مجلة جامعة حمص

سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 47 . العدد 5

1447 هـ - 2025 م

الأستاذ الدكتور طارق حسام الدين رئيس جامعة حمص **المدير المسؤول عن المجلة**

أ. د. وليد حمادة	**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الإنسانية**
أ. د. درغام سلوم	**رئيس تحرير مجلة جامعة حمص للعلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية**

د.محمد فراس رمضان	عضو هيئة التحرير
د. مضر سعود	عضو هيئة التحرير
د. ممدوح عبارة	عضو هيئة التحرير
د. موفق تلاوي	عضو هيئة التحرير
د. طلال رزوق	عضو هيئة التحرير
د. أحمد الجاعور	عضو هيئة التحرير
د. الياس خلف	عضو هيئة التحرير
د. روعة الفقس	عضو هيئة التحرير
د. محمد الجاسم	عضو هيئة التحرير
د. خليل الحسن	عضو هيئة التحرير
د. هيثم حسن	عضو هيئة التحرير
د. أحمد حاج موسى	عضو هيئة التحرير

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

رئيس تحرير مجلة جامعة حمص

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

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.homs-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : journal.homs-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة حمص

الأوراق المطلوبة:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

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

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

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

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

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

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

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

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

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

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

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

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

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

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

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

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

وفيما يلي مثال على ذلك:

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

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

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

مثال على ذلك:

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

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة حمص

1. **دفع رسم نشر (50000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (200000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (15000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
Nihilism in Selected Poems by Philip Larkin	دانية مخلوف د.علي اللحام	30-11
المأساة الاسبانية بوصفها ميتادراما تعليمية	علي شريف	46-31
Topic Maintenance in Online Conversation	لونا معروف	80-47
L'enseignement culturel serait-il efficace en classe de FLE? "Cas des apprenants syriens"	هويدا البري	102-81
من معاييرِ جَمالِ المعنى الشِّعريِّ في النَّقدِ العربيِّ القديمِ: (الجـِدَّةُ)	محمد الشعير د.أحمد دهمان د.رئيفة السلومي	122-103

Nihilism in Selected Poems by Philip Larkin

Abstract

Philip Larkin is one of the renowned poets who discussed nihilism and absurdism. In his poetry, he questions many life aspects. This article will analyze some of the poet's nihilist and absurdist stances in selected poems. Using the theories of Nietzsche, it examines Larkin's nihilism in religion, reflected in "Church Going" where he doubts the value of churches and the reliability of religious men. Moreover, in "Ambulances" and "Aubade", Larkin demonstrates his fear and despair at the thought of death. Death, for the poet, represents the unknown and the end of life. The last poem under study is "This Be The Verse". It reflects Larkin's absurdist view of life. The poet discusses the monotonicity of life, where nothing new is accomplished throughout the generations.

Keywords: Philip Larkin, Nietzsche, Absurdism, Nihilism, "Church Going", "Aubade", "Ambulances", "This Be The Verse".

العدمية في قصائد مختار للشاعر فيليب لاركن

الملخص:

يُعدّ الشاعر فيليب لاركن من الشعراء المشهورين الذين ناقشوا العبثية والعدمية. فهو يطرح العديد من الأسئلة في مختلف جوانب الحياة في شعره. يسعى هذا المقال إلى تحليل بعض هذه المواقف العبثية والعدمية في البعض من قصائده. باستخدام بعض النظريات لنيتشه، يدرس هذا البحث الآراء العدمية ل لاركن التي تعكسها قصيدته "الذهاب إلى الكنيسة" حيث يتساءل الشاعر عن أهمية الكنائس وموثوقية رجال الدين. يظهر لاركن في قصيدتيه " سيارات الإسعاف" و "أغنية الصباح" الخوف واليأس من الموت. فهو يعتبر أن الموت يمثّل المجهول ونهاية الحياة. آخر قصيدة في هذه الورقة البحثية هي "لتكن هذه الآية". تعبّر هذه القصيدة عن موقف لاركن العبثي للحياة. يناقش الشاعر في هذه القصيدة رتابة الحياة حيث لا شيء جديد يتم إنجازه عبر الأجيال.

الكلمات المفتاحية: فيليب لاركن، نيتشه، العبثيّة، العدميّة، "الذهاب إلى الكنيسة"، "أغنية الصباح"، "سيارات الإسعاف"، "لتكن هذه الآية".

Nihilism in Selected Poems by Philip Larkin

Nihilism and existentialism are central themes that have emerged in the twentieth century. Many writers and poets have explored existentialist ideas about God and the role of religion in determining and shaping one's life, one of whom is Philip Larkin. Larkin is a renowned poet for discussing controversial themes of death, nihilism, and pessimism (Ahmed, para.3). Therefore, this paper shall discuss nihilism in selected poems by Philip Larkin.

Friedrich Nietzsche argues in *Nietzsche's Lenzer Heide Notes on European Nihilism* that Christianity guaranteed "man an absolute value, as opposed to his smallness and accidental occurrence in the flux of becoming and passing away" (10). In other words, nihilism rejects the belief of the existence of an omnipresent God that Christianity revolves around. Furthermore, Nietzsche opines that Christianity makes people believe that they have an unshakable knowledge of "absolute values" that is "adequate . . . regarding what is important" (11). Hence, nihilism decries the absolute truths that religion sets for people as it considers religious teachings to be illusive since they prevent people from questioning the beyond.

In light of what has been discussed, it could be argued that Larkin's "Church Going" presents some nihilist perspectives (*Norton* 2711–12). The poem begins with the poet entering the church where the door "thud shut[s]" which indicates that religious teachings metaphorically enclose people within blind belief and forbid them from questioning metaphysical concepts (line 2). Moreover, the poet's mockery of religion that there are too many churches that are luxuriously decorated is demonstrated when he writes "Another church: matting, seats, and stone, / And little books; sprawling of flowers, cut / For Sunday, brownish now; some brass and stuff" (3–5). That is, the poet is arguably ironic of religion that, although religious places are supposed to be modestly designed, they are lavishly decorated. In this respect, Abdul Ghaffar Ikram analyses Larkin's stance towards death in "Significance of Religion as a Social Institution for Common People: Structural Analysis of Philip Larkin's 'Church Going'".[1] Ikram maintains that the first stanza suggests that, for the poet, the importance of churches is decreasing. He further stresses that the poet's style of describing the decorations symbolizes "his agnostic or atheistic attitude". Hence, one can read a sense of irony towards religion. That is, this stanza reflects nihilism

[1] This article will be referred to as "Significance of Religion" in the following pages.

represented in questioning the value of churches and religion as institutions.

The poet's mockery of religion is further manifested when the poet says "The echoes snigger briefly" when he reads some biblical verses, which arguably reflects that no one visits the church because people have discovered that religion is an illusion (16). Furthermore, the poet's disbelief in religion is further highlighted when he says "[t]he place was not worth stopping for" (18). That is, the poet degrades churches because he does not believe they guide people to a sublime place.

Moreover, the poet confesses that the church, for him, is not a place of providence; rather, it is a place of indeterminacy and doubts where he "always [ends] much at a loss" (20). The poet further expresses his sense of loss when he says "Wondering what to look for" which arguably demonstrates the poet's negation of the common belief that religion grants certainty and relief for people because the poet, in church, is not certain of anything (21). Furthermore, the poet arguably demonstrates his nihilistic stance towards religion when he says "What shall we turn them into, if we shall keep / A few cathedrals chronically on show" (23-24). In other words, the poet

does not find any practical benefit in religion so he begins to think of potential changes to be done in place of churches.

Larkin resumes his mockery of religion when he says "[W]ill dubious women come / to make their children touch a particular stone" (28-29). The poet is mocking the uselessness of religion that people do not adhere to religious teachings since women are having illegal children and are coming to churches to ask for forgiveness only at night in order not to be seen. Furthermore, the poet stresses that the general belief of a sublime power "must die" because belief only grants more illusions and "a purpose more obscure" (38; 34). Thus, not only does the poet decry religion, but he also finds it illusive as it only gives false beliefs that require more questioning. In "Significance of Religion," Ikram highlights that Larkin speculates about the future of churches sarcastically and ironically. As such, one can argue that the poet doubts bluntly the role of churches and criticizes the spreading hypocrisy of religious people. Moreover, the poet continues wondering mockingly about the church that there is not any actual need for it when he says "[W]ho / Will be the last, the very last, to seek / This place for what it was" (38-39). Also, the poet writes that only people who are "randy for antique, / Or Christmas addict" may still come to visit the church

while no one would come to ask for guidance (42–43). One can see that the poet stresses the idea of the uselessness of churches.

The poet's disbelief is further reflected when he contemplates that a person like him who is "[b]ored, uninformed" might come to visit the church only to discover the reason why this church has "held unsplit" for such a long time (48; 46). In other words, the poet is so discontented with religious teachings that he is anxious to know why the church still exists. The poet ironically maintains that "marriage, and birth, / And death, and thoughts of these" are the only possible reasons why the church has existed for so long (50–51). That is, the poet arguably believes that while religion is supposed to help people perceive existential issues, it has only served them in ordinary ones. The poet's degrading vision of religion is further manifested when he describes the church as "a frowsty barn" which implies that the poet does not consider the church to be a respectable place (53). The poet further mocks the predominant belief that it is "wise" to die as a believer (62). Therefore, these lines demonstrate the doubtful stance that the poet holds towards religion.

Moreover, Nietzsche maintains in *The Joyful Wisdom* that when one contemplates death, one begins to see life as a series of chaotic, absurd incidents (215). In other words, the thought of death as an

annihilator makes people discover the fragility of life. Nietzsche further pinpoints that death makes people remorseful because they feel that they have not fully lived their lives so they feel they "have more than ever to say to one another" (216). That is, death is detestable because it declares termination of life; therefore, people view their lives as short ones. Nietzsche, furthermore, stresses that death "is the sole thing that is certain and common to all" (217). Hence, Nietzsche views death as something inevitable.

In light of what has been highlighted, it could be argued that Larkin's "Aubade" is demonstrative of the poet's nihilistic stance towards death (*Norton* 2716-17). The poem begins where the poet, having woken up at night, expresses his anxiety and fear of death when he says "Unresting death, a whole day nearer now, / Making all thought impossible but how / And where and when I shall myself die" (lines 5-7). Moreover, the poet expresses his regret at the thought of death that he has not been able to live as he wants since "[t]he good not done, the love not given, time / Torn off unused" (12-13). In other words, the meaninglessness of life is mostly reflected when the hour of death comes because life seems to be short and empty at the thought of death. The poet further stresses his sorrowful feeling towards life when he writes "An only life can take so long to climb / Clear of its wrong beginning, and may never" (14-15). That

is, life seems to be poorly lived because no sooner one repents for their past sins early in life than death hour comes.

Furthermore, the poet affirms that death is an annihilator of life where people are forever gone in "[t]he sure extinction" which denotes that the poet considers death to be an eternal terminator of life (17). Also, the poet views death as something tragic because it is the only fear that "[n]o trick dispels" (22). Death, for the poet, is inevitable because nothing prevents it. Moreover, the poet criticizes religion because it deceives people into believing delusions. In this respect, the poet writes:

> And specious stuff that says *No rational being*
> *Can fear a thing it will not feel*[2], not seeing
> That this is what we fear– no sight, no sound,
> No touch or taste or smell, nothing to think with, (25–28).

Hence, the poet believes that the abstractness of death is what makes it fearful. Therefore, he viciously criticizes religious teachings, because they delude people. Religious teachings try to bluff people into believing that death should not be feared since it is not tangible.

Moreover, the poet arguably views death as a vague, frightening state that causes a gradual end to life. Larkin writes "And so it stays

[2] This line is italicized in the original source.

just on the edge of vision, / A small unfocused blur, a standing chill / That slows each impulse down to indecision" (31–33). Also, the poet stresses that death is inescapable because "[c]ourage is no good / . . . Being brave / Lets no one off the grave" (37–39). Thus, for the poet, neither courage nor bravery is beneficial since none of which can negate the tragic approach to death.

Furthermore, the meaningless, monotonous movement of life is arguably demonstrated when the poet writes "Slowly light strengthens, and the room takes shape / It stands plain as a wardrobe" (41–42). That is, while thinking anxiously about death, life goes on insignificantly. The poet further stresses that life can never prevent death and "what we know, / Have always known, know that we can't escape, / Yet can't accept" (42–44). In other words, although people dislike death and wish to escape it, they know that it is omnipresent. The poem ends with the poet affirming the triviality of life that "all the uncaring / Intricate rented world begins to rouse" while death is approaching (46–47). One can argue that the poet arguably envisions life actions as tinsignificant incidents since they continue to happen regardless of the tragical, terrifying approach of death.

The themes of nihilism and fear of death are also arguably

demonstrated in "Ambulances" (*Norton* 2714–2715). In this poem, Larkin is anxious about and afraid of death. When he sees the ambulance, his apprehension is clear, especially since he views death as a life terminator. This poem presents metaphorically a sudden moment of recognition that sickness and death are near despite the joyous, busy action of life.

Although the ambulance is supposed to symbolize safety and salvation, Larkin perceives it as a harsh, cold place that does not show neither sympathy nor care toward patients. This can be read in the first lines: "Closed like confessionals, they thread/ Loud noons of cities, giving back/ None of the glances they absorb" (lines 1–2). The reader can see in these lines that the ambulance is so frightening that Larkin views it as a "confessional" as if the patient inside it has to admit some guilt they have made. Larkin's pessimism is further explicated in the following line: "All streets in time are visited" (6). That is, death is inescapable and inevitable.

The sudden recognition of death can be read when Larkin describes other people in the streets. While women are shopping and children are running and playing around, the ambulance comes shortly and everyone is violently interrupted. Larkin writes:

Then children strewn on steps or road,
Or women coming from the shops
Past smells of different dinners, see
A wild white face that overtops
Red stretcher-blankets momently
As it is carried in and stowed.
(7-12)

This quote shows how people fear death. They look at the patient's "white face" and remember that death is lifeless and bleak as it takes forcefully the bright, colourful joy of life and imposes an end to it. Also, it demonstrates how ill people are treated. Without any consideration of their feelings, sick people are viewed as stashed goods and objects.

Larkin's nihilism is further stressed when he opines that the ambulance does not only remind people of death, but also makes them aware that no matter what one does in life, there will be time for death. This is presented when Larkin writes, "And sense the solving emptiness / That lies just under all we do, / And for a second get it whole, / So permanent and blank and true (13-16). One can argue that the aforementioned lines suggest a sense of nihilism in life. When one understands that death lies at the end of

everyone's life, one views it as meaningless since the only constant thing is death. Therefore, one should consider life as ephemeral. Moreover, the emphasis on death as a heart-breaking disturbance can be read in the following lines:

The fastened doors recede. *Poor Soul,*[3]
They whisper at their own distress,
For borne away in deadened air
May go the sudden shift of loss
Round something nearly at an end,
And what cohered it in across
The years, the unique random blend
Of families and fashions, there
At last begins to loosen. (17-25)

The most important thing in these stanzas is how sickness causes feelings of loss and grief in other people. In other words, more often than not, when people see the ambulance, they are saddened since they are reminded of their own upcoming death. They are apprehended about whose turn is next. Life, in these lines, is viewed as weak glue that connects people together but can be cut easily by death. Thus, one can argue that Larkin discusses the fragility of life where all sweet memories and moments of love and friendship

[3] This is italicized in the original source.

vanish in front of the inevitability of death. Lastly, in the final stanza, Larkin repeats the same idea with which he begins the poem. The harshness of death is highlighted strongly throughout the whole poem. Emphasis on death arguably reflects Larkin's mourning tone. He writes:

> At last begin to loosen. Far
> From the exchange of love to lie
> Unreachable inside a room
> The traffic parts to let go by
> Brings closed what is left to come,
> And dulls to distance all we are. (25-30)

In these lines, Larkin demonstrates how he views death. Death, for him, lacks the feelings of love and warmth. Dying people are left alone with what is left of time for them in life. Meanwhile, living people are perplexed remembering that, despite all the merriment and enjoyment of life, their death will come. Therefore, the reader can see that Larkin highlights starkly the disturbing reality of death, how suddenly it appears, and how it suffocates living people mentally and psychologically, leaving them anxious and frightened. Pintu Karak studies the nihilism of Larkin's poetry in "The Last Lines in Selected Poems of Philip Larkin". Karak pinpoints that "Ambulances" exemplifies perfectly Larkin's pessimism and shows vividly the

poets' "preoccupation with death and suffering that the very sight of an ambulance is frightening and frightful". Karak further stresses that Larkin demonstrates "the randomness and inevitability of death in this poem" (4-5). The idea of death as the final end of one's life that declares annihilation of life is Larkin's motif in "Ambulances". To perceive death as inescapable truth makes the poet realize that life is meaningless and shallow. All that one has achieved in life evaporates simply when death comes. Therefore, the poet develops such a pessimistic, nihilistic view of life.

Absurdism and nihilism in life are common ideas in Larkin's poems. In his poetry, he discusses some aspects of nihilism regarding several modern themes, such as religion and death. Another theme that he writes about is the absurd movement of life. It could be argued that his "This Be The Verse" provides an example of it (*Norton* 2716). This poem arguably provides a theoretical diagram of the cyclical movement of life where the first stanza represents the present time while the second one represents the past. In this diagram, generational faults and misbeliefs do not seem to be solved; rather, they are inherited by children and grandchildren. Larkin begins the poem by describing how parents unintentionally mistreat their children. He ironically writes, "They may not mean to, but they do. /

They fill you with the faults they had / And add some extra, just for you (lines 1–4).

These lines arguably reflect an aspect of the absurdity of life. That is, life should be about improving oneself, empowering points of strength, and adjusting others of weakness. In this poem, however, no one seems to be focusing on these issues; instead, parents simply pass all the inherited traits they have to their children. More sarcastically, Larkin believes that parents may not give their offspring any good characteristics, yet they surely shower them with bad ones.

The second stanza presents an eye on the past. Larkin illustrates the recurrence of upbringing patterns through present and past parental generations. In this respect, he writes that parents have been raised "By fools in old-style hats and coats, / Who half the time were soppy-stern / And half at one another's throat (5–8). One can see in these lines how the poet doubts the alleged wisdom of elderly people. According to him, upbringing patterns have been the same. Old people have committed the same mistakes with their offspring, and these mistakes are simply being repeated.

The last stanza that is supposedly about the future can be seen as a piece of advice. In the previous stanzas, the poet is mainly describing his view of the relationship between parents and children; how it has been throughout time. In the third stanza, however, one

can argue that Larkin tries to make an end to this absurdist, cyclical movement of life. He writes, "Man hands on misery to man. / It deepens like a coastal shelf. / Get out as early as you can, / And don't have any kids yourself (9–12).

One can see that the poet perceives humanity as miserable since no one bothers to better themselves. Generation after generation, nothing new or innovative is accomplished. On the contrary, humans accumulate their faults only. Therefore, the poet ends his poem telling the reader not to involve in this circle.

In conclusion, the poems studied above represent some of the nihilist and absurdist ideas that have been prevalent for many decades. Larkin, throughout his poetry, demonstrates his doubtful, pessimistic views towards religion, death, and family. One can perceive how Larkin questions higher values and beliefs and doubts their reliability in guiding humanity to a righteous, meaningful life. Larkin also demonstrates the horror he feels regarding death because it is an omnipresent, eternal terminator that renders life into a fragile, meaningless experience. In addition, the poet reflects his absurd view of life and humanity in some poems. He considers the cycle of

life to be merely repeating and recurring with the same faults from older generations to younger ones.

References

1. Ahmed, Saad. "Major Themes of Philip Larkin's Poetry." *Literature Times*, 16 July 2022.

Major Themes Of Philip Larkin's Poetry – Literature Times. Accessed on 1 October 2023.

2. Greenblatt, Stephen, and M. H. Abrams. *The Norton Anthology of English Literature.* W. W.

Norton, 8th ed., vol. 2, 15 Mar. 2006, pp. 2711–17. Print.

3. Ikram, Abdul Ghaffar, et al. "Significance of Religion as a Social Institution for Common People:

Structural Analysis of Philip Larkin's 'Church Going'."*Competitive Educational Research*

Journal (CERJ), vol. 3, no. 1, pp. 222–31, PDF.

4. Karak, Pintu. "The Last Lines in Selected Poems of Philip Larkin." *Research Dimensions*, vol. 2,

no. 11, 11 July 2015, PDF.

5. Larkin, Philip. "Ambulances." Greenblatt and Abrams, *Norton*, pp. 2714–5.

6. _____. "Aubade." Greenblatt and Abrams, *Norton*, pp. 2716–7.

7. _____. “Church Going.” Greenblatt and Abrams, *Norton*, 2711-2.

8. _____. “This Be The Verse.” Greenblatt and Abrams, *Norton*, 2716.

9. Nietzsche, Friedrich, and Daniel Fidel Ferrer. *Nietzsche’s Lenzer Heide Notes on European Nihilism*. E-book ed., 25 Aug. 2020.

10. Nietzsche, Friedrich. *The Joyful Wisdom*. Translated by Thomas Common, E-book ed., 16 Sep. 2022.

المأساة الاسبانية بوصفها ميتادراما تعليمية

الملخص

يتناول هذا البحث فكرة الميتادراما كنظرية نقدية في المسرح ويناقش أيضًا بعض عناصر الميتادراما التي تشكل مسرحية توماس كيد (المأساة الاسبانية) بوصفها مسرحية ميتادرامية استثنائية. وتشرح هذه المقالة عنصرين فقط من عناصر الميتادراما وهما المسرحية داخل المسرحية ولعب الأدوار حيث يكون دور هذين العنصرين هو التعليم لأن المسرحية بشكل رئيسي هي ميتادراما أخلاقية محورها العدالة الإلهية.

الكلمات المفتاحية: ميتادراما، مسرحية داخل المسرحية، لعب الأدوار، العدالة الإلهية

The Spanish Tragedy as a Didactic Metadrama

Abstract

This paper discusses some of the metadramatic components that make up Thomas Kyd's *The Spanish Tragedy* as an exceptionally metadramatic play. This article will only single out two metadramatic elements the-play-within-the-play and role-playing whose primary function is didactic because the play is mainly moralistic metadrama of divine justice.

Key words: metadrama, the play-within-the-play, role playing, divine justice

An in-depth reading of *The SpanishTragedy* powerfully indicates that it is a metadrama to the core by the reason of its heavy reliance upon metadramatic devices such as choric observations in an effort to affirm their moralistic and didactic design.

But first, let us consider the conceptual significance of metadramatic theory as a critical approach. In his pioneering book, *Metatheater: A New view of Dramatic Form* (first published in 1963), Lionel Abel coins the term "metatheater". In his investigation of the dramatic works of Shakespeare and his contemporaries, "metatheater", for him, means "drama about drama" which features whenever "the subject of a play turns out to be, in some sense, drama itself". (31)This implies self-reflexivity or a kind of literature that is aware of itself as a literary work concerned with the process of its own making and overall functions. This self-reflexivity is suggested by the play's chorus that keeps referring to its nature as a theatrical or fictional work with its didacticism.

In his definitive book, *Drama, Metadrama and Perception*(1987), which emerges as another significant breakthrough in metadramatic scholarship, Richard Hornby identifies five metadramatic strategies which confirm the identity of plays as metadramas. These strategies are "the play-within-the-play, the ceremonies-within-the-play, role-playing-within-the-role, literary and real life references, and theatrical self-reference". (32)

Evidently, for Hornby theatrical self-reference "imply the play's recourse to such dramatic devices as the chorus, the aside and the soliloquy, whose chief function is to assert that readers/spectators are reading or watching a drama. Additionally, we can mention choric observations which keep confirming the play's "theatrical self-reference". (32)

As mentioned before, *The Spanish Tragedy* emerges as wholly metadramatic by the virtue of its development of metadramatic tools like the play-within-the-play and role-

playing-within-the role. These metadramatic strategies serve to emphasize the play's didactic themes of revenge and justice.

An apposite approach to the metadramatic strategies of the play-within-the-play and role-playing-within-the role can be best conducted through an investigation of Hieronimo who plays a role different from his stage role as a knight marshal of Spain when he resolves to author and direct play-within-the-play in which he acts as a revenger so as to achieve justice for his murdered son.

It is to be stressed that Hieronimo is forced to enact his role as a revenger mainly because Lorenzo prevents him from approaching the king to inform him about the murder of his son, Horatio. This point is evident in the following extract:

HIERO. Justice! O, justice to Hieronimo!
LOR. Back! see'st thou not the king is busy?
HIERO. O! is he so?
KING. Who is he that interrupts our business?
(III.xii.27-30)

Obviously, Lorenzo and the king's unreadiness to listen to Hieronimo prompt the bereaved father to seek personal revenge. His only alternative figures in his pre-meditated determination to author a play-within-a-play in which he casts his enemies beleaguered Bel-imperia and himself so as to exact his revenge. This is gleaned from Hieronimo's following response to Bel-imperia:

HIER. On then, and whatsoever I devise,
Let me entreat you grace my practice,
For-why the plot's already in mine head.—
(III.i.49-51)

The term "device" glossed as plot is not without its theatrical implications. This point gathers momentum when Hieronimo states to unravel his skillfully concealed plot, which emerges as conspiratorial scheme to liquidate his foes.

As a role-player, Hieronimo immediately changes the subject as Bel-imperia arrives. Hieronimo's studied retort to

Bel-imperiashows the former's attempts to conceal the grudge that he is nursing against him:

BAL. How now, Hieronimo?
What, courting Bel-imperia?
HIERO. Aye, my lord,
Such courting as, I promise you,
She hath my heart, but you, my lord, have hers.
(IV.i. 53-55)

Hence,Hieronimo seems to be diplomatic in his reply to Bel-imperia. This diplomacy is part and parcel of his dissimulation as a role-player because he is fully aware of Bel-imperia's extreme hatred to Lorenzo, who slew Andréa and Horatio.

As a role-play actor, Hieronimo does not fail Bel-imperia.

LOR. But now, Hieronimo, or never
We are to entreat your help.
(IV.i. 61-62)

The role-play, Hieronimo, declares his unwavering readiness to help them on the spot.

HIE. My help?
Why, my good lords, assure yourselves of me;
For you have giv'n me cause,—
Aye, by my faith, have you!
(IV.i. 57-60)

Fortunately, bel-imperia's and Lorenzo's impassioned plea for help tallies well with the playlet which is taking shapeis his mind.

BAL. It pleased you
At the entertainment of the ambassador,
To grace the King so much as with a show;
Now were your study so well furnished
As, for the passing of the first night's sport,
To entertain my father with the like,
Or any such like pleasing motion,
Assure yourself it would content them well.
(IV.i.60-68)

Thus, Hieronimo takes full advantage of his enemies' request for a "show" (whose metatheatrical sense is obvious) to entertain the ambassador, the king and the vice-roy. He does express his readiness to stage a play-within-a-play as his following speech indicates:

When in Toledo there I studied,
It was my chance to write a tragedy,—
See here, my lords,—

He shows them a book.
Which, long forgot, I found this other day.
(IV.i.77-80)

The terms "write a tragedy" are self-evident metadramatic terms as they show him to be author of the tragedy that he is intending to direct and present.

Hieronimo's assumption of the role of theatrical director emerges as when he requests Balthazar and Lorenzo to perform certain roles in his forth coming playlet:

Nor would your lordships favour me so much
As but to grace me with your acting it,
I mean each one of you to play a part.
Assure you it will prove most passing strange
And wondrous plausible to that assembly.
(IV.i.81-85)

Balthazar's abrupt enquiry: "What, would you have us play a tragedy?" (IV.i.86) is answered by Hieronimo interestingly, Hieronimo's retort is couched in metadramatic terms:

HIERO. Why, Nero thought it no disparagement,
And kings and emperors have ta'en delight
To make experience of their wit in plays!
(IV.i.81-85)

Hieronimo's deliberate reference to "Nero", a Roman emperor widely infamous for his violence and deeds of bloodshed, is of every moment here as it reveals the former's attempts to

stigmatize his actorly enemies by reason of atrocious murder of Horatio, his son.

Hieronimo's reply appeals Bel-imperia who immediately offers play parts in his upcoming playlet. Balthazar says:

BAL. In faith, Hieronimo, and you be in earnest,
I'll make one.

(IV.i. 92-93)

Similarly, Lorenzo promises to enact a role in that playlet:

And I another

(VI.i.94)

As a director, Hieronimo has recourse to dissimulation when he begs Lorenzo to entreat his sister, Bel-imperia to perform a role in his upcoming playlet. This powerfully negates any suspicion that he has been coordinating with Bel-imperia to revenge themselves upon their enemies.

HIERO. Now, my good lord, could you entreat,
Your sister, Bel-imperia, to make one,—
For what's a play without a woman in it?

(VI.i.95-97)

Lucidly, this shows that Hieronimo is a skillful role-player here as he exerts his rhetorical capacities to stage his playlet.

Like Hieronimo, Bel-imperia mergers as a role-player as she expresses her readiness to act her assigned role in his play:

BEL. Little entreaty shall serve me, Hieronimo,
For I must needs be employed in your play.

(VI.i.98-99)

Bel-imperia's "Little entreaty shall serve me" is so significant here that it powerfully reveals that she conceives of her role as a scheme through which she can exact her vengeance upon Balthazar who deprived her of her lovers Andrea and Horatio. Evidently, her excitement as well as Balthazar's and Lorenzo's readiness to act their parts in the forthcoming playlet increase Hieronimo's elation at resuming his histrionics towards his vengeance.

As a stage director, Hieronimo comments on the dramatic nature of his playlet:

Why, this is well! I tell you, lordings,
It was determined to have been acted,
By gentlemen and scholars too,
Such as could tell what to speak.

(VI.i.100-103)

Close attention implies Hieronimo's histrionic expertise as a director who laboriously strives to make his playlet a success as he has intended it to be played by "courtiers" who are "as skilled as gentlemen and scholars" in these matters". (IV. I 101 and below). (VI.i.101)J. R. Mulryne proceeds to indicate that "scholars are good at invention" while "courtiers …are good at elocution" (IV. i. 103-105 and below).

Hieronimo's authorial role gathers momentum as he proceeds to flesh out his playlet's argument glossed as "plot" or narrative (IV.i. 107). Referring to the sources of his playlet, Hieronimo uses meta-writing terms such as: (the chronicles of Spain", "record" and "written" in his following unraveling of its plot:

The chronicles of Spain
Record this written of a knight of Rhodes;
He was betroth'd, and wedded at the length,
To one Perseda, an Italian dame,
Whose beauty ravish'd all that her beheld,
Especially the soul of Suleiman,
Who at the marriage was the chiefest guest.
By sundry means sought Suleiman to win
Perseda's love, and could not gain the same.

(IV.i. 109-116)

This denotes that Hieronimo's playlet is a resurrection of the tragic events on which the play proper pivots. This point takes shape in his following addition:

Then 'gan he break his passions to a friend,
One of his bashaws whom he held full dear.

Her has this bashaw long solicited,
And saw she was not otherwise to be won
But by her husband's death, this knight of Rhodes,
Whom presently by treachery he slew.
She, stirr'd with an exceeding hate therefore,
As cause of this, slew Sultan Suleiman,
And, to escape the bashaw's tyranny,
Did stab herself. And this is the tragedy.
(IV.i. 117-125)

Hieronimo's closing metadramatic term "tragedy" is telling as it mirrors the tragic identity of the play proper.

Hieronimo then resumes his former role as a director as he sets out to allocate his fellow role-players their theatrical parts, as the following excerpt indicates:

BAL. But which of us is to perform that part?
HIERO. O, that will I, my lords; make no doubt of it;
I'll play the murderer, I warrant you;
For I already have conceited that.
BAL. And what shall I?
HIERO. Great Suleiman, the Turkish emperor.
LOR. And I?
HIERO. Erastus, the knight of Rhodes.
BEL. And I?
HIERO. Perseda, chaste and resolute.(IV.i. 131-140)

Hieronimo's role as a stage director/ producer prominently figures in his following address to his fellow role-players in which he offers them scripts and necessary regalia for their theatrical presentation:

And here, my lords, are several abstracts drawn,
For each of you to note your several parts.
And act it as occasion's offer'd you.
You must provide you with a Turkish cap,
A black moustache and a fauchion.
Gives paper to BALTHAZAR.
You with a cross, like a knight of Rhodes.

Gives another to LORENZO.

And, madame, you must then attire yourself

He giveth BEL-IMPERIA another.

Like Phoebe, Flora, or the huntress Dian,
Which to your discretion shall seem best.

(IV. i. 141-149)

A look at the passage powerfully reveals that it is abundant with metadramatic terms: "abstract drawn" (glossed as "outlines written out") as well as the self-evident "note your parts/ and act it. Prominent among the theatrical regalia are "a Turkish cap", "A black mustachio" and a "fauchion" (glossed as "a broad curved sword") as well as "a cross like to a knight of Rodes" (IV. i. 141-145 and below).

In addition to these costuming trappings of their roles, we can visualize the dress that enables Bel-imperia to appear as "Phoebe", "Flora", or "the huntress" isof the essence here as it has several levels of meaning. The reference to Phoebe turns Bel-imperia into a clever lady as the former is the goddess of intellect and prophecy in Greek mythology (Miller17).

Also, the invocation of the Greek Goddess Flora makes Bel-imperia as a rose which usually symbolizes love and beauty (Owens 18). Additionally, the allusion to the Greek goddess, Diana, is very effective. She is a mythological figure who was the goddess of wild animals and the hunt (Fischer-Hansen and Poulsen125). Hence, Bel-imperia will play a role with its layers of meaning: a clever and prophetic lady akin to a flower in beauty and capable of staying her enemy as she is dressed as a huntress.

As a stage-director, Hieronimo promises to spend lavishly on his forthcoming "tragedy".

And as for me, my lords, I'll look to one,
And with the ransom that the viceroy sent
So furnish and perform this tragedy
As all the world shall say Hieronimo

Was liberal in gracing of it so.(IV.i.150-154)

Hieronimo's conception of the "world" as a public spectatorship is part and parcel of his role as a director\producer who is at pain to furnish and set out his tragedy with lavish costumes and props.

However, Hieronimo's role as an author/ director/ producer and actor features prominently when he dismisses "comedies" because they are "fit for common wits" (VI.i.157) and advocates "tragedia" as a sublime are reason of its "matter", that is, its "serious content:

A comedy? fie! comedies are fit for common wits;
But to present a kingly troupe withal,
Give me a stately-written tragedy,—
Tragedia cothurnata, fitting kings,
Containing matter, and not common things!
(IV.i. 156-161)

Thus, he painstakingly strives to convince his fellow role-players that his proposed tragedy is a fitting show at the current court celebrations:

My lords, all this our sport must be perform'd,
As fitting for the first night's revelling.
The Italian tragedians were so sharp
Of wit that in one hour's meditation
They would perform any-thing in action.
(162-166)

Careful inspection indicates that Hieronimo's recommendations of a tragedy as an appropriate royal show is telling here as it touches upon the very nature or function of this class of play which consists in defrosting readers/spectators from committing murders and other felonies. The didactic and admonitory identity of tragedy echoes Sir Philip Sidney's viewpoint of this sub-dramatic genre in his famous book, *An Apology for Poetry* (1580), where he asserts that tragedy encourages kings to shun committing villainies. (35)

Hieronimo emerges as an accomplished role-player by the virtue of his historic machinations; therefore, he decides to produce his playlet in "sundry language":

Each one of us
Must act his part in unknown languages,
That it may breed the more variety:
As you, my lord, in Latin, I in Greek,
You in Italian, and, for-because I know
That Bel-imperia hath practised the French,
In courtly French shall all her phrases be.
(IV.i.172-178)

Bel-imperia's objection that such a multi-lingual performance "will be a mere confusion" and that he and his fellow role-players will "hardly …be understood" elicits Hieronimo's following retort which abounds with metadramatic terms which in turn betray his prowess as an arch-actor:

It must be so; for the conclusion
Shall prove the invention and all was good;
And I myself in an oration,
That I will have there behind a curtain,
And with a strange and wondrous show besides,
Assure yourself, shall make the matter known.
And all shall be concluded in one scene,
For there's no pleasure ta'en in tediousness.
(IV.i.182-189)

The term "conclusion" refers to his playlet's finale which contains the "invention" glossed as the "basic idea" (IV. i. 183 and below). Hieronimo's determination to present an "oration" is so significant here as it subtly turns him into a chorus-like actor who is going to deliver the playlet's epilogue which typically sums up it gist (Escola 19). As a choric figure, or an epilogue presenter, Hieronimo expresses his keenness to make his playlet a success by promising to subordinate this "scene" with a strange and wondrous show" (that is, Horatio's dead body which has placed behind the stage's curtains) which will make

his playlet's "matter known". Horatio's dead body emerges as a semiotic sign, that is, an "emblem that justifies and explains the whole elaborate business" (IV.i. 185 and below).

Hieronimo conceives of his playlet as an act of divine retribution as he soliloquizes:

now shall I see the fall of Babylon
Wrought by the heav'ns in this confusion.
And, if the world like not this tragedy,
Hard is the hap of old Hieronimo.

(IV.i. 195-198).

Thus, Hieronimo renames his playlet/ "tragedy" as "the fall of Babylon" an epithet which serves to refer to both the Tower of Babel and the witched city of Babylon which were familiar to the Elizabethan spectators/ readers. (IV.i. 195 and below). Clearly, the fall of Babylon prefigures the "tragedy" (namely, the revenge which Hieronimo will exact upon his enemies) that will befall the Spanish Court.

Interestingly, Kyd momentarily casts the Spanish King in the role of a prologue presenter in order to intensify the metadramaticity of the playlet:

Now, viceroy, shall we see the tragedy
Of Suleiman, the Turkish emperor,
Perform'd by pleasure by your son the prince,
My nephew Don Lorenzo, and my niece.

(IV.iv. 1-6)

As a prologue presenter, the king casts his brother, the Duke of Castile, in the role of "the book-keeper" and says:

This is the argument of that they show

(IV.iv.9-10).

The king "giveth him a book" which opens as follows:

[Gentlemen, this play of Hieronimo in sundry languages was thoughtgood to be set down in English more largely, for the easier understanding toevery publique reader.]

Indeed, the translation of this playlet into English tallies with its didactic design which in turn affirms that of *The Spanish Tragedy* as a whole.

In accordance with Hieronimo's suggestion, his fellow role-players perform their parts to the letter. Hieronimo stabs Lorenzo and Bel-imperia stabs Balthazar and then commits suicide. Hieronimo reassumes his role as an epilogue presenter and asserts to the king and his entourages that the playlet which they have just watched was not "fabulously counterfeit" (IV.iv.77). Rather, it was earnest.

Then he launches into oration in which he tells his latest tale to"show his dead son" (IV. iv. 85-88 and blew). Hieronimo's presentation of his son's dead body justifies his recourse to the playlet scheme which has enabled him to carry out his vengeance upon his enemies. This revenge is in line with the play's didactic motifs which are time and again reiterated by the Ghost of Andrea and Revenge who present themselves as a Chorus that keeps commenting upon the action as it evolves. Early in the play Revenge tells Andrea:

Here sit we down to see the mystery,
And serve for Chorus in this tragedy.

(I.i.90-91)

As a choric figure, Revenge reassures the impatient Andrea by exclaiming in such metaphorical terms:

Thou talk'st of harvest, when the corn is green;
The end is crown of every work well done;
The sickle comes not till the corn be ripe.
Be still, and, ere I lead thee from this place,
I'll show thee Balthazar in heavy case.

(II.vi. 7-11)

Here, Revenge is at pains to assure Andréa that divine justice will eventually come into fruition, though it might be very slow. And as we have already seen the play ends with a series of punishments and rewards befitting their deeds. Revenge tells Andrea:

Then haste we down to meet thy friends and foes;
To place thy friends in ease, the rest in woes.
For here though death doth end their misery,
I'll there begin their endless tragedy.

(IV.v. 42-48)

Thus, we see that Andrea and Revengereinforce the play's didactic moral through their repeated choric observations.

As choric figures, they are part and parcel of the play's metadramatic tools that go hand in hand with Hieronimo in his playlet plot which has enabled him to act out his vengeance. This is the gist of the play whose metadramatic figures derive its moral messages home.

References

Abel, Lionel. *Metatheatre: A New View of Dramatic Form*. New York: Hill, 1964.

Escola, Jordi Coral. "Seneca, what is Seneca? The Chorus in *The Spanish Tragedy"*. *Sederi: Yearbook of the Spanish and Portuguese Society for English Renaissance Studies* 17 (2007): 5-26.

Sidney, Sir Philip. *The Defense of Poesy: Otherwise Known as An Apology for Poetry*. Edited by Albert S. Cook. Boston: Gin and Company, 1890.

Fischer-Hansen, Tobias, and BirtePoulsen, eds. *From Artemis to Diana: the Goddess of Man and Beast*. Vol. 12. Museum Tusculanum Press, 2009.

Hornby, Richard. *Drama, Metadrama, and Perception*. Toronto: Bucknell University Press, 1986.

Mulryne, J. R.(Ed.). Methuen. O'Connor, Marion. *The Spanish Tragedy: A Study in Role-Playing*. Studies in English Literature, 1500-1900, 5(4), (1965): 681-693.

Kyd, Thomas. *The Spanish Tragedy*. London: A&C Black, 1970.

Miller, J. David. "What can we say about Phoebe?". *Priscilla Papers* 25.2 (2011): 16-21.

Owens, John B. "Diana at the Bar: Hunting, Aristocrats and the Law in Renaissance Castile." *The sixteenth century journal* (1977): 17-36.

المحافظة على موضوعِ الحوار في المحادثةِ عبرَ الشابكة

قسم اللّغة الإنكليزيّة – كلّية الآداب والعلوم الإنسانيّة – جامعة حمص

المُلخّص

تبحثُ هذه الدّراسة في استخدامِ متعلّمي اللّغة الإنكليزيّة كلغةٍ أجنبيّة السّوريين لاستراتيجيّاتٍ كلاميّة بهدف الإبقاء على موضوعٍ ما في غرفِ الدّردشة على الشّابكة بين الأصدقاء. ولتحقيقِ ذلك، اختيرَت أمثلة مأخوذة من لقطاتِ الشّاشة لمحادثاتٍ أجراها المشاركون في هذا البحث واستُخدِم التّحليل النّوعيّ لفهم المحادثات وتنظيمها ومنهج تحليل المحادثة لتحليلها. وأظهرت النّتائج وجود نمطٍ مُعيّن يسلُكه المتحادثون للإبقاء على موضوعٍ ما وذلك باتّباع أربع استراتيجيّات للتفاعل مع الموضوع وإبداء الاهتمام والتّعاطف. وكان من بين مخرجات هذه الدّراسة أنَّ التّواصل عبر الشّابكة عمليّة تعاونيّة يتطوّر الحوارُ فيها من خلال التّعاون بين المتحدّثين.

الكلمات المفتاحيّة: الحفاظ على موضوع الحوار، موضوع الحوار، تحليل المحادثة، الاستراتيجيّات الكلاميّة، تسلسل الأدوار.

Topic Maintenance in Online Conversation

Abstract

The present study investigates how Syrian learners of English as a foreign language apply conversational strategies to maintain topics in online chatrooms between friends. Data were extracted from screenshots received from the participants. The study employed the systematic process of Qualitative Content Analysis to comprehend and organize the data, and Conversation Analysis bottom-up approach to analyze the data. The results revealed a pattern of topic maintenance, as the interlocutors used four types of strategies to engage in the topic, express attentiveness, and show empathy. As a result, online communication is a collaborative process, in which a topical action like topic maintenance depends on both parties.

Key words: Topic maintenance, topic, Conversation Analysis, conversational strategies, sequential organizations.

1. Introduction

This study falls into the field of Conversation Analysis (henceforth, CA), which originally grew out of Ethnomethodlogy (henceforth, EM). Whereas ethnomethodologists believed that conversational interaction was something disorderly, yet governed by social order, Harvey Sacks, the founder of CA, believed that talk is a means by which speakers can achieve their communicative goals (Liddicoat, 2021). In other words, he believed that conversation was not simply disorderly, but rather following particular patterns. This belief is what led to the emergence of CA as a field of study in the1960s.

At first, conversation analysts were determined to analyze the sequential organization of talk, paying much attention to the turn-taking system, the repair mechanisms, and the various

speech acts in spontaneous face-to-face interactions. However, since social media took a huge part in people's daily lives, analysts began to explore the dynamics of online interactions, such as the sequencing of Facebook comment threads, or the analysis of Tinder video-calls. This is done by applying CA's principles to Computer-Mediated-Communication.

Likewise, this study aims to find the ways in which Syrian learners of English as a foreign language (henceforth, EFL) perform one of the key topical actions, namely topic maintenance, by applying CA's principles and sequential organizations to the data. This is part of the general *topic management* task, which includes how people initiate a topic in a conversation, maintain it, shift it, and terminate it (Schegloff & Sacks, 1973). The goal is not just to identify topic maintenance, but also to check how participants make sense of the entire conversation (i.e., how the conversation unfolds). Therefore, the chats will be examined in terms of actions done-through-talk, as in *what* the participant is doing with the utterance, and *how*. Because topic management can be influenced by the relationship between the participants and the context of the conversation, it is important to mention that the study examines English online chats between friends. This

means that the language used is not formal, and the results are expected to be diverse.

This study emphasizes the role of social media by proving that online chats can be a source of valuable data for different kinds of research. Whereas audio and video recordings of face-to-face interaction require more time to transcribe the content, online chats are already in text form. In addition, the former can be stressful and embarrassing for some participants who are not confident enough to speak the language. On the other hand, online chats give them freedom and relief, as they do not feel like being tested. This creates the space for them to make all sorts of linguistic mistakes, which in turn, helps educators and university students to look into the pragmatic competence of the participants, evaluate it, and put it to practice.

2. Literature Review

Since CA has emerged from EM, the two fields have a lot in common. For example, the two share the same interest in the social order of the world, and impute this social organization to the individuals' collaboration in a local situation, not to the external social or cultural characteristics, and thus share the adoption of a bottom-up approach (Maynard and Clayman,

2003). However, because of Sacks' desire to check the analyzability of natural occurring interactions (Heritage, 1987), CA is methodologically invested in audio and video recordings, whereas EM prefers the use of ethnography and quasi-experimental demonstrations. Furthermore, when it comes to achieving the features of social setting, practices like turn-taking in CA can be both *context free* and *context sensitive*, meaning that it is only influenced by the features of specific context and can be applied to institutional settings, while EM deals with practices that do not apply to formal or trans-situational contexts.

Certainly, the interaction between CA and EM can be seen in many cases. For example, Maynard and Clayman (2003) argue that CA's focus on the marked or deviant cases in which participants deviate from the regular patterns was inspired by Garfinkel's *breaching experiments*, where he examined the participants' reactions to the breaches of social norms in order to observe common-sense. The marked cases were highly valuable, as they showed that the participants are strategic, not passive.

The investigation of sequential organization as a domain in CA and the fact that the positioning of sequences in talk is

related to social order and to the relationship of the participants both came to existence because of the collaboration between Sacks and Garfinkel in 1970 to prove that language was necessarily indexical. The two found that indexical expressions (e.g., "here" and "that") can only be understood by those using them in a shared social context, which means that they are socially organized expressions. This discovery is what led to CA's interest in sequential organizations.

One clear distinction between the two fields is the idea of *governedness* that Garfinkel found problematic. Although there are indeed hidden rules and patterns that govern the social world, not even one is steady. On the other hand, CA's investigation of the details of sequential organization as a phenomenon by itself, as well as other "marginal" details, was a reflection of how Sacks perceived conversation as an orderly organization, which was CA's main interest. According to Bjelic (2019), Schegloff's (1968) attempt to prove that phone rings and phone answers are an adjacent pair (i.e., summon-answer) that forms the opening sequence of a phone conversation, is one example of how CA studies the details. However, Garfinkel (1992) criticized Schegloff's claim, stating that the background and the directionality of phone-summons need to be considered, as they create different outcomes. He also disapproved of Schegloff's

method to collect data by asking the participants to provide audio recordings since they could not possibly record the first ring in a spontaneous manner.

Nevertheless, the sequential organizations of talk are significant to conversation analysts, since these sequences, organized through turns-at-talk, are what creates coherence. For example, an opening sequence may consist of an adjacency pair, where the first pair part requires a second pair part, and together perform the action of greeting (Schegloff, 2007). Other sequential organizations are: topic initiation, topic shifting, topic closure, topic change, topic resumption, topic maintenance, and conversational closing sequences.

Opening sequences are those that mark the opening section of a conversation and come before the introduction of the first topic. Earlier studies investigated those sequences in telephone calls. For example, Fritz (2014) stated that there is a summons-answer sequence followed by a greeting, identification or recognition, and then comes the "how-are-you" inquiry. The summons is the phone ringing, and the answer is the picking up. Schegloff (2002) was interested in the summons-answer sequence and investigated it on its own. He also introduced the idea of the *anchor position* to describe "the reason of the call"

(1986). In institutional telephone conversations, the anchor position comes right after the identification and the "how may I help you?" question, while in natural phone calls, it comes when all the opening sequences are produced, or before that in case of emergency. However, Meredith's (2014) study of opening sequences in Facebook chats between friends showed that the summons is the first message(s) sent, because it gives an aural and visual notification to get the recipient's attention, and that the anchor position comes after (i.e., in the usual state that is not an emergency). On the other hand, a recent study on Tender chats openings (Stommel & De Rijk, 2023) found that users initiate the first pair parts of the opening sequences (e.g., greeting or "how are you" inquiry), then immediately introduce the first topic without getting the second pair parts in response. In some cases, users tend to skip the opening sequences and straightforwardly introduce the first topic, which is much different to what happens in face-to-face interactions and telephone interactions.

Thus, to initiate the first topic, Schegloff (2007) mentions exchange sequences and *topic-proffering sequences*. Whereas the answer to a "how are you" inquiry may and may not lead to a follow-up question that initiates the first topic (i.e., if the answerer's response is negative), a topic-proffering sequence is

designed for that purpose. It is a yes/no question that is recipient-oriented, meaning that it seeks to claim access to a topic that is related to the recipient's experience or news. These sequences are found in a study by Button and Casey (1984), where a topic-initiating "how are you" sequence is referred to as a *topic initial elicitor*, and a topic-proffer that is specifically concerned with recipient's newsworthy events is referred to as an *itemized news inquiry*. The authors also add a third type that initiates a self-oriented new topic, referred to as *news announcement sequences*.

Topic initiation is far less tricky than stepwise topic shifting, which refers to the gradual shift to a new, related topic (Sacks, 1992). Jefferson (1984) investigated topic shifting in trouble-telling, and found that trouble-tellers tend to sum up the trouble, then move to a sub-matter, only for the recipient to stabilize it via a comment or a question. However, these steps turned out to work on a wide range of topics, according to Yang (2019). The latter also investigated the participants' manipulative strategies that enable them to introduce a new topic in such a way that makes it seem like a coincidence. The findings showed that a participant would ask a question whose answer – usually a story - creates the opportunity for that participant to introduce his/her

topic as a second story. Sometimes, a participant would initiate a telling that is usually shared in the opening section of the conversation (e.g., "what I was doing just before this conversation"), to make it suitable for the target topic to be introduced. Also, Yang mentions alluding to a particular topic that is sensitive to the teller, so he/she would use a comment that invites the recipient to ask a relevant question, in order for the teller to introduce his telling. All these strategies are what makes stepwise shifting smooth and ideal.

On the other hand, topic change (i.e., the disjunctive topic introduction) is found to be related to topic closure. Whereas stepwise topic shifting causes the previous topic to fade gradually, topic change happens when the situation calls for it, such as in *topic atrophy* or topic *exhaustion*. Basically, when a topic is on the floor for too long, participants use different types of signals that display what Jefferson (1993) calls *recipientship*. These include responses that do not add to the topic, such as minimal acknowledgement tokens, assessments, formulations of prior talk, or a summative evaluation of it. Furthermore, Howe (1991) adds repetition of previous utterances, pauses, and even laughter to these signals. Thus, these signals show that a topic change is now relevant and even necessary.

This topic change (Maynard, 1980) is usually marked with turn-initial prefaces and discourse markers, like “oh,” “well,” “hey,” etc. According to Yang (2019), participants use “anyway” to move away from the topic, as well as “I tell you” to produce their side-telling. He also states that it can be raised in an unmarked way (i.e., no markers), in the form of an other-oriented question that indicates the departure (e.g., topic-proffers). Interestingly, the findings showed that these disjunctively raised topics are news-announcements that occur in a fixed sequential environment: after topic termination and conversation’s closings. In addition, Howe (1991) imputed the introduction of unmarked topics to the application of multiple topic-closure indicators. This is because the participants agree on the fact that a disjunctive marker is no longer needed in the presence of two indicators or more.

Another case in which a topic is introduced disjunctively, yet maintains a link to the current topic, is *touched-off topics*. Yang (2019) regards it as a stepwise shift because it occurs when something is mentioned in the current topic, triggers the memory of something related or similar. Therefore, markers like “oh,” “you know,” “hey,” “it’s funny that,” etc., are used to express a sense of “suddenness.” Like other topic change cases, this one

seems to take place at the termination point of a topic. If the initiation of a new topic did not happen, there will be a long *interactional hiatus*, or the 'final pause' in the conversation. Yang (2019, p.110) describes it as "the unmarked form of topic atrophy," which displays the failure of the conversational collaboration between the interlocutors. But how do participants reach the point of topic atrophy?

Apparently, participants can have different intentions regarding the topic that is on the floor. If someone wants to proceed talking about something, it does not necessarily mean that the other person is enjoying it. Therefore, instances of competing over the floor are relevant. *Topic resumption* is a common strategy in these situations. In general, it is when a topic gets distracted and slightly shifted to a new direction, then resumed by halting the side-talk with a marker like "listen." Whereas Jefferson (1972) calls it *topic continuation*, Yang (2019) differentiates between the two terms, describing the latter as the production of an utterance that directly resumes the ongoing sequence, as if the side-sequence never happened. Thus, topic continuation does not halt the side-sequence, but blends with what is before it via the marker "so," "anyway," or "oh." Hedges, such as "going back to X," are also used to make the resumption smooth. It can take forms like recycling (i.e., the

entire or partial rephrasing of an utterance) or repetition (i.e., the entire or partial repetition of an utterance). Nevertheless, in a situation where the recipient is expressing boredom towards the ongoing topic (say, telling), the speaker may not pick up on those signals. This may require another attempt, in which the recipient tries to move away from the ongoing topic by producing an utterance that shifts the focus to a side-matter. If the speaker resumes his/her exhausted topic, there will be topical tension as both parties struggle to compete over the floor. Therefore, topic resumption can lead to topic atrophy.

However, when topic resumption happens in normal situations with no topical tension, it has a positive effect on the conversation. After all, it is a form of *topic maintenance*, which refers to "keeping a topic going" (Jeon, 2012). It is thus, the exact opposite of topic atrophy: when the recipient is engaging in the ongoing topic, he/she will produce different kinds of responses to keep the topic going and even develop it. According to Jeon (2012), these responses are: minimal acknowledgement tokens, topicalizers (e.g., "oh really"), *solicitous inquiries* (i.e., itemized news inquiries), and *explicit acceptance notices*, which have the same function as Schegloff's (2007) *go-ahead responses*, allowing the speaker who suggested a topic to have

the conversational floor and continue with his/her topic. These responses maintain the topic because they encourage the expansion of it. Therefore, follow-up questions are also included, since they allow the speaker to elaborate on the topic, as well as any statement that express interest in the topic. Nevertheless, it is interesting how participants differentiate between the intentions behind these responses, as they are used to signal both topic maintenance and topic exhaustion.

As in all the topical actions discussed until now, closing the entire conversation also requires collaborative efforts. The same way participants signal to each other that a topic is done for by producing a summative evaluation or an assessment, which then allows the initiation of a new topic, the closing section of the conversation is initiated after the closure of the final topic. In other words, any topic can be the final topic in a conversation, once the participants mutually decide that there is nothing more to add, so it is time to end the interaction. In telephone calls, Schegloff (2007, p. 257) states that the recipient does that "unilaterally by invoking some reason that prompts the relevance for them of closing now." This phase takes place after the summing up of the final topic, followed by an affiliative response that functions as a go-ahead response to the closing section. According to Coronel-Molina (1998), the three stages to

closing a conversation are: topic termination, recapitulation, and final closings. The recapitulation phase includes techniques like those mentioned by Schegloff (2007): signaling necessity or constraint (e.g., "I've got to go"), invocation of a future interaction, invitation or arrangement-making, in addition to topic summary, best wishes and "other shutting-down details" that appear before the final terminal exchange or the final closings. These are the farewell sequences (e.g., "goodbye"), the appreciation sequences (e.g., "thank you"), and any sequence that gets to be the last in the conversation.

3. Methodology

Because the study investigates online-mediated interactions that lack some of the verbal and non-verbal cues present in face-to-face interactions, choosing data collection methods like audio/video recordings, questionnaires, or interviews is invalid. Thus, the primary data source for this study is authentic texts, which involves gathering screenshots of actual chats between friends who use online communication applications, namely WhatsApp and Facebook Messenger. This method saves me

time and effort, and makes the participants feel comfortable as they pick whatever they would like to share at their own pace. In addition, they are reassured that their privacy is preserved, as they are given the permission to choose fake nicknames (i.e., pseudonyms) and to blur out any private information in the chat.

The sample for this study consists of Syrian male and female EFL learners who are not necessarily specializing in English, but can use the language effectively in a variety of contexts. This enhances the quality and credibility of the study, which is applicable to both genders, because topic management cannot be successfully accomplished unless the participants possess excellent pragmatic competence. As for age and social background, the sample is representative of highly-active online-chat users and is not restricted to a specific social background. Thus, the participants fall within the age range of 18 and 30 years, which allows them to reflect different life experiences, making the data as inclusive as possible. Most of them were undergraduate students of different fields, whose proficiency in conversation is perfect despite the fact that English is not their major. This makes them ideal choices for the study at hand.

However, accessing the target population of Syrian EFL learners who are capable of using the language professionally is very difficult. Therefore, the study uses *snowball* sampling method, in which a small group of initial participants are chosen for the study and asked to refer additional individuals who also meet the sample criteria. In turn, the new individuals may refer other candidates, causing the sample to grow, creating the "snowball" effect.

In order to capture the conversational details necessary for the purpose of this study, Qualitative Content Analysis is used for the data organization, and CA's bottom-up approach is adopted for the data analysis process. Following the former means that the data undergo a systematic process, where the first step is to read through the content to gain complete understanding of the corpus. Next, the targeted segments are highlighted and labeled in the *coding* process, based on their function. Once the pattern is found, the data are turned into chunks, then categorized accordingly, and analyzed in detail.

4. Data

The following extracts are the transcription of the actual online chats. This means that any mistakes in the data (e.g., misspelling or grammatical mistakes) belong to the participants and were not corrected or left out for the purpose and the credibility of the research.

1. Minimal (appreciation/acknowledgement) responses that encourage the current topic:

Example (1)

Nan: My brother's girlfriend

Mira: Ok?

Nan: She had natural caramel hair that went perfectly well with her eyes

Mira: yeah?

Nan: Then she dyed it blonde, but like the grey kinda blonde

Mira: Oh no..

Nan: She literally grew 20 years older

This is an example of a telling sequence, in which Nan tells Mira about her brother's girlfriend who dyed her hair blonde and, as a result, looked twenty years older. According to Schegloff (2007), telling can take forms when it comes to the sequence organization and the turn-taking organization of it. Here, the telling is a four-turn sequence, with the mentioning of

the brother's girlfriend in the first turn, then adding two pieces of information in the next two turns, and finally the summative/evaluative comment of the telling in the last turn. In each piece of telling, the recipient responds with a minimal acknowledgement token. The first "ok?" is the go-ahead response, the second "yeah?" is a continuer, and the last "oh no" is an evaluative response that aligns with Nan's implied negative stance towards the event (Schegloff, 2007). All these acknowledgements express the listener's engagement and interest (Jeon, 2012) in the telling, inviting the teller to go on with the topic. Thus, it is an example of collaborative telling sequence.

Example (2)

Mega: Especially my little sister, I love her so much

Luz: Awww

Mega: Last time I went back home I brought her chocolate

Luz: Yes?

Mega: And taught her how to draw a peacock

In this example, Mega has been telling Luz about how much he misses his family, especially his little sister. The first turn is a statement about Mega's personal life and emotions, responded to with a lengthened "awww" that is an exaggerated feminine

expression of admiration (Zmeškalová, 2019) and so takes a positive stance towards the statement, which encourages further talk. Thus, Mega launches a storytelling sequence about how he had brought his sister chocolate and taught her how to draw a peacock. In between these two pieces of information is the continuer "yes?" that shows interest in the telling and allows the topic to be maintained.

2. Questions that show engagement with the current topic and invite topic development:

Example (3)

Pie: Because yesterday I couldn't walk.

My right leg hurt so so bad and it made me scared.

Bee: Ouch

Bee: For no reason?

Pie: I think I have a problem with my nerve system *troubled emoji*

Pie: It's been a while now. Every time I feel pain in my arm, or back, or shoulders

Pie: And now my leg

In this example, Pie explains why he was not doing okay and introduces the topic (right leg pain). As a response, Bee's "ouch" expresses empathy and alignment with Pie's trouble-telling, then the follow-up question "for no reason?" seeks more details and

shows Bee's interest in the topic (Jeon, 2012). Only then, Pie produces three turns that elaborate on the initial turn. First answering Bee's question with what seems like a self-diagnosis and the heart of the trouble ("I think I have a problem with my nerve system"), then adding more information which is also an elaboration that reinforces the severity of the problem and expands it by mentioning previous symptoms, finally leading to his leg ("and now my leg"). Thus, the final turn is again the summative assessment of the trouble-telling. Although Bee's follow-up question takes the form of a yes/no question, Pie's answer is a three-turn elaboration, reflecting his pragmatic understanding of it as a sign of listenership and listener engagement in the telling. An example of how interlocutors deal with utterances according to their function not their shape or form, and how they contribute to the unfolding understanding of the situation.

Example (4)

Mega: I'm doing great

Mega: I'm having a French course right now but I'm writing SYE essays lol

Luz: Oh

Luz: How is it going so far?

Mega: I only wrote one, but it's good I think

In this example, the first turn ("I'm doing great") is an answer to Luz's prior "how are you" inquiry, which also serves as a topic initial elicitor, since Mega produces a second turn providing the information that although he is in the middle of a French course (and supposed to be focusing on his teacher), he is (instead) writing SYE essays. Thus, he introduces the first topic, which is met by the free-standing particle "oh" to mark information receipt (Schegloff, 2007, p. 118), followed by a follow-up question seeking more info and ultimately translates to "go on." Therefore, Mega gives a small piece of info, telling Luz that he had only written one essay, and adds an evaluation of what he thinks of it (that it is good). The use of "but" in the final turn is to emphasize the positive evaluation, in contrast with the idea of Mega's limited effort (Fraser, 2009).

3. Comments and opinions:

Example (5)

Shai: The way he was defeated..man..

Arti: For me it was the motivational speech he gave

Shai: Hell ya. Bro the whole chapter was fire

Shai: I mean when he shouted at them and they all froze

Arti: And when he first found them. it was so so smart

Shai: Yeah

Shai and Arti are discussing the latest chapter of a Japanese manga. The former mentions that not only did he like the moment where the main character got defeated, but also the manner in which he/she was defeated. The use of the ellipses and the word "man" indicates a moment of reflection or speechlessness, suggesting that the scene was so powerful and surprising. Next, Arti produces what may look like a counter response, but actually, the latter introduces his own perspective regarding the favorite part of the manga ("for me,"), and shifts the focus to another element in the chapter that they both found interesting and significant (from the fight scene to the motivational speech), which is shown in Shai's next enthusiastic agreement ("hell ya") and the statement "Bro the whole chapter was fire" expressing that he found the entire chapter to be exciting. After that, Shai provides another detail he enjoyed, to further explain why the entire chapter was excellent, using "I mean," which helps maintaining the flow of the conversation since it creates a cohesive link between Shai's prior statement and the specific detail it highlights. Arti's next turn beginning with "and," which signals continuation of topic (Fraser, 2009) in the sense that Arti agrees with Shai, and is contributing to the shared appreciation of the story plot. The final "yeah" is a

minimal token of acknowledgement and affirmation to Arti's last comment and assessment ("it was so so smart"). Thus, there is no debate or disagreement here, but a collaborative and additive discussion where each speaker's turn builds upon the previous one.

Example (6)

Lya: And he just left me there waiting for 3 hours

Mira: I would get so angry I might slap him

Lya: I knowwww that's why I couldn't handle it and remained silent for the entire date.

In this conversation, Lya was describing to Mira how her date went. She is sharing a personal experience that was upsetting (her date leaving her waiting for a long period of time), making this a complaint sequence, with an emphasis on "3 hours" to highlight the severity of the situation. Mira's turn is a preferred response to the complaint, as it is an expression of empathy by projecting how she would feel in a similar situation, while also affirming its inappropriateness. Thus, it is a strong expression of solidarity and understanding of Lya's frustration, encouraging topic continuation. Next, Lya acknowledges the empathetic response with "I knowwww" which expresses intensified agreement and shared emotional understanding, and

explains her own reaction to the situation ("that's why I.."). Thus, the preferred response allows further talk because it shows engagement and alignment with what is said.

4. Mirroring stories:

Example (7)

Lya: When I felt like I was lost, I immediately went to the gate and asked someone for help. Thank God the man was really nice and helped me

Mira: Same thing happened when I went to get my passport. was very tiring and everyone was smoking like ewwwww

Lya: yesss the place was so crowded there too I had to look around for a window

This is an example of a trouble-telling sequence where Lya shares a personal experience with Mira (applying for college). In the first turn, Lya talks about being lost and asking a stranger for help. Her statement "Thank God the man was really nice and helped me," expresses relief and gratitude, which indicates the disorienting situation she was in, and that sets the tone for the conversation. Relating to Lya's experience, Mira introduces a mirroring story of her being in a similar situation ("same thing happened when I went to get my passport"), which is a preferred

response because it shows the shared understanding between the speakers. Then she continues with a complaint ("was very tiring and everyone was smoking"), which emphasizes the negative aspects of the experience. The use of "ewwwww" stresses her feeling of discomfort towards the former negative aspects. Lya responds with a lengthened (strong) agreement ("yesss"), and a statement that resonates with Mira's account of the situation being repulsive, via ("the place was so crowded..I had to look around for a window"), meaning that she also felt in need of fresh air (just like Mira). To conclude, in this example, the topic is maintained through the shared experiences and the shared emotional responses that come along with them, which encourages the introduction of more details due to the sense of being understood.

Example (8)

Ham: Seriously if my family found out that I failed all 3 exams..

Ham: it will be a huge problem

Mat: Lol I once skipped an exam and got kicked out of the house and am still alive

Ham: Dude if my father finds out he will kill meee

Ham: I'm not youuu I die if I'm caught. I must do something about it

Again, in this example, Ham is sharing his personal concerns (his family finding out about his academic failure) with his

friend, Mat. The first turn starting with "seriously," and the ellipses at the end, express the gravity of the situation, and so does his second turn ("It will be a huge problem") which is a clear statement of the potential trouble. As a response, Mat introduces his own similar experience, in which the consequences (getting kicked out) were serious but not impossible to overcome. Therefore, the mirroring story here is given not only to show shared understanding, but also to lighten the mood and to comfort the initial trouble-teller. This is also indicated by the use of "lol" (the abbreviation for "laughing out loud"), and the sarcastic "am still alive." In return, Ham's next turns ("Dude if my father finds out he will kill meee") and ("I'd die if I'm caught"), are exaggerated statements (hyperbole) indicating Ham's extreme fear and distress, and the seriousness and urgency of the consequences, via the lengthened "meee" and "youuu." Whereas in the previous example the listener's response to her friend's mirroring story was that of alignment and agreement, Ham's response here ("I'm not youuu I die if I'm caught"), is either contrasting the negative outcomes of both speakers, or contrasting their capability of handling such outcomes. In both cases, mirroring stories invite further talk, which maintains topic.

5. Conclusion

The findings show that in text-based communication, EFL learners follow certain patterns when maintaining a topic. The strategies generated from the data are: acknowledgement tokens, follow-up questions, comments and opinions, as well as mirroring stories. Acknowledgement tokens like "yeah?" and "ok?" encourage further talk by expressing listenership (Jefferson, 1993), while those like "awww" and "oh no," take an emotional stance towards the topic: positive and negative. On the other hand, the turn prior to the follow-up question in the data reacts to the telling first: the "oh" expresses a change of state (Yang, 2019), and the "ouch" expresses empathy. The follow-up question invites expansion of topic because it shows the recipient's interest and desire to learn more about the topic, just like the third strategy where the recipient take role in the topic by sharing their own comments and opinions. Finally, mirroring stories invite topic expansion through expressing empathy. They are the preferred response to a complaint because they indicate mutual understanding of the tough situations. Thus, the findings proved that maintaining topic is a collaborative process that requires pragmatic and communicative efficiency.

As for future research, few areas can be suggested. For example, I mentioned earlier the fact that the influence of gender role on language use was not considered in the data analysis, although the sample included both genders. Thus, attempting research on how topic maintenance strategies vary between female participants and male participants is worth the investigation. In addition, the data did not cover a wide spectrum of contexts, nor did it cover instances of miscommunication, due to the participants' pragmatic efficiency. On top of that, visual elements such as emojis and gifs used in the chat were not considered. Thus, I suggest questions like: who is better at maintaining topics? Men or women? Do women over-maintain topic to the point of exhaustion? Are there any gender-specific strategies? What are the causes of a failed topic maintenance? Can emojis and gifs replace acknowledgement tokens?

References

Bjelić, D. (2019). "Hearability" versus "Hearership": comparing Garfinkel's and Schegloff's accounts of the summoning phone. *Human Studies*, 42(4), 695-716.

Coronel-Molina, S. M. (1998). Openings and closings in telephone conversations between native Spanish speakers. *Working Papers in Educational Linguistics, 14*(1), 49-68.

de Rijk, L. E. M., & Stommel, W. J. P. (2023). Where to start? Initiating post-match chat conversation on Tinder. https://repository.ubn.ru.nl/ handle/ 2066/298022. Retrieved on 17 July 2024.

Fraser, B. (2009). An account of discourse markers. *International Review of Pragmatics, 1*(2), 293-320.

Fritz, E. (2014). Conversation analysis openings in telephone conversations. University of Rostock, https://www.academia.edu/29716469/ Retrieved on 8 July 2024.

Garfinkel, H. (1992). Two incommensurable asymmetrically alternate technologies of social analysis. *Text in context: Contributions to ethnomethodology*, 175-206.

Garfinkel, H., and Sacks, H. (1970). "On formal structures of practical actions." pp. 337–366 in *Theoretical sociology*, ed. J. D. McKinney and E. A. Tiryakian. New York: Appleton-Century Crofts.

Heritage, J. (1987). Ethnomethodology. In A. Giddens and J. Turner (Ed). *Social Theory Today*. Cambridge, Polity Press: 224-272.

Howe, M. (1991). Collaboration on topic change in conversation. *Kansas Working Papers in Linguistics*, *16*, 1-14.

Jefferson, G. (1972). Side sequences. In D. Sudnow (Ed.), *Studies in social interaction*. New York: Free Press: 294-338.

_____ (1984). On stepwise transition from talk about a trouble to inappropriately next- positioned matters. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press: 191-222.

_____ (1993). Caveat speaker: Preliminary notes on recipient topic-shift implicature. *Research on Language and Social Interaction* 26(1): 1-3.

Jeon, S. (2012). *Management of topics in online one-to-one English conversation instruction*. Newcastle University. https://theses. ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/1503. Retrieved on 15 June 2024

Kukkar, A., Mohana, R., Sharma, A., Nayyar, A., & Shah, M. A. (2023). Improving sentiment analysis in social media by handling lengthened words. *IEEE Access*, *11*, 9775-9788.

Liddicoat, A. J. (2021). *An introduction to conversation analysis*. London: Bloomsbury Publishing.

Maynard, D. W. (1980). Placement of topic changes in conversation. *Semiotica* 30(3-4):263-290

Maynard, D. W. & Clayman, S. E. (2003). Ethnomethodology and conversation analysis. *Handbook of symbolic interactionism*, 173-202.

Meredith, J. (2014). *Chatting online: comparing spoken and online written interaction between friends* (Doctoral dissertation, Loughborough University).

Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation* (G. Jefferson & E. A. Schegloff Eds.). Oxford, UK; Cambridge, MA.: Blackwell.

Schegloff, E. A., & Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8 (4): 289-327

_____ (2002). Beginnings in the telephone. *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance*, 284. https://

www.researchgate.net/publication/262249754_Beginnings_in_the_telephone. Retrieved on 10 July 2024

_____ (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis I* (Vol. 1). Cambridge: Cambridge University Press.

Yang, Y. (2019). *The management of topics in ordinary conversation* (Doctoral dissertation, University of York).

Zmeškalová, N. (2019). Differences in expressing emotiveness in Facebook chats. https://dspace.jcu.cz/handle/20.500.14390/40170 Retrieved on 20th July, 2024.

L'enseignement culturel serait-il efficace en classe de FLE?

"Cas des apprenants syriens"

Houayda Albarri*

Résumé

La culture occupe une place cruciale dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Dans cette recherche, on s'interroge sur l'efficacité d'un enseignement culturel, sur ses avantages et sur son rôle dans la construction du savoir des apprenants à travers un texte argumentatif. Une discussion argumentative, autour du sens transmis dans le document, a été menée après la réflexion, l'analyse, la compréhension et la comparaison culturelle. L'échange en classe a développé un contact de langue/culture en discutant le pour et le contre, et en distinguant le moi et l'autre. Or, une question se pose sur l'avantage et l'avenir du savoir culturel appris, qu'en est-il après le cours ?

Mots-clés : français langue étrangère, enseignement interculturel, représentations culturelles, alternance interculturelle

– Professeur adjoint au département de français à l'institut supérieur des langues, Université Tichrine, Lattaquié, Syrie, mail : houaydalbarri@yahoo.fr

L'enseignement culturel serait-il efficace en classe de FLE?

"Cas des apprenants syriens"

Would cultural teaching be effective as a foreign language class?

"Case of Syrian learners"

Houayda Albarri*

Abstract

Culture occupies a crucial place in the teaching/learning of French as a foreign language. In this research we question the effectiveness of cultural teaching, its advantages and its role in the construction of learners' knowledge through an argumentative text. An argumentative discussion, around the meaning conveyed in the document, was carried out after work of observation, analysis, understanding and cultural comparison. The classroom exchange developed a language/culture contact by discussing the for and the against, and by distinguishing the self and the other. However, a question arises about the future of the cultural knowledge learned, what happens after the course?

Keywords: French as a foreign language, intercultural, cultural representations, intercultural alternation

* Assistant Professor, Maitre of conference to the higher institute of languages, Tishreen University, Latakia, Syria, mail: houaydalbarri@yahoo.fr

هل يُعدُّ التعليم الثقافي فعّالاً في صف اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية؟

"المتعلِّمون السُّوريُّون أنموذجاً"

هويدا البري[1]

ملخص

تشغل الثقافة مكانة هامة في تعليم وتعلم اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية. نتساءل في هذا البحث عن مدى فاعلية التدريس الثقافي ومزاياه ودوره في بناء المعرفة لدى المتعلمين من خلال النص الحِجاج. في صف تعليم اللغة الفرنسية، تمَّ إجراء مناقشة جدلية حول المعنى الوارد في الوثيقة الثقافية، بعد التفكير والتحليل والفهم والمقارنة الثقافية، أدّى التداول إلى تطوير اتصال لغوي/ثقافي من خلال مناقشة الموضوع تأييد أو معارضة الفكرة، ومن خلال التمييز بين الذات والآخر. لكن هناك سؤال يطرح نفسه حول فائدة ومستقبل المعرفة الثقافية التي تعلَّمَها الطالب، ماذا يحدث فيما بعد؟

الكلمات المفتاحية: اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية، التعليم الثقافي، التمثيلات الثقافية، التناوب بين الثقافات

Introduction

Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture et plus

[1] أستاذ مساعد ـ قسم اللغة الفرنسية ـ المعهد العالي للغات ـ جامعة اللاذقية ـ اللاذقية ـ سورية.

précisément c'est développer une compétence communication qui aide l'apprenant à agir dans différentes situations de la vie. Communiquer c'est avant tout comprendre les codes sociaux et culturels de cette langue. L'approche actionnelle regroupe le langagier et le culturel, cette approche considère le sujet apprenant comme un acteur social ayant des tâches à accomplir dans des circonstances et un environnement donné, selon ce principe, la formation du sujet apprenant nécessite une compétence communicative englobant une compétence interculturelle. Avant d'entamer un enseignement/apprentissage de français langue étrangère (FLE), plusieurs questions cruciales se posent, surtout en milieu monolingue : Quelle culture enseigner ? Quels documents utiliser ? Ces documents donnent-ils des réponses efficaces qui satisferont la curiosité de l'apprenant ? Ils peuvent en quelque sorte modifier les représentations des apprenants ? Et quel est l'avenir de cette culture apprise en classe ? Cette recherche essaie de répondre en quelque sorte à ces questions. Elle définit les réactions des apprenants syriens envers la un point culturel francophone.

Objectif et intérêt de la recherche

Cette étude a pour but de tester l'efficacité d'un enseignement culturel, de s'interroger sur ses avantages et sur son rôle dans la construction du savoir des apprenants à travers un texte argumentatif. Afin d'illustrer ces questions, nous avons effectué une expérimentation dans le cours de *conversation générale* destiné à dix étudiants titulaires d'une Licence ès Lettres obtenue après quatre ans d'études à la faculté des Lettres et des sciences humaines au département de français. Ils ont le niveau B1 à l'écrit et A1 à l'oral. Nous sommes partis de l'hypothèse que l'enseignement interculturel permet de modifier les représentations des apprenants syriens envers

la culture francophone et d'enrichir leurs connaissances. De ce fait, notre travail ne trace pas le développement du niveau des apprenants mais de vérifier l'effet de l'enseignement culturel à nos apprenants.

Définir la culture

Pour la présente étude, il est nécessaire de définir la culture, les représentaions et de rappeler son importance dans l'enseignement/apprentissage du FLE. L'enseignement/apprentissage culturel en classe de FLE est une approche pédagogique qui vise à initier les apprenants à la culture francophone et à développer chez eux une compétence interculturelle. Cette approche part du principe que la langue et la culture forment un tout. A ce propos AbdAllah-Pretceille (1999 : 40) précise "l'interrelation de la langue et de la culture est depuis longtemps reconnu par les ethnologues comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante,[...] le culturel sous-entend la linguistique et réciproquement." Ainsi l'apprentissage du français doit permettre aux apprenants de découvrir la culture francophone.

D'après Galisson, (1987 : 128) la culture est "le produit d'un processus, une espèce de dépôt, une précipitation, une alchimie de toutes les expériences esthétiques et éthiques vécue un catalyseur qui aide à sentir, à s'émouvoir, à s'émerveiller, bref à vivre pleinement." De ce fait la culture se voit dans toute activité humaine vécue par les individus, dans leur façon vivre, de penser et d'agir. La culture est essentiellement partagée et apprise par un grand nombre de personnes. Toutefois elle n'est pas rigide, elle est flexible, objective et symbolique. Elle forme un tout dont les éléments constitutifs sont cohérents et forment une solidarité sociale. Son enseignement en FLE est en effet essentiel.

Toutefois l'apprenant d'une langue étrangère développe des idées et des représentations concernant la langue et la culture au fur et à mesure de son apprentissage. Castellotti et Moore (2022 : 12) affirment que : "Les représentations sont en effet le plus souvent élaborées à partir d'un processus où le déjà connu, le familier, le rassurant sert de point d'évaluation et de comparaison." Cela démontre en effet que la question de représentations est certes une question très importante. Il est reconnu que lors de l'apprentissage de sa langue première, l'apprenant intériorise un bagage langagier et culturel contenant des valeurs et des représentations du monde qui l'entoure. Ce déjà là est ainsi essentiel car il a un rôle dans le développement de l'identité de l'apprenant, et la construction de ses nouveaux savoirs. De ce point de vue, il convient de veiller sur l'idée comment et pourquoi les apprenants développent des images et des représentations sur l'autre, il faut également s'efforcer à modifier ces représentations à partir d'un travail persuasif sur la langue et la culture de l'autre. L'enseignement/apprentissage du FLE prend, le plus souvent, en compte ce bagage langagier et culturel des apprenants dans la construction de la compétence plurilingue et pluriculturelle, et le canalise afin de corriger les représentations et les mettre au service de l'enseignement de nouvelles convictions plus justes et correctes, d'où l'importance de l'enseignement interculturel.

Importance de l'enseignement/apprentissage interculturel en FLE

L'enseignement/apprentissage culturel peut manifester en classe de FLE sous différentes manières. De ce fait, les activités culturelles doivent être adaptées au niveau des apprenants et susciter leurs intérêts. Il est important donc de varier les activités afin d'attirer l'attention des apprenants en classe. Il est nécessaire également de

proposer aux apprenants des documents présentant des aspects de la culture francophone, tels que les textes littéraires, les vidéos, les chansons…, et de multiplier les tâches qui intéressent les apprenants. Une autre manière serait plus efficace, celle de mettre en place des projets interculturels et de demander aux apprenants, à un niveau plus avancé, d'élaborer ces projets culturels. Ces derniers permettent aux apprenants de travailler en ligne avec des francophones sur des projets communs, telles que des visites, des rencontres avec des francophones, des ateliers culinaires, projets touristiques... S'appuyant sur ces points, nous avons essayé de chercher un document qui apporte une idée qui pose plusieurs points de vue, et incite les apprenants à participer au cours et à donner leur opinion sans hésiter. Actuellement, l'enseignement interculturel est d'une importance capitale. En effet il vise à

- développer une compétence de communication interculturelle qui permet aux apprenants de communiquer avec des personnes d'autres cultures;
- favoriser l'ouverture d'esprit et la tolérance**,** l'enseignement interculturel peut les aider à développer une plus grande ouverture d'esprit et une plus grande tolérance. Cela peut contribuer à réduire les préjugés et la discrimination et à créer une société plus inclusive et respectueuse de la diversité
- lutter contre les stéréotypes et les préjugés, l'enseignement interculturel peut aider les élèves à remettre en question les stéréotypes et les préjugés qu'ils peuvent avoir sur d'autres cultures. A ce propos, Neuner souligne, l'approche interculturelle a pour objectif de "sensibiliser l'apprenant non seulement à la langue mais également aux expériences interculturelles, aux stéréotypes, à la construction de sens, etc." (2003 :22) Cela peut l'aider à développer un esprit critique et à se forger ses propres opinions sur le monde.

- promouvoir la paix et la compréhension, l'enseignement interculturel peut jouer un rôle important dans la promotion de la paix et de la compréhension entre les cultures. En apprenant à connaître et à respecter d'autres cultures, les apprenants sont plus susceptibles de résoudre les conflits de manière pacifique et de construire des relations positives avec des personnes d'horizons divers.

Plusieurs recherches ont démontré les raisons qui influencent l'enseignement/apprentissage, nous pouvons citer des théories d'enseignement/apprentissage de la compétence interculturelle et de son exploitation en classe. Cette recherche se base ces théories :

❖ La théorie de la compétence interculturelle

Byram et Morgan développent cette théorie (1994: 96) et, proposent un cadre qui aide un apprenant étranger à avoir les compétences nécessaires pour interagir efficacement avec des personnes d'autres cultures. Les auteurs identifient ainsi six composantes clés de la compétence interculturelle, l'apprenant doit avoir

- une attitude, une curiosité et ouverture d'esprit et surtout un respect envers les autres cultures;
- des savoirs et des connaissances sur les différentes cultures, y compris leurs valeurs, leurs croyances et leurs pratiques;
- des compétences d'observation**,** c'est-à-dire être capable d'observer et d'interpréter les comportements et les communications d'une manière culturellement sensible;
- des compétences d'analyse**,** être capable d'analyser les situations interculturelles et de comprendre les facteurs sous-jacents qui les influencent.

- des compétences en communication**,** être capable de communiquer efficacement avec des personnes d'autres cultures, à la fois verbalement et non verbalement.
- ces compétences d'action, être capable d'agir de manière appropriée et efficace dans des situations interculturelles.

❖ La théorie de l'apprentissage social et cognitif

Cette théorie explique en général comment les gens apprennent en observant et en imitant les autres. L'enseignement interculturel peut être alors un outil efficace qui aide les apprenants à comprendre des idées sur différentes cultures en les exposant à des modèles culturels et en leur offrant des opportunités de mettre en pratique leurs compétences interculturelles. L'enseignement interculturel offre ainsi aux apprenants les outils et les compétences nécessaires pour agir dans un monde pluriculturel et s'engager de manière constructive avec des personnes d'horizons divers. Normalement, en classe de FLE, l'apprenant essaie d'exhiber une bonne partie de sa compétence langagière et, de se servir de ses compétences partielles, afin de communiquer, toutefois si l'apprenant n'a pas suffisamment d'informations sur la culture francophone, il ne serait pas effectivement capable de communiquer en français ou d'agir d'une façon convenable. Alors pour une meilleure connaissance culturelle, il faut exposer les apprenants à un travail interculturel à travers des documents authentiques traitant des thèmes d'actualité, clairs et motivants qui encouragent l'apprenant à exploiter ses connaissances et à les interconnecter afin de s'exprimer conformément.

Présentation des données et phases de travail

Nous avons remarqué qu'en FLE, les deux notions langue/culture sont étroitement liées, cependant le culturel ne fait pas toujours une partie inhérente des apprentissages du système éducatif scolaire ou universitaire en Syrie. Nos étudiants ont alors appris un savoir culturel ancien et théorique à l'aide de textes littéraires. Destinés à être professeurs dans les écoles, ils ont décidé d'améliorer leur niveau, nous avons donc consacré une bonne partie du cours à un apprentissage culturel indispensable à tout professeur de français. Le cours de *conversation générale* a duré deux mois sur l'année universitaire 2022-2023, trois jours par semaine, à raison de deux heures par jour. Chaque jours nous travaillons sur un thème culturel différent. Il est à signaler que l'apprenant pratique le français uniquement en classe. Durant notre cours, nous n'avons pas suivi une méthode précise pour le choix des documents à traiter en classe, mais on a choisi des thèmes à l'aide des apprenants respectant ainsi leur centre d'intérêt, choisissant des documents proposés dans certaines méthode de FLE, comme *Latitudes, Alter égo, Alors, Rond-Point...* Des documents qui relèvent de la culture francophone contemporaine traitant des événements de la vie actuelle. Pour éviter le choc culturel, nous avons décidé d'intégrer en classe des documents clairs et explicites, sans connotations culturelles comme par exemple le document intitulé : *Vacances Tendances, Bienvenue chez nous ! Viens dormir sur mon canapé* (*Latitudes 2*, p. 54-55)

- **Phase exploratoire**

Les apprenants sont invités dans cette phase à découvrir les deux pages du document *Vacances Tendances, Bienvenue chez nous ! Viens dormir sur mon canapé*. Mon rôle en classe était de motiver mes apprenants, de les encourager à participer et à donner leur avis. J'ai également essayé d'attirer leur attention, et d'expliciter certains points relevant de la culture francophone. De ce fait, nous avons réussi ensemble à créer en classe un milieu interculturel,

j'intervenais pour conseiller les apprenants et les inciter à bien réfléchir en français sur la culture étrangère. En classe et après un travail d'observation, de lecture, de compréhension et d'analyse de ce qui se passe en France par l'intermédiaire du document, les apprenants ont commencé une discussion argumentative autour du sens transmis dans le texte. Certains étaient contre l'idée d'échange d'appartement et ont expliqué leurs raisons, d'autres étaient pour cette idée et ont également justifié leur attitudes. Il faut rappeler qu'au début, le texte démontre que les Francophones, eux-mêmes étaient contre cette habitude d'échange d'appartement venue des Etats-Unis, et puis ils ont fini par accepter considérablement le principe d'échange d'appartement.

- **Phase principale**

Dans cette phase les apprenants ont d'abord effectué une comparaison interculturelle selon la question comment cela se passe dans votre pays ? Le travail de comparaison a motivé les apprenants et les a encouragé à prendre la parole. Ils ont expliqué que cette idée ne se trouve pas dans notre société, mais si elle se trouve dans la société française c'est effectivement parce qu'elle est bénéfique et offre des avantages. Un apprenant précise: "*les Français n'ont pas accepté l'échange d'appartement par hasard, elle a bien sûr des avantages dans la société…"* Ce propos explique que les apprenants ont trouvé des arguments pour tolérer le choix des Français. Le travail de comparaison permet à l'apprenant de comprendre sa propre culture, de comprendre l'autre, de tolérer ses choix et ses attitudes. Cette sorte de comparaison permet de mettre en évidence ce que les deux cultures, base et enseignée, ont en commun, de les relativiser toutes les deux et de comprendre les préjugés.

Les apprenants ont pris en considération les points de différences et de similitudes entre les deux cultures et ont découvert surtout pourquoi il y a une différence entre les deux peuples. Cette procédure a permis d'ailleurs une meilleure compréhension des valeurs, des croyances et des pratiques de ces cultures, et elle a créé une atmosphère de respect où chaque apprenant a pu surmonter les préjugés, et a démontré qu'il est prêt à changer son avis de manière persuasive par une ouverture d'esprit aux perspectives des autres. Galisson cite (1995: 89) que l'enseignement culturel sert "à mieux connaître l'autre et à mieux se connaître soi-même, par la mise en rapport et la comparaison de cultures qui s'éclairent et s'expliquent mutuellement. Elle éduque en socialisant plus large, en dépassant l'horizon borné de la collectivité d'origine."

Nous avons discuté ensuite la question est-ce que vous acceptez échanger votre appartement avec quelqu'un pour passer des vacances ou une période quelconque ? L'idée a suscité la curiosité des apprenants et leur a permis de participer à la conversation, d'exposer leur avis d'une manière argumentative. Ils ont réalisé un débat et ont donné des arguments et des contre-arguments. Cette manière de travail engage l'apprenant à comprendre les différents points de vue des participants, à respecter leurs différences et à présenter ses propres arguments de manière persuasive. Au début, certains apprenants étaient complétement contre l'idée d'échanger leur appartement même avec des amis. Un apprenant déclare: "*il n'est pas possible que je donne mon appartement à n'importe qui… c'est difficile pour moi, je n'accepte pas…"* Ils n'acceptaient pas du tout l'idée pour différentes raisons : confiance, intimité, hygiène…, Cependant et grâce à la discussion avec leurs camarades qui avaient un avis différent des siens, les apprenants, qui étaient contre, sont sortis convaincus et ont reconnu que l'idée n'est pas si mal, mais au

contraire elle a tellement d'avantages. Les apprenants ont compris pourquoi les Francophones ont cette coutume dans leur vie. Le changement d'opinion de certains apprenants a pu en quelque sorte donner une réponse à la question est-ce que le document utilisé dans cette séance a donné des réponses efficaces qui satisferont la curiosité de l'apprenant et a démontré que l'apprenant s'intéresse bien au travail sur l'interculturel en classe et en tire profit.

La réaction des apprenants était positive, ils ont essayé d'expliquer les différences culturelles entre deux peuples et deux cultures en discutant le *pour* et le *contre*, et en distinguant le *moi* et *l'autre*. L'apprenant à ce stade d'apprentissage tend parfois à transférer ses habitudes dans la langue à apprendre, ou à transférer des éléments, et des connaissances et des rituels de la langue étrangère dans sa langue/culture d'origine. Cette idée a été prouvée lors de la conversation de nos apprenants à la fin du cours, fiers de leur apprentissage, certains ont dit qu'ils vont transférer leur bagage culturel francophone appris dans le cours à leur famille et amis. Un apprenant précise : "*Cette habitude française nous aide à boucher des trous dans notre société…*" Un autre dit : "*échanger mon appartement avec un ami a plusieurs avantages, et l'économie de l'argent est la meilleure, je vais expliquer cela à mes amis*." Une étudiante ajoute : "*C'est vrai, je peux visiter Damas sans payer l'hôtel, je ne peux même pas prendre une chambre à l'hôtel, je vais proposer cette idée d'échange d'appartement à une amie*."

Les résultats

L'échange en classe a donné de bons résultats, il a confirmé notre hypothèse que l'enseignement interculturel modifie en quelque sorte les représentations des apprenants. Il a affirmé d'ailleurs les deux théories citées plus haut du fait que les apprenants ont

développé une compétence communicative et culturelle avec ses composantes; et qu'ils ont changé d'avis et ont pris la décision d'imiter le principe d'échange d'appartement. L'apprentissage interculturel est donc une méthode qui aide chaque apprenant à découvrir les traits de sa personnalité et ses principes de base tout en acceptant l'autre avec ses différences et ses habitudes. L'apprenant manifeste sa curiosité intellectuelle et son désir de connaitre l'autre, de s'inspirer de ses habitudes et ses modes de pensée. L'enseignement interculturalité vise en effet à doter l'apprenant d'un nouveau code culturel et à le rendre capable de repenser ses représentations et d'éradiquer les stéréotypes et les préjugés. Il a la possibilité de mieux connaître les différentes sortes de savoirs requis et indispensables dans l'apprentissage du FLE. Après un travail réflexif, l'apprenant est conscient de la différence culturelle des deux peuples surtout après la comparaison des habitudes et des rites des deux peuples concernés. Cette manière de travail est le reflet de miroir, elle sensibilise l'apprenant sur ses propres opinions et le confronte à celles de l'inconnu pour "dépasser l'ethnocentrisme" (Zarate, 1986 : 35) et la peur de l'étranger. Elle a ainsi permis à l'apprenant de bien comprendre sa culture, de tolérer la culture de l'autre et de l'accepter : l'enjeu d'un enseignement interculturel.

Le travail de comparaison que nous avons effectué en classe entre les deux sociétés syrienne et francophone est enrichissant, il a donné aux apprenants l'occasion de bien revoir les deux cultures sous un autre angle, de les comprendre et surtout de modifier leurs opinions et leurs représentations en quelque sorte enracinées. Cette méthode sur l'interculturel laisse l'apprenant pensif et réflexif sur son répertoire culturel et lui donne plus de confiance en soi. Il aspire à cogiter, à découvrir de nouvelles connaissances et à surmonter ce qui est démodé pour aller à la rencontre de l'autre. Il est prêt ainsi à vivre

de nouvelles expériences et à partager ce qu'il a appris avec les autres. On pense dans ce cas à la fonction contagieuse ou épidémique des représentations. L'apprentissage du FLE contribue souvent au transfert et à la circulation des habitudes individuelles et collectives d'une culture à une autre. Les déclarations des apprenants citées plus hauts ont permis de dire que l'apprenant développe une personnalité qui ne tend plus à juger l'autre ce qui réduit les malentendus. Elles permettent d'ailleurs de penser à l'avenir de l'enseignement/apprentissage interculturel à l'alternance interculturelle.

En classe de FLE, l'alternance culturelle est une approche pédagogique qui vise à familiariser les apprenants avec la culture francophone. Cette approche repose sur l'idée que la langue et la culture sont liées et que l'apprentissage d'une langue étrangère doit permettre aux apprenants de découvrir la culture de l'autre. L'apprenant a ainsi un esprit ouvert critique, il tend à enrichir son capital culturel et à mettre ses connaissances à jour grâce à l'enseignement culturel. Il tend également à nourrir ses relations sociales par de nouvelles habitudes en effet l'identité de l'apprenant n'est pas stable, elle en constant développement. Elle progresse par le contact et de l'influence des autres. Les nouvelles connaissances de l'apprenant peuvent être transmises à son entourage, ce qui peut créer un milieu multiculturel. Puisque toute culture est métissée du fait des contact de langues, et puisqu'il n’y a pas de culture pure pourquoi ne pas intégrer l'alternance culturelle clairement en classe ?

Le travail sur l'alternance culturelle donne une idée de l'avenir de l'enseignement interculturel qui doit mettre en évidence les deux cultures afin de créer un milieu d'harmonisation interculturelle. Dabène (1994 : 141) intègre à ce propos la notion

"l'interculturalisme" qui est une sorte d'enrichissement pour tous les apprenants. L'alternance interculturelle rapproche les cultures, donc elle doit être présente en classe de langue car la culture n'est pas spontanée, elle se fabrique et se construit petit à petit grâce à l'influence des autres cultures. Ce rapprochement interculturel par le transfert des habitudes vise d'ailleurs à créer chez l'apprenant des savoirs essentiels permettant de mettre en commun deux univers bien différents et de créer entre eux un juste milieu. Mais comment?

Il existe en effet plusieurs manières pour mettre en place l'alternance culturelle en classe de FLE. Voici quelques exemples :

- Utiliser des documents authentiques : des livres, des films, des chansons, des sites Web…, qui présentent la culture française contemporaine.
- Organiser des activités qui permettent aux apprenants de découvrir la culture française de manière active, telles que des visites, des rencontres avec des francophones, des ateliers culinaires...
- Encourager les apprenants à partager les savoirs appris avec leur entourage.

Le travail sur l'alternance culturelle peut être mis en œuvre de différentes manières, par le fait de proposer aux apprenants des activités qui les confrontent à des aspects de la culture francophone. Cette sorte d'alternance permet aux apprenants de :

- développer leur compétence communicative interculturelle ;
- apprendre des éléments de la culture francophone ;
- développer leur esprit critique et leur ouverture d'esprit ;
- renforcer leur motivation à apprendre le français ;
- agir sur les représentations des apprenants ;

– créer des liens avec des francophones.

Cette perspective consiste, en fait, à mettre en valeur les stratégies qui contribuent à créer un espace pluriculturel où les alternances deviennent des indices d'un parler plurilingue/pluriculturel en devenir puisque la culture n'est pas un cercle fermé mais c'est une continuité et en plein progression. Le recours alterné aux différentes cultures présentes en classe permet de développer l'identité de l'apprenant et de construire une compétence pluriculturelle.

Conclusion

Notre étude a pour but de prouver l'efficacité d'un enseignement interculturel en cours de FLE à travers un texte argumentatif. Le travail effectué a démontré que l'enseignement culturel a plusieurs avantages, il peut être un outil très efficace en classe de langue car il incite les apprenants à réfléchir sur la culture francophone, à la découvrir de manière authentique et à développer leurs compétences communicative et culturelle. Ce genre d'enseignement motive l'apprenant et l'encourage à modifier ses représentations, à la fin du cours, notre apprenant a pu changer son avis et accepter la différence de l'autre. La stratégie de comparaison a convaincu l'apprenant à mettre en évidence ce que les deux cultures, base et cible, ont en commun à valoriser les ressemblances et à comprendre les différences. A partir de son travail et des résultats obtenus, l'apprenant établit des progressions et s'interroge sur les habitudes francophones, seraient-elles admises ou acceptées dans ma

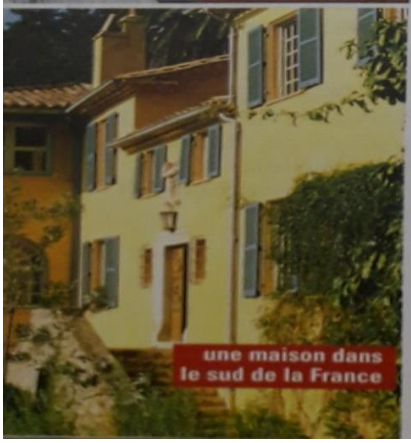
culture ? Il décide de transférer à sa propre culture certaines habitudes évaluées comme pertinentes et valables et va attendre la réaction de son entourage amical et familial. Nous remarquons que l'enseignement culturel a plusieurs avantages, ainsi l'apprenant ne fait pas recours à l'alternance uniquement pour compenser un manque mais il le fait d'une manière consciente et visée parce qu'il a apprécié les habitudes de la langue/culture apprise, dans ce cas nous parlons de l'alternance culturelle, une notion qui mérite une attention particulière.

Ainsi, il est essentiel de considérer la culture comme élément essentiel du développement personnel et d'intégrer la langue/culture dans une situation d'interaction sociale et de favoriser la compréhension du concept de l'altérité afin de rapprocher entre les individus et les cultures.

Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. 1999, L'éducation interculturelle, Paris, PUF.
- BYRAM M., MORGAN C., 1994, Enseignement et apprentissage de la langue et la culture, Clevedon: Questions multilingues.
- BEACCO J.-C., 2000, Les dimensions culturelles des enseignements de langue, Paris, Hachette/livre FLE.
- CASTELLOTTI V., et MOORE D., 2022, Représentations sociales des langues et enseignement, Strasbourg.
- Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/T/F/Coop%E9ration_culturelle/education/Langues/Politiques linguistiques/Activit%E9s_en_mati%E8re_de_politique/Etudes/CastellottiMooreFR.pdf.

- CUQ J.-P., et GRUCA I., 2003, Cours de didactique de français langue étrangère et seconde, PUG.
- DABENE, L., 1994, Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, Paris, Hachette, col. F/Référence.
- Galisson R., « En matière de culture le ticket AC-DI a-t-il un avenir ? » in *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, 1995b, n°100.
- GALISSON R., 1987, "Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à C.C.P." in *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, n°67.
- MERIEUX R., et *al*. , 2009, Latitudes 2, méthode de français, A2/B1, Paris, Didier.
- Neuner G., 2003, "Les modes socio-culturels intermédiaires dans l'enseignement et apprentissage des langues vivantes", in *La compétence interculturelle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe [en ligne]
- PUREN, Ch. 2014, La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle.
- PUREN Ch., 2021, *Compétence culturelle et ses composantes*, www.christianpuren.com/mes-travaux/2021d.
- PY B., 1997, "Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues", in *Etudes de linguistique appliquée*, Paris, n°108.
- SIMON D.L., 1997, "Alternance codique en classe de langue : rupture de contrat ou survie », in *Etudes de linguistique appliquée*, n°108.
- ZARATE G. et GOHARD RADENKOVIC A., et *al*., 2003, Médiation culturelle et didactique des langues, Strasbourg, Conseil de l'Europe.



VACANCES : TENDANCES

Bienvenue chez nous !

Échanger son appartement contre une maison à l'étranger : la meilleure façon de voyager moins cher. Les Français sont plus nombreux chaque année à tenter l'expérience, un mouvement né aux États-Unis.

« Au début, quand je discutais de cette idée avec des Français, on me regardait avec de grands yeux : " Quoi ? Quelqu'un que je ne connais pas va dormir dans mon lit ? Ah non... certainement pas... " » explique la responsable d'une agence spécialisée. Mais les mentalités changent. Les Français qui ont tenté l'expérience sont enchantés.

Aujourd'hui, ils sont de plus en plus nombreux à se connecter sur Internet pour trouver la maison de leurs rêves... et laisser des inconnus habiter dans leur logement. Ce type de séjour est moins cher, il n'y a que le billet à acheter. Mais le plus important pour les vacanciers, c'est de découvrir le pays de l'intérieur. Bien sûr, vous pouvez enlever tous vos objets de valeur, mais d'après une agence interrogée, sur 35 000 échanges, il n'y a eu aucun vol ou problème de vandalisme. Tout fonctionne sur la confiance.

Alors, vous rêvez d'une maison sur la plage en Afrique ou d'un appartement à Paris (la France est le pays le plus demandé) ? Échangez votre maison !

Quelques sites internet pour vous aider à trouver :
www.trocmaison.com,
www.homelink.fr,
www.intervac.fr

Viens dormir sur mon canapé

44 314 membres (70 % ont moins de trente ans) de la communauté des « couch-surfers » (38 000 Français) dans 224 pays proposent et demandent l'hospitalité via leur canapé. Attention, c'est moins cher que l'hôtel, mais l'objectif est de « rapprocher les personnes et les cultures ». L'hôte doit être curieux, ouvert, donner les bons plans pour découvrir sa ville, etc. C'est bien d'apporter un petit cadeau et de participer à la vie de la maison. Un bon moyen de faire des rencontres !

Séjours à l'étranger (en millions) concernant les personnes de 15 ans ou plus vivant en France

Été (période du 01/04 au 30/09)	
Hôtel et pension de famille	10,5 %
Camping	12,0 %
Location	9,6 %
Gîte, chambre d'hôte	3,9 %
Résidence de tourisme	2,2 %
Autre	7,8 %
Total hébergement marchand	**46,0 %**
Résidence secondaire	15,5 %
Famille ou amis	38,5 %
Total hébergement non marchand	**54,0 %**

ET VOUS ?

28 Le système d'échange de maison existe-t-il dans votre pays ? Que pensez-vous de ce type de vacances ? Quels sont les avantages et les inconvénients à votre avis ?
Où aimeriez-vous aller ? Préféreriez-vous le principe du « canapé » ? Quelle est la meilleure formule ? Discutez.

24 Lisez les statistiques sur les séjours des Français à l'étranger. Quelles informations est-ce que vous obtenez sur les vacances des Français ? Est-ce la même chose dans votre pays ?

25 Lisez l'article *Bienvenue chez nous !* et répondez : *vrai* ou *faux*. Rétablissez la vérité si c'est faux.

1. Ce genre de vacances permet de louer une maison moins cher.
2. Le phénomène a commencé en France.
3. Les Français ont tout de suite aimé ce genre de vacances.
4. Ce type de vacances présente peu de risques.
5. Le seul avantage, c'est de payer moins pour ses vacances.

26 Écoutez les témoignages de personnes qui ont échangé leur maison pendant les vacances et complétez le tableau.

	où est-elle allée ?	opinion positive	opinion négative	pourquoi ?
personne 1				
personne 2				
personne 3				

27 Lisez le texte *Viens dormir sur mon canapé* et répondez.

1. Quel est le principe de ce genre de séjour ?
2. Quels sont les avantages ?
3. Quels peuvent être les inconvénients, à votre avis ?
4. D'après vous, est-ce que cela peut « rapprocher les personnes et les cultures » ?

من معاييرِ جَمالِ المعنى الشِّعريِّ في النَّقدِ العربيِّ القديمِ: (الجِـدَّةُ)

طالب الدراسات العليا: محمد حسن الشعير
كليَّة الآداب والعلوم الإنسانيِّة – جامعة حمص
بإشـــــراف:
أ. د. أحمد دهمـان(*) د. رئيفة السلومي(**)

الملخَّص:

سعى هذا البحث إلى دراسة معيارٍ مهمٍّ من معايير جمال المعنى الشعريِّ عند النقّاد العرب القدامى، وهو معيار الجِدَّة. وذلك عبر منهجٍ وصفيٍّ تحليليٍّ.

بدأ البحث بمقدِّمة فيها عرضٌ لأهدافه وأهمّيته. ثمَّ درس بعد ذلك جهود النقّاد في الكشف عن جمال جدَّة المعاني الشعريَّة، وفي بيان مقدار الجدَّة المطلوبة للمعاني من الشاعر. ثمَّ تناول البحث جهود هؤلاء العلماء في بيان ضربي الجِدَّة: الجدَّة الخالصة، وتلك التي تكون عن طريق الزيادة. ثمَّ خُتم بما توصَّل إليه من نتائج.

ونشير إلى أنَّ الدراسة في هذا البحث قد اقتصرت على جهود النقّاد العرب حتى نهاية القرن الرابع الهجريّ.

كلمات مفتاحيَّة: الجدّة، المعنى الشعريّ، النقد العربيّ القديم.

(*) أستاذ النقد الأدبيِّ والبلاغة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، بجامعة حمص.

(**) مدرسة النثر العباسي بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، بجامعة حمص.

One of the standards of the beauty of poetic meaning In ancient Arabic criticism: (the novelty)

Graduate student: Muhammad Hassan Al-Sha'ir
College of Arts, Science and Technology - Al-Baath University
Under the supervision of:
a. Dr.. Ahmed Dahman (*) Dr. Raifa Al-Saloumi (**)

Abstract:

This research sought to study an important criterion of the beauty of poetic meaning among ancient Arab critics and rhetoricians, which is the criterion of novelty, through a descriptive and analytical approach.

The research began with an introduction presenting its objectives and importance. Then he studied the efforts of critics in revealing the beauty of the novelty of poetic meanings, and in explaining the amount of novelty required of the poet's meanings. The research then studied the efforts of these scholars in explaining the two types of novelty: pure novelty, which is achieved through addition. Then he concluded with the results he reached.

We point out that the study in this research was limited to the efforts of Arab critics and rhetoricians until the end of the fourth century AH.

Keywords: novelty, poetic meaning, ancient Arabic criticism.

(*) Professor of Literary Criticism and Rhetoric at the Faculty of Arts and Human Sciences, Al-Baath University.

(**) School of Abbasid Prose, Faculty of Arts and Human Sciences, Al-Baath University .

- **مقدِّمة:**

لا شـكَّ في أنَّ العلاقة بين نقد الشـعر والجمال هي علاقة وثيقة؛ ذلك لأنَّ الشـعر في جوهره هو بيان جماليٌّ فاعل مؤثِّر، فمن البديهي أن تكون طبيعة النقد الموجّه إليه تتبع هذه الطبيعة الجماليّة له، بمعنى أن يكون النقد جمالياً أيضـــاً، ومن هنا كان نقد القدامى للشـعر في أغلبه جمالياً، يسـعى إلى الكشـف عن «جيّد الشـعر من رديئه»[1]، وبيان «معالم جماله»[2]. ولذلك اعتنى النقّاد القدامى ببيان معايير جمال الشعر، ولا سيما معانيه، فتحدّثوا عن الصّـحة والإصـابة والجدّة والإفادة... إلخ. فأما معيار (الجدّة) فهو عندهم من أهم معايير جمال المعاني الشعرية، وهو ما سنتناوله في بحثنا هذا.

- **أهداف البحث وأهميته:**

يهدف هذا البحث إلى بيان جمالية الجدَّة بوصـــفها معياراً من أهم معايير جمال المعاني الشـــعريَّة عند النّقّاد والبلاغيّين القدامى، كما يهدف إلى كشـــف مقدار الجدَّة، وأنواعها، وذلك على وفق تأصيل هؤلاء العلماء لها.

وتكمن أهمّيّة هذا البحث، فيما أحسـب، في أنّه ينبّه على ضـرورة إعادة النظر في تلك الآراء التي شـــاعت في الدرس النقدي الحديث في أنَّ جمال الشـــعر عند النقّاد والبلاغيين القدامى يرجع إلى لفظه وصياغته، وأنّ المعنى لا قيمة له عندهم[3].

كما تكمن أهميته في أنّه يوجّه الأنظار إلى ضرورة دراسة القضايا النقديَّة عند النقّاد القدامى من خلال أســاســها الجماليّ، ذلك لأنّ كثيراً ما تُدرس هذه القضـــايا بمعزل عن الرؤية الجماليَّة التي تحكمها. مثل (السرقات الشعرية) التي أهمل الدارسون في كثير من الأحيان دراسة أسباب قبحها، وهو أنَّ المعاني المكرَّرة "مُخلقة مملَّة" عند المتلقّين[4]، وأنهم إنَّما يطلبون الجديد القادر على الإثارة والتحريك.

(1) **نقد الشعر**: قدامة بن جعفر، ص 62. (طلباً للإيجاز، ستذكر هوية المصادر والمراجع كاملةً في الثبت).

(2) **حلية المحاضرة**: الحاتمي، 215/1.

(3) ينظر مثلا: **المعياران الأخلاقي والجمالي في التراث النقدي**: العرابي لخضر، ص 565. **الأسس الجمالية في النقد العربي**: عز الدين إسماعيل، ص144. و**النقد الجمالي وأثره في النقد العربي**: روز غريّب، ص 177.

(4) ينظر: **التشبيهات**: ابن أبي عون 74. و**عيار الشعر**: ابن طباطبا، ص 14. ومن شواهد ذلك أنّه عندما «دخل الأخطل على عبد الملك بن مروان، فقال: يا أمير المؤمنين، قد امتدحتك فاســتمع مني، فقال عبد الملك: إنْ كنْتَ إنما شبهتني بالصقر والأسد، فلا حاجة لي في مدحتك». **المصون في الأدب**: العسكري، ص63.

- **العرض:**

لا شـــكَّ في أنَّ الإنســـان، ولا ســـيَّما الموهوبَ والذكيَّ، ينزع بجِبِلَّته نحو الجِدَّة والابتكار، فيسعى بنفسه إلى الظفر بتحقيق ما هو جديدٌ مبتكرٌ في مختلف مجالات الحياة التي يوجد فيها، كما يُعجب في الوقت ذاته بالجديد الذي يأتي به غيرُه، وتعلو عنده منزلةُ صاحبه، وفي هذا سبب مباشر لنهوض البشريَّة وتحضُّرها وتطوّرها.

وتُعدُّ الجِدَّةُ في الفنون على اختلاف أنواعها قيمةً جماليَّة مجمعاً عليها؛ إذ «فيها تتجلَّى براعةُ الفنَّان وقدرتُه على إدراك العلاقات الرابطة بين الأشـــياء، ومن ثمَّ إقامةُ نوع من التناسب الذي يتَّكئ على الفطنة الخاصَّة، والنظر المتميِّز»[1].

أولاً – جمال جِدَّة المعاني الشعريَّة:

إنَّ نزوع الإنســـان إلى الجديد بطبعه أمرٌ لفت انتباه النقَّاد العرب في مرحلة متقدِّمة من التأليف، جاء عند الجاحظ (ت255هـ) – نقلاً عن سهل بن هارون (ت215هـ) – : «النَّاسُ موكلون بتعظيم الغريب، واســـتطراف البعيد، وليس لهم في الموجود الرَّاهِن، وفيما تحت قُدرتهم من الرأي والهوى، مثلُ الذي لهم في الغريب القليل»[2]. وســـمَّى ابنُ وهبٍ ذلك بـ«شهوة الاستطراف، وطلب الغرائب»، وقال: «إنَّ كثيراً من النَّاس مَن يطلب ما كان طريفاً، ولم يكن عند النَّاس معروفاً، وذلك لِمَا في النُّفوس من التطلُّع إلى اســـتماع ما لم يسمعوه، والكَلَف بما لم يعهدوه ويعرفوه، وكلَّما كان الشـيء ليس عندهم كان إليهم أعجبُ، ومن قلوبهم أقربُ»[3]. لذلك فإن المعاني الشعرية الجديدة، فيما يقول الآمدي (ت370هـ): هي «أحلى في النفوس، وأشهى إلى الأسماع، وأحقّ بالرواية والاستجادة»[4].

و«يبدو أنّ محدوديّة المعرفة البشرية [هي التي] تجعل الإنسان دائماً منفعلاً بالأمر الجديد»[5]؛ لأنه يضـــيف إلى معارفه ويُغنيه، ويُطلعه على ما هو غير معروف عنده،

(1) **مآخذ البيانيين على النص الشعري:** صالح الزهراني، ص 340.
(2) **البيان والتبيين:** الجاحظ، 90/1.
(3) **البرهان في وجوه البيان:** ابن وهب الكاتب، ص 240.
(4) **الموازنة:** الآمدي، 23/1.
(5) **المُفصَّل في علوم البلاغة:** عيسى العاكوب، ص 628.

فيسعد به ويرتاح[1].

ولمّا كانت النفوس على هذا النحو من التطلّع إلى الجديد، والكَلَف به، والعَجَب منه، والارتياح إليه، ولأنّ الشعر هو كشف للمعاني الخفية الغريبة الكامنة في النفس والموجودات، =جعل النقاد والبلاغيون الجدة في المعاني الشعرية مطلباً لابدّ من تحقّقه فيها، إنَّها علامة أصالة الشاعر، وقدرته على تحقيق جوهر الشعر، لذلك طالبوا الشاعر بالجديد الغريب من المعاني، لأنه وِفق منطق الشعر يفترض أن «يفطن لِمَا لا يفطن له غيره»[2]، ويصل بفكره إلى حيث لم يصل الآخرون.

وإذا كانت الألفاظ أجساداً والمعاني أرواحاً لها، على وفق تشبيه النقاد والبلاغيين[3]، فإن الجدة من ثَمَّ هي شرف لتلك الروح، وقوة وكمال لها، فإذا كان المعنى مبتذلاً مكرّراً، كان أشبه بالروح المُتعَبة التي استُهلكت طاقتها فلا تقدر على العطاء والحركة، أما المعنى الجديد الطريف فيكون روحاً نشطة قادرة على التحريك والإطراب، وإثارة الإعجاب والدهشة، لأنّ فيه ما يلبّي رغبة المتلقي في الجديد الغريب على المستوى النفسي، وما يُشبع حاجته المستمرة إلى المعرفة على المستوى العقلي.

ويرفع من شأن المعاني الجديدة أمرٌ آخر أشار إليه الباقلّاني (ت403هـ)؛ وهو «أنّ تخيّر الألفاظ للمعاني المتداولة المألوفة، والأسباب الدائرة بين الناس، أسهل وأقرب من تخيّر الألفاظ لمعانٍ مبتكرة، وأسباب مؤسسة مستحدثة»[4]. والذي يريده الباقلاني أن معاناة الشاعر في إدراك المعاني الجديدة والتعبير عنها أشدُّ منها في المعروفة المتصورة، وذلك في إشارة منه إلى ما يكابده الشاعر من معاناة في إنتاج معانيه، وهو ما يؤكده لنا بشار بن برد في معرض دفاعه عن معاني شعره من السرقة، حيث قال: «معانيَّ التي

(1) يمكن لنا أن نفيد ههنا من كلامٍ لأبي الفرج النهرواني (ت390هـ)، صرّح فيه بالعلاقة بين الراحة عند الإنسان وتحصيل المعرفة مما هو جديد عليه. حيث قال: «وجعل [اللهُ تعالى] قلوبَ أوليائه تسرحُ في ميادين محاسن ما ابتدعه، وعقولَهم ترتاحُ لِمَا مَنَّ عليهم من استنباط المعرفة بما اخترعه». **الجليس الصالح**: أبو الفرج النهرواني، ص 159.

(2) **إعجاز القرآن**: الباقلاني، ص 51.

(3) ينظر: **رسائل الجاحظ (الرسائل الأدبية)**، ص 348، **وعيار الشعر** 16، **والصناعتين**: أبو هلال العسكري، ص149.

(4) **إعجاز القرآن** 42.

أتعب في اختراعها، وأسهر ليلي في ابتداعها»[1].

إنّ هذه المعاناة تحقق للشاعر لذة من استخراجه للمعنى والقدرة على صياغته والتعبير عنه، وتَعقُّب هذه اللذة لذةٌ عند الطرف الآخر المتلقي؛ لأنه لا عهدَ له بهذا المعنى من قبلُ، فيُعمل عقله لفهمه، ويسرح فكره في تأمله، ويعجب ممن اخترعه.

ولعلّنا لا نبالغ إن قلنا بأن قضية جدة المعاني الشعرية، وما يقابلها على الضفة الأخرى، نعني الابتذال والسرقة، تُعدُّ من أكثر القضايا التي حازت على عناية النقاد والبلاغيين، وتناولوها على نطاق واسع من مؤلفاتهم. فإذا بدأنا من عند ابن سلَّام (ت231هـ) وجدناه يُثني على الشعراء أصحاب المعاني الجديدة[2]، من ذلك ثناؤه على أميَّة بن أبي الصَّلت؛ لأنه «كثير العجائب؛ يذكر خلق السموات والأرض، ويذكر الملائكة، ويذكر ما لم يذكره أحدٌ من الشعراء»[3].

وتبدو عناية ابن قتيبة (ت276هـ) بالمعاني الشعرية الجديدة غير المسبوقة واستحسانه إياها ضافيةً، فطالما صدَّر اختياراته لمَن يترجم من الشعراء بعبارة: «ومما لم يُسبق إليه: ...»[4]. وتابعه ابنُ المعتز (ت296هـ) وسار على هذا النهج، فجعل الجِدّة عياراً رئيساً للاختيار، جاء عنده – مثلاً – في ترجمته لبشار بن بُرد: «وممّا يُستحسن من شعره: [الأبيات]، وهذا معنى بديع لم يُسبق إليه ...، وممّا يُستحسن من شعره أيضاً، وهو المعنى الذي لم يُسبق إليه: [الأبيات]، ومن مستحسن شعره رائيته العجيبة البديعة المعاني: [الأبيات]»[5]. وفسّر – ابن المعتز – شيوع شعر أبي نواس؛ «لسهولته وحسن ألفاظه، وهو مع ذلك كثير البدائع»[6]، ثم إذا أتى على ذِكر مسلم بن الوليد، واختار أيضاً من شعره «بديع ما يروى له»[7]، وكذا عند سائر الشعراء.

---

(1) **المختار من شعر بشار (اختيار الخالديّين) وشرحه:** أبو الطاهر إسماعيل التُّجِيبِي، ص 47.

(2) نشير إلى أن النقاد استخدموا في الإشارة إلى المعاني الجديدة مصطلحات عديدة، منها: معنى مخترع، ومبتكر، وبديع، ونحو ذلك. وكلها تؤدي معنى واحداً وهو الدلالة على الجِدّة فيه، وأنه غير مسبوقٍ.

(3) **طبقات فحول الشعراء:** ابن سلام الجمحي، 262/1. وينظر: 580/2.

(4) ينظر مثلاً: **الشعر والشعراء:** ابن قتيبة، 144/1 – 149 – 169.

(5) **طبقات الشعراء:** ابن المعتز، ص 28–29.

(6) **نفسه** 204.

(7) **طبقات الشعراء** 238.

وتتضح عند أبي إسحاق الصابئ (ت384هـ) أهمية الجِدَّة في الشعر، وأنها أسّ من أسس نجاعته وجماله، في موازنة عقدها بين الكتاب والشعراء، وفيها ذهب إلى أنه «متى خرجَ الشعرُ عن سنن الإبداع والاختراع، فكان ساذجاً مغسولاً، فقائله معيبٌ غيرُ مصيبٍ، والتَّركُ له أدلُّ على العقل»[1]، وذلك بخلاف الكتابة؛ فالكاتب عندهم «لا يُشان في كتابته إلا بترك سهل الألفاظ، ومستعمل المعاني»[2].

ثم إذا وصلنا إلى القاضي الجرجاني (ت392هـ) نجده يجعل جِدَّة المعاني، والسبق إليها «الفضيلة العظمى»[3] في الشعر، وعلى ما له من مآخذ على شعر أبي تمام، يقدّمه لِمَا في شعره من بديع مخترع جديد[4]، كما حاجج خصوم المتنبي باستعراض أبيات «لا يُعلم لأحد في معناها مثلها»، وأبيات «قد اخترع أكثر معانيها»، ذاهباً إلى أنّ «هذا القسم من الشعر [أي المخترع] هو المُطْمِعُ المُؤْيِسُ»[5]، أي يُطمع فيه، ويؤوس منه، كنايةً عن حُسنه وصعوبة تحصيله. وعلى منوال القاضي نجد ابن جني (ت932هـ) يُعلي من شأن أبي الطيب لِمَا له من اختراعات كثيرة[6].

وإذا رجعنا بضعة سطور إلى الخلف، إلى كلام الصابئ، نجده قد قَرَنَ الجِدَّة بالإصابة، – "فقائله معيبٌ غيرُ مصيبٍ" – وهو بذلك يشير إلى جهة أخرى من جهات تحقّق الإصابة وهي الجِدَّة.

نجد شاهداً على ذلك عند ابن المعتز؛ إذ يروي أن مسلمَ بنَ الوليد وأبا نواس وجماعة غيرهم، كانوا عند بعض الخلفاء، فسألهم عن أحسن الشعر، «فأنشدوه لجماعة من المتقدمين والمحدثين، فكأنه لم يقع منه بالغرض، وسأل عن أحسن من ذلك»، فأنشدوه قصيدة لبشار بن برد «فاستحسنها جداً»[7]، وهذا الاستحسان وفق تحليل ابن المعتز؛

(1) **رسالتان من التراث النقدي عند العرب** = الفرق بين المترسل والشاعر: أبو إسحاق الصابئ، ص 113.
(2) **أدب الكاتب:** أبو بكر الصولي 17.
(3) **الوساطة:** القاضي الجرجاني، ص 274.
(4) ينظر: **نفسه** 19.
(5) **نفسه** 121.
(6) **الفسر:** ابن جني، ص 4/1.
(7) **طبقات الشعراء** 30.

لأنها من قصائد بشار «العجيبة البديعة المعاني»[1]، ممّا جعلها تلبّي طموح الخليفة، وتقع في نفسه.

ولأجل ذلك سعى الشعراء إلى الظفر بالجديد من المعاني كي يضمنوا إصابة أغراضهم، وقد صرّح أبو تمام بذلك غير مرة في شعره، نحو قوله في إحدى مدائحه: [الوافر]

إِلَيْكَ بَعَثْتُ أَبْكارَ المَعاني يَلِيْها سَائِقٌ عَجِلٌ وَحَادِي[2]

وقال في أخرى: [الكامل]

وجَدِيْدَةَ المَعْنَى، إذا مَعْنَى الَّتي تَشْقَى بِها الأَسْمَاعُ كانَ لَبِيْسَا[3]

ولعل أقوال أبي تمام هذه، واستحسان النقاد للمعاني الجديدة من قبلُ، أشياء تدفع إلى السؤال الآتي: هل الشاعر مطالَب بالجديد على الدوام؟ بل هل لديه القدرة على ذلك؟

ثانياً – مقدار الجِدَّة للمعاني:

لقد أدرك النقاد أن الجِدَّة أمرٌ نسبي، وأن الشاعر لا يقوى على إدراكها على الدوام، وعلّلوا ذلك وأرجعوه إلى أمرين، الأول: أن الشاعر– وأغلب نقدهم يدور حول المحدثين – مسبوقٌ، والثاني: أنه يبقى آدمياً، ولا محالة من تقصيره، وتباين قدراته.

فأما إنّ الشاعر مسبوق، فهذا أمر ضيّقَ عليه مساحة القول، وزاد من معاناته في إنتاج معانيه، قال ابن طباطبا (ت322هـ) في ذلك: «والمِحْنة على شعراء زماننا في أشعارهم أشدُّ منها على مَن كان قبلهم؛ لأنَّهم قد سُبِقوا إلى كل معنى بديع ... ، فإن أتوا بما يَقْصُر عن معاني أولئك ولا يُرْبي عليهم لم يُتلقَّ بالقَبُول، وكان كالمُطَّرَح المملول»[4]. وتابع القاضي على هذا الموقف فقال: «ومتى أنصفت، علمت أن أهل عصرنا، ثم العصر الذي بعدنا أقرب فيه إلى المعذرة، وأبعد من المذمّة، لأن مَن تقدَّمَنا قد استغرق المعاني وسبق إليها، وأتى على معظمها»[5].

(1) **نفسه** 29. والبيتان في ديوان بشار بن برد 249/3.

(2) **ديوان أبي تمام** 385/1. و«أبكار»: مفردها بِكْرٌ، وهو أول كل شيء، يريد: أن المعاني جديدة، غير مستعملة.

(3) **نفسه** 585/1. و«اللَّبيسُ»: المملول.

(4) **عيار الشعر** 13.

(5) **الوساطة** 214.

فالشاعر من الطبيعي أن يسمع أشعار أسلافه ويطّلع عليها، وهو عندما يريد نظم الشعر فإن معاني تلك الأشعار تحيط بفكره وتتازعه وتشده نحوها، فيعسُر عليه الخروج من دائرتها، ولا سيما أن المعاني «قد أُخِذَ عَفْوُها، وسُبِقَ إلى جيّدها»[1].

وفي مقابل هذه النصوص التي عبّر أصحابها عن محنة الشاعر المسبوق، كان لبعض النقاد رؤية في هذا السياق تقوم على قاعدة مشتقة من طبيعة المعاني، والتي قررها الجاحظ في أن: «المعاني مبسوطة إلى غير غاية، وممتدة إلى غير نهاية»[2]، وممَّن عبّر عن هذه الرؤية الرُّمَّانيُّ (ت386هـ)، قال: «ولو قال قائل قد انتهى تأليف الشعر حتى لا يمكّن أحداً أن يأتي بقصيدة إلا وقد قيلت فيما قيل، لكان ذلك باطلاً، لأن دلالة التأليف ليس له نهاية كما أن الممكن من العدد ليس له نهاية يوقف عندها لا يمكن أن يزاد عليها»[3].

وبتلاقي الأمرين: واقع حال الشاعر في أنه مسبوق، وما يتيحه (التأليف) من إنتاج دلالات لا نهاية لها عبر التصرف في الصياغة والتصوير، = لم يجد النقاد عيباً في الاتباع والاحتذاء والتثقف بالمعاني المسبوقة والاستعانة بها، ولكن اشترطوا على الشاعر أن يزيد إليها لا أن يكررها، طالما أن التأليف لا يقف عند حدّ معيّن. فإذا اخترع وأتى بالجديد مما هو غير مسبوق إليه وجبت له الفضيلة، وإذا زاد وأجاد «لم يعبْ، بل وجب له فضل لطفه وإحسانه»[4] أيضاً، فأما إنّ الشاعر يتفرد بالمخترَع الجديد في جميع أقواله، فهذا غير ممكن بحال.

وأضاف الباقلاني إلى القضية فكرةً أخرى تدعم هذه النتيجة، وهي أن الشاعر يبقى آدمياً في نهاية المطاف، يقصِّر لا محالة ولا يقوى على الكمال وإبداع ما هو جديد دائماً، «إنما يتفق للشاعر في لمع من شعره»[5]، و«يقذفه الطبع في النادر والقليل»[6]، فلو أن الشاعر قادر على أن يأتي بالجديد في كل معانيه، لما بدا التفاوت بين الشعراء، ولذهبت

(1) **نفسه** 52. «عَفْوها»: أجودها وأحسنها.
(2) **البيان والتبيين** 76/1.
(3) **ثلاث رسائل في إعجاز القرآن** = النُّكت: الخطابي، ص 107.
(4) **عيار الشعر** 123.
(5) **إعجاز القرآن** 112.
(6) **نفسه** 285.

لذة الجديد، ولصار كلامه معجزاً، وهذا لا يتناسب مع مرتبة الآدمي الذي خُلِقَ ناقصاً.

ولهذه وذاك كان الجاحظ قد سبق إلى تنبيه الشاعر على ألا يجعل شغله الشاغل البحث عن الغريب؛ لأن ذلك قد يقوده إلى التكلّف[1].

ثالثاً – ضربا الجدَّة:

وفقاً لِمَا تقدّم، فقد ميز النقاد بين ضربين رئيسين للجدة في المعاني، هما: الجدة الخالصة، وأخرى هي تلك التي تكون عبر الزيادة والاتساع في معنى قديم مستعمَل.

أ – الجدة الخالصة: وفيها «يُعمِلُ [الشاعر] المعاني ويخترُعها، ويتَّكئُ على نفسه فيها»[2]، فيكون المعنى من «بنات ذهنه، ونتائج فكره»[3] الخالص، ولم يُسْبَق إليه.

ومعاني امرئ القيس أغلبها من هذا النوع كانت؛ من اختراعه وابتكاره، فسبق إلى معانٍ ابتدعها بنفسه، واستحسنتها العرب، وسارت عليها الشعراء فيما بعد[4].

ويلاحَظ أن المعاني التي اتجه النقاد إلى الكشف عما فيها من ابتكار وجدّة وسبق، واستحسنوها وأشاروا إليها، هي معاني الشعراء الذين تلوا امرأ القيس وغيره من شعراء العصر الجاهلي، بحُكمِ أنّ معاني الجاهليين هي الأصول، وقد باتت مقرّرة مألوفة، والرهان من ثَمَّ على الشعراء التالين فيما يستطيعون أن يضيفوه إلى تلك المعاني، وأن يستخرجوا ما قد فات أصحابها وخفي عنهم، أو لم يكن في زمانهم من أصله.

ومن أمثلة المعاني الجديدة التي أشار إليها النقاد، قول نُصَيب بن رَباح في المدح: [الطويل]

أَقُولُ لِرَكْبٍ قافِلينَ رَأَيْتُهُم ... قَفَا ذَاتِ أَوْشالٍ وَمَوْلاكَ قَارِبُ

قِفُوا خَبِّروني عَنْ سُلَيمانَ إِنَّني ... لمعروفِهِ مِنْ آلِ وَدَّانَ طالِبُ

فَعاجوا فَأثنوا بِالَّذي أنتَ أَهْلُهُ ... وَلَو سَكَتوا أَثْنَتْ عَلَيْكَ الحَقائِبُ

---

(1) **البيان والتبيين** 255/1.

(2) **أخبار أبي تمام:** الصولي، ص 53.

(3) **العقد الفريد:** ابن عبد ربه، 241/6.

(4) ينظر إشادة النقاد بمعاني امرئ القيس وفضله فيها، في: **فحولة الشعراء:** الأصمعي، ص 9، و**طبقات فحول الشعراء** 55/1، و**الشعر والشعراء** 133/1، و**الموازنة** 420/1، و**الرسالة الموضحة:** الحاتمي، ص 78، و**إعجاز القرآن** 158.

قال المُبَرِّد (ت286هـ): «هذا في باب المدح حَسَنٌ ومتجاوزٌ، ومبتدعٌ لم يُسْبَق إليه»[1]. والجديد الذي يقصده المُبَرِّد، هو أن الشاعر أوقف الجمع المرتحل ليخبره عن الممدوح، والعادة بأن يطلب الشاعر أخبار المحبوبة ونحوها، ثم جعل للممدوح فضلاً عظيماً أدركته الجمادات أيضاً، فلو سكت القوم لنطقت الحقائبُ بفضله، ولعله يريد ما بداخلها، كناية عن أنه من أُعطياته ونتائج كرمه.

= وقول ابن مَيَّادة في العشق والتغزل:

جَزى اللهُ يَوْمَ البَيْنِ خَيْراً فإِنَّهُ أَرانا، على عِلَّاتِهِ، أُمَّ ثابِتِ
أَرَانَا رَقِيْقَاتِ الْخُدُوْدِ وَلَمْ نَكُنْ نَراهُنَّ إِلَاّ بانْتِعاتِ النَّواعِتِ

قال السَّريُّ (ت362هـ): «وهذا من بدائعه، وعليه عوّل الشعراء في العشق بالصفة دون الرؤية»[2]؛ فالدعاء ليوم الارتحال والفراق بالخير، والعشق عبر الوصف من دون الرؤية، معانٍ جديدة تخالف المعاني المألوفة في ذم الفراق، واستذكار المغامرات الحية مع المحبوبة.

= ومن الأمثلة أيضاً، قول بشار بن برد في وصف أرقه وشوقه: [الوافر]

لَم يَطُل لَيلي وَلَكِن لَم أَنَم وَنَفى عَنّي الكَرى طَيفٌ أَلَم
فَاهجُرِ الشَوقَ إِلى رُؤيَتِها أَيُّها المَهجورُ إِلّا في الحُلُم

فهذا المعنى عند ابن المعتز: «لم يُسْبَق إليه»[3].

= وقول العَبَّاس بن الأَحْنَف: [المتقارب]

بَكَتْ غَيْرَ آسِيَةٍ بِالبُكاءِ تَرَى الدَّمْعَ في مُقْلَتَيها غَريبَا

قال الحاتميُّ (ت386هـ): «وهو من معانيه التي اخترعها»[4].

= وقول أبي تمام في رثاء بعض الناس: [البسيط]

(1) **الكامل:** المبرد، 148/1. والأبيات في شعر نُصَيب بن رَباح 56، و«قَفَا ذاتِ أَوشالٍ»: خلف مكان قليل الماء أو كثيره (ضدٌّ)، «القارِبُ»: طالب الماء ليلاً، «وَدَّان»: قرية بين مكة المكرمة والمدينة المنورة، «عاجوا»: انعطفوا.

(2) **المحب والمحبوب:** السري الرفاء، ص 117/1. والبيتان خلا منهما ديوان ابن ميادة.

(3) **طبقات الشعراء** 117/1. والبيتان خلا منهما ديوان بشار بن برد، و«الكرى»: النَّوم.

(4) **الرسالة الموضحة** 21.

حَنَّ إلى المَوْتِ حَتَّى ظَنَّ جاهِلُهُ بِـأَنَّـهُ حَـنَّ مُشْـتـاقـاً إلـى وَطَـنِ

قال الصوليُّ (ت335هـ): «وهل افتض هذا المعنى قبل أبي تمام أحدٌ!»[1]، يريد أنه اخترعه وافتتح القول فيه.

فالمعاني الشعرية هذه، إنما هي معانٍ جديدة مبتكرة، لم يسبق أصحابها أحدٌ إليها، وذلك حسب علم النقاد وتقديرهم.

ب – الجِدَّة عن طريق الزيادة: فلمّا كانت الجدة نسبية، وليست في متناول الشاعر دائماً، وكان لا بدَّ للشعراء من النظر في أشعار المتقدمين عليهم والأخذ من معانيهم، استحسن النقاد التجديد عن طريق (الزيادة)؛ وهذه الزيادة تكون عبر الاتساع في المعاني الشعرية التي سبق أن استُعمِلت؛ بالإضافة إليها أو بتعليلها وشرحها. كما قد تكون الزيادة عبر عكس المعنى المستعمل، أو نقله من غرض إلى آخر، أو عبر إعادة صياغته، وإخراجه بصورة أحسن[2]. قال الحاتمي: «وسبيل المحتذي أن يأخذ المعنى دون اللفظ، ثم أن يطويه إن كان مكشوفاً، ويكشفه إن كان مستوراً، ويُحسِن العبارةَ عنه، ويختار الوزن العذب له، حتى يكون بالأسماع عَبِقاً وبالقلوب عَلَقاً»[3]، وشبه ابن طباطبا لنا عمل الشاعر في ذلك بعمل «الصائغ الذي يذيب الذهب والفضة، فيعيد صياغتهما بأحسن ممّا كانا عليه»[4]. وقد تقرر عند النقاد بما يشبه القانون، أن: «المعنى لمَن اخترعه، فإن زاد عليه الآخذُ له، فهو أحقّ به، وإن قصَّر عنه فإنما فضح نفسه»[5].

ومن الأمثلة التطبيقية عن الزيادة عبر الإضافة، مثال أورده ابن قتيبة، قال: «وكان

(1) **أخبار البحتري**: أبو بكر الصولي، ص 152.

(2) فصَّل في ذلك ابن وكيع التنيسي، ينظر: **المُنصف للسارق والمسروق منه** 103–104. وينظر في الزياد بالإضافة: **الموازنة** 84، و**الوساطة** 324، 329، 334، 329، و**الصناعتين**: أبو هلال العسكري، ص 246. = وفي عكس المعنى: **الوساطة** 206، و**الصناعتين** 247. = ونقله إلى غرض آخر: **عيار الشعر** 126، و**الموازنة** 84، و**الصناعتين** 219. = وإعادة صياغته: **عيار الشعر** 123، و**الموازنة** 70، و**الوساطة** 204، 205، 276، و**الصناعتين** 217.

(3) **الرسالة الموضِحة** 155. و«عَبِقاً»: طيِّباً. «عَلَقاً»: بالتحريك، محبوباً، يلزم القلب.

(4) **عيار الشعر** 38/1.

(5) **الأشباه والنظائر**: الخالديين، 38/1. وينظر: **العقد الفريد** 186/6. و**الموشح**: المرزباني، ص 431، و**الرسالة الموضِحة** 155، و**المنصف** 495، و**الصناعتين** 217.

الناس يستجيدون للأعشى قوله: [المتقارب]

وَكَـأْسٍ شَـــرِبْـتُ عَـلـى لَـذَّةٍ وَأُخـرى تَـداوَيْـتُ مِـنْـهـا بِـهـا

حتى قال أبو نواس: [البسيط]

دَعْ عَنْـكَ لَومي فَـإِنَّ اللَّومَ إِغْراءُ وداوِنـي بِـالَّتـي كـانَـتْ هِـيَ الـدَّاءُ

فسلخه وزاد فيه معنى آخر، اجتمع له به الحُسن في صدره وعجزه، فللأعشى فضل السبق إليه، ولأبي نواس فضل الزيادة فيه»[1].

فقد أضـاف أبو نواس معنًى على قول الأعشـى، مفاده أن كثرة اللوم تُغري، ثم أعاد معنى الأعشـــى ولخّصـــه واحتواه في الشـــطر الثاني، وهو التلذذ بالخمرة، وأنها الداء والطبيب.

= ومن أمثلة الزيادة عن طريق تعليل المعنى وشـرحه، شـاهد أورده القاضـي لأبي الطيب المتنبي «بين العلة» فيه لمعنى قول إسحاق الخُرَيْمِيِّ: [الطويل]

أَرى الحِلْمَ في بَعْضِ المَواطِنِ ذِلَّـةً وَفي بَعْضِـــهَا عزّاً يُســـوَّدُ صـــاحِبُه

حيث قال أبو الطيب: [الخفيف]

كُـلُّ حِـلْمٍ أَتـى بِـغَـيْـرِ اقْـتِـدَارٍ حُـجَّـةٌ لَاجِـئٌ إِلَـيْـهـا الـلِّـئَـامُ[2]

فالحلم عند الخُريمي في بعض المواطن ذلٌّ؛ لأنه – كما علّل المتنبي – عند بعض الناس حجّة يخفون خلفها جبنهم وعجزهم، فيكون سـبب ذلٍّ، بدلاً من أن يكون سـبب عزة ورفعة.

ومن أمثلة عكس المعنى، فيما أورده الآمدي، «قال أبو العتاهية: [الكامل]

كَم نِعمَـةٍ لا يُســـتَقَلُّ بِشُـــكرِهـا لله فـــي طَـــيِّ الـمَـكـارِهِ كـامِـنَـه

أخذه الطـائي فقـال وأحســـن؛ لأنـه جـاء بـالزيـادة التي هي عكس المعنى الأول:

(1) **الشعر والشعراء** 73/1. وبيت الأعشى في ديوانه 173، وبيت أبي نواس في ديوانه 19.

(2) ينظر: **الوساطة** 312. وبيت الخُريميِّ في ديوانه 53، وبيت المتنبي في ديوانه 149.

[البسيط]

قَـدْ يُنْعِمُ اللَـهُ بِـالبَلْوَى وَإِنْ عَظُمَـتْ وَيَبْتَلِي اللَــهُ بَعْضَ القَوْمِ بِــالنِّعَمِ[1]».

فمعنى أبي العتاهية كان يتّجه نحو النعم، أما أبو تمام فقد عَكَس المعنى، فجعل البلوى نعمة أحياناً، والنعمة قد تكون بلوى من دونم أن يشعر الإنسان بذلك.

= ومن أمثلة إعادة الصياغة والتصوير ما أورده الآمدي في قوله: «قال مسلم بن الوليد وهو معنى سبق إليه: [البسيط]

لا يَســـتَطيعُ يَزيـدٌ مِن طَبيعَتِــهِ عَنِ المُرُوْءَةِ وَالمَعْرُوْفِ إِحْجَــامَـا

أخذ أبو تمام المعنى فكشفه وأحسن اللفظ وأجاد، فقال: [الطويل]

تَعَوَّدَ بَسْـــطَ الكَفِّ حَتَّى لَو أَنَّــهُ ثَنــاهـا لِقَبْضٍ لَم تُجِبْــهُ أَنــامِلُــه»[2]

فكلا الشـــاعرين جعلا الجود من طبيعة الممدوح، مجبول عليه ولا يقوى على رده، إلا أن عبارة أبي تمام جاءت أبين عن المعنى وعن طريق التصـــوير. على أن المعنى معروف متداوَل فيما نحسب، وليس بالضرورة أن يكون أبو تمام قد نظر إلى بيت مسلم.

= وشاهد أخير نعرضه للزيادة، وقد سلك صاحبها مسلَكَين، بأن أضاف إلى المعنى السابق، وأعاد صياغته، وأبرزه بمعرض أقرب وبتصوير مغاير، وهو معنى أخذه الطِّرِمَّاح بن عدي من النابغة الذبياني واستحسنه النقاد، حيث «قال النابغة يصف ثوراً وحشياً، وهو من معانيه التي سبق إليها: [البسيط]

مِنْ وَحْشِ وَجْرَةَ مَوشِـــيٌّ أَكــارِعُــهُ طاوي المُصَــيرِ كَسَــيْفِ الصَّــيقَلِ الفَرَدِ

فأخذه الطِّرِمَّاح وزاد أحسن زيادة، وصار من أجلِها أحق بالمعنى بقوله: [الكامل]

يَبْــدُو وتُضْـــمِرُهُ البِلادُ، كَــأَنَّــهُ سَــيْفٌ عَلى شَــرَفٍ يُسَــلُّ وَيُغْمَدُ»[3]

---

(1) **الموازنة** 91/1. وينظر: **الصـــناعتين** 247. وبيت أبي العتاهية خلا منه ديوانه، وبيت أبي تمام في ديوانه 456/3.

(2) **الموازنة** 83/1. وبيت مســلم بن الوليد في ديوانه 65، برواية: (عن المنيَّة) بدلاً من (عن المروءة)، و«يزيدٌ»: هو الممدوح؛ يزيد بن مزيد الشيباني. وبيت أبي تمام في ديوانه 203/3.

(3) **الرسـالة الموضـحة** 155، وينظر: **الشـعر والشـعراء** 169، **والمنصـف** 151. وبيت النابغة في ديوانه 17، «وجرة»: موضـع بنجد يكثر فيها ثور الوحش. «مَوشـيٌّ أكارِعه»: مُزيَّنة قوائمه البيضـاء بنقط سـوداء. «طاوي

فالنابغة وصف بياض الثور ولمعانه وتزينه، بالسيف الجديد الصقل المسلول، فأخذ الطِّرمَّاح المعنى المجرد، وهو تشبيه الثور بالسيف، وأضاف إليه بأن شبّه الثور بظهوره واختفائه بحالتي السيف في سلّه وإغماده، وذلك بعبارة واضحة قريبة[1].

هذه هي أبرز طرائق الزيادة والتغيير التي درسها النقاد، وقد سمّاها بعضهم بمصطلحات نحو (السرقة المحمودة) أو (الأخذ الحسن)، واتفقوا على أن الشاعر يصبح من خلالها (أحق بالمعنى) وأولى به من مستعمله الأول، ولا يعني بحثنا الخوض في حيثيات هذه القضية المتشعبة؛ ذلك لأنها جاءت في كثير من تفاصيلها في إطار سابق ومسبوق، يهدف إلى الكشف عن شاعرية الشاعر ومكانته بين أقرانه، وهذا جزء من وظيفة الناقد بلا شك، ولكن ما يعنينا هو دعوة النقاد وإلحاحهم على فكرة (الزيادة) والتغيير، فالزيادة – كما ظهر – قيمة إيجابية جمالية؛ من شأنها أن تثري المعاني المسبوقة بطاقات معنوية جديدة، وتتوسع بها، وتفرعها، وتمنحها بريقاً مؤثراً يترك أثراً طيباً في الأسماع، ويتمكن من القلوب ويعلق بها.

والظاهر أن الشاعر إن استطاع أن يحقق للمعنى زيادة لم تكن في أصله، وجودة في الصياغة والتصوير، يصبح «كأنه اخترع المعنى»[2]، ويصير المعنى «كالمعنى المخترَع»[3]، أي يصير في مستوى لا يقلّ من حيث القيمة والفعل عنه؛ ذلك لأن هذه الزيادات المعنوية تغدو فروعاً للمعاني الأصلية لا تكرار لها، فتشترك في الغرض وتندرج ضمن عموده وتستقل في معناها الدقيق، الأمر الذي يعطيها خصوصية وجدّة، وشاهدنا على ذلك التشبيه الذي عقده ابن طباطبا بين الشاعر والصائغ الذي يذيب الذهب والفضة فيعيد صياغتهما بأحسن مما كانا عليه، فالصائغ في ذلك يخرج بقِطَعٍ جديدة، تتفق في الجوهر، ويستقل كل منها في الشكل وفي الغرض الذي تستخدم من أجله.

المصير»: ضامر البطن، «الصَّيقل»: الحدَّاد، «الفَرَدُ»: الوحيد المفرد، يريد أنه مسلول. وبيت الطِّرماح في ديوانه 117، «يبدو»: أي الثور الوحشي، «تُضمره»: تُغيِّبه، «شَرَفٌ»: المكان العالي.

(1) اختلف الشراح في تفسير معنى (الفرد) في بيت النابغة، يقول أبو هلال: «أراد بالفرد أنه مسلول من غمده، فلم يبن بقوله: "الفرد" عن سله بياناً واضحاً، والجيد قول الطرماح، وقد أخذه منه: [البيت]، وهذا غاية في حسن الوصف» **الصناعتين** 101.

(2) **الوساطة** 329.

(3) **نفسه** 276.

هذا، إن سلّمنا في الأساس بأن الشاعر قد نظر إلى معاني غيره، أو تعمّد أن يأخذ فكرتها، وهو إن فعل فليس ثمَّت عيب في ذلك، فهذه سُـــنَّةُ المعاني في تراكمها وتكاثرها الذي على أســـاسٍ منه تتكون ثقافة الأمة الأدبية والفكرية. وحديثنا ههنا يخص الشـــواهد التي عرضـــنا لها، ونظائرها كثيرة مما أورده النقاد والبلاغيون في مصـــنفاتهم، أما تلك المعاني التي أُخذت كما هي وبكثير من لفظها، فهي عند النقاد ســـرقة معيبة، لأنها لا تعدو أن تكون تكراراً يدعو إلى الملل.

- **نتائج البحث:**

1) في شأن جمال جدَّة المعاني الشعريَّة:

تبيّن أنّ جمال المعاني الشـــعرية الجديدة هو في قدرتها على إثارة عقل المتلقي وتحريكه، وفي تلبية طموحه إلى المعرفة، وفي إشـباع حاجته النفسـيّة إلى الغريب. وهذه أشياء من شأنها في حال تحققها أن تبعث فيه الإعجاب والدهشة، والراحة والسرور.

2) في شأن مقدار الجدَّة المطلوبة:

لقد أدرك النقّاد أنّ الجِدَّة أمرٌ نسبي، وأنّ الشاعر لا يقوى على إدراكها على الدوام، وعلّلوا ذلك في أنّه مسبوقٌ، وأنه يبقى آدمياً، ولا محالة من تقصيره، وتباين قدراته. ولذلك لم يجد النقّاد عيباً في الاتّباع والاحتذاء، ولكن اشترطوا على الشاعر أن يزيد لا أن يكرّر معاني سابقيه على حالها.

3) في شأن ضربَي الجدة:

أشـــار النقّاد إلى ضـــربين للمعاني الجديدة، هما: المعاني الجديدة الخالصـــة، وهي التي تكون من اختراع الشـــاعر. والمعاني الجديدة عن طريق الزيادة، وذلك عبر الاتّســـاع في المعاني الشعرية التي سبق أن استُعمِلت؛ بالإضافة إليها أو بتعليلها أو عكسها...إلخ، والزيادة – كما ظهر – قيمة إيجابية جمالية؛ من شأنها أن تثري المعاني المسبوقة بطاقات معنوية جديدة، وتتوسّع بها، وتفرّعها، وتمنحها بريقاً مؤثراً.

المصادر والمراجع

(1) أخبار أبي تمام: أبو بكر الصولي (335هـ)، نشره وحققه وعلق عليه خليل عساكر ومحمد عزام ونظير الهندي، لجنة التأليف والترجمة والنشر – القاهرة، ط1، 1937م.

(2) أخبار البحتري: أبو بكر الصولي (335هـ)، حققها وعلق عليها صالح الأشتر، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، ط1، 1985م.

(3) الأسس الجمالية في النقد العربي – عرض وتفسير ومقارنة: عز الدين إسماعيل، دار الفكر العربي – القاهرة، 1992م.

(4) الأشباه والنظائر من أشعار المتقدمين والجاهليين والمخضرمين: الخالديان؛ أبو بكر(380هـ) وأبو عثمان (391هـ)، حققه وعلق عليه السيد محمد يوسف، لجنة التأليف والترجمة والنشر – القاهرة، 1965م.

(5) إعجاز القرآن: أبو بكر الباقلاني (403هـ)، تحقيق السيد أحمد صقر، دار المعارف – مصر، ط5، 1997م.

(6) البرهان في وجوه البيان: إسحاق بن وهب الكاتب (335هـ)، تحقيق محمد حفني شرف، مكتبة الشباب ومطبعة الرسالة – القاهرة، 1969م.

(7) البيان والتبيين: أبو عثمان عمرو بن الجاحظ (255هـ)، تحقيق وشرح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي – القاهرة، ط7، 1998م.

(8) ثلاث رسائل في إعجاز القرآن: [النُّكت في إعجاز القرآن للرماني (386هـ)، وبيان إعجاز القرآن للخطابي (388هـ)، والرسالة الشافية لعبدالقاهر الجرجاني (471هـ)]: حققها وعلق عليها: محمد خلف الله أحمد ومحمد زغلول سلام، دار المعارف – مصر، ط3، [تا المقدمة 1956م].

(9) الجليس الصالح الكافي والأنيس الناصح الشافي: أبو الفرج المعافى بن زكريا النهرواني، دراسة وتحقيق محمد مرسي الخولي، عالم الكتب – بيروت، ط1، 1993م.

(10) ديوان أبي نُوَّاس: شرح غريبه محمود أفندي واصف، المطبعة العمومية بمصر، ط1، 1898م.

(11) ديوان الخُرَيْميِّ: تحقيق شاكر العاشور، دار صادر – بيروت، ط1، 2015م.

(12) ديوان النابغة الذبياني: تحقيق محمد أبو الفضـل إبراهيم، دار المعارف – القاهرة، ط2.

(13) ديوان بشَّار بن بُرد: شرح وتكميل محمد الطاهر ابن عاشور، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر – القاهرة، 1966م.

(14) الرسالة الموضحة في ذكر سرقات أبي الطيب المتنبي وساقط معانيه: أبو علي الحاتمي (388هـ)، تحقيق محمد يوسف نجم، دار صادر – بيروت، 1965م

(15) رسالتان من التراث النقدي عند العرب: [رسالة في الدفاع عن الشعر للطيب بن علي بن عبد(؟ هـ)، والفرق بين المترسل والشاعر لأبي إسحاق الصابئ (384هـ)] تحقيق زياد الزعبي، الآن ناشرون وموزعون – الأردن، ط1، 2017م.

(16) رسائل الجاحظ (255هـ): تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي – القاهرة، 1964م.

(17) شرح الصولي لديوان أبي تمام: دراسة وتحقيق خلف رشيد نعمان، الجمهورية العراقية – وزارة الإعلام، سلسلة التراث 55.

(18) شرح ديوان صريع الغواني مسلم بن الوليد الأنصاري: عني بتحقيقه والتعليق عليه سامي الدهان، دار المعارف – القاهرة، ط3.

(19) الشعر والشعراء: ابن قتيبة الدينوري (276هـ)، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار المعارف – مصر، [تا المقدمة 1958م].

(20) كتاب الصناعتين النثر والشعر: أبو هلال العسكري (395هـ)، حققه وضبط نصه مفيد قميحة، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1981م.

(21) طبقات الشعراء: ابن المعتز (296هـ)، تحقيق عبدالستار أحمد الفراج، دار المعارف – مصر، [تا المقدمة 1956م].

(22) طبقات فحول الشعراء: ابن سلَّام الجُمحي (231هـ)، تحقيق محمود محمد شاكر، دار المدني بجدة، [تا المقدمة 1974م].

(23) العقد الفريد: ابن عبد ربه الأندلسي (328هـ)، تحقيق مفيد قميحة وعبدالمجيد الترحيني، دار الكتب العلمية – بيروت، ط1، 1983م.

(24) عيار الشعر: محمد بن أحمد ابن طَباطَبا العلوي (322هـ)، تحقيق عبد العزيز بن ناصر المانع، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.

(25) فحولة الشعراء: الأصمعي (216هـ)، تحقيق ش تورّي، دار الكتاب الجديد – بيروت، ط1، 1971م.

(26) الفَسْر– شرح ديوان أبي الطيب المتنبي: ابن جني (392هـ)، تحقيق رضا رجب، دار الينابيع – دمشق، ط1، 2004م.

(27) مآخذ البيانيين على النص الشعري حتى نهاية القرن الرابع الهجري: صالح الزهراني، أطروحة قدمت لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية، بإشراف د. عبد العظيم المطعني، جامعة أم القرى، 1992م.

(28) المحب والمحبوب والمشموم والمشروب: السريّ بن أحمد الرَّفَّاء (362هـ)، تحقيق مصباح غلاونجي، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق، 1986م.

(29) المختار من شعر بشار (اختيار الخالديّين) وشرحه: أبو الطاهر إسماعيل التُّجِيبِي البرقي (ت445هـ)، تح: السيد محمد العلوي، مكتبة الثقافة الدينية – القاهرة، 2005م، ص 47.

(30) المصون في الأدب: أبو أحمد العسكري (382هـ)، تحقيق عبد السلام هارون، مطبعة حكومة الكويت، ط2، 1984م.

(31) معجم الشعراء: أبو عبيدالله المرزباني (384هـ)، تحقيق فاروق اسليم، دار صادر – بيروت، ط1، 2005م.

(32) المعياران الأخلاقي والجمالي في التراث النقدي العربي: العرابي لخضر، مجلة العرب – دار اليمامة ومركز الشيخ حمد الجاسر الثقافي بالرياض، ج 7–8، س56، 2020م.

(33) المُفصَّل في علوم البلاغة العربية: عيسى العاكوب، منشورات جامعة حلب – سورية، ط2، 1437هـ.

(34) المنصف للسارق والمسروق منه: ابن وكيع التنيسي (393هـ)، حققه وقدم له: عمر خليفة بن ادريس، جامعة قات يونس – بنغازي، ط1، 1994م.

(35) الموازنة بين شـعر أبي تمام والبحتري: أبو الحسـن القاسـم بن بشـــــر الآمدي (370هـ)، تحقيق: السيد أحمد صقر، دار المعارف – القاهرة، ط6، 2017م.

(36) الموشـح – مآخذ العلماء على الشـعراء في عدّة أنواع من صـناعة الشـعر: أبو عبيدالله المرزباني (384هـ)، تحقيق علي محمد البجاوي، دار نهضة مصر.

(37) النقد الجمالي وأثره في النقد العربي: روز غريّب، دار العلم للملايين – بيروت، 1952م.

(38) نقد الشعر: أبو الفرج قدامة بن جعفر (337هـــ)، تحقيق وتعليق محمد عبدالمنعم خفاجي، دار الكتب العلمية – بيروت.

(39) الوساطة بين المتنبي وخصومه: القاضي علي بن عبدالعزيز الجرجاني (392هـ)، تحقيق وشرح محمد أبو الفضل إبراهيم وعلي محمد البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه – مصر، 1966م.