلال طابعه الشفوي"¹ و يدخل هذا المنهج ضمن الأدوات الجديدة، التي يستعين بها الأدب المقارن في دراسته للأعمال الأدبية.

1-2-2-2- موقف "بيير زيم" التوفيقي في بناء نظرية مقارنة

إن انتماء "بيير زيم" إلى المدرسة الاجتماعية، لم يمنعه من تبني موقف توفيقي بين المدرسة الفرنسية التي منعتها النزعة الوضعية من الاهتمام بالجانب الاجتماعي، والمدرسة الأمريكية التي انشغلت بالبعد الجمالي في النص عن بُعده الاجتماعي، ويتجسد موقفه التوفيقي على مستوى

الاجتماع الأدبي" وترجم العنوان الثاني (textsoziologie) بـ "علم النص الاجتماعي" وتُلخص كتبه مشروعه المقارني الذي سعى فيه إلى ربط الأدب المقارن بالعلوم الاجتماعية، وكذا التأسيس "لعلم النص الأدبي" الذي جمع في دراسته بين البعدين المتنافرين في كل المناهج السابقة، هما البعد الجمالي والبعد الاجتماعي للنصوص الأدبية، لذا يرى "دودو" بأنها كتب تستحق العناية بها تلخيصا ودراسة ترجمة.

¹ – Pierre V. Zima, La sociologie du texte comme théorie de la littérature et métathéorie scientifique, revue de critique et de théorie littéraire, n° 45/46, 2009, p

التطبيق في الأخذ بالمقارنة النّمطية، والمقارنة التّكوينية، لقد أراد أن يُقدّم للقارئ صورة مختلفة عن الأدب المقارن في النصف الثاني من القرن العشرين، بعد إعادة صياغته وفق منظور اجتماعي، طالما أهملته الدراسات المقارنة الوضعية والجمالية، ورغم اعتراض "تسيما" على موقف "روني ويلك" (Rene Welleck) الرافض للمنهج الاجتماعي والنفسي، الذي يقضي في رأيه على "الاستقلالية الجمالية للفنون ويحوّل الأدب إلى وثيقة اجتماعية ونفسية"⁽¹⁾ يرى "زيما" أن الخطأ الذي ارتكبه "ويلك" يتمثل في إبعاد الأدب المقارن عن العلوم الاجتماعية. كما انتقد المدرسة الوضعية " التي تهتم بالصلات والتأثيرات، ولكنها لا تتساءل عن السبب في حدوث تلك الصلات والتأثيرات، فما من تفسير يتم خارج إطار السياق التاريخي"⁽²⁾ ويضرب لذلك مثلاً بالتشابه الواقع بين الرواية الألمانية، والرواية الفرنسيّة في القرن الثالث عشر "ذلك أن الظروف المشابهة، التي تقوم على الحتمية الاجتماعية والتاريخية، تُقدم فيما يرى "زيما"، الدليل على أن الأعمال والأجناس الأدبية تنشأ في الآداب المختلفة، بعيدة عن بعضها البعض دون أن تكون بينها أدنى علاقة أدبية"⁽³⁾ كما رفض موقف الشكلايين "الذين أهملوا السؤال بكلمة لماذا"⁽⁴⁾ في بحثهم عن التشابهات، وهو سؤال خاطئ في رأيه "لأنه أهمل لأسباب أيديولوجية، السؤال عن كلمة كيف التي لا تقل عن السؤال الماركسي بكلمة لماذا؟" وهو نفس السؤال الذي انشغل به المقارني "فيكتور جرمونسكي"

¹ - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص 39.

² - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص 39.

³ - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص 41.

⁴ - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص 40.

الذي كان يهّمه التفسير التاريخي الاجتماعي، وقد نوّه " زيما" بجهوده الزامية إلى " وضع نظرية اجتماعية للمقارنة الأدبية... فأظهر اهتمامه "بماذا"...عكس الشكلايين الذين اهتموا بالسؤال كيف؟ في النصوص الأدبية"⁽¹⁾ كما يُثني على المقارني " ديونيز دوريشين" على ما بدأه من إقامة الجسور بين الأدب المقارن والعلوم الاجتماعية، ورغم اعتراض "زيما" على الأسس التي قامت عليها المدرسة الفرنسية والمدرسة الأمريكية، إلا أنه" يشير إلى إزالة الفارق المتصور بين المدرستين اعتمادا على موافقة "روني إيتيامبل" وتلميذه "أدريان مارينو"...على حجج "ويلك" الجمالية والتغلب على محدودية المنهج الوضعي الفرنسي"⁽²⁾ إن الهدف الذي يسعى " بيير تسيما" إلى تحقيقه من وراء ربط العلاقة بين الأدب المقارن والعلوم الإنسانية، هو بناء نظرية مقارنية ذات مرجعية اجتماعية ويركز " تسيما" في بناء هذه النظرية على إرساء القواعد والأسس النظرية الخاصة بها، فتصبح مهمة الأدب المقارن كما ينظر إليها "المؤلف تتجلى في الكشف عن النظرية على المستوى القومي والعالمي"⁽³⁾ ويرجع " بيير زيما" انعدام نظرية للأدب المقارن رغم مرور قرن من الزمان على نشأته في أوروبا وأمريكا، إلى عدم توصله إلى إرساء نظرية يقوم عليها، وينطلق " بيير زيما" في مشروعه هذا من طرح سوسيولوجي، يجعل من الأدب المقارن علما من العلوم الاجتماعية " ومن هذا المنطلق لا بد أن يتعامل مع باقي العلوم الإنسانية الأخرى على رأسها علم الاجتماع وعلم الدلالة"⁽⁴⁾ فيصبح متعلقا" بالأدوات النظرية المنهجية التي يستعملها الباحث في القيام بدراسة

¹ - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص40.

² - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص39.

³ - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص45.

⁴ - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص36.

مقارنة⁽¹⁾ ونستشف من كلامه هذا تركيزه على الجانب التطبيقي أكثر، على اعتبار أن الجانب النظري قد أخذ الجانب الأوفر من الاهتمام، لذلك اتجه إلى تحديد الأدوات المنهجية التي يجب أن يستفيد منها الأدب المقارن منها: "علم الاجتماع الأدبي، وعلم النفس الأدبي، والنظريات الدلالية والمنهجية واللسانية والنصية في المقارنة الأدبية وإبراز سماتها"⁽²⁾ ويكشف هذا النص الطبيعة المتشابهة والمتداخلة لهذا المنهج، الذي يستثمر بعض العلوم والمناهج التي جاءت بها اللسانيات، كعلم الدلالة، وعلم النص" فالعجز عن الاستفادة من نظريات النقد الجديد، مَنَع من جعل الأدب المقارن ميدانا خصبا للدراسة"⁽³⁾ كما أن الاعتماد على هذه الآليات المختلفة، يؤدي إلى مفاهيم جديدة، فما كان للأدب المقارن في القرن العشرين أن يتجاهل كل هذه المعطيات، ويبقى بعيدا عن التفاعل معها.

1-2-3- المنهج السوسيو نصي وتداخل الاجتماعي باللساني

حدّد "بيير تسيما" أدوات الأدب المقارن المتضايّف مع العلوم اللسانية، المتمثلة في المنهج "السوسيونصي" الذي هو ثمرة لتداخل علم الاجتماع بالأدب، ولا يمكن إغفال دوره في إثراء الأدب المقارن بدراسة أكثر عمقا، بالجمع بين ما هو داخل النص وخارجه.

1 - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص34.

2 - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص34.

3 - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص37.

1-2-3-1- استثمار الأدب المقارن للأدوات اللسانية

استفاد الأدب المقارن من الآليات الجديدة التي وفّرتها اللسانيات، حيث سمحت له بإمكانية مراجعة أدواته في دراسته للنصوص، وتجسّد ذلك في المنهج السوسيونصي الذي اقترحه" بيير تسيما" ضمن الأدوات الجديدة للأدب المقارن، وقد أشار إليه سيّد البحراوي في مقدمة كتاب "بيير تسيما" (النقد الاجتماعي نحو علم اجتماع النص الأدبي)، الذي أشرف على مراجعة ترجمته فيقول بأنه "يمتلك أسسا واضحة لمنهجه دون انغلاق، بل بقدرة مفتوحة على إكمال منهجه وإغنائه وتطويره دائما بما يتناسب معه" ⁽¹⁾ وذلك خلافا للمقاربات التي انبثقت عن اللسانيات، التي تركز في تحليلها للنصوص على بنياتها الداخلية "دون التركيز على علّية خارجية... من أجل تكوين بناءات مكتفية بنفسها لا تحتاج إلى الرجوع إلى أيّة عناصر خارجيّة" ⁽²⁾ وقد أدى هذا الانغلاق إلى ظهور اتجاهات أقل صرامة" ترى أن دراسة البنى الداخلية لن تكون مثمرة إلا إذا تمّ الرّبط بينها وبين العلاقات المحيطة بها، وسيؤدي ذلك إلى ميلاد المقاربات الدينامية، القائمة على التركيب بين البنيوية والعلوم الانسانية المختلفة" ⁽³⁾ وهو ما انطلق منه "بيير زيمّا"، خاصّة مما وصلت إليه الدّراسات النصيّة، ولكنّه يُقدّم مفهوما مختلفا للنّص، فهو لا يرى فيه بنية لغوية مُغلقة، كما كان سائدا عند الشكلانيين والبنويين، وإنما يراه كـ " كيان ملموس وحي يعيش حياته عبر قوانينه

¹ - زيمّا بيير، النقد الاجتماعي نحو علم اجتماع النص الأدبي، ص8.

² - مريني محمد، مدارات القراءة، تفسير القراءة من مداخل العلوم الانسانية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع،

الأردن، ط1، 2015، ص 130.

³ - مريني محمد، المرجع نفسه، ص 130.

الخاصة، ولكنه يحمل في هذه القوانين خصائص الحياة الاجتماعية التي يعيش في إطارها"⁽¹⁾ فهو يلتزم بمنهج يضفي الصبغة الاجتماعية على النصوص، وهذا ما يختلف فيه المنهج الوسيونصي عن المناهج النقدية ذات المرجعية الاجتماعية وحدها، كالنقد الماركسي والبنويوية، ويدخل هذا المنهج في إطار النقد الاجتماعي الذي عرف تطورا في مرحلة ما بعد البنويوية، التي تحرّر فيها النص من قيود الشكلائية والبنويوية، وفي ذلك تجاوز "لحدود الدراسات اللسانية إلى الدراسات العبر لسانية، أو ما يُعرف بالتداولية التي تدرس البنى اللغوية المستعملة والجارية بين المتخاطبين"⁽²⁾ مما أتاح للمنهج الوسيونصي أن يعيد الاعتبار للنص الروائي بمستوياته اللغوية، لتجمع بين بنياته اللغوية والسردية والدلالية وسياقه الاجتماعي. ويُرجع "بيير زيمّا" الفضل في إقامة رابط ألسني بين الأدبي والاجتماعي... إلى الشكلايين الروس لاسيما "تينيانوف" (Tynianov)... الذي يُشدّد على الطابع الألسني لهذه "العلاقة المتبادلة": "فالحياة الاجتماعية" تقيم صلة متبادلة مع الأدب من خلال مظهرها الكلامي، في المقام الأوّل..."⁽³⁾ مما ساهم في انفتاح المناهج الاجتماعية على البعد اللغوي للنصوص، فتّم بذلك التراجع عن "... سلطة المرجع والإعلاء من البنية اللغوية، التي تمّ إقصاؤها في المناهج اللوكاتشية والغولدمانية، وتحرير سوسولوجيا الأدب من التصوّرات الفلسفية والمثاليات الهيجلية، لإضفاء البعد الإجرائي في المقاربة السوسiolسانية للنص

¹ - زيمّا بيير، النقد الاجتماعي نحو علم اجتماع النص الأدبي، ص 8.

² - أحمد الحاج أنيسة، الاتجاه الاجتماعي في النقد الروائي في المغرب العربي (دراسة في نقد النقد) أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، 2015، 2014 ص 40.

³ - زيمّا ف.بيار، النص والمجتمع آفاق علم اجتماع النقد، ص 21، 22.

الروائي"¹) فأصبح الكشف عن القوى الاجتماعية المتصارعة في الخطاب الروائي، يمرّ عبر الكلمة التي أصبحت وسيلة لهامة لكشف هذا الصراع في النصّ الروائي، وفي هذا تجاوز لحدود الدراسات اللسانية إلى الدراسات العبر لسانية، أو ما يُعرف بالتداولية التي تدرس البنى اللغوية في حالة تداولها عند المستعملين.

1-2-3-2 - أهم المسارات النظرية للنقد السوسيولوجي

عرف النقد السوسيولوجي، الذي عمل على ربط الإنتاج الأدبي بالسياق الاجتماعي خلال تطوره بمرحلتين هامتين، شكّلتا أهم المسارات النظرية للنقد السوسيولوجي هما: مرحلة سوسيولوجيا الأدب ومرحلة سوسيولوجيا النصّ الأدبي.

- **مرحلة سوسيولوجيا الأدب:** يبدأ مع إطاره الأيديولوجي عند لينين وبلخانوف اللذان ربطا الأدب بالواقع، من خلال رؤية مرآوية، وعُرفت بالمرحلة السوسيولوجية المضمونية، "التي لا يهتمها من العمل الأدبي سوى المحتويات التي تحيل على الأحداث والوقائع التي جرت أو تجري في الواقع العياني، فهي تتعامل مع الأدب كما يتعامل المؤرخ مع الوثائق التاريخية"²) فهي تُولي كل الاهتمام لمضامين الأعمال الأدبية، القائمة على التناظر والتوازي بين البنية الاجتماعية الموجودة في الواقع، والبنية النصيّة داخل النص، دون الاهتمام باللغة أو الإشارة إلى دور الكلام في بناء النصّين، ثم تأتي مرحلة البنيوية التكوينية في إطار اجتماعي قائم على علاقة الأدب بالمجتمع من خلال نظرية الانعكاس، وتدخل أعمال "جورج لوكاتش" (Georg lukacs) (1885-1971) خاصة

¹ - أنيسة أحمد الحاج، مرجع سابق، ص 29.

² - أنور عبد الحميد موسى، علم الاجتماع الأدبي (منهج سوسيولوجي في القراءة والنقد) دار النهضة العربية

كتابه نظرية الرواية الذي ألفه عام 1915، في هذا الإطار، تناول فيه "... الصلة بين الأفكار السياسية والفلسفية، أو الجمالية، وبين المجتمع الذي أوجدها"⁽¹⁾ ويأخذ "... عن هيجل، مقولة إعطاء المقولات الجمالية الصفة التاريخية"⁽²⁾ ويرى بأن كل التطورات الواقعة في الإبداع الأدبي، هي "ترجمة واقعية لتطورات أخرى يشهدها الشرط الاجتماعي"⁽³⁾ ويتبنى غولدمان (1930-1970) في إطار هذا الاتجاه مبدأ التماثل بدل الانعكاس، كأساس للعلاقة بين الأدب والمجتمع فقد "استند إلى أعمال لوكاش شابا... فخلص إلى افتراض تناظرات بنيوية ما بين الأعمال الفلسفية أو الأدبية وبين بعض من رؤى العالم"⁽⁴⁾.

- **مرحلة سوسيولوجيا النص:** (sociologie du texte) وهي المرحلة التي ظهرت فيها "سوسيولوجيا النص الأدبي" على يد "ميخائيل باختين" (Mikhail Bakhtine) (1895-1975) الذي اهتم بالعناصر اللغوية النصية السردية الأيديولوجية، كأنساق منتجة لدلالات الخطاب في النص، وساهم في إرساء قواعد سوسيولوجيا الأدب " ويعود له الفضل وفريقه في إحداث علم اجتماع النص... ذلك أنّ العنصر الأساس في نظرية باختين، هو فكرته القائلة بأن غالبية ملفوظات الخطاب، لا يمكن أن تُدرك إلا في سياق حوارى "⁽⁵⁾ إذ يجعل من الكلمة التي يعتبرها ظاهرة أيديولوجية، أهم وسيلة للكشف عن صراع الطبقات في النص، وتدخل هذه الأيديولوجية إلى

1 - زيماف. بيار، النص والمجتمع آفاق علم اجتماع النقد، ص 21، 22.

2 - أنور عبد الحميد موسى، مرجع سابق، ص 96.

3 - أنور عبد الحميد موسى، المرجع نفسه، ص 97.

4 - زيماف. بيار، النص والمجتمع آفاق علم اجتماع النقد، ص 21، 22.

5 - زيماف. بيار، النص والمجتمع آفاق علم اجتماع النقد، ص 28.

النصوص باعتبارها نصوصا وخطابات، ومنها تتحوّل إلى لهج اجتماعي. ثمّ طوّر "بيير زيمّا" حوارية باختين لتظهر في الوضعية السوسiolسانية، وقد عمل على تدارك الهفوات التي وقعت فيها البنيوية التكوينية، من خلال إبداء الاهتمام أكثر "بدلالة البعد الاجتماعي على مستوى الدوال النصيّة، التي تُشكّل البنية الجمالية الاجتماعية للنص الأدبي" (1) وتستفيد هذه القراءة من حقول معرفية أخرى كالسيمولوجيا الاجتماعية(*) (علم الدلالة، من أجل فهم عميق للنص الأدبي، كما استفاد في حديثه عن دور المفردات المعجمية، المُعتمَد عليها في تحليل النصّين كخطابين اجتماعيين، بالبحث عن اجتماعيتهما في صميم لغتهما بدل البحث عنهما في سياقهما، وأسند للكلمة دورا اجتماعيا و"رفض الثنائية السوسيرية لغة/كلام (langue / parole) التي تُفرغ الممارسة اللسانية من محتواها، ويقر بالطبيعة الاجتماعية للعلامة، ويؤسس بذلك للسانيات تلفظيّة كظاهرة اجتماعية وليست فردية" (2) عكس دي سوسير الذي ركّز على بعدها النفسي، وهو بذلك يتفق مع "باختين" الذي ينفي وجودا للكلمة أو التلفظ بعيدا عن السياق الاجتماعي.

¹ - سليم بركان، التحليل السوسيو بنائي للخطاب السردى دراسة سوسيو بنائية لروايات أحلام مستغانمي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، ص 19.

(*) - السيمولوجيا الاجتماعية (sociosémiotique) من العلوم التي يرى "بيير تسيما" أنها ترفد المنهج السوسيو نصي.

² - Mikhaïl Bakhtine (N. V. Volochinov), Le Marxisme et la philosophie du langage, Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique, éditions de minuit, <http://www.les.editions.de.minuit>.

1-2-3-3- المنهج السوسيولوجي ونصّي وتجاوز الطرح الغولدماني

أصبح المنهج البنوي التكويني يُعنى بالأدب بوصفه ظاهرة اجتماعية تاريخية، انطلاقاً من بنياته التي يفسرها باعتبار العلاقات الموجودة بين عناصرها المكونة لها، وبين عناصرها الخارجية المتفاعلة معها، من خلال التركيز على العلاقة بين البنية الداخلية للتّصوُّص وبنيتها الخارجية، على أساس أن البنية الخارجية التي يُطَلَق عليها البنية الاجتماعية وهي البنية الصُّغرى، تنعكس في البنية الداخليّة للنّص الأدبي ويُطَلَق عليها البنية النصّيّة وهي البنية الكبرى، فتصبح بذلك البنية النصّيّة انعكاس للبنية الاجتماعية، وهي تجسيد لعلاقة النص بالمجتمع، وهذا ما تقوم عليه الدّراسات السوسيولوجية المضمونية، التي تدخل في إطار سوسيولوجيا الأدب، حيث تتماثل البنية النصّيّة والبنية الاجتماعية، وتكون الأولوية في سوسيولوجيا الأدب للبنية الاجتماعية، أي للسياق الذي أُنتج فيه النص، وهو ما قدّمته البنية التكوينية مع "لوسيان غولدمان" (Lucien Goldman) (1913-1970) متجاوزة مفهوم "الانعكاس الذي أخذت به الأدبيات الماركسية، والذي يرى أن العالم الأدبي ما هو إلا انعكاس للعالم الواقعي" (1) مع ذلك أعطى "غولدمان" أهمية كبيرة للجانب الاجتماعي في الأدب، وقد تحدث عن "سوسيولوجيا الأدب" وتنبأ بتطور هذا العلم الذي كان آنذاك في بداية ظهوره، حيث دعا إلى تكثيف العمل من أجل تطويره لأن "التقدم الحقيقي فعلاً يمكن أن يتم فقط، يوم تصير سوسيولوجيا الأدب ميدان بحث جماعي، تتم متابعته في عدد كاف من الجامعات ومراكز البحث في مختلف أنحاء العالم" (2) وكان "غولدمان" بذلك من

1 - محمد عزام، مرجع سابق، ص 262

2- غولدمان لوسيان، مقدمات في سوسيولوجيا الرواية، (تر): بدر الدين عرودي، دار الحوار للنشر والتوزيع،

سورية اللاذقية، ط1، 1993، ص 10.

السباقين إلى الحديث عن "سوسيولوجيا الأدب" تأكيداً لاعتقاده بأن "الفاعل الحقيقي في الإبداع الثقافي هو الجماعة الاجتماعية لا الأفراد المنعزلون"⁽¹⁾ وقد شكّل بمنهجه التكويني منعطفاً هاماً في مناهج النقد المعاصرة، إذ تبنى منظوراً أوسع من منظور البنيوية الشكلية، عندما سعى إلى إقامة التوازن بين الإبداع والواقع إذ يقول "إن التحليل الذي قمنا بتطويره يُضفي على أحد أهم الأشكال الروائية حقيقة تبدو لنا الآن صالحة التطبيق على كافة صور الإبداع... ويبدو لنا أنه ليس ثمة إبداع أدبي أو فني إلا حيث يوجد تطلع نحو تجاوز الفرد وبحث عن قيم كيفية بين الأفراد"⁽²⁾، وقد كان "لوسيان غولدمان" الريادة في تحديد العلاقة بين النص و الواقع الاجتماعي، فلا وجود لعلاقة انعكاسية بين البنية النصية والبنى الاجتماعية، من وجهة نظر البنية التكوينية، التي تؤمن بالتناظر بين البنيات وليس انعكاسها، انطلاقاً من رؤية العالم كأهم إجراء يحيل إلى الجماعة الاجتماعية، في المنهج البنوي التكويني في توجيهه الاجتماعي، خلافاً للسوسيولوجيا الماركسية التي ترى بأن الأدب انعكاس للواقع، و يرى غولدمان بأن المجتمعات "التي تسود فيها الفعالية الاقتصادية، يفقد الوعي الجماعي بالتدريج وجوده الفعّال ويميل إلى أن يصير مجرد انعكاس"⁽³⁾ فإذا كان المنهج الاجتماعي في النقد الغربي؛ يَعتَبِرُ الأدب انعكاساً مباشراً لما يقع في المجتمع، فإن البنيوية التكوينية؛ التي تُعدُّ مرحلة لاحقة للمنهج الاجتماعي، تُعتدُّ بالتناظر بين النص والواقع، وليس بانعكاسه في النص، وهو ما يشكل جوهر المنهج البنوي التكويني، الذي يقدم قراءة للنصوص تستحضر ما هو نصّي، ولا تهمل ظروفه الاجتماعية والتاريخية، بحكم أن كل

¹ - غولدمان لوسيان، المرجع نفسه، ص 11.

² - غولدمان لوسيان، مرجع سابق، ص 32.

³ - غولدمان لوسيان، المرجع نفسه، ص 27.

إبداع فني هو في ذات الوقت ممارسة اجتماعية، وبالتالي إنتاج أيديولوجي. وتُعتبر أفكار "غولدمان" أساسية في التمهيد للمنهج السوسيوني نصي، و"تبدو رؤية زيماء النقدية قد تجاوزت كل من البعد الانعكاسي والتناظري، ليحتكم في النهاية إلى البعد التفاعلي لمختلف الأنساق اللغوية والاجتماعية والأيدولوجية...ضمن الوضعية السوسيونية لسانية" (1) ورغم توجه "غولدمان" الاجتماعي ودعوته إلى الاهتمام باجتماعية الأدب وفنيته، كان يتعامل "مع نصوص أدبية باعتبارها حاملة لمدلولات اجتماعية وتاريخية لا غير، في حين أنها في المقام الأول نصوص أدبية قائمة على تشكيل لغوي نصي اجتماعي بامتياز" (2) لقد حاول النقد السوسيوني الذي يهتم بالطبيعة المزدوجة للنصوص الأدبية، باعتبار حملتها الاجتماعية والتاريخية دون إغفال جانبها اللغوي "ذلك أن إدماج المؤلف بعضاً من عناصر اتجاهين نقديين هما السيميائية...وكانت تعنى باللغة وحدها من دون المجتمع، وعلم الاجتماع الذي كان يعنى بدراسة المجتمع من دون اللغة والأدب، أفضى إلى علم اجتماع النص أو النقد السيميائي الأدبي" (3) لتصبح النصوص الأدبية بذلك بناءً اجتماعياً نصياً لغوياً في الوقت نفسه، تأخذ بعين الاعتبار " دور الكلام والكلمة في الصنيع الأدبي" (4) ويكون المنهج السوسيوني بذلك قد تدارك ما أغفله "غولدمان"، فظهر أكثر استنطاقاً للنصوص، بإعادة الدلالة إلى النصوص، واسترجاع المتخيل لوظيفته الاجتماعية، عبر

¹ - سليم بركان، مرجع سابق، ص 19.

² - سليم بركان، المرجع نفسه، ص 144.

³ - زيماء ف. بيار، النص والمجتمع آفاق علم اجتماع النقد، (تر) أنطوان أبو زيد، المنظمة العربية للترجمة، بيروت لبنان، ط 1، 2013، ص 9.

⁴ - زيماء ف. بيار، النص والمجتمع آفاق علم اجتماع النقد، ص 19.

الاهتمام باللّهج الاجتماعي (sociolecte) للمجتمع النصي، بما يكشف عن اجتماعية النص (socialité du texte).

ونظرا لتشعب المنهج السوسيو نصي؛ سأكتفي بالتركز على بعض مقولاته التي تخدم التّوجه الاجتماعي لهذه الدّراسة المقارنة، بالتركيز على دراسة الوضعية السوسيو لسانية؛ أي الجمع بين المجتمع والمفردة المعجمية، من أجل الوصول إلى المشاكل الاجتماعية والأيدولوجية السائدة في المجتمع، في فترة زمنية معينة عن طريق واسطة هي اللّغة، وبالتالي الوصول إلى الوضع الاجتماعي واللّغوي المتناظر بين مجتمعين مختلفين، في فترة زمنية متباعدة، واستنباط كل التقاطعات التي تُكرّس التشابه في الوضع الاجتماعي والوضع اللغوي.

1-2-4- التحليل السوسيو نصي واستنباط المعنى الاجتماعي في النصّين

إنّ البحث في العلاقة التي تربط الجنس الروائي والسّياق الثقافي المُنتج له، جعلت من التحليل السوسيو نصي ينفّث على السيميائية والمناهج النصّية، فتراجعت سلطة المرجع في مقابل سيطرة البنية اللّغوية، وأصبحت الكلمة هي الوسيلة للكشف عن صراع القوى الاجتماعية في الخطاب الروائي، من أجل الوصول إلى النظام الإجمالي الموجود داخل النصّ كبنية صغرى حاضرة، تكشف عن بنية أكبر هي بنية المجتمع.

1-2-4-1- الوضعية "السوسيو لسانية" ورصد الاجتماعي عبر اللغوي عند

"بيير.ف. تسيما"

يستدرك "بيير تسيما" استبعاد "لوسيان غولدلمان" المستوى اللّغوي في تحليل الأعمال الأدبية، إذ يعتبر أنّ الرواية تحيل مباشرة إلى الواقع الاجتماعي، بينما "هي مجموعة من البنى الدّلالية والتركيبية السردية التي تتفاعل مع القضايا الاجتماعية والاقتصادية على مستوى اللّغة،

فاللغة هي البنية الوسيطة الواقعة بين النص والمجتمع، حيث "إن نقطة البداية لعلم اجتماع النص، هي الإجابة عن السؤال الآتي: كيف يتفاعل النص الأدبي مع المشكلات الاجتماعية والتاريخية على مستوى اللغة؟"⁽¹⁾ وتُشكل اللغة باعتبارها مادة للأدب، رابطاً فعلياً بين الأدب والواقع الاجتماعي فيصبح "الخطاب... الأدبي شديد التجانس والقرب من خطاب الحياة العامة، ويُمكن لتحليل العلاقة بينهما أن يكون هو المدخل الملائم الذي يجمع الظاهرتين"⁽²⁾ وعن وظيفة هذا الاتجاه يقول "بيير زيمّا": "... إن علم اجتماع النص عليه أن يتجاوز حدود الخطاب الجمالي (الفلسفي) وتقديم المستويات النصية المختلفة كبنى لغوية واجتماعية في نفس الوقت." ⁽³⁾ وبهذا يصبح النص مجتمعا اعتباريا مصغراً، وتبحث المقاربة السوسيونصية في فضائه الاجتماعي بالبحث عن معناه الاجتماعي، من خلال التركيز على جانبين حسب "بيير تسيما" و"كلود دوشي" يتمثلان في:

- أهم البنى الاجتماعية التي تحكم المجتمع النصي، وربطها بالمحيط الذي أسهم في إنتاجها، وتؤكد هذه البنيات صعوبة عزل النص عن سياقه الاجتماعي الذي تشكّل فيه.
- أهم الخطابات الاجتماعية التي تُشكّل وقائع أدبية داخل نسيج الرواية، ويتم دراسة الأكثر وروداً فيها، ومن ثم "تحديد طبيعة المستويات اللغوية المتمفصلة إلى لهجات اجتماعية"⁽⁴⁾ وكذا دراسة

¹ - زيمّا بيير، النص والمجتمع آفاق علم اجتماع النقد، ص 172.

² - فضل صلاح، مناهج النقد المعاصر، ص 52.

³ - زيمّا بيير، النقد الاجتماعي نحو علم اجتماع النص الأدبي، ص 171.

⁴ - سليم بركان، مرجع سابق، ص 158.

الخطابات الاجتماعية التي تدور حول مجموعة من التّيمات المتضمّنة في النصّين، وهو ما يُطلق عليه "بيير زيمّا" و"كلود دوشي" بالسوسيو لَهج، الذي يُظهر المواقف الفكرية والأيديولوجية باعتبار النصوص، عالما متشكلا من تعدد الأيديولوجيات، التي تنشأ عبر صراع الطبقات الاجتماعية، وهو ما يشكل الجانب الذي يرتبط فيه الاجتماعي باللّغوي؛ الذي يختص بدراسته "علم الدّلالة الاجتماعي"، وهو الشّق الأوّل من منهجه ذي الطابع الاجتماعي، إذ ينظر "بيير تسيما" إلى النصّ باعتباره نسقا لغويا تتقاطع فيه المصالح الاجتماعية والطبقية المختلفة، ترتبط فيه المسائل الاجتماعيّة بالأيديولوجية من خلال المستوى المعجمي الذي يتجسّد في "اللهج الاجتماعي، فتصبح المفردة التي وُضعت من أجل التواصل، كاشفة عن القضايا الاجتماعية وعن الأيديولوجيا، هذا على المستوى السطحي، أما على المستوى العميق فيكون من خلال التحليل السّردي، باعتباره أفضل آلية إجرائية تسمح بالوصول إلى المعنى الموجود بين العبارات.

1-2-4-2- مضمرات اللّهج الاجتماعي عند "كلود دوشي"

رفض " كلود دوشي" الطّرح البنوي الشكلي القائل بانغلاق النصوص واكتفائها بذاتها، وأصبح البحث عن اجتماعية النّص الروائي هو هدف المنهج السوسيو نقدي"الذي يأخذ بعين الاعتبار معطيات النّقد الشكلي، ولكنها تخضع لتكييف جديد...هو تأطير النصوص الشكليّة بطابع اجتماعي"¹) فالمنهج السوسيونقدي هو منهج لتحليل النصوص الأدبية،" يقوم أساسا على اعتبار النّص الأدبي مجالا لصراع الأيديولوجيات، فيصبح النّص وسيلة للتعبير عن هذه الأيديولوجيات، فلا يمكن الكشف عن "الاجتماعي" داخل النصّ إلا من خلال تحليل الأيديولوجي

¹ - مريني محمد، مرجع سابق، ص130.

"⁽¹⁾ وخلافا للمناهج السابقة؛ يسعى المنهج السوسيونقدي إلى تجاوز الطرح القائل بمراوية الأدب، التي تقدّمت بها الدّراسات الكلاسيكية التاريخية والاجتماعية والنفسيّة، التي تجعل من الأدب مجرد مرآة للواقع الاجتماعي أو لحياة الأديب، وقد أسّس "كلود دوشي" منهجيته الجديدة التي أطلق عليها اسم "السوسيو نقدية"(sociocritique)، في مقاله الموسوم بـ (Pour une socio-critique, ou variations sur un incipit) الصادر عام 1971، وقد أعلن في هذا المقال "رفضه لانغلاق النص الأدبي على نفسه، هذا الانغلاق الذي تدافع عنه البنية الشكلانية، وطالب بالمقابل بانفتاح النص وتَقْصِي آثار "اجتماعية النص" (la socialite du texte) عن طريق التحليل الدّخلي للنصوص باستثمار معطيات اللّسانيات"⁽²⁾ وقد أخذت السوسيونقدية موقعها كمنهج "يستند على الرّفْض التّام لكل المفاهيم التي تختزل دور النص في البحث عن الشرعية الاجتماعية... وسخّر نفسه لدور "الاجتماعي" في النّص، وليس لدور النص الاجتماعي (le role du sociale dans

¹–Adama Samaké, Regards croisés sur les écoles de sociocritique

<http://www.fabula.org/actualites>, publiée le 18 janvier 2014.

²–Ruth Amossy , Entretien avec Claude Duchet , Analyse du discours et sociocritique, 2005 Volume 140 Numéro 4 pp 126, <http://www.persee.fr/doc/litt> .

(le texte ,et non au role sociale du texte)" ⁽¹⁾ فيصبح هدف هذا المنهج هو استنباط "اجتماعية" النصوص الأدبية، من خلال دراسة وتحليل الأثر الاجتماعي فيها، و"الاجتماعية" (la socialite) موجودة في النص الذي يقول "الاجتماعي ليس من خلال التيمة فقط، بل من خلال إنشاء خطاب اجتماعي، فيكون الهدف الأساس للمنهج السيوي نقدي هو البحث عن " الاجتماعية " في صميم لغة النص، لذلك فإن "الاجتماعية" لا تستنبط من خارج النص؛ أو ما يُعرف بالسياق، بل تكون من داخله، حتى نصل إلى صورة المجتمع في ماضيه وحاضره، من خلال ما تكشفه لنا النصوص" ⁽²⁾ ويتجسّد البحث عن "الاجتماعية" في النصوص تطبيقيا عند "كلود دوشي" من خلال

¹ –Patrick Maurus, Séminaire doctoral de sociocritique, Vendredi 20 Février 2015 – 14:00,

<http://www.inalco.fr/>

²– Ruth Amossy, La socialite du texte littéraire : de la sociocritique à l'analyse du discours L'exemple de L'Acacia de Claude Simon, <http://ressources-socius.info/>, page

consultée le 29 avril 2017.

مفهوم **مجتمع النص**، وهو المجتمع المنبثق من النص الروائي، كما جاء "بيير تسيما" بمفهوم "المجتمع النصي" (sociotexte) أي المجتمع كبنية داخل النص وليس خارجها، خلافا للنقد السوسيولوجي للمضامين(*) من خلال التركيز على **بنيات مجتمع النص** الموجودة داخل الرواية، أهمها البنية الاجتماعية والبنية السياسية والبنية الاقتصادية، التي تعتبر أساس بناء مجتمعي النصين المدروسين: رواية "نهاية أمس" لعبد الحميد بن هذوقة، وقصة "المعلم الأول" لتشينغيز أيتماتوف" وكذا دراسة الخطابات الاجتماعية التي تدور حول مجموعة من التيمات المتضمنة في النصين، وهو ما يُطلق عليه "بيير زيمّا" و"كلود دوشي" بالسوسيو لَهَج (sociolecte) الذي يظهر من خلاله المواقف الفكرية والأيديولوجية باعتبار النص الأدبي، عالما متشكلا من التعدد الأيديولوجي الذي ينشأ داخل النص عبر صراع الطبقات الاجتماعية، وهذا ما يشكل **الجانب الذي يرتبط فيه الاجتماعي بالّغوي**، وبالتالي الاهتمام بما هو داخل النص، كمحاولة منه لسد ما وُجّه للتشابهات النمطية عند (جيرومونسكي) من نقد، وهو مكمل لمشروعه المقارني المتعلق بخارج النص، حيث حاول "بيير تسيما" إعادة صياغة بنية الأدب المقارن، انطلاقا من الاعتراف بوجود التأثير الفعلي بين الآداب، كما عند المدرسة الفرنسية، ولكن يتم تفسيرها انطلاقا من وجود علاقة

(*) - يهتم النقد السوسيولوجي للمضامين، بتحديد موقف المؤلف من الصراع الطبقي، مادام المجتمع يشهد صراعا طبقيًا، بوصف الفن شكلا من أشكال البنية الفكرية للمجتمع، وبذلك فقد أغفل هذا المنهج الجانب الجمالي وعلاقته بالدلالة الاجتماعية والأيديولوجية، واكتفى بالمقارنة بين ما هو موجود في الرواية، من أماكن وشخصيات وما يقابلها في الواقع الخارجي. انظر: سيد البحراوي، النقد الاجتماعي، ص 89.

تشابه بين الظروف الاجتماعية واللغوية بين النصين وتوافقها، ولكن ليس على أساس التبعية والتفاضل كما هو الحال عند المدرسة الفرنسية، إنّما على أساس تشابه سياق إنتاجها.

1-2-4-3- المقارنة انطلاقاً من تشابه السياق التاريخي و الظروف الاجتماعية

تأثر "بيير.ف.تسيما" بتقسيم المقارنات عند "ديونيز ديوريشين" إلى مقارنة تكوينية قائمة على الصّلات التاريخية، كما جاءت عند المدرسة الفرنسية "التي اهتمت بالمقارنة التكوينية وحدها" (1) كما تأثر أيضا بالمقارنة النمطية عند جيرومونسكي ويسمّيها بالتناس الثقافي، الذي يُبنى على تشابه الظروف الاجتماعية، ويؤكد "تسيما" عند دراسته لمفهوم الكلاسيكية والواقعية؛ على أنّ "لتواريخ الأدبية القومية المتباينة صلات تربط بعضها حواريا ببعض...تصف على مستوى التناس الثقافي أو العالمي ظواهر متطابقة من جهة، يمكن تجسيدها عن طريق مقارنة التناس الثقافي من جهة أخرى" (2) وهنا يطرح "بيير تسيما" مفهوم "التناس الثقافي المقارن" الذي يتولى دراسة النصوص الأدبية العالمية انطلاقاً من التشابهات الموجودة بينها، أفضل من تحديدها في إطارها القومي، لذلك مثّل بـ"روايات القصور وقصص بداية عصر النهضة، التي لا يمكن أن تُفسّر في السياق القومي وحده، بل ينبغي أن تُفسّر في السياق التاريخي؛ بناء على تشابه الظروف الاجتماعية في هذا البلد أو ذاك" (3) ففسّر بعض الإبداعات يستدعي تجاوز إطارها القومي، ووضعها في سياق عالمي، انطلاقاً من تشابه السياق الاجتماعي بين مجتمعين مختلفين، ويُطلق

1 - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص52.

2 - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص66.

3 - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص71.

عليها "بالعلاقة الاجتماعية النمطية" ومنها جاءت المقارنة النمطية التاريخية، وهي مقارنة "تخلو... من الاتصالات والتأثيرات" (1) عكس المقارنة التكوينية "القائمة على الصلات التاريخية" (2) التي يوجّه لها "بيير زيمّا" نقده بسبب تركيزها على التأثيرات التاريخية، وإغفالها السؤال عن سبب حدوثها، ويرى "بيير زيمّا" أن طرح السؤال بكلمة "لماذا؟" للاستفسار عن أسباب وقوع هذه التأثيرات هو الأنسب في المقارنة النمطية، ويؤكد على أن "أسباب التشابه بين الرواية الألمانية والرواية الفرنسية في القرن الثالث عشر مثلاً، لا يمكن أن تُعرف إلا من خلال التفسير الاجتماعي القائم على التشابه في الظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية... دون أن تكون بينها أدنى علاقة أدبية" (3) وهو ما أطلق عليه "بالمتشابهات النمطية" التي لا ترتبط بينها بعلاقة مسبقة وقسمها إلى:

- المشابهة النمطية الاجتماعية: وتعود إلى الأوضاع الاجتماعية المتشابهة.

- المشابهة النمطية الأدبية أو (المشابهة النمطية البنيوية) ويتم تفسيرها على أساس التطورات الأدبية المتوازية بين أدبين مختلفين، وهي التي يتمّ على ضوءها دراسة البنيات التي تقوم عليها قصة "أيتماتوف" ورواية "ابن هذوقة"، بما تضمنه من تواز بين البنيات المكوّنة للنص الأول، والبنيات المكونة للنص الثاني، بالتركيز على بُعديهما الاجتماعي، نظراً للوشائج السوسيولوجية التي تربط بينهما، مما يجعل التوليف بين المنهج السوسيونصي ومنهج الدّراسة المقارنة، يكتسي من الشرعية ما يجعل تطبيقه على النصّين عملاً مثمراً، يجعلنا نقف على بنية النصّين الاجتماعيتين

1 - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص 41.

2 - دودو أبو العيد، المرجع نفسه، ص 41.

3 - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص 40.

واللغويتين انطلاقاً من إقامة علاقة تناظرية بينهما تقوم على **التوازي التاريخي** بين بنياتيهما، من أجل إثبات العلاقة الموجودة بين النصين الأدبيين، والسّياق الاجتماعي والثقافي الذي أنتجا فيه، ويسعى المنهج السوسيونصي عند "بيير تسيما" إلى رصد هذه العلاقة "باستنباط ما يعيشه مجتمع معيّن في فترة زمنية محددة"⁽¹⁾ من خلال اللّغة، لأنّ الكلمة المعجمية لا تكون في عزلة عن الأحداث والصراعات الاجتماعية، بل تكون مشحونة بالأيدولوجيا "فالكلمة المفردة والمعجمية لا يمكن أن توظف للتواصل فقط... وإنما هي ظاهرة لغوية يُمكن أن تصوّر المشاكل الموجودة في المجتمع وفي أي فترة زمنية"⁽²⁾ فقد أصبح للكلمة في إطار المنهج السوسيونصي دوراً جديداً يُضاف إلى دورها التّواصلية، وهو الكشف عن المشاكل الموجودة في مجتمع معيّن وفي زمن معيّن.

1-2-5- المنهج السوسيونصي المقارن

اتخذ "بيير تسيما" من البعدين الاجتماعي واللّغوي، أهمّ أساسين يقوم عليهما منهجه المقارن بخلفيته الاجتماعية، المتمثلة في "المقارنة النمطية" و"المقارنة الأدبية" وكذا "التناص الثقافي" التي تضمنها كتابه "علم الأدب المقارن" الذي أسّس به لمشروعه المقارني في صبغته الاجتماعية الثقافية، فلا مناص عنه من إدراج النّص في سياقه الثقافي "إذ من الخطأ الكبير

¹ - نعيمة بولكعيات، سوسيلوجيا النّص تاريخ المنهج وإجراءاته، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الأدب

العربي، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، 2011، 2010، ص 76.

² - نعيمة بولكعيات، المرجع نفسه، ص 74.

إغفال البعد الثقافي و الإثنولوجي، والاقتصار على المقارنات الشكلية "⁽¹⁾ ويأتي المنهج السوسيونصبي بديلا عن سوسيولوجيا الأدب، لربط العلاقة بين الأدب والمجتمع عن طريق اللغة، بدل الانعكاس أو رؤية العالم.

1-2-5-1- البعد الاجتماعي للمنهج السوسيونصبي المقارن

السوسيونصية مقارنة" تُلغي التقسيم التقليدي بين النص والسياق، وتقوم بتحليل الكيفية التي من خلالها تُبنى اللغة الواقع بدل عكسه "⁽²⁾ فالبعد الاجتماعي الذي هو صلب الدراسة السوسيونصية، لا يظهر دوما من خلال التيمة فقط، كما هو الحال في سوسيولوجيا الأدب، الذي يهتم بما هو خارج النص، بل يتجسد كذلك من خلال اللغة، وذلك بإنشاء خطاب اجتماعي يحيل إلى داخل النص وليس خارجه، وبالتالي يتم البحث عن الدلالة الاجتماعية للنص في إطار السوسيونصية، من خلال الجمع بين النص كعالم مجتمعي حكاوي أي بنية سوسيونصية، والواقع الاجتماعي، ولقد كيّف "بيير تسيما" هذا المنهج بما يناسب الدراسة المقارنة، من خلال الجمع بينهما، في توليف منهجي يطلق عليه "المنهج السوسيونصبي المقارن" الذي يمتد إلى تحديد البنيات الاجتماعية وتحليلها في النصين، نص " تشينغيز أيتماتوف" ونص "عبد الحميد بن هدوقة"، وكذا الخطابات الاجتماعية الموجودة فيهما، من أجل الوقوف على تناظر البنية النصية لنص "ابن هدوقة"، وتوازيها مع البنية النصية لنص "أيتماتوف"، ومدى إسهام الظروف الاجتماعية

¹ - أعبيزة إدريس، المقارنون العرب اليوم تكريما للأستاذ سعيد علوش، القسم الثاني، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، القسم الأول، ط1، 2014، ص 76،77.

² - Ruth amossy, op cit.

المتشابهة في بنائهما. من أجل الوقوف على التوازي الموجود بين مجتمعي العاملين لذلك سأركز على دراسة:

1-2-5-2- البنيات "السوسيو نصّية"

أي البنيات الاجتماعية الموجودة داخل النصّين، والغرض من ذلك تحليل الأساس الذي يقوم عليه مجتمع رواية "ابن هدوقة"، و"قصة" "أيتماتوف"، ونلاحظ أن العلاقة التي تربط بين هذه البنيات هي علاقة تفاعلية نصّية وفي التفاعل النصي نبحث عن العلاقات التي يدخل فيها النص مع بنيات نصية سابقة، إذ يقوم مجتمع النصّين على مجموع بنيات: اجتماعية، سياسية، اقتصادية، وهي بنيات داخلية أساسية في بناء مجتمع رواية "بان الصبح"، تتصل بأخرى خارجية هي بنيات قصة "المعلم الأول" وتتفاعل معها، ويتم تحليل هذه البنيات الاجتماعية من حيث تنظيمها، بالإضافة إلى رصد مجموع الخطابات، التي تعكس مختلف المواقف الفكرية الموجودة في النصّين، فكل مجتمع نصي خطاب اجتماعي و"تحليل الخطاب الاجتماعي... هو تحليل لصوت الجماعة بتحديد الآراء الغالبة والشائعة".⁽¹⁾ إذ يستند علم اجتماع النصّ، لربط النص الأدبي بسياقه الاجتماعي، على تقديم العالم الاجتماعي كمجموع لغات جماعية، تُعرف بالخطاب الاجتماعي أو السوسيو لهج (sociolecte) وهو من أهم الآليات التي اشتغل عليها "كلود دوشي" و"بيير زيمّا" وذلك بتعداد أهم الخطابات الاجتماعية التي تدور في مجتمع النصّين، بالبحث في كلام جماعة

¹ - نعيمة بولكعبيات، مرجع سابق، ص 97.

اجتماعية^(*) تتميز بثقافة خاصة، ويتجلى في كلا النصين في خطاب التطرف الذي يمثله كل من الإقطاعيين، في مواجهة خطاب الاعتدال المتجسد في المعلمين.

إن البنية السوسيونصية التي استثمرها "ابن هدوقة" وهي مُتضمنة في قصة "المعلم الأول" سخرها كآلية اشتغال على نصّه المتمثل في "نهاية الأمس" عن طريق إسقاط بنية سوسيونصية أجنبية تتمثل في المجتمع القيرغيزي التقليدي، على بنية أخرى محلية تتمثل في المجتمع الجزائري بعد الاستقلال، فجاء التناظر والتوازي بين النصين واضحا، مما جعل النص اللاحق يدخل في علاقة تفاعلية مع النص السابق، تجسدت هذه العلاقة من خلال هذا التقاطع الموجود بين البنيات المؤسسة لهما، انطلاقا من وضعية اجتماعية، تاريخية، سياسية، اقتصادية متشابهة، أدت إلى إنتاج نصين أدبيين متشابهين يعكسان وضعاً سوسيو ثقافياً متناظراً، فلقد ارتكز تصميم البنية السوسيو نصية في الرواية على نظام التوازي بين النصين، ضمن هذا التصور السوسيونصى المقارن، الذي يركز على عنصر اللغة باعتبارها وسيلة للتواصل، ويجمع بين النص كعالم اجتماعي يماثل الواقع، وأن هذا التشابه في الظروف الاجتماعية واللغوية، أدى إلى إنتاج بنيات نصية متشابهة، وهو ما سوف تبين عنه الدراسة في الفصل الثاني، عبر أدلة فوق نصية تكشف عن مجموعة من التقاطعات بين رواية "نهاية الأمس" لـ "عبد الحميد بن هدوقة" وقصة "المعلم الأول" لـ "تشنغيز أيتماتوف".

(*) - الجماعة الاجتماعية أو المجموعة الاجتماعية كما يسميها "لوسيان غولدمان"، هي جماعة يعيش أفرادها

وضعا اجتماعيا متشابها، أو ينتمون إلى عرف مهني موحد كالقضاة و المحامين...انظر: بول آرون، ألان فيالا،

الفصل الثاني

1- المؤشرات السياقية على التّوازي بين البنيتين النصّيتين في قصّة "المعلم الأول" لـ "تشينغيز أيتماتوف" ورواية "نهاية الأمس" لـ "عبد الحميد بن هدوقة".

تقوم الدراسات المقارنة المبنية على مبدأ التأثير والتأثر عند المدرسة الفرنسية، انطلاقاً من وجود علاقة سببية بين الأعمال الأدبية، على أساس أن العمل الأدبي اللاحق، متأثر بالضرورة بالعمل الأدبي السابق الذي كان سبباً في وجوده، فتنشأ بينهما علاقة تبعية غير متكافئة، تُعلي من شأن النص الأول على حساب النص التالي، في سياق تاريخي يُمجّد القومية والوطنية، ويستعلي

على باقي الشعوب العاجزة على إبداع أدب يضاهي الأدب الأوروبي، ولكن هذه النظرة الدونية للآخر بدأت تتراجع، مع تراجع الفكر الاستعماري وفكرة المركزية الأوروبية، فظهر موقف أكثر إنصافاً للشعوب الأخرى، فأصبحت إبداعاتهم الفنية والأدبية تقف على قدم المساواة مع إنتاجات الشعوب المتطورة، فظهر مبدأ التأثير والتأثر كأساس للدراسة المقارنة، قاصراً على احتواء الدراسة المقارنة للآداب، فظهرت بدائل منهجية أخرى لمبدأ التأثير والتأثر، من أجل تفسير ظاهرة التناظر الذي يصل أحيانا حد التماثل بين النصوص الأدبية، فظهرت الدراسات المقارنة التي تقيم العلاقة بين الإبداعات الإنسانية، على أساس التناظر غير المؤسس على التأثير والتأثر، بل تحكمه مبادئ إنسانية مشتركة، تجعل الإبداعات الإنسانية متقاربة، حيث تلتقي في العديد من السمات المشتركة التي تُقرب بينها، خاصة بين الدول التي لها علاقات صداقة وتعاون في مرحلة تاريخية معينة، كالجزائر والاتحاد السوفياتي، مما يجعل وجود بعض التقاطعات بين آدابها أمراً مبرراً تاريخياً، كما هو الحال مع العاملين الأدبيين موضوع هذه الدراسة وهما قصة "المعلم الأول" للروائي العالمي "جنكيز أيتماتوف"، ورواية "نهاية الأمس" للروائي الجزائري "عبد الحميد بن هدوقة"، ويسعى هذا البحث إلى الاستفادة من مبدأ التوازي النمطي التاريخي، بوصفه إجراء يعترف بالتقاطعات والمشارك بين الآداب، ويحفظ في الوقت نفسه لكل جانب من جانبي المقارنة خصوصيته وعاداته وتاريخه في مقابل الآخر، وذلك بوضع النص القيرغيزي الروسي "المعلم الأول" للروائي "جنكيز أيتماتوف" في موازنة النص الجزائري "نهاية الأمس" للروائي الجزائري "عبد الحميد بن هدوقة"، من أجل الوقوف على مجمل البنيات التي يتقاطعان فيها، فتظهر علاقات تربط بين وضعيات إنسانية، في مجتمعين متناظرين رغم اختلاف المعتقد الديني، اللغة، الجغرافيا، تقوم على تحدي الذات والصراع مع الآخر، من أجل ضمان مستقبل أفضل، فظهر التوازي بين العاملين الأدبيين من حيث الموضوعة، الشخصيات، المكان والزمان، بفضل ما تبتّاه "جنكيز أيتماتوف" و"عبد الحميد بن

هدوقة" من استراتيجيات متشابهة في بناء نصّيهما، انطلاقاً من وضع اجتماعي وسياق تاريخي متشابه.

وقبل البدء في استنباط هذه التقاطعات، يحسن تقديم ملخص عنهما؛ يضيء جوانب عامة فيهما بالتركيز على المشترك بينهما، ويساعد على رؤية التقاطعات بصورة أفضل، دون الخوض في تفاصيلهما.

2-1- قصة "المعلم الأول" لجينكيز أيتماتوف ورواية "بان الصبح" لعبد الحميد بن هدوقة من الواقع إلى الواقعية.

"المعلم الأول" قصة للروائي الروسي "جينكيز أيتماتوف" (*) القيرغيزي^{(1)**} الأصل، صدرت عام 1962، وهي قصة لم تلق اهتماماً من طرف الدارسين رغم طابعها الإنساني " لأنها

(*) - من أعماله المشهورة رواية "النطع" و"جميلة" و"الكلب الأبلق الراكض على حافة النهر" وغيرها من أعماله التي لاقت رواجاً عالمياً، وتحول بعضها إلى أفلام سينمائية، "كجميلة" و"المعلم الأول".

(**) - تحولت قيرغيزيا في العهد السوفييتي إلى جمهورية اتحادية، ويتعلم القيرغيز اللغة الروسية إلى جانب لغتهم الوطنية التي تكتب بحروف روسية، وتنتمي اللغة القيرغيزية إلى مجموعة اللغات التي كانت مكتوبة بحروف

اتُهمّت بانتمائها إلى الأدب الدّعائي الأيديولوجي كون بطل الرواية بلشفيا، لكن قراءتها تكشف عمق الرؤية ورهافة الحس الإنساني عند "تشينغيز أيتماتوف" وصورة الثوريين الحقيقيين الذين حوّلوا روسيا القيصرية المتخلفة إلى بلد متطور.⁽¹⁾ بفضل تضحياتهم الكبيرة.

تدور أحداث القصة في قرية جبلية من قرى الريف القيرغيزي، تُدعى "كوركوريو" وقعت سنة 1923 بعد ثورة أكتوبر بقيادة الفلاحين و الطبقة العاملة في روسيا، ضد حكومة القيصر بزعامة لينين، تحكي القصة صراع المعلم الأول "ديوشين" مع ذهنيات السكّان المتحجرة، التي ترفض التخلي عن عاداتها وأعرافها الموروثة عن الآباء والأجداد، جاء المعلم الأول ديوشين حاملا معه

الأبجدية العربية، فحلت محلها الأبجدية اللاتينية التي اعتمدت عام 1928، وفي عام 1991 تم انهيار الاتحاد السوفيتي كنظام، وأصبحت قيرغيزيا جمهورية مستقلة وهي الوحيدة إلى جانب كازاخستان من الجمهوريات السوفيتية السابقة في آسيا الوسطى التي تحتفظ بالروسية كلغة رسمية. انظر منتدى اللّمة الجزائرية: 18-08-2011/12:53، على الموقع: <http://www.4algeria.com>

¹ - حسين خليفة، "المعلم الأول" لجنكيز إيتماتوف... حكاية عاشقة وشجرتي حور،

الحوار المتمدن، العدد: 1919 - 2007 / 5 / 18، 14:01، على الرابط:

<http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp>

الأمل في مستقبل أفضل، لقد أرسله الحزب الشيوعي لبيني مدرسة في القرية وينشر فيها العلم والوعي، وتحدث "نهاية الأمس" لعبد الحميد بن هذوقة عن نفس الموضوعة، إذ تحكي قصة مُدرّس أرسله حزب جبهة التحرير الوطني بعد الاستقلال إلى الرّيف الجزائري، ليعيد فتح المدرسة المهجورة في القرية، ويُعلّم فيها الأطفال القراءة والكتابة، وينشر الوعي السياسي بين سكانها لقد جاء من أجل تحريك السواكن وإحداث "انقلاب في هذه القرية"⁽¹⁾ من أجل ترسيخ دعائم دولة اشتراكية متطورة، إنها مهمّة صعبة تحتاج إلى "معلم لاندروفر"⁽²⁾ حتى يتمكن من مواجهة الجهل والفقر والإقطاع الموروث عن الحقبة الاستعمارية، ويستطيع خلخلة الثوابت الرّاسخة في الأذهان، وزعزعة الاعتقاد بأن الاستعمار قدر محتوم، وأن الثورة ضده هي محاربة للقضاء والقدر، وتحطيم التفكير الخرافي المسيطر على العقول، الذي يقف عائقا أمام أي تقدم للبلاد.

لقد استطاع الروائيان أن يعكسا نظرة واقعية لنضال الشعبين الطويل والمرير، من خلال رسم قضايا الثورة المرتبطة بالمستقبل، انطلاقا من دورها في القضاء على الإقطاع، ودور المعلم "ديوشين" والمعلّم "البشير" في القضاء على التفكير الخرافي الساذج، الذي يقف في وجه التقدم، فجاء النصّان تعبيراً عن واقع اجتماعي متأزم، ولكنهما رسما في نفس الوقت صورة مشرقة لمستقبل أكثر تفاؤلا وسعادة، وهذا من الأسس التي تقوم عليها الواقعية كمذهب في الأدب، تتمثل مهمته في محاولة سبر أغوار المجتمع وتقديم قضاياها في نص فني جمالي، فلا يمكن فصل النص عن واقعه الاجتماعي، فمهما سعى المؤلف إلى تشكيل عالمه الخيالي، فهو ينطلق من الحياة الاجتماعية يستقي منها مادته، ورؤيته للحياة، ونظرة بسيطة على قصة "أيتماثوف" ورواية

¹ - نهاية الأمس، ص 25.

² - نهاية الأمس، ص 6.

"ابن هدوقة" تكشف لنا عُُمق علاقتهما بالواقع الاجتماعي، إذ يطرح كلاهما دور العلم والمعرفة في بناء حياة كريمة، في ظل مجتمع ترسّخت فيه الاشتراكية كمذهب سياسي، ثم امتدت إلى مجال الفن والأدب الذي يعكس صورة عن الواقع الإنساني لذلك " ينبغي أن يقدم تمثيلاً دقيقاً للعالم الواقعي، لهذا يجب أن يدرس الحياة والعادات من خلال الملاحظة الدقيقة والتحليل المرفه" (1) لهذا كان ميدانها دائماً الطبقات البسيطة من الناس، حيث تُختار الشخصيات " إما من الطبقة الوسطى... وإما من العمال، وتلك هي الخطوة الجديدة التي أضافتها الواقعية" (2) خلافاً للسريالية التي ترفض وجود علاقة بين الأدب والواقع. من هنا نشأت الواقعية في الأدب وألفت في إطارها الكثير من الأعمال الأدبية، منها قصة "المعلم الأول" ورواية "نهاية الأمس" مما جعلهما تستجيبان لخصائص الكتابة الواقعية، وقد استطاع أدب "أيتماتوف" الإفلات من الصرامة الإيديولوجية التي ضُربت عليه، وأظهر مقدرته على فهم العالم الداخلي للإنسان، دون إهمال ما يجري في الحياة اليومية.

وينحو ابن هدوقة إلى تأسيس رواية جزائرية واقعية خلال الفترة السبعينية، إذ صوّر في روايته "نهاية الأمس" مرحلة انتقالية عاشتها الجزائر، عرف فيها المجتمع الجزائري تحولات كبرى مسّت كل بنياته، وقد تميّز هذا النمط من الكتابة الروائية بمحتواه الاجتماعي، مما يؤكد مقولة أن الأدب استجابة جمالية للواقع، ولهذا التوجه ما يبرره في رواية السبعينيات كون الذات الجزائرية مزهوة إثر خروجها من الحرب التحريرية منتصرة، فراح بعض الروائيين يعبرون عن هذه النقلة التي

1 - فضل صلاح، منهج الواقعية في الإبداع الأدبي، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1970 ص13.

2- يوسف حسن نوفل، قضايا السرد العربي، مكتبة لبنان ناشرون الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1، 2013،

عرفها المجتمع، ويبيّشرون بواقع جديد تسوده العدالة الاجتماعية في ظل النظام الاشتراكي، لذا جاءت رواية "نهاية الأمس" واقعية إلى حد بعيد، بمضمونها الاجتماعي، فقد صحب هذا التحول الاجتماعي ظهور الاتجاه الواقعي في الرواية الجزائرية، الذي استمد أكثر تيماته من الحياة الريفية، بكل أبعادها الاجتماعية والإنسانية، مُعبّرا عن حياة الريفيين في القرى، فلقد أمعن كل من "أيتमतوف" و"ابن هدوقة" في تصوير الواقع، مما جعل نصّيهما انعكاس لواقع اجتماعي كان دافعا إلى إنتاجه، فتصبح وظيفة الأدب بذلك اجتماعية بامتياز؛ ويصبح الإبداع الأدبي فعالية اجتماعية، وهذا أهم ما تقوم عليه "نظرية الانعكاس التي طوّرتها الواقعية... التي مؤداها أنه كلما ازدهر المجتمع في نظمه السياسية والحضارية والاقتصادية، ازدهر الأدب"⁽¹⁾ وتطورت هذه الأفكار الانعكاسية وأصبحت تُعرف بالواقعية الاشتراكية، التي تحصر الإبداع الفني والأدبي في إطار ضيق، فهي تلزم الكتاب "أن ينقيدوا في أعمالهم الفنية بمبادئ خاصة ... يلتزمون بالتعبير عنها، والدعوة إليها، ويقربونها إلى عقول الجماهير ويحببونها إلى قلوبهم"⁽²⁾ وهو الدور المنوط بالكاتب الواقعي الاشتراكي. ولكن واقعية "أيتमतوف" و"ابن هدوقة" لم تكتف بهذا الدور فهي "ترفض أن تُصوّر الواقع في هيئة المتكامل أو المثالي"⁽³⁾ فالروية الواقعية لا تكتفي بنقل الواقع من خلال ربط الإبداع بالوضع الاجتماعي، ولكنها تتجاوزه إلى رسم المستقبل، لأن إدراك الواقع لا يرتبط

¹ - أنور عبد الحميد موسى، مرجع سابق، 63.

² - طبانة بدوي، قضايا النقد الأدبي الوحدة الالتزام الوضع الغموض، دار المريح للنشر الرياض، 1984، ص

15.

³ - العشماوي محمد زكي، دراسات في النقد الأدبي المعاصر، (د، ط) دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005، ص

17.

بتصويره بطريقة تسجيلية بل يرتبط بتحسينه، فالإبداع الأدبي الواقعي "وإن كان مصدره الواقع فإنه يتجاوز المائل في الواقع إلى إكمال ما يشوبه من نقص"¹ من خلال إعادة تنظيم هذا الواقع، وهو ما حرص ابن هدوقة على الالتزام به في روايته "نهاية الأمس" عن طريق تصعيد الصراع القائم في القرية، بين المعلم "البشير" والإقطاعي ابن الصخري وأتباعه، الذي أفضى في الأخير إلى خلعة معتقدات الأهالي الراسخة، التي كانت تقف في وجه التقدم والازدهار.

إن التناظر الواقع بين هذين النصّين، والظاهر على مستوى العلاقات التي تربط بينهما من حيث، الموضوع، الشخصيات، المكان والزمان، جعل من الفصل الثاني عبارة عن بحث في كل ما هو مشترك بين البلدين، من خلال هذين العمليين الأدبيين، اللذين تربطهما فكرة أساسية تمثلت في: صراع العلم المزدوج مع الجهل، والإقطاع، بهدف بناء مجتمع تحكمه العدالة الاجتماعية.

2-1-1- ملخص قصة "المعلم الأول" لجينكيز أيتماتوف

يعود السلام إلى روسيا، بعد انتصار الثورة البلشفية، وانتهاء الحرب الأهلية التي كانت امتدادا لثورة أكتوبر 1917، كانت مواجهة بين الثوار البلاشفة بزعماء فلاديمير لينين، والرّوس البيض الذين ينادون بعودة النظام القيصري، حيث يلتحق المعلم "ديوشين" وهو أحد البولشوفيين الرّوس، عام 1923 بقرية من قرى الرّيف القيرغيزي، استجابة لأوامر السّلطة السوفياتية، التي بدأ اهتمامها بحياة الفلاحين في القرى النائية، بُغية إخراجهم من وضع اجتماعي سيئ، فيقرر الحزب الشيوعي إرساله من أجل تحقيق هدف إيديولوجي، يتمثل في نشر مبادئ الشيوعية في هذه المناطق، وآخر اجتماعي من خلال تعليم الأطفال في بيئة جغرافية قاسية؛ تعكس معاناة إنسانية

¹ - عكاشة شايف، نظرية الأدب في النقد الواقعي العربي المعاصر، نظرية التصوير، ج2، ديوان المطبوعات

عاشها السكّان الذين استطاعوا التخلّص منها بفضل مساعدة الثورة البلشفية، في هذه القرية الجبلية النائية التي تبدو أثناء شروق صيفي باكر، كأنها لوحة فنية وقف الراوي منبها أمام جمالها عاجزا عن وصفها، كما وقف عاجزا أمام رواية أحداث هذه القصة التي هزّت روحه" (1) فرفع بدل القلم ريشة؛ لعلها تمكّنه من رسم معاناة سكان هذه القرية ومأساتهم الإنسانية، في هذه البيئة المنعزلة القاسية التي لا شيء فيها يدعو إلى الحياة، وأمام عجز الكلمات عن وصف ذلك، يولد الأمل بقدم المعلم "ديوشين"، الرجل الثوري الذي أرسله الحزب الشيوعي من أجل فتح قسم دراسي، وتمكين أبناء القرية من التعلم، وسمي هذا القسم الذي هو في حقيقته إسطل مهجور، بمدرسة "ديوشين"، وغير بعيد عنها غرس المعلم "ديوشين" شجرتا حور^(*) مع تلميذته "ألتيناى سليمانوفنا"، لتكونا رمزا للصمود أمام صراعات كثيرة، لم تنن المعلم عن مواصلة مهمّته النبيلة، الذي لا يملك من أجل تحقيقها سوى إرادته الحديدية التي لا تُقهر، ورمزا للحلم الذي تحقق رغم كل العراقيل التي واجهت هذا المعلم الملتزم، الذي تولّى تعليم الأطفال رغم تدني مستواه في القراءة والكتابة.

يحكي أحداث قصة "المعلم الأول" الراوي الرّسام، نقلا عن مصدرها الأصلي، وهي الأكاديمية الروسية "ألتيناى سليمانوفنا" التي تروي له أحداثها، وقد كان الراوي الرّسام زميلا لها أيام الدّراسة في قسم المعلم "ديوشين"، تبدأ الأحداث بافتتاح الكولخوزيين مدرسة جديدة في قرية كوركوريو، فيتم دعوة المثقفين من أبنائها الذين تركوها والتحقوا بالعاصمة، ومنهم الراوي والدكتورة "ألتيناى

¹ - تشينغيز أيتماتوف، المعلم الأول، ترجمة غائب طعمة فرمان، دار القلم موسكو، (دط)، 1962، ص6.

(*) - أشجار الحور (peupliers) هي أشجار كبيرة "تقاوم الرياح الشديدة. تتحمل حرارة الصيف وبرودة الشتاء"

سليمانوفنا"؛ التي تركت القرية منذ سن الرابعة عشر لتواصل تعليمها في المدينة، لتصبح دكتورة في الفلسفة وهي الآن تُدرّس في الجامعة، لقد انقطعت عن قريتها لمدة طويلة ولم تعد إليها بسبب مشاغلها العلميّة، إلى أن يُقرّر الكولوخوز بناء مدرسة ثانوية جديدة، فتُوجّه دعوة إلى الراوي الرسّام، وكذا "ألّتيناي سليمانوفنا" من أجل حضور حفل تدشينها، وخلال الحفل سمعت حديثاً يدور بين المدعوين عن رجل يُدعى "ديوشين"، كان يحمل برقيات تلاميذ القرية القدامى، يهنئون فيها أهل قريتهم بفتح هذه المدرسة الجديدة، ففتقاجاً عند ذكر اسمه أمامها، وتتساءل: أيمكن أن يكون "ديوشين" الذي يتحدثون عنه هو نفس الشخص الذي تعرفه؟ هل هو معلّمها الأول الذي ساعدها للوصول إلى هذا المركز العلمي العالي الذي هي عليه الآن، والمكانة الاجتماعية المرموقة ؟ وخلال حفلة التدشين بدأ التوتر والاضطراب يستوليان على تصرفاتها؛ فتقرر فجأة العودة إلى العاصمة، دون أن تُكلّم معلّمها، فقد عجزت على التوجه إليه بسبب شعورها بالتقصير تجاهه، فقد كان عليها أن تعود قبل هذا الوقت وتشكره على مواقفه الإنسانية معها، وتردّ الجميل لأهالي قريتها فلقد أصبحت الآن أستاذة جامعية في الفلسفة، ويقع عليها واجب ردّ الجميل، أو على الأقل الاعتراف به لمعلّمها الأول "ديوشين"، ولكن شعورها بالتقصير تجاهه وتجاه أهل القرية، جعلها تغادرها قبل أن ينتهي حفل التدشين، وهي التي جاءت من أجل قضاء بعض الأيام بعد طول غياب، ورغم إلحاح السكان عليها من أجل البقاء واستغرابهم لرحيلها المفاجئ، تبقى هي مُصرّة على الرحيل ولكنها تعدهم بالعودة ثانية، تغادر "ألّتيناي سليمانوفنا" القرية على عجل إلى موسكو، فلم تكن قادرة على مواجهة معلّمها الأول، لقد كان ذلك موقفاً صعباً لم يحن وقته بعد في رأيها، وبعد عودتها إلى موسكو تُقرر إرسال رسالة مفصّلة إلى زميلها الرّسام الذي رافقها أثناء الحفل، وقد استغرب هو كذلك مغادرتها المفاجئة، تشرح له فيها سبب مغادرتها، وتضمنها اعترافاً منها لأهالي القرية بقصتها مع المعلم "ديوشين"، التي تعود إلى سنة 1923، لتصبح هذه الرسالة أساساً

لأحداث قصة "المعلم الأول" وقصة شجرتي الحور اللتان غرسهما المعلم رفقتها في قريتهما، لقد كانت هي في سن الرابعة عشرة، يتيمة الأبوين تعيش مع أسرة ابن عمها، وقد عانت كثيرا من قهر وظلم زوجته القاسية. وتبدأ القصة بالتحاق "ديوشين" سنة (1923) بقرية كوركوريو؛ التي رحل عنها والده "تاشتنباك" بسبب المجاعة التي عرفت قبل سنين، وبعد انتصار الجيش الروسي على الموالين للقيصر، والتمسكين بالحكم القيصري، كلفته السلطة السوفياتية بفتح مدرسة في هذه القرية، التي لا يعرف أهلها معنى المدرسة ولا معنى الدراسة. يحل المعلم ديوشين على القرية؛ وعقب وصوله يدعو الأهالي إلى اجتماع عام في ساحة القرية، ليطلعهم على قرار السلطة ببناء مدرسة فيها، ويطلب منهم مساعدته على ذلك، ولكنهم رفضوا الاستجابة بدعوى أن مكان أبنائهم الحقيقي هو المراعي وليس المدرسة، فهم أنفع في الحقول والرعي منه في المدرسة، هذا ما أخبره به العجوز "ساتيمكول"، الذي اعترض على كلام المعلم أثناء الاجتماع، ولكن رغم رفضهم يقرر المعلم بأنه لا مفر من تنفيذ المشروع، سواء وافق أهل القرية على تقديم يد المساعدة أم لم يوافقوا.

وأمام رفض السكان مساعدته، بحجة أنهم يعيشون من عملهم الفلاحي، فالمدرسة لا توفر لهم الطعام: ولا تحميهم من الجوع، فهم ليسوا بحاجة إليها، يزداد إصرار المعلم على تجسيد حلمه، الذي وافق إرادة السلطات العليا في موسكو من أجل تنفيذ مشروعها التعليمي في الريف، بغية إخراج سكان القرى الفقيرة النائية من الجهل والفقر، فيباشر "ديوشين" العمل لوحده ويشرع في بناء هذه المدرسة التي اختار لها الأسطبل القديم؛ على الرابية بعد أن فشل في إقناعهم، إذ كان يتجه كل صباح إلى الأسطبل المهجور ولا يعود إلا في ساعة متأخرة من المساء، بعد أن يقضي اليوم كله في ترميم جدران الأسطبل المهترئة التي ألفتها الأمطار بتمليطها بالطين، حتى يدرس الأطفال في ظروف أفضل.

لقد التقت "ألتيناى" الطفلة الصغيرة، مع معلمها لأول مرة في ساحة القرية خلال اجتماعه بالسكان عندما وصل إليها، حيث تُقرر في هذا اللقاء بأن مصيرها الحقيقي سينطلق مع انطلاق مدرسته، لقد قررت أن تكون من تلاميذ هذا المعلم الشجاع، ثم يأتي ثاني لقاء بينهما أمام المدرسة؛ عندما قرّرت أن تحمل شوال الرّوث الذي جمعته من سفح الجبل، مع صديقاتها إلى المدرسة ليستعمله المعلم كوقود أيام الشتاء الباردة لتدفئة الأطفال بدل أخذه إلى البيت، ولأول مرة في حياتها "الجافة" كما تصفها لم تبال بأوامر عمّتها المتعجرفة، التي كانت ترسلها إلى أماكن بعيدة من أجل جلب الروث، تُقرر ومن تلقاء نفسها تحويله إلى المدرسة التي تعلّقت بها وبمعلمها، لتعلن بموقفها البسيط هذا عن مساندتها للمعلم "ديوشين" الذي لم يلق أي مساندة من طرف السكان.

بعد الانتهاء من ترميم الإسطبل؛ الذي أصبح السّكان يدعونه مدرسة "ديوشين" يواجه المعلم صراعا آخر أكبر، إنه صراع من أجل إقناع السكان بإرسال أبنائهم إلى المدرسة، وحتى لا يجد الأهالي مبررا للرفض، يقرر التّقل بنفسه من بيت إلى بيت لجمع الأطفال، ولما وصل إلى بيت عمّة "ألتيناى" التي كانت تنتظر وصوله بشوق، فقد تعلقت بالمدرسة منذ أوّل لحظة سمعت بها، لكن العمّة ترفض السماح للمعلم باصطحابها مع باقي التلاميذ، بدعوى أن الدراسة ليست من شأنها، وأن التعليم ليس للأطفال لا أهل لهم مثلها، فهي لكي تعيش في هذا البيت لا بد أن تعمل، ولكنه يُصرّ علي أخذها مع باقي الأطفال، فإذا لم تكن هي في حاجة إلى تعليمها، فإن السلطة السوفياتية في حاجة إليها، وبعد تدخّل من عمّتها قُدر لها أن تذهب إلى المدرسة لأول مرة.

كانت المدرسة عبارة عن كوخ بسيط، فرّش المعلم أرضيته بالقش ليجلس عليه الأطفال، وكان يعلمهم كيفية وضع الألواح على رُكبهم، وبعد أن علّمهم الحروف، علّمهم كيف يكتبوا اسم "لينين"

و"أجير"، وكان مشروعه بعد ذلك أن يعلمهم كيف يكتبوا كلمة "ثورة"، وقد تحمّل في سبيل تعليمهم سخرية أهل القرية، خاصة عندما كان يحملهم على ذراعيه ليُعبر بهم النهر في فصل الشتاء البارد، ولكن عزمته ما كانت لتقتر أو تُقهر لأنه كان مؤمنا بأن المستقبل مع الاتحاد السوفياتي، كما آمن كذلك بأن تطور القرية يكمن في تعلم هؤلاء الأطفال، وقد كان جوابه على العجوزين "سايكال" و"كارتنباي" وهما من أقارب ألتينائي، لما حاولا إقناعه بالتخلي عن هذا المشروع لأنه مستحيل التحقيق في هذه القرية، فالأطفال مازالوا صغارا لا يدركون شيئا مما يقوله، خاصة عن السياسة وشؤون الدولة، ولكن شعور الأطفال بصدق معلّمهم وإخلاصه في تعليمهم، جعلهم يتعلقون به ويحبوه لإنسانيته ولأفكاره الطيبة، فقد تفاعلوا معه وحزنوا لحزنه عندما مات "لينين" رغم أنهم لا يعرفون من "لينين" إلا صورته المهرتئة التي علّقها المعلم على جدار قاعة الدرس.

ومن أجل أن يبعث المعلم الأمل في نفوس الأطفال، خاصة "ألتينائي" التي كانت أكبر تلامذته؛ أحضر شجرتي "حور" وقرّر أن يصطحبها معه إلى أعلى القرية على الزاوية لتساعده في غرسهما، وهو يحدثها عن حياة أفضل ومستقبل أحسن ينتظرها هي والقرية كلّها، وكانت هاتان الشجرتان تبدوان إلى القادم إلى القرية كفنارتين يهتدي بهما القادم إليها، فقد رافقتا طفولة الراوي السعيدة، لقد كانت هاتان الشجرتان المكان المفضل عند الأطفال للعب على أغصانها، والتطلع إلى الأماكن البعيدة التي كانوا يرونها وهم على أغصانها.

وذات صباح تحضر العمّة إلى المدرسة، وتأمّر الرجلان اللذان كانا معها بجر "ألتينائي" من شعرها، وحملها إلى بيت "البك" في القرية المجاورة، لقد قرّرت تزويجها من هذا الرجل الذي يكبرها سنا، حتى تتخلص منها بعد أن أصبحت لا تستفيد منها في عمل البيت والحقل بسبب دراستها التي أصبحت تأخذ كلّ وقتها، ولكن رفض المعلم هذه الصفقة التي أبرمتها العمّة مع

الرجل الغني العجوز، وقرر أن يساعد "ألتيناى سليمانوفنا" فأخذها إلى بيت العجوزين، ولكن ينجح رجاله في أخذها عنوة من القسم، رغم مقاومة المعلم الذي نال ضرباً مبرحاً منهم، عندما جاؤوا لأخذها من المدرسة، وقد نجحوا في ذلك بعد عجز المعلم عن مواجهتهم بمفرده، وابتعدوا بها عن القرية وصراخها المستنجد به لا يغادر سمعه، وبعد مسير طويل تجد "ألتيناى" نفسها في خيمة "البك" كما يسميه أهل القرية، وتحاول أن تهرب دون جدوى، فرغم كل الوسائل التي استعملتها للفرار إلا أنها فشلت، فتقع فريسة للوحش المغتصب لبراءتها وطفولتها التي مازالت لم تغادرها بعد، مع ذلك مازال المعلم مصمماً على ألا يتخلى عنها، فيخبر الميلشيا الحزبية بذلك، فيتجه مع اثنين منهما إلى القرية التي انتقلت إليها ألتيناى، وبعد صراع كبير مع "السيد" وحراسه، يعيدها إلى قريتها حزينة مكسورة خاطر مما لاقته من معاملة سيئة، ومما ستلاقيه من تحقير بسبب هروبها من بيت زوجها، من طرف أهل القرية الذين رفضوا تصرفها الشائن الذي ساعدها عليه معلمها، ولكن المعلم اختار لها مصيراً آخر بدل البقاء في القرية، إنه طريق الدّراسة والعلم الذي طالما تعلّقت به، ويقرر إرسالها إلى موسكو لتواصل دراستها على حساب الحزب بعد أن تبنى قضيتها، وقد أصبحت الآن أستاذة جامعية وجاءت إلى قريتها من أجل أن تُكرّم، ولكن خجلها من معلمها الذي ترى بأنه أحق بالتكريم منها، فهو من يجب أن يجلس في مكان الشرف أثناء تدشين الثانوية الجديدة بدلها، إن التشريف من حق هذا المعلم الأول، في قرية "كوركوريو" فلا أحد يستحق أن تُسمى المدرسة باسمه سوى المعلم "ديوشين" هذا الكولوخوزي البسيط وساعي البريد الآن، الذي اتخذ من العلم وسيلة إلى بناء المواطن الملتزم، واقتلاع جذور الجهل والتفكير الساذج الذي يقف حائلاً دون تقدم البلاد.

2-1-2- ملخص رواية "نهاية الأمل" لعبد الحميد بن هدوقة

يصل المعلم "البشير" بواسطة سيارة (اللاندروفر) التي تُقلّه إلى قرية من قرى الريف الجزائري، لتنفيذ مهمة تدريس أطفال القرية، التي كلفه بها حزب جبهة التحرير الوطني، وهي المهمة التي عجز عن أدائها كل المعلمين الذين جاؤوا إلى القرية قبله، بسبب صعوبة الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية، إضافة إلى صعوبة البيئة الجغرافية فيقر هؤلاء دون رجعة، فتبقى المدرسة دوماً مغلقة، فالسكان لا يهتمون بها لأنهم سيغادرون القرية بسبب شظف العيش، فالمدرسة لا تعطّهم أكلاً وهو من الضروريات، أما العلم عندهم فهو من الكماليات، ورغم اعتقادهم الراسخ بعدم جدوى المدرسة، إلا أنهم أحسنوا استقبال المعلم إذ تسابقوا إلى حمل حقائبه، وأبدوا له الكثير من الحفاوة والتعظيم عند استقباله، ويذهب معهم إلى قهوة القرية، ثم يلبي دعوته كبير القرية الشيخ "بوغرارة" إلى تناول الطعام في بيته، وعند عودته في المساء إلى الغرفة المخصصة له بالمدرسة، يُفاجأ بانقطاع الماء، فيبدأ في التفكير في بعض الحلول التي تُسهّل عليه حياته في القرية، كان المعلم "البشير" يتحدث دائماً إلى نفسه عندما يخلو إليها، فقد هرب من ضوضاء المدينة، وكذا من ذكرياته القديمة، وهو مستلق في فراشه يعود بذاكرته إلى زوجته التي تركها حاملاً، والتحق بالثورة في الجبل، رغم توسلها له بالبقاء، ثم ينتقل إلى خاطرة أخرى تتعلق بإصابته برصاص العدو، التي نُقل إثرها إلى ألمانيا، وتتقطع عنه أخبار زوجته وأهله، وبعد الشفاء ينتقل إلى تونس حيث يتابع دراسته، ولما عاد إلى قريته بعد الاستقلال لم يجد بها لا مسكناً ولا أهلاً، فضاغ أمله في لقاء زوجته، فغادرها إلى العاصمة.

القرية في حاجة إلى مدرسة، وقبل ذلك هي في حاجة إلى الماء، وكذا إلى المواصلات التي تنعدم فيها بسبب عدم تعبيد الطريق، سكانها في حاجة ماسة إلى العمل، لا بد أن يكسر بعض المقولات البائسة التي تقف في وجه النهوض والتقدم مثل: "إن الرزق على الله"، وأن "الدنيا لا

تساوي جناح بعوضة"، وغيرها من الأفكار البائسة التي تبعث اليأس في نفوس أهل القرية، يريد أن يستبدلها بمقولات مضادة منها: "إن الرزق من العمل"، وأن "التطور يقتضي التخلي عن الأفكار والأعراف البالية".

يستقر المعلم "البشير" في شقة تابعة للمدرسة، لا تتوفر بها أدنى وسائل العيش، فقرّر بداية شراء بعض الأواني الضرورية للطبخ، فسأل الشيخ "بوغرارة" زعيم القرية، عن مكان يشتري منه، فدلّه على العجوز "ربيحة" أم الحركي التي تعيش مع كَنَّتْها وابنتها الصغيرة "فريدة"، وابنها "السعيد" في كوخ معزول، يقاطعها كل سكان القرية بسبب خيانة أبنها الحركي للثورة والوطن. يتجه "البشير" إلى بيت العجوز رحمة؛ فتخرج "فريدة" الطفلة المريضة ثم تأتي الجدة، ويخبرها "بوغرارة" برغبة المعلم في الحصول على بعض الأواني، ويتفق معها حول العمل في المدرسة حسب طلب المعلم، ولكنه كان يخشى من رد فعل السكان الراضين للتعامل مع العجوز رحمة، فذنب ابنها سيظل يلاحقها دوماً، وهو ما رفضه المعلم "البشير" الذي كسر الحصار المضروب حولها، عندما قرر تشغيلها في المدرسة إنقاذاً لها من المأساة التي تعيشها هي وكنتها والأطفال.

ينتشر خبر عمل أم الحركي في المدرسة، ويثور أهل القرية على المعلم، ويقف "بوغرارة" إلى جانب البشير واتفقا على إخبار المجلس البلدي بموضوع تشغيل العجوز "ربيحة" وبالموافقة على شراء الحديد والأسلاك لتسييج المدرسة، وبهذا يحتدم الصراع بينه وبين ابن الصخري، الإقطاعي الذي يملك أكثر من نصف أراضي القرية، التي حصل عليها بالاحتلال على السكان مقابل مبالغ زهيدة لا تكفي لسد الرمق، وقد كان وراء تحريض السكان من أجل رفض فتح المدرسة، لأن فيها تهديداً لمصالحه، فيتحالف مع الإمام باسم الدين على تحطيم المدرسة من أجل القضاء

على مشروع المعلم التنويري، إنه التحالف بين الإقطاعي ورجل الدين من أجل السيطرة على الوضع قي " الدشرة".

ينطلق "البشير" في تجسيد مشروعه على أرض الواقع، وبدأ يُفكر أولاً في حل مشكلة الماء في المدرسة، وقد شاهد أن الماء متوفر في أرض الإقطاعي "ابن الصخري"، بينما القرية محرومة منه، فيشتد الصراع بين ابن الصخري وبين المعلم الذي وصلته رسالتان بالموافقة على فتح المطعم واستخدام العجوز "ربيحة" كعامله في المدرسة، وأمام رفض السكان إدخال أبنائهم إلى المدرسة، يزيد إصرار المعلم البشير على تجسيد فكرته، فهو لم يأت إلى القرية كي يعلم الأطفال القراءة والكتابة فقط، بل جاء ليحدث انقلاباً في هذه القرية النائمة، وأن يُثَوِّر الناس على أوضاعهم المزرية.

يقرر المعلم البشير زيارة المسجد بعد الانصراف من المقهى، وهو متأكد من أنها زيارة لن تروق لمعلم القرآن، وهو يؤمن بأن المسجد مؤسسة كالمدرسة، والحزب والنقابة ووسائل الإعلام، لابد أن تتوحد جهودها من أجل إفهام الريفيين حقيقة الحياة الجديدة التي سيقبلون عليها في ظل النظام الاشتراكي، بالتخلص من الماضي في ظل نظام يؤمن أن الملكية كلها في يد الشعب. يقوم الأهالي ذات صباح على دوي انفجار قوي هز القرية، فيتبين أن المسجد قد دُمِّر على آخره، ويُتهم المعلم "البشير" بذلك بعد أن أشاع "ابن الصخري" بأنه الوحيد الذي يهمله التخلص منه، فلا يُقَدِّم على هذا الفعل إلا هذا المعلم "لكافر، الشيوعي، المجنون، الأجنبي عن القرية، الخائن للوطن كما أشاع عنه "ابن الصخري"، ليؤلَّب عليه السكان فيطردوه من قريتهم، ولكن طموح "البشير" الإنساني المرمي والشريف المقصد، أوصله إلى عكس ما كان يُخطِّط له ابن الصخري وأتباعه، وبدأ سكان القرية يسجلون أبنائهم تباعاً في المدرسة، وكان أكثر ما أبهجه تسجيل "السعيد" ابن الحركي الذي

يشتغل راعي غنم عند "ابن الصخري"، ولكن المفاجئة تقع عندما يقرأ في شهادة ميلاده اسم الأم "رقية" فيذكره الاسم بزوجه التي تركها عندما انتقل إلى الجبل، ولكنها ماتت إثر هجوم على القرية، فيقرر أن يطلبها للإمضاء حتى يتأكد من هويتها، فتأتي إلى المدرسة رفقة ابنها "السعيد"، بمجرد أن رآها تبددت شكوكه، وتيقن أنها زوجته التي تعرضت في غيابه لاغتصاب من طرف جنود دورية فرنسية، فاضطرت إلى الزواج من أحد الحركى حتى تداري الفضيحة، خاصة وأن أخبار زوجها قد انقطعت تماما، فلم تجد مفرا من نقمة السكان إلا بالزواج من الحركي والد ابنها "السعيد".

تأكد المعلم من أنها زوجته لكنه لم يصارحها، ويدخل في صراع مع نفسه، فيقرر في الأخير العودة إلى زوجته رقية، فيطلب من "بوغرارة" أن يذهب معه ليطلب الزواج من رقية، رغم معارضة سكان القرية لذلك، فتتردد رقية في قبول العودة إلى زوجها، ثم توافق في الأخير بعد أن أقنعتها العجوز "ربيحة" بذلك، وكانت هذه النهاية الأولى التي وضعها ابن هدوقة لروايته، أما النهاية الثانية فتختلف تماما عنها، إذ يختار المعلم "البشير" مواصلة مهمته في باقى القرى المجاورة، فيقرر الانتقال إليها لأنها بحاجة إليه لمواصلة مهمته الاجتماعية، وهنا تظهر شخصية البشير الثورية الذي لا تغيّر ظروف الحياة؛ بل تزيده تحديا وإصرارا.

2-1-3- علاقات التوازي بين النصين

إن القراءة الأولية لقصة "المعلم الأول" للروائي العالمي القيرغيزي الأصل "جنكيز أيتماتوف" (1928-2008) التي صدرت عام 1962، ورواية "نهاية الأمس" للروائي "عبد الحميد بن هدوقة" التي صدرت عام 1975، تكشف توازيا في البنيات المشكّلة للعملين من حيث الشخصيات سواء المحورية: كالمعلم "ديوشين" والمعلم "البشير" اللتان ساهمتا في بناء الحدث

وتطويره بشكل كبير، كما يظهر من خلال النصين تقارب كبير بين شخصية المعلمين، فكلاهما يتميز بقوة الإرادة، الصبر، الصلابة، الالتزام الإيديولوجي، حب التغيير، الروح الإنسانية، إذ تستدعي المرحلة التاريخية التي جرت فيها أحداث القصة والرواية، أن يتحلى المعلمان بهذه الصفات النفسية، لأن المجتمعين القيرغيزي والجزائري في مرحلة البناء التي تتطلب وجود أشخاص بهذا الإصرار والإخلاص، لهذا أخذت شخصية المعلم "ديوشين" و"المعلم البشير" أهمية أكبر من بقية العناصر الأخرى التي تجسد فيها التوازي بين النصين، فإذا كانت مرحلة الثورة تهتم بالمكان والزمان، على اعتبار أن الهدف الأساس منها هو تحرير المكان وبالتالي تغيير الزمان، فإن المرحلة التالية للثورة تعتمد أكثر على العنصر البشري الكفؤ الذي يملك الرؤية السليمة للمستقبل، المبنية على أسس علمية صحيحة، وقد مثلته شخصية المعلمين. "ديوشين" و"البشير" وقد شاركتها باقي الشخصيات المساعدة في تطوير الأحداث، كما هو الحال مع العجوزين "كارتبائي" و"ساكال" اللذان كانا يأويان المعلم "ديوشين"، وقد لعبا دورا كبيرا في دعمه وتشجيعه على مواصلة مهمته التعليمية، ويقابلهما في رواية "نهاية الأمس" الشيخ "بوغرارة" زعيم القرية، و"القهاجي" وقد كانا سنداً هاما للمعلم "البشير" في مساعدته في أداء مهمته التعليمية مع الأطفال، ومهمته الإنسانية مع العجوز رحمة وحفيدها "السعيد" ابن الحركي، كما ساهمت بعض الأطراف المعارضة على تنمية الحدث كذلك، تتمثل في سكان قرية "كوركوريو" وكذا السيد الإقطاعي عند "أيتماثوف" و"ابن الصخري" وابنه والإمام عند "ابن هدوقة"، أما الشخصيات النسوية فتتمثل في "ألتيناى سليمانوفنا" أكبر تلامذة المعلم "ديوشين"، و"رقية" زوجة المعلم "البشير" اللتان واجهتا بعض الأحداث المتشابهة، التي تصل أحيانا حد التطابق كحادثة الاغتصاب التي تعرضتا لها، وما أحدثته من تغيير جذري في حياتهما، إذ نبذهما الناس في كلا المجتمعين، وكان ذلك سببا في فرار "ألتيناى سليمانوفنا" من القرية بمساعدة المعلم، من أجل مواصلة الدراسة في موسكو، أما "رقية" فقد حملها

المجتمع وزرا كبيرا رغم أنها كانت ضحية، وتعرضت بدورها إلى التهميش خاصة بعد زواجها من الحركي، ولكنها لم تتج بدورها من غضب المجتمع وإقصائه لها. وكذا حالة الانفصال بينهما وبين المعلمين؛ فقد انتقلت إثرها "ألتيناى" إلى موسكو وحدها، من أجل مواصلة الدراسة، أما "رقية" فقد غادرها زوجها المعلم "البشير" ليلتحق بالثورة التحريرية وتركها مع أهله، ثم تنتقل هي بدورها إلى قرية أخرى لتواصل حياتها البائسة مع زوجها الثاني (الحركي) وأمّه الطيّبة العجوز "رحمة".

كما طال التوازي بين النصين المكان كذلك، حيث بُني على تشابه الحيز الجغرافي، المتمثل في قرية كوركوريو في الريف القيروغيزي في قصة "المعلم الأول"، وقرية من قرى الريف الجزائري في رواية "نهاية الأمس"، وقد تعامل المؤلفان مع المكان بواقعية كبيرة بعيدة عن أسطرته أو أنسنته كما هو الحال في الرواية المعاصرة، مما جعل الأحداث تبدو قريبة إلى الواقع، وقد كان المكان مجالا للتآلف مع بعض الشخصيات من جهة، وميدانا للصراع مع باقي الشخصيات من جهة أخرى.

كما رُصد التقاطع كذلك على مستوى الموضوعة المشتركة بين النصين، والتي تتمحور حول دور التعليم في تطوير القرى، وتخليص سكانها من قبضة الجهل والجوع، ونشر الوعي السياسي بينهم من خلال توضيح مبادئ الاشتراكية لسكان القرينتين، وإقناعهم بأنها المخرج الوحيد للمجتمعين الروسي والجزائري، من وضع تسيطر فيه البورجوازية والإقطاع على كل شيء، إلى سيطرة الدولة على وسائل الإنتاج التي تعيد توزيعها بالعدل على المواطنين.

ويتحقق التناظر أيضا في السياق التاريخي المتشابه بين المجتمعين الروسي والجزائري، فمن حيث الفترة التاريخية التي وقعت فيها أحداث قصة "المعلم الأول"، فهي مرحلة ما بعد الثورة الشعبية البلشفية في روسيا عام 1917، التي أطاحت بالنظام القيصري المستبد، وهو نفس السياق التاريخي الذي وقعت فيه أحداث رواية "نهاية الأمس" وهو انتصار الثورة التحريرية ووضع حد

للاحتلال الفرنسي واستقلال الجزائر، إنها فترة ما بعد الاستعمار بكل مشاكلها الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية التي خلفها الاستعمار على المجتمعين القرويين، وقد تم تناول هذه الأحداث برؤية اجتماعية واقعية وظّفها الروائيان في تعاملهما مع الأحداث، بحيث وقعت أحداث قصة "المعلم الأول" في بداية القرن التاسع عشر في سياق تاريخي يتعلق بظهور المذهب الشيوعي الاشتراكي، فبالرغم من أن كل شخصيات القصة متخيّلة، جاءت شخصية "لينين" حقيقية وموجودة فعلا، وكذا بعض الأحداث التاريخية وقعت فعلا كموت "لينين" وما أحدثه من حزن في الأوساط الجماهيرية، وكذا استعمال العبارات التي تعكس تلك المرحلة التاريخية، وتعكس توجهها سياسيا واضحا، كالرفيق، والأخ، الكومسمول والكولوخوز... مما يضع هذه القصة في إطار مرحلة أدبية تتعلق بالواقعية الاشتراكية كمذهب فني، والتي جاءت موازية لظهور الاشتراكية كمذهب سياسي، بدأت طلائعها كتوجه سياسي في روسيا بعد الحكم القيصري، ثم انتشر في باقي الدول التي تبنته كنظام سياسي في تفسير شؤونها السياسية والإدارية ومنها الجزائر، حيث كتب "عبد الحميد بن هدوقة" روايته "نهاية الأمس" ليعلن من خلال المعلم "البشير" على وضع حد لأمس مظلم ساد فيه الظلم، الجهل، والفقر، والتبشير بمستقبل أفضل، وهذا جانب من مهام الأدب الواقعي الذي "تتمثل مهمته الأساسية في وصف مولد الغد انطلاقا من اليوم، وما ينوء به من أحمال تنبئ عن مخاض عظيم أليم".⁽¹⁾ ويبدو المعلم "ديوشين" وكذا المعلم "البشير" مؤمنين بمبادئ الثورة الاشتراكية، ملتزمين بترسيخها في عقول الأطفال وأهل القرية، وقد أمعن الروائيان في وصف الواقع القروي في بُعد الاجتماع الذي جسّده الثالث المدمر للشعوب الفقراء، الجهل، الإقطاع، الذي لا سبيل إلى التغلب عليه إلا بثورة في مجال التعليم، وأخرى في مجال الزراعة، في إطار النظام الاشتراكي

¹ - فضل صلاح، منهج الواقعية في الإبداع الأدبي، ص 7.

كمُخْلِص للبلدين من أوضاعهما الصَّعبة، مما جعل تبني البلدين للتيار الاشتراكي ضرورة حتمية فرضه الواقع، ويمكن أن نلتمس في النصين وضعيتين متناظرتين من حيث الأحداث، الشخصيات، الزمان والمكان، وسيأتي تفصيل ذلك لاحقاً.

2-2- مظاهر التوازي بين "المعلم الأول" و"نهاية الأمس"

كتب "جينكيز أيتماتوف" قصته "المعلم الأول" استجابة لواقع اجتماعي، يختلف تماماً من حيث القومية والإطار الجغرافي، عن المجتمع الذي أُلّف فيه "ابن هدوقة" روايته "نهاية الأمس"، ولكنهما رغم ذلك يشتركان في الحديث عن مرحلة ما بعد الاستعمار، وما يعانيه المجتمع من صراع مع الفقر والجهل وتسلط الإقطاع في مرحلة إعادة بناء الدولة، فهما يتقاطعان في الموضوعة نفسها وهي مرحلة البناء بعد الثورة.

2-2-1- التوازي من حيث الموضوعة

كانت مرحلة ما بعد الاستعمار، موضوع الكثير من الروايات في الأقطار التي عرفت نفس الوضع، فقد كانت هذه الفترة مرحلة لإعادة بناء الأوطان التي أنهكها الاستعمار، عرف فيها التعليم ثورة، والزراعة ثورة، وكذا الثقافة، وهو الوضع التاريخي نفسه في البلدين، الذي تجسّد في ثورة إعادة البناء التي عاشتها روسيا وجمهورياتها بعد الثورة البلشفية في 1917، والجزائر بعد ثورة التحرير في 1962. ولم تقتصر هاتان الثورتان على إعادة بناء الهياكل والبنى التحتية، بل امتدت لتشمل الذهنيات المتخلّفة التي تعيق سير التنمية وتطور البلدين وهي المعركة الأكبر.

قطع الأدب الواقعي شوطاً هاماً في التوجه نحو تشخيص الواقع وتشريحه خاصة مرحلة ما بعد الحرب، وهي التّيمة التي استثمرها بعض الكتاب العالميين، الذين اتجهوا هذا الاتجاه واتخذوها منطلقاً لقصصهم ورواياتهم، منهم الكُتّاب الروس الذين أسسوا للكتابة الواقعية، من بينهم "جينكيز

أيتماتوف"، كما مثّل "عبد الحميد بن هدوقة" هذا الاتجاه في الجزائر، وهو نموذج المؤلف الملتزم بقضايا وطنه في كل أعماله، منها روايته "نهاية الأمس" حيث يذهب الكاتب بعيدا في وصف أعماق المجتمع باعتبار "الرواية هي ديوان الحياة المعاصرة...أو هي الحياة نفسها ولكن صيغت بطريقة فنية" ⁽¹⁾ مما أهّل الروائيين أن يكونوا من كتاب الواقعية، التي ابتعد بها "تشينغيز أيتماتوف" عن الدعائية، التي تميّز بها الأدب الروسي خلال الفترة الستالينية، حيث فُرض الحظر على الأعمال الأدبية والفكرية، لعدد كبير من الكتاب والمفكرين والفلاسفة الروس، بحجة أنها مخالفة للأيدولوجية الماركسيّة، واستطاع "أيتماتوف" أن يتفادى ذلك من خلال انتهاج أسلوب خاص في الكتابة، نأى به عن الدخول في مواجهة مع السلطة السوفياتية البلشفية، التي مارست القهر ضد أي إنتاج فني أو أدبي لا يروج للأفكار الشيوعية، اتسم بها أدب ما بعد الثورة في روسيا، وكذا في الجزائر؛ في ظل الأنظمة الشمولية التي تفرض على المؤلفين نمطا واحدا من الكتابة، يعكس أيدولوجية ذات بعد واحد، ومن ثم تلجأ هذه الأنظمة إلى إشاعة ثقافة تعبوية أقرب إلى الدعاية للنظام وأفكاره، في حين على الأدب أن ينهض بمهمات أخرى وطنية وتنويرية، بعيدا عن تمجيد السلطة، لذلك لم تستطع قوانين الواقعية الاشتراكية أن تقوِّع كتابات "أيتماتوف"، وأنقذه من براثن النقد الأيدولوجي، عمق إحساسه القومي وإبداعه الإنساني. ⁽²⁾ فقد حقق له أسلوبه المتميز ونظرته الإنسانية شهرة عالمية، كونه يكتب عن ثقافة وعادات مجتمعه القيرغيزي باللغة الروسية،

¹ - شبلول أحمد فضل، الحياة في الرواية قراءة في الرواية العربية والمترجمة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،

الأسكندرية، (دط)(دت)، ص 5،6.

² - ثائر زين الدين، جنكيز إيتماتوف بين الهمّين الجمالي والفلسفي، جريدة النور، ع

حيث عاش التجربة السوفياتية بكل مراحلها، واستطاع أن يصوّر ذلك في كل أعماله فكل "عمل فني أصيل يعبر عن شكل للوجود الإنساني في العالم" ⁽¹⁾ ويظهر التقارب الكبير بين العاملين من خلال بعض التقاطعات، وتُمثل الثورة على الجهل موضوعاً أساسية في قصة "أيتماتوف" وكذا رواية "ابن هدوقة"، من هنا تظهر الشخصيات التي تعبر عن موقفها ووعيها وحالتها، من خلال الواقع الذي تعيش فيه، إضافة إلى الثورة على الإقطاع، وعلى الذهنيات الموروثة من عهد التخلف التي عرقلت تطور البلاد.

2-2-1-1- بناء المدرسة والثورة على الجهل

تدور أحداث قصة "المعلم الأول" في قرية ريفية، حيث كان المعلم ديوشين أول معلم شيوعي لينيني يأتي إليها "ليفتح مدرسة فيها ويُعلم الأولاد" ⁽²⁾ بعد أن كلفه الحزب الشيوعي بذلك إثر زوال الحكم القيصري بعد الثورة البلشفية، التي كان لها دور كبير في تغيير مجرى التاريخ، وقد أفضت إلى إنشاء الاتحاد السوفياتي "الذي كان محكوماً عليه بالبؤس والجهالة، إلى إحدى أكبر دولة في العالم خلال نصف قرن" ⁽³⁾ فقد أصبح بفضل توضّحات أبنائه دولة حديثة اهتمت بتطوير كل قطاعاتها، على رأسها التعليم خاصة في الأرياف، وكان ديوشين ممن شاركوا في نشر التعليم في إحدى القرى الفقيرة في أعالي جبال قيرغيزيا.

¹ - فضل صلاح، منهج الواقعية في الإبداع الأدبي، ص 59.

² - المعلم الأول، ص 25.

³ - غارودي روجيه، في سبيل نموذج وطني للاشتراكية، (تر) فؤاد أيوب، دار دمشق للطباعة والنشر، (دط) د

ت)، ص 121.

شرع المعلم ديوشين عقب وصوله إلى كوركوريو في عقد اجتماع مع الأهالي، ليخبرهم بالإجراءات التي اتخذتها السلطة المركزية في العاصمة، والمتعلقة ببناء مدرسة في القرية، وموضوع بناء المدرسة بالنسبة للسكان أمر لا يستدعي الاجتماع، ورغم إعراضهم؛ يُصر "ديوشين" أثناء هذا اللقاء الأول، على طلب المساعدة منهم إذ يُخبرهم بمشروعه فيقول "أفكر في بناء مدرسة بمساعدتكم في الإسطبل القديم على الراية"⁽¹⁾ فلا يلقي استجابة منهم، عندها يُخرج من معطفه ورقة "ختمت بختم السلطة السوفياتية"⁽²⁾ لعلهم يذعنون للأمر، ولكنهم بقوا متعنتين ورفضوا تقديم يد المساعدة، وبعد أن أكمل المعلم تجهيز المدرسة، التي لم تكن سوى غرفة بأرضية من القش، وجدران طينية علّق على إحداها صورة لينين، ولماً حان الموعد قرر أن ينتقل من بيت إلى بيت ليجمع الأطفال ويأخذهم بنفسه إلى المدرسة ذات صباح بارد.

ورغم تدني مستوى ديوشين التعليمي فقد كان "يُعلّم الأطفال وهو الضّعيف في القراءة والكتابة"⁽³⁾ و رغم ذلك استطاع أن يغرس حب العلم في قلوب تلامذته، تماما كما غرس شجرتي الحور على أعلى الراية في القرية، رفقة تلميذته المفضلة "ألتي ناي" بعثا للتفاؤل في نفوس تلاميذه، وتخليدا لدور مدرسته في زعزعة معتقدات سكان قرية كوركوريو، بأن أطفالهم لم يُخلقوا من أجل الرعي وخدمة الأرض فقط، إن هذا الدور القيادي الموكل للمعلم من طرف السلطة السوفياتية ليس دورا عاديا "ذلك أن الدور القيادي ليس مجرد لقب...بل يجب الفوز به في صراع يتكرر كل

1 - المعلم الأول، ص 27.

2- المعلم الأول، ص 28.

3- المعلم الأول، ص 13، 14.

يوم⁽¹⁾ إنها الثورة الشاملة على الأوضاع المتدهورة، حيث تُسحق حقوق الإنسان وتُهدر كرامته، وقد أعدّ الأطفال لذلك منذ البداية، إذ يقول الرسام" بعد أن فرغنا من الألفباء وقبل أن نعرف كلمة "ماما" و"بابا" خططنا على الورق اسم "النين" وقد كان قاموسنا السياسي مكونا من كلمات "بك" و"أجير" و"سوفيئات"، ووعدنا ديوشين بتعليمنا بعد عام كلمة "ثورة"⁽²⁾ وبإدراكهم معنى الثورة سيتعزز شعورهم بالوطن أكثر، وهو يرى فيهم امتدادا له، لذلك لم يبخل عليهم بمعارفه البسيطة، لقد استطاع بإخلاصه وحبّه لهم، أن يغرس فيهم روح الوطنية وحب العلم، لقد كانت مدرستهم تعلمهم مع الحروف والكلمات معنى الحياة "لأننا نحن الأطفال القيرغيزيين الذين لم نخرج قط خارج حدود قريتنا، قد فتح لنا فجأة في تلك الأيام في المدرسة...عالمنا جديدا لم نسمع به ولم نره من قبل"⁽³⁾ ووصل التفاعل بينه وبين تلاميذه حد مشاركته أفكاره، فقد قال أحد تلاميذه "و حين كنا نسمع ديوشين كنا نحارب فكريا معه ضد البيض"⁽⁴⁾ من أجل ذلك أراد أن يُعلمهم معنى كلمة "ثورة".

لقد كان للمعلم "البشير" نفس مسار المعلم "ديوشين"، فبعد أن اختار الالتحاق بقرية من قرى الريف الجزائري، بعد الاستقلال وكان تحدي الواقع هدفه، وكانت "المدرسة تعطيه السلاح الذي يحارب به الجوع"⁽⁵⁾ وكذا الإقطاع، وهي المهمة نفسها التي كُلف المعلم "البشير" القيام بها، وقد

1 - روجيه غارودي، مرجع سابق، ص 17.

2- المعلم الأول، ص 47.

3 - المعلم الأول، ص 46.

4 - المعلم الأول، ص 47.

5 - نهاية الأمس، ص 8.

وصل هو بدوره إلى إقناع سكان القرية، بأن العلم هو السبيل الوحيد للخروج من قبضة الفقر وسيطرة الإقطاع.

ولم تكن مهمة البشير في الدَّشيرة تعليم الأطفال فقط، بل جاء كذلك "ليحرض الناس على أن يثوروا على أوضاعهم، جاء ليحدث انقلاباً في هذه القرية النائمة"⁽¹⁾ إنها نفس المرجعية الثورية التي انطلق منها "ديوشين" كذلك، الذي كان محارباً في الجيش الروسي قبل أن ينتقل إلى تعليم الأطفال، وهو نفس منطلق المعلم "البشير" الذي كان ينتمي إلى التيار الوطني الذي ينهل من المرجعية الثورية، فالمنطلق واحد بالنسبة للمعلمين، والتعليم عندهما لا يقتصر على تعلم القراءة والكتابة، كما أنه ليس غاية في حد ذاته، بل وسيلة لغاية أسمى؛ تتمثل في تطوير المجتمع وتخليصه من الفكر المتخلف، والثقافة الدينية الكهنوتية التي تستخف بعقول الناس، من خلال ممارسة الأكاذيب والبدع التي تُساق على إنها جزء أساسي من عقيدة الناس.

2-2-1-2- الصراع الطبقي والثورة على الإقطاع

لقد جاء النصّان فضاء لعلاقات التصادم بين المعلمين وسكان القرية من جهة، والمعلمين والإقطاع التي يمثلها "البك" الذي خطف "ألتيناي" من المدرسة ليتزوجها، والإقطاع المتمثل في "ابن الصخري" ومن جهة أخرى، وعلاقات التواءم والانسجام بين المعلم "ديوشين" وتلميذته "ألتيناي" وباقي التلاميذ، وكذا ما يربطه مع العجوزين "سايكال" و"كارانتباي"، وبين المعلم "البشير" وزوجته "رقية" وكبير الدَّشيرة الشيخ "بوغرارة" وكذا القهواجي.

¹ - نهاية الأمس، ص 25.

لقد كان الصراع بين الفئات الاجتماعية، هو الأساس الذي تقوم عليه قصة "أيتماتوف" ورواية "ابن هدوقة"، لقد كان صراع ديوشين مع سكان القرية الرافضين تعليم أولادهم، كما كان صراعه مع أغنياء القرية الذين يشكلون الطبقة الغنيّة التي رفضت التعامل معه نهائياً، بل كانوا يسخرون منه عندما كان يبني جسراً صغيراً ليعبر عليه الأطفال عند ذهابهم إلى المدرسة، خاصة في فصل الشتاء الطويل البارد "إما لجهلهم أو لبلاهمتهم، ضحكوا من ديوشين، على الأخص الأغنياء الذين كانوا يقضون الشتاء في الجبل" ⁽¹⁾ فقد "أصبح الذهاب إلى المدرسة لا يُطاق، فالماء الزمهريري كان يلدغ الأقدام وكان أكثر تعذيباً للأطفال الصغار الذين كانت دموعهم تنهمر من عيونهم" ⁽²⁾ وقد استهزأ به أحدهم لما كان يبديه من اهتمام ورعاية للأطفال، الذين كان يحملهم على ذراعيه إلى المدرسة، فقال له "لم أعرف من قبل أن هذا يصلح لأن أتخذه زوجة ثانية" ⁽³⁾ كما كان صراعا مريراً مع الإقطاعي الذي خطف رجاله، تلميذته المفضلة "ألتيناى سليمانوفنا" من المدرسة وهي لم تتجاوز الرابعة عشرة من عمرها ليتخذها زوجة ثانية. ولكن إيمانه القوي بمستقبل أفضل كان أكبر دافع له على تحمل وتجاوز كل هذه الصدمات و"ستكون الحياة غير هذه الحياة... الأيام الرائعة في المستقبل" ⁽⁴⁾ فالصراع مع الظلم لا يمكن أن ينتهي بالاستسلام، بل لابد أن يكون استنهاضاً للواقع، والعمل على إصلاحه وتقويمه، والسمو به إلى الغايات المنشودة، فهذا هو "ديوشين" رغم كل هذه الصعاب، يصل في الأخير إلى هدفة الذي رسمه عندما حلّ بالقرية،

1 - المعلم الأول، ص 49.

2 - المعلم الأول، ص 49.

3 - المعلم الأول، ص 49.

4 - المعلم الأول، ص 79.

وهو أن يصنع من هؤلاء الأطفال الصغار مواطنين مدنيين يخدمون الوطن، فمعظم تلاميذه اليوم قد تخرجوا من الثانوية، وبعضهم تخرّج من الجامعة، وأصبحت "التيناى سليمانوفنا" أكبر تلاميذه وأكثرهم تعلقا بالدراسة، أستاذة فلسفة في الجامعة، كما أصبح الكثير ممن مرّ على مدرسة "ديوشين" جنديا دافع بالنفس عن وطنه.

إنّ صراع مزدوج خاضه المعلم "البشير" مع سكان القرية والإقطاع، في بيئة أخرى مشابهة لبيئة المعلم ديوشين، فقد كان "ابن الصخري، يمثل الإقطاع المتعجرف الذي استولى على أخصب الأراضي، بالتحايل على سكان القرية إذ يبيع لهم قمحه ديناً، ولكن بشرط ...أن يرهّن له المدين قطعة أرض أو بستان كضمان لدينه. وعندما يحين أجل الدين لا يجد الفقير ما يسدّد به دينه فيستولي هو على الأرض المرهونة " (1) ومثل هذه التصرفات تبرّر وقوف الإقطاع في الجزائر المستقلّة، ضد مشروع الإصلاح الزراعي، الذي قررت البلاد تنفيذه. لقد أدت هذه التحولات إلى تحسين مستوى حياة الفلاحين في الرّيف، الذي أصبح المجال المفضّل لدى مؤلفي الرواية الواقعية، فجاء عمله الإبداعي مستوعباً للمعاناة الإنسانية، التي عاشتها الجزائر بعد الاستقلال، فقد ارتبط تطور الرواية الواقعية بالمتغيرات الاجتماعية الجارية في الرّيف.

2-2-1-3- الثورة على التقاليد القديمة والذهنيات المتخلفة

تعاني المرأة في المجتمعات الرّيفية تهميشاً كبيراً خاصة من ميدان التعليم، إذ تعتمد عليها الأسر بشكل كبير في الزراعة والرعي... وفي ظل هذه الأوضاع الصعبة، تصارع الفتيات الصغار بقوة لمواصلة التعليم، فهن أكثر عرضة لأن يُحرمن من التعليم بسبب المواقف الاجتماعية المستندة

¹ - نهاية الأمس، ص 110.

إلى التقاليد المتشددة مع تعليم الفتيات، فقد رفضت عمّة "ألتيناى سليمانوفا" التحاقها بمدرسة "ديوشين" لما جاء لأخذها كباقي الأطفال، إذ قالت له "إن الدراسة ليست شأنها لا يتعلم الذين لا أهل لهم مثلها" (1) فيجيبها "نحن بحاجة إليها، السلطة السوفياتية بحاجة إليها" (2) ويضع بذلك حدا لحرمان الفتيات من حقهن في التعليم، فالتحقت بالدراسة مع زملائها بتدخل من عمّها الذي رفض تدخل زوجته في ذلك.

كما قف وحده إلى جانبها عندما قرر "البك" وبمساعدة عمّتها أن يتزوجها وهي في هذا السن، وهو تصرف من العادات القديمة التي تحكم المجتمع وتقرض سيطرتها عليه، ومن التقاليد البالية التي يتمسك بها المجتمع، لا يبررها سوى إرث الآباء والأجداد، إذ أصبحت من الصّوابط التي لا يجوز مخالفتها، ولكن "ديوشين" يخطر السلطات باقتياد "ألتيناى سليمانوفا" عنوة إلى بيت "البك" في القرية المجاورة، فينتقل هو واثنين من رجال الميليشيا، فيخلّصها من قبضة "البك" وتعود إلى القرية بفضل هذا التدخل، وهو الجرم العظيم الذي اقترفته "ألتيناى" في نظر أهل قريتها، بهروبها مع المعلم "ديوشين"، وفي حق "البك" وكانت سببا في دخوله السجن، فقد استجابت السلطة السوفياتية لطلب "ديوشين"، بتخليص "ألتيناى" وتحريرها من هذا المصير الذي يصادر براءتها، ويقرر الحزب أن يُرسلها إلى موسكو من أجل مواصلة دراستها هناك على نفقته، فقد آن لهذه العادات أن تزول، لتبدأ البلاد حقبة جديدة في ظل الحكم السوفياتي الاشتراكي.

وجسّد الروائي "عبد الحميد بن هدوقه" في روايته "نهاية الأمس"، رؤية واقعية للوضع الاجتماعي بعد الاستقلال في الجزائر، من خلال طرح القضايا التي تمس المجتمع الريفي، الغارق

1 - المعلم الأول، ص 41.

2 - المعلم الأول، ص 41.

في الجهل والحرمان، وسذاجة التفكير، والتشبث بالخرافات والبدع، لقد أخذت تيمة الصّراع بين الأفكار الجديدة والتقاليد القديمة، مكانها في هذه الرواية، فالمعركة الحقيقية ليست في تدشين المصانع وبناء المؤسسات فقط، بل في القضاء على بعض الدّهنيات التي تشدّ المجتمعات إلى عصور التخلف، وتربطه بالفكر الساذج الذي يؤمن إيماناً راسخاً بأن الاستعمار قدر محتوم، وأن العمل لا طائل منه مادام الرزق مكتوب منذ الأزل، ومثل هذه القناعات التي تتركس قهر الشعوب، وتقف في وجه تطورها الحضاري، وهي ممارسات سببها الجهل، وتغشي شعارات تُمجّد الخرافات وتشلّ العقول، فلا تفكر في التغيير نحو الأفضل. وقد رفض ابن هدوقة هذا النمط من التفكير الذي يعتبره من مخلفات العصور القديمة فيقول "رجل منذ أن جاء إلى الوجود وهو يسمع: إن الرزق على الله وأن الدنيا لا تساوي جناح بعوضة وغير ذلك من مخلفات عصور اليأس الطويلة"⁽¹⁾ هذه الأفكار والعادات والتقاليد والأعراف لها من القداسة في نفوس النّاس، ما جعلها تتحول إلى معتقدات لا سبيل إلى زعزعتها والقضاء عليها، إلا عن طريق العلم، وستلعب المدرسة دورها في محاربة هذه الخرافات و"في محو هذا الزّهد الباطل وتفتح طريق الأمل والحياة"⁽²⁾ كما سنُرسّخ الاشتراكية مفاهيم مختلفة تؤمن بأن "الرزق من العمل وأن الدنيا لا تساوي شيئاً عند الأغنياء... وأن الاشتراكية أن يعمل الناس جميعاً وفق معطيات العلم التجريبي بدون اعتبار للغيبات والأعراف القديمة البالية"⁽³⁾ التي تُعطل الفكر وتكبّل العقل من أجل الانطلاق نحو الأفضل.

1 - نهاية الأمل، ص 50.

2 - نفسه، ص 50.

3 - نفسه، ص 50.

كما يُجسّد "ابن هدوقة" تفكير رجل الدين المتقوقع على نفسه، من خلال موقفه الساذج عندما يفضل تعبيد الطريق بدل أعمدة الكهرباء فيقول: "أما الضوء فلا حاجة إليه هنا مادام نور الله يشرق علينا كل يوم"⁽¹⁾ مما يؤكّد أنّ هذه الفئة من الناس "سيكونون في المستقبل عرقلة في وجه كل إصلاح، وحاجزا أمام كل تطور"⁽²⁾ ويطرح "ابن هدوقة" الاشتراكية كنظام بديل لهذا النظام الديني المتخلف، من أجل الالتحاق بركب التطور "فالاشتراكية الحقّة هي الاشتراكية العلميّة التي تأبى الغيب"⁽³⁾ فتحقق بذلك تغييرا جذريا في واقع المجتمعات، فقد حققت التجربة الاشتراكية نجاحا كبيرا في الدول التي انتهجتها، وقد كان لها "آثار بيّنة على مختلف الشعوب التي تسعى إلى التحرّر، تلك التي ترى في المثال الاشتراكي السوفييتي خير نموذج لتحقيق مبدأ العدالة والحرية"⁽⁴⁾ لقد جسّد "أيتماتوف" في قصته، و"ابن هدوقة" في روايته رؤية واقعية، ترسم قضايا الشعب الرّاهنة، وتطلّعه إلى مستقبل أفضل، فقد حمل الروائيان على عاتقهما معالجة قضايا مجتمعهما، إذ سيطر عليهما المضمون الاجتماعي، الذي ينقل خطابا انحصر في التعبير عن الإيديولوجيا السائدة، ويسعى إلى تحقيق غايات اجتماعية عامة، فتصبح الواقعية بتوجهها الاجتماعي تجسيدا لأحوال المجتمع في مكان وزمان محددين.

¹ - نفسه، ص 62.

² - نفسه، ص 63.

³ - نهاية الأمس، ص 63.

⁴ - منجي بن عمر، الفضاء في رواية الثورة دراسة مقارنة بين "الآن...هنا" لمنيف و"الأم " لغوركي، الدار التونسية

للكتاب، المنستير، تونس، ط1، ص26.

2-2-2- التقاطعات بين النصين من حيث المكان والزمان

يلعب المكان دورا هاما في العمل الأدبي السردى قصصيا كان أم روائيا، وهو من أبرز مكوناتها "إذ ما من حركة إلا وهي مقترنة به، وما من فعل إلا وهو مستوح لبعض دوافعه منه"⁽¹⁾ يُقدّم من خلاله الزمن والأحداث والشخصيات، وقد يكون متخيلا فنكون أما مكان مجازي أو أسطوري، أو يكون واقعا يرتبط بالواقع طيلة أحداث العمل.

2-2-2-1- واقعية المكان وبعده الاجتماعي

شغل الريف مجالا بارزا في قصة أيتماتوف "المعلم الأول"، فقد اتخذ من قرية كوركوريو الريفية مجالا تدور فيها أحداث قصة المعلم "ديوشين"، إنه مكان واقعي نقل "أيتماتوف" من خلاله حب وارتباط الشخصية به، فهو المكان الذي ترك المعلم ديوشين المدينة بما فيها من متطلبات الحياة السهلة وفصل العودة إليه، بعد أن هجرها والده "الذي رحل من القرية... من المجاعة قبل سنين عديدة"⁽²⁾ ويحدد "أيتماتوف" قريته باسمها "كوركوريو" مما يعطيها وجودا واقعيًا، وقد بدأ قصته بوصف طبيعتها الخلابة عند الصباح الباكر "ها أنا أفتح الشباك على مصراعيه، فينصب في الغرفة تيار من الهواء الطلق، وأمعن النظر في الغبش المزرق الآخذ بالنصوع... تقع قريتنا

¹ - زايد عبد الصمد، المكان في الرواية العربية الصورة والدلالة، دار محمد علي للنشر، منوبة، تونس، ط1،

2003، ص 7.

² - المعلم الأول، ص 25.

"كوركوريو" على سفوح هضبة واسعة، حيث تتحدر نهيرات جبلية جياشة من مضائق كثيرة...⁽¹⁾ نتقلنا هذه الصورة إلى طبيعة جغرافية قاسية، تعكس حالة اجتماعية زادت بها هذه الطبيعة قساوة، في هذه القرية التي غلب عليها الجهل والفقر، حيث يرتبط المكان بالأحداث والشخصيات " تتشكل الأمكنة من خلال الأحداث التي يقوم بها الأبطال " ⁽²⁾ ويرتبط المعلم ديوشين بالمكان ارتباطاً تاريخياً وثيقاً، وعودته إلى قرية كوركوريو هي عودة إلى أصوله القروية، إنه الشعور بالانتماء الذي يميّز الشخصية الأيديولوجية، فالمكان يعكس الصلة الكبيرة التي تربط "ديوشين" بوطنه، ويدفع الشعور بالانتماء للوطن إلى أعلى درجات الإخلاص والتضحية بهدف خدمته والمشاركة في بنائه. انطلق الروائي من وصف جمال القرية الطبيعي، واستطاع أن يرسم صورة رائعة بوصف مفصل للمكان، وإذا كانت القرية الإطار العام الذي يلتقي فيه المعلم بسكانها، فإن المدرسة كانت عالمه الخاص الذي ارتبط به أشد الارتباط، لأن مجيئه إلى القرية كان أصلاً من أجلها، فوجوده في القرية متعلق بها، فهي الحلم الذي يريد "ديوشين" تحقيقه فيها، وليس للخيال دور كبير في بناء المكان في قصة "أيتاتوف"، فقد رسم القرية والمدرسة بملامح واقعية جعلتهما يقتربان من عالم الحقيقة أكثر، فأصبح للمكان أبعاداً اجتماعية جعلت منه مجالا للصراع بين المعلم وسكان قرية كوركوريو مما يزيد الأحداث وضوحاً، لأن الروائي يختار الأماكن التي تناسب الأحداث. كما تعامل "ابن هدوقة" بواقعية مع المكان في روايته، وأضفى عليه وجوداً موضوعياً، فقد أطلق على الحيّز الذي تدور فيه روايته اسم "الدّشرة" التي لم تنعم بالحياة الكريمة، التي كانت ترجوها بعد الاستقلال،

¹ - نفسه، ص 6، 7.

² - بحراوي حسن، بنية الشكل الروائي، الفضاء، الزمن، الشخصية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء

رغم نضالها البطولي خلال ثورة التحرير ضد الاستعمار، وقد انطلق "ابن هدوقة" في بداية روايته في وصف طبيعة هذه الدشرة وصفا مفصلا فـ"الأشجار الجائمة هنا وهناك على حفاقي الطريق حمرة في سواد الأرض المحاذية لا يربط بين أتربتها إلا عروق سوداء أو بيضاء كالأفاعي... كانت الطريق ملتوية محدبة فإذا ما انبسطت فلتنقبض أكثر، وإذا ما امتدت فلتلتوي أشد... وكانت القرية تبدو حيناً وتختفي أحياناً، وفي بدوها لا يمسك النظر منها إلا أكواخا ودورا هنا وهناك" (1) ويأخذ وصف المكان عند "ابن هدوقة" بعدا واقعيا على طريقة "أيتامتوف" فهو لا يتجاوز الإطار الجغرافي المعروف، فيصف القرية ومبانيها المتنوعة كالمقهى والمسجد ويركز على المدرسة ويصفها وصفا مفصلا" تشتمل المدرسة على ثلاثة أقسام، يتسع كل منها لخمسين مقعدا، وعلى فنا داخلي بمثابة ساحة للعب، ومرحاضين ومغسلة، على الجانب الأيمن، وعلى دار للسكنى في الجهة المقابلة تضم قاعة واسعة... (2) ورغم بؤس هذه الدشرة التي لم تنعم بحياة الاستقلال بعد، كانت وجهة اختيارية للمعلم البشير بعد الاستقلال، إنه قرار العودة المبطن بالشعور بالحنين والانتماء، الذي دفعه إلى مواجهة كل التحديات من أجل مواجهة المشاكل التي تعاني منها القرية.

لقد كانت القرية بالنسبة إليه امتدادا لطفولته "فها هي ذي تلك الأصوات القديمة التي ألفتها نفسه في الطفولة والشباب وأحبَّتها، أخذت تعود إلى سمعه ونفسه فتملؤها حنانا وحباً وتصل بينها وبين الطبيعة... وهو إذا في هذه القرية سوف يستأنف طفولته بفكر جديد" (3) فهي آخر ملاذ له بعد أن أصبح لا يطيق الحياة في المدينة "ألم تصل به المدينة إلى اليأس؟ ألم تراود ذهنه

1- نهاية الأمس، ص 5.

2- نهاية الأمس، ص 12.

3 - نفسه، ص 17.

عشرات المرات فكرة الانتحار " تحقيق أحلامه؟ ألم يكن ضالا في متاهة من العبث... " (1) إنه مكان يضمن له الاستقرار والراحة النفسية، ويحقق له الانتماء الذي لم يعد يشعر به في المدينة التي فقد انسجامه معها "لقد اهتدى فعلا إلى الطريق الصحيح، وما عليه إلا السير بلا توقف... تلك هي ملامح المستقبل أمامه تبدو وضيئة نضرة" (2) فالقرية بالنسبة للمعلم "البشير" ليست مكانا لتنفيذ مهمة التعليم فقط، بل هي الملاذ الذي يستريح فيه من أوجاع المدينة وضغوطاتها.

أخذ المكان عند "أيتماتوف" و"ابن هدوقة" أهمية كبيرة، حيث شكّل جانبا آخر من جوانب التوازي بين النصّيين، فقد كان في كليهما مجالا مفتوحا للصراع بين الذات الفردية المتمثلة في المعلمين، والذات الجمعية ممثلة في سكان القريتين وكذا الإقطاعيين، ولكن يتطور هذا الصراع ليتحول إلى انسجام، فتتطور تبعا لذلك "دلالة هذه الأمكنة بمرور الزمن، فكلما كان مكوث الشخصية في داخلها أطول، تعودت عليه وازدادت الألفة معه" (3) فهي خلافا للمدينة مصدر للتخلص "من عبئ الفردية والخروج من العزلة وتعاطي الجماعة، لأن الوجود الجماعي هو الأصح والأهم في عرف القرية" (4) فرغم ما واجه المعلمين من إغراض السكان إلا أنّهما اجتهدا في الانسجام مع هذا الوضع فيتكوّن للمكان بُعد اجتماعي.

يلجأ الروائيان إلى تشكيل المكان بطريقة واقعية، باعتباره عنصرا مشتركا بينهما، من خلال وصف الحيز الجغرافي في ارتباطه بالإطار الاجتماعي، مما يجعل القارئ يقف أمام الواقع بكل

1 - نفسه، ص 17.

2 - نفسه، ص 18.

3 - رحيم علي جمعة الحربي، المكان ودلالته في الرواية العراقية، (بط) 2003، ص 12.

4 - زايد عبد الصمد، مرجع سابق، ص 205.

تفاصيله، فيمنحه ذلك إحساساً قوياً بالمكان من خلال وصفه وصفاً مستفيضاً، "ذلك أن أحد أهم أهداف الرواية الاجتماعية يتمثل في أنها تطلعننا على طبيعة المجتمع الذي تعنى بتصويره".⁽¹⁾ مما يجعل مهمة هذا اللون من الكتابة المرتبط بالمكان، تمثيل للبيئة الاجتماعية " فلا يمكن انتزاع الكاتب من الحاضنة الاجتماعية والثقافية التي يشتبك بها، لأن أدبه يقوم بمهمة تمثيلها وبيان موقعه فيها... فالكاتب منبثق من سياق ثقافي وتجد الإشكالات المثارة كافة في مجتمعه درجة من الحضور في مدونته السردية" ⁽²⁾ إن ارتباط الأديب بقضايا مجتمعه ووعيه بما يجري حوله، يجعله يُقبل على المجتمع يصف أوضاعه، ويسجل مشكلاته، رغبة في تطويره، إنها علاقة تفاعلية تزيد إحساسه بالانتماء إلى هذا المكان، فيعبر عن ذلك في أدبه على أساس أن الأدب ظاهرة اجتماعية تُصاغ في شكل إبداع لا ينفصل عن الواقع، فهو وثيقة تسجل أهم الأحداث والمتغيرات الاجتماعية التي تحدث فيه، بحيث يستحيل فهمها بعيداً عن سياقها التاريخي السائد خلال فترة إنتاجها، التي كانت " بمثابة... الاعتراف المبدئي بشرعية التحليل الاجتماعي للظاهرة الأدبية"⁽³⁾ لذلك يُعتبر استغراق الأديب في معاناته وتجربته الذاتية، أمراً مرفوضاً عند لوكاش الذي طور النظرة الواقعية للأدب، إذ نظر إلى الأعمال بوصفها انعكاساً لنسق اجتماعي موجود في الواقع، فالعمل الأدبي لا يعكس الظواهر الفردية بل يعكس العملية المتكاملة للحياة، على أساس أن "الفن الروائي من أقرب

1 - محمد بوعزة، تحليل النص السردى، تقنيات ومفاهيم، الدار العربية للعلوم ناشرون بيروت، منشورات الاختلاف الجزائر، ط 1، 2010، ص 25.

2 - إبراهيم عبد الله، السرد والاعتراف والهوية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط 1، 2011، ص 5.

3 - فضيلة فاطمة دروش، سوسيولوجيا الأدب و الرواية، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان الأردن،

أبواب الأدب إلى الواقع وألصقها بالحياة"¹) ويوظف لوكاش مصطلح الانعكاس توظيفاً استمدته من رجوعه إلى النظرية الواقعية، التي ترى الرواية انعكاساً للواقع، لا بمعنى أنها تقتصر على وصف المظهر السطحي للواقع، بل بمعنى أنها تُقدم انعكاساً أكثر صدقاً وحيوية وفعالية للواقع، وطبيعة الانعكاس عند لوكاتش لا بد أن تُرضخ لمقاييس الفن لأن "العمل الأدبي هو نتاج مشترك لقيم جمالية وثقافية متداخلة... تنتظر إلى النص الأدبي كجسد حيوي ليس ملزماً بأن يكون عينا فوتوغرافية لنقل الواقع، بل صانعا للصورة والعين والواقع معا."²) وجعل هذا المفهوم الانعكاسي للأدب غولدمان يرفض الرؤية "القائمة على الانعكاس المباشر والبسيط"³) في تعامله مع الإبداع الأدبي القائم على الرّبط بين العمل الأدبي وبين المجتمع، يقوم على نقل الواقع نقلاً تسجيلياً يطلب الدقة ويتوخى الموضوعية، وهو ما يُشكّل جوهر المناهج السوسيولوجية التقليدية، وقد أكد المنهج الذي قدمه "لوسيان غولدمان" في مقابل هذه المناهج، على تتجاوز الآلية التي وقع فيها التحليل الاجتماعي التقليدي للأدب، وذلك من خلال التركيز على بنية فكرية، تتمثل في "رؤية للعالم" لأن العلاقة بين الأدب والمجتمع لا يمكن أن تحكمها قوانين التشابه السطحي الساذجة، ولا حتى مفاهيم الانعكاس المختلفة وإنما تتشكل أواصرها على مستوى أعمق من هذا بكثير.

1 - زايد عبد الصمد، مرجع سابق، ص 7.

2 - عبد الله إبراهيم، أرغب في تعديل مفهوم نقدي، 4 أبريل 2013، على الرابط:

<http://www.alriyadh.com/823074>

3 - أنور عبد الحميد الموسى، مرجع سابق، ص 254.

2-2-2-2- واقعية الزمان

كانت القرية مسرحاً للأحداث التي عاشها المعلمان، في المرحلة التالية لاستقلال البلدين، وهي مرحلة تشكل منعطفاً خطيراً في تاريخ المجتمعات حديثة الاستقلال، لأنها مرحلة يُعاد فيها بناء الدولة، فقد جاء حديث "أيتاماتوف" عن زمان تاريخي واقعي محدد بتواريخ مضبوطة، فقد بدأ قصته بتاريخ بداية أحداثها 1923، التي ارتبطت بالتحاق المعلم "ديوشين" بكوركوريو لتنفيذ أوامر السلطة السوفييتية، وأحداث تاريخية وقعت فعلاً، إذ يحمل النص الكثير من المؤشرات الزمانية المحددة بتواريخ مضبوطة، تحيلنا إلى زمن كتابة النص، منها بعض الأحداث العامة كالثورة البلشفية، وموت لينين " مات لينين. الناس يقفون في جميع العالم في حداد"⁽¹⁾ وكذا بعض الأحداث الخاصة، كالتى وقعت لـ"ألتي ناي سليمانوفنا" بعد عودتها إلى العصمة فتقول: " الساعة الآن في موسكو الثانية ليلاً وأنا واقفة في شرفة الفندق"⁽²⁾ وقد أصابها أرق بسبب قرارها المفاجئ للعودة إلى العاصمة موسكو، فقررت عندها العودة ثانية إلى كوركوريو، ولكن لما تشعر بأنها قادرة على مواجهة معلمها "ديوشين".

كما استعمل "ابن هدوقة" بعض المؤشرات الزمانية التي تضيف على الأحداث واقعية أكثر، إذ يسرد قصة " بني وي وي" التي أصبحت مضرباً للأمثال ويحدد تاريخ وقوعها ويقول: " كان ذلك في سني الحرب العالمية الثانية"⁽³⁾ كما يذكر تاريخ وقف القتال في الجزائر " وكان ذلك اليوم من

1 - نهاية الأمس، ص 56.

2 - المعلم الأول، ص 114.

3 - نفسه، ص 15.

أيام جويلية 1962 لم يستطع الرجوع إلى الجزائر بمجرد إعلان وقف القتال⁽¹⁾ لارتباطه بالدراسة في تونس، أما عن تاريخ فتح المدرسة فقد حدد المقرر الذي أرسلته الوزارة بأن "المدرسة ستبدأ في 21 من الشهر، وهو الآن في صباح اليوم الأول من سبتمبر"⁽²⁾ فمازالت أمامه فترة لتسجيل باقي الأطفال الذين تأخر أولياؤهم عن تسجيلهم. إنّه يبدو زمانا واقعا نظرا لما يحيل عليه من تحديد تاريخي للأحداث، بالأيام والأعوام، وما يسرده من حوادث تبدو واقعية في حياة الأفراد خاصة في القصص الواقعي.

2-2-3- تشابه السياق التاريخي والبعد الاجتماعي للزمن

يظهر الزمان الروائي مرتبطا بكل عناصر العمل الأدبي، فالأحداث التي يقوم عليها العمل تسير وفق زمن خطي طبيعي تسلسلي، والشخصيات التي يُجسدها، كلّها تتحرّك في إطار زمني محدد، وهو ما نجده في قصة "أيتماتوف" ورواية "ابن هدوقة"، حيث تشابهت المرحلة التاريخية التي جرت فيها الأحداث، وهي مرحلة ما بعد الاستقلال.

استطاع "أيتماتوف" أن يُصوّر انتصار الثورة البلشفية التي حوّلت روسيا القيصرية إلى دولة قويّة، اهتمت بتطوير كل القطاعات على رأسها التعليم والزراعة، وما إرسال "ديوشين" إلى كوركوريو إلا تجسيد لرغبة السلطة السوفياتية، في القضاء على الجهل في هذه القرى النائية، رغم

1 - نفسه، ص 42.

2 - نفسه، ص 47.

انعدام الوسائل المادية والبشرية، فلم يكن تكوين المعلم "ديوشين" عالياً، ولكن نشاطه في إطار الكومسمول والتزامه بمبادئ الحزب الشيوعي اللينيني، جعلت منه كوسموموليا كرس حياته لخدمة النظام الذي كان التعليم من أولوياته، وقد صوّر ديوشين هذا الوضع في حديثه مع أهل القرية، عندما وصل إليها فقال: "كنا طوال حياتنا مُداسين مُهانين عشنا في ظلام، والآن تريد السلطة السوفييتية أن نرى النور" ⁽¹⁾ وقد برهنت اتحادات الشباب اللينينية(*) وكان "ديوشين" واحداً من أعضائها، على فعاليتها في العمل الثوري خلال الحرب البلشفية وبعدها "والكوسمومولي... كان أكثر الفرسان توقداً في العمل والكلام وأنشط أهل القرية، فهو يخطب في الاجتماعات ويكتب في الجرائد" ⁽²⁾ فلم يكن المعلم ديوشين يحمل من الشهادات العلمية ما يؤهله للتعليم، ولكنه كان مؤمناً بأن الخروج من هذه الفترة التاريخية الصعبة، لا يكون إلا بالاهتمام بالتعليم، وقد أثرت مثابرته على عمله تعلم الأطفال القراءة والكتابة ومعنى المواطنة، فلم تذهب "حماسته الصميمة التي قام بها بعمله هباءً" ⁽³⁾ فقد كان هدفه الأسمى أن يؤسس مجتمعا مدنياً متعلماً، يؤمن بالمساواة والعدالة الاجتماعية.

(*) - الكومسمول أو "اتحاد الشبيبة الشيوعية اللينينية في الإتحاد السوفييتي"، من منظمات الشباب الشيوعي الموحدة، التي أسسها وطورها ووضع برامجها وأنظمتها الداخلية الشيوعيون الشبان، تحت إشراف حزب البلاشفة قبل وبعد انتصار ثورة أكتوبر، انظر الموقع: <http://ujml.over-blog.com/2009/10>

1 - المعلم الأول، ص 29.

2 - المعلم الأول، ص 13، 14.

3 - نفسه، ص 65.

ومن نفس هذه المنطلقات؛ اتّجهت الدولة الجزائرية بعد الاستقلال إلى الاهتمام بمجال التعليم ونشر المعرفة، وهي الاهتمامات التي أصبحت تشغل بال المعلم "البشير"، الذي كان أوفر حظا في التعليم من المعلم "ديوشين"، فقد واصل دراسته في تونس؛ وتَحَصَّل على شهادة الليسانس في علم الاجتماع، وشارك في حركة التغيير التي عرفها الرّيف بعد الاستقلال، حيث شهد آنذاك حراكا اجتماعيا كبيرا، فقد قرّر "البشير" "إفهام هؤلاء الريفيين حقيقة الحياة الجديدة"⁽¹⁾ التي تقوم على تبني النهج الاشتراكي، الذي اهتم ببناء حس مدني لدى المواطنين، فهو يرى بأن "المجتمعات الجاهلة تُساق إلى المستقبل بالركل وأعقاب البنادق، ولن يتأتى أي إصلاح... في شعب جاهل"⁽²⁾ فطريق التطور يبدأ بالتعليم فلا مستقبل لشعب جاهل. إن المهمة التي جاء المعلم "البشير" لينفذها في القرية صعبة ومعقدة، لأن "مهنته ليست التعليم الخالص في هذه البوادي، إنما هي بالدرجة الأولى تحريك السواكن وتغيير الزّمن لدى النّاس من الماضي إلى المستقبل وليس أي مستقبل كان. المستقبل الاشتراكي الذي يمنح الناس حظوظا بقدر أعمالهم"⁽³⁾ فالتعليم ليس غاية في حد ذاته بالنسبة للمعلم "البشير"، بل هو وسيلة لتربية المواطن الملتزم المنتمي إلى المجتمع، من أجل بناء مستقبل يأخذ الفرد فيه قيمته بقدر ما يقدّمه من عمل.

ويظهر توازي النصين كذلك في السياق التاريخي المتشابه، من خلال تبني النظام الاشتراكي، ويظهر بوضوح سيطرة مثل هذه الأنظمة على نظام التعليم، الذي يرتبط ارتباطا وثيقا

1 - نفسه، ص 65.

2 - نفسه، ص 124.

3 - نهاية الأمس، ص 124.

بالأيديوجيا، فالسلطة السياسية تحرص دائما على السيطرة على النظام التعليمي، وتوظفه لبث أيديولوجيتها وتوجهاتها السياسية والاقتصادية والثقافية.

2-2-3- التوازي على مستوى الشخصيات

الشخصية عنصر هام من عناصر بناء الرواية، فهي تصوّر الواقع من خلال تفاعلها مع غيرها، وهي عند الواقعيين شخصية حقيقية، تحاكي الواقع الإنساني الذي تعيش فيه، فهي "بمثابة المعيار والمجهر اللذين تُفحص بواسطتهما نوعيّة الواقع الاجتماعي"⁽¹⁾ ومن هذا المنطلق جاءت شخصيات "جنكيز أيتماتوف" واقعية، مستمدة من واقع اجتماعي بسيط تعيش فيه وتتفاعل معه، فالبعد الاجتماعي هو الأساس المعتمد عليه في دراسة شخصيات قصة "المعلم الأول"، وكذا رواية "نهاية الأمس" باعتبارهما خطابا اجتماعيا "يقوم على الائتلاف والاختلاف، التعايش والصراع."⁽²⁾ من أجل الوصول إلى ما يجعل من المعلمين "ديوشين" و"البشير" شخصيتين محوريّتين تتقاطعان في بعض الصفات النفسية، من وجهة نظر مقارنة، إذ يمكن استنباط الصفات المشتركة بين هذه الشخصيات، وهو البعد الثاني في دراستهما، فلا يمكن الفصل بين الجانب الاجتماعي والجانب النفسي، في دراسة الشخصية، بالإضافة إلى شخصيات ثانوية ساهمت في تطوير الأحداث، وقد كان "أيتماتوف" و"ابن هدوقة" حريصين على الدقّة في تصويرها، خاصة شخصية المعلمين، مما

¹ - محمد بشير بويجرة، الشخصية في الرواية الجزائرية 1970-1983، ديوان المطبوعات الجامعية،

الجزائر (دط)، 1986، ص12.

² - يقطين سعيد، انفتاح النص الروائي، النص والسياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2،

2000، ص141.

جعلهما تكتسبان طابع النموذج البشري. إن الحديث عن البعد الاجتماعي والإنساني، في العلاقات التي تربط بين المعلمين وسكان القرية، يستدعي الحديث عن طبيعة هذه العلاقات التي يمكن تصنيفها إلى نوعين: علاقات تصادم وعلاقات تآلف.

2-2-3-1 - علاقات الإئتلاف والتعايش

هي علاقات إنسانية عامة كالتي تربط بين المعلم "ديوشين" والعجوزين "سايكال" و"كارتانباي"، وكذا العلاقة التي تربط بين المعلم "البشير"، وكبير القرية الشيخ "بوغرارة" والقهواجي والعجوز "رحمة"، وكان هذا النوع من العلاقة دافعا للمعلمين على المضي في تجسيد مشروع بناء المدرسة التي كلفتهما به السلطة المركزية، كما للمعلمين علاقات خاصة على المستوى الشخصي، جمعت بين "ديوشين" و"التيناوي" تكمّل دراستها في العاصمة بعيدا عنه، وأخبرها بذلك في آخر لقاء بينهما إذ يقول لها: "ولتكن سعادتك في التعلّم يا نجمتي الساطعة" ⁽¹⁾ كما ضحى "البشير" بحياته السعيدة المستقرة مع زوجته "رقية"، عندما التحق بالثورة التحريرية وتركها حاملا في منزل والده المجاهد الشهيد "الشيخ حمودة"، بعد أن تغلّب نداء الوطن على واجبه الأسري، وقد دفعت هذه المشاعر الإنسانية الرّاقية بالمعلمين إلى التضحية من أجل غاية أسمى سعيا إلى تجسيدها على أرض الواقع.

2-2-3-2 - علاقات التوتر والاختلاف

وقد جمعت "ديوشين" بسكان قرية كوركوريو الذين رفضوا قدومه إليها، وامتنعوا عن تقديم يد المساعدة من أجل بناء المدرسة، فعندما أخبرهم بأنه ينوي بناءها في الإسطبل المهجور الموجود

¹ - المعلم الأول، ص78.

على الرابية قالوا له: "ما حاجتنا إلى المدرسة، نحن نعيش منذ الأزل بعملنا الفلاحي" ⁽¹⁾ وهو نفس موقف سكان القرية التي انتقل إليها "البشير" من أجل إعادة فتح المدرسة، التي لم يتحمل البقاء فيها من عُيّنوا قبله من المعلمين أكثر من شهر، وقد أخبره "السي التركي" السائق الذي أقلّه من المحطّة إلى القرية بذلك قائلاً: "لن تلبث أياماً بهذه القرية حتى يعاودك الحنين إلى شواطئ العاصمة مثل زملائك السابقين" ⁽²⁾ ولكن البشير مختلف عن زملائه الذين جاؤوا قبله، فقد كان حاملاً لمشروع تنويري من جهة، فهو "لم يأت إلى القرية إلى القرية سائحاً، بل جاء ليعمل ويُنظّم... لا يكفي أن يعلم الأطفال القراءة والكتابة عليه أن يعلمهم الحياة" ⁽³⁾ وتنويري من جهة أخرى فقد جاء كذلك "ليحرض الناس أن يثوروا على أوضاعهم، جاء ليحدث انقلاباً في هذه القرية النائمة" ⁽⁴⁾ واستحق بذلك أن يكون المعلم الأول في هذه القرية.

ويدخل المعلمان في تصادم مع الإقطاع، حيث يتجسّد الصراع بين الطبقات الاجتماعية بقوة، فقد وقف "ديوشين" في وجه سكان كوركوريو الذين رفضوا مشروعه وسخروا منه، وصراعه مع "البك" الذي اختطف "ألتيناي سليمانوف" من المدرسة ليتزوجها، وهو صراع يوازي ما واجهه المعلم "البشير" مع الإقطاعي "ابن الصخري" الذي رأى فيه تهديداً لمصالحه، فحرّض عليه سكان الدّشرة وأشاع بينهم بأنه معلم شيوعي، مجنون، لا يصلي، غريب، كافر، وهي تُهم تمس المعتقد لا تساهل فيها من طرف السّكان، مما ولّد صراعيين متماثلين بين مجموعتين اجتماعيتين، في بيئتين يجمع

1 - المعلم الأول، ص 27.

2 - نهاية الأمس، ص 8.

3 - نفسه، ص 47.

4 - نهاية الأمس، ص 25.

بين أفرادها نفس النوازع، فتصبح القرية نموذجاً لأي مجتمع، يقوم على الصراع بين طبقاته في كل مجالاته، فيصبح هذا الصراع هو المحرك للتطور الاجتماعي والتاريخي من أجل الاستمرار في الحياة.

لقد تأثر "أيتاموف" و"ابن هذوقة" بالاتجاه الواقعي في الروايات العالمية، إذ تناول العمال مضمونا إنسانيا، فقصة "المعلم الأول" ملحمة إنسانية بامتياز، تعكس جانباً من الحياة الإنسانية في قرية كوركوريو، كما جاءت رواية "نهاية الأمل" تعبيراً عن الحياة والواقع المعيش، وانعكاساً لها بمختلف أوضاعها خاصة والاجتماعية والسياسية، والاقتصادية، انطلاقاً من مفهوم الثورة كفعل تغيير في المجتمعات التي تفضح الواقع وتُعرّيه، "فالواقعية تُعتبر من هذه الناحية موقفاً من السائد، فهي تقدم صورة أمينة صادقة للواقع، من خلال تعريته وفضحه وإقرار مواطن الخور فيه. ⁽¹⁾ من أجل إصلاحه وتقديم البديل.

وبالرغم مما قيل من ضعف في الرؤية الجمالية، في مثل هذه الأعمال وميلها إلى الدعائية، إلا أنها تظل تُصوّر المجتمعين في عمقهما الإنساني، لأن الاهتمام بالواقع وتصويره لا يرتبط بالاشتراكية، فهي نزعة موجودة عند كل المؤلفين بغض النظر عن كونهم اشتراكيين "لأن كل عمل فني أصيل يُعبر عن شكل للوجود الإنساني في العالم، ومن هنا لا يوجد أبداً فن لا يستند إلى واقع" ⁽²⁾ فالواقعية رؤية للعالم ترتبط بالإنسان في تفاعله مع محيطه وصراعه معه، لذلك يعكس الأديب في أدبه رؤية الطبقة الاجتماعية التي تشترك في الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية والسياسية، وقد كانت هذه الأفكار الأساس الذي بنى عليها لوكاتش نظريته في الانعكاس، التي

1 - منجي بن عمر، مرجع سابق، ص 27.

2 - غارودي رجاء، مرجع سابق، ص 56.

تري في المبدع انعكاساً للوعي الجمعي" إذ تُقاس جودة الأديب فيه بمدى تصويره هموم مجتمعه"⁽¹⁾ وتنتظر إلى الأدب في علاقته المباشرة مع الواقع وتعتبره نتاجاً مادياً كباقي الانتاجات في المجتمع، ولكن مفهوم الانعكاس باهتمامه بالمضمون؛ لم يعد كافياً لدراسة النصوص المنفتحة على البنيات الذهنية التي تشكل الوعي فردياً وجماعياً، لذلك سعت الدراسات اللاحقة إلى تجاوز البحث عن المؤثرات الاجتماعية في العمل الأدبي، إلى صيغ جديدة حيث تلتحم القيم الجمالية بالقيم الاجتماعية، مستغلة التطور الذي عرفته الدراسات الاجتماعية، والنقد الأدبي، فقدم جولدمان نظرية البنوية التكوينية الذي بناها على أساس النقد الذي وجّهه للماركسية ولأستاذه لوكاتش، فلم يعد يهتم بالواقعية الاشتراكية أو النقدية، وتجاوز رؤية لوكاتش القائمة على الانعكاس المباشر والبسيط، فاتجه جولدمان إلى دراسة العلاقة بين الحياة الاجتماعية والإبداع الفني والأدبي، وذلك عن طريق تحليل البنى الأدبية والبنى الاجتماعية، بعيداً عن فكرة الصراع الطبقي"فالرواية بوصفها وقائع اجتماعية تعكس المجتمع المعاصر...والأدب لا يعكس المجتمع بطريقة شفافة بل يفعل ذلك من خلال وجهة نظر بما أنه ذو دلالة"⁽²⁾ وهنا تكمن خصوصية النص بالنسبة للمحلل في ميدان سوسيولوجيا الأدب، حيث اعتبره بعض الباحثين الاتجاه الأنسب لدراسة الأعمال الأدبية، فلا يزال ميداناً خصباً للدراسات الأدبية.

¹ - جورج لوكاتش، دراسات في الواقعية، (تر) نايف بلوز، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الحمراء،

بيروت، لبنان، ط3، 1985، ص 5.

² - أنور عبد الحميد موسى، مرجع سابق، ص 251.

2-2-3-3- البعد السيكولوجي للشخصيات

اهتم "أيتماتوف" و"ابن هدوقة" بالجانب النفسي للشخصيات، بالتركيز على بعض الصفات النفسية المشتركة بينها، فقد جاءت شخصيات "أيتماتوف" بسيطة ولكنها قوية، عنيدة، صامدة، تتصف بالصّلابة والقيم الإنسانية السّامية، لقد اخترق "أيتماتوف" الوقائع لينفذ إلى أعماق شخصياته، فيصور قدرتها على قهر التسلط والجهل والركود الاجتماعي، لقد انتصرت في الأخير المبادئ التي يؤمن بها المعلّم "ديوشين"، على القيود التي وضعتها فيها الأعراف والتقاليد المجتمعية المتحجرة.

إن المعلم "البشير" في رواية "ابن هدوقة"، شخصية ثورية مناضلة، اختارت طريق الثورة والتغيير ف"المناضل لا يعيش أبداً في عزلة... إنه الوعي السياسي في الغالب الذي يتوفر عليه المناضل ويضعه في خدمة قضايا الناس، وسبيلاً إلى تنوير عقولهم"⁽¹⁾ وهي مهمة المعلم الأولى التي جعلته ينبذ العزلة، فقد كانت له اجتماعات مع أهل القرية، من أجل تعبئتهم وتوعيتهم بالظرف التاريخي الجديد، المتمثل في الاستقلال وما يفرضه عليهم من واجبات، من أجل المساهمة في بناء الوطن، ومن أجل إحداث التغيير المطلوب في المجتمع.

2-2-4- التوازي من حيث بنية النصّين في سرد الأحداث

يمتدّ التوازي بين النصين لتشملهما من الناحية الشكلية، فلا يقتصر التناظر بين قصة "أيتماتوف" "المعلم الأول" ورواية "ابن هدوقة" "نهاية الأمس" من حيث الموضوع فقط، بل امتد ليشمل الجانب الشكلي لهما، انطلاقاً من بعض المظاهر التي شملتهما، كالاشتراك في السرد الاستردادي للأحداث باستخدام تقنيتين سرديتين متقاربتين، هما الرسالة في قصة "المعلم الأول" والتذكّر في رواية "نهاية الأمس"، من أجل الرجوع "إلى ماضي الشخصية حتى يُعرى جانباً هاماً

¹ - بحراوي حسن، مرجع سابق، ص 272.

من حياتها"¹) وكذا استعمال المؤلفين لتقنية التكرار لفقرة بكاملها في بداية العمل وفي نهايته، في قصة "المعلم الأول"، وتجاوز التكرار ذلك بكثير في ورؤية "نهاية الأمس" بحيث امتد لصفحات، حيث أعيدت الصفحة 223، 224، 225 من النهاية الأولى، في الصفحة 234، 235، 236 من النهاية الثانية، وهي تقنية مقصودة لم تأت عبثاً، و تدخل هاتان التقنيتان في إطار الأدلة المستمدة من بنية النص الشكلية، التي تثبت بنية التناظر بين النصين.

2-2-4-1- البوح والارتداد إلى الماضي لتذكر الأحداث

استعان أيتوماتوف بتقنية من التقنيات السردية، تتمثل في استرداد الأحداث والعودة إلى الماضي، في قصته "المعلم الأول" التي يقوم نظامها على صيغة الرسالة في تشخيص أحداثها، إذ ترصد هذه الرسالة واقع شخصية المعلم "ديوشين"، وتلميذته "ألتيناى سليمانوف"، التي لجأت إلى هذه الطريقة للبوخ بقصتها مع المعلم "ديوشين"، وبما كانت تشعر به من مشاعر الحب اتجاه معلمها ديوشين، من خلال الرسالة التي كتبتها إلى الرسام راوي القصة، تشرح له فيها سبب مغادرتها المفاجئ لحفل تدشين الثانوية في قرية كوركوريو، بعد أن شعرت بالذنب تجاه معلمها الأول "ديوشين"، لأنه أولى بالترقيم منها، فإليه يعود الفضل في إخراج أبناء القرية من الجهل، بتأسيسه أول مدرسة فيها، فقد عجزت على مواجهة معلمها "ديوشين" الذي مازال يعيش في القرية، وهو الآن ساع للبريد، يتكفل بنقل برقيات التلاميذ القدامى الذين أرسلوها من أجل تهنئة أهل قريتهم، وهم الآن في مراتب اجتماعية معتبرة، وخلال حفل التدشين يسأل مدير المدرسة عن الشخص الذي أحضر هذه البرقيات، فيعرف أنه ديوشين لما سأل الطفل الذي سلم له حزمة منها

¹ - محمد بشير بويجرة، مرجع سابق، ص 29.

قائلاً: "اسمع هل العجوز ديوشين هو الذي جاء بهذه البرقيات؟ أجاب الفتى: نعم يقول أنه كان يهزم حصانه طوال الطريق، رغبة منه في الوصول عند الاجتماع، لثُقرأ البرقيات على الناس... وخرج الفتى يدعو ديوشين"⁽¹⁾ وكانت "ألتيناى سليمانوفا" تتابع حوار الطفل ومدير المدرسة "ولسبب ما انتفضت ألتيناى سليمانوفا... وسألتني في غرابة عن أي ديوشين يتحدثون، وكأنها تذكرت شيئاً فجأة"⁽²⁾ وبمجرد سماع اسمه اضطربت، وقررت فجأة العودة إلى موسكو ويسألها زميلها الرسام "لما هذه الفجاءة يا ألتيناى سليمانوفا؟ لقد وعدت بأن تمكثي هنا عدة أيام لن يدعك الناس"⁽³⁾ فاعتذرت عن مغادرتها المفاجئة وتقول: "عندي مهام مستعجلة، ينبغي أن أذهب حالا... وعلى هذه الصورة غادرت ألتيناى سليمانوفا، وعُدت أنا إلى المدينة، وبعد عدة أيام تَسَلَّمْتُ منها رسالة دون توقع... كتبت تقول: "رغم أن لي أموراً مستعجلة كثيرة فقد عازمت على وضعها جانبا وكتابة هذه الرسالة إليك..."⁽⁴⁾ وفيها من الاعتراف والبوح الذي تحمله الرسائل عادة الشيء الكثير، وقد توجهت بها إلى الرسام وأهل القرية وإلى كل الناس، وقد ضَمَّنَتْها اعترافها أمامهم جميعاً، بفضل معلّمها الذي لم تُقه حقّه من الشكر جزاء مواقفه الجريئة معها، في مواجهة أسرتها وكل سكان القرية، إذ تقول: "إن هذا اعترافي للناس. وعليّ أن أوفي بواجبي وكلما كثر الناس

1 - المعلم الأول، ص 17.

2 - نفسه، ص 17.

3 - المعلم الأول، ص 22.

4 - نفسه، ص 22، 23.

الذين يعرفون ذلك قل عذابي بتبكيت الضمير"⁽¹⁾ ثم يقرر الرسّام أن يذيع القصة فيقول: "وظللت أياما عديدة متأثرا برسالتها ولم أجد أحسن من أن أقص كل هذا باسم ألتيناى سليمانوفنا نفسها"⁽²⁾ فجاءت هذه القصة التي بدأت عام 1923، مع أول معلم وصل على القرية ليعلّم أطفالها، ويرسخ في أذهانهم الفكر الاشتراكي، وما واجهه من صعوبات في بناء المدرسة، وفي جلب الأطفال للتعلّم فيها ومنهم "ألتيناى سليمانوفنا"، وقد اقترحت في رسالتها أن تسمى هذه "المدرسة الدّاخلية الجديدة باسم مدرسة ديوشين "نعم باسم هذا الكولخوزي البسيط، وساعي البريد الآن"⁽³⁾ تكريما له على كل ما بذله من أجل أطفال القرية، وما يبذله حاليا من نقل البريد إليهم دون كلل، وهو لأجل كل مجهوداته وتضحياته من أجل تعليم الأطفال، يستحق أن يُخلد اسمه بإطلاقه على الثانوية الجديدة، التي هي امتداد لأول مدرسة بُنيت في كوركوريو، والتي لم يبق لها وجود الآن على الرابية المطلة على القرية، لم يبق إلا شجرتيّ الحور التي غرسهما "ديوشين" رفقة "ألتيناى" أمام المدرسة، و اللتان مازلتا تتحديان الزمن، وتُذكّر كل من رآهما بقصة التحدي التي عاشها "ديوشين" أول معلّم في هذه القرية، لقد جاء استخدام "أيتماتوف" لأسلوب الرسالة، من أجل إقناع القارئ أن ما تحكيه "ألتيناى سليمانوفنا" قد حدث بالفعل، إذ يفسح لها المجال كي تحكي قصتها، وتُعبّر عن مشاعرها التي طالما كتمتها، فاستطاعت أن تضع القارئ في جو أحداث القصة التي عاشتها في قريتها، من خلال هذه الرسالة التي أفضت من خلالها بسرّها المكتوم، الذي ترغب في إذاعته وتريد أن يشاركها فيه كل سكان كوركوريو، هو السبب الدافع إلى كتابة هذه الرسالة.

1 - نفسه، ص24.

2- نفسه، ص24.

3 - المعلم الأول، ص114.

واعتمد ابن هذوقة على تقنية الارتداد؛ من خلال عملية التذكّر التي تحيلنا إلى الماضي، إذ تعود الشخصية خلال هذه التقنية إلى الوراء لتذكر أحداثاً ومواقف جرت معها قبل زمن معين، ويعبر "الاحتفال بالماضي واستدعائه لتوظيفه بنائياً عن طريق استعمال الاستنكارات" (1) فقد كانت الذاكرة رابطاً يصل الماضي بالحاضر ويساعد على فهمه، وقد استعمل "ابن هذوقة" هذه التقنية عند حديثه عن حياة المعلم "البشير" الماضية قبل الثورة وخلالها، حيث أخذ التذكر حيزاً هاماً من الرواية، لقد لجأ إليه الروائي لإمدادنا ببعض المعلومات عن حياة المعلم البشير الخاصة، فقد كانت ذكرياته تأخذه كلما اختلى بنفسه إلى محطات هامة من حياته، أولها صورة زوجته التي نهضت بعنف من ذاكرته وطففت في السطح، صورة زوجته الأولى القروية رقية وهو يودعها لآخر مرة (2) وهي الذكرى التي طارده طوال حياته، إلى أن التقى بها في القرية، ليجتمع شملهما من جديد بعد الاستقلال، وفي محطة ثانية من حياته، تذهب به الذكريات إلى ألمانيا الشرقية حيث تلقى بها علاجاً مطولاً، لإصابته الخطيرة في المعركة التي خاضها جيش التحرير ضد العدو، بعد أن ترك زوجته والتحق بالجبل " وتمضي الأيام متشابهة في العلاج ... وتطول الأيام حتى لكانها القرون، وتتقطع نهائياً أخبار الزوج الرؤوم وطفلها المنتظر" (3) ثم ينتقل في مرحلة تالية في تونس بعد أن شفي من جروحه "فيجد الثورة قد شكلت لها حكومة في المنفى، ويجد إمكانية استقلال الجزائر تجري على ألسنة بعض من كانوا لا يتصورون تحقيقها" (4) وتتطور الأحداث ويبقى أمله

1 - بحراوي حسن، مرجع سابق، ص 121.

2 - نهاية الأمل، ص 30.

3 - نفسه، ص 33، 34.

4 - نفسه، ص 33، 34.

في لقاء أهله مستحيلاً، خاصة بعد أن تعذّر عليه ربط الصلة بالوطن من جديد، وبالتالي "ضاع أمله في لقاء زوجته"¹ ورغم عودة "أيتماتوف" إلى الماضي عبر الرسالة، وسفر ابن هدوقة عبر التاريخ بواسطة الذكرى، إلا أنه انصرف إلى تذكر الماضي الذي حصل فعلاً، لا إلى تخيل زمن لا علاقة له بالواقع، وهذا التراوح بين الواقع والذكرى جعل الأحداث تبدو أكثر واقعية وفق مسارين زمنيين يتقاطعان باستمرار، هما الماضي والحاضر، فلا حاضر بدون ماض.

2-2-4-2 - تكرار الفقرات

يتقاطع النصان من حيث البناء في ظاهرة التكرار، حيث أعاد " أيتماتوف" نفس الفقرة الواردة في بداية القصّة، في نهايتها، ونجد نفس الظاهرة عند "ابن هدوقة" حيث يكرر ثلاث صفحات كاملة في نهاية روايته، مما يجعل النصان يتقاطعان حتى على مستوى البناء.

يُكرر ايتماتوف الفقرة الأولى التي بدأ بها قصّته، كاملة في آخرها دون أن يُغيّر أي كلمة فيها، إلا في آخر جملة منها، وهو يصف الهواء الطلق الذي تسرّب إلى غرفته على لسان الرسام فيقول " ها أنا أفتح الشباك على مصراعيه، فينصبّ في الغرفة تيار من الهواء الطلق. وأمعن النظر في العَبَش المُزَرَّق الآخذ بالنصوع، بمخططات وأوليات الصورة التي بدأتها. وهي مخططات كثيرة. ذلك لأنني أعدت الصورة من جديد مرارا وتكرارا. ولكن الحكم على الصورة ككل يبدو سابقا لأوانه. فأنا حتى الآن لم أكتشف ذلك المهم الذي يجيئ فجاءة في حتمية ووضوح متنام وترجيع في الروح لا يُسبر ولا يدرك كنه مثل هذه الشروقات الصيفية الباكّة. وأسير في الصمت قبيل إطلالة الفجر"،

¹ - نفسه، ص35.

وأفكر وأطيل التفكير، وهذا ما يحدث في كل مرة، وفي كل مرة أتيقن من أن صورتني ما تزال مجرد أفكار⁽¹⁾ ويعيد نفس الفقرة " ها أنا أفتح الشباك على مصراعيه، فينصب في الغرفة تيار من الهواء الطلق... فأنا حتى الآن لم أكتشف الشيء المهم... وأسير في الصمت قبيل إطلالة الفجر وأفكر وأطيل التفكير. وهذا ما يحدث لي في كل مرة، وفي كل مرة أتيقن من أن صورتني قد أخذت تتكون لا غير."⁽²⁾ وقد جاء التكرار باستنساخ أيتماتوف فقرة كاملة من قصته، ولكن الاختلاف بين الفقرة الواردة في بداية القصة، والفقرة الواردة في نهايتها يكمن في السياق الذي وردت فيه كل فقرة، ففي فقرة البداية التي جاءت على لسان الرسام راوي القصة، الذي يعلن بأنه يريد أن يتقاسم تفاصيل الصورة التي لم يتم رسمها بعد للمعلم الأول "ديوشين" مع الناس، فيقول "ولكنني في هذه المرة أخرج على قاعدتي، وأريد أن أعلن على الملأ وأشاطر الناس أفكارني عن صورة لم يتم رسمها بعد. وليست هذه نزوة فأنا لا أستطيع أن أفعل غير ذلك لإحساسي بأنني لا أقوى على ذلك وحدي، فالقصة التي تهز روحي التي حفزتي على أن أمسك بالريشة تبدو من الضخامة بحيث لا أستطيع أن أستوعبها " ⁽³⁾ وعظمة قصة المعلم الأول تصنعها عظمة تضحياته، لأن مهمته العلمية والاجتماعية أكبر من جدران المدرسة التي أقامها في القرية، إن مهمته في تنشئة جيل متعلم جعلته يقبل بالتضحية من أجل بناء الإنسان، إنه يتحرك بدافع الواجب الإنساني والإيمان العميق بقيمة العلم و العمل من أجل وطن أرقى، إن عجز الرسام عن تجسيد هذه الصورة بالكلمات دفعه إلى رسمها بالريشة.

1 - المعلم الأول، ص 5،6.

2 - نفسه، ص 115.

3 - المعلم الأول، ص 6.

ويورد جنكيز أيتماتوف نفس الفقرة في سياق مختلف عن السابق في نهاية القصة، يرتبط بقرار ألتيناى سليمانوفا بالعودة إلى القرية مرة أخرى من أجل أن تُكرّم معلمها الأول هذا الإنسان البسيط الذي لا يتقن القراءة والكتابة جيّداً، الإنسان العنيد الذي يعشق الحرية ولا يستسلم للظروف، فجاءت قصة "المعلم الأول" أنموذجاً رَسَم من خلاله صورة مشرقة للمعلم الأول في قرية كوركوريو، ولكن عجز الرسام أمام هذه الصورة بدأ يتبدد قليلا ومعالم اللوحة بدأت تظهر " وهذا ما يحدث لي في كل مرة، وفي كل مرة أتيقن من أن صورتني قد أخذت تتكون لا غير".⁽¹⁾ فقد بدأت أجزاء اللوحة تتحدد بعودة الرسام إلى الماضي، لتبدو له أولى ظلال للصورة، إنها شجرتي الحور لديوشين وألتيناى" اللتين أتاكتا لك في الطفولة كثيرا من اللحظات البهيجة" ⁽²⁾ أو مشهد طفل حافي القدمين يلهو على أغصان الشجرتين" ينظر بعينين مدلهتين إلى المدى غير المرئي"⁽³⁾ أم مشهد "ديوشين" وهو يحمل الأطفال على ذراعيه إلى المدرسة، ليقبّلهم صقيع النهر الصغير وزمهرير مياهه الباردة، تحت سخرية سكان القرية وقد مروا به" على أفراس مطهّمة أناس بله هازئون به عليهم عميرات من فراء الثعالب"⁽⁴⁾ أو مشهد توديعه لألتيناى سليمانوفا في محطة القطار بعد أن خلّصها من "البك" ورجاله، "فأنت تذكر كيف صاح في آخر مرة " ⁽⁵⁾ مُعَبِّراً عن

1 - نفسه، ص 115.

2- المعلم الأول، ص 116.

3- نفسه، ص 115، 116.

4- نفسه، ص 117.

5 - نفسه، ص 117.

ألم فراق تلميذته المفضلة، والقطار يبتعد شيئاً فشيئاً عن المحطة، متوجهاً بها إلى موسكو لتواصل دراستها هناك.

إنها مشاهد جزئية تعكس معاناة إنسانية قاسية، لذلك لازال الرسام متردداً إلى غاية الآن أمام هذه المشاهد كلها "لا أتصور هل سأقدر على أن أعبر بالألوان عن تلك الحياة المعقدة، المزدحمة بالنضال، وعن المصائر المختلفة والعاطفة الإنسانية ما العمل لكيلا تُهرق هذه الكأس، لكي أوصلها لكم يا معاصري" ⁽¹⁾ إن ما عاشه المعلم "ديوشين" في قرية كوركوريو هو ملحمة إنسانية بامتياز، بدأت "بغش مزرق آخذ في النضوع، بمخططات وأوليات الصورة" ⁽²⁾ التي مازالت معالمها باهتة وتنتهي بوضوح الصورة التي "ستكون عن المعلم الأول في قريتنا، الشيوعي الأول المعلم ديوشين" ⁽³⁾ الذي يستحق التكريم والتبجيل، ويبقى الإصرار والمثابرة من أهم الوسائل التي تصنع الأمم المتطورة.

وقد لجأ ابن هدوقة إلى نفس الأسلوب في روايته "نهاية الأمس" التي جاءت بنهايتين مختلفتين من حيث المضمون، تكررت فيهما نفس الفقرات، ففي النهاية الأولى التي جاءت في الصفحة 223، 224، 225 حيث يقول: "عندما تنشف العيون من الأحلام والدموع، ويصير القلب مضخة للدم..."

عندما يصبح الإيمان يأساً والحياة خطيئة...

عندما الشوك يخلف الثمر،

¹ - نفسه، ص 116.

² - المعلم الأول، ص 5.

³ - نفسه، ص 115.

عندما الجروح لا تتدمل ولا تسيل

عندها...

يفقد الألم معناه،

يفقد الخوف معناه

ورقية في حالتها تلك، ما يمنعها من لقاء هذا الزوج الأجنبي؟ إن أراد الإمضاء على ورقة أمضتها.

وإن أراد التعرف على وجهها كشفتته. هو وجه لا ينتمي الآن إلى زمن

بهذا التفكير وهذا العزم ذهبت إلى لقاء الماضي

والبشير... هو لا يبحث عن ماضٍ، ولا جاء من هنا من أجل ترميمه. إن أخذ منه زوجة أو أمًا فقد

أخذ من الناس زوجات وأمهات. إنما يريد فقط أن يعرف هذا الحاضر الغريب فقط. غايته

المستقبل. أن توقف لحظة... ما الطريق إذا؟ الحياة في القرية سنة كاملة باتت من المستحيل" إن

نفسه لا تتحمل معاشية الماضي جنباً لجنب دون أن يكون تأثر لأحدهما على الآخر.⁽¹⁾ ويكرر

نفس الفقرة في النهاية الثانية في الصفحة 234، 235، 236 مع اختلاف في آخر الفقرة فيقول:

عندما تتشف العيون من الأحلام والدموع، ويصير القلب مضخة للدم...

عندما يصبح الإيمان يأساً والحياة خطيئة...

ما الطريق إذا؟ أيعايش الماضي جنباً إلى جنب، ألا يخشى تأثير هذا الماضي على المستقبل الذي

يبحث عنه⁽²⁾ ولقد جاءت الفقرات المكررة في نهايتين مختلفتين، فقد جاءت النهاية الأولى

للوفاة وهي نهاية مفتوحة مناسبة لطبيعة "البشير" العاشق للحرية، الرجل الثوري والمعلم الملتزم

¹ - نهاية الأمس، ص 225، 224، 223.

² - نفسه، 234، 235، 236.

الذي جاء إلى القرية من أجل إعادة فتح المدرسة، كي يستفيد الأطفال من التعليم، ولكن مهمته لم تنته هنا لأن القرى الأخرى في حاجة إليه، والطريق أمامه مازال طويلاً، لذلك يقدّم طلب نقله إلى مكان آخر، بعد إتمام عملية تسجيل الأطفال وحل مشكلة الماء "عليه إذا أن يستأنف الرحلة من جديد إلى هذا المستقبل الذي ارتسمت خطوطه الأولى في نفسه وهو جندي بين التلال والأدغال"⁽¹⁾ لقد فضّل تلبية نداء الواجب الوطني خدمة للمصلحة العامة على حساب مصلحته الخاصة.

وجاء تكرار نفس الفقرات في النهاية الثانية من هذه الرواية، التي غلب فيها المعلم البشير عواطفه ومشاعره الخاصة، فقد آن له أن يستقر من جديد بعد أن وجد حلمه الضائع زوجته رقية، التي كان يعيش على أمل لقاءها، ويمثل هذا النهاية التي تناسب الذوق العربي على طريقة الأفلام العربية، كما عبّر عنها ابن هدوقة حين قال على لسان البشير "لو عدنا إلى بعضنا وتزوجنا من جديد، لأشبهت قصتنا قصة الأفلام المصرية: فراق ودموع فزواج"⁽²⁾ وهي النهاية الثانية التي وضعها "ابن هدوقة" لروايته والتي يختلف بها عن نهاية "أيتماتوف".

لقد جاء الحديث عن التكرار الموجود في النصين، كظاهرة تتوازي فيها قصة "أيتماتوف" برواية "ابن هدوقة" من باب تعزيز فكرة التناظر بينهما، لذلك اكتفيت بإيراد الفقرات التي تثبت ذلك، دون التعمق في دراسة التكرار كظاهرة أسلوبية في الأعمال الأدبية، لأن ذلك يقع خارج إطار البحث.

1 - نفسه، ص 225.

2 - نهاية الأمس، ص 238.

2-2-5- تشابه الظروف الاجتماعية والمساهمة في إنتاج نصّين متوازيين

إن التوازي الموجود بين هذه البنيات، يعكس حواراً بين أدبين بعيدين عن بعضهما، وبين مجتمعين مختلفين تماماً، ولكنهما يتقاطعان على مستوى الموضوعات وكذا البناء، وهكذا يظهر تأثير الظروف الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية في بلدين مختلفين على الأعمال الأدبية فتأتي متشابهة، مما يؤكد فرضية إنتاج آداب متناظرة، انطلاقاً من تشابه الظروف الاجتماعية.

2-2-5-1- تشابه الحمولة الثقافية لقصة "المعلم الأول" ورواية "نهاية الأمس"

يُعتبر "ابن هدوقة" واحداً من رجال السياسة، المتأثرين بالاتجاه الاشتراكي السائد في تلك الفترة، حيث دعا المجتمع الجزائري إلى تبنيها كمخرج للبلاد من وضع اجتماعي اقتصادي وسياسي، يشابه وضع المجتمع القيرغيزي الروسي الذي خلصه النظام الاشتراكي وأصبح بفضل من الدول المتطورة في العالم، مما جعل قصة "أيتماتوف" تتناظر مع رواية "ابن هدوقة" وتشارك معها في نفس الحمولة الثقافية، ظهرت من خلال تقاطعات على مستوى الموضوعات، الشخصيات والمكان والزمان، كما يُمكن أن تظهر هذه التقاطعات عبر أفكار يطرحها الناصان، باعتبارهما شحنة ثقافية يلتقيان في ثلاثة مستويات:

- المستوى الاجتماعي ويتجسد بدوره في انتصار طبقة الفلاحين، وخروجها من وضع صعب بفضل تركيز السلطات على التعليم، مما يؤكد عمق النقلة الاجتماعية التي عرفها البلدان والتي هزتها، جعلت "أيتماتوف" و"ابن هدوقة" يعتقدان ثم يبشران بالعدالة الاجتماعية، كأسمى غاية تسعى الاشتراكية إلى تحقيقها.

- المستوى السياسي الذي يتجسد في الدعوة إلى بناء مجتمع حديث، بتوجه إيديولوجي جديد يتمثل في النظام الاشتراكي.

- المستوى الاقتصادي وهو تحصيل حاصل لتحسين المستويين الأولين، فكلما ساد الانسجام في المجتمعات، والاستقرار في السياسات التي تتبعها الدول، تحسّن بالضرورة المستوى الاقتصادي.

فعلى المستوى الشكلي يستعمل المؤلفان الوسائل نفسها في بناء نصيهما، مما حقق توازياً بينهما من حيث أسلوب الكتابة كذلك، "فمعلولية الأدب للحياة الاجتماعية، لا تتمثل فقط في موضوعه ومضمونه، بل تتمثل كذلك في أساليبه كذلك، إن تطور الأشكال الأدبية والأساليب الأدبية مرتبط بتطور الحياة الاجتماعية نفسها"⁽¹⁾ ولم يكن التوازي بين النصين كبنيتين منفصلتين عن بعضهما متناظرتين فقط، فيصبح النصان بذلك انعكاساً لوضعيتين اجتماعيتين متناظرتين في مجتمعين مختلفين، يتقاطعان اجتماعياً، سياسياً، ثقافياً، وهو ما حقق تماثلاً بين البنيتين الاجتماعيتين، وهذا ما تذهب إليه الدراسات الاجتماعية الكلاسيكية، التي تركز على الجانب المضموني في الأدب، فالبنية النصية الكبرى المتمثلة في الأدب، هي انعكاس لما يحدث في البنية الاجتماعية الصغرى وهي المجتمع.

¹ - محمود أمين العالم، ملاحظات حول نظرية الأدب وعلاقتها بالثورة الاجتماعية، مكتبة طريق العلم، (دط)(دت)

2-2-5-2- "المعلم الأول" و"نهاية الأمس" من المرجعية الواقعية إلى المرجعية

الاجتماعية

انطلق "أيتماتوف" و"ابن هدوقة" من قرينتهما، من أجل وصف الواقع المحلي، واستنطاق هموم المجتمع على نحو ملموس، حيث اتخذ كلاهما من واقع المجتمعين القيرغيزي والجزائري، وتجربتهما الاشتراكية موضوعا لعمله الإبداعي، باستثمار أسلوب الكتابة الواقعية، القائمة على وصف تفاصيل الحياة اليومية لمجتمع بسيط في تركيبته الاجتماعية، وشخصياته المأخوذة من واقع معيش، في إطار جغرافي حقيقي لا يطغى عليه الجانب الخيالي، بأسلوب واقعي يجعل القارئ يقف على الحياة الاجتماعية، فلم يغادر الروائيان هذا المجال الذي انعكست فيه كل هذه العناصر انعكاسا مباشرة في العمليين، فجاءت قصة "أيتماتوف" ورواية "ابن هدوقة" صورة صادقة لواقع اجتماعي متشابه، عاشه المجتمعان القيرغيزي والجزائري، فالرواية الواقعية كانت الأنسب للتعبير عن واقع ما بعد الثورة لتغطية منجزاتها وما تبعها من ثورة ثقافية وزراعية وصناعية، رسمت مشهد ما بعد الاستقلال، فلقد تأثر كل من "أيتماتوف" و"ابن هدوقة" بهذا الاتجاه الذي تجسّد عندهما في وصف هموم المعلم الرجل الثوري الملتزم بقضايا وطنه، وصراعه الطويل من أجل إخراجه من التخلف، ضمن تصور إيديولوجي يشيد بالثورتين لارتباطهما بنفس الأهداف والغايات، فتصبح الكتابة الإبداعية أكثر التصاقا بالواقع الإنساني... وهذا ما نراه في أعمال الروائي "جنكيز أيتماتوف" التي غالبا ما تتبثق من الحياة ... مكونة إيقاعا ملحما لآفاق الواقعية الإنسانية" (1) فالعمل الأدبي اجتماعي بالضرورة ولا يمكن أن يكون متعاليا عليه.

¹ - منيرة مصباح، الإيقاع الملحني في أدب أيتماتوف، على الموقع: <http://www.alsaraha.com>

لقد استجاب النّصّان للمعايير الجمالية المؤسّسة للرواية الواقعية، التي تقوم على "منهج للرؤية الاجتماعية والتاريخية... وممارسة إبداعية واعية لخبرة الحياة ذاتها، إنها التفتح على آفاق التجربة الإنسانية المعاشة"⁽¹⁾ ويظهر أن الخلفية السوسيولوجية للنصين واحدة، فمرجعية نص "أيتاتوف" هي نفس مرجعية نص "ابن هدوقة"، يظهر ذلك في البعد الاجتماعي على مستوى الموضوع، المكان، الزمان، والشخصيات، فقد دعا النقد الاجتماعي إلى ضرورة الاهتمام بالمضمون الاجتماعي في الأعمال الأدبية، وهو ما يقوم عليه المنهج السوسيولوجي التقليدي، الذي يربط بين النص وسياقه الاجتماعي، باعتبار الأدب جزء من البناء الفوقي للمجتمع، يواكبه ويتطور بتطوره، فالمقاربة السوسيولوجية تحرص دائما على دراسة الأدب في بعده الاجتماعي، وإقامة العلاقة بين الإبداع الأدبي والمجتمع، ولا يُعد هذا التوجه في دراسة النص الأدبي جديدا، بل يرجع إلى نقاد القرن التاسع عشر الذين سعوا إلى إظهار جوانب التأثير والتأثر بين المجتمع وجوانب الإبداع، على رأسهم "هيبوليت تين" (hypolite taine) و"مدام دوستال" (madame de stael) وغيرهما، ويدل هذا على توجه مبكر للأدب المقارن نحو التحاقل مع مناهج العلوم الإنسانية كالمنهج الاجتماعي، وأصبح بعدها الحديث عن سوسيولوجيا واقعية في جذورها الاجتماعية، وبدأ توجه للدراسات المقارنة نحو سوسيولوجيا الأدب يظهر شيئا فشيئا.

إن التوازي الموجود بين هذه البنيات، يعكس حوارا بين أدبين بعيدين عن بعضهما، وبين مجتمعين مختلفين تماما، ولكنه "يسعى إلى اكتشاف صورة قد لا تكون مماثلة، ولكنها تعبر بعمق عن التواصل الإنساني رغم التباعد الجغرافي والزمني، فتجربة الإنسان في زمن ما قد تتشابه مع

¹ - محمود أمين العالم، مرجع سابق، 25، 26.

تجربة حالة بشرية أخرى في زمن مختلف"¹) وهنا تظهر أهمية الأدب المقارن باعتباره جسراً من جسور التفاعل في عصرنا، حيث يتم الاعتراف بالآخر كطرف هام في بناء حضارة ذات بعد إنساني، بعيداً عن كل تعصب فالإبداع ليس حكراً على أمة دون غيرها، فمن البديهي أن يكون نتيجة الانفتاح على حضارات أخرى، من خلال توثيق أواصر الحوار المشترك بين شعوب العالم وثقافتها، فيتحقق للأدب المقارن بعده الثقافي الإنساني العام، وهذا ما نجده في قصة "أيتماتوف" ورواية "ابن هذوقة" بحيث أنهما أخذتا من الثقافة الإنسانية المشتركة الكثير من المعاني: كالحب والتضحية والتفاني في العمل، وحتى الصراع، من أجل التعبير عن مشاكل المجتمعين المتشابهة.

فالنصان انعكاس لواقع اجتماعي متشابه، ففي العملين الأدبيين بنيتين نصّيتين تعكسان مجتمعين واقعيين متوازيين، هما المجتمع القيرغيزي والمجتمع الجزائري، مما يجعل المقارنة بناءً على التشابهات النمطية مشروعا مقارنيا خاصا بالمدرسة النمطية، وبالتالي فإن أي تشابه يلحظه الدارس المقارن بين عملين أدبيين ينتميان إلى أدبين قوميين مختلفين، يمكن رده إلى التشابه الموجود بين البنيتين للمجتمعين اللتين أنتجتا هذين العملين، فقد أطلق عليه (جيرومونسكي) "النوازي الثقافي"، أما "بيير تسيما" فقد أطلق عليه "التناص الثقافي" حيث يقع بين نصّين من ثقافتين مختلفتين، وهو ما يسميه "تسيما" بالتناص غير المباشر، أو تناص الأفكار، أو المقروء الثقافي أو الذاكرة التاريخية، التي تستحضر تناصاتها بروحها أو بمعناها لا بحرفيتها"²) حيث تنفتح النصوص على عناصر ومكونات اجتماعية ثقافية يتقاطع فيها مجتمعي البلدين.

¹ - منجي بن عمر، مرجع سابق، ط1، ص24.

² - محمد وردي، التناص في ميزان النقد، الخميس 11 ذو القعدة 1438 هـ، 3 أغسطس 2017، على الرابط:

2-2-5-3- المنهج السوسيولوجي من سوسيولوجيا الرواية إلى سوسيولوجيا

النص

لقد انتقد الأساس الاجتماعي الذي تقوم عليه المدرسة النمطية، بدعوى أن التركيز على الأوضاع الاجتماعية والتاريخية المتشابهة، والاقتصار على استخراج "المشابهات" بين الآداب، يجعل الأدب نتاج هذه الظروف الخارجية، مما يقود إلى إهمال العمل الأدبي نفسه، لأن التركيز ينصب على العناصر الخارجية الاجتماعية والاقتصادية، أي التشابهات النمطية في البلدين أكثر من العمل الأدبي نفسه، وخصائصه الفنية وقضاياها الجمالية والذوقية، مما جعل المنهج السوسيولوجي يعرف تطوراً في نهاية القرن العشرين، بظهور المنهج "السوسيوني" على يد "بيير زيم" الذي حاول تجاوز سوسيولوجيا الرواية التي تبحث عن "سببية الظاهرة الروائية... ما يجعل الحديث عن العناصر الخارجية بالنسبة إلى النص يشغل مكان الصدارة في التحليل"⁽¹⁾ أما سوسيولوجيا النص الأدبي أو ما يُعرف باختصاراً بالسوسيوني فهي تسعى إلى تحليل الأعمال من الداخل، عبر تحليل المستوى التركيبي من أجل الوصول إلى العلاقات الاجتماعية و"إثبات التماثل بين البنية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية السائدة في حقبة تاريخية من جهة، والبنية اللسانية المتحققة في النص المدروس من جهة ثانية"⁽²⁾ مستدركاً النقص الذي اعتري سوسيولوجيا المضامين، لأنها تتعامل مع الأدب باعتباره وثيقة تاريخية، بإرساء منهج سوسيوني يوفق من خلاله بين الشكلائية الروسية والاتجاهات الاجتماعية، وهو المنهج الذي استثمر "بيير زيم" بعض عناصره في الأدب المقارن، في دعوته إلى ضرورة التواصل بين الأدب المقارن وعلم الاجتماع،

¹ - أنور عبد الحميد موسى، مرجع سابق، ص 122.

² - نفسه، ص 122.

والذي ضمّنه كتابه "علم الأدب المقارن" حيث ربط من خلاله بين الأدب المقارن وعلم الاجتماع، وهو محور الدراسة في الفصل الثالث.

الفصل الثالث

3- الوضعية السوسيو لسانية والتوازي بين البنيات السوسيونصية في رواية

"نهاية الأمس" وقصة "المعلم الأول".

تُعتبر الوضعية السوسيو لسانية للنص أهم المقولات الإجرائية للدراسة السوسيونصية، حيث يتم تحليل البنيات السوسيونصية هي البنية الاجتماعية (الاقتصادية والسياسية) واللسانية (الإيديولوجية) التي أنتج النص في إطارها، وتَهتم الدّراسة التي تبحث في هذه العلاقة من وجهة نظر سوسيونصية، برصد الصّراعات الاجتماعية ومصالح الجماعات، في النصّين "المعلم الأول" و"نهاية الأمس" وكيفية النطق بها على المستوى التركيبي، مما يسمح بالوقوف على التفاعل الذي يحدث بين النصّين، والمشاكل الاجتماعية والأيديولوجية على مستوى اللّغة السائدة في مرحلة تاريخية معيّنة، عبر مفرداتها من أجل الوقوف على البنى الاجتماعية اللّغوية لعصر ما لأنّ " الموقف اللّغوي يتناسب دائما مع مرحلة تاريخية معيّنة، ولكل مرحلة لغتها الخاصة" (1) حتى نتعرّف على المجتمع في ماضيه وحاضره من خلال مفهوم مجتمع النص (sociotexte). إن دراسة النصّين بوضعهما في إطارهما السوسيو لساني، وفق المنهج السوسيونصي المقارن، تكون بمعرفة الكيفية التي تعامل بها النّصان، مع التحولات الاجتماعية التي عرفها المجتمعان القيرغيزي والجزائري في مرحلة ما بعد الاستقلال، وكيفية تفاعلها مع البنية الاجتماعية التي انتجتهما. وتمر هذه الدراسة إجرائيا عبر المراحل التالية:

أ- رصد البنى الاجتماعية المكونة لمجتمع النصّين: إذ تعطي بنيات مجتمع النصّين صورة عن واقع اجتماعي ساد في تلك الفترة، وبهذا يصبح النص مُصوّرا لمرحلة تاريخية معيّنة، تعكس وضعاً

¹ - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص 48.

اجتماعيا ووضعا لغويا محددًا حسب "بيير تسيما"، وعليه يسعى علم اجتماع النّص إلى ضبط البنيات النصّية باعتبارها بنيات اجتماعية ولسانية في نفس الوقت، بالتركيز على بنيات مجتمع النصّ (sociotexte) الموجودة داخل النصّين، والتي تظهر في شكل طبقات اجتماعية، يقوم عليها مجتمع النصّين القيرغيزي والجزائري، وتظهر إيديولوجية كل طبقة عبر ما تستعمله من لهج اجتماعي للتعبير عن مشاكلها ومصالحها، ويمكن حصرها في طبقتين أساسيتين باعتبار الصّراع الواقع بينها في النصّين وهي:

- الطبقة الإقطاعية المسيطرة: المُمثلة في شخص "البك" في قصة "المعلّم الأوّل"، و"ابن الصخري" في رواية "نهاية الأمس".

- الطبقة المستتيرة: ويمثلها المعلّمان "ديوشين" في قصة "المعلّم الأوّل"، و"البشير" في رواية "نهاية الأمس".

أما الطبقة الفقيرة المتكوّنة من الفلاحين، فلم يكن صراعها محوريا في النصّين، مقارنة بصراع المعلّمين مع الاقطاع، فلم تكن طرفا في الصراع، وبالتالي لم تظهر ضمن الطبقات النصّية الاجتماعية. لذا تعتبر الطبقة الأولى والطبقة الثانية، أساس بناء مُجتمَعِي النصّين المدروسين: قصة "المعلم الأوّل" ورواية "نهاية الأمس". وعلى هذا المستوى يظهر الجانب الاجتماعي في الوضعية السوسيو لسانية، أما الجانب اللّساني منها فيظهر فيما تنتجه هذه الطبقات من لهج تُعبّر به كل طبقة عن أيديولوجيتها.

ب- دراسة اللّهج الاجتماعي كبنية لسانية: إنّ ما يصدر عن هذه الطبقات من لغة يُطلق عليه "بيير زيمّا" و"كلود دوشي" السوسيوْلَهْج (sociolecte) ويُشكّل الجانب الذي يرتبط فيه الاجتماعي باللّغوي، إذ يستند علم اجتماع النصّ لربط النصّ الأدبي بسياقه الاجتماعي، على تقديم العالم

الاجتماعي النصّي كمجموع لغات جماعية، تُعرف بالخطاب الاجتماعي أو السوسيو لهج، ويؤكد "بيير تسيما" بأن السوسيو لهج يعكس وضعاً خطابياً معيّناً، فمجموع اللهج يشكل خطاباً، وتتم دراسته بتعداد أهم اللهجات الاجتماعية التي تدور في مجتمع النصّين، بالبحث في كلام جماعة اجتماعية^(1*) تتميز بثقافة خاصة، ويتجسّد في النصّين ذلك في طبقتين اجتماعيتين، لكل طبقة لهجها الاجتماعي الذي يُعبّر عن أيديولوجيتها وهي:

- لهجة التسلط عند الطبقة الإقطاعية، مما أنتج خطاباً متطرفاً

- لهجة التوسط عند المعلمين "ديوشين" و "البشير"، مما أنتج خطاباً معتدلاً

ج- الوقوف على تفاعل القضايا الاجتماعية مع اللغة على المستوى التركيبي (الخطابي) والدلالي: إنّ تحديد اللهجات الجماعية التي يستند إليها علم اجتماع النص، لربط النص الأدبي بسياقه الاجتماعي، يهتم بالبحث عن العلاقات الاجتماعية داخل البنى النصّية، إذ دعا "بيير تسيما" في كتابه "النقد الاجتماعي نحو علم اجتماع النص الأدبي" إلى "تحليل الخطاب اللغوي أو اللغوي/الاجتماعي، أو اللهجات الاجتماعية في النص على أساس أنها بنى اجتماعية إذ يقول: "إن علم اجتماع النص عليه أن يتجاوز حدود الخطاب الجمالي (الفلسفي) وتقديم المستويات النصّية

(*)- الجماعة الاجتماعية أو المجموعة الاجتماعية كما يسميها "لوسيان غولدمان"، هي جماعة يعيش أفرادها وضعاً اجتماعياً متشابهاً، أو ينتمون إلى عرف مهني موحد، كالقضاة و المحامين... انظر: بول آرون، ألان فيالا، سوسولوجيا الأدب، ص 91. ولكن عرف هذا المفهوم توسيعاً على يد "بيير تسيما" يقول في ذلك: "كان أ.ج. غريماس أوّل من أدخل هذه الكلمة إلى المجال الفرنكوفوني وقد عني بها "كلاماً مهنياً مختصاً. بيد أنني اقترحت توسيع نطاق دلالة هذا المفهوم لتثقل مكانته النظرية، إذ عرّفته عل أنّه التمثيل اللساني لمواقف مختلف الفرق الاجتماعية ومصالحها" انظر: زيمبا بيا ف، النص والمجتمع، ص 54.

المختلفة، كبنى لغوية واجتماعية في نفس الوقت" (1) تحمل خصائص الفترة التاريخية التي تنتمي إليها "فمن تحليل الأسلوب أو اللغة داخل النص، يصل إلى الدراسة التركيبية الدلالية المتكاملة، القادرة على كشف النص والمجتمع في نفس الوقت ودون انفصال" (2) باعتبار أن الرواية مجموعة من البنى التركيبية، الدلالية، حيث يتم دراسة المستوى التركيبي الدلالي في النصين، أين تتفاعل القضايا الاجتماعية مع اللغة، ويتم ذلك إجرائيا باستخراج مجموعة من الكلمات والتعبير التي تحمل مدلولات اجتماعية وأيديولوجية، معتمدة الأدوات الإجرائية التي تُحلل النص الأدبي من الداخل، لكي تصل من خلاله للكشف عن العلاقات الاجتماعية، التي تثبت التماثل الموجود بين البنية البنية الاجتماعية السائدة في فترة تاريخية محددة من جهة ثانية، والبنية اللسانية المتحققة في النص الأدبي المدروس من جهة أخرى، وعلى هذا المستوى يتجسد الجانب اللغوي من الوضعية السوسيو لسانية.

د- الدراسة السوسيونصية المقارنة: التي تستند إلى التوازي الموجود بين البنات النصية، وتشابه ظروف إنتاجهما كمرجعية نظرية، وهذا ما تثبته المعطيات النصية التي توفرها الدراسة السوسيونصية، في دراسة التناظر الموجود بين ورواية "نهاية الأمل" لـ "عبد الحميد بن هدوقة" وقصة "المعلم الأول" لـ "جنكيز أيتماتوف" وتمتد إلى المقارنة بينهما من أجل إثبات التقارب الموجود بين الأدبين، الناتج عن تشابه الظروف الاجتماعية للبلدين، من أجل فهم أفضل للثقافتين المتقاطعتين باعتبار بُعديهما الإنساني المشترك، انطلاقا مما جاء به "بيير تسيما" في كتابه "علم

1 - بيار زيماء، النقد الاجتماعي نحو علم اجتماع النص الأدبي، ترجمة: عائدة لطفي، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، باريس، ط1، 1991، ص171.

2- زيماء بيير، المرجع نفسه، ص 9.

الأدب المقارن"، حيث وضع المنهج السوسيونصي في خدمة الدراسة المقارنة لنصين أدبيين، برصد الطبقات الاجتماعية النصية في أوضاع تاريخية معينة.

3-1- الطبقات الاجتماعية المكوّنة لمجتمع النصّين

يتجسّد البحث عن "الاجتماعية" (socialite) في نصّي "المعلّم الأوّل" و"نهاية الأمس"، من خلال مفهوم مجتمع النص الذي جاء به "كلود دوشي" وهو المجتمع القائم داخل النصّين، ويكشف النصّان عن خضوع المجتمع الجزائري والمجتمع القيرغيزي "لتصنيفات اجتماعية تراثية، تُعبّر عن وضع اجتماعي قائم على الطبقات، إذ يشير التراتب إلى ترتيب وتدرج الناس داخل المجتمع، على أساس المكانة والحظوة والتّمكّك والسلطة، وغيرها من المكتسبات المرتبطة بطبيعة كل مجتمع، حيث تضم البنية الاجتماعية للمجتمعين الجزائري والقيرغيزي الروسي، فئتان متميزتان متدرجة في السلم الاجتماعي، تربط بين عناصر كل فئة علاقة انسجام وتفاعل، ولكنها ترتبط بعلاقات التوتر والصراع مع الفئة التي تقابلها، ومنها الطبقة الإقطاعية التي يمثلها "البك" أو السيد كما يدعو سكان قرية كوركوريو في قصة "المعلّم الأوّل"، و"ابن الصخري" في "نهاية الأمس"، والطبقة المستنيرة التي تتجسّد في الشخصيتين الرئيسيتين المعلم "ديوشين" والمعلّم "البشير" وتسعى كل فئة للتعبير عن رؤيتها عبر ممثّل يمثّلها لغويا، ويبقى وفيًا لسماتها اللغوية، فينتج لهجا خاصا مختلفا يُفصح عن أيديولوجيتها، فيظهر تصنيف المجتمع من خلال تقسيمه إلى طبقات اجتماعية، وكذا من خلال ما يميّز كل فئة من لهج اجتماعي أو سمات لغوية اجتماعية، فيصبح مجتمع النص متكونا من مجموعات اجتماعية مستقلة عن المجتمع الواقعي، ويتم دراسة هذه الطبقات الاجتماعية وتحليل تركيبها، من أجل الوصول إلى استنباط أيديولوجيتها ومشاكلها الاجتماعية عبر المستوى التركيبي.

3-1-1- الطبقة الإقطاعية "البك" و"ابن الصخري"

تُستخدم الطبقة كوسيلة لتقسيم المجتمع في شكل هرمي، خاصة في المجتمعات الكلاسيكية التي يُصنّف فيها الأفراد بحسب معايير اقتصادية تهتمّ بالتقسيمات الطبقيّة بوصفها أمراً أساسياً لعملية التدرج الاجتماعي في المجتمع⁽¹⁾ وبتحليل العناصر التي يقوم عليها هذين المجتمعين النصيين، تبين أنهما مجتمعين إقطاعيين يقومان على طبقات متشابهة، لذلك سيتم تصنيفها انطلاقاً من معايير اقتصادية؛ ثم تُصنّف هذه الطبقات انطلاقاً من دورها الاجتماعي.

3-1-1-1- تصنيف المجتمع انطلاقاً من فوارق اقتصادية

يُحدد مفهوم الطبقة ذات الطابع الثنائي عند كارل ماركس، انطلاقاً من معيار اقتصادي، يتجسّد عن طريق علاقة الفرد بوسائل الإنتاج، وتنتج هذه العلاقة عادة ما يُعرف بالطبقة المالكة، يكون فيها الأشخاص في وضع اقتصادي متميّز" إذ يميل التفكير الماركسي إلى تفسير كافة صور عدم المساواة الاجتماعية، بالاستناد إلى الفوارق الاقتصادية...⁽²⁾ ولكن البنية النصيّة لقصة "المعلم الأول" ورواية "نهاية الأمس" تكشف عن صراع جمع بين الطبقة المالكة لوسائل الإنتاج، والطبقة المتعلّمة، التي أصبحت طرفاً في الصراع، ليخرج بذلك عن الصراع التقليدي بين الملاك والمستخدمين، لأن مرحلة البناء التي شهدتها البلدان بعد الاستقلال، كان الصراع فيها بين الإقطاع الذي يحاول المحافظة على وضعه الاجتماعي والاقتصادي، وبين طبقة إصلاحية جديدة ظهرت في مرحلة البناء، تريد تغيير الأوضاع وهذا يتعارض ورغبة الإقطاع، فيصبح التنافر والتوتر

¹ - أندرو إدجار، بيتر سيدجويك، موسوعة النظرية الثقافية المفاهيم المصطلحات الأساسية، (مرا، تق، تح) محمد الجوهري، ترجمة: هناء الجوهري، ط2، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط2، 2014، ص 379.

² - أندرو إدجار، بيتر سيدجويك، مرجع سابق، ص 381.

هو ما تتسم به العلاقة بين الطبقتين بسبب تعارض الرغبات بينها، إذ يصوّر النصّان مجتمعين إقطاعيين تحكمهما الطبقة المالكة للسلطة والأرض، التي "تُسَخَّر كل إمكانياتها من أجل العمل على تثبيت الوضع الطبقي وإبقائه على حاله"⁽¹⁾ لأن في ذلك استمرارية لها، والطبقة المتعلّمة التي لا تملك إلا قوة عملها، وإيمانها بالتغيير وهذا ما يظهر في قصة "المعلّم الأوّل" حيث يتكوّن مجتمعها النصّي من طبقتين متصارعتين، يأتي الإقطاع في أعلاه، ويمثّل "البك" (*) أو "السيد" كما يدعوه أهل القرية، وهو من كبار الأغنياء، فهو يملك السقيفة التي بُنيت عليها مدرسة "ديوشين"⁽²⁾ وقد سمح له هذا المركز بفرض سيطرته على سكان القرية، على رأسهم عائلة الطفلة اليتيمة "ألتيناى سليمانوفنا" التي أغراها بسلطته وماله حيث استجابت عمّتها لرغبته في أخذها كزوجة ثانية، فأبرمت معه صفقة بيعت فيها مقابل بعض المال، ليتزوجها الإقطاعي العجوز الذي اقتلعها من مقاعد الدراسة بالقوة، بواسطة رجاله الذين اقتادوها إلى منزله رغم صراخها، ورفضها الانصياع لأوامرهم، ورغم معارضة "ديوشين" الشديدة لذلك، وقد تعرّض من أجل موقفه الإنساني هذا إلى غضب كل سكان القرية، وعمّة "ألتيناى" التي شتمته قائلة "كيف لك أيّها الكلب السائب أن تتصرّف ببنات الآخرين وكأنهنّ زوجاتك؟"⁽³⁾ فقد اتهمته بغوايتها حتى تبرّر تصرفها المشين تجاه "ألتيناى"، التي

¹ - جلطي ربيعة، الثورة الزراعية في الأدب الجزائري دراسة التمثيل الأدبي للمسألة الزراعية في الجزائر، أطروحة لنيل شهادة الماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة دمشق، 1983-1984، ص 179.

(*) - البك، البيه أو الباي، لقب تركي ومعناها السيّد أو الأمير أو ذو الشأن العظيم... يعني في الأصل "رئيس

العشيرة"، ثم تطور هذا اللقب ليعني حاكم منطقة. انظر: <https://ar.wikipedia.org/wiki>

² - المعلّم الأوّل، ص 32.

³ - المعلّم الأوّل، ص 82.

يستمر عذابها لأنها ستواجه غضب أهل قريتها، الذين حملوها إثارة غضب "البك" الذي سيصّبه عليهم، فقد مسّت بشرف القرية كلها وتجاوزت أعرافها وخالفت عاداتها بهربها من بيت زوجها، وهو الخطأ الذي لم يغفره لها المجتمع القروي، لأنها تحدّت إرادة ولي نعمتهم، وتمردت على رغباته ونزواته الشاذة، فكان عليها أن تخضع دون مقاومة حتى تسترضيه، حتى يستفيد الجميع من هذه الصفقة التي رفضها المعلّم "ديوشين" رفضاً قاطعاً لأن "التيّناي" مازالت طفلة لا يمكن أن تتزوّج، فالمكان الأنسب لها هو المدرسة، وقد أوصله هذا الاعتراض إلى صراع مع "البك" ورجاله كاد يودي بحياته.

وتكشف لنا رواية "نهاية الأمس"، عن مجتمع مشابه لمجتمع قصة "المعلّم الأوّل" من حيث تركيبته الثنائية المتعارضة المصالح، يُمثل فيها الإقطاعي "ابن الصخري" السلطة المالكة لأكثر ثروات القرية فـ "جنان القرية في الواقع معظمها لابن الصخري والباقي للسكان" (1) فقد اختار المستوية منها والأكثر خصوبة ذات المردود الأوفر، وقد امتعض المعلم "البشير" لهذا الوضع الذي يملك فيه شخص واحد كل هذه الأراضي، في مقابل أن يملك باقي سكان القرية بساتينا أقل مساحة وخصوبة ومردودية، ولكن المعلّم البشير يؤمن بأن هذه الوضعية ستزول مستقبلاً، ويُطمئن "الشيخ بوغرة" خلال هذه الزيارة التي قادتهما إلى معاينة بساتين القرية، فقال له: "لا عليك سوف تعود الأمور إلى طبيعتها، إنّ الذي يملك نصف جنان القرية لن يكون في المستقبل" (2) ولأجل المحافظة على هذه الامتيازات يتصدى "ابن الصخري" لمشروع الإصلاح الزراعي، لأنه يهدد مصالحه الاقتصادية، فقد استولى على أخصب الأراضي بالتحايل على سكان القرية "ففي الربيع عندما

¹ - نهاية الأمس، ص 107.

² - نفسه، ص 109، 110.

تطول الأيام وتفرغ المخازن والبطون وتهون في سبيل الخبزة حتى الحياة، يأتي الرجل ليشتري البُر أو الشعير دينا... ويبيع قمحه دينا، ولكن بشرط... أن يرهن له المدين قطعة أرض أو بستان كضمان لدينه. وعندما يحين أجل الدَّين لا يجد الفقير ما يسدد به دينه فيستولي هو على الأرض المرهونة " (1) فهو يستولي على الأرض في مقابل الغذاء، وهي معادلة جائرة تكشف عن ظلم الطبقة المالكة، التي لا يهتمها سوى التوسع على حساب الطبقة الفقيرة، كما أنَّ عمل ابن "ابن الصخري" " السي قدور" كأمين عام للبلدية، هو أكبر ضمان لمصالح عائلته ومشروع والده "ابن الصخري" الذي يسعى إلى السيطرة على كل مشروع إصلاحي يخدم سكان القرية، كتعبيد الطريق المؤدي إلى القرية، أو مد أعمدة الكهرباء، أو كفتح المدرسة وجلب الماء إليها، مما يؤكِّد أنَّ "اشتغال سي قدور ابن الإقطاعي في منصب أمين البلدية، هو بمثابة تحصين ضد أي إصلاح أو ثورة ريفية" (2) ومثل هذه التصرفات تبرر وقوف الإقطاع في الجزائر المستقلة، ضد مشروع الإصلاح الزراعي، الذي قرّرت البلاد تنفيذه بما ينسجم مع مبادئ الثورة الاشتراكية، وما سيحدثه من تغيير في البنيات الاجتماعية، والقضاء على التخلف الاجتماعي والاقتصادي. فجوهر النظام الاشتراكي هو الملكية العامة الجماعية لوسائل الإنتاج، وتأميم الملكيات الخاصة للحد منها، لإرساء مفهوم الصالح العام الذي "يجلب معه إحساسا بالمصالح المشتركة، بمقتضاه يُدرك الأفراد واجبهم... كما يدركون واجباتهم تجاه بعضهم بعضا" (3) وينشأ بذلك المجتمع المدني الذي يكون بديلا للمجتمع الإقطاعي، حيث يُعاد التوازن للتوزيع غير العادل للثروات في القرية. ويظهر أن الطبقة الإقطاعية

1 - نهاية الأمس، ص 110.

2- جلطي ربيعة، مرجع سابق، ص 175.

3 - أندرو إدجار، بيتر سيدجويك، مرجع سابق، ص 588.

تسيطر بالقوة والمال على مقاليد المجتمع الذي لم يعد أفراد قادرين على المقاومة، فهم لا يملكون في مواجهة هذا التسلط إلا الإذعان لها والنزول عند رغبتها، فالطبقة الإقطاعية تستعمل قوتها المادية لكي تحافظ على وضعها الاجتماعي "بفضل الاستعانة بأنساق الاعتقاد، وهكذا تؤمن الطبقات الخاضعة الواقعة تحت تأثير الإيديولوجيا السائدة بالمعتقدات التي تتناقض مع مصالحها الموضوعية"⁽¹⁾ فإذا كانت القوة والمال هما سلاح "البك" في السيطرة على سكان كوركوريو، فإن امتلاك المزيد من الأراضي، ومساندة السلطة الدينية ممثلة في شيخ الجامع، هي أهم ما سخره "ابن الصخري" لبسط نفوذه على الطبقة الفقيرة، لاستمرارية بقائه مالكا وحيدا للأرض باستغلاله المحكم للدين، لذلك فهو يقيم علاقة وثيقة مع شيخ الجامع "⁽²⁾ الذي يسعى دوماً إلى إضفاء الشرعية على كل تصرفات "ابن الصخري"، فلم تعد السيطرة باستعمال العنف المادي، بل أصبح عن طريق تكييف المعتقد بما يخدم مصالح الإقطاع، مما يؤدي إلى اختلال كبير في موازين القوى الاجتماعية، وفي مقابل هذا الوضع المختل يأتي دور المعلمين لاستعادة توازنه.

3-1-1-2- جهود المعلمين لإعادة التوازن للوضع الاجتماعي في القريتين

إن اختلال التوازن بين هاتين القوتين الاجتماعيتين، دفع الحركات الإصلاحية الماركسية في المجتمع القيرغيزي الروسي، والحركات الإصلاحية الاشتراكية في الجزائر، إلى التفكير في سبل إعادة التوازن إلى المجتمعين، والقضاء على هذه الوضعية الاجتماعية المختلة، وقد وضع المعلم "ديوشين" خطة محكمة تتحقق نتائجها على المدى الطويل، وهو الأمر الذي لم يستوعبه سكان القرية، الذين يريدون حلاً فورياً من تعلم الأطفال، فالمدرسة لا تعطي الأطفال طعاماً على حد

¹ - أندرو إدجار، بيتر سيدجويك، المرجع نفسه، ص 381.

² - جلطي ربيعة، مرجع سابق، ص 174.

قولهم، بل تعطيهم سلاحا يحاربون به الجوع، فالحل عند ديوشين جذري، لا يتعلق بسكان هذه القرية فقط بل هو مشروع دولة حديثة الاستقلال، تحتاج إلى مشاريع شاملة لتنهض على أسس علمية مدروسة، لذلك لم يستطع سكان كوركوريو التجاوب مع بعد نظرة "ديوشين" إلى المستقبل، ولكن إيمانه بقضيته جعلته يصل إلى غرسها في عقول تلاميذه رغم صغر سنهم، فقد أدركوا أن معركة البناء تبدأ من هذا الكوخ الطيني الذي بناه معلّمهم بيديه وعلمهم فيه أولى دروس المواطنة.

كما خطّط المعلّم "البشير" بدوره لإعادة التوازن إلى مجتمع قريته، في ظل حركة التغيير التي عرفتها الجزائر بعد الاستقلال، وهنا يتحوّل الصراع من اقتصادي بين "ابن الصخري" والفلاحين، إلى صراع اجتماعي أيديولوجي طرفاه المعلّم "البشير" و"ابن الصخري". لقد خلّفت الحرب في البلدين وضعاً اجتماعياً كارثياً، فالهياكل مدمرة في شتى المجالات، والجهل والمرض والتخلف زاد من معاناة السكان، كما زادهم الإقطاع سوءاً فوجدت الدولة نفسها أمام مقاومة جديدة ضد مخلفات الاستعمار التي أنتجت مثل "ابن الصخري" الذي يعتبره المعلّم البشير مُعمّراً⁽¹⁾ فكل تصرفاته مع سكان القرية تدل على ذلك، رغم أنه "يقرأ القرآن... ويصلي..."⁽²⁾ ويدفع اشتراكاته للحزب بانتظام، ولكنه في نظر المعلّم "البشير" إقطاعي⁽³⁾ وأوّل نتيجة لتسلط "ابن الصخري"؛ كانت اختلال توزيع الأراضي "فجنان القرية يُفترض أنها ملك للقرية"⁽⁴⁾ ولكنها لابن

1 - نهاية الأمس، ص 111.

2 - نفسه، ص 111.

3 - نفسه، ص 112.

4 - نهاية الأمس، ص 107.

الصخري فهو "وحده يملك أكثر من نصف جنان القرية"⁽¹⁾ في حين أن باقي سكّان القرية "مشردون ممزقون لا يملكون ما يسُدُّون به رمقهم"⁽²⁾ إن إرادة التغير تجعل "البشير" يشعر "بأنه بطل ملحمة كبرى تتصارع فيها المسؤولية والحب والتضحية والموت والحياة والأمس والغد"⁽³⁾ فقد كان حماسه من أجل ذلك شديداً، جعله يرسم خطة عمل خلال الشهور المقبلة، فمشروعه الإصلاحى قد يطول تنفيذه، وهو متفرغ لذلك لأنّه" لم يأت إلى القرية سائحا بل جاء ليعمل وينظم، فليبدأ تنظيم شؤونه العاجلة، الجلوس مع الناس والاستماع إليهم والتعرف على حياتهم سيكون ضمن عمله اليومي طوال الشهور المقبلة"⁽⁴⁾ وهي تُشبه مهمّة المعلّم "ديوشين" الذي كان يجمع أهل القرية في الساحة العامة، لنشر الوعي بينهم بنفس طريقة المعلم "البشير"، حيث كانا يدعوان أهل قريتهما إلى الساحة العامة، من أجل مناقشة المشاكل وإيجاد الحلول خاصة مشكل بناء المدرسة في كوركوريو، ومشكل إعادة فتحها في القرية الجزائرية، وقد تذرّس سكان كوركوريو بمثل هذه الاجتماعات، وكان رد فعل الأهالي نفسه في القريتين، رَفُض مشروع تعليم الأولاد، وإِعْرَاض عن تقديم يد المساعدة للمعلّمين، وحتى لما وافقوا على مَضُض السماح للأطفال بالذهاب إلى المدرسة، كان إحجامهم عن مساعدة المعلمين في بناء المدرسة أو إعادة تأهيلها مستمرا. لذلك لم يكن الأمر بالنسبة للمعلّمين سهلاً

1 - نفسه، ص 109.

2 نفسه، ص 110.

3 - نفسه، ص 32.

4 - نفسه، ص 25.

فالظاهر أن عمل المعلم ليس بالأمر الهين⁽¹⁾ هذا ما قاله سكان القرية عندما شاهدوا معاناة "ديوشين" وهو يصعد إلى أعلى الجبل يومياً، حتى في أشد أيام الشتاء قساوة لعيد تأهيل المدرسة بمفرده، ويشبه هذا التصرف رد فعل سكان الدشرة الذين حاولوا تثبيط عزيمة المعلم "البشير"، لما وصل إلى القرية، حين أخبروه بتراجع كل من سبقه من المعلمين، وفرارهم من الوضع الاجتماعي الصعب، ولكن للبشير عزيمة لا تنهيا مثل هذه العراقيل.

3-1-2- الطبقة المتوسطة: "ديوشين" و"البشير"

أسند "ابن هدوقة" و"أيتماتوف" للمعلمين "ديوشين" و"البشير" مهمة التغيير الاجتماعي الاقتصادي والسياسي، مما يؤكد على وعي هذه الطبقة الاجتماعي، وعدم انفصالها عن واقعها، إذ تحاول بموقعها الوسطي إحداث توازن في مجتمع القريتين، لذا شكلا كلاهما حجر الزاوية في بناء مجتمع متطور في القريتين، بحكم دورهما الفكري الذي يخول لهما القيام بمهمة إحياء دور المدرسة، من أجل التصدي للجهل والوقوف في وجه الإقطاع.

3-1-2-1- تفعيل دور المدرسة من أجل بناء مجتمع متطور

إن إعادة البناء الاجتماعي بعد خروج المستعمر، استدعى وجود طبقة المعلمين من أجل إعادة تفعيل دور المدرسة المنعدم في كوركوريو، فيقرر "ديوشين" بناءها لتتوיר القرويين من أجل إخراجهم من مجتمع زراعي تقليدي، إلى مجتمع متطور في كل المجالات، إذ يقول أحد القرويين واصفا حالتهم "نحن نعيش منذ الأزل بعملا الفلاحي، والمِعول يُطعمنا، وسيعيش أطفالنا على هذا النحو، فما حاجتهم إلى التعلم؟ القراءة والكتابة يحتاج إليها الرؤساء، أما نحن فأناس بسطاء، فلا

¹ - المعلم الأول، ص 29.

تُغَرِّر بنا" ⁽¹⁾ والبقاء على هذه الحال قناعة راسخة عندهم، فهم يرفضون التعليم لأنه من حظ الأغنياء وليس الفقراء أمثالهم، لذلك لم يقتصر دور المعلم على تعليم الأطفال القراءة والكتابة، ولكنه جاء ليعلمهم معنى المواطنة وكيف يصبحوا مواطنين لافرق بينهم وبين الأغنياء، وما يجمعهم هو حبّ الوطن والإخلاص له، فقد شارك عدد كبير من تلامذته في الحرب لما كبروا فقد "قُتل غير قليل من تلاميذه في الحرب، كانوا محاربين سوفياتيين حقيقيين" ⁽²⁾ فلم يكن مشروعه يتوقف عند تعليم الأطفال القراءة والكتابة فقط، فالقراءة والكتابة ليست غايته بل وسيلة لمهمة أعمق وأنبّل، فالبلاد مقبلة على حقبة جديدة في ظل الحكم السوفياتي الاشتراكي، وهي بحاجة إلى مواطنين من هذا النوع.

ورغم وجود المدرسة كبناء منذ مدة طويلة في قرية ابن هدوقة، إلا أن دورها مُغيّب، ويأتي المعلم البشير ليعيد فتحها من جديد، بعد فشل كل من سبقه من معلّمين في ذلك، وقد حرص على تهيئة الأجواء المناسبة منذ قدومه إليها، فقد أخبره السائق "السي التركي" عندما أقلّه بسيارته لما قدم إلى القرية بأن "مدرسة هذه القرية يجب لها معلم لاندروفر، قال في نفسه (البشير) "قد أكون أنا هذا المعلم اللاندروفر" ⁽³⁾ فهو يُدرك منذ البداية أن مهمّته ليست سهلة، وأن مشروعه طويل المدى يتطلب منه أن يكون بقوة سيارة اللاندروفر، التي وحدها تستطيع السير في طريق القرية الملتوي الوعر، فهو مؤمن بأنّ "الثورة لم تنته... لم تكن ولن تكون الديمقراطية في يوم من الأيام صالحة

¹ - المعلم الأول، ص 27.

² - نفسه، ص 114.

³ - نهاية الأمس، ص 6.

لبناء الاشتراكية في شعب جاهل ⁽¹⁾ فالعلم أساس بناء الديمقراطية، لأن بناء مجتمع اشتراكي في مجتمع أمي يتطلب جهدا مضاعفا، وهو من أجل ذلك سيقف أمام تحالف الجهل والإقطاع الذي هيمن على المجتمعين قبل الاستقلال وبعده.

3-1-2-2- دور المعلمين في إحداث القطيعة مع الماضي وبناء المستقبل

إن بناء مجتمع متطور لن يحصل إلا بإحداث القطيعة مع الماضي، الذي يكبل العقول ويوقف في وجه تطور المجتمع، لذلك يسعى المعلم "ديوشين" إلى بناء المدرسة بنفسه، ليضع حدا لمرحلة تاريخية ساد فيها الجهل والعادات البالية، وما وُضِعَ لصورة لينين على جدران القسم؛ إلا لإعلان بداية مرحلة جديدة تحت الراية الشيوعية، رغبة منه في غرس تقاليد جديدة، تتماشى وتطلعاته إلى بناء مجتمع شيوعي متطور، ولأجل ذلك يسعى إلى نشر الوعي في القرية بفكره الإنساني، الذي مكّنه من إخراج كوركوريو من قرية لم تكن تعرف معنى "دراسة" ولا معنى "مدرسة"، إلى مجتمع متعلم يبني المدارس والثانويات لأجل تدريس أبنائه، وحضور "ألتيناى سليمانوفا" لتدشين الثانوية الجديدة في كوركوريو، أكبر دليل على نجاح مهمة "ديوشين" أول معلم شيوعي فيها، تقول "ألتيناى" في حفل التدشين تصف حالة كوركوريو الآن "وجميعنا تقريبا ذوو تعليم ثانوي، وكثيرون منا تحصلوا على تعليم عال. واليوم فتحنا ثانوية جديدة. وهذا وحده ناطق بأن الحياة قد تغيرت كثيرا... وان يكون أبناء كوركوريو وبناتها في المستقبل أناس متقدمين في زمانهم ⁽²⁾ وما شجرتي الحور التي غرسهما المعلم ديوشين إلا من أجل التفاؤل بمستقبل نفصت عنه الثورة البلشفية غبار الجهل والتخلف، وهو المستقبل نفسه الذي حلم به المعلم "البشير" وعمل على

¹ - نهاية الأمس، ص 123، 124 .

² - المعلم الأول، ص 20.

تجسيده في الواقع، وكانت أول خطوة في سبيل تحقيقه هي الثورة على الإقطاع، وما أحدثه من اختلال في توازن البنية الاجتماعية، لأن بداية كل إصلاح هي إعادة النظر في قضية الملكية" لا يمكن أن تتحقق ديمقراطية في التعليم أو في العمل أو في السياسة، ما لم تتغير هذه الأوضاع الظالمة لملكية الأرض"⁽¹⁾ كما لا يمكن تحرير العقول من الفكر الديني المتحجر، إلا بإحداث القطيعة مع أفكار ممثّل السلطة الدينية شيخ الجامع، الذي لم يلعب دوره في تنوير السكان، وإخراجهم من سيطرة الجهل والأمية، بل تحالف مع الإقطاع وراح يُدعم تصرفات الإقطاعي "ابن الصخري" ويجد لها التبريرات المقنعة، حتى يزيد العقول تخديرا والنفوس استكانة، وحتى إذا وصفه المعلم "البشير بأنه "ما هو إلا مُعَمِّر"⁽²⁾ يجيبه "الشيخ بوغرارة، بأنه" يقرأ القرآن... ويصلي... هو ليس كالمعمّرين "⁽³⁾ بل هو" رجل وطني ولم يخن أبدا"⁽⁴⁾ هذا ما يشيعه عنه شيخ الجامع، ويسعى إلى إقناع سكان القرية به رغم زيفه.

3-1-2-3- هاجس التغيير عند "ديوشين" و"البشير"

إنّ معركة البناء التي خاضها المعلمان، تكشف أنهما ملتزمان بقضايا الوطن الذي أصبحت مهمّة تغييره هاجسا عندهما، وهي المهمة التي تستوجب عقلا مستتيरा وفكرا واعيا، من أجل إرساء قواعد دولة على أساس العلم والمعرفة الصحيحة، وهذا يقتضي وجود هذه الطبقة

1 - نهاية الأمس، ص 134 .

2 - نفسه، ص 111.

3 - نفسه، ص 111.

4 - نفسه، ص 111.

المستتيرة، حتى يكون تغيرا متوازنا متكاملا يفضي إلى التطور والنمو والتقدم، ولكن تواجه رغبة المعلمين في التغيير معارضة الإقطاعيين لهما، حرصاً على حماية امتيازاتهما، فقد عارض "البك" كباقي سكان القرية وجود المعلم فيها، وعارض مشروع إعادة تأهيل الإسطبل من أجل تدريس الأطفال، كما لم يتقبل "ابن الصخري" قدوم "البشير" إلى الدَّشْرة وبدأ يخطط لطرده منها، بالتواطؤ مع ابنه "سي قدور" و"شيخ الجامع". لذلك جعلته رغبته في التغيير يشعر "بأنه بطل ملحمة كبرى تتصارع فيها المسؤولية والحب والتضحية والموت والحياة والأمس والغد"⁽¹⁾ إنها فعلاً ملحمة تتصارع فيها هذه المتناقضات لتستقر في الأخير عند غد أفضل.

إنّ رصد هذه الطبقات المكوّنة لمجتمع النصّين، والوقوف على دورها الاجتماعي؛ كشف عن مرحلة تاريخية سادت فيها أوضاع اجتماعية، سياسية، اقتصادية متشابهة في المجتمعين في فترة تاريخية متقاربة، كما تعكس حسب "بييرزيم" كذلك وضعاً لغوياً، يظهر فيما تستعمله هذه الطبقات الاجتماعية من لغة، يُطلق عليها زيم "لهجا اجتماعياً" ويأتي كبنية لسانية مُعَصَّدة للبنية الاجتماعية حيث يكشف عن أيديولوجيتها.

3-2- اللهج الاجتماعي لطبقات المجتمع النصّي المتصارعة

إن وصف الوضع اللّغوي في النص، يستدعي الوقوف على ما يصدر من طبقات المجتمع النصّي من لغة خاصة، تستعملها كل طبقة لتُعبر بها عن أيديولوجيتها، حيث "تتواجه تجمعات اجتماعية الواحدة ضد الأخرى، فتتطرق كل منها بما يُترجم عن مصالحها الاقتصادية..."⁽²⁾

¹ - نهاية الأمس، ص 32.

² - زيم بيار.ف، النص والمجتمع آفاق علم اجتماع النقد، ص 53.

ويطلق "بيير زيمّا" على "الكلام الذي تنطق به الجماعة التي تتفاعل في وضعية لسانية "لهجا اجتماعيا" (1) ويحدد "زيمّا" الطريقة التي نتعرف بها على اللهج الاجتماعي على أساس أنه "كلام الفريق الذي يمكن التعرف إليه... وذلك بفضل جدول المعجمي" (2) ولكنه يعلن بأن "البعد المعجمي في اللهج الاجتماعي ضئيل الأهمية في مقابل البعد الدلالي... فالمفردات من حيث هي كذلك يُمكن أن تُشكّل لهجا اجتماعيا... إنما هي البنية الدلالية" (3) أي أن تحديد اللهج الاجتماعي لا يتوقف عند حصر الكلمات في مستواها الدلالي السطحي، بل لابد من الاهتمام بمستواها الدلالي العميق المتجسّد في شكل ثنائيات متضادة المعاني، إذ يستمر الصراع قائماً في النصين في شكل ثنائيات متضادة، تستند إلى منظومة القيم المتضادة كالعلم والجهل، التطرف والاعتدال، والتضاد يتعلق باختلاف معاني الكلمات والعبارات وليس بتمثالها، وقد أفرز هذا التعارض منظومتان فكريتان متضادتان تعكس وسطا اجتماعيا أطرافه متنافرة، وهما منظومة الفكر الإقطاعي ومنظومة الفكر التنويري، يحمل أصحابها رؤى مختلفة تُشكّل أيديولوجيات متصارعة في المجتمع، وعبر هذا الصراع تشكلت السياقات النصّية البنائية المتعددة، وبما أن النص لا يوجد منفصلا عن النسيج الاجتماعي الذي أُنتج في سياقه، يأتي "وعي الروائي ليلتقط تلك الأيديولوجيات ويصوغها في شكل تصادمي، ليخلق عملا محملا بهذه الرؤى المتصارعة" (4) فقد كشفت القراءة الأولية للنصين، عن

¹ - زيمّا بيار.ف، المرجع نفسه، ص 53.

² - نفسه، ص 88.

³ - نفسه، ص 89.

⁴ - سعيدة جلايلية، الأيديولوجي والفني مقارنة بنوية تكوينية في روايتي "اليتيم" و"الفريق" لعبد الله العروي، عالم

وجود قوتين اجتماعيتين متنازعتين، وعلى هذا المستوى تُنطَق الوقائع الاجتماعية، التي تتحوّل إلى وقائع أدبية على مستوى اللغة، وهذا يقودنا إلى دراسة اللّهج الاجتماعي كتعبير أو بنية اجتماعية ولسانية، تتجسّد على مستوى النص في شكل مجموعة من التعابير والألفاظ الاجتماعية، التي تشكّل خطابا اجتماعيا، فحسب "تسيما" يتمظهر اللّهج الاجتماعي في شكل خطابات اجتماعية، يتمّ دراستها من أجل ربط النص بسياقه الاجتماعي، ويمكن حصر مستويين يظهر فيها اللّهج الاجتماعي هما: المستوى المعجمي والمستوى التركيبي.

يمكننا إدراج خطاب الإقطاع والمعلمين، ضمن ما يسمّيه "تسيما" السوسيو لهج (sociolecte)، باعتباره لغة وظفت في الخطاب الروائي، لتصبح بمثابة صورة اجتماعية دالة على وضعية سوسiolسانية، بالإضافة إلى هذا عمد الكاتب إلى استحضار مثل هذا الخطاب، ليعزز التقابل الأيديولوجي بين الطبقتين، الذي يمكن تصنيفه في إطار نوعيين من الخطابات الاجتماعية المتعارضة، ويتمثل في خطاب التطرف في مقابلة خطاب الاعتدال. ويعود هذا التقابل إلى اختلاف المواقف الأيديولوجية، المرتبطة بالوضعيات السوسiolسانية لكل طبقة، فيصبح " لكل جماعة اجتماعية سياسية كانت أم دينية أم مهنية، تستعمل مجموعة كلمات خاصة بها يميّزها عن التجمعات اللغوية الأخرى...تعتمد هذه الجماعة إلى تنظيم جدول الألفاظ عندها بما يناسب نظاما من الرموز معينا"¹) فتكون الكلمات منتظمة في حقول دلالية يمكن حصرها تبعا للقوى الاجتماعية المتعارضة.

¹ - زيمّا بيار.ف ، النص والمجتمع آفاق علم اجتماع النقد، ص 89.

3-2-1- اللهج الاجتماعي كبنية اجتماعية ولسانية

تُظهر اللغة في علم اجتماع النص الأدبي، النزاعات والصراعات الاجتماعية من خلال "الكلمات التي تصير، على نحو منتظم، رهانات على صراعات اجتماعية... ليست محايدة، وأن المتداولين بها لا يستخدمونها في السياق.. النحوي التقني الصِّرف"⁽¹⁾ فتصبح المفردة المعجمية وسيلة لإظهار إيديولوجية المجتمع في فترة تاريخية معينة، وهذا المجتمع هو الذي تصوره الرواية من خلال الكلمات، لذلك يعطي "بيير تسيما" دورا هاما للوحدات المعجمية في النصوص فهي "تتيح للقارئ أن يتعرّف إلى أنواع كلام الفرق كافة ويميّزها... غير أن الخصوصيات والفرق كلّها أشدّ ما تظهر واضحة للعيان في المستوى المعجمي"⁽²⁾ المتعلّق بالمفردات التي تستعملها كل جماعة، التي تجعلها تنتمي إلى مجموعة دلالية معينة، ويعطي "بيير تسيما" أهمية للمستوى الدلالي لأنّه "المجال الذي تسلك من خلاله المصالح الجماعية، سبيلها عبر اللغة"⁽³⁾ مما يسمح بتحديد بعض سمات البنية السوسيونصية اجتماعيا وأيديولوجيا، فقد هيمنت على النصين لغة متقاربة، باستعمال معجم اجتماعي ومعجم سياسي ومعجم اقتصادي، تعكس كلها تطورا في الوضعية الاجتماعية والوضعية السياسية والاقتصادية، وكذا الوضعية اللسانية في النصين.

¹ - زيمبا بيار.ف، النص والمجتمع آفاق علم اجتماع النقد، ص 80، 81.

² نفسه، ص 80، 81.

³ نفسه، ص 82.

3-2-1-1- المستوى المعجمي للهج الاجتماعي

تُعبّر الكلمات في النصوص عن صراعات أيديولوجية، فاللغة هي المجال الحيوي للأيديولوجيا التي تعكس أفكارا اجتماعية، إذ يقوم المنهج السوسيونصي على الانطلاق من النص وبنيته اللغوية، مع الاهتمام بحمولته الأيديولوجية، التي يُعرّفها "بيير تسيما" بأنها "خطاب قائم على جدول من الألفاظ، وعلى تعارضات وتصنيفات دلالية... ذلك أنّ كل خطاب أيديولوجي (من حيث كونه لهجا اجتماعيا) يُعبّر عن مصالح فريق اجتماعي خاص... وبما أنّ الأيديولوجية منبثقة عن لهج اجتماعي خاص، فهي تُعتبر خطابا محكوما بالثنائية... وبالتعارضية السردية ما بين ذات ومعارض للذات"¹ وتظهر بداية هذا الصراع بين الذات والذات المعارضة، مع "ديوشين" و"البك" عندما قرر اقتحام الكوخ الذي يُدرس فيه الأطفال برجاله الذين حطموا بابه بكل عنف، فأحدثوا فزعا في قلوب تلاميذه الصغار، وأخذوا "ألتيناى" عنوة إذ اندفعت العمة "المهتاجة مع ذي الوجه الأحمر. ولما حول عنقي بضيفرتي وجراني إلى الفناء"² و لما حاول حماية القسم من التدمير وإنقاذ ألتيناى "كسروا يده... وراح الآخرون يضربانه ويجأران عليه كثورين هائجين لا يقيه منهما شئى اضربا... اضربا. اضربا على رأسه، اقتلاه في مكانه"³ ولكن المعلم لم ييأس في تخليصها فاستعان بالميليشيا، والتحق بالقرية التي أخذت إليها؛ ولما وصل اتجه إلى الخيمة التي احتجرت فيها توجه نحو "البك" صاحب الوجه الأحمر كما يُكنى "وأمسكه ديوشين من تلايبه وهزه، خنزير- الآن اذهب إلى المكان اللائق بك... وقال بصوت منقطع: تظن أنّك تدوسها كما تدوس العشب

¹ - زيمبا بيار. ف، النص والمجتمع آفاق علم اجتماع النقد، ص 69، 70.

² - المعلم الأول، ص 84.

³ - نفسه، ص 84.

وتقتلها؟ هراء وَلَيَّ زمانك. وجاء الآن زمانها، وعلى هذا نهايتك" (1) إنه صراع بين شخصين يضمن صراعا بين بين زمنين مختلفين، زمن وَلَيَّ وهو زمن القهر والتسلط والظلم الذي يُمثّله "البك" وزمن قادم بمستقبل للحرية والعدالة والعلم، إنّه زمن ألتيناى الذي تُطوي فيه صفحة سوداء، من تاريخ طفولتها البائسة الذي قضته في كوركوريو، وبداية مرحلة جديدة في ظل سلطة جديدة تضمن لها الكرامة والتعليم الجيّد، وقد كانت تحدث نفسها بذلك وهي عائدة إلى قريتها" هذا الدرب أعز طريق عندي...ذلك الطريق الذي عدت به إلى الحياة، إلى إيمان جديد بنفسى إلى آمال جديدة وإلى النور... كان ينبغي بدأ حياة جديدة في مكان جديد" فقد قرّر الحزب إرسالها "مع بعض الصبية الذين كانوا يرسلونهم أيضا إلى دار الأطفال في طقشند" (2) كما يظهر كذلك صراعه مع بعض السكان الموالين لـ "البك"، وقد كان ذلك في أوّل اجتماع له مع السكان، عندما استنكروا أن يعلم أطفالهم رغم أنّه ابن القرية، ولأنّه لا يملك حصانا ليتنقل عليه، ولا قطعة أرض يعيش منها، ولا حتى معطفا فرائيا يحميه من البرد والصقيع في الشتاء، فكيف له أن يُدرس أطفالهم، وهو ليس "مُلا" فقد قالوا له "كنا نعرف أباك: كان فقيرا مثلنا فقل لنا رحمة بنا: متى استطعت أن تصبح ملا" (3) فيصريح "ديوشين" أمام الجميع "أنا لست مُلا يا صاحبي. أنا كومسمولي... أنا ملا من هذا النوع" (4) ويكشف هذا النص عن المعايير التي وضعها هذا المجتمع، لمن يتولى تعليم أبنائهم،

1 - المعلم الأول، ص 97.

2 - نفسه، ص 84.

3 - نفسه، ص 26.

4 - نفسه، ص 26.

وهي معايير اقتصادية بالدرجة الأولى، "قالملا" لا يمكن أن يكون فقيرا، لذا رفضوا أن يتولى "ديوشين" هذه المهمة وهو الفقير وابن الفقير. لقد كان "بولشوفيا" (*) وكان التزامه السياسي دافعا له على تحمل الكثير من الصّعب، من أجل تعليم الأطفال القراءة والحساب، وكذا معنى الحياة في ظل النظام الشيوعي اللينيني الجديد، فلم يكن مشروعه تعليميا فقط بل سياسيا كذلك، إذ يقول أحد تلامذته: "وقبل أن نعرف كتابة"ماما"و"بابا" خططنا على الورق اسم "لينين" وكان قاموسنا السياسي مكونا من كلمات مثل "بك" و"أجير" و"سوفيئات" ووعدنا ديوشين بتعليمنا بعد عام كلمة "ثورة" (1) ويأخذ هذا القاموس أهميته من أهمية الكلمات التي يحتويها وما تحمله من كثافة دلالية، فهي تختصر مراحل هامة في تاريخ البلاد، وتتبئ على تغير الحالة الاجتماعية تغيرا جذريا، فمن وُضع كان فيه "البك" يملك أخصب الأراضي وأحسنها، يشتغل فيها الفلاحين مقابل قوت يومهم، إلى وضع أصبح الفلاح المسحوق، مشاركا في إدارة السوفخوزات والكولخوزات، لقد أصبح عاملا فيها يتقاضى أجرا يمكنه من العيش الكريم، ثم تأسست بعد ذلك "السوفيئات"، ويمكن اعتبارها المؤسسة الاجتماعية والسياسية والتنظيمية الأكثر تمثيلا وديمقراطية للشغيلة، قد تحولت تلك المجالس أثناء وبعد الثورة البلشوفية إلى هياكل وأجهزة تنظيمية وحدت صفوف العمال والفلاحين الفقراء والجنود ثم أضحت إطارا منظما للعمال، لقد جاء هذا نتيجة الثورة البلشفية بزعامة فلاديمير لينين، ومجموعة من الثوار البلاشفة، نشأت إثرها دولة الاتحاد السوفياتي التي أصبحت من أقوى دول العالم، فكان من واجب المعلم "ديوشين" أن يشحذ همم تلامذته برسم صورة مشرقة لأمجاد هذه الثورة العظيمة.

(*) - البلاشفة (Bolchevks) وهو حزب ثوري تزعمه "لينين"، يرى إقامة النظام الاشتراكي في استيلاء الطبقة

العاملة (البروليتاريا) بالقوة على السلطة، بتحالف مع الفلاحين والبرجوازية الصغرى.

كما عرفت رواية "نهاية الأمس صراعا مشابها بين المعلم "البشير" والإقطاعي "ابن الصخري"، الذي بدأ بينهما بسبب استخدام العجوز "ربيحة" كمنظفة في المدرسة، وهو ما عارضه ابن الصخري بشدة بدعوى أنها أم حركي، فقد أخبرت بوغرة والبشير بأنه قد أرسل لها "من يحذرنا من العمل بالمدرسة" (1) لقد قرر بطلب من السكان منعها من ذلك، ولكن "الجماعة لا تتفق على الضلالة" (2) قال له البشير " (لَا تَرَرُ وَازِرَةَ وَزَرَ أُخْرَى)... كان من حَقك أن تُرشد الناس بدل أن تجاري هواهم" (3) فأجابه "ابن الصخري" باستخفاف " لم أدر أنك تحفظ القرآن...كنت أظن دائما أن معلمي المدارس لا يهتمون كثيرا بالقرآن. بارك الله فيك " (4) ولكن المعلم البشير أدرك أن منع العجوز من العمل ليس سوى ذريعة لعرقلة فتح المدرسة، فقال لابن الصخري بلهجة المتأكد من نفسه: "لعلكم لا تريدون أن تفتح المدرسة" (5) فقد كان فتح المدرسة نواة الصراع بين المعلم والإقطاعي، وكذا حليفه إمام الجامع، فكلاهما يؤمن بإيديولوجية مختلفة تماما عن أيديولوجية الآخر، والتنافر بينهما باد منذ لقائهما الأول؛ عندما ذهب المعلم ليزور "الطالب" في مسجد القرية، وقد خطرت بباله هذه الفكرة وهو يتجول في ساحة القرية، فقرّر " أن يزور الجامع ويطلع على ما يجري فيه...سيتعرف على الأطفال الذين يتعلمون الحروف الهجائية وبعض السور من القرآن، فلا

1 - نهاية الأمس، ص 137.

2 - نفسه، ص 137.

3 - نفسه، ص 138.

4 - نفسه، ص 138.

5 - نفسه، ص 138.

شك أنهم هم رفاقه في المستقبل القريب بالمدرسة"⁽¹⁾ لقد أراد أن يتعرّف على تلامذة المستقبل وهو يعلم " أن معلم القران لن تروقه هذه الزيارة المفاجئة بل قد تغضبه"⁽²⁾ فقد رأى فيه منافسا له في تعليم الأطفال، وهو الذي مارس تعليمهم في المسجد منذ سنوات طويلة، لقد كانت هذه الزيارة المفاجئة بالنسبة لشيخ الجامع غير مرغوب فيها يقينا، ولكنه أمام الواقع لم يجد بدا من مداراة الزائر والبشّ في وجهه " ⁽³⁾ وقد كان سبب هذا التنافر؛ رغبة المعلم "البشير" في تعليم هؤلاء الأطفال في المدرسة المخصصة لذلك بدل الجامع، ولكن شيخ الجامع كان يرى في ذلك تخل عن الدين، لأن حفظ القرآن في رأيه بالنسبة لهؤلاء الأطفال في المسجد أولى من الذهاب إلى المدرسة، وأسبق حتى من مساعدة أوليائهم في رعي الغنم، ويعلن عن خوفه عليهم إن تخلّوا عن التعلم في الجامع، أن يتقرنسوا كأولاد المدن فيقول للمعلم، "البشير" "أنت من المدينة! لقد رأيت بعيني هاتين، فتاة لابسة سروالا إفرنجيا...إنه حرام، حرام، إنه يستوجب الحد" وأمام هذه الحجة الواهية؛ وهذا الخطاب الديني المتطرف؛ شعر "البشير" بصعوبة مهمته فيقول: "المهمة ليست سهلة بل هي شاقة جدا"⁽⁴⁾ لمواجهة مثل هذا التفكير المتخلف، وهو المثقف الملتزم الذي يؤمن بأن الاشتراكية العلمية التي تسعى إلى القضاء على مثل هذا التفكير الساذج، الذي يتوقف عند مظاهر الأشياء، هي الحل المناسب لمواجهة هذا الخطاب المتعصّب.

1 - نهاية الأمس، ص 57.

2 - نفسه، ص 58.

3 - نفسه، ص 59.

4 - نفسه، ص 60.

3-2-1-2- الشّحن الأيديولوجي للّغة

يظهر في مجتمع النّصّين صراع سياسي نستشفه على مستوى اللّغة، يكشف عن توتّرات اجتماعية عرفها المجتمع القيرغيزي الروسي بعد الاستقلال، إثر الانتقال إلى تبني النظام الشيوعي الاشتراكي الذي جاء به "لينين" في قيرغيزيا الروسية، وقد وصف "أيتماتوف" الوضع السّابق على الثورة البلشفية فقال: "نحن قوم فقراء. كُنّا طوال حياتنا مُداسين مُهانين. عشنا في ظلام. والآن تريد السلطة السوفييتية أن نرى النور"⁽¹⁾ ويظهر هذا النص الوضع السائد قبل الثورة الذي يلخصه المؤلّف في كلمة واحدة هي "الظلام"، بما تحمله من جهل وتخلف، ولكن بعد انتصار الثورة على الحكم القيصري والإقطاع، سعت السلطة السوفييتية إلى تغيير الأوضاع إلى الأحسن، ففي استقرار أوضاع السلطة السوفييتية استقرار للمجتمع "فإذا استقرت السلطة السوفييتية... ستنبسط حالنا"⁽²⁾ كما يربط "ديوشين" استقرار المدرسة باستقرار السلطة السوفييتية كذلك، فلو رفض الأطفال التعلم كما رفضه أولياؤهم وقالوا: "لِمَ هذه المدرسة، وما حاجتنا إلى الدراسة، فإن قضايا السلطة السوفييتية لن تستمر طويلا"⁽³⁾ وقد كان لهذه السلطة الانتصار والاستقرار في القرن التاسع عشر، لتدخل البلاد مرحلة الاشتراكية العلمية، التي وضع أسسها كارل ماركس، وهي تقوم على أيديولوجية علمية ومادية لا تؤمن بالغيبيات، تقوم على نبذ التفكير الخرافي الساذج، والإيمان بالتفسير العلمي للظواهر. وهو النظام التي طالب المعلم "البشير" بإرسائه في الجزائر، حتى تتمكّن من خوض

¹ - المعلم الأول، ص 29.

² - نفسه، ص 67.

³ - نفسه، ص 68.

طريق التنمية من أجل تأسيس مجتمع جديد، يتغلّب على الفقر والجهل والاستغلال، مجتمع يعتمد على العلم والعمل وتسوده العدالة الاجتماعية والكرامة، من أجل بناء واقع سياسي جديد يتمثل في النظام الاشتراكي، وقد كان انتماءه السياسي هذا سببا في اتهامه بتهديم المسجد من طرف ابن الصخري وابنه، فقد أخبره والده بأنه " من أنصار الاشتراكية ... هو شيوعي"⁽¹⁾ وهي التهمة التي دبرها لإزاحته عن طريقهما، لأن سكان القرية سيرفضون هذا الانتماء، فالشيوعي عندهم خارج عن الدين، وأنه خائن لوطنه، فلا بد "أن نذيع نحن في الناس بأنه شيوعي معاد للدين، ويعمل للخارج ضد وطنه. هذا مهم جدا"⁽²⁾ وهي تهمة تكفي لطرده من القرية، وهو الذي جاء إليها من أجل بناء المستقبل "وليس أي مستقبل، إنه المستقبل الاشتراكي... الذي يستند على العلم لا على الغيب"⁽³⁾ ويظهر أنّ اللغة في النصين جاءت مشحونة أيديولوجيا لأنّ "المجموعات اللغوية والخطابات تعبّر عن الآراء والمصالح العامة"⁽⁴⁾ فهي ليست حيادية، بل تعبّر عن أيديولوجية معينة، وما الأيديولوجيا عند "بيير تسيما" سوى مجموعات لغوية تؤكد على وجهات نظر جماعية جزئية، وتقدم خطابات مختلفة"⁽⁵⁾ وتدخل النص باعتبارها خطابات نصوصا، ثم يتم تحويلها إلى لغات جماعية متصارعة من طرف المؤلف الذي يتخذ "موقفاً واضحاً حيال الخطب الإيديولوجية والفلسفية والدينية

1 - نهاية الأمس، ص 187.

2 - نفسه، ص 187.

3 - نفسه، ص 219.

4 - دودو أبو العيد، مرجع سابق، ص 46.

5 - نفسه، ص 46.

والأدبية المنتشرة داخل المجتمع الذي يعيش فيه.⁽¹⁾ ونستشف ذلك عبر علاقات لغوية في النص ففي الواقع " نحن لا نلفظ، أو نسمع كلمات بل حقائق أو أكاذيب، أشياء جيدة أو سيئة، هامة أو تافهة، مليحة أو قبيحة... إن الكلمة معبأة دائما بمعنى إيديولوجي "⁽²⁾ فتظهر اللغة كنظام تاريخي متغير، والصفة التاريخية للغة المتغيرة هو ما تأخذه الوضعية السوسiolسانية بعير الاعتبار. وهكذا يظهر الوضع السوسiolساني مبني على تعدد اللهجات والخطابات وتصارعها، وقد ميّز " بيار زيمّا" في تحديده للوضع السوسiolساني في الرواية بين اللهجة والخطاب، فاللهجة هي "اللغة الجماعية الأيديولوجية تُعبّر عن مصالح جماعية معيّنة"⁽³⁾ أما الخطاب هو "وحدة جمالية تشكل بنيتها الدلالية بوصفها بنية عميقة"⁽⁴⁾ فالوضعية التي تولّد في ظلها هاذان النصّان، هي وضعية سوسiolسانية سادت في البلدين في فترة مقاربة؛ امتدت من بداية الستينات في الاتحاد السوفيتي؛ الذي عرف التوجه نحو الفكر الشيوعي والنظام الاقتصادي الاشتراكي بعد نجاح الثورة البلشفية، وبداية السبعينات في الجزائر التي اتجهت كذلك نحو النظام الاشتراكي بعد الاستقلال، وقد تميّزت هذه المرحلة باستعمال الألفاظ التي تحمل دلالات سوسيو ثقافية متشابهة، مما يُشكّل معجما جماعيا مختلفا عن غيره من المعاجم السائدة قبله.

¹ - مورييس أبو ناضر، بيار زيمّا باحثاً في علاقة المجتمع بالأدب، على الرابط:

<http://www.alhayat.com>

² - زيمّا بيار، النص والمجتمع آفاق علم اجتماع النقد، ص 89.

³ - نفسه، ص 193.

⁴ - نفسه، ص 186.

3-2-2- تفاعل القضايا الاجتماعية مع اللغة على المستوى التركيبي (الخطابي)

يُمدد المؤلفان النظام التعليمي والنظام السياسي الجديد، ويفضحان الفكر الإقطاعي الرافض لتغيير الوضع الاجتماعي، السياسي، الاقتصادي، ويظهر هذا الصراع الواقعي على مستوى اللغة في كلا النصين.

3-2-2-1- الصراع بين العلم والجهل

يسعى المعلمان إلى بناء الإنسان المتعلم؛ وهو أساس أي نظام اجتماعي متطور، ولكن رغبتهما تعارضت في البداية مع رغبة سكان القريتين، ولولا إصرارهما أمام تعنت السكان، ما كان للمعلم "ديوشين" أن يبني مدرسة في كوركوريو، ولما استطاع المعلم البشير إعادة فتحها في الريف الجزائري، فلقد كان موضوع فتح المدرستين محورا للصراع بين المعلمين وأهل القريتين والإقطاعيين، وهو المحرك لكل الأحداث في النصين، وقد ولد هذا الصراع الواقعي، صراعا لغويا تجسّد عند "أيتماثوف" نصيا في التعارض الواضح بين علم/ جهل باعتبارها أهم ثنائية ضدية يشترك فيها النصان، ويظهر ذلك في العبارات التالية:

- سأفتح مدرسة جديدة لتعليم الأولاد (ص14)/ ما حاجتنا إلى المدرسة (27)
- سأفتح مدرسة جديدة (30)/ اتركنا وشأننا فإن لنا ...أمورا كثيرة(30)
- تعارضون تعليم أبنائكم(28) / تريد السلطة السوفياتية أن نتعلم(29)
- لو عارضنا (28)/ تجربنا بالقوة؟(28)
- تعارضون الورقة التي نتحدث عن تعليم الأولاد(28)/ينبغي تعليم الأولاد(29)
- هل كانت مدرسة فعلا؟(12)/ إنَّها اسم بلا مسمى(12)

- كان يُعلّم الأطفال القراءة و الكتابة(13)/ وهو الضّعيف في القراءة والكتابة(13)
 - كنا نعتبره معلما عن جد(20)/ إنّها خزعات متشرد(25)
 - عشنا في ظلام(29)/ تريد السلطة السوفييتية أن نرى النور(29)
 - الدراسة ليست شأنها(41)/ لك أن تعلّمها أو تحرقها(43)
 - ما حاجتهم (الأطفال) إلى التعليم(29)/إنّه مستقبل باهر ينتظركم(44)
 - القراءة والكتابة يحتاج إليها الرؤساء(28)/أما نحن فأناس بسطاء لسنا بحاجة إليها(28)
 - أرجوكم أن تعينوني(29)/ قم بأمورك بنفسك(30)
 - عمل المعلم ليس بالأمر الهين(31)/ له ورقة فيها ختم وكل القوة فيها(32)
- أما بالنسبة لنص ابن هدوقة فتظهر التقابلات المتعلقة بالثنائية الضدية علم/ جهل في بعض العبارات منها:

- سكان القرية لا تهمهم المدرسة(6)/القرية في حاجة إلى المدرسة(46)
- إذا ضحكت المدرسة(11)/ بكى الجامع(11)
- المدرسة كالجرار(11)/ الجامع كالمحراث(11)
- ما لك والمسجد.../ أنت معلم ولست إماما(231)
- أن تخرجوا من ظلام الاستعمار(50)/ إلى نور الاستقلال(55)
- السكان لا يريدون إدخال أبنائهم إلى المدرسة(51)/ الآباء مستعدين لتعليم أبنائهم(52)
- كانت المساجد دورا للثقافة (63)/ أصبحت بيوتا للجهل(63)
- نشر الاشتراكية العلمية(63)/ بدل الحضارة الغيبية لقرون الانحطاط(90)

وبتحليل هذه العبارات التي جاءت في شكل ثنائيات متضادة، يُمكن أن نرصد بعض التقاطعات التي يلتقي فيها النصّان.

- الإصرار على فتح المدرسة في مقابل معارضة السّكان لذلك

ويتجسّد ذلك في العبارات التالية: "عشنا في ظلام - تريد السلطة السوفياتية أن نرى النور" (المعلم الأوّل) /// "عشنا ظلام الاستعمار - إلى نور الاستقلال" (نهاية الأمس)

يبدأ المؤلفان وصف وضعيّة تاريخية عرفها البلّدان قبل الاستقلال، في مقابل وضعيّة اجتماعية مستقبلية مغايرة، إذ يقول "أيتماتوف" في قصته "عشنا في ظلام وتريد السلطة السوفياتية أن نرى النور" رداً على الرافضين لفتح المدرسة، ففي الماضي كان سكان "كوركوريو" لا يعرفون للمدرسة ولا للدراسة أي معنى، فقد كانت زراعة حقولهم، والاهتمام بمواشيهم هي شغلهم الأساس، وكان الأطفال يساعدونهم في ذلك، ولكن الوضع في الريف القيرغيزي سيتغير؛ بعد أن أصبح الحكم في يد السلطة السوفياتية، التي قررت تطوير الريف بفتح المدارس وتعليم الأطفال، كما قررت الدولة الجزائرية بعد الاستقلال الاهتمام بالريف وسكانه ولكن السكان رفضوا الخضوع لهذا الأمر في البداية، ولكن رغبة المعلمين في التدريس كانت أكبر؛ مما ساعدهما على إتمام هذه المهمة.

- فرض إجبارية التعليم من طرف السلطة / لدفع الأهالي إلى تعليم أطفالهم

- فما حاجتهم إلى التعليم؟ (28) // ينبغي تعليم الأولاد (29) (المعلم الأوّل) /// سكان القرية لا تهمهم المدرسة - القرية في حاجة إلى المدرسة (نهاية الأمس)

ينطلق النصّان من تيمة واحدة هي فتح المدرسة في قرية من القرى الريفية، من أجل تعليم الأطفال، ففي قرية "كوركوريو" لم تكن المدرسة موجودة أصلاً، لذلك كانت مهمة بنائها أمراً صعباً خاصة مع الظرف التاريخي الذي وافق خروج الريف القيرغيزي الروسي من حرب أهلية، فلم يكن

مفهوم المدرسة ولا الدراسة موجودا عندهم، فقد "كانت مدرسة ودراسة جديدة والناس لم يفهموها"⁽¹⁾ مما صعب مهمة المعلم "ديوشين" أكثر فقد قابل سكان القرية طلبه بالرفض، بل واعتبروا مشروعه هذا "خزعبلات متشرد"⁽²⁾ ونعتوه بأنه "رجل غريب الأطوار"⁽³⁾ إمعانا في تسفيهه وتحقير مشروعه، رغم أن القرية كانت في حاجة ماسة لتعليم الأولاد، ولكن هذه الرغبة تعارضت مع رغبة السكان، الذين انتفخوا بالإجماع على أنهم ليسوا في حاجة إلى مدرسة لأنها لا توفر للأطفال طعاما يقضي على جوعهم، إذ يقول له أحدهم "نحن نعيش منذ الأزل بعملنا الفلاحي، والمِعْوَل يُطعمنا. وسيعيش أطفالنا على هذا النحو. فما حاجتهم إلى التعلم؟"⁽⁴⁾ ولكن الأمر تجاوزهم وتعليم الأطفال لم يعد شأنا يخص أولياءهم، بل أصبح في يد السلطة السوفيتية، التي " تريد...أن نتعلم القراءة والكتابة"⁽⁵⁾ لقد أصبح التعليم إجباريا، والوثيقة التي أشهرها المعلم "ديوشين" في وجوه سكان القرية تثبت أن السلطة السوفيتية قد قررت ذلك، فلم يعد أمامهم أي خيار، يواجههم "ديوشين قائلا " يعني أنكم تعارضون تعليم أولادكم... تعارضون الورقة التي تتحدث عن تعليم الأولاد"⁽⁶⁾ / ينبغي تعليم

1 - المعلم الأول، ص 25.

2 - نفسه، ص 25.

3 - نفسه، ص 19.

4 - نفسه، ص 28.

5 - نفسه، ص 29.

6 - نفسه، ص 28.

الأولاد⁽¹⁾ إذ زودت السلطة "ديوشين" بورقة رسمية، مع ذلك فهم "يُعارضون هذه الورقة التي تتحدث عن تعليم الأولاد والتي ختمت بختم السلطة السوفييتية...ومن يعرض قوانين السلطة السوفييتية"⁽²⁾ فالتعليم حسبهم يصرف الأولاد عن مساعدة أهلهم في الرعي والزراعة وأعمال البيت، لذلك ترفض عمه "التيّناي سليمانوفا" السماح لها بالالتحاق بمدرسة ديوشين، لأنها يتيمة ولكي تعيش يجب أن تعمل، ومن في حالتها لا يُمكنه الدراسة. مسألة تعليم الأطفال لم تعد متوقفة على موافقتهم، لقد تجاوزهم الأمر لأن، السلطة السوفييتية قررت ذلك وما عليهم إلا التنفيذ.

كما تحكم الثنائية الضدية جهل - علم نص عبد الحميد ابن هذوقة أيضا، وتشكل صراعا مزدوجا واقعيا ونصيا، إذ تظهر ملامح الصراع بين هاتين القوتين داخل المجتمع النصي، يدير دواليبه المعلم "البشير" مع سكان القرية، الذين لا تهمهم المدرسة، رغم أنهم في أمس الحاجة إليها لأن السياق التاريخي يستدعي ذلك، لأن إخراج البلاد من هذا الوضع المزري لا يكون إلا بالعلم ولو على المدى الطويل، وهو ما لا يدركه سكان القرية، "لأن الحاجة هي التي دفعت الناس إلى عدم العناية بالتعليم"⁽³⁾ فالفقر يترتب عليه التذني في المستوى التعليمي والمستوى الصحي، حيث يصبح الفقير يركز على سد احتياجاته، وهو يهمل التعلم وينظر إليه باعتباره أمرا ثانوياً، وهذا ما جعل الأهالي الفقراء يهملون التحاق أبنائهم بالمدارس من أجل التعلّم، فمن الأفضل تركها من أجل مساعدة أوليائهم في أمور معيشتهم، وهو موقف عمه "التيّناي سليمانوفا" الراض لالتحاقها بمدرسة ديوشين، لأن مهمتها أن تساعد عمتها في شؤون البيت، لا أن تُضيّع وقتها في الدراسة، وهو

1 - المعلم الأول، ص 29.

2 - نفسه، ص 29.

3 - نفسه، ص 59.

السبب نفسه الذي جعل الطفل "السعيد" ابن رقية يشتغل راعيا عند ابن الصخري بدل الدراسة، لذلك أقرّت الدولة الجزائرية بمبدأ هام فرضت بموجبه إجبارية التعليم ومجانيته، حتى يستفيد كل الأطفال منه دون استثناء.

إن بُعد النظر عند المعلمين جعلهما يؤمنان، بأن التعليم هو السلاح الوحيد الذي يمكن أن تواجه به المجتمعات الجوع والفقر؛ على اعتبار أن التعليم حق من الحقوق الأساسية للمواطنين، وهو ما لم يستطع سكان القرينتين إدراكه، بل ومعارضته لأنه لا يُقدّم حلاً فورية في نظرهم، إذ يخبر ابن الصخري الذي كان يعلم جيداً مدى تهديد المدرسة لمصالحه، فاقترح عليه أن يشتغل عنده بدل التدريس حتى يصرفه عن فتح المدرسة فاقترح عليه أن يقوم " بشؤون المزرعة كمدير... أعطيك التصرف المطلق"⁽¹⁾ حتى يصرف نظره عن تعليم الأطفال الذي لا يجني منه ربحاً كبيراً.

- التعليم المدني /بدل التعليم الديني

- كان الأولاد يتعلمون عند المُلّا(26) /الآن يعلم الأولاد معلّم لا مُلّا(26) "المعلّم الأوّل" ما لكّ والمسجد...أنت معلم ولست إماماً(231) "نهاية الأمس"

كانت أوّل ثورة قام بها المعلم "ديوشين" هي إعلانه عن القطيعة مع مرحلة التدريس الديني وهي المرحلة التي كان يتولى فيها "المُلّا" تدريس الأطفال، لكن مجيئ المعلم "ديوشين" وضع حداً لهذا النوع من التعليم، بمفاهيمه الكلاسيكية المحافظة؛ الراضة لأي تجديد في الفكر، فيقول معترضاً على كلام العجوز "ساتيمكول" في الاجتماع الذي جمعه بسكان القرية، عندما أراد إخبارهم بقرار السلطة السوفياتية، فقال: "أنا لست مُلّا، أنا كوسمومولي والآن سيُعَلِّم الأولاد مُدرس لا مُلّا

¹ - نهاية الأمس، ص 175.

"(1) عندما أخبره "ساتيمكول" بأن أولادهم كانوا "يتعلمون عند الملا...فَقُلْ لنا رحمة بنا متى استطعت أن تصبح مُلاً" (2) فقد درج الأطفال على تلقي العلم من "الملا" وليس من المدرسة التي لم تكن تعني لهم شيئاً، ففي تلك الفترة كانت كلمات "مدرسة" و"دراسة" جديدة والناس لم يفهموها جيداً"(3) وكان على المجتمع أن يثور أولاً على هذا التعليم الديني المتحجر، ويستبدله بتعليم يستجيب للمرحلة الراهنة، تُشرف عليه السلطة السوفياتية، التي تريد أن تُخرجهم من تخلفهم وجهلهم وتحفظ كرامتهم، فرد "ديوشين" على أهل القرية عندما رفضوا مساعدته "نحن قوم فقراء...كُنَّا طوال حياتنا مُداسين مُهانين عشنا في ظلام، والآن تريد السلطة السوفياتية أن نرى النور"(4).

وكان "البشير" يسعى من خلال إعادة فتح المدرسة التي أوصدت أبوابها منذ أن غادرها آخر معلم التحق بها، أن يرسى دعائم تعليم متطور تُشرف عليه الدولة، لأن المسجد وحده لم يعد يكفي لتعليم الأطفال، فالمسجد لم يعد يؤدي دوره في نظر أهل القرية، يُفهم هذا من قول أحد شيوخ القرية "مُعَرِّضاً بالشيخ الذي يُعلم الصبيان القرآن وقال قي سخرية: إذا ضحكت المدرسة بكى الجامع"(5) ويقول رجل آخر؛ لم يصل سن الكهولة بنفس النبرة مؤكداً كلام صاحبه "يا عمي الصالح، المدرسة كالجرار والجامع كالمحراث القديم، هل رأيت المحراث يتحرك في أرض دخلها

1- المعلم الأول، ص 27.

2- نفسه، ص 27.

3- نفسه، ص 25.

4 - نفسه، ص 29.

5 - نفسه، ص 11.

جرار" (1) ويرد الشيخ صالح على الرجلين "لماذا يبكي الجامع يا ولدي؟ للمدرسة أهلها وللجامع رجاله" (2) ويعكس هذا الحوار الذي دار بين الشيخ صالح والرجلين أزمة مجتمعية شاملة، تتعلق بالخيارات التي تُطرح أمام كل دولة تستقل حديثاً، المتمثل في الصراع بين الأصالة والمعاصرة، فدعاة الأصالة متمسكون بالقديم والموروث في ثباته وشموخه، أما دعاة المعاصرة فيتوجهون إلى الجديد من أجل بناء المستقبل، وكان هذا التيار يمثل الجديد الوافد بكل مغرياته بهدف الخروج من وضعهم البائس. وتخلق هذه المفارقة صراعاً كبيراً بين الاتجاهين، اتجاه يرى أن القديم عاجز عن إحداث التغيير المنشود وهو ما يراه المعلمان، فلا بد من مساهمة التطور، واتجاه يمثل الشيخ صالح يرى أن القديم هو الذي يملك القدرة السحرية على التغيير. لقد رفض سكان القرية أن يدرس أبناءهم "ككيف لهم أن يتخلوا عن حياتهم الطليقة في الحقول ويستبدلونها بجدران المدرسة المغلقة" فالغنم تعطيهم الحليب إن جاعوا، أما المدرسة فماذا تعطيهم؟ (3) وهذا التفكير الرجعي الذي يقف في وجه التطور، هو ما يريد البشير القضاء عليه.

كما يُجسّد "ابن هدوقة" تفكير رجل الدين المتقوقع على نفسه، من خلال موقفه الساذج عندما يفضل تعبيد الطريق بدل أعمدة الكهرباء فيقول: "أما الضوء فلا حاجة إليه هنا مادام نور الله يشرق علينا كل يوم" (4) مما يؤكد أن هذا النمط من الناس "سيكونون في المستقبل عرقلة في وجه كل

1 - نهاية الأمل، ص 11.

2 - نفسه، ص 11.

3 - نفسه، ص 8.

4 - نفسه، ص 62.

إصلاح، وحاجزا أمام كل تطور"⁽¹⁾ ويطرح "ابن هدوقة" الاشتراكية كنظام بديل لهذا النظام الديني المتخلف، من أجل الالتحاق بركب التطور" فالاشتراكية الحقّة هي الاشتراكية العلمية التي تأبى الغيب" ⁽²⁾ فتحقق بذلك تغييرا جذريا في واقع المجتمعات، فقد حققت التجربة الاشتراكية نجاحا كبيرا في الدول التي انتهجتها، وقد كان لها" آثار بيّنة على مختلف الشعوب التي تسعى إلى التحرر، تلك التي ترى في المثال الاشتراكي السوفييتي خير نموذج لتحقيق مبدأ العدالة والحرية"⁽³⁾ لقد كان الحق في التعليم من المطالب الهامة التي طالب بها الشعب، انطلاقا من قناعته بأنّ العلم ضروري لإقامة مجتمع متطوّر، لذلك سعى البلدان إلى فرض نظام تعليمي ديمقراطي يضمن لكلّ الأطفال الحق في تعليم مجاني، بُغية القضاء على الجهل والتخلف.

3-2-2-2- تشابه البنية النصّية الاقتصادية

إن حاجة الجزائر إلى الخروج من النظام الإقطاعي القائم على " نمط الإنتاج السائد زمن الاستعمار"⁽⁴⁾، جعلها تبحث عن نموذج تسترشد به في بناء تجربتها الاقتصادية والسياسية، فكانت التجربة السوفياتية الناضجة آنذاك، أحسن ما يُمكن أن يُقتدى به، فحلّ نظام التسيير الذاتي بدل النظام الإقطاعي، والإصلاح الزراعي من أجل إعادة توزيع واستغلال الأراضي الزراعية استغلالا عادلا، على غرار ما قام به الاتحاد السوفييتي في تنظيم المجال الزراعي في شكل

1 - نهاية الأمس، ص 63.

2 - نفسه، ص 63.

3 - منجي بن عمر، مرجع سابق، ص 26.

4 جلطي ربيعة، مرجع سابق، ص 175.

"كولوخوزات" و"سوفخوزات" فالمعلم" ديوشين يعمل خبيراً في حقول الكولوخوز"⁽¹⁾ إنَّ التغيير والخروج من هذا الوضع المزري، لا يكون إلا باتباع النظام الاشتراكي، وما يحمله من حياة مستقرة مبنية على أسس علمية. لقد أدى هذا الصراع إلى اختلال التوازن في ملكية الأراضي الزراعية في البلدين، فأصبحت الفئة القليلة تتحكم في معظم الأراضي الصالحة للزراعة، ومن أجل إعادة التوازن لهذا التقسيم الجائر، وإعادة الاعتبار للفلاحين، جاءت الحلول في البلدين متشابهة، تمثلت في تأميم الملكيات الكبيرة للأراضي، وإنشاء مزارع الكولوخوز في روسيا، وكذا ظهور التسيير الذاتي و نظام الثورة الزراعية في الجزائر، الذي كان يرمي إلى تخليص الزراعة من ملكية الإقطاع الجائر كهدف قريب، والتمهيد لإرساء الاشتراكية في المجتمعين كهدف بعيد.

يطرح أيتوماتوف من خلال حديثه عن نظام " الكولوخوزات" تنظيمًا زراعيًا طبقه الاتحاد السوفييتي في المرحلة الاشتراكية، و كانت الكولوخوزات عاملاً من أهم عوامل تحقيق المجتمع الاشتراكي "ان نشوء الكولوخوزات حتمته طبيعة المجتمع الروسي الذي انتصرت فيه الثورة الاشتراكية، كان المجتمع الذي استلمته دكتاتورية البروليتاريا مجتمعاً ما تزال في ريفه العلاقات الاقطاعية وشبه الاقطاعية سائدة. " (2) فقد ساهمت الزراعة الكولوخوزية في بناء مجتمع اشتراكي. و"الكولوخوز كلمة روسية تعني تعاونيات فلاحية تُستثمر فيها الأرض ووسائل الإنتاج

1 - المعلم الأول، ص 13.

2- حسيقل قوجمان، الكولوخوزات ودورها في بناء الاشتراكية، الحوار المتمدن، ع/

بصفة جماعية⁽¹⁾ بكيفية تُحقق ملكية الشعب على كل ما تحوزه المزارع الجماعية من الأراضي ووسائل الإنتاج الموضوعة بتصرفها، وتكون ملكية الأرض فيها للدولة في حين يمتلك أعضاء المزرعة الآليات ووسائل الإنتاج المستخدمة فيها، وبدأت هذه الكولخوزات (التعاونيات) "تظهر في روسيا بداية من 1918، بعد قرار السلطة السوفييتية بتجميع الفلاحين المستقلين من أجل الاستغلال الزراعي الجماعي، بعد مصادرة أراضي الملكيات الخاصة الضخمة، وإعادة توزيعها على الفلاحين الصغار، يتم تسييرها غالبا من طرف أعضاء منتخبين من الحزب الشيوعي السوفييتي"⁽²⁾ لقد كان تحويل الزراعة السوفييتية إلى زراعة كولخوزية، وأول خطوة من أجل بناء المجتمع الاشتراكي.

ويكشف النص عن هذا المجتمع الزراعي في النصوص التالية:

- "كان ديوشين يعمل خبيرا في رَيِّ حقول الكولوخوزر، فكان يمضي كل وقته في الحقول"^(ص12).

- "في ذلك الحين كان في موقع كولخوزنا الآن، قرية صغيرة يقطنها قوم فقراء"^(ص24):

- "فتح المدرسة التي بناها الكولوخوز بوسائله الخاصة"^(ص28)

لقد وقعت أحداث "المعلم الأول" في قرية كوركوريو، لقد كانت "قرية صغيرة يقطنها قوم

فقراء"⁽³⁾ حيث كان سكانها يعيشون على زراعة بسيطة، لا يكاد مردودها يكفيهم في حياتهم

1- Définition /kolkhoz <http://dictionnaire.reverso.net>

²-<https://fr.wikidia.org/wiki/Kolkhoze>

³ - المعلم الأول، ص 24.

اليومية، فقد رحل عنها والد ديوشين " ذلك الرجل المسمى تاشتنبيك الذي رحل من القرية إبان المجاعة قبل سنين عديدة"⁽¹⁾ فمعظم الأراضي الجيدة كانت ملكا للأغنياء. أما الباقي فلا" قطعة أرض محروثة في الحقل ولو بحجم راحة اليد"⁽²⁾ ولكن بعد " نشوء الدولة الاشتراكية بقيادة لينين، صدر قانون تأميم الأرض فأصبحت بذلك ملكا للدولة، وتحقق لأول مرة في التاريخ حصول الفلاحين على الأرض، دون طبقة إقطاعية تستغلهم وتستعبد لهم. فأصبحت الزراعة تحت تصرف التعاونيات الزراعية." ⁽³⁾ باعتبارها" مزارع ذات مساحات ضخمة تملكها الدولة، بعد مصادرتها من الطبقة الحاكمة و النبلاء وتأميمها" ⁽⁴⁾ فقد كان أغنياء القرية يملكون أراضي في سهل قرية كوركوريو، ويملكون أراضي في الجبال، حيث يرتحلون إليها في الشتاء من أجل مواشيهم وبدأت هذه الكولخوزات (التعاونيات) "تظهر في روسيا ... بعد قرار السلطة السوفييتية بتجميع الفلاحين المستقلين من أجل الاستغلال الزراعي الجماعي، بعد مصادرة أراضي الملكيات الخاصة الضخمة،

1 - نفسه، ص 25.

2 - المعلم الأول، ص 30.

3- حسيقل قوجمان، قوانين النظام الاشتراكي للإنتاج السلعي، على الرابط:

<http://thawabitna.com>

4-Les sovkhoses et les kolkhoses , octobre 2012,

<https://lfoxhistoire.wordpress.com>

وإعادة توزيعها على الفلاحين الصغار"¹). يتم تسييرها تسييرا ذاتيا، بنفس الطريقة التي كانت الجزائر تتعامل بها مع الأراضي الفلاحية غداة الاستقلال، باتباع استراتيجية اقتصادية مصحوبة بثورة إصلاح زراعي، بهدف تحديث القطاع الفلاحي وعالم الريف بإنشاء التعاونيات الفلاحية والقرى الاشتراكية، ومن الأدلة النصية التي تبرز هذه الوضعية:

- الأوضاع الظالمة لملكية الأراضي/ إعادة النظر في قضية الملكية(134)

- جنان القرية...ملك للقرية(107)/إنها لابن الصخري...وحده يملك أكثر من نصف جنان القرية(109)

- الذي يملك نصف ما تملكه القرية (110)/ الفقراء...إنهم مشردون ممزقون لا يملكون ما يسدون به رمقهم (110)

عرف القطاع الزراعي في الجزائر بعد الاستقلال "الأوضاع الظالمة لملكية الأراضي"² فكانت أول نتيجة لتسلط الإقطاع على الأراضي الخصبة اختلال توزيع الأراضي "إنها لابن الصخري...وحده يملك أكثر من نصف جنان القرية"³ "جنان القرية...ملك للقرية(107)/ مما جعل السلطات تعنى بالقطاع الزراعي وتعمل على إصلاحه، من خلال "إعادة النظر في قضية الملكية"⁴ وذلك باتباع نظام الثورة الزراعية، التي سمحت "لفقراء الفلاحين من الحصول على

¹ - <https://fr.vikidia.org/wiki/Kolkhoze>

² - نهاية الأمس، ص134.

³ - نفسه، ص109.

⁴ - نفسه، ص134.

الأراضي الزراعية، وتخلصهم من سيطرة كبار الملاك، كان مضمون الثورة الزراعية القيام بتوزيع عادل وفَعَال لوسائل الإنتاج الزراعي"¹) البشير أراد استثارة قلق ابن الصخري وهو يعلم مدى تعلقه بأرضه التي أخذ جلاًها بطرق مراوغة بأن "الحكومة بصدد إعداد ميثاق الإصلاح الزراعي"(171) فيرد ابن الصخري مستكراً "وماذا فعل التسيير الذاتي بالأراضي الخصبة؟ ألم يصيرها قاعاً صفصفا"(172) في إشارة منه إلى فشل التسيير الذاتي للأراضي في استغلال الأراضي الخصبة.

حاولت العديد من بلدان العالم الثالث، التي اختارت طريق التنمية الاشتراكية، تقليد تجربة الدول الاشتراكية في نشر المزارع الحكومية كوسيلة لتحسين الإنتاج الزراعي، كما في الجزائر، حيث جاءت الثورة الزراعية نتيجة لوضعية آلت إليها الفلاحة في البلاد آنذاك، ونتيجة للوضعية الاجتماعية المتدهورة للمواطنين، والتباين الموجود بينهم، وعلى هذا صدر ميثاق الثورة الزراعية في 14/07/1971 الأرض لمن يخدمها، ولا يملك الحق في الأرض إلا من يفلحها ويستثمرها. " وهو مبدأ سياسي وإجتماعي واقتصادي في آن واحد يهدف إلى القضاء على التباين في توزيع الملكية، وكذلك دمج المواطنين البسطاء في التنمية الاقتصادية القومية، إذ اتخذت رواية "نهاية الأمس" الصراع بين "ابن الصخري" أحسن من يمثل الاستغلال وحماية المصلحة الخاصة، والمعلم "البشير" هو النموذج الإصلاحي الذي يرى في الإقطاع عقبة في تطور الرِّيف وإصلاح أوضاعه المتدهورة. وقد رصد "ابن هدوقة" مواقف الفلاحين المحتمدة مع ممثلي الإقطاع، بغية إعادة التوازن إلى المجتمع الريفي، في ظل حركة التغيير التي عرفها الجزائر بعد الاستقلال. لقد كان تأميم الأراضي

¹ - عمر بسعود، الفلاحة في الجزائر: من الثورات الزراعية إلى الإصلاحات الليبرالية (1963-2002)، على

الحل الأمثل، للحد من ملكية "ابن الصخري" لأحسن الأراضي، واستغلاله لجهود الفلاحين، حيث أسفر الإصلاح الزراعي أثناء هذه الفترة على تحديد الملكية الكبيرة، كما أعيد النظر في كفاءات امتلاك الأراضي بموجب قانون الثورة الزراعية، الذي رفع شعار "الأرض لمن يخدمها" فقد كان يربط ملكية الأرض باستغلالها الفعلي، وقد اختارت بعض دول العالم طريق التنمية الاشتراكية، ومحاكاة تجربة الدول الاشتراكية في نشر المزارع الحكومية كوسيلة لتحسين الإنتاج الزراعي، وتحسين المستوى الاجتماعي لسكان الريف، لأنه تعرّض لمثل هذه المشاكل أكثر من المدن.

3-3- تشابه ظروف نشأة النصّين والتوازي التاريخي بينهما

يستعمل الروائيان للتعبير عن البنية النصية الاجتماعية، معجما اجتماعيا ومعجما سياسيا وآخر اقتصادي، يوازي كل معجم نظيره، فتظهر بعض التقاطعات بينهما في كثير من الكلمات، التي تكشف عن مختلف القضايا الاجتماعية التي أثارها "أيتماتوف" و"ابن هدوقة" في نصّيهما، من خلال اللغة وليس من خلال السياق، مما يتيح لنا الوصول إلى العلاقة التي تربط النصّين بالعصر الذي أنتجا فيه، بالوقوف على مدى مسايرتهما له أو خروجهما عنه.

3-3-1- تشابه الظروف الاجتماعية انطلاقا من تشابه المعجم اللفظي بين النصّين

استعمل "أيتماتوف" بعض الألفاظ التي شكلت معجما اجتماعيا، يدور أساسا حول المدرسة ودورها في تطوير المجتمع علميا وثقافيا منها: مدرسة ديوشين، فتح مدرسة، الدراسة، المعلم، معلمي الأوّل، علّم الأطفال، القراءة، الكتابة، معلمين، تعليم، يُعلّم، المُلا، مُدرّس، يتهجى الكلمات، أميين، المنهج، طريقة التدريس، فتح مدرسة جديدة، تعليم ثانوي، تعليم عال، القراءة، الكتابة، تلامذة المستقبل، دفتر، قلم، لوحة خشبية، طاولات، التدريس، الدّروس، معلمة، معلم شيوعي، معلمي.

3-3-1-1- بناء المدرسة كمحور للبنية النصية في قصة "المعلم الأول"

ويكشف هذا المعجم الاجتماعي عن البنية الاجتماعية الأساسية التي تدور حولها قصة "المعلم الأول" وهي فتح مدرسة لتعليم الأطفال القيرغيزيين، وهي تقتقد لأبسط وسائل التدريس المادية، كما يفتقر معلمها الأول "ديوشين" لأهم الوسائل البيداغوجية، المتمثلة في المنهج وطريقة التدريس، فقد كان مستواه بسيطا لم يتعد تعلم أبجديات القراءة والكتابة لما كان جنديا في الجيش، ولكن لم يمنعه مستواه البسيط من جعل هذه المدرسة "عالما جديدا لم نسمع به ولم نره من قبل" (1) يقول أحد تلامذته، فقط استطاع بفضل رغبته في التعليم أن يغرس في نفوس تلامذته حب العلم، خاصة عند "ألتيناي سليمانوفنا" التي تقول عن معلمها: "لقد كان كل حرف يكتبه مقدسا في نفسي، ولم يكن في العالم شيء أهم عندي من استيعاب ما يُعلم ديوشين" (2) لقد أحدث مشروع المعلم "ديوشين" الذي انطلق بأبسط الوسائل، تغييرا هاما في مجتمع "كوركوريو"، فقد فتح الكولوخوز فيها بعد سنوات لاحقة ثانوية جديدة "اليوم فتحنا في قريتنا مدرسة ثانوية جديدة" (3) فقد كان هدف "ديوشين" الأسمى "أن يكون أبناء كوركوريو وبناتها في المستقبل أناس متقدمين في زمانهم" (4) وتحقق له ذلك فعلا، فقد درست مدرسته "ألتيناي سليمانوفنا"، وهي الآن تُدرّس الفلسفة في الجامعة، وأصبح الباقي ذوا تعليم عال، كما تنبأ كذلك بأن أحوال البلد ستتحسن وستبني السلطة مدارس

¹ - المعلم الأول، ص 46.

² - نفسه، ص 48.

³ - نفسه، ص 20.

⁴ - نفسه، ص 20.

متطورة مجهزة بالطاولات والدفاتر والأقلام حتى يتمكن الأطفال القيرغيزيين من الدراسة في ظروف أحسن، فقد سعت السلطة السوفييتية إلى بناء نظام سياسي كما تصوّره زعيمها الشيوعي "لينين"، واستطاع "ديوشين" أن يغرس حبّه واحترامه في نفوس تلامذته، حتى أنهم كانوا يشعرون بأنه يري مستقبلهم، تقول ألتيناى عن لينين الذي لم تعرفه إلا من خلال صورته "ودّعنا لينين معتبرين أنفسنا بفكرنا أقرب الناس إليه، كان لينيننا... يطل علينا من الحائط ويُحدّثنا بنظرته الصافية النقية: "آه لو تعرفون يا أولاد أي مستقبل باهر ينتظركم"! بدا لي في تلك اللحظة الصامتة أنه يُفكّر بمستقبلي"⁽¹⁾ وبهذا يكشف هذا المعجم على وضع قرية "كوركوريو" التي كانت صورة مصغرة عن باقي القرى في تلك الفترة، ولكن بعد تسلم السوفييات للحكم في روسيا "نتيجة الانتفاضة المسلحة التي قادها البلاشفة تحت قيادة لينين... أصبح الحزب الشيوعي أساس السلطة الجديدة"⁽²⁾ التي سعت إلى إرساء قواعد نظام جديد جعل من التعليم من أولوياته.

3-3-1-2- إعادة فتح المدرسة كبنية نصية أساسية في رواية "نهاية الأمس"

لقد استعمل "ابن هدوقة" معجما مشابها لمعجم "أيتماتوف"، يتقاطع معه في العديد من الألفاظ منها: المدرسة، المعلم، الشيخ، المدرسة مغلقة، تعليم أبنائهم، العلم، يقرأ، الجهل، المجتمعات الجاهلة، الأمية، القرية النائمة، مدرسة جديدة، التلاميذ، تسجيل الأطفال، معلّم آخر.

¹ - المعلم الأول، ص56.

ويُظهر هذا المعجم تشابها واضحا بين مهمّة المعلمين "البشير" و"ديوشين"، فقد كانت المدرسة موجودة ولكنها لا تؤدي وظيفتها، بسبب فشل كل المعلمين الذين جاؤوا قبل البشير لتعليم الأطفال، بسبب صعوبة العيش في هذه القرية، ولكن المعلم "البشير" بإصراره على تحدي كل الظروف، تمكّن من إعادة فتح المدرسة التي بقيت مغلقة لفترة طويلة، وأكمل بفضل مساعدة السلطات ما كان ينقصها من مرافق، ورغم اعتراض ابن الصخري على وجود المعلم في هذه القرية النائية، وتحريض السكان على طرده منها، إلا أنّه لم يستطع إحباط مشروعه، فقد تمكّن في الأخير من تسجيل مجموعة من الأطفال تكفي لفتح المدرسة، على أن يلتحق باقي الأطفال لاحقا خاصة من يسكن منهم في أطراف القرية، ومن أجل تقريب المدرسة من الأطفال يتحدّث "البشير" على ربط المدرسة ببناء القرى الاشتراكية مستقبلا، فهو يؤمن بأن "المدرسة الجزائرية الحقيقية هي التي ستخلق يوم تبرز القرى الزراعية إلى الوجود"⁽¹⁾ فلا بد من تغيير حياة سكان الأرياف بتجميعهم في قرى فلاحية، تتوفر بها كافة المرافق حتى يتفرغ الفلاحون لخدمة الأرض، فهو يرى بأن المدرسة بوضعها الحالي "كَبُرُئْسٌ جديد على جسم عار وأرجل حافية"⁽²⁾ أي أن التعليم لا يمكن أن ينجح ويؤتي ثماره، إلا إذا شمل التغيير كل المجالات السياسية والاقتصادية، فالنهضة العلمية تقوم على تحسين ظروف المواطنين، لذلك فكرت الدولة في بناء القرى الفلاحية حتى تكون التنمية شاملة في كل المجالات. لقد واجه "البشير" الكثير من الصعوبات من أجل إتمام مشروعه، فقد كانت الأيام التي عاشها في القرية كافية "لبعث المدرسة والقرية كليهما إلى الوجود"⁽³⁾ لتكون القرية بمدرستها

¹ - نهاية الأمس، ص 229.

² - نفسه، ص 229.

³ - نفسه، ص 230.

نموذجاً لقرى أخرى، لنشر الوعي السياسي الذي يضمن قيام دولة اشتراكية وبناء "المستقبل الاشتراكي... الذي يستند على العلم لا على الغيب" ⁽¹⁾ وهو الهدف البعيد الذي جاء المعلم "البشير" إلى القرية من أجل تحقيقه، إذ التزم كمعلم بتعليم الأطفال، وتوجيه المجتمع إيديولوجياً، إذ حمل على عاتقه باعتباره مثقفاً ومبشراً بالتغيير، تمرير الرؤية الأيديولوجية إلى سكان القرية، فإصلاح التعليم يجب أن يكون ثورة حقيقية تقوم أساساً على إعادة تنظيمه على قاعدة المساواة في ظل دولة مدنية.

3-3-2- هيمنة الأيديولوجي على الوضعية السياسية

يتحدث "زيمّا" عن الطابع الألسني للأيديولوجية ويقر بأنّها مصنوعة من الكلمات "التي طالما أغفل علم الاجتماع المضامين الأدبية إلى دور الكلام، والكلمة في الصنيع الأدبي... واختزال النصوص الأدبية إلى مجرد مفاهيم" ⁽²⁾

يضم النصّان مجموعة من الكلمات، التي يمكن إدراجها في حقول دلالية، يحيل كل إلى واحدة من القوى الاجتماعية المتصارعة، تولّد عن هذا الصراع بين الخطابين الأيديولوجيين، صراع آخر ذو طبيعة لغوية في شكل ثنائيات، فالوضعية السياسية يُهيمن عليها لهجات اجتماعية إيديولوجية.

¹ - نفسه، ص 219

² - زيمّا. ف. بيار، النص والمجتمع آفاق علم اجتماع النقد، ص 19.

3-3-2-1- معجم سياسي متقارب في النصين

وُحِصِي منها المفردات التالية في نص "المعلم الأول: لينين، اللينينية، الشيوعي، الماركسية، الكومسومولي، الرفيق، السوفييتي، السلطة، الحرية، الشعب، الثورة، أجير، الكولوخوز، السوفخوز، العدالة، الحزب، العمال، الكفاح، الوطن، النصر، مواطنة، النضال، الإنسانية، الشعب، السلطة السوفييتية.

- ويستعمل "ابن هدوقة" معجما سياسيا مقابلا لمعجم "أيتماتوف" يتقاطع معه في بعض الألفاظ منها: ستالين، الاشتراكية، المذهب الاشتراكي، الثورة الاشتراكية، المستقبل الاشتراكي، الشعب، الثورة الشعبية، ثوري، الديمقراطية، البورجوازية، الديمقراطية، الدكتاتورية، الثورية الاشتراكية، التحرر، الحرية، الرفيق، الأخ، المناضل، المصلحة العامة، مالك، الأجير، الاستقلال، الوطن، الاستعمار، الحزب، الإقطاعي، الأمة، مستقبل أفضل، المقاومة، الصمود.

لقد ارتبطت الاشتراكية عند المعلم ديوشين، بالشخصية التاريخية "ستالين" الذي حمل لواء التغيير ومحاربة الدكتاتورية والبورجوازية، بفضل ثورته الشعبية الاشتراكية، من أجل إرساء قيم الحرية والتحرر بالقضاء على الوضعية الاقتصادية المزرية، حيث كان العامل أجيرا يتقاضى أجرا زهيدا لا يضمن له عيشا كريما، كما عمل على احترام المصلحة العامة بدل مصلحة الملاك من الطبقة الإقطاعية، من أجل ضمان مستقبل أفضل لوطن مستقل، فبدأت تظهر بعض الألفاظ المعبرة عن هذا الوضع الذي أصبح فيه المواطن رفيقا وأخا، والمنتمي إلى الحزب مناضلا، والوقوف في وجه الرجعية والامبريالية صمودا، وكذا ظهور مفهوم الأمة والوطن وكلها ألفاظ مشحونة أيديولوجيا تكشف عن وضع سياسي مختلف.

وفي رواية ابن هدوقة؛ يكشف هذا المعجم عن النهج الاشتراكي الذي انتهجته الجزائر بعد الاستقلال، فجاء الخطاب السياسي مسيطرًا على هذه الرواية، استجابة للخطاب السائد في الرواية الجزائرية في السبعينات، مما أفرز أدبا مؤدلجا يُعبّر عن واقع اجتماعي ساد فيه الفكر الاشتراكي، فجاءت الرواية مواكبة للتحوّلات الاجتماعية، السياسية والاقتصادية، من أجل بناء مجتمع منظم سياسيا، متحرر من الإقطاع والبورجوازية، كما تكشف الرواية عن صراع إيديولوجي بين المعلمين الحاملين لفكر تحرري تنويري، يسعى إلى تغيير الواقع الاجتماعي، باقتلاع قناعات العقول الساذجة التي تعتقد بأن الفقر حتمية لا مفرّ منها، والظلم الاجتماعي قانون يحكم الوجود الإنساني، وبين الإقطاعيين المؤمنين بأن المصلحة الخاصة فوق كل اعتبار، وأن السيطرة تسهل في المجتمعات التي تتخذ من الخوف عقيدة لها، فيتحوّل التسلّط من بنية اجتماعية واقتصادية، إلى بنية ثقافية فتظهر ثقافة القهر، التي تعكس مدى خضوع الأقلية للأكثرية في مثل هذه المجتمعات، التي لن تخرج من هذه الحالة إلا بنشر العلم ومحاربة القهر بين جميع شرائح المجتمع، لتحقيق حياة أفضل.

وهكذا تبدو سيطرة الكتابة الأيديولوجية على المشهد الروائي في السبعينات في الجزائر، ويظهر معظم الكتاب في هذه المرحلة استجابة لواقع أدبي غلب عليه الأيديولوجي على الفني الإبداعي لأنّ "النصّ الروائي مطالب بتجسيد التناقضات والاختلافات الأيديولوجية"¹ وهكذا يظهر استحالة قيام صياغة الرواية على إيديولوجيا واحدة فقط لأنّ "الكتابة ... لا تتوفر إلا بتعارض

¹ - عيلان عمرو، الأيديولوجيا وبنية الخطاب الروائي، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2001،

إيديولوجيتين" ⁽¹⁾ وبهذا تظهر اللغة متضمنة لأفكار المجموعات الاجتماعية في النصين، وحاملة لأيديولوجية المجتمع النصي، وهذا ما يؤكد حديث "بيير تسيما" عن عدم حيادية الكلمة التي تأتي دوما مضمّنة بشحنة أيديولوجية.

3-3-2-3- التحول السياسي وظهور بنية لغوية مختلفة

يكشف هذا المعجم عن مرحلة سياسية جديدة دخلت فيها الجزائر، بتبنيها للنظام الاشتراكي، وقد تبع هذا التحوّل السياسي، تحوّل لغوي تمثّل في ظهور بنية لغوية مختلفة عن المرحلة السابقة، تُميّزها لغة مؤدّجة تكشف عن "بنية لسانية جديدة ... دخلت إلى البنية السوسيو لسانية العربية، بفعل تفاعلها مع بنية سوسيو لسانية أجنبية، مما يؤكد تفاعل البنّيات تاريخيا واجتماعيا" ⁽²⁾ لقد كشف اللهج الاجتماعي من خلال المعجمين السابقين، عن وضعية سوسيو لسانية متناظرة بين البنيتين النصّيتين لنص "المعلّم الأوّل" ونص "نهاية الأمس"، مما يجعلها في وضعية توازي اجتماعي تاريخي ولغوي.

1 - لحمداني حميد، النقد الروائي والإيديولوجيا من سوسيو لوجيا الرواية إلى سوسيو لوجيا النص الروائي، المركز

الثقافي العربي بيروت، ط1، 1990، ص39.

2- يقطين سعيد، انفتاح النص الروائي النص والسياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط2،

2001، ص144.

3-3-3- التوازي التاريخي لمجتمع النصّين

يشارك نص "أيتماتوف" ونص "ابن هدوقة" في البنية النصية نفسها، رغم أنهما قد أُلِّفا في سياقين تاريخيين مختلفين، إذ يتقاسمان الحديث عن دور التعليم في محاربة الإقطاع والوضع الاجتماعي المزري، وقد كان هذا الموضوع من أهم المواضيع التي تناولها الكتاب خاصة في الأقطار المستعمرة في الفترة التي تعقب الاستقلال، مما يجعل النصّين يتوازيان من خلال أدلة خارجية تُثبت ذلك، ولكن هناك أدلة نصّية تثبت هذا التوازي انطلاقاً من معطيات داخلية، إذ لم يعد النص في ظل السرديات التوسعية مجرد بنية سردية فقط، تجعل النص مغلقاً على نفسه، بل أصبح كذلك بنية اجتماعية في ظل السرديات الاجتماعية التي تطالب بانفتاح النص على أبعاده الاجتماعية والثقافية التي نشأ فيها، فيصبح النص خاضعاً إلى مقارنة مزدوجة تأخذ بعين الاعتبار ما هو داخل النص وخارجه، وهو الأساس الذي يقوم عليه المنهج السوسيوونصي من أجل المقاربة الاجتماعية للأدب كهدف أساس.

3-3-3-1- التوازي التاريخي بين النصّين والأساس التيبولوجي

إن البنية السوسيوونصية التي اختارها "ابن هدوقة" واشتغل عليها، نشأت عن إسقاط بنية اجتماعية أجنبية على بنية اجتماعية محلية تتقاطعان في عدة مكونات، حيث أدى التفاعل بين النصّين على مستوى اللغة كبنية لسانية مصدرها المجتمع - حسب بيبير تسيما- إلى إنتاج دلالتهم الاجتماعية، مما جعل نص ابن هدوقة قريباً من نص أيتماتوف انطلاقاً من تقنية التوازي؛ ذلك أن نص رواية "ابن هدوقة" استلهم بنيات نص "أيتماتوف" ليشكل نصاً يناظره، انطلاقاً من تشابه السياق التاريخي والوضع الاجتماعي بين البلدين، إذ يعكس النصان بنية اجتماعية ثقافية، سياسية، اقتصادية، متشابهة، بعيداً عن علاقات التأثير

والتأثير. "وهو ما أفضى إلى طرح نظرية "التوازي التاريخي" التي ترفض القول بالتأثير المباشر، بقدر ما تؤيد فكرة أن الأطوار الاجتماعية- التاريخية المتقاربة لدى الشعوب تطرح تشكيلاتهن الفنية المتقاربة أيضاً" (1) فلقد عبّر "أيتماتوف" و"ابن هذوقة" عن النظام الإقطاعي "الذي خلقه مجتمع قام على سلطة الفرد" (2) مما يعكس وضعاً اجتماعياً متشابهاً في البلدين، وبهذا تثبت العلاقة الاجتماعية النمطية بين النصين.

3-3-3-2- تحوّل الوضع اللّساني في النصين وتعددية الخطاب

لقد شكّلت قصة "المعلّم الأوّل" و"نهاية الأمس" نهاية مرحلة الإقطاع الذي صاحبه تحول اجتماعي متبوع بتحول لغوي، مما أدى إلى ظهور معجم لفظي جاء متناسباً والسيّاق التاريخي الذي ظهر فيه، فيأتي النصّان متقاربين ليس من حيث الموضوعات ومن حيث البناء فقط، بل من حيث اللّغة التي جاءت مستجيبة للمرحلة التي عبّرت عنها، فيتكوّن لدينا واقع نصّي متخيّل قريب جداً من الواقع الحقيقي في كلا النصّين، وتأخذ الأيديولوجية عند "بيير تسيما" طابعاً لغوياً، فما تحويه النصوص الأدبية من أيديولوجية، إنما تظهر في ضوء مظهر كلامي فـ "ليس ما نلفظه أو نسمعه مجرد كلمات، وإنما هي حقائق أو خرافات، أو هي أمور حسنة أو سيئة، مهمة أو مبتذلة... فطالما حُمّلت الكلمة مضمونها أو معنى إيديولوجياً أو وقائعيّاً" (3) فهي تعبّر عن أفكار ومعتقدات

¹ - السروي صلاح، الأدب المقارن من العالمية إلى العولمة، الحلقة الثالثة المدرسة الشرقية، - 11/16/2016

19:13 على الرابط: <http://masreiat.com/communicate>

² - دودو أبو العيد، مرجع سابق ص 71.

³ - زيماف. بيار، النص والمجتمع آفاق علم اجتماع النقد، ص 21، 22.

الجماعة، فلا يصبح الخطاب لهجا اجتماعيا إلا إذا اختصّ بالتعبير عن جماعة اجتماعية. لقد جاءت لغة النصّين محمّلة بقيم فكرية أيديولوجية متصارعة، مما جعل البناء الأيديولوجي في النصّين، يتأسس في شكل خطاب أوّل هو خطاب الذات، وخطاب ثان هو خطاب مضاد للذات:

- الخطاب الأوّل كلاسيكي محافظ يرفض التغيير في الأوضاع يُمثّله " ابن الصخري " و "البك" كطبقة إقطاعية مستندة على القوة المادية والدّين لتأكيد موقفها الأيديولوجي، وإحكام سيطرتها على القرية، مما يعزز خطابها المتطرّف، فصورة الإقطاعي في الجزائر لم تتغير بعد الاستقلال وظلت تربط وجودها بتعليقات دينية أساسها الملكية الخاصة التي أقرّها الإسلام، ومن هذا الموقع مارس الإقطاع تزييف الإسلام وخلق منه وسيلة لمناهضة الثورة الزراعية⁽¹⁾ بدعوى أن الحق في التملك مشروع دينيا، وليس لأحد الحدّ منه مهما بلغ، ومما زاده تعاليا ارتباطه كقوة اجتماعية بالجهاز الاستعماري" فقد كان يقوم مقام الوسيط بين الإدارة الاستعمارية والأهالي الفقراء، ويُسخر كل إمكانياته من أجل العمل على تثبيت الوضع الطبقي وإبقائه على حاله"⁽²⁾ كما ارتبط برجال الدّين الذين يُؤمّنون له واجب الطاعة والخضوع، من أجل فرض هيمنته على كل ما في القرية.

- الخطاب الثاني ثوري يؤمن بالتغيير الجذري والشامل في الأوضاع، ويمثله المعلمين وبحكم دورهما التثويري يحاول المعلمان الاحتفاظ بخطاب معتدل، حتى يتحقق دورهما في إرجاع التوازن للمجتمع. إنّ إيمانها بأن العلم هو أساس بناء مجتمع متحضر، وإرساء قواعد النظام الاشتراكي، دفعهما إلى فتح المدرستين من أجل محاربة الأميّة، وأوّل مظاهر النّهضة محاربة الأميّة في خاصة في الأرياف ويجب أن تلعب المساجد كذلك هذا الدور، فلا تنمية في ظلّ الأميّة، ولا تقدم في ظلّ

¹ - جلطي ربيعة، مرجع سابق، ص 159.

² - نفسه، ص 179.

الجهل، إذ يصف ابن هذوقة الإمام بالجرار القديم كدليل على نهاية التعليم الديني التقليدي، فكما يرفض ديوشين أن يكون "مُلاً" إذ يقول: أنا كومسومولسي ولست ملا"، يرفض "البشير" كذلك أن يكون "شيخاً" أو "طالباً" (ص23) ويطلب من أهل القرية أن ينادوه بالمعلم لا الشيخ، ويقول له شيخ القرية بوغرة "أنت معلم ولست إماماً"¹ في محاولته للفصل بين مهاتهما.

إن تغيير هذا الواقع المأساوي الذي عاشه المجتمع القيرغيزي الروسي، والمجتمع الجزائري قد تجسّد سرديا من خلال اللّغة، ضمن نوعين من الملفوظات: ملفوظ الذات وملفوظ الذات المضادة، مما جعل الخطاب يبدو مزدوجاً فأفرز تعدداً أيديولوجياً انطلاقاً تعدد المواقف الفكرية المتصارعة. وبذلك يكشف الوضع السوسيو لساني عن وضعية متشابهة سادت في مجتمعين بعيدين جغرافياً متقاربين اجتماعياً.

3-3-3-3- توازي المجتمعين من حيث البنية الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية

تناولت قصة "المعلم الأول" ورواية "نهاية الأمس" نهاية مرحلة الإقطاع، الذي صاحبه تحوّل اجتماعي كبير، وقد جمع بين النصّين طرح مشترك هو العلم في مواجهة الإقطاع، وقد تجسّد هذا الطرح في موقفين متصارعين بين المعلمين والإقطاعيين، وإن كانت سيطرة الإقطاعي في قصة المعلم الأول هي سيطرة اجتماعية بالدرجة الأولى، فوضعه الاجتماعي ك"بك" ساعده على السيطرة على سكان قرية كوركوريو الذين كانوا يتجنبون غضبه، أما سيطرة ابن الصخري فهي سيطرة اقتصادية، سخّرها لبسط نفوذه السياسي والديني على القرية. كما رفض "البك" أي تغيير في المجتمع وفي سلّم قيمه، لذلك لم يوافق كباقي سكان القرية أن يتولى ديوشين تعليم الأطفال خاصة البنات، كما أن ابن الصخري شخصية محافظة تعارض التجديد بكل أنواعه ويسعى للحفاظ على

¹ - نهاية الأمس، ص 231.

مكانته، واشتغال ابنه "سي قدور" في البلدية لم يكن خدمة للمصالح العام، بل حماية لمصالح والده ضد أي إصلاح زراعي يؤمم ممتلكاته.

3-3-4- المقارنة النمطية التاريخية انطلاقاً من التشابهات التكوينية والتشابهات

النمطية

جمع "بيير زيمّا" في مقارنة النمطية التاريخية بين التشابهات التكوينية والتشابهات النمطية، انطلاقاً من التوفيق بين المدرسة الفرنسية التي تبحث في السياقات الخارجية للنصوص عن أدلة تثبت التشابهات القائمة على أساس التأثير والتأثر، والمدرسة الأمريكية التي تبحث في النسق، وهذا يتوافق مع البنية التكوينية التي انطلق منها بيير زيمّا، ووسع في جانبها الاجتماعي بناء على الشرط الاجتماعي، وأراد أن يضع نظرية مقارنة على أساس سوسيولوجي مع الاستفادة من معطيات اللسانيات، وقد استدرك ما فات جيرومونسكي من نسق لغوي، وهوما قصّرت فيه النمطية التاريخية بتركيزها على المجتمع، وأعاد للبنوية ما فاتها من أبعاد اجتماعية، هنا يتجسد الطابع المزدوج لهذه المنهجية عند "بيير زيمّا"

3-3-4-1- التقاطعات المستنبطة من خلال مؤشرات سياقية

تظهر بعض التقاطعات المشتركة بين النصين؛ على مستوى الأحداث في التيمة الأساس، وهي بناء المدرسة وإعادة تأهيلها حتى تؤدي الدور المنوط بها، والتيمة المضادة لها؛ وهي مواجهة السكان والإقطاع لذلك، كما تكشف الأحداث كذلك عن تيمات متقابلة متضادة انطلاقاً من مجموعة من التماثلات المعجمية، فيصبح لدينا العلم في مقابل الإقطاع، التطرف في مقابل الاعتدال، الإصرار في مقابل الانسحاب، التغيير في مقابل المحافظة على الوضع، الالتزام في مقابل التنصل، بالإضافة إلى بعض القيم الاجتماعية المتشابهة الفرعية كال فقر،

التَّبعية، التَّفاق الاجتماعي الذي يبدو في مواقف السكان من الإقطاعيين في مجاراتهم وعدم الاعتراض على كل مشاريعهما الاجتماعية والسياسية في القرية، الرفض، الامتناع، الالتزام، التضحية، وتكشف هذه التيمات عن عدم تكيف اجتماعي للمعلمين بسبب نظرتهم البعيدة، في بناء المستقبل، التي لم يستطع سكان القريتين إدراكها ولا أن يحلموا بها، انطلاق من الوضع المزري الذي عاشوه أثناء الثورة وبعدها، وهو الزمن نفسه؛ حيث أعادنا كلا النصين إلى مرحلة ما بعد الاستقلال، وهي مرحلة اهتم الكثير من المؤلفين بالكتابة عنها، للتعبير عن الواقع ومشاكله بالغوص في الحياة الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية والتعبير عن تحولاتها، وقد كانت فترة السبعينات في الجزائر فترة للتواصل مع الآداب العلمية، مما جعل الرواية الجزائرية تنفتح على مختلف النصوص الأدبية العالمية، منها نصوص "جنكيز أيتماتوف" الذي عرفت أعماله انتشارا واسعا، ووصلت إلى القارئ العربي عن طريق الترجمة. أما الإطار الجغرافي فهو نفسه؛ لا يخرج عن حدود قريتين ريفيتين فقيرتين تتشابهان من حيث انزوائها في الجبال البعيدة عن المدينة، وصعوبة مسالكها ودروبها، رغم ذلك لم يرفض المعلمان الالتحاق بهما تلبية لنداء الواجب.

3-3-4-2- التقاطعات المستنبطة من خلال المؤشرات النسقية

تمّ استنباط التقاطعات الموجودة بين النصين؛ من خلال استخراج البنيات الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، والبنية الأيديولوجية، التي تشكل أساس مجتمع الرواية، بالتركيز على الفئات الاجتماعية في النصين، وتوظيف كل هذه العناصر من أجل تجسيد أيديولوجيتهما وإظهار الأزمة التي يعيشها أهل القريتين، بتطبيق بعض المقولات السوسيو نصية، فنكون بصدد المقارنة النمطية التاريخية، التي توصلنا فيها إلى تأسيس التشابهات الموجودة بين النصين انطلاقا تشابه البنيات المكوّنة للمجتمعين النصيين، وهنا يُطرح مفهوم المجتمع النصي فتظهر العلاقة نص/مجتمع، حيث

تتم الاستعانة بالمنهج السوسيونصي الذي ينطلق من البنية النصية من أجل الوصول إلى البنية المجتمعية التي أنتجته، لاكتشاف المشاكل الاجتماعية المطروحة داخل النص، التي نتجت عن تحوّل الوقائع الاجتماعية إلى وقائع نصية، من أجل البحث عن اجتماعية النص (socialité du texte) أي بالبحث عما يجعلهما نصين اجتماعيين، انطلاقاً من البنيات السوسيونصية وهي: البنية الاجتماعية والبنية الاقتصادية والبنية السياسية والبنية الأيديولوجية التي تُكوّن المجتمع النصي، وقد اعتُبرت هذه البنيات مؤشرات نصية أثبتت تشابهاً واضحاً بين البنية النصية لقصة "المعلم الأول" والبنية النصية لرواية "نهاية الأمس"، وقد تبيّن أن قصة "المعلم الأول" كنص مرجعي قد تم تحويلها إلى وقائع أدبية في العالم التخيلي لرواية "نهاية الأمس"، يعود "ابن هدوقة" إليها كبنية مرجعية أجنبية يستعيرها للتعبير عن وضع مشابه في بلده، في سياق تاريخي متشابه، هو مرحلة بناء الدولة الحديثة، ويُمكن رصد هذه الوقائع الاجتماعية المتحوّلة إلى وقائع أدبية نصية في النصين، بتحليل اللّهج الاجتماعي لطبقات المجتمع النصي، الذي يُعتبر ك لغات تعكس ردود أفعال هذه الطبقات المتعارضة المصالح، ويمكن حصر التقاطع بين البنيات النصية التي يقوم عليها المجتمع النصي في المستويات التالية:

- البنية الاجتماعية ذات التركيبة البسيطة للمجتمع الطبقي التقليدي الرافض للتحوّل، إذ يعكس "...استاتيكية في النظام الاجتماعي، التي يصعب فيها فرض الحراك الاجتماعي الذي يتيح للأفراد الانتقال" (1) لذلك يرفض السكان في القريتين أي تغيير أو تغيّر.

¹ - حافظ صبري، متغيّرات الواقع العربي واستجابات الرواية الجمالية، أعمال الندوة الرئيسية لمهرجان القرين الثقافي

-البنية الاقتصادية: وتعكس مجتمعا قائما على أساس النظام الاقطاعي، يكشف تنظيما زراعيا غير متوازن قبل الاستقلال، ولكن بعد الاستقلال تولت السلطة تنظيمه، فظهر التسيير الذاتي ونظام الثروة الزراعية في الجزائر، وهو يتشابه نظام الكولخوز والسوفخوز في قيرغيزيا الروسية، من حيث إعادة توزيع الاراضي العادل على الفلاحين بعد تأميمها، وبالتالي إعادة الاعتبار للفلاح الذي ارتبط بخدمة الأرض لفترة طويلة.

- البنية السياسية: عرف البلدان تشابها في التحولات السياسية، التي أدت إلى انتهاج النظام الاشتراكي، لتسيير شؤون البلاد وقد كان هذا النظام حتمية أفرزتها ظروف اجتماعي مقاربة.

لقد وُلد النسان في بيئتين مقاربتين في وضعهما السوسيوقافي، فقد مرّ المجتمعان بنفس المسار التاريخي وعاشا نفس التحولات، التي تجسّدت نصيا في تصميم البنيتين السوسيونصيتين على مبدأ التوازي التاريخي بينهما، القائم على التشابهات النمطية، خاصة وأنّ شرط التشابه بين الأوضاع السوسيو ثقافية قد توفّر، إذ يلتقيان في عرض صراع اجتماعي مزدوج، وينتقدان هذا الوضع الذي سيطرت فيه فئة قليلة على كل الامتيازات، ليأتي الحل متشابها ويتمثل في الحد من ملكيات كبار الإقطاعيين، وإعادة توزيع الثروة على كل الشعب بما يحقق العدالة الاجتماعية.

3-3-4-3- التقارب في البنية الايديولوجية

تتحدد البنية السوسيونصية الصغرى؛ من تحويل الوقائع الاجتماعية التي تحدث في الواقع إلى وقائع نصية أدبية، وهنا يُطرح السؤال لماذا يتم تحويل الوقائع الاجتماعية إلى وقائع أدبية من طرف المؤلفين؟ وترتبط الإجابة هنا برغبة المؤلفين في تمرير الرسالة إلى المتلقي، وهنا تظهر الأيديولوجيا التي لا يمكن أن تُحدّد إلا في إطار العلاقة مع الطبقات الاجتماعية، فتبدو كل طبقة مدافعة عن مصالحها، وحتى ينسجم هذا الدور مع الوضعية السوسيولسانية كآلية لحصر هذه

الأيدولوجية، يقوم المؤلفان بشحن كلام كل فئة بحمولة إيديولوجية معيّنة، مما ينزع عن النص صفة الحياد، لأن الكلمة أصلا عند "بيير زيمّا" ليست حيادية، ويختلف بطرحه هذا عن الطرح السوسيولوجي التقليدي الذي يؤمن بحياد النص، ويتم توجيه النصّين لفصح نظام الإقطاع، الذي تسبّب في وضع اجتماعي مأساوي، بسبب مؤامراته ضد أي مشروع إصلاحي يريده الشعب، بغية استمرارية الوضع من أجل المحافظة على كل الامتيازات الموروثة عن الاستعمار، ويستعمل المؤلفان لهجة ساخرة من أجل كشف تسلط الإقطاعيين المبني على التخلف والجهل، في الكثير من المواقف التي جمعتها مع المعلمين، ليشتركا في الأخير في نهاية متقاربة لا تُشرف مركزهما الاجتماعي، الذي طالما تساميا به على سكان القريتين، فتصبح الأيدولوجيا كبنية لسانية مساهمة في تشكيل بنية النصّين الكبرى، التي تشمل بدورها البنية الاجتماعية، فيظهر التوازي بين مختلف البنيات النصّية، والبنية اللسانية المتحقّقة في النصّ.

وهكذا يكون "بيير زيمّا" بجمعه بين سياق النصّ ونسقه، قد استحدث صيغة توفيقية تجمع بين التصويرين الفرنسي والأمريكي، في إطار حرصه على توازن منهجه المقارني، الذي يجمع بين مراعاة اجتماعيّة النصّ، وشروطه المادية النصّية، في مقارنة تأخذ في الاعتبار داخل النصّ، ولا تغيب ظروف إنتاجه، بما يكفل إجراء مقارنة متوازنة فعّالة، في مقارنته النمطيّة التي أطلق عليها التوازي التاريخي، إذ يحدث التأثير هنا انطلاقا من التشابه في الوضع الاجتماعي، مما يحقق تناظرا متوازنا بين النصّين، بعيدا عن خضوع أدب تابع لأدب متبوع، ومقارنة نمطية تنطلق من نسق النصّين لتبرير التشابهات والتقاطعات بينهما، بالبحث في البنيات الدّاخلية، وذلك باستثمار بعض المقولات السوسيونصّية التي رُفد بها "بيير زيمّا" المقارنة النمطيّة، من أجل استكمال ما نقصها من البعد اللّساني، في سياق ما بعد حدثي يصعب فيه التخلص من سطوة المعارف اللّسانية كحقل معرفي جديد لا يمكن للأدب المقارن تجاهله، وقد نادى "بيير زيمّا" بضرورة تواسّح

الأدب المقارن مع معطياتها، دون إغفال البعد الاجتماعي، فيصبح للخطاب المقارن الغربي الصارم المتعالي، المتمحور حول الذات، خطاب آخر مواجهها له، حتى وإن كان لا يوازيه من حيث العراقة والانتشار، ولكنه يسمح برؤية جديدة مختلفة، تقوم على الجمع بين الأبعاد الاجتماعية واللغوية في الدراسات المقارنة بين الآداب، حيث يصبح هدف المقارنة في ظل تنامي فلسفة الاختلاف، هو الخروج من سيطرة المركزية الغربية، وفتح آفاق منهجية مقارنة جديدة. وهذا يجعل جهود المدرسة الاجتماعية خاصة لدول أوروبا الشرقية، تقودنا إلى رؤية أكثر إنسانية للآداب، وأكثر شمولاً للظاهرة الثقافية والأدبية في علاقاتها المتبادلة، بعيداً عن أية صيغ تسلطية، تُعلي من شأن ثقافة على حساب غيرها، وتساهم في إثراء الدراسات المقارنة، بتجربتها الحضارية الفنية والفكرية الخاصة.

لقد كشفت الوضعية السوسيو لسانية عن بنية اجتماعية تراتبية قائمة على الطبقات، وكشفت عن تعدد لهجي ناجم عما تستعمله هذه الطبقات من لهج اجتماعي، لقد أدت التراتبية الاجتماعية إلى تعددية لهجية، عبر استقلال كل طبقة بمميزات اجتماعية ولغوية وتميز خطاب كل طبقة، عن خطاب الطبقة الأخرى، فأصبح لكل منها لغة تُعبّر بها عن أيديولوجيتها، تجعلها وفيّة لسماتها اللغوية. كما أنّ التركيز على التشابهات النمطية أو البنيوية من أجل الوصول الى النسق الداخلي للنص باستثمار مقولة الوضعية السوسيو لسانية جعل البنية السردية للنصين المدروسين يقوم على خطابين متعارضين هما: خطاب المعلمين المعتدل المُجد للخطاب الأيديولوجي الاشتراكي، وخطاب الإقطاعيين المتطرف المجد للسلطة والقهر.

خاتمة

لقد انصبّت هذه الدراسة المقارنة التي واكبت تطور أطروحات الأدب المقارن، خاصة في منحاه المنهجي التجديدي، الذي خاضته المدرسة السوسيولوجية في درسها المقارن للأدب، التي مثّلتها المدرسة النمطية كأحد أهم الاتجاهات المقارنة في القرن العشرين، من خلال سعيها إلى ربط العلاقة بين الأدب المقارن والعلوم الاجتماعية، حيث دعا "بيير زيمّا" إلى ضرورة مدّ الجسور بينهما، من أجل توسيع مجال الأدب المقارن. و لذلك بدا القول بأنّ هذه المدرسة لم تصل في تقاليدھا المقارنة إلى مستوى المدرستين الفرنسية والأمريكية، وأنّها لم تستقل بمنهجها الخاص، ادّعاءً يفتقر إلى الموضوعية وفيه الكثير من التعصب؛ قد يصدق عليها في بداية ظهورها في إطار النظرية الماركسيّة، ولكنّها عرفت تطورات كبيرة على يد أشهر روّادها بعد "جيرومونسكي"، منهم "أدريان مارينو"، "ديونيز ديوريشين" الذي تأثر "بيير زيمّا" كثيرا بتقسيمه المقارنة إلى تكوينية ونمطية، وقد قام بدوره بإثرائها بمنهجه السوسيونصي، الذي وضعه في خدمة الأدب المقارن، خاصة بعد الانتعاش الذي عرفته العلوم الاجتماعية، حيث أعيد طرح إشكالية العلاقة بين الأدب والمجتمع، فيعود الشرط الاجتماعي كمرجعية لتفسير هذه العلاقة، ويصبح الأدب ممثلاً للواقع الذي ظهر فيه، باعتباره استجابة جمالية تتجاوب مع حاجات مرحلة معينة. إنّها تجربة تركّز على التطور الاجتماعي الذي يتسم بالحركية المستمرة، مما يستدعي حدوث تفاعل أدبي وثقافي مع ثقافات العالم، وبذلك يكون "بيير زيمّا" قد ساهم في بناء نظرية التوازي الثقافي التاريخي، وإثراء النظرية التيبولوجية التي ترى أن وحدة عملية التطور الاجتماعي/التاريخي للشعوب في مراحل

تطورها المتماثلة، تشكل جوهر الأدب المقارن، الأمر الذي يعطي هذه التجربة المقارنة وروادها دورا بارزا في مجال الدراسات المقارنة العالمية.

لقد جاء بناء رواية "نهاية الأمس" لعبد الحميد بن هدوقة، مُتمثلاً لنص "تشينغيز أيتماتوف" "المعلم الأول" في بناء دلالتها الاجتماعية، الناتجة عن الازدواجية الواقعة بين النصين على مستوى سياقي، متعلق بالموضوعة، الشخصيات، الزمان، المكان، وكذا انطلاقاً من مؤشرات نسقية ترتبط أساساً باللغة وبالوضعية السوسيو لسانية، التي خالف بها زيماً مبدأ الانعكاس والتماثل ورؤية العالم، هذا الاجراء المنهجي الذي أثرى به "بيير زيماً" الدراسات المقارنة المتفاعلة مع العلوم الاجتماعية، بالتركيز على البنيات الاجتماعية الاقتصادية والسياسية، وكذا الأيديولوجية التي كشفت عن أهم النزاعات المطروحة في النصين، لنصل في الأخير إلى مفهوم مختلف للمقارنة التي تتخذ من التوازي إجراء يحفظ للنصين الندية، التي ترفض مافي مبدأ التأثير والتأثر من تفاضل بين الأداب، وتجعل من الشرط الاجتماعي أساساً تقوم عليه المقارنة التي تراعي تشابه الظروف الاجتماعية الواقعية، ليأخذ النص الأول منحى تقابلياً مع النص الثاني، إذ يبدو لنا ونحن نقرأ النص الثاني وهو رواية "نهاية الأمس" لعبد الحميد بن هدوقة، بعض ضلال للنص الأول وهو "المعلم الأول" "تشينغيز أيتماتوف"؛ مما خلق توازياً نصياً واضحاً، وهنا تظهر الأهمية المنهجية للمقارنة النمطية بشكلها الواقعي عند "جيرومونسكي"، وبشقها النصي المتخيّل عند "بيير زيماً" خاصة أمام ضرورة مراعاة ظروف اجتماعية متشابهة تنتمي إلى فترة تاريخية متقاربة، أثبتت تجذّر كل نص في وسط ثقافي أسهم في إنتاجه، وهي ظروف متشابهة أدّت إلى إنتاج نصين فيهما من الحمولة الثقافية، ما يجعل الدراسة المقارنة تكشف عن تقاطعات كبيرة بينهما. وبعد إثبات التقاطعات بين النصين، بعيداً عن التفاصيل الدقيقة التي تشكل خصوصية كل نص، يظهر تشابههما في الوضع الاجتماعي الثقافي، والوضع السياسي، فالنص الأول يرسم صورة للمجتمع في

فترة ما بعد الاستقلال وما واجهته مرحلة البناء من عراقيل، وهو ما طرحه النص الثاني، مما جعل "ابن هدوقة" يُبدع تحت ظروف متشابهة ليعبر عن وضع مماثل في الجزائر، إذ نلاحظ تماثلاً واضحاً في البنيات الاجتماعية والبنيات النصّية، في دراسة تجمع بين كافة مكونات العمل الأدبي الداخلي والخارجية، ومن هنا فإن الدراسة المقارنة للظواهر الأدبية والثقافية العالمية، تساعد على تحقيق رؤية أفضل، مع احترام الخصوصية والمحلية. وقد خلصت هذه الدراسة التي طبّقت هذا المنهج المزدوج إلى النتائج التالية:

- إن استجابة الأدب المقارن للتطور الحاصل في العلوم الاجتماعية، أدى إلى خروجه من إطار المقارنات اثنائية البسيطة إلى إطار عالمي أوسع، برفده ببعض البدائل المنهجية التي أنثرت في جانبه التطبيقي.

- إنّ تواشج الأدب المقارن مع العلوم الإنسانية، يمكن أن يكون بداية لتأسيس نظرية للأدب المقارن ذات خلفية اجتماعية، يكون الاهتمام فيها بالتفسير الاجتماعي التاريخي الثقافي، بدل الاقتصار على المقارنات الشكلية.

- إنّ دور الأدب المقارن المتواشج مع العلوم الإنسانية، لا يقتصر على إبراز الجانب المضموني في الأدب، بل لا بد من إظهار الأسس الأدبية والاجتماعية واللغوية لفترة تاريخية معينة، من خلال دراسة الوضعية السوسيوإنسانية.

- لقد جاء عمل "بيير زيمّا" تراكمياً لم ينف جهود سابقه، سواء في إطار المدرسة الماركسية، أو في إطار البنيوية التكوينية، كما أنّ انتماء "بيير تسيما" إلى المدرسة النمطية، لم يمنعه من تبني موقف توفيق بين المدرسة الفرنسية، والمدرسة الأمريكية.

- إنّ وضع النصّين في حالة التوازي؛ للوصول الى أهم التقاطعات التي تثبت وجود تشابهات بينهما، أثبت أن الظروف المتشابهة تؤدي إلى نفس الاستجابة الجمالية، انطلاقاً من العلاقة الاجتماعية التّمطية بين النصّين.

- إنّ انطلاق نظرية "بيير زيمّا" من مبدأ التكافؤ الثقافي بين الحضارات؛ جعل الدّراسات المقارنة أكثر اهتماماً بأداب الآخر المختلفة الخارجة عن دائرة المركزية الأوروبية.

- إنّ رَفْد الأدب المقارن بكل هذه المعارف والعلوم، جعلت نظرة "بيير زيمّا" أكثر شمولية، وقد تضافرت في بنائها آراء بعض السوسيولوجيين منهم: تينيانوف، جورج لوكاتش، لوسيان غولدمان، وميخائيل باختين، فيسولوفسكي، ديونيز ديوريشين، أدريان مارينو... وغيرهم، جعل مشروع "بيير زيمّا" المقارني يتوجه أكثر نحو الدراسات البينية، التي بدأت الدراسات المقارنة تتوجّه نحوها أكثر فأكثر، وهو ما يفتح مجالاً أرحب أمام الدراسات المقارنة المعاصرة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

- قائمة المصادر

- 1 - ابن هدوقة عبد الحميد، نهاية الأمل، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر، (دط) (دت).
- 2- أيتماثوف تشينغيز، المعلم الأول، ترجمة غائب طعمة فرمان، دار القلم موسكو، (دط)، 1962.

- قائمة المراجع باللغة العربية

- 1- إبراهيم عبد الله، السرد والاعتراف والهوية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 2011.
- 2 - الأحمد نهلة فيصل، التفاعل النصي التناسية النظرية والمنهج، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ط1، 2010.
- 3 - أعبيزة إدريس، المقارنون العرب اليوم تكريما للأستاذ سعيد علوش، القسم الثاني، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، القسم الأول، ط1، 2014.
- 4 - أنور عبد الحميد موسى، علم الاجتماع الأدبي (منهج سوسيولوجي في القراءة والنقد) دار النهضة العربية بيروت، ط1، 2011.
- 5- بحرأوي حسن، بنية الشكل الروائي، الفضاء، الزمن، الشخصية، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط1، 1990.
- 6 - جلالى بومدين، النقد الأدبي المقارن في الوطن العربي، دار الحمراء، ط1، 2012.

7 - درويش أحمد، نظرية الأدب المقارن، تجلياتها في الوطن العربي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2002.

8- رحيم علي جمعة الحربي، المكان ودلالاته في الرواية العراقية، (دط) 2003.

9- الرويلي ميجان، البازغي سعد، دليل الناقد الأدبي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط5، 2007.

10- زايد عبد الصمد، المكان في الرواية العربية الصورة والدلالة، دار محمد علي للنشر، ط1، 2013.

11- سعيد أراق بن محمد، الأدب المقارن في ظل تحليل الخطاب النقدي، دار أسامة للنشر والتوزيع الأردن عمان، ط1، 2015.

12- سعيدة جلايلية، الأيديولوجي والفني مقارنة بنوية تكوينية في روايتي "اليتيم" و"الفريق" لعبد الله العروي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2014 .

13- شبلول أحمد فضل، الحياة في الرواية قراءة في الرواية العربية والمترجمة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، (دط)(دت).

14- طبانة بدوي، قضايا النقد الأدبي الوحدة الالتزام الوضوح الغموض، دار المريخ للنشر الرياض، 1984.

15- عبود عبده، حمود ماجدة، السيّد غسان، الأدب المقارن، مدخلات نظرية ونصوص ودراسات تطبيقية، منشورات جامعة دمشق، ط1، 2000-2001.

16- العشماوي محمد زكي، دراسات في النقد الأدبي المعاصر، (د، ط) دارالمعرفة الجامعية، مصر، 2005.

17- العظمة نذير، فضاءات الأدب المقارن، منشورات وزارة الثقافة، الجمهورية العربية السورية، (د ط) 2004.

18- عكاشة شايف، نظرية الأدب في النقد الواقعي العربي المعاصر، نظرية التصوير، ج 2 ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1992.

19- علوش سعيد، مدارس الأدب المقارن دراسة منهجية، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1987.

20- عيلان عمرو، الأيديولوجيا وبنية الخطاب الروائي، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، (دت) 2001.

21- الغمري مكارم، مؤثرات عربية وإسلامية في الأدب الروسي، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (د ط)، 1991.

22- فضل صلاح:

- مناهج النقد المعاصر، إفريقيا للشرق، المغرب، ط 2، 2013.

- منهج الواقعية في الإبداع الأدبي، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1970.

23- فضيلة فاطمة دروش، سوسيولوجيا الأدب والرواية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ط1، 2013.

24- لحمداني حميد:

- خرماش محمد، وآخرون، النظرية الأدبية والمنهج النقدي، مخبر اللغة والأدب والتواصل، ط1، 2017.

- النقد الروائي والايديولوجيا من سوسيولوجيا الرواية إلى سوسيولوجيا النص الروائي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1990، 1.

25- محمد بشير بويجرة، الشخصية في الرواية الجزائرية 1970-1983، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر (دط)، 1986.

26- محمد بوعزة، تحليل النص السردي، تقنيات ومفاهيم، الدار العربية للعلوم ناشرون بيروت، منشورات الاختلاف الجزائر، ط1، 2010.

27- محمد عزام، تحليل الخطاب الأدبي في ضوء المناهج الحديثة، إتحاد الكتاب العرب، دمشق، (دط)، 2003.

28- محمود أمين العالم، ملاحظات حول نظرية الأدب وعلاقتها بالثورة الاجتماعية، مكتبة طريق العلم، (دط) (دت).

29 - مرتاض عبد الملك، في نظرية النقد (متابعة لأهم المدارس النقدية المعاصرة ورصد لنظرياتها)، دار هومة، الجزائر، (دط)، 2010.

30- مريني محمد، مدارات القراءة تفسيرا للقراءة من مداخل العلوم الانسانية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2015.

31- منجي بن عمر، الفضاء في رواية الثورة دراسة مقارنة بين "الآن...هنا" لمنيف و"الأم" لغوركي، الدار التونسية للكتاب، المنستير تونس، ط.2015، 1

32 - وائل سيّد عبد الرحيم، تلقّي البنوية في النقد الغربي، نقد السرديات نموذجاً، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2010.

33- ياسين السيّد، التحليل الاجتماعي للأدب، مكتبة مدبولي، القاهرة، (د ت) (د ط).

34- يقطين سعيد، انفتاح النص الروائي النص والسياق، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، ط2، 2001.

35- يوسف حسن نوفل، قضايا السرد العربي، مكتبة لبنان ناشرون الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1، 2013.

- قائمة المراجع المترجمة

1-إلرود إنش، جان كوهين وآخرون، نظرية الأدب في القرن العشرين، (تر) (تق) محمد العمري، إفريقيا الشرق، المغرب، (د ط)، 1996.

2- أندرو إدجار، بيتر سيدجويك، موسوعة النظرية الثقافية المفاهيم المصطلحات الأساسية، (مرا، تق، تع): محمد الجوهري، (تر) هناء الجوهري،، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط2، 2014.

3- بول أرون، ألان فيالا، سوسيولوجيا الأدب، (تر) محمد علي مقلد، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت لبنان، ط1، 2013.

4- بيار زيمّا:

- النقد الاجتماعي نحو علم اجتماع النص الأدبي، (تر) عايدة لطفي، (مرا) أمينة رشيد، سيّد البحراوي، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة ، باريس، ط1، 1991.

- النص والمجتمع آفاق علم اجتماع النقد، (تر): أنطوان أبو زيد، المنظمة العربية للترجمة، بيروت

لبنان، ط1، 2013.

5- هنري- باجو دانييل، الأدب العام والأدب المقارن، (تر) غسان السيد، اتحاد الكتاب العرب،

دمشق، (د.ط)(د.ت).

6- غارودي روجيه، في سبيل نموذج وطني للاشتراكية، (تر) فؤاد أيوب، دار دمشق للطباعة

والنشر، (د.ط)(د.ت).

7- شوفرال إيف، الأدب المقارن، (تر) عبد القادر بوزيدة، دار التنوير الجزائر، ط1 2017 .

8- غولدمان لوسيان، مقدمات في سوسيولوجيا الرواية، (تر) بدر الدين عرودي، دار الحوار

للنشر والتوزيع، سورية اللاذقية، ط1، 1993.

9- فرانسيس كلودون، كارين حداد فولتنغ، الوجيز في الأدب المقارن، نظريات ومناهج المقاربة

المقارنة، (تر) عبد القادر بوزيدة، دار الحكمة، 2002، الجزائر.

10- فلوطرخوس بلوطارخ، تاريخ أباطرة وفلاسفة الإغريق، (تر) جرجس عبد الله، المجلد الأول،

الدار العربية للموسوعات، بيروت لبنان، ط1، 2010.

11- فيكتور مكسيموفيتش جيرمونسكي، علم الأدب المقارن: شرق وغرب، حمص، سوريا (تر،

تق) غسان مرتضى، ط1، 2004.

12- لوكاتش جورج، دراسات في الواقعية، (تر) نايف بلوز، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر

والتوزيع، الحمرا، بيروت، لبنان، ط3، 1985.

13- مارينو أدريان، مراجعة الأدب العالمي، (تر وتق): عبد النبي ذاكر، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، (دط) (دت).

قائمة الرسائل العلمية

- أطروحات الدكتوراه

1- أحمد الحاج أنيسة، الاتجاه الاجتماعي في النقد الروائي في المغرب العربي (دراسة في نقد النقد) أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران 2014، 2015.

2- سليم بركان، التحليل السوسيوي بنائي للخطاب السردي دراسة سوسيوي بنائية لروايات أحلام مستغانمي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، 2015، 2016.

- رسائل الماجستير

1- جلطي ربيعة، الثورة الزراعية في الأدب الجزائري دراسة التمثل الأدبي للمسألة الزراعية في الجزائر، أطروحة لنيل شهادة الماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة دمشق، 1983- 1984.

2 - نعيمة بولكعيبات، سوسولوجيا النص تاريخ المنهج وإجراءاته، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجستير في الأدب العربي، جامعة الحاج لخضر باتنة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، 2010، 2011.

- قائمة المجلات

- 1- دودو أبو العيد، الأدب المقارن لبيتر.ف.تسيما، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، ع16، ديسمبر 2003.
- 2- سليم حيولة:
- من الأدب المقارن إلى الدراسات ما بعد الكولونيالية، مجلة الآداب واللغات جامعة البليدة 2، دار التل للطباعة، ع/8، 2014.
- إشكالية المنهج في الدراسات الأدبية المقارنة، مجلة اللغة والأدب، ع 19، نوفمبر 2009.
- 3- عبد لله آلبوغيش، دراسة مقارنة نقدية لقصة من "غادة السمّان" وأخرى لـ"بيجن نجدي" من منظور المدرسة الأمريكية، مجلة إضاءات نقدية (فصلية محكمة) جامعة آزاد الإسلامية، إيران، ع 17، 2015.
- 4- ماريا ريف، استقبال العمل الأدبي من وجهة النظر الاجتماعية، الاختلافات والتشابهات، (تر) عبد القادر بوزيدة، مجلة معالم، الجزائر، ع5/السداسي الثاني، 2011.
- 5- محروس محمودالقللي، مفهوم التوازي وآفاقه، المزيّفون (بين أندريه جيد ومحمود تيمور) أنموذجاً، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الأردن، المجلد 41 العدد3، 2014.
- 6- يوسف عبد الفتاح، السيميائيات الثقافية، تفعيل الأنساق وقمع الدلالات، مجلّة فصول، ع 91/ 2014.

7- Cristina CIUNTUC .Une nouvelle perspective sur la littérature

comparée: la réflexion d'AdrianMarino, <http://oaji>

8– Daniel–Henri Pageaux , littérature comparee et comparaison,

poetica.org/sflgc/biblio/comparaisons.htm. <http://www> Date de

publication: 15/09/2005.

9–Jean–Louis Backès, Le spectre de plutarque, Revue de littérature comparée,

<http://www.cairn.info:2001/2> (n ° 298), Les Parallèles, Klincksieck ,2001,2.htm.

2(n 298) /10– Jean– Marie Grassin, pour une rethorique du parallele, 2012

<http://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2001-2->.

métathéorie scientifique, revue de critique et de théorie littéraire, n° 45/46, 2009, p

27.

11- Patrick Maurus, Séminaire doctoral de sociocritique, Vendredi 20 Février 2015 –

14:00, <http://www.inalco.fr>

12– Pierre Brunel, Daniel–Henri Pageaux, Avant–propos, Revue de la littérature

comparée, 2001/2 (n ° 298), Les Parallèles, Klincksieck.

Revue de 13- Pierre V. Zima, La sociologie du texte comme théorie de la littérature et

littérature comparée 2001/2 (n ° 298), Les Parallèles,

<http://www.cairn.info/revue-de-litterature-comparee-2001-2.htm>.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية

- الكتب

1-pierre.v.zemma, mauelle de sociocritique edition1,picard,1985.

- الندوات

1-حافظ صبري، متغيرات الواقع العربي واستجابات الرواية الجمالية، أعمال الندوة الرئيسية لمهرجان القرن الثقافي الحادي عشر، الرواية العربية "ممكّنات السرد"، الكويت، 2004، ج1.

المواقع الإلكترونية

1- إبراهيم عبد الله، أرغب في تعديل مفهوم نقدي، 4 أبريل 2013، ع/16355، على الرابط:
<http://www.alriyadh.com/823074>.

2- ثائر زين الدين، جنكيز إيتماطوف بين الهمّين الجمالي والفلسفي، جريدة النور، ع

751، 28 كانون الأول 2016، على الرابط: <http://www.an-nour.com>

3-حسّيل قوجمان، الكولخوزات ودورها في بناء الاشتراكية، الحوار المتمدن، ع/ 1462،

بتاريخ: 2006، 15، 2، على الرابط: <http://www.ahewar.org>.

4-حسقل قوجمان، قوانين النظام الاشتراكي للإنتاج السلعي، على الرابط:

<http://thawabitna.com>

5- حسين خليفة، "المعلم الأول" لجنكيز إيتماتوف. . . حكاية عاشقة وشجرتي حور، الحوار

المتمدن، العدد: 1919 - 2007 / 5 / 18، 14:01، على الرابط:

<http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=9694>

6- السروي صلاح، الأدب المقارن من العالمية إلى العولمة، الحلقة الثالثة المدرسة الشرقية،

19:13 - 11/16/2016 على الرابط: <http://masreiat.com/communicate>

7- عمر بسعود، الفلاحة في الجزائر: من الثورات الزراعية إلى الإصلاحات الليبرالية (1963-

2002)، على الرابط: <https://insaniyat.revues.org>

8- محمد وردي، التناص في ميزان النقد، الخميس 11 ذو القعدة 1438 هـ، 3 أغسطس 2017،

على الرابط: <http://www.alkhaleej.ae>

9- مكي الطاهر أحمد، الأدب المقارن، على الرابط:

<http://www.academia.edu/7074559>

10- منيرة مصباح، الإيقاع الملحمي في أدب أيتماتوف، على الموقع:

<http://www.alsaraha.com>، بتاريخ: 26-10-2016 على: 01:49

11- موريس أبو ناضر، بيار زيمبا باحثاً في علاقة المجتمع بالأدب، على الرابط:

<http://www.alhayat.com>

12-Adama Samake, Regards croisés sur les écoles de sociocritique

13-Mikhaïl Bakhtine (N. V. Volochinov), Le Marxisme et la philosophie du langage, Essai d'application de la méthode sociologique en de linguistique, les éditions de minuit <http://www.>

14-Ruth Amossy , Entretien avec Claude Duchet , Analyse du discours et sociocritique, 2005 Volume 140 Numéro 4 pp 126, <http://www.persee.fr/doc/litt> .

15- Ruth Amossy, La socialité du texte littéraire: de la sociocritique à l'analyse du discours L'exemple de *L'Acacia* de Claude Simon. <http://ressources-socius.info/>, page consultée le 29 avril 2017

16-kolkhoz <http://> Définition dictionnaire.reverso.net

17 - sovkhozes et les kolkhozes, Octobre **24,2012**,

18- <https://lfoxhistoire.wordpress.com>

<https://fr.wikidia.org/wiki/Kolkhoz>- 19

- <http://www.fabula.org/actualites>, publiée le 18 janvier 2014. 20

21- <http://www.leseditionsdeminuit.fr/livre-Marxisme-et-la-philosophie-du-langage>.

22- <https://fr.wikidia.org/wiki/Kolkhoze>

موسوعة RT ،23 - <https://arabic.rt.com>

ملخص باللغة الأجنبية

This thesis entitled “A Comparative Study of Abdelhamid Benhadouga’s ‘*The end of yesterday*,’ and ‘*The First Master*’ written by tchinguiz Aitamatov” is comparing two texts in the context of comparative literature. The comparison starts from their social structure and their textual differences taking into consideration the fact that they were produced in two socio-cultural environments according to the ‘parallel historical view’ advocated by Victor zyromonskij, This is what Piere.Vallerie.Zima calls comparative cultural intertextuality. The aim is to highlight the two texts’s cultural content since a text is no more considered pure literature, but rather a cultural phenomenon which is exchanged by societies. The domain of the text has become larger thanks to the cultural contact witnessed by literatures after restricting the cultural closure. This is the option adopted by the sociological school which leaders such as Adrian Marino and Dyonize Diorichine have worked hard to narrow the gap between the comparative studies and the social sciences. This aspect is related to comparative studies method that also gained importance thanks to its contact with social sciences such as sociology. Piere.Vallerie.Zima has contributed with his dual method which relies on configuration similarities and typical ones. This resulted from his socio-textual method used to determine the relationships existing between the literary text and the social reality. The method is built around a compromise view between what is textual and what is social. This differs from the method advocated by Victor zyromonskij_ who favored typical similarities in the production of literature.

The choice of this subject is due to the desire to go beyond the French school theses and its traditional comparative concepts based on the principle of to affect and be affected. These theses have dominated the comparative studies for a long time. The researcher also aims to reinforce these previous theses with the concepts of the schools of sociology which Piere.Vallerie.Zima called for the necessity of their transgression with comparative literature in order to overcome the crisis of methodology. At the same time it helps to found an interactive concept of universal

literatures on the basis of equality and not that of differentiation. The manifold nature of this subject has required the use of a set of methodological tools. To be fair, the researcher has relied on the principle of parallelism between the two text in order to avoid deducing the similarities and the differences according to the principle of affecting and being affected. Therefore, in the second chapter, the work relied instead on the principle of typical similarities advocated by Giromonskij. The researcher relied on some principles of the socio-textual method to reinforce his work. This method was advocated by Piere.Vallerie.Zima who corrected the method of Giromonskij. He dealt with the socio-linguistic situation and the sociolect since he surpassed the mechanism of the relationship which links the text with its external factors. He was aiming at reaching what represents the social side of the text starting from textual elements and not external ones. All these procedures are part of the sociological school whether in its formalistic or structural side.

The rationale of the study relies in the communicative discourse achieved by the two texts and which looks for the cultural, social and ideological effects. This discourse comprises a similar view which goes beyond the aesthetic side to reach the historical and civilizational levels. In fact, the effect of literature is achieved through its humanistic content and its cultural dimension. The two texts depict a similar socio-textual situation far from the closed thinking and the simple system.