رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية ٧٠٣/٢٠٠٠/د

رقم التصنيف الدولي ISSN 1605-9522

قواعد النشر والتوثيق في المجلة

١ – أن لا يزيد حجم البحث عن (٢٥) صفحة (٧٥٠٠) سبعة الآف وخمسمائة كلمة.

٢ – أن لا يكون سبق نشره، أو أرسل إلى مجلة اخرى، وأن يرفق الباحث إقراراً خطيا بذلك.

٣ – أن يراعى في البحث ما يلي:

- الأخذ بالاصول العلمية إحاطة، واستقصاء، وخطوات بحث، والحرص على التوثيق وحسن استخدام المصادر والمراجع.
- كتابة البحث بلغة سليمة، والعناية بما يلحق به من خصوصيات الضبط، أو الرسم ، أو الاشكال.
- يزود الباحث هيئة التحرير بثلاث نسخ من بحثه مكتوبة على الالة الكاتبة .
- يرفق بالبحث ملخص في حدود (٢٠٠) كلمة باللغة التي كتب بها، وآخر باللغة الثانية التي تعنى بها المجلة.
- تدوين التعليقات والحواشي والمصادر والمراجع في آخر البحث.

٤ – تخضع البحوث للتحكيم من قبل أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث.

٥ – يبلغ الباحث بنتيجة التحكيم خلال ثلاثة أشهر من تاريخ وصول البحث للمجلة ، وبموعد النشر إن أجيز البحث من قبل المحكمين.

٦ – يزود الباحث بنسخة واحدة من العدد الذي نشر فيه بحثه، وبعشرين فصلة(مستلة) من بحثه.

٧ – أن يلتزم الباحث بأصول التوثيق المعتمدة في المجلة على النحو التالي:

- تدوين الاحالات المرجعية في نهاية البحث مسلسلة بأرقام تبدأ من الرقم (١)، وتشمل عندما ترد أول مرة: إسم المؤلف كاملا، والمترجم أو المحقق إن وجدا، وعنوان الكتاب أو البحث، والطبعة ، ومكان النشر، والناشر، وسنة النشر، والجزء أو المجلد إن كان المرجع كتابا، وعدد المجلة وتاريخها إن كان المرجع مجلة، ورقم الصفحة.
- ترتب المعلومات البيلوغرافية إن كان المرجع كتابا على النحو التالي : المؤلف بدءاً بالإسم الاول فالعائلة او الشهرة ، ويليه فاصلة. إسم الكتاب بارزاً بالحرف الأسود متبوعا بفاصلة. اسم المترجم أو المحقق إن وجدا. معلومات النشر، محصورة بين قوسين، على التوالي: مكان النشر متبوعا بنقطتين، الناشر متبوعا بفاصلة، سنة النشر، ويلي القوس الأخير فاصلة يتبعها رقم الصفحة.
- ترتب هذه المعلومات إن كان المرجع مجلة على النحو التالي: المؤلف متبوعا بفاصلة، عنوان البحث بين علامتي تنصيص متبوعا بفاصلة . إسم المجلة بارزا بالحرف الاسود ، عدد المجلة متبوعا بتاريخها بين قوسين ففاصلة فرقم الصفحة.
- اذا تكرر ذكر المرجع في حاشتين متتاليتين دون أن يكون بينهما فاصل، توثق الحاشية بذكر: المرجع نفسه (أو نفسه) بالحرف الأسود متبوعا بفاصلة فرقم الصفحة. أما إذا كانت الصفحة نفسها من المصدر نفسه، فيذكر الموقع نفسه بالحرف الأسود.

وإذا تكرر ذكر المرجع في غير حاشية وكان يفصل بين كل حاشية وأخرى مرجع آخر مختلف، توثق الحاشية بذكر اسم المؤلف متبوعاً بفاصلة، فعبارة المرجع المذكور بالحرف الأسود، ففاصلة ، فرقم الصفحة.

المجلد ٥/ العدد ١ ذو الحجة ١٤٢١ هـ/ آذار ٢٠٠١

رئيس التحرير
أ.د. نـــزار الـــريس

مساعدا رئيس التحرير
د. علـــي حجـــاج
د. عصـــام سخنـــينـــي

هيئة التحرير
أ.د. زهير محي الدين
د. راشـــد ســـلامة
د. نهـــال عمـــيرة
د. أســـامة عـــلقم
د. رائـــد قاقـــيش

أمينة السر
هنـــادة المومـــني

كل ما ورد في هذا العدد من مجلة البصائر يعبّر عن وجهات نظر الكتّاب أنفسهم، ولا يعبر بالضرورة عن وجهات نظر هيئة التحرير، أو سياسة جامعة البتراء

المراسلات باسم رئيس التحرير

مجلة البصائر

جامعة البتراء

ص.ب (٩٦١٣٤٣)

عمان (١١١٩٦) - الأردن

الاشتراك السنوي في المجلة

١. الأردن

أ. للأفراد : (٥) خمسة دنانير أردنية

ب. للمؤسسات (١٠) عشرة دنانير أردنية

٢. الخارج :

أ. للأفراد : (١٠) عشرة دولارات أميركية

ب. للمؤسسات (٢٠) عشرون دولارا اميركياً

الصف والطباعة

دار المناهج للنشر والتوزيع

ص.ب ٢١٥٣٠٨ عمان ١١١٢٢ الأردن - تلفاكس: ٤٦٥٠٦٢٤

ترتيب المواد يخضع لاعتبارات فنية، ولا علاقة له بأي اعتبار آخر

المحتويات

- طبيعة وأهمية مؤشرات الفشل المالي للشركات دراسة تحليلية مقارنة بين آراء المدققين والمحللين الماليين في الأردن — **د. محمد مطر** — **٧**

- الأبترية — **د. عصام سخنيني** — **٦٣**

- موسم الهجرة إلى الشمال في ضوء الدراسات البنيوية — **د. حسن عليان** — **١٠٧**

طبيعة وأهمية مؤشرات الفشل المالي للشركات

دراسة تحليلية مقارنة بين آراء المدققين والمحللين الماليين في الأردن

د. محمد مطر
كلية العلوم الإدارية والمالية
جامعة البترا

ملخص

تهدف الدراسة إلى استكشاف طبيعة وأهمية المؤشرات التي يستخدمها مدققو الحسابات والمحللون الماليون في الأردن في التنبؤ بالفشل المالي للشركات، ومن ثم الوقوف على أوجه التشابه ومجالات الاختلاف القائمة بين هاتين الفئتين وذلك سواء من حيث طبيعة تلك المؤشرات أو من حيث أهميتها النسبية.

وقد كشفت الدراسة عن أن الفئتين تتفقان خلال ممارساتهما المهنية على الجمع بين المؤشرات المالية وغير المالية في بناء نموذج التنبؤ لكنهما يختلفان في مجالين رئيسيين هما:

١- في تحديد المتغيرات التي تقوم عليها عملية التنبؤ بالفشل المالي للشركة، يعطي المدققون للمؤشرات المالية الأفضلية على حساب المؤشرات غير المالية. بينما يولي المحللون الماليون نظرة متوازنة نحو نوعي المؤشرات ولو بأفضلية بسيطة للمؤشرات المالية.

٢- كشفت الاختبارات الاحصائية لفرضيات الدراسة عن وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية ملموسة بين نظرة الفئتين نحو النسب المالية المستخدمة في بناء نموذج التنبؤ الخاص بكل منهما، إذ في حين يعطي المدققون الأفضلية لنسب الربحية، يعطي المحللون الماليون الأفضلية لنسب الملاءة والسيولة.

The Nature and Importance of Indicators Used in Predicting Corporate Failure

An Analytical Comparative Study Between the Perceptions of Auditors and Financial Analysts in Jordan

Dr. Mohammed Matar

Faculty of Administrative and financial

University of Petra

Abstract

The Study aims to determine the nature and the relative importance of indicators used in predicting corporate failure by auditors and financial analysts, in order to determine similarities and differences between their viewpoints concerning this issue.

The study reveals that while the two groups use both financial and non-financial indicators in predicting corporate failure, they have different viewpoints toward two main issues. They are:

1- Auditors consider financial indicators more important than non-financial indicators in predicting corporate failure, while financial Analysts consider them equal with slight priority to financial indicators.

2- The statistical tests used in examining the study hypotheses, reveal significant differences between the two groups towards the role of financial ratios in the prediction model. Auditors give priority to profitability ratios, while financial analysts give priority to solvency ratios and liquidity ratios.

أولاً: مقدمـــة

يترتب على تعثر الشركات بوجه عام والمساهمة العامة منها بوجـــه خـــاص أضرار مادية ومعنوية لا تصيب فئة الملاك فيها فقط، بل أيضاً الفئات الاجتماعيـــة الأخرى ذات المصلحة كالمستثمرين والمقرضين والموظفين والعمـــــلاء والموردين وغيرهم. ذلك يجعل من الضروري توفير إنذار مبكر يُبصِّر تلك الفئات بمخاطر هذا التعثر قبل وقوعه وبقدر يساهم في تقليص الخسائر التي ستلحق بها من جراء إفـلاس تلك الشركات. ويقع القسط الأوفر من تحمل مسؤولية توفير إنذار كـــهذا علـــى عاتق فئتين رئيسيتين هما: مدققو الحسابات والمحللون الماليون كونهما الأكثر التصاقـا بالبيانات المالية المنشورة للشركات. فمدقق الحسابات، يتحمل مسؤولية فحـــص تلك البيانات باستخدام مجموعة من الاختبارات والأدوات بما فيها أساليب المراجعة التحليلية وذلك قبل إبداء الرأي الفني والمحايد حول الوضع المالي للشركة ومـــن ثم مدى قدرتها على الاستمرار في المستقبل المنظور .[1] في حين يتحمل المحلل المـــالي مسؤولية قراءة وتحليل تلك البيانات بموجب أساليب وأدوات مختلفة وذلـــك قبـــل تقديم المشورة والنصح لمستخدمي تلك البيانات وذلك في نطاق صنـــع القـــرارات المالية سواء ما كان منها في مجال الاستثمار، أو في مجال التمويل والإقراض. [2]

وقد نشط الباحثون منذ بداية الستينات في اجراء الدراسات الهادفة إلى تحديد المؤشرات التي يمكن الاسترشاد بها في التنبؤ باحتمالات الفشل المالي، فوجد البعـض منهم مثل (Beaver, 1966) [3] ، (Altman, 1968) [4] ضالته في النســـب الماليـــة المستخلصة من البيانات المالية المنشورة، لكنهم وبقصد تخليص تلك النسب من سمة الجمود التي تميزها لو أخذت فرادى كما هي عند نهاية الفترة المحاسبية، عمـــدوا إلى أخذها معا كمجموعات مترابطة ضمن سلاسل زمنية يمتد أفقها الزمني على مـــدار عدة فترات محاسبية ليتشكل منها نموذج إحصائي يضفي على تلك النســـب سمـــة الديناميكية وبقدر يجعلها أداة صالحة لتصنيف الشركات بين ناجحة وفاشلة ومن ثم

الاستفادة من النموذج كأداة للتنبؤ باحتمالات فشلها المالي.

ومنذ ذلك الحين وحتى عصرنا الحاضر، سعى كثير من الباحثين الى تطوير وتحسين القدرة التنبؤية لتلك النماذج وذلك سواء من جهة الأساليب المستخدمة في بنائها، أو من جهة المتغيرات التي تتكون منها وذلك بالإضافة الى تحديد وقياس الأوزان النسبية لهذه المتغيرات.

ففي بداية عهد استخدامها مثلاً، انحصرت المتغيرات المكونة للنموذج في مؤشرات مالية بحتة تتمثل في نسب مالية تقليدية مستخلصة من القوائم المالية المعدة وفقاً لأساس الاستحقاق، كما تم ربط هذه النسب معا لبناء النموذج باستخدام أسلوب الانحدار المتعدد. لكن بعض الباحثين مثل(Argenti, 1983) [5]، خرجوا عن هذا النهج فيما بعد فطوروا نماذج للتنبؤ بالفشل المالي مبنية بشكل رئيسي على مؤشرات غير مالية تتمثل في متغيرات مستمدة من ظروف البيئة الداخلية للشركة مثل: حجم الشركة، عمر الشركة، نوعية الادارة، فاعلية التنظيم..الخ، كما أن البعض منهم مثل: (Lennox, 1999) [6] تجاوز ذلك فيما بعد فضمن النموذج مؤشرات غير مالية مستمدة من البيئة الخارجية للشركة مثل: الظروف الاقتصادية العامة على المستوى الكلي، ظروف السوق، معدلات التضخم، القوانين والتشريعات..الخ

من جانب آخر، لم تنحصر مجالات تطوير نماذج التنبؤ بالفشل المالي على نوع وطبيعة ما تتضمنه من متغيرات بل شمل التطوير أيضاً الأساليب المتبعة في بناء النموذج. اذ بعد أن كان أسلوب تحليل الانحدار المتعدد هو الأكثر شيوعاً في هذا المجال، قام البعض مثل: (Wilxoc, 1971) [7] باستخدام نظرية الاحتمالات والدالة اللوغرتمية. ولعل أحدث الأساليب التي اتبعت في هذا المجال هو ما قام به [8] (Koh and Tan, 1999)، اذ استخدما في ذلك مفهوم الذكاء الصناعي المبني على الشبكة الحاسوبية للمعلومات.

ثانياً: أهداف وأهمية الدراسة.

تهدف الدراسة إلى استكشاف طبيعة المؤشرات التي يستخدمها مدققو الحسابات والمحللون الماليون في الأردن في التنبؤ بالفشل المالي للشركات، ومن ثم الوقوف على أوجه الاتفاق والاختلاف بين هاتين الفئتين وذلك سواء من حيث طبيعة تلك المؤشرات أو من حيث أهميتها النسبية.

وتخدم الدراسة بما ستكشف عنه من نتائج إضافة لهاتين الفئتين، الفئات الاجتماعية الأخرى التي تتضرر عادة من جراء تعثر الشركات. ذلك لأن توفير إنذار مبكر عن احتمالات هذا التعثر يجنب رجال الأعمال من مستثمرين ومقرضين وغيرهم كثيراً من المخاطر التي تصاحب إفلاس الشركات. كما أن تحديد طبيعة ونوع المؤشرات المالية وغير المالية التي يمكن الاستفادة منها في التنبؤ بالفشل المالي للشركات، يساعد من جهة أخرى هيئة الأوراق المالية وإدارة الرقابة على الشركات وغيرهما من الجهات الأخرى المنوط بها الإشراف والرقابة على مهنة المحاسبة في تحديد حدود ومستويات الإفصاح عن المعلومات الواجب توفيره في البيانات المالية المنشورة وذلك من أجل تحسين الفائدة المحققة منها في اتخاذ القرارات.

ثالثاً: منهجية الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (٦٣) مفردة تنتمي الى فئتين رئيستين هما بحكم مهامهما الوظيفية على صلة وثيقة بموضوع البحث وهو التنبؤ بالفشل المالي للشركات. وهاتان الفئتان هما: مدققو الحسابات والمحللون الماليون. ويوضح الجدول التالي رقم (١) توزيع العينة بين هاتين الفئتين.

جدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة

م	الفئة	عدد المفردات	الوزن النسبي %
١	المدققون	٢٨	٤٤
٢	المحللون الماليون	٣٥	٥٦
	المجموع	٦٣	١٠٠

وقد تم اختيار جميع المدققين المشمولين في العينة من الفئة (أ) وذلك على اعتبار أن نظام تصنيف مدققي الحسابات رقم ٣٠ لعام ١٩٨٦ في الأردن يعطي لهذه الفئة فقط الحق بتدقيق حسابات الشركات المساهمة العامة. كما تم اختيار المحللين الماليين المشمولين في العينة من مجموعتين هما: محللو الاستثمار العاملون في الشركات المالية ومكاتب الوساطة في سوق عمان المالي، ومحللو الائتمان العاملون في البنوك، وذلك مع ملاحظة أن الغالبية العظمى وعددهم (٢٣) كانوا من المجموعة الثانية أي من محللي الائتمان.

وفي جمع المعلومات اللازمة للدراسة، استخدم الباحث استبانة تضمنت خمسة أسئلة على علاقة بأهداف الدراسة وفرضياتها. إذ قصد **بالسؤال الأول** تحديد طبيعة ونوع المؤشرات التي تستخدمها كل فئة من الفئتين المشمولتين بالدراسة

(المدققون، المحللون الماليون) في تقدير احتمالات تعثر الشركات، بينما قصد **بالسؤال الثاني** الوقوف على مدى الأهمية النسبية التي توليها كل منهما نحو نوعي تلك المؤشرات، أي المؤشرات المالية والمؤشرات غير المالية في بناء نموذج التنبؤ. وفي **السؤال الثالث**، طرح على مفردات العينة قائمة تحوى عددا من المؤشرات المالية وغير المالية وطلب منها تحديد الوزن النسبي لكل منها في سياق عملية التنبؤ بالفشل المالي للشركة. أما **السؤال الرابع** والأخير، فقد شمل عددا من النسب المالية الرئيسية المستخلصة من البيانات المالية المنشورة للشركات المساهمة العامة وطلب من كل فئة من الفئتين تحديد الوزن النسبي لكل منها كمؤشر للتنبؤ بالفشل المالي.

من جانب آخر ومن قبيل منع اللبس والحرص على توفير عنصر الوضوح بالنسبة للتساؤلات المطروحة في الاستبانة، قام الباحث قبل توزيعها على عينة الدراسة بعرضها على مجموعة من الأفراد المشمولين بالعينة وذلك للوقوف على مدى وضوحها وعدم قابلية التساؤلات المطروحة فيها للتأويل وسوء الفهم. كما تم اختبار مدى موثوقية الاستبانة بموجب تحليل الموثوقية Reliability Analysis فكانت قيمة Alpha ٠,٧٨٣ ، وهي نسبة معقولة وفقا لمعايير الموثوقية المتعارف عليها في الأساليب الاحصائية. (9)

رابعا: فرضيات الدراسة:

في ضوء أهدافها المشار إليها سابقا صيغت فرضيات الدراسة لتكشف **أولا** عما اذا كان يكفي استخدام المؤشرات المالية وغير المالية كل على انفراد للتنبؤ باحتمالات الفشل المالي للشركات، أم أنه لا بد من استخدامهما معا. ولتحدد **ثانيا** ما اذا كان هناك فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر الفئتين المشمولتين بالدراسة الميدانية (المدققون والمحللون الماليون) وذلك سواء من حيث

طبيعة تلك المؤشرات أو من حيث أهميتها النسبية. وهكذا اتخذت هذه الفرضيات وهي ثمان الصيغ التالية:

الفرضية الأولى (H_1)

يستخدم المدققون في الأردن **المؤشرات المالية** فقط في التنبؤ بالفشل المالي للشركات.

الفرضية الثانية (H_2)

يستخدم المدققون في الأردن **المؤشرات غير المالية** فقط في التنبؤ بالفشل المالي للشركات.

الفرضية الثالثة (H_3)

يستخدم المدققون في الأردن **المؤشرات المالية وغير المالية** في التنبؤ بالفشل المالي للشركات.

الفرضية الرابعة (H_4)

يستخدم المحللون الماليون في الأردن **المؤشرات المالية** فقط في التنبؤ بالفشل المالي للشركات.

الفرضية الخامسة (H_5)

يستخدم المحللون الماليون في الأردن **المؤشرات غير المالية** فقط في التنبؤ بالفشل المالي للشركات.

الفرضية السادسة (H_6)

يستخدم المحللون الماليون **المؤشرات المالية وغير المالية** في التنبؤ بالفشل المالي للشركات.

الفرضية السابعة (H_7)

لا توجد فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية بين فئتي المدققين والمحللين الماليين في الأردن من حيث طبيعة المؤشرات المالية المستخدمة في التنبؤ بالفشل المالي للشركات.

الفرضية الثامنة (H_8)

لا توجد فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية بين فئتي المدققين والمحللين الماليين في تقويم الأهمية النسبية للمؤشرات المالية المستخدمة في التنبؤ بالفشل المالي للشركات.

خامسا: الدراسات السابقة

مع أن التنبؤ بالفشل المالي للشركات قد حاز منذ بداية الخمسينات على اهتمام واسع من قبل الباحثين الأجانب، الا أن اهتمام الباحثين بهذا الموضوع هنا في الأردن قد تأخر إلى بداية التسعينات كما جاء في نطاق محدود وذلك لأسباب موضوعية ربما من أهمها أن حوادث إفلاس الشركات المساهمة العامة في الأردن بقي حتى ذلك التاريخ ظاهرة محدودة بالمقارنة مع ما هو عليه الحال في الدول المتقدمة وذلك بسبب محدودية عدد الشركات المساهمة العامة هنا بالمقارنة مع عددها هناك.

من جانب آخر، تغلب على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التنبؤ بالفشل المالي المحلية منها والأجنبية على حد سواء سمتان رئيستان، **السمة الأولى** وهي على صلة بطبيعة مؤشرات الفشل المالي، إذ ركز الباحثون فيها جل اهتمامهم على المؤشرات ذات الطبيعة المالية ممثلة بالنسب المالية وذلك على حساب المؤشرات غير المالية. **أما السمة الثانية فهي** على صلة بنوع النسب المالية المستخدمة في بناء نماذج التنبؤ، إذ أن الغالبية العظمى من تلك النسب كانت من

بين تلك المستخلصة من البيانات المحاسبية المعدة على أساس الاستحقاق، في حين لم تجد نسب التدفق النقدي حيزا كبيرا فيها. وقد أوجد ذلك تباينا واضحا بين آراء الباحثين في تلك الدراسات حيال الأهمية النسبية لكل نوع منهما فمنهم من أعطى الأفضلية للنوع الأول ومنهم من أعطى الأفضلية للنوع الثاني. كذلك بينما أعطى البعض منهم الأفضلية للنسب المالية المستخلصة من البيانات المحاسبية المعدة بناء لمبدأ التكلفة التاريخية، رجح البعض الآخر كفة النسب المالية المستخلصة من البيانات المحاسبية المعدلة بالتغيرات الحادثة في المستوى العام للأسعار. وبقصد إلقاء الضوء على الآراء المتداولة في تلك الدراسات، سنورد فيما يلي ملخصا لها وفقا لتسلسلها التاريخي.

١– الدراسات المحلية

– دراسة (غرايبة ويعقوب، ١٩٨٧) [10] . وقد أجريت على عينة من الشركات المساهمة العامة الصناعية في الأردن وذلك بقصد التعرف على أهمية النسب المالية في التنبؤ بتعثر الشركات. إذ شملت الدراسة (٣٠) نسبة مالية استخلصت من البيانات المالية المنشورة لتلك الشركات في نهاية العام ١٩٨٤، وقد كشفت عن أن النسب المالية الأكثر أهمية في بناء نماذج التنبؤ بالتعثر المالي للشركات، هي ما يلي مرتبة تنازليا حسب أهميتها النسبية.

– المبيعات/ مجموع الأصول
– المبيعات/ حقوق المساهمين
– صافي الربح/ مجموع الالتزامات
– حقوق المساهمين/ مجموع الالتزامات
– حقوق المساهمين/ الموجودات الثابتة
– التدفق النقدي/ مجموع الأصول

– دراسة (خميس وغرايبة، ١٩٩٠) [11]، والتي شملت عينة من الشركات المساهمة العامة الصناعية في الأردن عددها (٤٦) شركة. وقد عالجت (٢٤) نسبة مالية تم استخلاصها من البيانات المالية المنشورة لتلك الشركات على مدار الأعوام ١٩٨٢-١٩٨٦. وقد كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها:

– أن معدل دوران المخزون أي نسبة المبيعات/ متوسط المخزون تحتل المرتبة الأولى بين النسب المالية الأخرى التي تستخدم في تصنيف الشركات بين ناجحة وفاشلة، إذ كلما ارتفعت هذه النسبة يكون ذلك مؤشرا للنجاح والعكس بالعكس.

– في التنبؤ بالفشل المالي للشركات، لا يكفي استخدام المعيار الداخلي والمتمثل بنسبة العائد على الأصول كمقياس لكفاءة إدارة الشركة، وانما لابد أيضا من اقتران المعيار الداخلي بمعيار خارجي لقياس الكفاءة وهو العائد على الأصول بعد تعديله بمخاطر السوق.

٢– الدراسات الأجنبية

– دراسة (Beaver, 1966) [12]. وتعتبر أول دراسة من نوعها تدور حول استخدام نماذج التنبؤ بالفشل المالي المبنية على النسب المالية، حيث استخدم نموذجا يتكون من (١٤) نسبة مالية. ولعل أهم ما كشفت عنه هذه الدراسة هو أنه خلافا لما كان سائدا حينئذ فان النسب المالية المرتبطة بالموجودات غير السائلة تكون أكثر كفاءة من النسب المالية المرتبطة بالموجودات السائلة وذلك من حيث قدرتها التنبئوية في الأجلين القصير والطويل على حد سواء نظرا لكونها أقل عرضة للتلاعب من النسب التقليدية للسيولة.

– دراسة (Altman, 1968)[13] والتي وضع الباحث من خلالها نموذجا للتنبؤ بالفشل المالي يتكون من (٥) نسب مالية. وقد نال هذا النموذج شهرة واسعة في دنيا الأعمال حيث يعرف تحت مصطلح (Z – Score). ويتمثل هذا النموذج في صيغته الرياضية على النحو التالي:

$$Z = 1.2X_1 + 1.4X_2 + 3.3X_3 + .6X_4 + 1X_5$$

وذلك حيث:

X_1 = صافي رأس المال العامل/ مجموع الأصول، وتعتبر مؤشرا للسيولة في الأجل القصير.

X_2 = الأرباح المحتجزة/ مجموع الأصول، وتعتبر مؤشرا لقياس قدرة الشركة على التمويل الذاتي وكذلك مؤشرا للعمر النسبي للشركة.

X_3 = صافي الربح قبل الفوائد والضريبة/ مجموع الأصول، وتعتبر مؤشرا لربحية المنشأة

X_4 = القيمة السوقية لحقوق الملكية (الرسملة)/ القيمة الدفترية للمطلوبات. وتعتبر مؤشرا لملاءة الشركة في الأجل الطويل وكذلك مؤشرا للمخاطرة المالية.

X_5 = المبيعات/ مجموع الأصول. وتعتبر مؤشرا لقياس مدى كفاءة الادارة في ادارة موجوداتها وذلك في سعيها لتحقيق الايرادات.

وقد شاع استخدام هذا النموذج من قبل المدققين والمحللين الماليين حيث برهن عن قدرة تنبؤية تتراوح دقتها بين ٧٠% – ٩٠% وذلك قبل سنتين من حدوث واقعة الافلاس. هذا وقد أخضع الباحث (Altman) هذا النموذج للتطوير والتحديث عدة مرات إما منفردا أو بمشاركة باحثين آخرين، وذلك بقصد مراعاة الآثار التي تترتب على النموذج وقدرته التنبؤية بسبب التغيرات التي تحدث سواء في البيئة الداخلية للشركة أو البيئة الخارجية المحيطة بها.

– دراسة (Comisky, 1982) [14]، وقد كشفت عن اختلاف نظرة المحللين الماليين إلى النسب المالية عن نظرة محللي الائتمان نحوها. إذ بينما يولي المحللون الماليون اهتماما أكبر نحو النسب المالية ذات الصلة بربحية الشركة ونوعية أو جودة أرباحها، يولى محللو الائتمان اهتماما أكبر نحو نسب التدفق النقدي وذلك على اعتبار أن التدفقات النقدية هي في نظرهم المصدر الأساسي لتسديد الديون.

– دراسة (Gibson, 1982) [15]، والتي دارت حول أهمية النسب المالية من وجهة نظر المدراء الماليين. إذ شملت البيانات المالية المنشورة لعينة من الشركات الصناعية عددها (٢٩٣) شركة. وقد كشفت عن مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- أن نسب الربحية هي الأكثر أهمية بين النسب المالية الأخرى وذلك من وجهة نظر المدراء الماليين.
- أن اختلاف أساليب احتساب النسب المالية فيما بين رجال الأعمال يؤثر على مصداقية هذه النسب ومن ثم على مدى قابليتها للمقارنة مع معايير السوق. كما أن أكثر مجالات الاختلاف التي تنعكس على مدلولات تلك النسب، تتركز في المعالجات المختلفة لبنود قائمة الدخل مثل: البنود غير العادية، حصة الأقلية من أرباح الشركة القابضة، نتائج العمليات غير المستمرة، الأثر المتراكم لتغيير السياسات المحاسبية.

– دراسة (Taffler, 1982) [16]. وكان الباحث فيها هو أول من طور في بريطانيا نموذجا للتنبؤ بالفشل المالي وذلك على غرار نموذج (Altman) الذي سبقت الاشارة اليه. وقد تكون هذا النموذج من (٥) نسب مالية، لكنه قام في دراسة لاحقة بتطوير نموذج آخر يتألف من (٤) نسب مالية تختلف اختلافا جذريا عن تلك التي تكون منها نموذجه الأول.

ومن أهم النتائج التي كشفت عنها هذه الدراسة، هي أن التغيرات البيئية التي تحدث سواء على مستوى الشركة نفسها أو في البيئة المحيطة بها، تنعكس سلبا أو إيجابا على القدرة التنبؤية للنموذج. ذلك ما يوجب إخضاع النموذج لعملية تحديث مستمر وبما يتواءم مع الظروف المستجدة.

– دراسة (Argenti, 1983) [17]. تكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة كون الباحث فيها وعلى خلاف المعتاد كان قد أولى اهتماما كبيرا للمؤشرات غير المالية على حساب المؤشرات المالية وذلك في تقويم احتمالات الفشل المالي. إذ ركز على عناصر البيئة التنظيمية للشركة مثل: أوتوقراطية الادارة، مركزية التنظيم، ضعف نظام الرقابة الداخلية..الخ، وذلك باعتبارها العوامل الأكثر أهمية في التسبب بفشل الشركات وذلك بالإضافة إلى الحالة المالية للشركة. وقد طور الباحث من خلالها نموذجا للتنبؤ بالفشل المالي يعرف في دنيا الأعمال تحت مصطلح (A – Score)

– دراسة (Casey and Norman, 1985) [18]. كشفت عن أن النسب المالية المستخلصة من البيانات المحاسبية المعدة على أساس الاستحقاق غالبا ما تكون أكثر كفاءة من نسب التدفق النقدي في التنبؤ بتعثر الشركات. وهذا يناقض ما كانت قد كشفت عنه دراسة (Gombola and Ketz, 1983) [19] من أن نسب التدفق النقدي أكثر كفاءة من النسب المالية التقليدية حتى في حال استخلاص الأخيرة من بيانات محاسبية عدلت آثار التضخم.

– دراسة (Campisi and Trotman, 1985) [20] والتي تركزت على تحليل طبيعة ونوع العلاقة بين الرأي الذي يبديه مدقق الحسابات في تقريره عن الشركة وحالتها المالية. وقد كشفت عن مجموعة من المؤشرات المالية التي يمكن للمدقق الاسترشاد بها في التنبؤ باحتمالات الفشل المالي. ومن أهم هذه المؤشرات ما يلي مرتبة حسب أهميتها النسبية:

المركز النقدي، لجوء الشركة إلى الاقتراض قصير الأجل لتسديد ديون طويلة الأجل، خسائر تشغيلية متكررة، انخفاض نسبة حقوق المساهمين، ارتفاع الرفع المالي.

– دراسة (Shwartz and Menon, 1985) [21]، وقد هدفت الى تسليط الضوء على دور مدقق الحسابات في استكشاف احتمالات الفشل المالي للشركات، حيث كشفت عن مجموعة من النتائج لعل أهمها ما يلي:

- الميل المفرط لادارات الشركات الفاشلة الى تغيير سياساتها المحاسبية، جنبا الى جنب مع الافراط في اجراءات المحاسبة الخلاقة.
- الاكثار من تغيير مدققي حساباتها، وكذلك الاكثار من تغيير عضوية مجالس اداراتها.
- تؤثر التحفظات التي يبديها مدققو حسابات الشركات الفاشلة على أسعار أسهمها في السوق المالي، وذلك على أساس أن هذه التحفظات تعتبر بمثابة ضوء أحمر يثير قلق المستثمرين والمقرضين.
- تعاني غالبية الشركات المتعثرة من تدني النسب المالية الأساسية فيها.
- تتأخر الشركات الفاشلة عادة في نشر بياناتها المالية.

– دراسة (Conner, 1986) [22]. تركزت حول العوامل التي تقود الى فقدان ثقة الجمهور بالبيانات المالية المدققة. وقد كشفت عن أن اتساع الفجوة بين توقعات الجمهور من جهة وأداء المدققين من جهة أخرى يعود إلى عجز المدققين عن تحذير الجمهور بحوادث فشل الشركات في الوقت المناسب. وبقصد تحسين فاعلية مهنة التدقيق، خلصت الدراسة إلى أنه يجب أن يتحول اهتمام المدقق من فحص الأمور المتعلقة بالمركز المالي فقط إلى الأمور المتعلقة بالحالة المالية والتي ترتبط

عادة بالبيئة التنظيمية للشركة مثل: فاعلية مجلس الادارة، خطوط السلطة والمسؤولية، ديمقراطية أو مركزية الادارة.

– دراسة (Day, 1986) [23]. أجريت لصالح معهد المحاسبين القانونيين في انجلترا وويلز وذلك بقصد تحديد شروط ومتطلبات الافصاح المناسب في البيانات المالية المنشورة من وجهة نظر محللي الاستثمار ومن ثم تقويم مدى قدرتهم على استخدام المعلومات التي توفرها لهم تلك البيانات في التنبؤ بمستقبل الشركة وقدرتها على الاستمرار.

وقد كشفت الدراسة عما يلي:

- أن البيانات المالية المنشورة لا توفر في الغالب جميع المعلومات اللازمة لعملية التنبؤ، مما يوجب توسيع نطاق الافصاح فيها، ليشمل معلومات غير مالية مثل: الطاقة الانتاجية للشركة ومستوى تشغيلها، التغيرات في العمالة، الخطة السوقية للشركة..الخ
- يعتبر تقرير مجلس الادارة مصدرا لا يستهان به للمعلومات اللازمة للتنبؤ باحتمالات نجاح الشركة أو تعثرها لأنه يشمل الخطط المستقبلية للشركة وتوقعات ادارتها وهو ما لا تفصح عنه البيانات المالية التاريخية للشركة.
- إن المعلومات التي توفرها قائمة التدفق النقدي تخدم أغراض التنبؤ بمصير الشركة أكثر مما توفره في هذا المجال المعلومات المستخلصة من قائمتي الدخل والمركز المالي.
- تقل مصداقية النسب المالية في الفترات التي تسودها معدلات تضخم مرتفعة. وهذا ما يخالف نتائج كانت قد كشفت عنها في هذا الخصوص دراستان سابقتان هما (Ketz, 1978) [24] ، (Menash, 1983) [25] اذ

كشفتا عن أن القدرة التنبؤية للنسب المالية تتحسن عندما تستخلص من بيانات تاريخية معدلة بالرقم القياسي للأسعار.

– دراسة (Krishnan and Stephens, 1986) [26]، وقد ركز الباحث فيها على دراسة العلاقة بين حالات تعثر الشركات والافراط في تغيير مدقق الحسابات وذلك بسبب تحفظ الاستمرارية الذي يضمنه لتقريره عن الشركة المتعثرة. وقد استخدم في هذه الدراسة نموذجا إحصائيا يتكون من (٥) نسب مالية وذلك بالاضافة إلى متغير سادس هو حجم الشركة ممثلا باللوغريتم الطبيعي لجملة أصولها في نهاية السنة بعد ترجيحه بالرقم القياسي العام للناتج المحلي الاجمالي.

وقد كشفت دراسته عن وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين تعثر الشركة وميل ادارتها المفرط الى تغيير مدقق الحسابات.

– دراسة (Houghton and Woodlife, 1987) [27]، هدفت إلى استكشاف القدرة التنبؤية للنماذج المبنية على النسب المالية، وقد استخدم الباحثان نموذجا مكونا من (٥) نسب مالية حيث كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- تتوقف القدرة التنبؤية للنموذج على مدى مصداقية البيانات المالية المستخلصة منها النسب المالية التي يتشكل منها النموذج وكذلك على مدى كفاءة مستخدم النموذج في تفسير المؤشرات المستخلصة منه.
- تزداد كفاءة نموذج التنبؤ كلما كانت البيانات المحاسبية التاريخية المستخلصة منها النسب المالية حديثة نسبيا.
- في الشركة الفاشلة، تكون نسبة العائد على الأصول (ROA) ، أقل من النسبة المعيارية للسوق الذي تعمل فيه، كما أن نسبة توزيع الأرباح النقدية على المساهمين فيها تكون عادة منخفضة بالمقارنة مع غيرها.

– دراسة (Sherrord, 1987) [28]، قصد الباحث من دراسته هـذه وضـع نموذج إحصائي مبني على النسب المالية لاسـتخدامه كـأداة في تصميـم نظـام موضوعي لتصنيف مخاطر محفظة القروض في المصارف التجارية، وقد تمكن من بنـاء نموذج يتكون من النسب المالية التالية:

- رأس المال العامل/ مجموع الأصول.
- الأصول السائلة/ مجموع الأصول.
- حقوق المساهمين/ مجموع المطلوبات.
- صافي الربح قبل الضريبة/ مجموع الأصول.
- مجموع الأصول/ مجموع المطلوبات.
- حقوق المساهمين/ الموجودات الثابتة.

وبموجب هذا النموذج، يمكن تصنيف بنود محفظة القروض المصرفية في خمس فئات تتدرج في جودتها من قروض ممتازة عديمة المخاطرة الى قروض مشكوك فيـها أي خطرة جدا. وبناء لهذا التصنيف يتم تسعير فوائد القروض إذ ترتفع معـدلات الفائدة كما ترتفع قيمة الضمان المطلوب لها، كلما ارتفعت درجة مخاطرة القـرض والعكس بالعكس.

– دراسة (Peel and Peel, 1987) [29]، أجريت في بريطانيا على عينة مـن (١٤٦) شركة صناعية بقصد التحقق من أثر مؤشرين غير ماليين في التنبؤ بالفشـل المالي للشركات، وهذان المؤشران هما: حجم الشركة، طول فترة تأخر الشركة عن نشر بياناتها المالية

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة أسلوبا جديدا في التحليل يخالف الـذي كان سائدا من قبل وهو أسلوب الانحدار المتعدد المبني على النماذج اللوغريتميـة

(Logit Models). ومن أهم ما كشفت عنه هذه الدراسة أن كلا من حجم الشركة، وطول الفترة الزمنية لتأخر الشركة عن نشر بياناتها المالية، مؤشران هامان في التنبؤ باحتمالات تعثر الشركة وبقدر لا يقل عن أهمية المؤشرات المالية المتعرف عليها في هذا المجال بما فيها النسب المالية.

– دراسة (Ward and Foster, 1997) [30]، شخص الباحثان فيها مجموعة من مظاهر الفشل المالي للشركة مثل: أن تصبح قيمة صافي أصول الشركة سالبة، أو أن تعجز الشركة عن تسديد ديونها بسبب ضعف في ملاءتها المالية، أو عند افلاسها القانوني الذي ينتهي بالتصفية. وقد استخدما نموذجا للتنبؤ يتكون من (٩) نسب مالية منها (٦) نسب مستخلصة من بيانات محاسبية معدة وفقا لأساس الاستحقاق، (٣) نسب أخرى مستخلصة من قائمة التدفق النقدي. كما أضافا للنموذج متغيرا مستقلا إضافيا هو حجم الشركة. وقد كشفت الدراسة عن نتائج أهمها ما يلي:

- أن النسب المالية المستخلصة من البيانات المحاسبية المعدة وفقا لأساس الاستحقاق أكثر دلالة كمؤشر للتنبؤ المالي في الأجل القصير من النسب المالية المستخلصة من بيانات قائمة التدفق النقدي.
- أن لمتغير (الحجم) بالنسبة للشركة أهمية خاصة في بناء نموذج التنبؤ.

– دراسة (Richardson and Kane, 1998) [31]، هدفت الدراسة إلى تحليل أثر حالة التضخم أو الانكماش الاقتصادي على القدرة التنبؤية لنماذج التنبؤ بالفشل المالي المبنية على النسب المحاسبية. وقد استخدم الباحثان فيها نموذجا للتنبؤ بالفشل المالي يتكون من عدد (٥) من النسب المالية التقليدية المستخلصة من بيانات محاسبية تاريخية من تلك المستخدمة في تقويم السيولة والربحية والرفع المالي، وذلك بالاضافة الى متغير سادس هو اللوغريتم الطبيعي للمبيعات Ln(Sales) وذلك

بقصد تحييد أثر حجم الشركة على النتائج. ولعل من أبرز ما كشفت عنه تلك الدراسة هو أن القدرة التنبؤية لنموذج التنبؤ تتحسن بشكل ملموس وذلك إذا ما تم تعديل البيانات المحاسبية المستخلصة منها تلك النسب بما يعكس آثار التضخم والانكماش.

– دراسة (Lennox, 1999) [32]، هدفت الدراسة الى تحديد ما إذا كان استخدام مدقق الحسابات لنماذج التنبؤ بالفشل المالي خلال أداء مهامه في تدقيق حسابات الشركة، يحسن من قدرته على اتخاذ القرار الصحيح في الحكم على قدرتها على الاستمرار وبقدر أفضل مما لو اعتمد فقط على اجتهاداته الشخصية التي يبنيها عادة على الأساليب والاجراءات التقليدية المتعارف عليها لعملية التدقيق. وقد كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- تتحسن كفاءة المدقق في توفير الانذار المبكر عن احتمالات تعثر الشركة التي يدقق حساباتها، إذا ما دعم اجتهاداته الشخصية باستخدام نماذج التنبؤ الاحصائية.
- تتحسن القدرة التنبؤية لنموذج التنبؤ بالفشل المالي إذا ما تضمن بالإضافة الى المؤشرات المالية، مؤشرات أخرى غير مالية تعكس آثار الظروف المحيطة بالشركة على مستوى الاقتصاد الجزئي والاقتصاد الكلي.
- يؤثر نوع النشاط الذي تمارسه الشركة على احتمالات فشلها المالي، إذ أن أكثر الشركات عرضة للتعثر هي تلك العاملة في مجالات المقاولات الانشائية والخدمات المالية.
- تتكاثر حوادث تعثر الشركات بوجه عام، عندما يتحول الاقتصاد الكلي من حالة الازدهار الى حالة الكساد والعكس بالعكس.

- يعتبر ارتفاع معدل دوران الموظفين في شركة ما، مؤشرا لتزايد احتمالات تعثرها والعكس بالعكس.
- توجد علاقة طردية بين حجم مكتب التدقيق من جهة وجودة الخدمات المهنية التي يقدمها من جهة أخرى. اذ كلما كبر حجم المكتب تزداد كفاءة المدقق في توفير مؤشرات دقيقة عن الفشل المالي والعكس بالعكس.

– دراسة (Kim and Minho, 1999) [33]، تتميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات المماثلة في أن الباحثين فيها قد ضمنا نموذج التنبؤ بالفشل المالي المستخدم عددا من المتغيرات التي لم يسبق لغيرهما أن أخذها بعين الاعتبار. وهذه المتغيرات هي:

- مجموع الأصول غير المقيدة (الحرة)/ مجموع الأصول الملموسة.
- درجة الرفع التشغيلي أي المساهمة الحدية/ صافي ربح التشغيل.
- الشهرة ممثلة بالقيمة السوقية لحقوق المساهمين/ القيمة الدفترية لصافي الأصول الملموسة.
- عمر الشركة ممثلا بعدد السنوات التي انقضت على تأسيسها قبل ظهور عوارض التعثر.
- حجم الشركة.

ومن أبرز ما كشفت عنه الدراسة، أن احتمالات الفشل المالي للشركة ترتفع كلما انخفضت قيمة الأصول الحرة (غير المقيدة)، وكلما انخفضت قيمة الأصول السائلة وارتفعت درجة الرفع التشغيلي.

– دراسة (Koh and Tan, 1999) [34]، وقد استخدم الباحثان فيها منهجا جديدا في بناء نموذج التنبؤ بالفشل المالي يقوم على أساليب الذكاء الصناعي وذلك

باستخدام ما يعرف بالشيكات النيورونية (Neural Network). ويختلف هذا الأسلوب عن أسلوب تحليل الانحدار المتعدد الذي كان شائعا في بناء النماذج التقليدية كنموذج (Beaver, 1966) [35] ونموذج (Altman, 1968) [36] وغيرهما. كما يختلف أيضا عن النماذج اللوغرتمية التي كان قد استخدمها (Menon and Shwartz, 1987) [37].

وقد كشفت الدراسة عن ان الدقة التنبؤية لهذا النموذج، تفوق كثيرا ما تحققه النماذج التقليدية سواء ما بنى منها باسلوب تحليل الانحدار، أو ما بنى منها بأسلوب الدالة اللوغرتمية.

٣- ملخص الدراسات السابقة

تم حصر عدد نماذج التنبؤ بالفشل المالي المستخدمة في الدراسات السابقة فكانت (١٦) نموذجا. كما تم حصر المتغيرات المستقلة التي تتكون منها هذه النماذج فكان عددها بعد حذف ما تكرر منها في أكثر من دراسة (٣٧) متغيرا يمكن تقسيمها حسب طبيعتها في فئتين رئيسيتين على النحو التالي:

(أ) متغيرات أو مؤشرات غير مالية عددها (٥) تشمل ما يلي:

- حجم الشركة.
- عمر الشركة.
- طول الفترة الزمنية لتأخر الشركة عن نشر بياناتها المحاسبية.
- الافراط في اجراءات المحاسبة الابداعية أو الخلاقة (Creative accounting).
- الافراط في تغيير المبادئ والسياسات المحاسبية.

(ب) متغيرات أو مؤشرات مالية تتمثل في (٣٢) نسبة مالية استخلصت معظمها من بيانات مالية محاسبية معدة وفقا لأساس الاستحقاق والباقي من بيان التدفق النقدي.

وقد توزعت هذه النسب حسب أغراضها في خمس فئات رئيسية على النحو التالي:

- نسب سيولة وعددها (٨) نسب.
- نسبة ربحية وعددها (٤) نسب.
- نسب الرفع المالي وعددها (١٣) نسبة.
- نسب نشاط وعددها (٥) نسب.
- نسب تدفق نقدي وعددها (٢) نسبة.

كما تم تحديد النسب المالية العشر الأولى منها حسب أهميتها النسبية (ممثلة بعدد مرات تكرارها في نماذج التنبؤ المشار اليها) فكانت على النحو الموضح في الجدول التالي:

	النسبة	نوعها
١-	صافي ربح التشغيل/ مجموع الأصول	ربحية
٢-	مجموعة الديون/ مجموع الأصول	رفع (ملاءة)
٣-	الأصول السائلة/ المطلوبات المتداولة	سيولة
٤-	المبيعات/ مجموع الأصول	نشاط
٥-	الأرباح المحتجزة/ مجموع الأصول	رفع (ملاءة)
٦-	القيمة السوقية لحقوق الملكية/ مجموع المطلوبات	رفع (ملاءة)
٧-	الأصول المتداولة/ المطلوبات المتداولة	سيولة
٨-	صافي التدفق النقدي التشغيلي/ صافي الربح الدفتري	ربحية
٩-	صافي التدفق النقدي التشغيلي/ مجموع المطلوبات	رفع (ملاءة)
١٠-	حقوق المساهمين/ مجموع المطلوبات	رفع (ملاءة)
١١-	الأصول النقدية/ مجموع الأصول	سيولة

ويلاحظ من الجدول أعلاه ما يلي:

١- تحتل نسب الرفع المالي المرتبة الأولى من تلك النسب يليها في ذلك نسب السيولة ثم نسب الربحية وتأتي نسب النشاط في المرتبة الأخيرة.

٢- تشكل النسب المالية المستخلصة من بيانات محاسبية معدة على أساس الاستحقاق ٨٠% من تلك النسب أما الباقي وهو ٢٠% فمن نسب التدفق النقدي.

٣- من بين النسب المالية العشر أعلاه أربع نسب من تلك المكونة لنموذج (Altman).

سادسا: تحليل نتائج الدراسة الميدانية

سلك الباحث اتجاهين في تحليل البيانات المستخلصة من استبانة الدراسة:

أولهما: استكشاف طبيعة المؤشرات التي تستخدمها كل من الفئتين (المدققون، المحللون الماليون) في التنبؤ بالفشل المالي للشركات، بمعنى الوقوف عما اذا كانت تعتمد كل منهما على المؤشرات المالية المستخلصة من البيانات المالية المدققة فقط أم على المؤشرات المالية وغير المالية معا. وفي حال استخدام النوعين معا ما الأهمية النسبية التي توليها كل من الفئتين تجاه كل من النوعين في عملية التنبؤ باحتمال تعثر الشركة؟

وقد تم اختبار الفرضيات الست الأولى ذات العلاقة بهذا الهدف باستخدام اختبار ذي الحدين Binomial Test وبمستوى معنوية ٠,٠٥.

وثانيهما: الوقوف على مدى التشابه أو الاختلاف القائم بين وجهتي نظر الفئتين تجاه كل من طبيعة تلك المؤشرات وأهميتها النسبية وعما اذا كانت توجد هناك فروقات معنوية ذات دلالة احصائية بينهما.

وقد تم اختبار الفرضيتين ذات العلاقة بهـــذا الهـــدف باســـتخدام اختبـــار ويلكوكسون Wilcoxon Ranks Sum W Test وبمستوى معنوية ٠,٠٥ .

١- طبيعة المؤشرات وأهميتها النسبية من وجهة نظر كل من المدققين والمحللين الماليين

من خلال تحليل إجابات مفردات عينة البحث من الفئتـــين المشـــمولتين في الدراسة (المدققون والمحللون الماليون) حول طبيعة المؤشرات التي تستخدمها كـــل منهما في التنبؤ بالفشل المالي للشركات (*) وكذلك الأهمية النسبية لكـــل نـــوع منها(**)، كانت النتائج الموضحة في الجدولين التاليين:

جدول رقم (٣)

طبيعة المؤشرات المستخدمة في التنبؤ بالفشل المالي من وجهة نظر كل من الفئتين

م	الفئـــــة	عدد المشاهدات	المؤشرات المالية		المؤشرات غير المالية		المؤشرات المالية وغير المالية	
			عدد	%	عدد	%	عدد	%
١-	المدققون	٢٨	٦	٢٢	٢	٧	٢٠	٧١
٢-	المحللون الماليون	٣٥	٥	١٤	٦	١٧	٢٤	٦٩
	المجموع	٦٣	١١	١٧	٨	١٣	٤٤	٧٠

جدول رقم (٤)

الأهمية النسبية لكل نوع من المؤشرات من وجهة نظر كل من الفئتين

م	الفئة	المؤشرات المالية %	المؤشرات غير المالية %
١-	المدققون	٦٧	٣٣
٢-	المحللون الماليون	٥١	٤٩

(*) انظر نص السؤال الأول في الاستبانة الموضحة في ملحق الدراسة.

(**) انظر نص السؤال الثاني في الاستبانة الموضحة في ملحق الدراسة.

يتضح من بيانات الجدولين أعلاه ما يلي:

١- أن الغالبية المطلقة سواء على مستوى كل فئة على حدة أو على مستوى العينة في مجملها كوحدة واحدة تفضل في التنبؤ بالفشل المالي استخدام المؤشرات المالية وغير المالية معا في حين أن نسبة ضئيلة من كل منهما تكتفى باستخدام نوع واحد من تلك المؤشرات فقط.

لكن نسبة من يستخدمون المؤشرات المالية منفردة كانت في فئة المدققين أعلى منها في فئة المحللين الماليين، وذلك على عكس ما عليه الحال بخصوص المؤشرات غير المالية فقط، إذ أن نسبة من يستخدمونها منفردة كانت في فئة المحللين الماليين أعلى منها في فئة المدققين.

٢- تؤكد بيانات الجدول رقم (٤) الحقيقة التي كشفت عنها بيانات الجدول رقم (٣). إذ كان الباحث قد طلب في **السؤال الثاني** من الاستبانة أن يحدد كل من يستخدم المؤشرات المالية وغير المالية معا في التنبؤ بالفشل المالي للشركة وزنا نسبيا لكل نوع منهما (ممثلا في صورة نسبة مئوية) خلال عملية التنبؤ وذلك باعتبار الوزن النسبي المحدد لكل نوع معيارا لأهميته النسبية في تقدير احتمالات الفشل المالي.

وهكذا أعطت فئة المدققين وزنا نسبيا بمتوسط حسابي قدره ٦٧% للمؤشرات المالية، ٣٣% للمؤشرات غير المالية. بينما أعطت فئة المحللين الماليين وزنا نسبيا بمتوسط حسابي قدره ٥١% للمؤشرات المالية، ٤٩% للمؤشرات غير المالية.

مدلول ما تقدم هو أنه مع اتفاق الفئتين على تفضيل الجمع بين المؤشرات المالية وغير المالية معا في التنبؤ بتعثر الشركات، الا أن الفرق بينهما بدا واضحا من حيث الوزن النسبي الذي تعطيه كل منهما نحو كل نوع من نوعي المؤشرات. إذ يبدى المدققون

ميلا ملموسا نحو استخدام المؤشرات المالية على حساب المؤشرات غير المالية، في حين يعطي المحللون الماليون ميلا يكاد يكون متوازنا نحو نوعي المؤشرات.

ويمكن تعليل هذا التفاوت الملموس في نظرة كل من الفئتين نحو نوعي المؤشرات، إلى اختلاف طبيعة المهام التي تقوم بها كل منهما نحو العملاء والتي تنعكس بالتالي على إطار ونطاق عملية التحليل ومن ثم على طبيعة المتغيرات التي تؤخذ بعين الاعتبار في سياق عملية التنبؤ بمستقبل الشركة موضع التقويم. فنطاق عملية التحليل التي يمارسها المحلل المالي تكون عادة أكثر رحابة واتساعا من نطاق عملية التحليل التي يقوم بها مدقق الحسابات. إذ خلال ممارسته لعملية التدقيق يكون اهتمام المدقق موجها وبوجه عام نحو البيانات المالية للشركة التي يتولى فحصها وكذلك نحو نظام الرقابة الداخلية. لذا من الطبيعي أن تكون اختباراته التي يقوم بها في إطار المراجعة التحليلية محصورة بشكل رئيسي في نطاق نظام الرقابة الداخلية والبيانات المحاسبية للشركة. بينما ينحى المحلل المالي في سياق الاستشارة التي يقدمها للعميل منحى أوسع وذلك بأن لا يحصر همه في نطاق البيانات المالية للشركة، وانما يراعي أيضا البيئة المحيطة بها مثل: عمر الشركة ونوع الصناعة التي تعمل فيها، ظروف السوق، نوعية المنتج وكذلك العوامل الاقتصادية والسياسية والقانونية والاجتماعية بوجه عام.

كما يمكن أيضا ربط هذا التفاوت بين وجهتي نظر الفئتين حول الأهمية النسبية لكل من نوعي المؤشرات، بعامل موضوعي يتعلق بالمجتمع الاحصائي الذي تنتمي اليه عينة الدراسة من فئة المحللين الماليين. إذ أن غالبية هذه الفئة هي كما أشرنا سابقا من محللي الائتمان العاملين في البنوك. ومن المعروف أن تلك الفئة من المحللين أخذت تتبع منهجا حديثا في تحليل الائتمان هو ما يعرف بتحليل SWOT (*) والذي يدخل في نطاق التحليل الاستراتيجي الذي يفرض على محلل الائتمان أن يتخطي الحدود المتعارف عليها للأسلوب التقليدي الذي كان محصورا

(*) اختصارا لعبارة: Strengths, Weaknesses , Opportunities, Theats .

في نطاق تحليل البيانات المدققة، ليدخل في نطاق دراسته لقدرة العميل على السداد العوامل البيئية والاقتصادية وعلى المستويين الجزئي والكلي والتي تشكل بالنسبة للشركة عناصر القوة أو مواطن الضعف وكذلك الفرص التي تدعم نموها أو تلك التي تهدد مستقبلها بالانهيار. وهي عوامل نادرا ما يلتفت اليها المدقق خلال ممارسته لمهمة التدقيق.

هذا وبقصد التحقق من مدى صحة النتائج التي كشفت عنها البيانات الإحصائية المشمولة في الجدولين (٤،٣) بشأن طبيعة المؤشرات المستخدمة في التنبؤ بالفشل المالي وكذلك الوزن النسبي لكل من النوعين من وجهة نظر الفئتين المشمولتين بالدراسة، سنقوم فيما يلي باخضاع الفرضيات الثمان ذات العلاقة للاختبار الاحصائي وذلك بموجب اختبار ذي الحدين أولا، ثم بعد ذلك بموجب اختبار ويلكوكسن.

بالنسبة للفرضيات الست الأولى ذات العلاقة بطبيعة المؤشرات المستخدمة في التنبؤ بالفشل المالي للشركات، تم حصر إجابات مفردات العينة من الفئتين عن **السؤال الأول** من أسئلة الاستبانة ومن ثم تصنيفها في مجموعتين رئيسيتين:

المجموعة الأولى: تشمل من يستخدمون المؤشرات المالية فقط، ومن يستخدمون المؤشرات غير المالية فقط.

المجموعة الثانية: وتشمل من يستخدمون المؤشرات المالية وغير المالية معا.

بعد ذلك وبموجب هذا التصنيف تم اعتماد نسبة (٥٠%) كنقطة قطع للاختبار التناسبي Proportion Test وهي النقطة التي تستخدم كمعيار لاختبار الفرضيات بموجب اختبار ذي الحدين وذلك وفق قاعدة القرار التالية: [38]

ترفض الفرضية إذا كانت النسبة الفعلية للمشاهدات (P) $P > ٠,٥٠$

في حين تقبل الفرضية اذا كان $P \leq ٠,٥٠$

فكانت النتائج الموضحة في الجدولين التاليين:

جدول رقم (٥)

طبيعة المؤشرات المستخدمة في التنبؤ بالفشل المالي من وجهة نظر فئة المدققين بموجب اختبار (ذي الحدين)

رقم الفرضية	طبيعة الفرضية	نسبة المشاهدات الفعلية (P)	نتيجة الاختبار
H_1	المؤشرات المالية	٠,٢٢	رفض
H_2	المؤشرات غير المالية فقط	٠,٠٧	رفض
H_3	المؤشرات المالية وغير المالية معا	٠,٧١	قبول

جدول رقم (٦)

طبيعة المؤشرات المستخدمة في التنبؤ بالفشل المالي من وجهة نظر فئة المحللين الماليين بموجب اختبار (ذي الحدين)

رقم الفرضية	طبيعة الفرضية	نسبة المشاهدات الفعلية (P)	نتيجة الاختبار
H_4	المؤشرات المالية فقط	٠,١٤	رفض
H_5	المؤشرات غير المالية فقط	٠,١٧	رفض
H_6	المؤشرات المالية وغير المالية معا	٠,٦٩	قبول

من جانب آخر وبقصد الكشف عن مدى الاتساق بين وجهتي نظر الفئتين حيال طبيعة المؤشرات المستخدمة في التنبؤ بالفشل المالي للشركات وكذلك حيال الأهمية النسبية لكل نوع منها في سياق عملية التنبؤ، أخضع الباحث الفرضيتين ذات العلاقة بهذا الهدف وهما الفرضيتان (٧، ٨) لاختبار (ويلكوكسن) وبمستوى معنوية ٠,٠٥ فكانت النتائج الموضحة في الجدول التالي وذلك بموجب قاعدة القرار التالي [39] :

ترفض الفرضية الصفرية HO اذا كانت قيمة P < ٠,٠٥

في حين تقبل الفرضية الصفرية HO اذا كانت قيمة P ≤ ٠,٠٥

جدول رقم (٧)

مدى الاتساق بين وجهتي نظر الفئتين حيال طبيعة وأهمية المؤشرات المستخدمة في التنبؤ بالفشل المالي للشركات بموجب اختبار (ويلكوكسون)

م	المتغيرات	رقم الفرضية	الفئات	متوسط الرتب MR	مستوى الدلالة (P)	نتيجة الاختبار
١	طبيعة المؤشرات المستخدمة في التنبؤ بالفشل المالي	HO_7	المدققون المحللون الماليون	٣١,٥ ٣٢,٤	٠,٨١٣٥	قبول
٢	الأهمية النسبية للمؤشرات المالية بالمقارنة مع المؤشرات غير المالية	HO_8	المدققون المحللون الماليون	٢٢,٤ ٣٩,٦	٠,٠١٦	رفض

فكما تظهر بيانات الجدول أعلاه كشف اختبار (Wilcoxon) عن قبول الفرضية الصفرية (HO_7) التي تنص على عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة احصائية بين وجهتي نظر الفئتين حيال طبيعة المؤشرات المستخدمة في التنبؤ بالفشل المالي للشركة. وهذا يؤكد النتائج التي سبقت الاشارة اليها ومفادها اتفاق الفئتين على الجمع بين المؤشرات المالية وغير المالية معا كأداة للتنبؤ بالفشل المالي.

لكن الأمر يختلف بعد ذلك تجاه الأهمية النسبية (الوزن النسبي) الذي تعطيه كل منهما لكل نوع من نوعي المؤشرات، إذ كشف اختبار الفرضية الصفرية (HO_8) عن رفض تلك الفرضية مما يعني وجود فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية بين وجهتي نظر الفئتين حيال هذه المسألة. وهذا يؤكد أيضا ما سبقت

الاشارة اليه بشأن التباين الجوهري بين آراء الفئتين حيال هذا الأمر، إذ في حين أعطى المدققون وزنا كبيرا من الناحية النسبية للمؤشرات المالية على حساب المؤشرات غير المالية (٦٧%، ٣٣%)، أعطى المحللون الماليون وزنين متقاربين نحوهما بالرغم من أن الأرجحية عندهم كانت أيضا للمؤشرات المالية (٥١%، ٤٩%) على التوالي.

بعد ذلك وللتعرف على طبيعة العناصر التي يتوجب مراعاتها عند التنبؤ باحتمالات الفشل المالي كان الباحث قد ضمن **السؤال الثالث** من الاستبانة الموزعة على عينة البحث (١٦) عنصرا أو مؤشرا نصفها من المؤشرات المالية والنصف الآخر من المؤشرات غير المالية مع مراعاة أن تكون الغالبية العظمى من تلك المؤشرات هي من بين تلك المنصوص عليها كمؤشرات تثير الشك في قدرة الشركة على الاستمرارية ضمن المعيار الدولي رقم (٥٧٠) [40] والبيان الأمريكي رقم (٥٩) [41] بخصوص مسؤولية مدقق الحسابات عن تقويم صحة فرض الاستمرارية. وقد طلب من مفردات العينة في كل من الفئتين تحديد الوزن النسبي لكل مؤشر بموجب مقياس ليكارت خماسي الدرجات، وبعد تحديد الوزن النسبي لكل مؤشر منها ممثلا بالمتوسط الحسابي لمجموع النقاط المحتسبة له من قبل كل فئة من الفئتين، كانت النتائج الموضحة في الجدولين التاليين (٨، ٩).

جدول رقم (٨)

الأوزان النسبية لمؤشرات التنبؤ بالفشل المالي من وجهة نظر كل من الفئتين

م	المؤشر	نوعه	المدققون		المحللون الماليون	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١-	خسائر تشغيلية متكررة	مالي	٤,٦	٠,٨٧	٣,٦١	١,٢٣
٢-	تدهور مستمر في النسب المالية الأساسية	مالي	٤,٥٣	٠,٩٣	٤,٥٨	٠,٩٨
٣-	تدفق نقدي تشغيلي سالب	مالي	٤,١٢	١,٠٧	٤,٣٨	٠,٨٣
٤-	تعاظم قيمة الالتزامات الطارئة والأحداث اللاحقة	مالي	٤,١٥	٠,٧٦	٣,٨	٠,٨٦
٥-	تزايد مضطرد في الاعتماد على مصادر التمويل الخارجي	مالي	٣,٨٧	١,١٢	٤,٣٥	٠,٧٥
٦-	تقلبات حادة في السعر السوقي لسهم الشركة	مالي	٣,١٢	٠,٩٦	٣,٨٢	١,٠٢
٧-	تزايد مضطرد في حجم قروض مجلس الادارة	مالي	٣,٩٥	٠,٨٨	٣,٤٩	٠,٧٧
٨-	المبالغة في توزيع أسهم المنحة على حساب التوزيعات النقدية	مالي	٢,٩	١,٢٦	٢,٩٢	١,٠٧
٩-	تدني كفاءة نظام الرقابة الداخلية	غير مالي	٤,٦٢	٠,٦٢	٤,٤٩	١,١٤
١٠-	ميل مفرط من قبل الادارة إلى تغيير المبادئ والسياسات المحاسبية	غير مالي	٤,٢	٠,٦٤	٣,٦٢	١,٠٦
١١-	حدوث تغييرات هامة في التشريعات والسياسات الحكومية ليست في صالح الشركة	غير مالي	٣,٢	١,١٦	٤,٢٥	٠,٨٣
١٢-	تغيير متكرر لمدقق حسابات الشركة	غير مالي	٤,٠٢	٠,٨٣	٤,١٠	٠,٩٧
١٣-	فقدان عميل أو سوق رئيسي	غير مالي	٣,٢٧	١,٢٣	٤,٣	٠,٩٦
١٤-	تكرار التأخير في إصدار ونشر البيانات المالية للشركة	غير مالي	٣,٤٠	٠,٩٥	٢,٨٧	١,٢٣
١٥-	تغيير متكرر في عضوية مجلس الادارة	غير مالي	٣,٦٥	١,١٢	٣,٤٢	٠,٨٥
١٦-	ارتفاع معدل دوران الموظفين	غير مالي	٢,٧٤	١,٢٧	٣,٣٩	١,٠٥

جدول رقم (٩)

المؤشرات العشرة الأكثر أهمية في التنبؤ بالفشل المالي للشركات من وجهة نظر كل من المدققين والمحللين الماليين

المدققون				المحللون الماليون			
الرتبة	المؤشر	نوع المؤشر	الوزن النسبي	الرتبة	المؤشر	نوع المؤشر	الوزن النسبي
١-	تدني كفاءة نظام الرقابة الداخلية	غ . م	٤,٦٢	١-	تدهور مستمر في النسب المالية	م	٤,٥٨
٢-	خسائر تشغيلية متكررة	م	٤,٦٠	٢-	تدني كفاءة نظام الرقابة الداخلية	غ . م	٤,٤٩
٣-	تدهور مستمر في النسب المالية الأساسية	م	٤,٥٣	٣-	تدفق نقدي تشغيلي سالب	م	٤,٣٨
٤-	ميل مفرط من قبل مجلس الادارة نحو تغيير المبادئ والسياسات المحاسبية	غ . م	٤,٢	٤-	تزايد مضطرد في الاعتماد على التمويل الخارجي	م	٤,٣٥
٥-	تعاظم قيمة الالتزامات الطارئة والاحداث اللاحقة للميزانية	م	٤,١٥	٥-	فقدان عميل أو سوق رئيسي	غ. م	٤,٣
٦-	تدفق نقدي تشغيلي سالب	م	٤,١٢	٦-	حدوث تغييرات هامة في التشريعات والسياسات الحكومية ليست في صالح الشركة	غ. م	٤,٢٥
٧-	تغيير متكرر في مدقق الحسابات	غ . م	٤,٠٢	٧-	تغير متكرر في مدقق الحسابات	غ . م	٤,١
٨-	تزايد مضطرد في قروض أعضاء مجلس الادارة	م	٣,٩٥	٨-	تقلبات حادة في السعر السوقي لسهم الشركة في السوق المالي	م	٣,٨٢
٩-	تزايد مضطرد في الاعتماد على التمويل الخارجي	م	٣,٨٧	٩-	تعاظم قيمة الالتزامات الطارئة والأحداث اللاحقة	م	٣,٨٠
١٠-	تغييرات متكررة في عضوية مجلس الادارة	غ . م	٣,٦٥	١٠-	ميل مفرط من قبل مجلس الادارة نحو تغيير المبادئ والسياسات المحاسبية	غ. م	٣,٦٢

يتضح من بيانات الجدولين السابقين ما يلي:

١- يتأكد ميل فئة المدققين بشكل ملموس نحو المؤشرات المالية وذلك على حساب المؤشرات غير المالية للتنبؤ بالفشل المالي للشركات التي يدققون حساباتها وذلك على خلاف ما هو عليه الحال بالنسبة لفئة المحللين الماليين الذين ينظرون إلى النوعين بصورة متوازنة إلى حد ما. إذ في حين يبلغ الوسط الحسابي للمؤشرات المالية من وجهة نظر المدققين ٣،٩ لا يتجاوز الوسط الحسابي للمؤشرات غير المالية من وجهة نظرهم ٣,٢ بينما يبلغ الوسط الحسابي للمؤشرات المالية من وجهة نظر المحللين الماليين ٣,٨٦ وللمؤشرات غير المالية ٣,٨١ فقط.

يتأكد ما سبق أيضا بمراجعة بيانات الجدول رقم (٩) الذي يبرز المؤشرات العشرة الأولى التي تحوز على اهتمامات كل فئة، إذ من بين المؤشرات العشرة الأولى الأكثر أهمية من وجهة نظر فئة المدققين يوجد ستة مؤشرات مالية وبمتوسط وزن نسبي قدرة (٤,٢) في حين كان نصيب المؤشرات غير المالية أربعة فقط وبوزن نسبي قدرة (٤,١٢). أما فئة المحللين الماليين فقد أكدت مرة أخرى نظرتها المتوازنة نسبيا الى نوعي المؤشرات حيث كانت حصة كل منهما مساوية للأخرى أي خمسة مؤشرات مالية ومثلها غير مالية وبمتوسط وزن نسبي متقارب ٤,١٨، ٤,١٥ على التوالي.

٢- بمقارنة بيانات الجدول رقم (٩) الخاص بالمؤشرات العشرة الأكثر أهمية، نلاحظ بأن وجهة نظر الفئتين تلتقى حول سبعة مؤشرات أي بنسبة ٧٠% منها ولكن مع ملاحظة وجود فوارق فيما بينها سواء في المركز أو في الأوزان النسبية ولكن الفئتين تختلفان في تقويم ستة مؤشرات هي على التوالي:

- الخسائر التشغيلية المتكررة.
- التزايد المضطرد في قروض أعضاء مجلس الادارة.
- التغييرات المتكررة في عضوية مجلس الادارة.
- حدوث تغييرات هامة في التشريعات والسياسات الحكومية ليست في صالح الشركة.
- فقدان عميل أو سوق رئيسي.
- تقلبات حادة في السعر السوقي لسهم الشركة في السوق المالي.

إذ تحوز المؤشرات الثلاثة الأولى منها على اهتمام المدققين فقط دون المحللين الماليين، بينما تحوز الثلاثة الأخيرة منها على اهتمام المحللين الماليين فقط دون المدققين. هذا ما يؤكد ما سبقت الاشارة اليه من أن فئة المحللين الماليين تولى للظروف البيئية الخارجية المحيطة بنشاط الشركة اهتماما أكبر من المدققين وذلك عند التنبؤ باحتمالات تعثر الشركة.

٢- أهمية النسب المالية في التنبؤ بالفشل المالي

بقصد استكشاف أهمية النسب المالية كأداة للتنبؤ بالفشل المالي للشركات من وجهة نظر كل من فئتي المدققين والمحللين الماليين، طرحنا ضمن **السؤال الرابع** من استبانة الدراسة عدد (١٧) نسبة مالية وطلبنا من مفردات العينة في كل من الفئتين تحديد الأهمية النسبية لكل منها وذلك كمؤشر في التنبؤ بالفشل المالي بموجب المقياس الخماسي المشار اليه سابقا. فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدولين التاليين (١٠، ١١).

جدول رقم (١٠)

الأهمية النسبية للنسب المالية كاداة للتنبؤ بالفشل المالي للشركات من وجهة نظر المدققين والمحللين الماليين

م	النسب المالية	نوع النسبة	المدققون		المحللون الماليون	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١-	صافي الربح التشغيلي/ مجموع الاصول ROA	ربحية	٣,٦١	١,٠٧	٣,٦	٠,٩٨
٢-	صافي الربح/ حقوق المساهمين ROE	ربحية	٣,٨٦	٠,٥٩	٣,٣٧	١,٠٣
٣-	صافي الربح/ عدد الاسهم العادية EPS	ربحية	٣,٦٨	٠,٨٢	٣,٤٣	٠,٨٨
٤-	صافي الربح/ صافي المبيعات	ربحية	٣,٨٢	٠,٧٧	٣,٩٣	٠,٩٤
٥-	الأصول السائلة/ المطلوبات المتداولة	سيولة	٣,٦٢	١,١٥	٣,٩٤	٠,٧٣
٦-	الأصول المتداولة/ المطلوبات المتداولة	سيولة	٣,٤٧	٠,٩٨	٣,٧٤	٠,٧٢
٧-	رأس المال العامل/ مجموع الأصول	سيولة	٣,٥٤	٠,٩٢	٣,٨٣	٠,٧٩
٨-	مجموع المطلوبات/ حقوق المساهمين	ملاءة	٣,٩٣	٠,٧٦	٣,٩٥	٠,٩١
٩-	الأرباح المحتجزة/ مجموع الأصول	ملاءة	٢,٩٣	١,١٤	٢,٩٤	٠,٨٩
١٠-	القيمة السوقية لحقوق المساهمين/ مجموع الأصول	ملاءة	٣,٦٤	٠,٨١	٣,٦١	٠,٩٢
١١-	درجة الرفع المالي	ملاءة	٢,٩٥	١,٢٧	٤,١٦	٠,٧٨
١٢-	صافي المبيعات/ مجموع الأصول	نشاط	٣,٥٦	٠,٨٩	٣,٥٤	١,٠٢
١٣-	معدل دوران المدينين	نشاط	٣,٣٧	١,١١	٣,٦٢	٠,٩٨
١٤-	معدل دوران المخزون	نشاط	٣,٥٢	١,٠٩	٣,٩٧	٠,٩٥
١٥-	صافي التدفق النقدي التشغيلي/ صافي الربح	تدفق نقدي (ربحية)	٣,٨٥	٠,٩٩	٣,٨٩	٠,٩٣
١٦-	صافي التدفق النقدي التشغيلي/ مجموع الديون	تدفق نقدي (ملاءة)	٣,٦٧	٠,٩٢	٤,٢	٠,٨٠
١٧-	صافي التدفق النقدي التشغيلي/ فوائد الديون	تدفق نقدي (ملاءة)	٣,٤٨	١,٠٩	٣,٨٢	٠,٩٦

جدول رقم (١١)

النسب المالية العشر الأكثر أهمية من وجهة نظر كل من الفئتين

المدققون				المحللون الماليون			
الرتبة	النسبة المالية	نوع النسبة	الوزن النسبي	الرتبة	النسبة المالية	نوع النسبة	الوزن النسبي
١-	مجموع المطلوبات/ حقوق المساهمين	ملاءة	٣,٩٣	١-	صافي التدفق التشغيلي/ مجموع الديون	تدفق نقدي (ملاءة)	٤,٢
٢-	صافي الربح/ حقوق المساهمين ROE	ربحية	٣,٨٦	٢-	درجة الرفع المالي	ملاءة	٤,١٦
٣-	صافي التدفق النقدي التشغيلي/ صافي الربح	ربحية	٣,٨٥	٣-	معدل دوران المخزون	نشاط	٣,٩٧
٤-	صافي الربح/ صافي المبيعات	ربحية	٣,٨٢	٤-	مجموعة المطلوبات/ حقوق المساهمين	ملاءة	٣,٩٥
٥-	صافي الربح/ عدد الاسهم العادية (EPS)	ربحية	٣,٦٨	٥-	الأصول السائلة/ المطلوبات المتداولة	سيولة	٣,٩٤
٦-	صافي التدفق النقدي التشغيلي/ مجموع الديون	تدفق نقدي (ملاءة)	٣,٦٧	٦-	صافي الربح/ صافي المبيعات	ربحية	٣,٩٣
٧-	القيمة السوقية لحقوق المساهمين/ مجموع الأصول	ملاءة	٣,٦٤	٧-	صافي التدفق النقدي التشغيلي/ صافي الربح	تدفق نقدي (ربحية)	٣,٨٩
٨-	الأصول السائلة/ المطلوبات المتداولة	سيولة	٣,٦٢	٨-	رأس المال العامل/ مجموع الأصول	سيولة	٣,٨٣
٩-	صافي الربح التشغيلي/ مجموع الأصول (ROA)	ربحية	٣,٦١	٩-	صافي التدفق النقدي التشغيلي/ فوائد الديون	ملاءة	٣,٨٢
١٠-	صافي المبيعات/ مجموع الأصول	نشاط	٣,٥٦	١٠-	معدل دوران المدينين	نشاط	٣,٦٢

بتحليل البيانات الموضحة في الجدولين (١٠،١١) يلاحظ وجود اختلافات ملموسة في السلم التفضيلي لكل من الفئتين بشأن الأهمية النسبية للنسب المالية

كأدوات للتنبؤ باحتمالات تعثر الشركات، ويمكن تلخيص هذه الفروقات على النحو التالي:

١- بمطالعة خانة الانحراف المعياري في الجدول رقم (١٠) بالنسبة لكل من الفئتين، يلاحظ بأن تشتت الأوزان النسبية للنسب المالية عن وسطها الحسابي من وجهة نظر مدققي الحسابات كان في معظم الحالات أكبر مما هو عليه من وجهة نظر المحللين الماليين، مما يمكن اعتباره قرينة على أن درجة الاتساق القائمة بين آراء مفردات العينة من المحللين الماليين تجاه دور النسب المالية كمؤشرات للفشل المالي هي بوجه عام أعلى مما هي عليه بالنسبة لمدققي الحسابات، ويمكن تفسير ذلك على انه نتاج منطقي مشترك لثقافة الفرد وممارسته المهنية في كل من الفئتين. اذ من الطبيعي أن يتفوق المحلل المالي بحكم تخصصه العلمي من جهة وخبرته المهنية من جهة أخرى على مدقق الحسابات في التعامل بالنسب المالية.

٢- عند تصنيف النسب المالية وفقا لأغراضها يلاحظ بأن هناك اختلافا ملموسا في تقويم كل مجموعة من هذه النسب حسب الموضح في الجدول التالي:

جدول رقم (١٢)

م	النسب المالية مصنفة حسب أغراضها	الوسط الحسابي	
		المدققون	المحللون الماليون
١-	نسب الربحية	٣,٧٦	٣,٦٤
٢-	نسب السيولة	٣,٥٤	٣,٨٤
٣-	نسب الملاءة	٣,٤٥	٣,٨٨
٤-	نسب النشاط	٣,٤٨	٣,٧٩

إذ يتضح من بيانات الجدول أعلاه فروقات ملموسة في وجهات نظر الفئتين ففيما عدا نسب الربحية، يعطى المحللون الماليون للنسب الأخرى وزنا أكبر مما يعطيه لها المدققون. كذلك في حين يعطي المدققون الأفضلية لنسب الربحية يعطي المحللون

الماليون الأفضلية لنسب الملاءة في حين تأتي نسب الربحية في ذيل القائمة بالنسبة لاهتماماتهم. ويمكن تفسير هذا الاختلاف في أن مدققي الحسابات بحكم عملهم يضعون في المرتبة الأولى لدى دراسة أوضاع الشركات مصلحة الفئة التي توكل لهم مهمة التدقيق الا وهي فئة الملاك أو المساهمين والتي تولى بدورها أهمية قصوى لاعتبار الربحية. وذلك على عكس الحال بالنسبة للمحللين الماليين الذين يقدمون خدماتهم عادة لفئات اجتماعية مختلفة أخرى بخلاف الملاك. وربما يكون أيضا من الأسباب الخاصة لهذه النتيجة هو أن غالبية مفردات العينة من فئة المحللين الماليين هي كما أشرنا سابقا من محللي الائتمان العاملين في البنوك التجارية والذين يولون اهتماما كبيرا لاعتباري ملاءة الشركة وسيولتها لدى منح الائتمان.

٣- ومن الملاحظات الهامة التي تلفت الانتباه، هي الاختلاف الواضح بين الوزن النسبي الذي تعطيه كل من الفئتين نحو نسبة الرفع المالي Financial Leverage. إذ في حين تحتل هذه النسبة المرتبة السادسة عشرة وبوزن نسبي قدره ٢,٩٥ فقط من وجهة نظر المدققين، تحتل المرتبة الثانية وبوزن نسبي ٤,١٦ من وجهة نظر المحللين الماليين. وربما يرجع هذا التفاوت الواضح بين الفئتين الى سببين:

- أولهما أن هذه النسبة باعتبارها من نسب الملاءة، لا تلقى كما أشرنا سابقا مثلها مثل نسب الملاءة الأخرى اهتماما كبيرا من فئة المدققين الذين يولون جل اهتمامهم نحو نسب الربحية.
- أما السبب الثاني، فربما يعود إلى أن هذه النسبة هي من النسب المالية المتخصصة بحيث لا يلم بمدلولها كثير من مدققي الحسابات المشمولين بالعينة.

٤- كذلك مما يلفت النظر أيضا أن المحللين الماليين يولون اهتماما أكبر من مدققي الحسابات نحو النسب المالية المستخلصة من قائمة التدفق النقدي. إذ في حين

كان المتوسط الحسابي للأوزان النسبية للنسب المالية الثلاث المستخلصة من قائمة التدفق النقدي من وجهة نظر مدققي الحسابات ٣,٦٧، كان بالنسبة لفئة المحللين الماليين ٣,٩٧.

وربما يكون السبب الرئيسي لهذا الاختلاف هو مرة أخرى نوعية مفردات العينة من الفئتين وكذلك طبيعة المهمة الموكلة لهم والتي سبقت الاشارة اليها.

٥- اتفقت الفئتان في تقويمهما للأهمية النسبية لنسبة الأرباح المحتجزة/ مجموع الأصول إذ احتلت هذه النسبة المرتبة الأخيرة في سلم الأولويات بالنسبة لكل من الفئتين وبوزن نسبي قدره (٢,٩٣ ، ٢,٩٤) على التوالي.

٦- بتحليل النسب المالية التي احتلت المراكز العشرة الأولى في السلم التفضيلي لكل من الفئتين والموضحة في الجدول رقم (١١)، يلاحظ بأن هذه النسب موزعة حسب أغراضها على النحو التالي:

- بالنسبة لفئة المدققين تشكل نسب الربحية ٥٠% منها، تليها نسب الملاءة ٣٠%، ثم نسب السيولة ١٠%، واخيرا نسب النشاط ١٠%.
- أما بالنسبة لفئة المحللين الماليين، فتشكل نسب الملاءة ٤٠% منها، تليها نسب الربحية ٢٠%، ثم نسب النشاط ٢٠% واخيرا نسب السيولة ٢٠%.

من العناصر الأخرى التي ترى مفردات العينة من الفئتين وجوب مراعاتها لدى التنبؤ بالفشل المالي للشركات من غير تلك التي أشار اليها الباحث في الاستبانة ما يلي:

١- تدني نوعية المنتج أو المنتجات التي تتعامل بها الشركة.

٢- ظهور قيود رسمية طارئة على استيراد المواد الخام التي تستخدمها الشركة.

٣- تطبيق لوائح منظمة التجارة العالمية WTO والعولمة.

٣- بناء نموذج للتنبؤ بالفشل المالي

يمكن الاستفادة من بيانات الجدولين (٩، ١١) في بناء نموذج التنبؤ المستهدف من كل من الفئتين. فبافتراض أن عدد متغيرات هذا النموذج عشرة، يمكن بالرجوع إلى بيانات الجدول رقم (٩) تحديد هيكلية هذا النموذج أي توزيع هذه المتغيرات وفقا لطبيعتها إلى مؤشرات مالية ومؤشرات غير مالية وذلك على النحو التالي:

أ- بالنسبة لفئة المدققين:

٦٠% مؤشرات مالية.

٤٠% مؤشرات غير مالية.

ب- بالنسبة لفئة المحللين الماليين:

٥٠% مؤشرات مالية.

٥٠% مؤشرات غير مالية.

هذا يعني أن النموذج المستهدف والمكون من عشرة متغيرات سيشمل بالنسبة لفئة المدققين (٦) مؤشرات مالية، (٤) مؤشرات غير مالية، في حين سيشمل بالنسبة لفئة المحللين الماليين (٥) مؤشرات مالية، (٥) مؤشرات غير مالية.

بعد ذلك وبالرجوع الى بيانات الجدول رقم (١١) يمكن تحديد النسب المالية التي سيشملها النموذج وذلك حسب وزنها النسبي من وجهة نظر كل من الفئتين. بمعنى أن النموذج المستهدف بالنسبة لفئة المدققين سيشمل النسب المالية التي احتلت المراكز الستة الأولى في سلمهم التفضيلي مع المؤشرات غير المالية التي احتلت المراكز الأربعة الأولى في سلمهم التفضيلي. بينما سيشمل النموذج المستهدف بالنسبة لفئة المحللين الماليين النسب المالية التي احتلت المراكز الخمسة الأولى في سلمهم التفضيلي مع المؤشرات غير المالية التي احتلت المراكز الخمسة الأولى في سلمهم التفضيلي.

وبناء لما تقدم سيتخذ النموذج المستهدف بالنسبة لكل من الفئتين الصـــورة الموضحة في الجدولين التاليين (١٣، ١٤)

جدول رقم (١٣)

متغيرات نموذج التنبؤ بالفشل المالي من وجهة نظر فئة المدققين

م	متغيرات النموذج
١	مجموع المطلوبات/ حقوق المساهمين.
٢	صافي الربح/ حقوق المساهمين (ROE)
٣	صافي التدفق النقدي التشغيلي/ صافي الربح.
٤	صافي الربح/ صافي المبيعات.
٥	صافي الربح/ عدد الاسهم العادية (EPS)
٦	صافي التدفق النقدي التشغيلي/ مجموع الديون
٧	تدن كفاءة نظام الرقابة الداخلية
٨	الميل المفرط من قبل مجلس الادارة نحو تغيير المبادئ والسياسات المحاسبية.
٩	التغيير المتكرر لمدقق حسابات الشركة.
١٠	التغيير المتكرر في عضوية مجلس الادارة.

جدول رقم (١٤)

متغيرات نموذج التنبؤ بالفشل الماليمن وجهة نظر فئة المحللين الماليين

م	متغيرات النموذج
١	صافي التدفق النقدي التشغيلي/ مجموع الديون.
٢	درجة الرفع المالي.
٣	معدل دوران المخزون.
٤	مجموع المطلوبات/ حقوق المساهمين.
٥	الأصول السائلة/ المطلوبات المتداولة.
٦	تدني كفاءة نظام الرقابة الداخلية.
٧	فقدان عميل أو سوق رئيسي.
٨	حدوث تغييرات هامة في التشريعات والسياسات الحكومية ليست في صالح الشركة.
٩	تغيير متكرر في مدقق الحسابات
١٠	الميل المفرط من قبل مجلس الادارة الى تغيير المبادئ والسياسات المحاسبية.

سادسا: النتائج والتوصيات:

(١) النتائج:

كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج نلخص أهمها فيما يلي:

١/١- يتحمل مدققو الحسابات والمحللون الماليون مسؤولية اجتماعية هامة في توفير ما يشبه الانذار المبكر عن حوادث تعثر الشركات وذلك بقصد تخفيض الأضرار المادية والمعنوية التي تترتب على هذا التعثر بالنسبة للفئات الاجتماعية ذات العلاقة مثل: الملاك، المستثمرين، المقرضين، الموظفين، العملاء..الخ

١/ ٢- في توفير مثل هذا الانذار المبكر لابد من الاسترشاد بمجموعة من المؤشرات التي تمكن من تقويم قدرة الشركة على الاستمرار، وتشكل النماذج الرياضية أو الاحصائية أداة فعالة للتنبؤ باحتمالات الفشل المالي للشركات.

١/٣- في بناء تلك النماذج أجمعت الفئتان المشمولتان بالدراسة (المدققون والمحللون الماليون) على أنه لابد من الجمع بين المؤشرات بنوعيها (المالية وغير المالية) معا وذلك دون الاكتفاء بنوع واحد منها فقط.

١/ ٤- لكن الفئتين تختلفان حول الأهمية النسبية لكل نوع من نوعي المؤشرات. إذ بينما يرجح المدققون في بناء نموذج للتنبؤ مكون من عشرة متغيرات كفة المؤشرات المالية على حساب المؤشرات غير المالية فيعطون (٦٠%، ٤٠) لكل منهما على التوالي، يعطي المحللون الماليون أهمية متوازنة تقريبا بين النوعين (٥٠% ، ٥٠%)

وقد ربط الباحث هذا الاختلاف بين الفئتين في طبيعة المهام التي تؤديها كل من الفئتين خلال ممارساتها المهنية، إذ أن طبيعة المهام التي يمارسها المحلل المالي تكون في العادة أكثر اتساعا في نطاقها من مهام مدقق الحسابات.

١/٥- في تقويم دور النسب المالية في بناء نماذج التنبؤ بالفشل المالي، يتزايد دور نسب التدفق النقدي عما كان عليه الحال في بناء النماذج التقليدية. ويمكن ربط ذلك بالدور المتصاعد لقائمة التدفق النقدي كمصدر للمعلومات وذلك على حساب القوائم المالية الأخرى. ويولى المحللون الماليون اهتماما أكبر من المدققين تجاه نسب التدفق النقدي.

١/٦- كما توجد فروقات ملموسة بين آراء الفئتين تجاه الأهمية النسبية للنسب المالية مصنفة حسب أغراضها، إذ بينما يضع المدققون نسب الربحية في المرتبة الأولى من اهتماماتهم، يضع المحللون الماليون نسب الملاءة ونسب السيولة على رأس اهتماماتهم لتحتل نسب الربحية المرتبة الأخيرة في تلك الاهتمامات.

وقد فسر الباحث هذا الاختلاف بربطة مرة أخرى بطبيعة مهام كل من الفئتين وبحقيقه أن الغالبية العظمى من المحللين الماليين المشمولين في العينة هم من محللي الائتمان العاملين في البنوك والذين بحكم وظائفهم يولون أهمية كبيرة لقدرة العميل المقترض على السداد.

(٢) التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة والمشار اليها سابقا يوصى الباحث بما يلي:

٢/١- حث مدققي الحسابات والمحللين الماليين على التمسك بمسؤوليتهم الاجتماعية المتمثلة في الحرص على تبصير الفئات الاجتماعية الأخرى التي ترتبط مصالحها بالشركات خصوصا المساهمة العامة منها بمخاطر الفشل المالي لتلك الشركات، وذلك بتوفير إنذارات مبكرة وفي الوقت المناسب عن احتمالات هذا الفشل.

٢/٢- وبقصد تحسين كفاءتهم في مجال التنبؤ بمستقبل الشركة التي يدرسون حساباتها، يجدر بمدققي الحسابات والمحللين الماليين أن لا يركنو فقط على مجرد الاجتهاد والتقدير الشخصي، بل عليهم الاستعانة بنماذج التنبؤ الرياضية أو الاحصائية المتعارف عليها في هذا المجال.

٣/٢- وفي بناء نماذج التنبؤ المستهدفة، يجب أن لا يقتصر الأمر عند حد الاستفادة من المؤشرات المالية فقط والمتمثلة في النسب المالية المستخلصة من البيانات المحاسبية للشركة، بل لابد أيضا من مراعاة المؤشرات غير المالية التي تأخذ بعين الاعتبار المتغيرات المرتبطة ببيئة الشركة الداخلية والخارجية مثل: ظروف التنظيم، نوعية الادارة، جودة المنتج، المخاطر السياسية، الحصة السوقية، وذلك بالإضافة إلى المؤشرات الرئيسية للاقتصاد الكلي والبيئة القانونية.

٤/٢- وعند اختيار النسب المالية الأساسية التي سيتضمنها نموذج التنبؤ، يراعى عدم الاقتصار على النسب المستخلصة من قائمتي الدخل والمركز المالي فقط، بل يجب أيضا تضمين النموذج نسب منتقاه من قائمة التدفق النقدي.

٥/٢- وبالنسبة للنسب المالية المستخلصة من بيانات محاسبية معدة على أساس الاستحقاق، لابد من مراعاة الآثار التي تنعكس على مدلول هذه النسب ومن ثم على الدقة التنبؤية للنموذج وذلك خلال فترات تسودها معدلات تضخم مرتفعة.

حواشي البحث

١- اتحاد المحاسبين الدولي، "**المعايير الدولية للمراجعة**"، منشورات المجمع العـــربي للمحاسبين القانونيين، عمان، ١٩٩٨، ص (١٩٠).

2- Breton, G. and Taffler J.R, "Creative Accounting and Investment Analyst Response". **Accounting and Business Research**, Vol. 25, No. 98 Spring, 1995, PP (81-92).

3- Beaver, H. W, "Financial, Ratios as Predictors of Failure", **Journal of Accounting Research**, Vol. 4, Supplement, 1966, PP (71-127).

4- Altman, E.I, "Financial Ratios, Discriminant Analysis and the Prediction of Corporate Bankruptcy", **Journal of Finance**, Vol. 23 No. 4, 1968, PP. (589-609).

5- Argenti, F.C., "Discreening the Cracks of Company Failure", **Director**, October, 1983, PP. (67-73).

6- Lennox, S. C "The Accuracy and Incremental Information Content of Audit Reports in Predicting Bankruptcy", **Journal of Business Finance & Accounting,** Vol. 26(5) & (6) June/ July, 1999, PP (758-777).

7- Wilcox, J.W, "A Simple Theory of Financial Ratios as Predictors of Failure",**Journal of Accounting Research,** Autumn, 1971, PP(389-398).

8- Koh, C. H, and Tan, S. S., "A neural Network Approach to the Prediction of Going Concern Status", **Accounting and Business Research**, Vol. 29, No. 3, 1999, PP (211-216)

9- Yamane, T. **"Statistics, An Introductory Analysis"**, N.Y, Harper & Row Publishers, 1983, P. (214).

١٠- فوزي غرايبة وريما يعقوب، "استخدام النسب المالية في التنبؤ بتعثر الشركات الصناعية المساهمة العامة في الأردن"، **دراســـات**، المجلـــد ١٤، عـــدد (٨)، ١٩٨٧، ص ص (٣٣-٥٩)

١١- بشير خميس وفوزي غرايبة، "استخدام النسب الماليـــة للتنبـــؤ بالشـــركات المساهمة العامة الصناعية الأردنية العالية النجاح والشركات الأقل نجاحـــا"، **دراسات**، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد السابع عشر (أ) العدد (٣) تمـــوز ١٩٩٠، ص ص (٢٠٢-٢٢٨)

12- Beaver, H. Williams, **Op.cit**, PP (71-127).

13- Altman, E.I, **Op.cit**, PP. (589-609).

14- Comisky E, "Assesing Financial Quality: An Organizing Theme for Credit Analysts" **The Journal of Commercial Banks Lending**, December, 1982, PP (32-42).

15- Gibson H.C., "How Industry Perceives Financial Ratios" **Management Accounting**, April, 1982, PP (13-19).

16- Taffler R.J., "Forcasting Company Failure in the U.K. using Discriminant Analysis and Financial Ratio Data", **Journal of the Royal Statistical Association**,Vol. 145, Part 3, 1982, PP (342-338).

17- Argenti, F.C., **Op.cit**, PP. (67-73).

18- Casey C.J and Norman B., "The Usefulness of Accounting Ratios for Subjects, Predections of Corporate Failure, Replication and Extensions", **Journal of Accounting Research**, Spring, 1985, PP (384-401).

19- Gombola M. J and Ketz D.W, "Cash Flow in Bankruptcy Prediction", **Financial Management**, Vol. 16 (Winter) 1983, PP. (55-65).

20- Campisi Sam and Trotman T. Ken. "Auditor Consensus in Going Concern Judgments", **Accounting and Business Research**, Autumn, 1985, PP (303-310).

21- Shwartz, B. K. and Menon, K. "Auditors Switches by Failing Firms" **The Accounting Review**, Vol. No2, April, 1982, PP. (248-261).

22- Conner E.J., "Enhancing Public Confidence in the Accounting Profession", **Journal of Accountancy**, July, 1986, PP (76-93).

23- Day J.F., "The Use of the Annual Report by UK Investment Analysts", **Accounting and Business Research**, Autumn, 1986, PP. (295-307).

24- Ketz, J.E, "The Effect of General Price Level Adjustments on the Predictive Ability of Financial Ratios", **Supplement of Accounting Research,** 1978, PP. (723-739).

25- Menash, Y.M, "The Differential Bankruptcy Predictive Ability of Specific Price Level Adjustments, Some Empirical Evidence," **The Accounting Review**, April, 1983, PP. (228-246).

26- Krishnan J. and Stephens G., "The Simulataneous Relation Between Auditor Switching and Audit Opinion: An Empirical Analysis" **Accounting and Business Research**, Vol. 26 No. 3, Summer, 1986, PP (224-236).

27- Houghton A. K and Woodlife R.D, "Financial Ratios: The Prediction of Corporate Success and Failure" **Journal of Business Finance & Accounting,** Vol. 14(4) Winter 1987, PP (531-555).

28- Sherrord F. S., "An Objective Risk Rating System for Commercial Loans," **The Journal of Commercial Bank Lending**, November, 1987, PP(13-31).

29- Peel M.J and Peel D.A, "Some Further Empirical Evidence on Predicting Private Company Failure", **Accounting and Business Research**, Vol. 18, No. 69, Winter 1987, PP (57-65).

30- Ward J. T and Foster D.B, "A note on Selecting A Response Measure for Financial Distress", Journal of Business Finance & Accounting Vol. 24 (6) July, 1997, PP (869-879)

31- Richardson M.F. and Kane D.G. "The Impact of Recession on the Prediction of Corporate Failure", Journal of Business Finance & Accounting, Vol. 25(1) & (2), January, March, 1998, PP (167-181).

32- Lennox, S.C, **Op.cit**, PP. (758-777).

33- Kim, M. and Minho K., "A Note on the Determinants of the Outcomes of Bankruptcy Petitions: Evidence From Korea", **Journal of Business Finance and Accounting**, Vol. 26 (7)& (8) Sept. / October, 1999, PP (997-1011).

34- Koh, C.H and Tan S.S, **Op.cit**, PP. (211-216).

35- Beaver, H.W, **Op.cit**, PP. (71-127).

36. Altman, E.L., **Op.cit**, PP. (589-609).

37- Menon, K. and Schwartz, K.B, "An Empirical Investigation of Audit Qualification Decisions in the Presence of Going Concern Uncertainties, **Contemporary Accounting Research**, Spring 1987, PP (302-315).

38- Yamane, T., **Op.cit**, P (697).

٣٩- عبد الله المنيزل، "**الاحصاء الاستدلالي وتطبيقاته في الحاسوب باستخدام الرزم الاحصائية (SPSS)**"، دار وائل للنشر، عمان – الأردن ٢٠٠٠، ص ص (١٢٩-١٥٠).

٤٠- اتحاد المحاسبين الدولي، **مرجع سبق ذكره**، ص (١٩٠).

41- American Institute of Certified Public Accountants, **"AICPA Professional Standards"**, Vol. 1, AICPA, 1999. P. (36)

الملحق

استبانة بحث ميداني بعنوان
مؤشرات التنبؤ بالفشل المالي للشركات
دراسة تحليلية مقارنة بين آراء المدققين والمحللين الماليين في الأردن

تمثل هذه الاستبانة جزءا من دراسة ميدانية يجريها الباحث بقصد استكشاف طبيعة المؤشرات التي يستخدمها المدققون والمحللون الماليون في التنبؤ باحتمالات الفشل المالي للشركات. فبسبب تزايد حالات تعثر الشركات والاضرار المادية والمعنوية التي تصيب بسببها المساهمين والفئات الاخرى كالمقرضين والمستثمرين وغيرهم، اصبح من الضروري ان يوفر لتلك الفئات انذار مبكر يخطرها باحتمالات فشلها وبشكل يمكنها من تجنب الخسائر التي تنجم عن واقعة الافلاس.

ويلعب مدققو الحسابات من جانب والمحللون الماليون من جانب آخر دورا هاما في توفير مثل هذا الانذار وذلك باستخدام بعض المؤشرات (المالية وغير المالية) التي تلقي الضوء على الاداء الحالي والمستقبلي لتلك الشركات وبقدر يساهم في ترشيد القرارات المالية التي يتخذها المقرضون والمستثمرون وغيرهم من الفئات ذات العلاقة.

ضمن هذا الاطار، تهدف هذه الدراسة الى استكشاف طبيعة المؤشرات التي تستخدمها كل فئة من الفئتين المذكورتين (المدققون، المحللون الماليون) في القيام بهذه المهمة، وذلك للوقوف على أهم اوجه التوافق والاختلاف بينهما سعيا الى اقتراح مجموعة المؤشرات الاكثر ملاءمة للتنبؤ باحتمالات الفشل المالي للشركات الأردنية في الظروف الراهنة.

ونحن إذ نثمن سلفا صدق تعاونكم معنا، نرجو الإجابة على الأسئلة المطروحة في الاستبانة بكل دقة وموضوعية، علما بأن المعلومات التي ستقدمونها لن تستخدم الا لأغراض البحث.

الباحث

معلومات عامة

١– جهة العمل: **٢– المسمى الوظيفي:**

٣– المؤهل العلمي: **٤– المؤهل المهني(ان وجد):**

٥– الفئة (للمدققين فقط): **٦– عدد سنوات الخبرة:**

الأسئلة

السؤال الأول:

هناك مجموعة من الأعراض والمؤشرات التي تنذر بتعثر الشـــركة، ويمكـــن تصنيف هذه الأعراض والمؤشرات من حيث طبيعتها في فئتين رئيســـيتين: **الأولى**، ذات طبيعة مالية تتمثل في شكل نسب مالية واتجاهات ومتوسطات تستخلص عادة من البيانات المالية المدققة، أما **الثانية**، فهي ذات طبيعة وصفية (غير مالية) تتمثـل في معلومات على صلة بأمور مثل: نوعية ادارة الشركة وتنظيمها وكذلـــك بالبيئـــة الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بها.

بناء لما تقدم، في تقييم احتمالات الفشل المالي للشركات التي تتعامل معـــها خلال عملك الوظيفي، هل تعتمد على (اختر واحدة فقط) بوضع اشارة (✓) :

أ) المؤشرات المالية فقط. ☐

ب) المؤشرات الوصفية (غير مالية) فقط. ☐

جـ) المؤشرات المالية وغير المالية معا. ☐

السؤال الثاني:

اذا كان اختيارك في السؤال السابق للبند (جـ) حدد في صورة نسبة مئويـة (%) مدى اعتمادك خلال ممارساتك المهنية على كل من النوعين:

- المؤشرات المالية %
- المؤشرات غير المالية %

المجموع ١٠٠%

السؤال الثالث:

ما يلي بعض المؤشرات التي يمكن الاسترشاد بها في التنبـؤ بالفشـل المـالي للشركات. بين الأهمية النسبية لكل منها كقرينة تثير لديك الشك في قدرة الشـركة علىالاستمرار وذلك بوضع اشارة (✓) في الخانة المناسبة وفقا لمقيـاس الـترتيب التصاعدي التالي حيث:

١- عديم الأهمية ٢- قليل الأهمية

٣- متوسط الاهمية ٤- هام

٥- هام جدا

م	المؤشرات	الاهمية النسبية				
		١	٢	٣	٤	٥
١-	خسائر تشغيلية متكررة					
٢-	تدهور مستمر في النسب المالية الأساسية					
٣-	تدني كفاءة نظام الرقابة الداخلية					
٤-	تدفق نقدي تشغيلي سالب					
٥-	ميل مفرط من قبل الادارة الى تغيير المبادئ والسياسات المحاسبية					
٦-	تعاظم قيمة الالتزامات الطارئة والاحداث اللاحقة					
٧-	حدوث تغيرات هامة في التشريعات والسياسات الحكومية ليست في صالح الشركة.					
٨-	تزايد مضطرد في الاعتماد على مصادر التمويل الخارجي.					
٩-	تقلبات حادة في السعر السوقي لسهم الشركة.					
١٠-	تزايد مضطرد في حجم قروض أعضاء مجلس الادارة.					
١١-	تغيير متكرر لمدقق حسابات الشركة					
١٢-	تغيير متكرر في عضوية مجلس الادارة					
١٣-	فقدان عميل أو سوق رئيسي					
١٤-	تكرار التأخير في إصدار ونشر البيانات المالية للشركة.					
١٥-	ارتفاع معدل دوران الموظفين					
١٦-	المبالغة في توزيع أسهم المنحة على حساب التوزيعات النقدية.					

السؤال الرابع:

ما يلي مجموعة من النسب المالية الأساسية، حدد الأهمية النسبية لكل منـــها كمؤشر يمكن الاسترشاد به في التنبؤ بالفشل المالي للشركات.

م	المؤشرات	الاهمية النسبية				
		١	٢	٣	٤	٥
١-	صافي الربح التشغيلي/ مجموع الأصـــول (ROA)					
٢-	صافي الربح/ حقوق المساهمين (ROE)					
٣-	صافي الربح/ عـــدد الأســـهم العاديـــة (Eps)					
٤-	صافي الربح/ صافي المبيعات					
٥-	الأصول السائلة/ المطلوبات المتداولة					
٦-	الأصول المتداولة/ المطلوبات المتداولة					
٧-	رأس المال العامل/ مجموع الأصول					
٨-	مجموع المطلوبات/ حقوق المساهمين					
٩-	الأرباح المحتجزة/ مجموع الأصول					
١٠-	القيمة السوقية لحقوق المساهمين/ مجموع الأصول					
١١-	درجة الرفع المالي					
١٢-	صافي المبيعات/ مجموع الأصول					
١٣-	معدل دوران المدينين					
١٤-	معدل دوران المخزون					
١٥-	صافي التدفق النقدي التشغيلي/ صـــافي الربح					

١٦-	صافي التدفق النقدي التشغيلي/ مجموع الديون					
١٧-	صافي التدفق النقدي التشغيلي/ فوائد الديون					

السؤال الخامس:

مؤشرات أخرى لم ترد في الاستبيان تقترح الاسترشاد بها في التنبؤ بالفشل المالي اذكرها موضحا الأهمية النسبية لكل منها

م	المؤشرات	الاهمية النسبية				
		١	٢	٣	٤	٥
١-	١-					
	٢-					
	٣-					
	٤-					
	٥-					

الأبترية
تاريخها وفكرها ورجالها

د. حسام سخنيني
كلية الآداب- جامعة البترا

ملخص

الأبترية مدرسة فكرية إسلامية عدها المؤرخون الأقدمون من الفرق الإسلامية. ظهرت في أواخر العصر الأموي، إلا أنها ازدهرت في العقود الثلاثة الأولى من العصر العباسي. وتنسب الأبترية إلى كثير النواء الملقب بالأبتر، إلا أن الحسن بن صالح، المحدث والفقيه، كان هو الذي عمق من أفكارها وأشاع فكرها.

ويذهب بعض المؤرخين الأقدمين إلى أن الأبترية كانت من فرق الشيعة، ومن الزيدية على وجه أخص. إلا أن النظرة المتفحصة في أفكار الأعلام البارزين في هذه الفرقة، وهو ما قام به الباحث الحالي، تكشف فوارق جوهرية تميز الأبترية من الشيعة من جانب والزيدية من جانب آخر. فإذا كان الجميع قد التقوا عند نقطة واحدة هي تطلعهم إلى أن يحتل مركز الإمامة شخص من ذرية علي بن أبي طالب، فقد اختلفت عقائدهم اختلافا أساسيا في النظر إلى جوهر الإمامة، وفي من هو أهل لها فعلا، وفي كيفية الحصول عليها. وبالإضافة إلى ذلك، فإذا كان الأبترية قد فضلوا أن يشغل علوي منصب الإمامة، فهم قد ميزوا أنفسهم بتأكيد فكرة أن أي قرشي، وذهب بعضهم إلى أن أي عربي، وليس شرطا أن يكون علويا، يمكن أن يتولى منصب الخلافة إن توفرت فيه شروط تؤهله لذلك. وبمعزل عن نظريتهم في الإمامة، فإن فقه الأبترية كان بشكل رئيسي خليطا من عقائد المعتزلة والفقه الحنفي. ويعد هذا بالتأكيد سببا آخر يؤدي إلى استثناء الأبترية من الفكر الشيعي.

ويعالج البحث الحالي هذه الموضوعات بتتبع تاريخ الأبترية، ودراسة نظريتها في الإمامة، وإلقاء الضوء على أبرز أعلامها.

Al-Abtariyya

Its History, Men and Thought

Dr. Issam Sakhnini

Faculty of Arts-The University of Petra

Abstract

Al- Abtariyya is an Islamic school of thought, considered by ancient historians as an Islamic sect, which emerged in the late Umayyad period, but flourished in the first three decades of the Abbasid period. Kuthayyer al-Nawwa', nicknamed al-Abtar, was a co-founder of the school, which was named after him, besides Al-Hasan ibn Saleh, a prominent jurisprudent and traditionist. Nevertheless, the latter was the one who better developed, and eventually promulgated its ideas.

Some of the ancient historians deemed the Abtariyya as a Shi'ite sect. Others specified by affiliating it with the Zaydiya (so named after the Alawid imam Zayd who instigated a revollt against the Umayyad Caliph Hisham ibn Abd al-Malek in which he was killed). Nonetheless, an in-depth investigation in the ideas of the main figures of this school, which the present author has carried out, shows that there had been major differences between the Abtariyya and the Shi'a, on one side and the Zaydites, on the other. All of them met on one point: preferring one of the progeny of Ali ibn Abi Talib to be an imam. Except that, their views differed basically towards the very

substance of the imamate, who actually deserves it and on what conditions and how it could be obtained. In addition to that, though the Abtariyya were preferring to see an Alid in the post of Imam, they singularized themselves by stressing the idea that any Qurahite (and some said any Arab), and not the Alids only, could assume the post of Caliph if he possessed the qualifications that entitled him to. Apart from the Imamate, the Abtariyya's jurisprudence was mainly an amalgamation of the Mu'tazilite doctrines and the Hanafite jurisprudence. This certainly was another reason to exclude them from the Shi'ite trend of throught.

The present study deals with these subjects by following the history of the Abtariyya, examining its theory on the Imamate and its religious ideas and throwing lights on its prominent figures.

مُقَدِّمَة

تواجه دراسة الفرق التي نشأت في التاريخ العربي ـ الإسلامي صعوبة رئيسية ماثلة في أن كثرة منها لم تترك لنا آثارا مكتوبة خاصة بها يمكن من خلالها التعرف على أفكارها مباشرة من مصادرها هي نفسها. وربما لم يكن ذلك بسبب تقصير من هذه الفرق في تسجيل أفكارها ومبادئها في رسائل أو كتب أو أقوال منسوبة إلى رجالها، بقدر ما كان ذلك نتيجة ضياع تلك الآثار مع اضمحلال الوجود المادي لتلك الفرق، خاصة الصغرى منها التي إما أنها كانت منحصرة في بقعة جغرافية معينة فلم تنتشر أفكارها إلى غيرها لتتعدد بذلك نسخ وثائقها الأساسية فيصل بعضها إلينا، أو كانت قليلة الأنصار والأتباع فلم تبلغ درجة من الاتساع البشري يتيح لها إمكانية الاحتفاظ بهذه الوثائق. وإلى هذا ينبغي أن يضاف أن كثيرا من هذه الفرق ضاعت وثائقها مع طغيان أفكار وعقائد ومذاهب مخالفة لما كانت عليه فأهملت آثارها، بل غيبت عمدا لاعتبارات تتصل بالخلافات المذهبية أو الفكرية.

وفي مثل هذه الحالات لا يجد المتصدي لدراسة هذا النوع من الفرق التي فقدت آثارها التي أنتجتها هي نفسها غير وسيلة اللجوء إلى ما سجله الآخرون عنها للتعرف عليها. ومثل هذه الوسيلة لن تكون مضمونة في نتائجها، فاحتمالات الخطأ في هذا التسجيل واردة تماما لأسباب تتصل بالمواقف التي تتخذ من هذه الفرق، والتي تكوّنها المصالح المذهبية أو السياسية أو الفكرية، أو لأسباب تتصل بقدرة من سجل على الإحاطة بكل ما يتصل بتلك الفرقة من معلومات وحقائق.

وليست هذه هي الصعوبة الوحيدة التي يواجهها الباحث في تاريخ الفرق الإسلامية، بل هو يواجه أخرى ماثلة في مصطلح الفرقة. فقد بالغ مؤرخو المذاهب

الإسلامية في هذا المصطلح حتى غدت الفرقة على أيديهم منظمة محكمة البناء موحدة الرأي وجسما متجانسا يتحرك على إيقاع فكري واحد، وهي إن انقسمت فإلى فرق أخرى من هذا النوع. غير أن الحقيقة لم تكن على هذه الصورة. فباستثناء المنظمات السياسية/المذهبية التي عرفها التاريخ العربي – الإسلامي قل ما نجد فرقة من هذه التي ذكرها مؤرخو المذاهب ينطبق عليها ذلك الوصف. فهي بأغلبيتها تقع ضمن ما يمكن أن يطلق عليه وصف التيارات الفكرية، وربما المدارس الفكرية، التي يلتقي رجالها عند بعض المبادئ أو تتقاطع أفكارهم عند بعض المفاصل لكن دون أن يلتقوا بالضرورة في إطار تنظيمي/فكري أو مذهبي واحد. واستنادا إلى هذا الحكم نستطيع أن نفهم أوجه الاختلاف، والتي قد تكون أحيانا أساسية، بين الذين نسبهم مؤرخو المذاهب إلى فرقة واحدة، فهؤلاء التقت أفكارهم عند بعض النقاط و لم تلتق بالضرورة عند أخرى. وهكذا فإن الحكم الإجمالي، أو التعميم، الذي يطلقه هؤلاء المؤرخون الأقدمون لا يساعد كثيرا الباحث الحديث في التوصل إلى اليقين بشأن تاريخ هذه الفرق، وعليه بالتالي أن يكون أكثر حرصا في تحري التنوع الفكري وفرز المختلف في الأفكار التي وضعها المؤرخون القدماء في سلة واحدة.

لقد أردنا من هذه المقدمة أن تكون بمثابة تحفظات على هذه الدراسة الحالية للأبترية المعدودة في كتب مؤرخي المذاهب إحدى الفرق التي نشأت في الإسلام. فمن جهة أولى ليس بين أيدينا وثيقة واحدة خلفتها تلك الفرقة من صنعها هي نفسها. بل إن معلوماتنا عنها وعن رجالها إنما هي ما سجله الآخرون عنها، أو رووه عنهم بكل ما يحتمله هذا الأمر من جوانب قد تكون فيها حقيقة، وأخرى قد يكون جانبها الصواب. أما من الجهة الثانية فقد اختلف من كتبوا في المذاهب والفرق من الأقدمين فيمن يعد أبتريا وأوردوا قوائم متعارضة بأسماء نسبوا أصحابها

للأبترية حتى لتصبح مهمة فرز من هم منسوبون حقيقة لهذه الفرقة من سواهم مهمة عسيرة وتحتاج إلى جهد خاص.

لكن على الرغم من هذه الصعوبات فإن هذه الفرقة المذهبية/ السياسية تستحق أن يفرد لها فصل خاص في تاريخ الفكر السياسي في الإسلام لموقعها المتميز في معالجة مسائل السلطة السياسية التي كانت تدور على معنى الإمامة والتي كانت أكثر المسائل إثارة للجدل في تاريخ الإسلام المذهبي والسياسي. فإذا كان مؤرخو الفرق والمذاهب قد عدوا الأبترية من فرق الشيعة فقد كان لها آراؤها الخاصة بها ومعتقداتها المتميزة التي جعلتها لا تلتقي مع هذه الفرق، أكانت تلك التي سبقتها أم التي كانت معاصرة لها أم التي لحقتها في الوجود، إلا عند نقطة واحدة هي الولاء لعلي بن أبي طالب وتفترق عنها فيما سوى ذلك، كما سوف نبين في ثنايا هذا البحث.

المؤسسان:

نشأت الأبترية في النصف الأول من القرن الهجري الثاني على أيدي رجلين ارتبط اسمها بلقب أحدهما (كثير الأبتر) وإن كان الثاني (الحسن بن صالح) قد جعل المعلومات عنها أكثر غزارة.

أما كثير الأبتر فيعرف أكثر بكثير النواء، والمعلومات عنه في مصادرنا نزرة، فيكتفي الشهرستاني[١] بتسميته النوى، وليس النواء، ويصفه بأنه من أصحاب الحديث، ويشير إلى أنه من المعتزلة[٢]. كما يقتصر المسعودي على تسميته بكثير الأبتر[٣]. ويسميه البغدادي "كثير النواء الملقب بالأبتر"[٤]. بينما يأتي السمعاني بمعلومات عنه أوفى فهو عنده "كثير النوا [دون همزة]، مولى تيم الله وكنيته أبو إسماعيل ... [وقد] روى عنه الكوفيون"[٥]. ويرد اسمه الكامل عند الذهبي فهو كثير بن إسماعيل النواء[٦]، كذلك فهو كثير بن إسماعيل بن نافع النواء عند ابن

حجر[٧]، كما عند الذهبي الذي يورد أسماء من روى عنهم الحديث[٨]. وإزاء هذا فلا قيمة لما ورد لدى الخوارزمي عن أن اسمه كثير النوبي، فهو تصحيف للنواء على الأغلب، أو لما قاله عن أن اسمه الحقيقي هو المغيرة بن سعد[٩]. فالمغيرة بن سعيد (وليس سعدا) من الغلاة[١٠] وقد ادعى الإمامة لنفسه، كما ادعى النبوة، وخرج في نفر من أصحابه في الكوفة في عهد الخليفة الأموي هشام بن عبد الملك، فقتله والي العراق سنة ١١٩هـ/٧٣٧م[١١]. كذلك لا يعرف تاريخ ولادة كثير النواء ولا وفاته. فما عرف عنه أنه كان معاصرا للإمام الباقر (محمد بن علي زين العابدين بن الحسين، خامس الإئمة عند الشيعة الاثني عشرية والمتوفى سنة ١١٤هـ/٧٣٢م) والإمام الصادق (جعفر بن محمد الباقر سابع الأئمة عندهم والمتوفى سنة ١٤٨هـ/٧٦٥م)[١٢].

وهكذا يمكن أن تُجمل المعلومات عنه بأنه كان كوفيا من موالي تيم الله، وبأنه عاش في النصف الأول من القرن الهجري الثاني، وقد كان من رجال الحديث، وإن كانت قيمته في الحديث مختلفا فيها، فقد وثقه ناس وضعفه آخرون[١٣]. أما لجهة لقبه (الأبتر) فليس يعرف على وجه التأكيد سبب لهذا اللقب. ويورد الطوسي (فقيه الشيعة ومصنفهم المتوفى سنة ٤٦٠هـ/١٠٦٨م) رواية تقول إن زيد بن علي زين العابدين بن الحسين[١٤] هو الذي أطلق لقب الأبتر عليه، وذلك عندما دخل كثير وبعض رجاله على الباقر وكان أخوه زيد عنده فقالوا إنهم يتخذون من علي والحسن والحسين، أولا، ومن أبي بكر وعمر بن الخطاب، ثانيا، أولياء لهم، فقال لهم زيد: أتتبرؤون من فاطمة عليها السلام؟ بترتم أمرنا بتركم الله"، فيومئذ سموا بترية[١٥]. ولا يمكن الجزم بصحة هذه الرواية، فربما اختلقها مخالفو الأبترية من فرق الشيعة، وقد تكون نسجت لتفسير لقب البترية الذي لحق بالفرقة. وغير ذلك ذكر مؤلف محدث أن كثيرا النواء لقب الأبتر "لعدم

جهره بالبسملة قبل الفاتحة"[١٦]، ولا يورد المؤلف مصدرا لحكمه هذا لكي يكون بالإمكان التأكد من صحته.

إن ضآلة المعلومات عن الرجل توازيها حقيقة أن كثيرا الأبتر لم يترك آثارا مكتوبة تدل عليه وعلى آرائه. وهذا يرجح أنه كان ينشر مذهبه، ويدعو إليه، مباشرة وشفاهة في مجالسه وأنصاره. وكل ما يمكن معرفته عن هذه الآراء هو ما يأتي في تضاعيف الكلام على الأبترية عامة منسوبا إلى الفرقة نفسها ومن حيث هو مؤسسها. وبخلاف ذلك فقد عرفت الأبترية بشكل أفضل من خلال شخصية أخرى ظهرت في المذهب عاصرت كثيّرا وعدت شريكة له في تأسيس الأبترية. وهذا هو الحسن بن صالح المعروف جيدا في المصادر العربية ــ الإسلامية.

يرد اسمه في معظم المصادر الحسن بن صالح[١٧]، أما ابن سعد فيدعوه الحسن ابن حي، وحي هو صالح بن صالح ويرفع نسبه إلى ثور من همدان[١٨]. ويلحق ابن حزم لقب الهمداني باسمه[١٩]، وهذا اللقب يرد أيضا لدى خليفة بن خياط كما يذكر أن كنيته كانت أبا عبد الله[٢٠]. ويورد كل من ابن حجر[٢١] وجمال الدين المزي[٢٢] اسمه كاملا كما يلي: أبو عبد الله الحسن بن صالح بن حي، وهو حيان بن شُفي بن هُني بن رافع الهمداني الثوري. لذلك فلا قيمة لما ورد عند المسعودي بأن اسمه هو الحسن بن صالح بن يحيى[٢٣]، فمن الواضح أن يحيى هو تصحيف حي.

الحسن بن صالح كوفي، همداني صليبة، فهو من ثور همدان[٢٤]، وهو ينتمي إلى أسرة اشتهر فيها أبوه صالح بأنه من المحدثين على مذهب الزيدية، كما كان أخواه علي بن صالح وصالح بن صالح على المذهب نفسه، بينما كان علي متكلما ثقة[٢٥]. ولد الحسن سنة ١٠٠ للهجرة (٧١٨-٧١٩م)[٢٦] ، واختلف في تاريخ وفاته بين ١٦٧هـ[٢٧]، أو ١٦٨هـ[٢٨]، أو ١٦٩هـ[٢٩] (٧٨٣، ٧٨٤، ٧٨٥م).

نال الحسن بن صالح احترام من كتبوا في الفرق والمذاهب والرجال من الأقدمين، فقد أورد ابن حزم اسمه مصحوبا بلقب الفقيه غير مرة ووصفه بأنه أحد أئمة الدين[٣٠]. ويذكر ابن أيبك الصفدي أنه كان فقيها من كبار الفقهاء[٣١]. كما كان من أهل الحديث وعده خليفة من الطبقة السابعة من المحدثين[٣٢]. وقد اختلف في عدالته، وإن كان كبار رجال الحديث قد وثقوه، ومنهم إمام الجرح والتعديل يحيى بن معين (المتوفى سنة ٢٣٣هـ/ ٨٤٧-٨٤٨م)[٣٣]، والإمام أحمد ابن حنبل[٣٤]. ووصفه ابن سعد بأنه ثقة صحيح الحديث كثيره وبأنه صاحب قرآن[٣٥]، وقال عنه أبو زرعة الدمشقي (ت سنة ٢٨٠هـ /٨٩٣م وكان من أئمة زمانه في الحديث) إنه اجتمع فيه "اتقان وفقه وعبادة وزهد"[٣٦]. وكان وكيع بن الجراح (المحدث الثبت المتوفى سنة ١٩٧هـ/ ٨١٢م) يعظمه ويشبهه بسعيد بن جبير[٣٧] (التابعي الفقيه الذي قتله والي الأمويين الحجاج بن يوسف سنة ٩٥هـ/٧١٣م). وقد أخرج له مسلم بن الحجاج حديثا في صحيحه[٣٨]، بينما أكثر يحيى بن آدم القرشي من الرواية عنه في كتابه الموسوم بالخراج[٣٩]. وللحسن عدد من الكتب أورد ابن النديم أسماء ثلاثة منها هي: كتاب التوحيد، وكتاب إمامة ولد علي من فاطمة، وكتاب الجامع في الفقه[٤٠]. وإلى جانب هذا كله عرف عن الحسن بن صالح معاداته للعباسيين وهو ما سوف نفرد له فقرة خاصة من هذا البحث.

تنتمي الأبترية (أو البترية تخفيفا كم ترد أحيانا) ، إذن، إلى هذين الرجلين: الحسن بن صالح وكثير النواء الأبتر ، والمذهب ينتسب إليهما معا كما يذهب إلى ذلك معظم المصادر[٤١]، بينما يميز الشهرستاني بين الاثنين فيذكر فرقتين إحداهما باسم الصالحية وهم أصحاب الحسن بن صالح، والأخرى باسم البترية وهم أصحاب كثير الأبتر، إلا أنه يثبت أنهما "متفقان في المذهب"[٤٢]. وليس غير الشهرستاني من يشير إلى فرقة باسم الصالحية، وهو ما يؤكد أن أصحاب الحسن

ابن صالح عرفوا باسم البترية أو الأبترية وقد انطبقت عليهم هذه النسبة، كما انطبقت أيضا على الحسن نفسه[٤٣]. غير أننا لم نتوصل في الحقيقة إلى التعرف على نوع العلاقة التي كانت تربط الرجلين: أهي علاقة التلميذ بأستاذه أم علاقة الزمالة، فليس شيء في مصادرنا يفصح عن ذلك حتى وإن من بعيد، وكل رابطة نعرفها تجمع بينهما هي ما ذكره المؤرخون عن كونهما مؤسسي المذهب معا وأن الرجلين كليهما كانا كوفيين.

أما لجهة التعرف على أفكارهما فيتم على الأغلب من خلال الكلام على مذهب الأبترية. فقلة هي الأقوال المسندة إلى الحسن بن صالح مباشرة والتي تدل على أفكاره[٤٤]، بينما تغزر الأقوال المنسوبة إليه في فقه الخراج وأوضاع الأرضين كما أوردها يحيى بن آدم القرشي[٤٥] وأبو عبيد القاسم بن سلام[٤٦]. كذلك لم ينقل إلا النزر اليسير عن كثير الأبتر. وهكذا فإن الشائع هو عرض ما قالته الأبترية عامة والتي تشمل في إطارها الحسن بن صالح وكثير النواء باعتبارهما صاحبي المذهب. وكان الأول بالتأكيد ـــ بمصنفاته التي تركها وإن لم تصلنا ـــ قد اعتُمد أكثر من صاحبه للتعرف على أفكار الأبترية، كما كان لنشاطه السياسي، في معارضته العباسيين، دور في تعميم هذه الأفكار وشيوعها أكبر من ذلك الدور الذي كان للنواء الأبتر.

الأبترية والشيعة.

صنف مؤرخو الفرق الأبترية على أنها من الشيعة فعدها ابن حزم أنها "كانت أقرب مذاهب الشيعة إلى أهل السنة"[٤٧]. وجعلها كل من البغدادي والخوارزمي والأشعري والمسعودي فرقة من فرق الزيدية[٤٨]. والزيدية تنسب إلى زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب الذي أعلن ثورة في الكوفة في عهد

الخليفة الأموي هشام بن عبد الملك انتهت بمقتله سنة ١٢٢هـ/ ٧٤٠م[٤٩]. وغير هذا تصف مصادرنا مؤسسي الفرقة بأنهما كانا شيعيين. فالذهبي يقول عن كثير النواء إنه كان "شيعيا جلدا" و"مفرطا في التشيع"[٥٠]، كما يقول ابن النديم عن الحسن بن صالح إنه كان من كبار الشيعة الزيدية وعظمائهم وعلمائهم[٥١]. غير أن ما ينبغي الانتباه له هو مصطلح الشيعة كما كان سائدا آنذاك. فتحديد معنى هذا المصطلح يعد ضروريا لتفسير هذه الصفة التي وصفت بها الأبترية ورجالها.

نرى أن مضمون هذا المصطلح لم يزد عند ذاك عن معنى الأنصار أو المناصرين. وقد جرى استخدامه في إطار هذا المعنى من جانب أبي جعفر المنصور، الخليفة العباسي الثاني، و لم يكن يقصد بالتأكيد المفهوم المذهبي للمصطلح كما تطور فيما بعد، عندما خاطب أهل خراسان الذين كان يسعى إلى تكوين قاعدة سياسية منهم تدعم حكمه بقوله: "يا أهل خراسان! انتم شيعتنا وأنصارنا وأهل دولتنا ... ابتعثكم الله لنا شيعة وأنصارا، فأحيى شرفنا وعزنا بكم"[٥٢]. كذلك استخدم هذا المصطلح بمعناه اللغوي مع نوع من التخصيص لنسل علي بن أبي طالب. وفي بعض شعر الكميت بن زيد (شاعر الشيعة المتوفى سنة ١٢٦هـ/ ٧٥٣-٧٥٤م) دليل على هذا المعنى القاموسي للمصطلح مع تخصيصه الذي أشرنا إليه، فهو في أشهر قصائده في مدح آل علي التي مطلعها "طربت وما شوقا إلى البيض أطرب" يقول[٥٣]:

فلا زلت فيهم حيث يتهمونني ولا زلت في أشياعكم أتقلب

ويقول:

فماليَ إلا آل أحمد شيعة ومالِيَ إلا مشعب الحق مشعب

وانطلاقا من فهم هذا المصطلح بهذا المضمون يمكن تأكيد حقيقة تقول إن الشيعة لم تكن حتى ذاك غير أفراد أو مجموعات منهم تركزت أبصارهم على آل

علي أملا منهم بأن يجدوا من بين صفوفهم من يتخذونه "إماما" لهم، بشرط أن يفهم من كلمة إمام هنا أنه المقتدى به أو المقدم أو القائد أو الزعيم، دون أن يتضمن ذلك إطلاقا النظريات التي تطورت في مراحل لاحقة من فكر التشيع الإمامي، خاصة الإسماعيلي منه والاثني عشري[٥٤]، حول مبدأ الإمامة الذي تضمن معاني النصية (تعيين الإمام بالنص أولا من جانب النبي (ص) لعلي بن أبي طالب، وتوريث الإمامة بالنص من جانب الأئمة من بعده لمن خلفهم من أئمة) والعصمة (عصمة الأئمة من الزلل والخطأ) والغيبة (غيبة الإمام الثاني عشر في مذهب الإمامية الاثني عشرية إلى أن يظهر في آخر الزمان) والولاية (ولاية الفقيه بانتظار عودة الإمام الغائب).

ونجد هذه الحقيقة تصدق تماما على حركة المختار بن عبيد الذي ثار في الكوفة سنة ٦٩هـ/ ٦٨٨م انتقاما لمقتل الحسين بن علي بن أبي طالب قي كربلاء (محرم ٦١هـ/ تشرين الأول ٦٨٠م) على أيدي الأمويين في عهد يزيد بن معاوية. وقد تركزت طموحات المختار السياسية على أحد أبناء علي بن أبي طالب فاتخذه "إماما" له وأعلن ثورته باسمه. وكان هذا هو محمد بن الحنفية الذي نسب إلى أمه التي تنتمي إلى بني حنيفة تمييزا له من أخويه الحسن والحسين ابني فاطمة بنت النبي (ص). ونجد هذه الحالة تتكرر فيما بعد في حركة بيان بن سمعان والمغيرة بن سعيد اللذين نصبا نفسيهما في الكوفة داعيين لـ"الإمام" محمد الباقر، وأعدمهما والي العراق سنة ١١٩هـ/٧٣٧م[٥٥]. ولا تشذ حركة زيد بن علي زين العابدين عن هذا الخط الذي بيناه: فهو كان إماما، بمعنى زعيما أو مقدما، لمجموعات من الشيعة، بمعنى أنصار آل علي بن أبي طالب، وخاض بهم ثورته سنة ١٢٢هـ/ ٧٤٠م. ومثله كان ابنه يحيى الذي خرج، في مجموعة من الشيعة، في عهد الخليفة الأموي الوليد بن يزيد بن عبد الملك وقتل في الجوزجان (بخراسان) سنة ١٢٥هـ/٧٤٢م[٥٦]. وتصدق هذه الحقيقة أيضا على الحسني (من نسل الحسن بن

علي) محمد بن عبد الله، الذي عرف بالنفس الزكية وبالمهدي كذلك، والذي نال بيعة على إمامته غير مرة، كانت الأولى سنة ١٢٥هـ/٧٤٢م في اجتماع سري عقدته في الأبواء قرب مكة مجموعة من شيعة العلويين أو أنصارهم، والثانية في اجتماع آخر مماثل عقد في مكة نفسها في عهد أخر الخلفاء الأمويين مروان بن محمد[٥٧]، والثالثة في ثورته في الحجاز على الخليفة العباسي الثاني أبي جعفر المنصور سنة ١٤٥هـ/٧٦٢م والتي انتهت بمقتله، فاختار "الشيعة" من بعده أخاه إبراهيم ــ الذي شاركه الثورة من البصرة ــ "إماما" قتله عسكر المنصور كذلك لتنتهي بذلك ثورة الأخوين "الإمامين"[٥٨].

ونلاحظ في هذا الصدد أيضا أن الأعلام من نسل علي الذين ذهب الفكر الشيعي الإمامي إلى عدهم أئمة (ضمن السلسلتين السبعية والاثني عشرية)، وكلنوا ينتمون إلى هذا الزمن الذي هو مدار بحثنا هنا، لم يكن ينطبق عليهم معنى الإمام كما جاء لاحقا عند هذا الفكر، كما أبدوا من الدلائل في زمنهم ما يدرك منه تماما أنهم كانوا بعيدين عن فكرة الإمامة كما تطورت في مراحل لاحقة. والمثل الأبرز على هؤلاء جعفر بن محمد، أو جعفر الصادق (٨٠-١٤٨هـ/ ٦٩٩-٧٦٤م) "الإمام" السادس في التشيع الإمامي. فما هو ثابت عنه أنه "ما تعرض للإمامة قط، ولا نازع أحدا في الخلافة قط"[٥٩]. وقد روي عنه أنه قال لجماعة غادروا المدينة المنورة إلى مصر: "أبلغوهم [= أهل مصر] عني: من زعم أني أمام مفترض الطاعة فأنا منه بريء، ومن زعم أني أبرأ من أبي بكر وعمر فأنا منه بريء"[٦٠]. كما ثبت أنه كان يتولى أبا بكر وعمر بن الخطاب ويعدهما "إمامي هدى"[٦١]، وهو ما يتعارض تماما مع فكرة التشيع عن الشيخين التي تطورت لاحقا. وفي التطبيق العملي وافق جعفر الصادق على أن يتقدم عمه زيد بن علي عنه في الإمامة، بمعنى القيادة، في ثورة الأخير التي كنا قد أشرنا إليها. فقد روي أن

"الشيعة" جاؤوه طالبين رأيه في مبايعة زيد فأجابهم: "نعم بايعوه فهو والله أفضلنا وسيدنا وخيرنا"(٦٢).

إن هذا الاستطراد وجدناه ضروريا لتأكيد ما ذهبنا إليه من أن مصطلح الشيعة في الزمن التاريخي الذي ظهرت فيه الأبترية إلى الوجود لم يتضمن معنى مذهبيا معينا بل كان يستخدم لوصف من نصبوا أنفسهم أنصارا لنسل علي بن أبي طالب أكان هؤلاء من نسل ابنه محمد بن الحنفية أم نسل ابنيه من فاطمة بنت الرسول (ص): الحسن والحسين. وبذلك نجد أن فكرة "النص" على الإمام غائبة تماما عن هذا المناخ السياسي غيابا مطلقا، كما لا نلمس أثرا من أي نوع للعقائد التي بلورها التشيع الإمامي فيما بعد المتصلة بمعنى الإمامة وما اشتق منها من أفكار.

وبالعودة إلى الأبترية فإن الوصف الذي ألحقه بها مؤرخو الفرق والمذاهب بأنها كانت من الشيعة يعني شيئا واحدا هنا هو أنها كانت تناصر العلويين وتسند لهم، أو بتعبير أدق لمن هو من صفوفهم، شرعية التقدم للحوز على رئاسة السلطة السياسية في الدولة، أو الإمامة بالتعبير القديم، وذلك بموجب شروط سنعرضها عند الكلام على معنى الإمامة لدى هذه الفرقة. وهذا القول ينطبق أيضا على كثير النواء والحسن بن صالح، مؤسسي الفرقة أو المذهب، واللذين وصفا بأنهما من الشيعة، فهذا يعني هنا تحديدا أنهما يقدمان نسل علي في مسألة الإمامة وينـاصرانهم في السعي إلى هذا المنصب السياسي.

وغير ذلك فقد كان رجال الأبترية على خصام مع من جعلهم الفكر الشيعي أئمة. ومن هؤلاء الذين عاصروا نشوء الأبترية محمد الباقر وابنه جعفر الصادق الإمامان الخامس والسادس على التوالي في مذهب الشيعة الإمامية. وقد أفردت المصادر الشيعية نفسها صورا من هذا الخصام، فيذكر الطوسي أن كثير النواء كان يستخف بالباقر وعندما سئل عن ذلك قال "لأني سمعت منه شيئا لا أحبه أبدا. سمعته يقول إن الأرض [كذا] السبع تفتح بمحمد وعترته"(٦٣). كما يرد عند القمي

وهو من كبار محدثي الشيعة (توفي سنة ٣٠١هـ/ ٩١٣م) وتابعه في ذلك النوبختي، وكان من كبار متكلمي الشيعة الإمامية (توفي بعد ٣٢٠/٩٣٢م)، فالطوسي أن عمر بن رباح (من رجال الأبترية) كان يقول أولا بإمامة محمد الباقر ثم إنه فارق هذا القول وخالف أصحابه مع عدة يسيرة "بايعوه على ضلالته". وتورد هذه المصادر السبب في هذا الموقف بقولها إن ابن رباح سأل الباقر عن مسألة فأجابه فيها بجواب، ثم عاد إليه في عام آخر وزعم أنه سأله عن تلك المسألة بعينها فأجابه فيها بخلاف الجواب الأول، فقال لأبي جعفر: هذا خلاف ما أجبتني في هذه المسألة بخلاف الجواب الأول، فذكر أنه قال له: إن جوابنا خرج على وجه التقية، فشك في أمره وإمامته، ورجع عن إمامته، وقال له: لا يكون إماما يفتي من غير ما يجب عند الله، ولا يسع الإمام إلا الخروج والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، فمال إلى سنته بقول الأبترية ومال معه نفر يسير(٦٤). وقد وصل الخصام بين الباقر ورجال الأبترية إلى حد اتهامه لهم بالضلالة ونفي صفة الإيمان عنهم، فقد وصف كثيرا الأبتر والحكم بن عتيبة وأبا المقدام وسالما التمار (وهم من رجال الأبترية) بأنهم "أضلوا كثيرا"، و"بأنهم ممن قال الله عز وجل (ومن الناس من يقول آمنا بالله واليوم الآخر وما هم بمؤمنين) – البقرة ٨"(٦٥). أما جعفر الصادق فقد تبرأ من مؤسس الفرقة قائلا "اللهم إني إليك من كثير النواء بريء في الدنيا والآخرة"، ووصفه وأصحابه بأنهم "كذابون مكذبون كفار عليهم لعنة الله"(٦٦).

أما لجهة علاقة الأبترية بالزيدية فالأمر يحتاج إلى بعض توضيح. فقد عد مؤرخو الفرق والمذاهب الأبترية إحدى الفرق التي تشعبت إليها الزيدية التي اختلف في عددها، فأقلها ثلاث كما عند البغدادي(٦٧)، وترتفع إلى خمس عند الخوارزمي(٦٨)، وإلى ست عند الأشعري(٦٩)، وإلى ثماني عند المسعودي(٧٠). ومثل هذا الاختلاف في العدد يجعلنا نميل إلى القول بأن هذه "الفرق" لم تكن تمثل انشقاقا عن أصل واحد بقدر ما كانت تيارات فكرية انطلقت أساسا من أطروحات زيد

ابن الحسين الفكرية/ السياسية التي شكلت لها قواسم مشتركة، لكنها اختلفت فيما بينها في عدد من القضايا من جهة، بل إن بعضها حاد عن بعض هذه الأطروحات من جهة ثانية. وهذا ما نراه ينطبق تماما على الأبترية. فهي إن وصفت بأنها زيدية فهذا يعني أنها شاركت تلك التيارات الفكرية في القواسم المشتركة التي جمعتها لكنها في الوقت نفسه أضافت لنفسها أفكارا خاصة بها لا تتفق بالضرورة مع تلك القواسم، وهذا ما سوف نوضحه بتفصيل عند عرض أفكارها في الإمامة خاصة.

أما لجهة صلة رجال الأبترية الأوائل بزيد نفسه فالأخبار عنها قليلة جدا لكنها توحي في الوقت نفسه بأن الصلة لم تكن حميمة. فالخبر الوحيد عن العلاقة ما بين كثير النواء وزيد والذي كنا قد أشرنا إليه من قبل لا يوحي بأن العلاقة بين الرجلين كانت حميمة، هذا إن صح الخبر. إلى ذلك تمكنا من رصد بعض أخبار عن سلمة بن كهيل، وهو من رجال الأبترية الأوائل. فقد ذكر أن سلمة "كان يأتي زيدا"[٧١] قبل أن يعلن ثورته، إلا أنه كان من أشد الناس قولا له ينهاه عن الخروج[٧٢]، وقد رفض الخروج معه وترك الكوفة واستقر في اليمامة عندما أعلن زيد هذه الثورة[٧٣]. وبخلاف ذلك فليس من المفيد أن نبحث عن أي علاقة بين زيد والحسن بن صالح، إذ قتل الأول سنة ١٢٢هـ في الوقت الذي كان الحسن في سن الثانية والعشرين (كان قد ولد سنة ١٠٠هـ) في وقت لم يكن بعد بالتأكيد قد بلغ من العمر ليلفت إليه النظر فكريا ومن ناحية نشاطه السياسي. لكن الحسن نفسه كون علاقة حميمة في وقت لاحق مع أحد أبناء زيد وهو عيسى بن زيد الذي سيأتي ذكره في فقرة أخرى من هذه الدراسة.

إن الخلاصة التي أردنا أن نتوصل إليها من العرض السابق هي أن الأبترية كانت فرقة مستقلة بفكرها، أو إذا شئنا الدقة أكثر مدرسة فكرية مستقلة، انطلقت أساسا من مبدأ إعطاء مكانة خاصة لآل علي بن أبي طالب لمنصب الإمامة، بمعنى القيادة، فعدت بذلك من فرق الشيعة، والتقت في ذلك مع أفكار كان يطرحها

زيد بن علي زين العابدين عن الإمامة التي حصرها في نسل علي، فأدخلت بهذا في إطار الزيدية. والحقيقة هي أن الأبترية أسست نظرية في الإمامة كانت في جوهرها تختلف عن النظرية التي تطورت فيما بعد لدى التشيع الإمامي، كما افترقت في بعض القضايا عن الأفكار التي طرحها زيد، وهذا هو الذي جعلنا نطلق الحكم بأنها كانت مدرسة مستقلة. والتفصيلات التالية هنا تبرر هذا الحكم.

نظرية الإمامة:

كانت الأمامة هي المحور الذي دار من حوله جل مذهب الأبترية. فقد أولوها معظم عنايتهم، كما كانت هي الموضوع الذي استأثر باهتمام المصادر التي كتبت عنهم أكثر من أي من الموضوعات الأخرى.

إن المبدأ الأول الذي تنطلق منه الأبترية في نظرتها إلى الإمامة يقول بأن الإمامة من "مصالح" الدين، ليس يُحتاج إليها لمعرفة الله وتوحيده، لكنها يُحتاج إليها "لإقامة الحدود، والقضاء بين المتحاكمين، وولاية اليتامى، وحفظ البيضة، وإعلاء الكلمة، ونصب القتال مع أعداء الدين، حتى يكون للمسلمين جماعة، ولا يكون الأمر فوضى بين العامة"(٧٤). فالإمامة كما يفهم من هذا النص يمكن وصفها بأنها مؤسسة إنسانية/دنيوية، وشأن اجتماعي/سياسي من شؤون الناس الذين يحتاجون إليها لرعاية مصالحهم. فوظيفتها هي تنظيم العلاقات في إطار المجتمع الواحد والمحافظة على تماسكه وحمايته من الأخطار التي يتعرض لها من الخارج، وبذلك فلا علاقة لها بجوهر الإيمان كما ذهب إلى ذلك فيما بعد فكر الشيعة الإمامية الاثني عشرية التي رأت أن الإمامة ليست من المصالح العامة التي تفوض إلى نظر الأمة، بل هي "ركن الدين، وقاعدة الإسلام"(٧٥). كما ذهبت إلى أن الإمامة "منصب إلهي ووظيفة ربانية يختارها الله بسابق علمه يأمر النبي (ص) بأن يدل عليها، وهي أصل من أصول الدين لا يتم الإيمان إلا بالاعتقاد بها"(٧٦). ووفق ذلك

فإن الإمامة، أو الولاية بتعبير آخر، هي أحد أركان الإسلام استنادا إلى ما وضع في فم جعفر الصادق من قول جاء فيه: "بني الإسلام على خمس: الصلاة والزكاة والصوم والحج والولاية"، كذلك: "أثافي الإسلام ثلاثة: الصلاة والزكاة والولاية"(٧٧).

والمبدأ الثاني في نظرة الأبترية إلى الإمامة هو قولها بجواز إمامة المفضول مع وجود الأفضل. فهي لا تشترط "أن يكون الإمام أفضل الأمة علما، وأقدمهم عهدا، وأسدهم رأيا وحكمة، إذ الحاجة تنسد بقيام المفضول مع وجود الفاضل والأفضل"(٧٨). ومن الواضح أن الأبترية صدرت في ذلك عن نظرة عملية ربما يصح وصفها بأنها "ذرائعية"، فهي قد أكدت بهذا المبدأ على إمكانية التطبيق كما يفرضها الواقع وبحيث تتحقق المصلحة وتلبى الحاجة لوجود إمام. ويلتقي مبدؤها هذا مع مذهب زيد الذي كان يقول بجواز إمامة المفضول مع وجود الأفضل(٧٩). لكن هناك بونا شاسعا ما بين هذا المبدأ وما رأته النظرية الإمامية التي أكدت على أفضلية الإمام على جميع أمته، فهو أفضل من جميع رعاياه في جميع الصفات، كما أن المفضول لا يتقدم على الفاضل(٨٠).

وعلى هذين المبدأين بنت الأبترية جملة نظريتها في الإمامة. ولما كان الرأي في الخلفاء الراشدين الأربعة وأحقيتهم في الخلافة هو الأساس الذي صدر عنه الاختلاف بين الفرق حول الإمامة فالأبترية تنطلق من علي بن أبي طالب فتراه أفضل الناس بعد رسول الله (ص) وأولاهم بالإمامة، وذلك "لفضله وسابقته وقرابته وعلمه، وهو أفضل الناس كلهم بعده [بعد الرسول] وأشجعهم وأسخاهم وأورعهم وأزهدهم وأعلمهم"(٨١). إلا أن الأبترية يضيفون القول بأن عليا سلم الأمر للخلفاء قبله راضيا، وفوض الأمر إليهم طائعا، وترك حقه راغبا، "فنحن راضون بما رضي، مسلّمون لما سلّم، لا يحل لنا غير ذلك"(٨٢)، وهم يرون أن عليا بايع أبا بكر وعمر طائعا غير مكره وبذلك فإن ولاية أبي بكر صارت رشدا وهدى

لتسليم علي ورضاه[٨٣]. وبذلك فليس في نظرية الأبترية ما يشير إلى "نص" على إمامة علي، بل هو يستحق الخلافة لصفات فيه أهلته لها وجعلته الأفضل لتوليها. وهم لا يرون لعلي إمامة إلا حين بويع[٨٤]. ولأنهم يجوّزون إمامة المفضول وتأخير الفاضل والأفضل فقد قبلوا بخلافة أبي بكر وعمر بن الخطاب، خاصة وأن الفاضل (وهو علي) كان راضيا بذلك[٨٥].

وعلى هذا الأساس لم تكفر الأبترية أبا بكر وعمر بل كفرت من يكفرهما[٨٦]. والأساس في هذا الموقف هو قولهم إن الصحابة لم يظلموا عليا، لكنه طابت نفسه بتسليم حقه إلى أبي بكر وعمر، و"إنهما إماما هدى"[٨٧]، وإن بيعتهما ليست بخطأ لأن عليا ترك ذلك لهما[٨٨]. ويتفق هذا الرأي مع موقف زيد من أبي بكر وعمر، وهو كان يتولاهما ويعدهما أمامي عدل ويبرأ ممن يبرأ منهما[٨٩]. وفي هذا يوضح زيد مسألة تجاوز علي (وهو الأفضل) في الخلافة انطلاقا من مبدأ المصلحة الذي أخذ به الأبترية، فيقول: "كان علي بن أبي طالب رضي الله عنه أفضل الصحابة، إلا أن الخلافة فوضت إلى أبي بكر لمصلحة رأوها، وقاعدة دينية راعوها من تسكين نائرة الفتنة، وتطييب قلوب العامة. فإن عهد الحروب التي جرت في أيام النبوة كان قريبا، وسيف أمير المؤمنين علي من دماء المشركين من قريش وغيرهم لم يجف بعد، والضغائن في صدور القوم من طلب الثأر كما هي. فما كانت القلوب تميل إليه كل الميل، ولا تنقاد له الرقاب كل الانقياد. فكانت المصلحة أن يكون القائم بهذا الشأن من عرفوه باللين والتؤدة والتقدم بالسن والسبق في الإسلام والقرب من رسول الله صلى الله عليه وسلم"[٩٠].

كان هذا هو الموقف من أبي بكر وعمر، أما من عثمان فقد كان مختلفا. فعلى الرغم من تسليم الأبترية بمبدأ جواز إمامة المفضول مع وجود الأفضل والذي ينطبق على الخليفة الراشد الثالث، إلا أنهم توقفوا فيه "ولم يقدموا على ذمه ولا على حمده"[٩١] وقالوا "إذا سمعنا الأخبار الواردة في حقه، وكونه من العشرة

المبشرين بالجنة، قلنا يجب أن نحكم بصحة إسلامه وإيمانه وكونه من أهل الجنـــــة. وإذا رأينا الأحداث التي أحدثها من استهتاره بتربية بني أمية وبني مروان، واستبداده بأمور لم توافق سيرة الصحابة قلنا يجب أن نحكم بكفره. فتحيرنا في أمره وتوقفنـــا في حاله، ووكلناه إلى أحكم الحاكمين"[٩٢]. لكن يبدو أن هذا التوقف عن عثمـــان لم يكن عاما في الأبترية، فقد حكي أن الحسن بن صالح كان يتبرأ من عثمان بعـــد الأحداث التي نقمت عليه[٩٣]. ويقول النوبخـــتي أن الأبتريـــة كـــانوا ينتقصـــون عثمان[٩٤]، كذلك أورد الأصفهاني خبرا عن ابن للحسن بن صالح لم يسمه، وقـــد عاش زمن هرون الرشيد، كان يذهب مذهب البترية في تفضيل أبي بكـــر وعمـــر وعثمان في ست سنين من إمارته ويكفره في باقي عمره[٩٥]. وهذا يتماشى مع آراء من ذهبوا إلى تقسيم عهد عثمان إلى مرحلتين: واحدة تمتد على السنوات الســـت الأولى من خلافته لم ينقم الناس عليه شيئا خلالها، وثانية تشمل الست الأواخر مـــن ولايته عندما أنكر عليه الناس أعماله وعلاقته بأقربائه من بني أمية وتعامله مع بعـض الصحابة[٩٦].

إن موقف الأبترية من الخلفاء الراشدين الأربعة وتجويزهم خلافـــة أبي بكـــر وعمر وعثمان (في سنوات حكمه الأولىعلى الأقل) أفضيا بهم إلى نظرية لهـــــم في الإمامة ترفض حصر الخلافة في علي بن أبي طالب وذريته من بعده، وإن كان علـــي قد استحقها على أساس كونه الأفضل. ووفقا للمسعودي فإن الحسن بن صـــــالح ومن قال بقوله كانوا يذهبون إلى "أن الإمامة تجـــوز في قريـــش وغـــيرهم مـــن الناس"[٩٧]. غير أنا لم نجد غير المسعودي من أورد ذلك في هذه الصورة الموســـعة لاستحقاق الإمامة، بينما يؤكد ابن حزم أن "الثابت عن الحسن بن صالح رحمـــه الله هو قولنا [أي قول ابن حزم] إن الإمامة في جميع قريش، وتولي جميـــع الصحابـــة رضي الله عنه، إلا أنه كان يفضل عليا على جميعهم"[٩٨]. وقد أورد ابن حزم دليـــلا على رأيه من كتاب لهشام بن الحكم (من متكلمي الشـــيعة وقـــد تـــوفي ســـنة

١٩٠هـ/٨٠٦م) موسوم بالميزان قال فيه إن مذهب الحسن كان أن الإمامة في جميع ولد فهر بن مالك (الجد الأعلى لقريش)، وقد عقب ابن حزم على ذلك بـ"أن هذا الذي لا يليق بالحسن بن حي غيره فإنه كان أحد أئمة الدين"، كما كان الحسن "يحتج بمعاوية رضي الله عنه وبابن الزبير رضي الله عنهما وهذا مشهور عنه في كتبه وروايات من روى عنه"[٩٩]. والإشارة إلى معاوية بن أبي سفيان (الخليفة الأموي الأول) وعبد الله بن الزبير (الذي أعلن نفسه خليفة في الحجاز مقابل الخلفاء الأمويين في دمشق) تتضمن إقرار الحسن بإمامتهما لكونهما من قريش وإن كان الأول أمويا والثاني أسديا.

أما عن كيفية اختيار الإمام فقد أكدت الأبترية على مبدأ الشورى، فالإمامة شورى بين الخلق[١٠٠]. وهم فصلوا في هذا الأمر فقالوا أنه يجب تشكيل شورى من كبار وجوه القوم وفضلائهم تختار إماما من بينها يكون الأصلح، وتعمل على مبايعته.

إن هذه النظرة الموسعة للخلافة جعلت الأبترية تتخذ خطا مستقلا عن مذهب زيد الذي كان يحصر الإمامة في نسل علي بن أبي طالب من فاطمة بنت النبي (ص) و لم يجوّز ثبوت الإمامة في غيرهم. ومع هذا فقد أبقت الأبترية دورا في نظريتها لنسل علي ولكنه دور مشروط بأن يخرج مطالبا بالإمامة. وفي ذلك قالوا "من شهر سيفه من أولاد الحسن والحسين رضي الله عنهما، وكان عالما زاهدا شجاعا فهو الإمام"[١٠١]. وبذلك فقد أثبتوا الإمامة لكل من خرج من ولد علي عند خروجه[١٠٢]، وعلى هذا فهم "لا يقصدون في الإمامة قصد رجل بعينه حين يخرج، [فـ] كل ولد علي عندهم على السواء من أي بطن كان"[١٠٣]. ويلاحظ في هذا الشأن أن الشيعة الإمامية حصرت حق الإمامة، عن طريق النص، بنسل الحسين بن علي فقط.

الخروج بين النظرية والتطبيق:

يعني الخروج هنا التمرد على السلطة الفاسدة ومقاومتها بالقوة، وهو يحتل مكانة مركزية في فكر الأبترية التي وقفت موقفا متشددا في مسألة الإمام الفاسق الذي كانوا "يرون الخروج" عليه[١٠٤]. وقد ذكر عن الحسن بن صالح أنه كان لا يرى الجمعة خلف إمام فاسق[١٠٥]، وأنه كان "يرى السيف"[١٠٦]، بمعنى أنه كان يجيز الخروج على الإمام الفاسق بالسيف. وهو في ذلك ينسجم مع موقف الزيدية عامة في هذه المسألة فهي "بأجمعها ترى السيف والعرض على أئمة الجور وإزالة الظلم وإقامة الحق، وهي بأجمعها لا ترى الصلاة خلف الفاجر، ولا تراها إلا خلف من ليس بفاسق"[١٠٧].

هذا في النظرية. أما في التطبيق فإن سجل الأبترية لا يزودنا بمعلومات كثيرة عن مشاركتهم في الثورات التي حدثت في زمنهم وكانت عديدة. وكنا قبل قد أشرنا إلى موقف سلمة بن كهيل، وهو من أوائل الأبترية، من ثورة زيد بن علي ورفضه الخروج معه وتخليه عنه. وليس في مصادرنا في الحقيقة ما يشير إلى سبب هذا الموقف السلبي الذي اتخذه سلمة لكن ربما يصح تفسيره في ضوء فهم الأبترية لمبدأ الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. فقد كانوا يذهبون إلى "أن سل السيوف بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر واجب إذا لم يكن دفع المنكر إلا بذلك. فإذا كان أهل الحق في عصابة يمكنهم الدفع ولا ييأسون من الظفر ففرض عليهم ذلك، وإن كانوا لا يرجون ــ لقلتهم وضعفهم ــ بظفر، كانوا في سعة من ترك التغيير باليد"[١٠٨]. واستنادا إلى ذلك ربما كان سلمة بن كهيل مدركا مكامن الضعف في تحرك زيد عندما كان يهيئ نفسه للخروج، وقد أدرك هذه الحقيقة أيضا غير واحد ممن كانوا حول زيد فحذروه من مغبة خروجه معتمدا على من بايعوه بالإمامة الذين كانوا غير مضمونى الولاء له[١٠٩]. وهكذا قد يكون سلمة قد حكم

على خروج زيد بالفشل فامتنع من تأييده. وغير ذلك لا نجد بين أسماء الرجال الذين انضموا إلى يحيى بن زيد عند خروجه في خراسان من هم من الأبترية[١١٠].

وبخلاف ذلك نجد أن الحسن بن صالح كان منغمسا في العمل السياسي متخذا في ذلك موقفا معارضا من الخلفاء العباسيين الذين عاصر ثلاثة منهم: أبا العباس السفاح وأبا جعفر المنصور ومحمد المهدي. وإذا كنا لا نسمع شيئا من أخباره في زمن الخليفة العباسي الأول، إلا أنه أيد النفس الزكية في ثورته في الحجاز على الخليفة العباسي الثاني، وأتاه هو وأخوه علي بن صالح يعرضان عليه الانضمام إلى ثورته[١١١]. فقد كان النفس الزكية مستكملا شروط الإمامة بالمقياس الأبتري. فهو من نسل فاطمة بنت الرسول (ص)، كذلك وصف بأنه كان "من أفضل أهل بيته، وأكثر أهل زمانه في علمه بكتاب الله، وحفظه له، وفي فقهه في الدين، وشجاعته وجوده وبأسه"[١١٢]. كما استكمل هذه الشروط عندما خرج على "الإمام الفاسق" بالسيف، وهو ما تراه الأبترية مبدأ أساسيا لاستحقاق الإمامة. لكن باستثناء هذا الموقف من جانب الحسن بن علي تجاه النفس الزكية لا نجد أثرا للأبترية في الشق الثاني من الثورة في البصرة وجنوب العراق الذي كان بقيادة إبراهيم أخي النفس الزكية، إلا إذا كان المؤرخون الذين أوردوا الأخبار عما جرى هناك قد أدخلوا الأبترية ضمن الزيدية، إذ كان الزيديون قد انضموا بأعداد كبيرة إلى إبراهيم وأنشأوا ضمن قواته جيشا خاصا بهم كان العمود الفقري لهذه القوات[١١٣]. فهل كان الأبترية ضمن هؤلاء الزيديين؟ ليس لنا أن نؤكد ذلك، كما ليس لنا أن ننفيه، إذ المعلومات عن ذلك غائبة عن مصادرنا.

كذلك نجد الحسن بن صالح يتخذ من الخليفة العباسي الثالث (بين ١٥٨و١٦٩هـ/ ٧٧٤-٧٨٥م) موقفا معاديا جعل المهدي يشتد في طلبه، فاختفى من وجهه وعاش متواريا طوال السنوات السبع الأخيرة من حياته[١١٤]. في هذه الأثناء سعى الحسن إلى دفع أحد العلويين للخروج على الخليفة المهدي، وكان

ذلك هو عيسى بن زيد بن علي. وكان عيسى قد شارك في ثورة النفس الزكية في الحجاز، وبعد مقتل هذا الأخير توجه إلى البصرة التي كان فيها إبراهيم أخو النفس الزكية حيث ادعى أن النفس الزكية قبل مقتله كان قد عهد إليه بالإمامة. وقد استجاب الزيديون في البصرة لعيسى وكادت تحدث فتنة بينهم وبين من أيدوا إبراهيم في إمامته بعد مقتل أخيه إلى أن توصل الطرفان إلى اتفاق على أن يستمر إبراهيم في القيادة شرط أن يعاد النظر في الموضوع كله بعد النصر على العباسيين الذي كانوا يأملون فيه[١١٥]. غير أن الثورة لم يقدر لها النصر وقتل إبراهيم في البصرة وهرب عيسى وتوارى عن الأنظار طوال عهد المنصور وشطرا من عهد المهدي وقد استتر في دار علي بن صالح، أخي الحسن، في الكوفة[١١٦]. وفي هذه الأثناء توطدت الصلة بين عيسى والحسن، فتزوج الأول من ابنة الثاني. غير أن الأهم من ذلك أن الحسن كان يدفع عيسى إلى الخروج على المهدي، وقد بين له، كما جاء في بعض الأخبار، أن ديوانه قد اشتمل على عشرة آلاف رجل، بمعنى أنه صار له من الاتباع هذا العدد من الرجال. غير أن عيسى الذي كان قد خاض قبل تجربتين فاشلتين من تجارب الخروج المسلح (في الحجاز والبصرة) كان كما يبدو من هذا الخبر غير مطمئن إلى صدق ولاء هؤلاء فامتنع من الخروج[١١٧]. وعلى كل، استمر عيسى متواريا في دور بني حي في الكوفة إلى وفاته، ليلحقه بعد شهرين، وفي رواية أخرى بعد ستة أشهر، الحسن نفسه[١١٨]. ولم يخف المهدي سروره بوفاة الحسن، فقد روي أنه سجد قائلا: "الحمد لله الذي كفاني أمره، فلقد كان أشد الناس عليّ، ولعله لو عاش لأخرج عليّ غير عيسى"[١١٩].

بعد الحسن بن صالح تخلو مصادرنا من الإشارة إلى أي نشاط سياسي قام به رجال الأبترية ضد العباسيين. والاستثناء الوحيد في هذا الصدد هو ما ذكره الأصفهاني[١٢٠] عن أن يحيى بن آدم صاحب كتاب الخراج والفضل بن دكين، من الفقهاء، كانا من الذين بايعوا أبا السرايا الذي خرج في الكوفة سنة ١٩٩هـ

/٨١٥م على الخليفة العباسي السابع المأمون متخذا من الحسني محمد بن إبراهيم (ابن طباطبا) فالحسيني محمد بن محمد بن زيد إمامين له على التوالي[١٢١]. وقد ورد في بعض المصادر أن يحيى والفضل هذين كانا من الأبترية (كما سوف نبين ذلك عند الكلام على المنسوبين إلى هذه الفرقة). لكن لم نجد في مصادرنا غير الأصفهاني من يؤكد هذا الخبر.

وهكذا يمكن أن نحمل رأيا في الأبترية بالقول بأنهم، باستثناء الحسن بن صالح، كانوا رجال نظر أكثر منهم رجال عمل. فعلى الرغم من مبدأهم القائل بالخروج بالسيف على الإمام الفاسق، فهم لم يشكلوا فرقة سياسية تخرج المبدأ من حيز النظرية إلى واقع الفعل، وكان الغالب عليهم ما يمكن وصفه بأنهم مدرسة فكرية شاركت في الجدل الدائر في زمنها حول معنى الإمامة وقدمت حلولا خاصة بها للإشكالات المنبثقة منه.

فقه الأبترية:

تقل المعلومات في مصادرنا عن فقه الأبترية إلى أدنى الدرجات. وقد يكون ذلك عائدا لانشغالهم بمسائل الإمامة التي أولوها النصيب الأعظم من اهتمامهم على حساب القضايا الأخرى، أو قد يكون لأن هذه المصادر أهملت آراءهم الفقهية نتيجة انشدادها الأكبر إلى نظريات الأبترية السياسية، وخاصة في الخلافة. ومهما يكن الأمر فإن الرأي الأغلب هو أنهم لم يوجدوا مذهبا فقهيا متكاملا خاصا بهم، بل أخذوا من مذاهب شتى سبقتهم أو كانت سائدة في زمنهم وكونوا منها نسيجا عملوا في هديه.

وفي هذا لا تبدو من ملامح الصورة التي رسمتها المصادر السنية للحسن بن صالح (وكنا أفردنا لها فقرة خاصة أعلاه عند تقديم ترجمته) أي علامة تدل على أنه كان خارجا عن إطار الفقه السني بإطاره العريض. وفوق ذلك فابن حزم يقرنه

بآباء ثلاثة من مذاهب الفقه السنية: أبي حنيفة ومالك والشافعي[١٢٢]. وبخلاف ذلك كان كثير النواء الأبتر يذهب مذهب المعتزلة[١٢٣]، وكان قد عاصر منهم واصل بن عطاء (ت. سنة ١٣١هـ/٧٤٨م) وعمرو بن عبيد (ت. سنة ١٤٤هـ/٧٦١م). ويذكر الشهرستاني أن أكثر الأبترية في زمنه (عاش بين ٤٧٩ و٥٤٨هـ/ ١١٠٤-١١٥٣م) كانوا مقلدين لا يرجعون إلى رأي أو اجتهاد، وكانوا في الأصول يرون رأي المعتزلة، ويعظمون أئمة الاعتزال أكثر من تعظيمهم أهل البيت. وأما في الفروع فهم على مذهب أبي حنيفة، إلا في مسائل قليلة يوافقون فيها الشافعي والشيعة[١٢٤].

ومن القليل الذي أوردته مصادرنا عن آرائهم الفقهية أنهم رفضوا التقية من الإمام[١٢٥]، والتقية هي أن يظهر الإنسان بلسانه غير ما يسره في قلبه اتقاء لما قد يتعرض له من شر، وفي هذا الرفض خالفت الأبترية أحد المبادئ الأساسية التي ذهبت إليها الشيعة الإمامية التي كانت تجعل التقية دينا مفروضا لا يقوم المذهب إلا بها. كذلك اتخذ الأبترية موقفا متشددا من أصحاب الكبائر فهم يرون أن هؤلاء مخلدون في النار، وبذلك فهم يلتقون مع فقه الخوارج في هذه المسألة[١٢٦]، كما روي عن بعضهم أنهم أحلوا شرب النبيذ[١٢٧]، تبعا لمذهب أهل العراق، وأنهم كانوا يرون المسح على الخفين[١٢٨] بخلاف فقه الشيعة الإمامية الذين كانوا لا يجوّزون المسح على الخف إلا للتقية أو الضرورة، كما كانوا يرون أكل الجري[١٢٩]، وهو نوع من السمك لا فلس (أو حراشف) له، وقد حرمت الإمامية أكله فقد كانت ترى أنه لا يؤكل من الحيوان البحري إلا ما كان سمكا له فلس.

المنسوبون إلى الأبترية:

باستثناء مؤسسي المذهب، الحسن بن صالح وكثير النواء، فإن المعلومات عن رجال الأبترية عرضة للشك وينتابها الغموض. فقد أورد الشهرستاني[١٣٠] أسماء

ستة عدهم بترية هم أبو حنيفة النعمان بن ثابت ووكيع بن الجراح والفضل بن دكين ويحيى بن آدم وعبيد الله بن موسى وعلي بن صالح. وقد تنطبق هذه الصفة تماما على علي بن صالح أخي الحسن بن صالح أحد مؤسسي المذهب وقد أوردنا قبل أن عليا كان زيديا. غير أن الأسماء الخمسة الأخرى تحتاج إلى تفحص:

فقد يكون الشهرستاني نسب أبا حنيفة إلى الأبترية لأنه كان يلتقي معهم في رأيهم بالإمام الجائر ووجوب الخروج عليه بالسيف، ولما أثر عنه أنه كان يذهب مذهب المرجئة[١٣١] فيما يتصل بأمر الفتنة في عهد الخليفة الراشد الثالث عثمان بن عفان[١٣٢]، وهو ما كان يغلب على الأبترية الذين توقفوا في عثمان وأوكلوا أمره إلى رب العالمين. غير أن هذا اللقاء في الرأي لا يجعل أبا حنيفة أبتريا بالضرورة، بل يروى أنه كان على خلاف مع الحسن بن صالح أوصله مرة، عندما اختلف معه حول إحدى القضايا الفقهية، إلى حد أن قال له "وجهي من وجهك حرام أن أنظر إلى وجهك أبدا"[١٣٣].

أما وكيع بن الجراح (ت. سنة ١٩٧هـ/ ٨١٣م) فكان من رجال الحديث الثقات وقد روى عنه كبارهم ومنهم الإمام أحمد بن حنبل ويحيى بن معين، و لم يذكر عنه أحد أنه كان أبتريا بل كان يفتي بقول أبي حنيفة[١٣٤].

والأمر يختلف مع الفضل بن دكين، المكنى أبا نعيم والمتوفى سنة ٢١٨ أو ٢١٩هـ/ ٨٣٣ أو٨٣٤م. فقد ورد لدى ابن الأثير أنه "كان شيعيا وله طائفة تنسب إليه يقال لها الدكينية"[١٣٥]. لكن ليس فيما بين أيدينا من كتب الفرق واحدة عرفت بهذا الاسم[١٣٦]. ونرى أن وصفه بالشيعية إنما هو من صنف ما كنا قد ذهبنا إليه قبل عن معنى النصرة المتضمن في الكلمة مع تخصيص علي بن أبي طالب ونسله بهذا المعنى. ويبدو أن أبا نعيم كان يكن محبة خاصة لهؤلاء وإن كان يكره أن يعلنها صراحة. فقد روي عنه أنه عندما كان في أحد مجالسه للحديث سأله شخص إن كان يتشيع "فكره الشيخ مقالته وصرف وجهه وتمثل بقول مطيع

بن إياس [= من مخضرمي الدولتين الأموية والعباسية كان شاعرا ظريفا ماجنا وفي شعره ما كان يغنى به]:

وما زال حبيك حتى كأنني برجع جواب السائلي عنك أعجم

لأسلم من قول الوشاة وتسلمي سلمت، وهل حي على الناس يسلم

فلم يفقه الرجل مراده، فعاد سائلا فقال: يا أبا نعيم أتتشيع؟ فقال الشيخ: يا هذا، كيف بليت بك، وأي ريح هبت إلي بك، سمعت الحسن بن صالح يقول سمعت جعفر[=الصادق] بن محمد يقول: حب علي عبادة، وأفضل العبادة ما كتم"[١٣٧]. وفي هذا الخبر نجد الإشارة الوحيدة عن صلة الفضل بالحسن بن صالح، أحد مؤسسي الأبترية. أما صورته في مصادرنا فتنبئ أنه كان ثقة في رواية الحديث، مأمونا وقد روى عنه أحمد بن حنبل من جملة آخرين[١٣٨]، كما كان من مشايخ البخاري ومسلم[١٣٩]، وقد امتحن في أواخر عهد المأمون في مسألة خلق القرآن فصمد للمحنة ما جعله يستحق ثناء أحمد بن حنبل عليه[١٤٠].

والخامس في هذه القائمة هو عبيد الله بن موسى العبسي، وكنيته أبو محمد وقد توفي سنة ٢١٣هـ/٨٢٨م وقد جعله خليفة في الطبقة التاسعة من المحدثين[١٤١]، وقال عنه السمعاني إنه من أهل الكوفة وقد روى عنه أهل العراق والغرباء، وإنه "كان يتشيع"[١٤٢].

أما يحيى بن آدم (توفي سنة ٢٠٣هـ/٨١٨م) فهو من الرواة الثقات وكان يتفقه[١٤٣]، وقد عرف بكتابه الموسوم بالخراج الذي أكثر فيه من الرواية عن الحسن بن صالح فهو كان من شيوخه[١٤٤]، وربما لهذا السبب عد بتريا وإن كنا لا نستطيع أن نحكم على بتريته من هذا الكتاب. أما كتاباه الآخران اللذان أشار إليهما ابن النديم[١٤٥]، والموسومان بكتاب الفرائض وكتاب الزوال فلم يصلا إلينا ليمكن التعرف على آرائه.

وإلى جانب هذه الأسماء التي جاءت في قائمة الشهرستاني ترد في المصادر الشيعية أسماء آخرين عدوا، بالإضافة إلى الحسن بن صالح وكثير النواء، من البترية: سالم بن أبي حفصة، والحكم بن عتيبة، وسلمة بن كهيل، وأبو المقدام ثابت الحداد، وعمر بن رباح، وعمرو بن جميع، وعمرو بن قيس، ومقاتل بن سليمان[١٤٦]. وتحتاج هذه القائمة أيضا إلى تفحص:

ففي كتب التراجم ذكر لسالم (المتوفى قريبا من سنة ١٤٠هـ/٧٥٧م) يصفه بأنه كان ضعيف الحديث، كما كان يفرط في التشيع وقد عيب فيه الغلو، وذكر عنه أنه كان أحمق، وقيل عنه إنه كان "من رؤوس من ينتقص أبا بكر وعمر"[١٤٧]، وهذا يتعارض مع مذهب الأبترية الذي كان يتولى الخليفتين الراشدين الأولين، إلا أن المصادر الشيعية تذكر أنه كان من "الخابطين ولاية علي بولاية أبي بكر وعمر"[١٤٨].

أما الحكم بن عتيبة (المتوفى إما ١١٣ أو ١١٥هـ/ ٧٣١ أو ٧٣٣م) فقد وصف بأنه ثبت ثقة بالحديث وبأنه كان فيه تشيع إلا أن ذلك لم يظهر منه[١٤٩].

ووصف سلمة بن كهيل (ت. سنة ١٢٢هـ/٧٤٠م) بأنه متقن الحديث وثقة و"كان فيه تشيع قليل"[١٥٠]، كما وصف بأنه "كان من علماء الكوفة الأثبات على تشيع كان فيه"[١٥١]. وقد كنا قبل قد أشرنا إلى علاقته بزيد بن علي وبحركته السياسية.

ووصف ثابت الحداد وهو أبو المقدام ثابت بن هرمز، المجهول تاريخ الوفاة، بأنه موثوق، إلا أن كتب التراجم لا تشير إلى مذهبه[١٥٢].

وجاء عن عمر بن رباح بأنه دجال متروك ذاهب الحديث ومنكره[١٥٣]، وقد أشرنا قبل إلى اختلافه مع محمد الباقر ومفارقته إياه.

ووصف عمرو بن جميع بأنه متروك متهم بالوضع[١٥٤]، وبأنه كان يروي المناكير عن المشاهير والموضوعات عن الأثبات وقال عنه يحيى بن معين إنه كان كذابا ليس بثقة ولا مأمون[١٥٥]، كما وصفه النجاشي بأنه ضعيف[١٥٦].

ويختلف عن هذا عمرو بن قيس، وهو كوفي قدم بغداد وتوفي فيها في عهد الخليفة المنصور، فقد أجمع على أنه كان ثقة وقد أثنى عليه سفيان الثوري ويحيى بن معين وأحمد بن حنبل[١٥٧].

أما مقاتل بن سليمان (المتوفى في البصرة سنة ١٥٠هـ/ ٧٦٧م) فقد اشتهر بتفسير القرآن الكريم[١٥٨]، أما في الحديث فقد اختلف في أمره وإن كان الأغلب أنه عد كذابا متروك الحديث مهجور القول[١٥٩]. وكان مقاتل من المجسمة المشبهة [وهم الذين شبهوا الله تعالى بالإنسان وزعموا أن له جسما] وله مذهب في التجسيم ينسب إليه[١٦٠]، ويختلف ذلك تماما مع فكر الأبترية الذي كان قريبا من فكر المعتزلة في نفي الصفات عن الله تعالى.

ولا تشير المصادر التي رجعنا إليها للتثبت من أمر هؤلاء الأعلام إلى أن أيا منهم كان أبتريا. وهكذا إذا ضمت قائمة المصادر الشيعية إلى قائمة الشهرستاني يمكن استنتاج أن الأعلام الواردة أسماؤهم فيهما ربما كانوا قد التقوا مع الأبترية في بعض مفردات ما كانت تطرحه من فكر، وهذا ما جعل مؤرخي المذاهب والفرق ينسبونهم إلى الأبترية، على طريقة هؤلاء المؤرخين الذي نظروا إلى كل تيار فكري على أنه فرقة، وتعاملوا معها بالتالي على أنها جسم تنظيمي ومذهبي متجانس، وهذا هو ما أشارت إليه مقدمة هذا البحث باعتباره أحد الإشكالات التي تواجه دارس الفرق التي ظهرت في التاريخ العربي ــ الإسلامي.

خاتمـــة

الأبترية هي أولا وأخيرا فكرها السياسي. وفي زحمة صراع الأفكار حـــول السلطة السياسية العليا في المجتمع، التي يعبر عنها بالإمامة أو بمنصب الخلافة، قدمت الأبترية إجابة متميزة عن السؤال الذي كان وراء هذا الصراع والقائل مـــن هـــو الذي يستحق هذا المنصب؟ فإزاء تعدد الأفكـــار، دون أن نســـتطرد فندخـــل في تفصيلاتها، ما بين أن تكون متسعة حتى المدى الأبعد فتجعل الاستحقاق في دائـــرة مفتوحة على المسلمين جميعا، عربا كانوا أم غير عرب، وما بين أن تضيـــق ضيقـــا متدرجا من القبيلة الواحدة، هي قريش إجمالا، فإلى بطن واحد من قريش يشـــمل آل هاشم وحدهم، فإلى أسرة من هؤلاء إما أن تكون علوية أو عباسية، فإلى فـــرع من أسرة هو المنحصر بأحفاد علي بن أبي طالب من ابنه الحسين فحسب، إزاء هذه الأفكار بأطيافها المتعددة قدمت الأبترية مشروعها بأن يكون رأس الدولة (الخليفـــة أو الإمام) من قريش، كما ذهب بعض الروايات، أو من العرب عامة، كما ذهبـــت أخرى، وبحيث تكون شورى. لكنها أفسحت في الوقت نفســـه مكانـــا في هـــذا المنصب لمن هو من نسل علي بن أبي طالب، يستحقه إن توفرت فيه صفات خاصة حددتها، وبشرط أن يخرج مطالبا به، بعد أن احتل الخروج، أو الانقلاب بـــالقوة، على الإمام الفاسق مكانة خاصة في فكرها. وفي هذا كانت الأبترية تســـند قولهـــا فيمن هو أهل للإمامة إلى مبدأها القائل بأن الإمامة نفسها مصلحة مـــن مصـــالح الدين ولا علاقة لها بجوهره، أو هي شأن انساني، اجتماعي/سياسي، إن ملنـــا إلى مصطلح اللغة المعاصرة.

غير أن هذا الفكر لم تكتب له الحياة الطويلة. فهو إن كانت أصوله تعـــود إلى أواخر العصر الأموي، فقد أزهر في العقدين أو العقود الثلاثة الأولى من العصـــر العباسي على يدي الحسن بن صالح خاصة، ليذوى بعد ذلك ويخفت فـــلا نكـــاد

نسمع للأبترية صوتا. وقد تقترح أسباب مختلفة لهذه النهاية التي وصلت إليها الأبترية. منها ذاتية إذ لم يهيأ لهذا الفكر رجال عمقوا من شأنه وطوروه إلى غاياته الأبعد. لكن قد تكون العوامل الموضوعية أقوى. فما حدث تاريخيا، وبشكل فرضه الأمر الواقع، أن الثقافة الإسلامية عامة قد قبلت بمبدأ انتقال السلطة عن طريق الدم. وكان ذلك ماثلا في التسليم للأمويين أولا ثم للعباسيين بتوارث الخلافة من جهة، وفي التنظير الشيعي الإمامي بانتقال الإمامة في خط سلالي واحد هو نسل الحسين بن علي، في الجهة المقابلة. وفي ضوء ذلك يمكن فهم انحسار الأفكار التي بشرت بها الأبترية فهي كانت محاصرة بمفردات ثقافية/ سياسية مخالفة تماما لما كانت تدعو له وهي التي كبتتها وهي ما تزال في المهد.

الحواشي

١- عبد الكريم بن أحمد الشهرستاني، **الملل والنحل** (بيروت: دار المعرفة، تاريخ مقدمة المحقق ١٩٦١)، م. ١، ص. ١٦٠.

٢- المعتزلة من الفرق الكلامية، ظهرت بوادر فكرها في أواخر العصر الأموي، وبلغت ذروة عطائها في العصر العباسي الأول، وكانت تلتقي عند خمسة أصول هي: العدل، والتوحيد، والمنزلة بين المنزلتين، والوعد والعيد، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر. وكان من آرائهم أن الإنسان فاعل مختار حر الإرادة، وهو يتصرف بقدرة منحه الله إياها كما يشاء. ومن أعلامهم: عمرو بن عبيد وأبو الهذيل العلاف وإبراهيم بن سيار النظام.

٣- علي بن الحسين المسعودي، **مروج الذهب ومعادن الجوهر**، ط. ٥، تحقيق محيي الدين عبد الحميد (بيروت: دار الفكر، ١٩٧٣)، ج. ٣، ص. ٢٢٠.

٤- عبد القاهر بن طاهر البغدادي، **الفرق بين الفرق**، تحقيق محيي الدين عبد الحميد (القاهرة: مكتبة دار الحديث، د ت)، ص. ٥٤.

٥- عبد الكريم بن محمد السمعاني، **الأنساب**، تحقيق عبد الله عمر البارودي (بيروت: دار الجنان، ١٩٨٨)، م. ٥، ص. ٥٢٩.

٦- أحمد بن عثمان الذهبي، **ميزان الاعتدال في نقد الرجال**، تحقيق علي محمد البجاوي وفتحية علي البجاوي (القاهرة: دار الفكر العربي، د ت)، م. ٣، ص. ٤٠٢.

٧- ابن حجر العسقلاني، **تهذيب التهذيب** (حيدر أباد الدكن: دائرة المعارف النظامية، ١٣٢٥هـ، طبعة مصورة: بيروت: دار صادر، د ت)، م. ٨، ص. ٤١١.

٨- الذهبي، **المصدر المذكور**، م. ٤، ص. ٣٢٢.

٩- محمد بن أحمد الخوارزمي، **مفاتيح العلوم** (بيروت: دار المناهل، ١٩٩١)، ص. ٤١.

١٠- الغلاة أو الغالية هم الذين غلوا في حق أئمتهم وحكموا فيهم بأحكام إلهية، وكانوا على تعدد فرقهم يلتقون على القول برجعة الأئمة وبالتناسخ. وتطرف بعضهم إلى القول بألوهية علي بن أبي طالب.

١١- محمد بن جرير الطبري، **تاريخ الطبري–تاريخ الأمم والملوك** (بيروت: مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، ١٩٨٥)، م. ٤، ص ص. ٦٦-٦٧؛ الشهرستاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص ص. ١٧٦-١٧٧.

١٢- محمد بن الحسن الطوسي، **اختيار معرفة الرجال**، تحقيق حسن المصطفوي (مشهد، ١٣٤٨ هـ)، ص ص. ٢٣٦، ٢٤٠-٢٤١.

١٣- ابن حجر، **المصدر المذكور**، م. ٨، ص. ٤١١.

١٤- زيد هو صاحب المذهب الزيدي المعروف باسمه. كانت إقامته في الكوفة وقرأ على واصل بن عطاء رأس المعتزلة. كان من مذهبه أن الإمامة لا تجوز إلا في أبناء فاطمة بنت الرسول (ص). ثار على الخلافة الأموية في عهد هشام بن عبد الملك، إلا أن ثورته فشلت وقتل سنة ١٢٢هـ/ ٧٤٠م.

١٥- الطوسي، **المصدر المذكور**، ص. ٢٣٦.

١٦- علي شلق، **العقل الفلسفي في الإسلام: الفرق والأحكام** (بيروت: دار المدى للطباعة والنشر، ١٩٨٥)، ص. ١٤٨.

١٧- علي بن أحمد ابن حزم، **الفصل في الملل والأهواء والنحل**، ط ٢ (بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر، ١٩٧٥)، ج. ٢، ص. ١١٢؛ الشهرستاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص. ١٦٢؛ البغدادي، **المصدر المذكور**، ص. ٥٤؛ السمعاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص. ٢٨٠.

١٨- محمد بن سعد، **الطبقات الكبرى**، تحقيق إحسان عباس (بيروت: دار صادر، د ت)، م. ٦، ص. ٣٧٥.

١٩- ابن حزم، **المصدر المذكور**، ج. ٤، ص. ٩٢.

٢٠- خليفة بن خياط شباب العصفري، **كتاب الطبقات**، ط. ٢ (الرياض: دار طيبة للنشر والتوزيع، ١٩٨٢)، ص. ١٦٨.

٢١- ابن حجر، **المصدر المذكور**، م. ٢، ص. ٢٨٥.

٢٢- جمال الدين أبو الحجاج يوسف المزي، **تهذيب الكمال في أسماء الرجال**، تحقيق بشار عواد معروف (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٥)، م. ٦، ص. ١٧٧.

٢٣- المسعودي، **المصدر المذكور**، ج. ٣، ص. ٢٢٠.

٢٤- البغدادي، **المصدر المذكور**، ص. ٥٥.

٢٥- المزي، **المصدر المذكور**، ص. ١٨٦؛ ابن النديم، **الفهرست** (بيروت: دار المعرفة، ١٩٨٧)، ص. ٢٥٣.

٢٦- ابن حجر، **المصدر المذكور**، م. ٢، ص. ٢٨٨.

٢٧- ابن سعد، **المصدر المذكور**، م. ٦، ص. ٣٧٥.

٢٨- ابن النديم، **المصدر المذكور**، ص. ٢٥٣.

٢٩- خليفة، **المصدر المذكور**، ص. ١٦٨.

٣٠- ابن حزم، **المصدر المذكور**، ج. ٢، ص. ١١٢؛ ج. ٤، ص. ٩٢.

٣١- صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، **كتاب الوافي بالوفيات**، باعتناء رمضان عبد التواب (فيسبادن: فرانتز شتاينر، ١٩٧٩)، ج. ١٢، ص. ٥٩.

٣٢- خليفة، **المصدر المذكور**، ص. ١٦٨.

٣٣- انظر الرأي فيه لدى: ابن حجر، **المصدر المذكور**، م. ٢، ص ص. ٢٨٦-٢٨٩؛ المزي، **المصدر المذكور**، ص. ١٧٧ وما بعدها.

٣٤- ابن أيبك الصفدي، **المصدر المذكور**، ج. ١٢، ص. ٥٩.

٣٥- ابن سعد، **المصدر المذكور**، ص. ٣٧٥.

٣٦- ابن أيبك الصفدي، **المصدر المذكور**، ج. ١٢، ص. ٥٩.

٣٧- الموقع نفسه.

٣٨- البغدادي، **المصدر المذكور**، ص. ٥٤.

٣٩- يحيى بن آدم القرشي، **الخراج**، تحقيق أحمد محمد شاكر (بيروت: دار المعرفة للطباعة والنشر، د ت)، صفحات عدة على امتداد الكتاب.

٤٠- ابن النديم، **المصدر المذكور**، ص. ٢٥٣.

٤١- أبو الحسن علي بن إسماعيل الأشعري، **مقالات الإسلاميين واختلاف المصلين**، ط. ٣، تحقيق هلموت ريتر (فيسبادن: فرانز شتاينر، ١٩٨٠)، ص. ٦٨؛ البغدادي، **المصدر المذكور**، ص. ٥٤؛ السمعاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص. ٢٨ز؛ المسعودي، **المصدر المذكور**، ج. ٣، ص. ٢٢٠.

٤٢- الشهرستاني، **المصدر المذكور**، ج. ١، ص. ١٦١.

٤٣- السمعاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص. ٢٨٠.

٤٤- مثالها ما جاء لدى: ابن حزم، **المصدر المذكور**، ج. ٢، ص. ١١٢، ج. ٤، ص. ٩٢؛ المسعودي، **المصدر المذكور**، ج. ٣، ص. ٢٣٦؛ المزي، **المصدر المذكور**، م. ٦، ص ص. ١٨٢، ١٨٥.

٤٥- أمثلتها ما جاء لدى يحيى بن آدم، **المصدر المذكور**، ص ص. ٢١-٢٤، ٢٦، ٢٩-٣٣، ٥١-٥٤، ٥٧-٦٠، ٦٥، ٦٢، ٦٩، ٧٠، ٧٨.

٤٦- أبو عبيد القاسم بن سلام، **كتاب الأموال**، تحقيق عبد الأمير علي مهنا (بيروت: دار الحداثة، ١٩٨٨)، ص ص. ٩٣، ٩٤، ١٠٢.

٤٧- ابن حزم، **المصدر المذكور**، ج. ٢، ص. ١٢٢.

٤٨- البغدادي، **المصدر المذكور**، ص. ٥١؛ الخوارزمي، **المصدر المذكور**، ص. ٤١؛ الأشعري، **المصدر المذكور**، ص. ٦٦؛ المسعودي، **المصدر المذكور**، ج. ٣، ص. ٢٢٠.

٤٩- الطبري، **المصدر المذكور**، م. ٤، ص ص. ٨١-٨٨. وانظر أخبارا مفصلة عن زيد لدى: أبو الفرج الأصفهاني، **مقاتل الطالبيين**، تحقيق السيد أحمد صقر (بيروت: دار المعرفة، د ت)، ص ص. ١٢٧-١٥١.

٥٠- الذهبي، **المصدر المذكور**، م. ٤، ص. ٣٢٢.

٥١- ابن النديم، **المصدر المذكور**، ص. ٢٥٣.

٥٢- الطبري، **المصدر المذكور**، م. ٤، ص ص. ٣٧٢-٣٧٣.

٥٣- انظره لدى: أبو الفرج الصفهاني، **كتاب الأغاني** (بيروت: مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، د ت)، ج. ١٥، ص. ١١٩.

٥٤- هناك عرض موجز لكنه واف عن حقب التشيع الاثني عشري والإسماعيلي لدى: هنري كوبان بالتعاون مع السيد حسين نصر وعثمان يحيى، **تاريخ الفلسفة الإسلامية**، ترجمة نصير مروة وحسين قبيسي ومراجعة الإمام موسى الصدر والأمير عارف تامر (بيروت: منشورات عويدات، ١٩٦٦)، ص ص. ٧٦-٨٣، ١٣٣-١٣٩.

٥٥- الطبري، **المصدر المذكور**، م. ٤، ص ص. ٦٥-٦٦؛ الشهرستاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص ص. ١٥٢-١٥٣.

٥٦- انظر عن حركته: عز الدين علي بن محمد ابن الأثير، **الكامل في التاريخ**، تحقيق كارلوس يواهنس تورنبرغ (بريل ١٨٧١، طبعة مصورة: بيروت: دار صادر، ١٩٧٩)، م. ٥، ص ص. ٢٧١-٢٧٢.

٥٧- عن هذين الاجتماعين انظر: الطبري، **المصدر المذكور**، م. ٤، ص. ٢٦١؛ الأصفهاني، **المصدر المذكور**، ص ص. ٢٥٦-٢٥٧؛ محمد بن علي بن طباطبا المعروف بابن الطقطقا، **الفخري في الآداب السلطانية والدول الإسلامية** (بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر، ١٩٨٠)، ص ص. ١٦٤-١٦٥.

٥٨- تفاصيل ثورة النفس الزكية في الحجاز وأخيه إبراهيم في البصرة لدى: الأصفهاني، **المصدر المذكور**، ص ص. ٢٣٢-٢٩٩، ٣٤٢-٢٨٦.

٥٩- الشهرستاني، **المصدر المذكور**، م. ص. ١٦٦.

٦٠- شمس الدين محمد بن أحمد الذهبي، **تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام: حوادث ووفيات ١٤١-١٦٠هـ**، تحقيق عمر عبد السلام تدمري (بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٨)، ص. ٩١.

٦١- **المصدر نفسه**، ص. ٩٠.

٦٢- الطبري، **المصدر المذكور**، ص. ٢٤١.

٦٣- الطوسي، **المصدر المذكور**، ص. ٢٤١.

٦٤- سعد بن عبد الله أبي خلف الأشعري القمي، **كتاب المقالات والفرق**، تحقيق محمد جواد مشكور (طهران: مؤسسة مطبوعاتي عطائي، ١٩٦٣)، ص. ٧٥؛ أبو محمد الحسن بن موسى النوبختي، **كتاب فرق الشيعة**، عني بتصحيح هـ. ريتر (استانبول: مطبعة الدولة، ١٩٣١)، ص ص. ٥٢-٥٣؛ الطوسي، **المصدر المذكور**، ص. ٢٣٧.

٦٥- الطوسي، **المصدر المذكور**، ص ص. ٢٤٠-٢٤١.

٦٦- **الموقع نفسه**.

٦٧- البغدادي، **المصدر المذكور**، ص. ٥١.

٦٨- الخوارزمي، **المصدر المذكور**، ص. ٤١.

٦٩- الأشعري، **المصدر المذكور**، ص. ٦٦.

٧٠- المسعودي، **المصدر المذكور**، ج. ٣، ص. ٢٢٠.

٧١- الأصفهاني، **مقاتل... المصدر المذكور**، ص. ١٤٦.

٧٢- أبو القاسم علي بن الحسن ابن عساكر، **تهذيب تاريخ دمشق الكبير**، ط. ٢، تهذيب وترتيب عبد القادر بدران (بيروت: دار المسيرة، ١٩٧٩)، ج. ٦، ص. ٢٦.

٧٣- انظر عن سلمة بن كهيل: ابن حجر، **المصدر المذكور**، م. ٤، ص. ١٥٥، المزي، **المصدر المذكور**، م. ١١. ص ص. ٢١٣-٢١٧.

٧٤- الشهرستاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص. ١٦٠.

٧٥- محمد بيومي مهران، **الإمامة وأهل البيت** (بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٩٥)، ج. ١، ص. ١٤٨.

٧٦- إبراهيم الموسوي الزنجاني، **عقائد الإمامية الاثني عشرية** (بيروت: مؤسسة الوفاء، ١٩٨٢)، م, ٣، ص. ١٧٨.

٧٧- أورد النص مع مصادرهما الفقيهي في مقدمته لـ: الحافظ أبو نعيم الأصبهاني، **كتاب الإمامة والرد على الرافضة**، تحقيق علي بن محمد بن ناصر الفقيهي (المدينة المنورة: مكتبة العلوم والحكم، ١٩٨٧)، ص. ٢٦. وانظر كذلك مثل هذه الأقوال عن الإمامة منسوبة لمحمد الباقر لدى: إحسان إلهي ظهير، **الشيعة وأهل البيت**، ط. ٥ (القاهرة: دار الاعتصام، ١٩٨٣)، ص ص. ٢٤-٢٥.

٧٨- الشهرستاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص. ١٦٠. وانظر كذلك: البغدادي، **المصدر المذكور**، ص. ٥٤.

٧٩- الشهرستاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص. ١٥٥. وانظر كذلك آراء زيد مجملة في ولاية المفضول وشروط الإمامة لدى: محمد أبو زهرة، **الإمام زيد حياته وعصره وآراؤه وفقهه** (القاهرة: دار الفكر العربي، تاريخ المقدمة ١٩٥٩)، ص ص. ١٨٨-١٩١.

٨٠- الزنجاني، **المصدر المذكور**، ج. ١، ص. ٧٩.

٨١- القمي، **المصدر المذكور**، ص. ١٧؛ النوبختي، **المصدر المذكور**، ص. ١٨.

٨٢- الشهرستاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص. ١٦١؛ كذلك انظر الأشعري، **المصدر المذكور**، ص. ٦٨.

٨٣- النوبختي، **المصدر المذكور**، ص. ١٨.

٨٤- الأشعري، **المصدر المذكور**، ص. ٦٩.

٨٥- الشهرستاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص. ١٦١.

٨٦- البغدادي، **المصدر المذكور**، ص. ٥٥.

٨٧- ابن حزم، **المصدر المذكور**، ج. ٤، ص. ٩٢.

٨٨- الأشعري، **المصدر المذكور**، ص. ٦٩.

٨٩- ابن عساكر، **المصدر المذكور**، م. ٦، ص ص. ٢٢-٢٥.

٩٠- الشهرستاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص. ١٥٥.

٩١- البغدادي، **المصدر المذكور**، ص. ٥٤.

٩٢- الشهرستاني، المصدر المذكور، م. ١، ص. ١٦١؛ كذلك انظر السمعاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص. ٢٨ز.

٩٣- الأشعري، **المصدر المذكور**، ص. ٦٩.

٩٤- النوبختي، **المصدر المذكور**، ص. ٥٠.

٩٥- أبو الفرج الأصفهاني، **مقاتل ... المصدر المذكور**، ص. ٤٦٨.

٩٦- انظر في ذلك: جلال الدين السيوطي، **تاريخ الخلفاء**، تحقيق محيي الدين عبد الحميد، ص. ١٥٦.

٩٧- المسعودي، **المصدر المذكور**، ج. ٣، ص. ٢٣٦.

٩٨- ابن حزم، **المصدر المذكور**، ج. ٢، ص. ١١٢.

٩٩- **المصدر نفسه**، ج. ٤، ص ص. ٩٢-٩٣.

١٠٠- الشهرستاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص ص. ١٥٩، ١٦١؛ البغدادي، **المصدر المذكور**، ص ص. ٥٣-٥٤.

١٠١- الشهرستاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص. ١٦١.

١٠٢- الطوسي، **المصدر المذكور**، ص. ٢٣٢.

١٠٣– القمي، **المصدر المذكور**، ص. ٧٣؛ النوبختي، **المصدر المذكور**، ص. ٥١.

١٠٤– القمي، **المصدر المذكور**، ص. ٧٤.

١٠٥– المزي، **المصدر المذكور**، م. ٦، ص. ١٨١.

١٠٦– ابن حجر، **المصدر المذكور**، مز ٢، ص. ٢٨٦؛ المزي، **المصدر المذكـور**، م. ٦، ص ص. ١٨٢، ١٨٥؛ ابن أيبك الصفدي، **المصدر المذكور**، ج. ١٢، ص. ٦٠.

١٠٧– الأشعري، **المصدر المذكور**، ص. ٧٤.

١٠٨– ابن حزم، **المصدر المذكور**، ج. ٤، ص. ١٧٢.

١٠٩– انظر أمثلة عن ذلك لدى الأصفهاني، **مقاتل ... المصدر المذكـــور**، ص ص. ١٣٥، ١٤٨.

١١٠– انظر أخبار خروجه لدى **المصدر نفسه**، ص ص. ١٥٢–١٥٨.

١١١– انظر **المصدر نفسه**، ص. ٢٩٥.

١١٢– **المصدر نفسه**، ص. ٢٣٣؛ المسعودي، **المصدر المذكور**، ج. ٣، ص. ٣٠٦.

١١٣– انظر عن ذلك: الأصفهاني، **مقاتل... المصدر المذكور**، ص ص. ٣٥٦، ٣٥٩؛ المسعودي، **المصدر المذكور**، ج. ٣، ص. ٣٩٨.

١١٤– ابن سعد، **المصدر المذكور**، م. ٦، ص. ٣٥٧.

١١٥– انظر: الأصفهاني، **مقاتل... المصدر المذكور**، ص. ٣٧٠.

١١٦– **المصدر نفسه**، ص ص. ٤٠٨، ٤١٣.

١١٧– **المصدر نفسه**، ص. ٤١٨.

١١٨– **المصدر نفسه**، ص. ٤٢٤؛ ابن سعد، **المصدر الذكور**، ج. ٦، ص. ٣٧٥.

١١٩– الأصفهاني، **مقاتل... المصدر نفسه**، ص. ٤٢٢.

١٢٠– **المصدر نفسه**، ص ص. ٥٥١–٥٥٢.

١٢١– انظر عن أبي السرايا وحركته: الطبري، **المصدر المذكور**، م. ٤. ص ص. ٥٩٠–٥٩٤.

١٢٢– ابن حزم، **المصدر المذكور**، ج. ٤، ص. ١٧٢.

١٢٣– الشهرستاني، **المصدر المذكور**، م. ١، ص. ١٦٠.

١٢٤– **المصدر نفسه**، ص. ١٦٢.

١٢٥– انظر الطوسي، **المصدر المذكور**، ص. ٢٣٧.

١٢٦– البغدادي، **المصدر المذكور**، ص. ١٧٢.

١٢٧– الأصفهاني، **المصدر المذكور**، ص. ٤٦٨.

١٢٨– النوبختي، **المصدر المذكور**، ص. ١٢.

١٢٩– القمي، **المصدر المذكور**، ص. ١٠.

١٣٠– الشهرستاني، **المصدر المذكور**، ج. ١، ص. ١٩٠.

١٣١– المرجئة من الفرق الإسلامية، وقد شددوا على أن الأعمال الصالحة ليست دليلا على الإيمان الصحيح فالمؤمنون إنما يدخلون الجنة بفضل إخلاصهم لله تعالى وحبهم له، وهم يرون أن الإثم لا يفسد إيمان المؤمن ولا يحرمه من المكان الذي يستحقه في الجنة. وقد وقفوا موقفا يمكن وصفه بالحياد من الفتنة التي حدثت في عهد عثمان بن عفان و لم يقطعوا برأي في المشاركين فيها لأي فريق كانوا ينتمون بل أرجأوا أمرهم لله تعالى ليحكم بينهم في الآخرة.

١٣٢– أبو بكر أحمد بن علي الخطيب البغدادي، **تاريخ بغداد أو مدينة السلام** (بيروت: دار الكتاب العربي، د ت)، م. ١٣، ص. ٣٨٤.

١٣٣– **المصدر نفسه**، ص. ٣٧٤.

١٣٤– **المصدر نفسه**، ص ص. ٤٦٦–٤٨١؛ ابن حجر، **المصدر المذكور**، م. ١١، ص ص. ١٢٣–١٣١.

١٣٥– ابن الأثير، **المصدر المذكور**، م. ٦، ص. ٤٤٥.

١٣٦– بالإضافة إلى كتب الفرق المذكورة في هذه الدراسة راجع: عبد المنعم الحنفي، **موسوعة الفرق والجماعات والمذاهب والأحزاب والحركات الإسلامية**، ط. ٢ (القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٩٩٩).

١٣٧– الخطيب البغدادي، **المصدر المذكور**، م. ١٢، ص. ٣٥١.

١٣٨– ابن سعد، **المصدر المذكور**، م. ٦، ص. ٤٠٠؛ ابن حجر، **المصدر المذكور**، م. ٨، ص ص. ٢٧٠–٢٧٦.

١٣٩– ابن الأثير، **المصدر المذكور**، م. ٦. ص. ٤٤٥.

١٤٠– انظر: الخطيب البغدادي، **المصدر المذكور**، م. ١٢، ص. ٣٤٩.

١٤١– خليفة، **المصدر المذكور**، ص. ١٧١.

١٤٢– السمعاني، **المصدر المذكور**، ج. ٤، ص. ١٤١.

١٤٣– ابن سعد، **المصدر المذكور**، م. ٦، ص. ٤٠٢؛ ابن حجر، **المصدر المذكور**، م. ١١، ص ص. ١٧٥–١٧٦.

١٤٤– انظر: يحيى بن آدم، **المصدر المذكور**، عدة صفحات بين ١٠٠و١٦٧.

١٤٥– ابن النديم، **المصدر المذكور**، ص. ٣١٧.

١٤٦– القمي، **المصدر المذكور**، ص ص. ١٠–١١؛ النوبختي، **المصدر المذكور**، ص. ١٢؛ الطوسي، **المصدر المذكور**، ص ص. ٢٣٢، ٢٣٧، ٣٩٠.

١٤٧– المزي، **المصدر المذكور**، م. ١٠، ص ص. ١٣٣–١٣٨؛ ابن حجر، **المصدر المذكور**، م. ٣؛ ص ص. ٤٣٣–٤٣٤؛ الذهبي، **المصدر المذكور**، م. ٢، ص. ٣٠٠.

١٤٨– تعليقات المحقق على: القمي، **المصدر المذكور**، ص ص. ١٤٦–١٤٧.

١٤٩– المزي، **المصدر المذكور**، م. ٧، ص ص. ١١٤–١٢٠؛ ابن حجر، **المصدر المذكور**، م. ٢، ص ص. ٤٣٢–٤٣٣.

١٥٠– ابن حجر، **المصدر المذكور**، م. ٤، ص ص. ١٥٥–١٥٧؛ المزي، **المصدر المذكور**، م. ١١، ص ص. ٣١٣–٣١٧.

١٥١– ابن أيبك الصفدي، **المصدر المذكور**، ج. ١٥، باعتناء بيرند راتكه، ص ص. ٣٢٢–٣٢٣.

١٥٢– المزي، **المصدر المذكور**، م. ٤، ص ص. ٣٨٠–٣٨١؛ ابن حجر، **المصدر المذكور**، م. ٢، ص ص. ١٦–١٧؛ الذهبي، **المصدر المذكور**، م. ١، ص. ٣٦٨. انظر كذلك: أبو العباس أحمد بن علي النجاشي، **رجال النجاشي**، تحقيق محمد جواد النائيني (بيروت: دار الأضواء للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٨٨)، م. ١، ص. ٢٩٢.

١٥٣– ابن حجر، **المصدر المذكور**، م. ٧. ص ص. ٤٤٧–٤٤٨؛ الذهبي، **المصدر المذكور**، م. ٤، ص ص. ١٧١.

١٥٤– الذهبي، **المصدر المذكور**، م. ٤، ص. ١٧١.

١٥٥– الخطيب البغدادي، **المصدر المذكور**، م. ١٢، ص ص. ١٩١–١٩٢.

١٥٦– النجاشي، **المصدر المذكور**، م. ٢، ص ص. ١٣٣–١٣٤.

١٥٧– **المصدر نفسه**، ص ص. ١٦٣–١٦٦.

١٥٨– انظر ترجمته لدى: أحمد بن محمد ابن خلكان، **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان**، تحقيق إحسان عباس (بيروت: دار الثقافة، تاريخ المقدمة ١٩٦٨)، م. ١٣، ص ص. ١٦٠–١٦٩.

١٥٩– الخطيب البغدادي، **المصدر المذكور**، م. ١٣، ص ص. ١٦٠–١٦٩.

١٦٠– ابن خلكان، **المصدر المذكور**، م. ٥، ص. ٢٥٧؛ وانظر آراء مقاتل مجملة لدى: علي النشار، **نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام**، ط. ٥ (القاهرة: دار المعارف، ١٩٧١)، ج. ١، ص ص. ٣٩٢–٣٩٥.

موسم الهجرة إلى الشمال في ضوء الدراسات البنيوية

عبدالله ابراهيم ويمنى العيد وسامي سويدان وسيزا قاسم نموذجا

د. حسن ملیان
كلية الآداب- جامعة فيلادلفيا

ملخص

يهدف هذا البحث إلى معرفة الاتجاهات البنيوية في دراسة روايـــة "**موســـم الهجرة إلى الشمال**" لمعرفة المناهج المعتمدة في هذه الدراسة، والرؤية النقدية لكـــل باحث. وقد جاء البحث في مدخل وأربعة محاور وخاتمة . وتناول المدخل مفـــهوم البنيوية. أما المحاور فتمثلت في :

أولاً : عبدالله ابراهيم والمقاربة الدلالية.

ثانيـــاً : يمنى العيد والبنيوية الماركسية.

ثالثـــاً : سامي سويدان والعلاقة بين المعنى والدلالة.

رابعاً : سيزا قاسم ومستويات الدلالة والقص والأسلوب.

أما **الخاتمة** فقد بينت نتائج هذه الدراسات البنيوية.

Season of Migration to The North

Dr. Hassan Elayyan
Faculty of Arts-University of Filadelfia

Abstract

This research aims to identify the structural methods which are employed in the study conducted in ***Season of Migration to the North*** in order to acknowledge the procedures used and the critical view of the researcher.

This research consists of an introduction, four sections and a conclusion.

The introduction deals with structural methods.

The four sections are :-

1. Abdulah Ibrahim and semantics.
2. Yumna AL-Eid and Marxist Structuralism.
3. Sami Sweidan and the relationship between semantics and meaning.
4. siza Qasem and the levels of semantics , text and style.

The conclusion, summarises the results of the study.

مدخل

مفهوم البنيوية

كانت اللغة هي القاعدة التي قامت عليها الاتجاهات النقدية الحديثة ، وبخاصة البنيوية اللغوية وقد عدّت الخطاب الأدبي جملة كبيرة ، وحددت النص بأنه "مجموعة منظمة من الجمل ذات طبيعة وظيفية"[١] لا وحدات مستقلة. وقد تبنى سوسير وجهة النظر القائمة على العلاقات ، فهو يرى أن اللغة "يجب ألا تدرس بموجب أجزائها الفردية فقط، ولا تتابعياً فقط، بل أيضاً بموجب العلاقة بين تلك الأجزاء تزامنياً، أي بموجب كفاءتها الحالية، وباختصار اقترح سوسير أن تدرس اللغة بطريقة جشتالتية، أي حقلاً موحداً، ونظاماً مكتفياً ذاتياً، كما نستخدمها فعلاً في الوقت الحاضر".[٢]

وتتجلى أصالة سوسير في تأكيده على أنّ اللغة كاملة في كل لحظة، وأنّ كمالها في ذاتها بعيداً عن تاريخيتها السابقة، أو ما تغيرّ فيها قبل لحظة.

وانتهجت البنيوية في نقد النصّ الأدبي طريقة تفكيك النص، وتجزئته للوصول إلى وحداته اللغوية الصغرى ثم "إعادة بنائه من جديد، وفقاً لقراءة وصفية تستعير من الألسنية أدواتها، ومفاهيمها، وغاياتها".[٣]

وتجدر الإشارة إلى أنّ جذور البنيوية الأولى لم تنشأ من فراغ، و لم تكن وليدة الصدفة أو طفرة، شأنها في ذلك شأن كل حركة طبيعية تنمو وتتطور في الفكر، والثقافة، والاجتماع، والاقتصاد وغيرها، بل هي امتداد للشكلية الروسية، إن لم تكن ثورة عليها، وتطويراً لحركة النقد الجديد، وهي النتيجة المنطقية "لإنجازات العقل، والتفكير العلمي والفلسفي من ناحية، وللتطورات التي حدثت في مجال الدراسات اللغوية من ناحية أخرى".[٤]

وقد تبنى الدارسون مفهوم سوسير لنظام اللغة المتزامن، أو فيما عرف عند البنيويين بالبنية اللغوية. فاللغة لدى سوسير "مؤسسة جماعية ذات قواعد تفرض نفسها على الأفراد، وتتناقل بطريقة جبرية من جيل إلى آخر منذ أن كان الناس، نستشف أشكالها الخاصة من أشكال سابقة تتحدّد هي نفسها من أشكال أكثر بدائية، وهلم جرا دون توقف منذ أصل وحيد، أو أصول أولية متعددة".(٥)

وتتبيّن نشأة البنيوية اللغوية على يد سوسير في السنوات الأولى من هذا القرن فاللغة عنده نسق، أو نظام كلي، ولمعرفة أيّ سياق يجب البحث عن خصائص النسق الأصغر، أو الأنساق الصغرى في علاقاتها ببعضها البعض ، وكذلك في علاقاتها بالنسق أو بالنظام الكلي(٦)، وقد بين أن سياق اللغة لا يقتصر على تطور اللغة التاريخي، فتطور الكلمة تاريخياً لا يعكس معناها القائم في النص ، وإنما الذي يفرض المعنى هو السياق. فالكلمة تستخدم بمعان متعددة في سياقات مختلفة . وبمعنى آخر فإن نظام الجملة هو الذي يفرض معناها في السياق، بالإضافة إلى العنصر التاريخي القائم في تلك اللحظة لمدلول الكلمة ، وليس بالإرث التاريخي لها بالمعنى التطوري ، مما يعرف بالنظام اللغوي المتزامن وليس التطوري لدلالة الكلمة. فالبنية تكتفي بذاتها ولذاتها، ولذا لا تحتاج إلى مساعدة أية عوامل خارجية غريبة عن طبيعتها.

ووفق هذه الرؤية فان البنيوية تقوم بعملية النقد في ظل ما يسمى بالنوع الكامن، وذلك بنقد ما يتصل بشبكة علاقات اللغة، و لا تحفل بالعالم الخارجي للنص، بل بما يكمن من علاقات داخلية، ووسائطها اللغة فقط، وهي تكتفي بلعبة التحويلات دون أن تتعدى حدودها كما يرى بياجيه(٧)، أو دون أن تستعين بعناصر خارجية. وتتحدد البنية لديه ضمن ميزات الجملة والتحويلات، والضبط الذاتي أو الانتظام الذاتي كما يرى ترنس هوكز.(٨)

وتقوم العلاقة البنيوية لدى سوسير بين الدال- المكون الصوتي أو الصورة الصوتية-، والمدلول – المكون الذهني أو الفكري[٩] –، وتشكل هذه العلاقة بينهما علاقة لغوية، ولذا فاللغة مجموعة علاقات، وهي نظام لغوي يعبر عن أفكار باعتباطيتها المزدوجة، وتستند إلى العلاقات ببعديها، وهما العلاقات الأفقية للعلامة اللغوية، والعلاقات العمودية الآنية وفق رؤية سوسير[١٠]، وبذلك أكسب طبيعة اللغة المغلقة والمعرّفة ذاتياً، والمكتفية بذاتها القوة، عندما ركّز اهتمامه على الصيغ التضادية التمييزية التي توزع بموجبها البنى اللغوية، وجعل هذه البنى " تنظر إلى الداخل، إلى آليتها هي، وليس إلى الخارج، أو إلى عالم حقيقي يقبع خارجها... فالفروق في اللغة فروق بدون قيم إيجابية، وسواء أخذنا المدلول أو الدال فليست للغة أفكار ولا أصوات موجودة قبل النظام اللغوي ، وإنما فيها فروق مفهومية وصوتية تنبعث من النظام نفسه ".[١١]

أولاً : عبدالله ابراهيم والمقاربة الدلالية

لاقت رواية (موسم الهجرة إلى الشمال) قبولاً وترحاباً كبيرين في الاوساط الأدبية والنقدية والأكاديمية لفرادتها، فتناولتها الاقلام النقدية على اختلاف اتجاهاتها بالدراسة والتحليل والنقد. حقاً لقد أفاد كثير من النقاد العرب من الاتجاهات البنيوية في عملياتهم النقدية، وسأتناول في هذه الدراسة جهود بعض النقاد في ظل الرؤية البنيوية للنص الأدبي، وبخاصة عبدالله ابراهيم ، ويمنى العيد التي اتكأت كثيراً على البنيوية الماركسية/ أو التكوينية/ ،وسامي سويدان وسيزا قاسم.

لقد ولدت البنيوية خارج رحم الأمة الفني والأدبي، وأدخلت إليه قسراً عبر بوابة الأنابيب الصناعية في محاولة إجراء ولادة قسرية لجنين لا ينتمي إلى جينات هذه الأمة بشكل أو بآخر، وهي تحمل ازدواجية الولاء أو ترفع شعار الأصالة والمعاصرة[١٢]، في الوقت الذي بدأت به بوادر الأفول تلوح في أفق المنشأ

لهذه المدرسة في الستينات من هذا القرن –العشرين–، رغم أنها ولدت في وسط مناخ ثقافي ملائم، وترعرعت في أحضانه، ولاقت قبولاً في أوساط المثقفين المتمردين على الأنماط النقدية التقليدية.

ولذا لم يكن ظهورها طفرة أو صدفة، بل هيّأ لها جو الستينات –عقد أفول الوجودية الفرنسية وغيرها من المذاهب الفكرية– فرصة الظهور، حيث نشأ ما يسمى بنظرية الفراغ على الصعيد الثقافي؛ الأمر الذي يجب تعبئته، فالساحة الفرنسية لا تعرف التباطؤ، أو الفراغ الأيديولوجي، فظهرت البنيوية. ولم تكن البنيوية مذهباً بل منهجاً، وطريقة نقد وتحليل.[١٣]

ويجب التنبه إلى ضرورة التفريق بين الرؤية والمنهج، فالرؤية هي نظرة الناقد بفهمه الواعي للفاعلية الإبداعية في نواحيها المختلفة من حيث "النسيج، والبنية، والدلالة، والوظيفة"[١٤] وموقعه منها. أما المنهج فهو الطريقة التي يعتمدها الناقد، أو هو سلسلة العمليات التي يجري بها نقده للنص الأدبي بغية الوصول إلى الأهداف التي تتضّمنها الأعمال الأدبية. ولذا تعددت الرؤى والمناهج في دراسة رواية : "موسم الهجرة إلى الشمال" للطيب صالح. فقد درسها بعض النقاد[١٥] لاستنطاق الخطاب، وتعويم المرجع (مقاربة دلالية)، ومثال ذلك عبد الله إبراهيم، فقد جاءت دراسته للرواية ضمن أعمال أدبية تصّدت لموضوع الصراع الحضاري بين الشرق والغرب، أو الشمال والجنوب، أو الغنى والفقر من زاوية واحدة، وتعاملت دراسته مع الرواية كغيرها من الروايات[١٦] التي تناولت هذا الموضوع، فقد وضع لها جميعاً سمات مشتركة انتهت إلى نتيجة مفادها : "أن الشرق شرق والغرب غرب، ويتفق هذا القول مع مقولة شجاع مسلم العاني الذي يقول : "وسقطت جميعها في فخ نظرية العود الأبدي، إذ انتهى كاتبوها جميعاً إلى فكرة خاطئة مفادها أن الأمة العربية ستنهض لتبني حضارة جديدة ومعاصرة، ولكن هذه الحضارة لن يقدر لها أن تقوم ما لم تأفل حضارة أوروبا".[١٧]

لقد استنطق الناقد النص الأدبي ليصل إلى هذه النتيجة، وذلك باستخدام اللغة لأن اللغة لسان شعب من الشعوب، وهي وسيلة الدلالة، وليست الدلالة بحدّ ذاتها، كما يرى غولدمان. (١٨)

وقد جاء نقد عبد الله إبراهيم للرواية ضمن إطار المنهج البنيوي الذي ينفي أن يكون العالم الخارجي مادة الأعمال الفنية، ويرفض هذا المنهج الإحالة إلى العالم الخارجي، ويعدّ كل نقد يتّخذ سلسلة العمليات لنقد النص الأدبي من الخارج نقداً انطباعياً.

لقد تصرّف الناقد على قاعدة أن البنيوية صفة اساسية لتصرّف الفرد الواحد وأفعاله ، وهو يلتقي في هذا مع غولدمان رائد البينوية التكوينية الذي يرى أن البنى السردية ممارسة مسبقة للناس، بمعنى أنّ الحدث أو الفعل الذي تعكسه البنى السردية مورس قبل كتابته، أو قبل إبداعه النص، فالفعل دلالة على ممارسة الفاعل لهذا الحدث او ذاك. والفكرة الأساسية للمنهج البنيوي الاجتماعي هي أن " الوقائع البشرية أجوبة لذات فردية أو جماعية تشكل في جملتها محاولة لتعديل وضع معين نحو اتجاه ملائم لطروحاته"(١٩). وقد اخرجت هذه الرؤية كل نقد ينظر للنص من منظار الرؤية الخارجية من دائرة النقد الفني، لأنه لا يدرس علاقات النّص الداخلية، فالقراءة الانطباعية من وجهة نظره لا تقدم شيئاً، لأنها تحاول أن تسقط موجودات العالم الخارجي على ما لم يوجد، وتفرض قوانين ما هو كائن على ما لم يكن، يقول: "إن معظم الدراسات النقدية التي نحت هذا المنحى لم تكن تهدف إلى مقاربة حقيقية للنص، بل كانت دراسات وبحوثاً اجتماعية، أو نفسية، أو تاريخية لسبب بسيط كونها تدور حول النص، ولا تتجرّأ على ملامسته، وإن حدث واستطاعت أن تقترب إليه فذلك لكي يسقط عليه مما توفرت عليه من مقولات الواقع الخارجي، أو جعله حقلاً لمجموعة من المعارف المتراكمة عبر التاريخ".(٢٠)

إن اعتناء النقد الانطباعي من وجهة نظر الناقد البنيوي يخفل بما هو حول النص، ويعمل دراسته على الإحالات الخارجية، وليست العلائق الداخلية الكامنة في النص، ولذا يرفض الناقد البنيوي النقد التقليدي بحجة رؤيته الأيديولوجية، لأنها تستمد مقومات وجودها من الواقع الخارجي، وليس من الأدب، وتعتني بشخصية المؤلف، وعصر التأليف، ومنظومة الموضوعية وغير الموضوعية في أثناء إقامة النص الأدبي، ومنظومة المقولات التي تتصل بالسياسة، والاجتماع، والأخلاق، والدين، والاقتصاد، وغير ذلك.

ويدافع الناقد عن وجهة نظره في إقصائه الاتجاهات النقدية التقليدية بحجة أنها مقاربة حرّة غير واعية، تعتمد رؤية في غير محلها، تقوم على الوصف، والتحليل، والتفسير، والتأويل، وحشد الأدلة لتعزيز العالم الخارجي للنص، وليس إثارة الإشكالات الرئيسية التي تدخل في صلب النقد. وتستند إلى نسق أيديولوجي مما يغيّب ما هو في صلب الأدب، وما يتعلق به، الأمر الذي يرى فيه أن ساحة النقد الخصبة لأصحاب الرؤى المؤدلجة هو النص المثالي الذي "يتيح للناقد سهولة تطبيق موروثه الفكري، وحيثيات النظم الأيديولوجية التي وضعت في كتب الفكر، أو استمدت من الواقع"[٢١]. ولذا تفتقر هذه الرؤى إلى منهجية التحليل التي يعتمدها أصحاب المنهج البنيوي، ويشير هذا الموقف إلى دفع كل رؤية أو منهج لا يتفق وأصحاب الرؤية البنيوية. والأجدر أن يترك الناقد الساحة للأقلام النقدية على اختلاف رؤاها، واتجاهاتها ومناهجها دون محاولة إلغاء الرؤى الأخرى، فهي معززة للنقد، ومثرية له.

وتبدو هذه الرؤية للنقد البنيوي مثل توحيد الزي، دون تمايز أو تباين بين الأفراد، والأجناس، والبشر، فحالها كحال الدودة الشريطية يلاقح بعضها بعضاً. ولذا تبدو سماتها واحدة لا اختلاف فيها ولا تباين، وكأن البنيوية تريد عولمة النص بتوحيد زيّه النقدي. فكل نصّ، من وجهة نظرها النقدية، مهما تعددت أصوله

ومنابته، يمكن تناوله وفق الأدوات النقدية دون النظر إلى ظروفـــه، وملابســاته، وسياقاته التاريخية، والإنسانية، والاجتماعية،كما يشير إلى ضحالة هذه الرؤية. فهي بهذا التصور تفقد الأدب رسالته الإنسانية والفنية .. الخ، وتفقده لغة التواصل، لأنـه سيصبح أدباً معزولاً، تعزف النفس عن قراءة نمطيته، إذ يكفي دراسة نص واحـــد لتعميمها على سائر الأعمال الفنية الأخرى. ووفق هذه الصورة فإن النقد البنيـــوي يصبح مسألة علمية بحتة، ورمزاً رياضياً يمكن إجراؤه على مختلف الأعمال الفنيـــة، فحرف س، أو ص، أو جا، أو جتا لها دلالتها الرياضية، ولها حقولهـــا ولوحاتهـــا اللوغارتماتية.

لقد اعتمد عبد الله إبراهيم الزمن معياراً أساسياً في تصنيف المتون الروائيـــة، وتحديد منحاه وخصائصه، ووفق هذا المعيار وضع أربعة نظم أساســية اســتأثرت بالبناء الروائي، أو بصياغات المتون الروائية، في الخطابات السردية[٢٢] هي :

أولاً: التتابع الزمني في الرواية.**ثانياً**: نظام التداخل، ويقف إلى جوار التتـلبع في بعض أعمال جبرا، ورواية موسم الهجرة إلى الشمال للطيب صالح، و "بندر شـــاه" وروايات عبد الرحمن الربيعي، ورشيد بوحدرة، والطاهر جلون، ولطيفة الدليمـــي، وغيرها بخصائص تجريبية على صعيد السرد والبناء، حيث تناثرت في المتن مكوناتـــه في إطار الزمان، ولا يفيد الزمن التتابع بل المجاورة، ويقوم القارئ بلملمـــــة هـــذه المتجاورات في الزمان وإعادة صياغتها. وفي هذا النظام فقد يبدأ النص الروائي مـــن النهاية على طريقة الاسترجاع أو الفلاش باك، بمعـــنى أن تعـــرض النتـــائج قبـــل الأسباب. وقد "تستبدل بعلاقات سردية بدل العلاقات السببية المعروفة"[٢٣] مثـــل رواية موسم الهجرة إلى الشمال.

ثالثاً : نظام التوازي، وفيه تتعاصر أجزاء المادة الحكائيـــة زمانيـــاً في أثنـــاء وقوعها.

رابعا: نظام التكرار، وفيه تعاد رواية المتن، مما يؤدي إلى عدم فاعلية حركة الزمان والمكان، وضمورهما في الحركات اللاحقة، حيث "تعاد الخلفية الزمانية والمكانية ذاتها، كما تتكرر الوقائع، والأحداث، والشخصيات، فجميع مكونات المتن باستثناء السارد تظلّ ثابتة، لكن الرؤية مختلفة عن غيرها في كل مرة، بما لا يخلخل تعاقب المتن زمانياً".(٢٤)

يرى البنيويون أن السردية تحتاج إلى مسوّغ يخصب حقلها كالحاجة إلى طرائق وآليات تشكل الخطابات السردية، وتفيض عليها سمات أدبية عالمية، كما تحتاج إلى مسوّغ منهجي في ظل النقد البنيوي لتقويض الانطباعات النقدية، والمقاربات غير المنظمة التي لا تستكنه خصائص البنية اللغوية، ووظائفها، وشبكة علاقاتها.

وفي ظل هذه الرؤية يرى بعض(٢٥) النقاد أن دراسات السرديين انتظمت في مسارين. عني أولهما بمستوى الخطاب السردي، واستعان لأدواته بالكشوفات اللسانية، كون السرد جملة كبيرة، وعني الثاني بدلالات الخطاب بغرض وضع قواعد للوظائف الأساسية التي تؤديها الشخصيات في المتون السردية، وتؤكد علاقتها بالبنى والأنظمة الأخرى –الصراع الطبقي، والواقع الثقافي العام، والنظام الاقتصادي– وبذلك تحقق الحل الوسط، حيث تحقق البنية اللغوية استقلالها من الداخل، وتحيل على الواقع الخارجي من ناحية أخرى.

وقد أوقعت هذه الازدواجية أو الثنائية –الداخل والخارج– أصحاب الاتجاه البنيوي الماركسي في مأزق، فاعتمدوا البنية التوفيقية للخروج من هذه الإشكالية، فقد تبنّوا المنهج اللغوي، ويقوم على استقلالية بنية النص –الداخل– قاعدة أو ضرورة لدراسة علاقة اللغة بالأنساق الأخرى –الخارج– : تاريخية أو اجتماعية، أو نفسية، أو انثروبولوجية.(٢٦)

ثانياً: يمنى العيد والبنيوية الماركسية

لم تخرج يمنى العيد (حكمت الخطيب) عن هذه الرؤية، وبقراءة دراستها لرواية (موسم الهجرة إلى الشمال) نجد أنها اعتمدت البنيوية اللغوية أولاً، والماركسية لقراءة النص، أو بعبارة أخرى استخدمت البنيوية التوفيقية التي تعزل النص مؤقتاً للوصول إلى نتائج، وربطها بالواقع الاجتماعي، تقول : "إن النص الأدبي على تميّزه، واستقلاله يتكون أو ينهض، وينبني في مجال ثقافي هو نفسه -أي المجال الثقافي- موجود في مجال اجتماعي، وإنّ ما هو داخل في النص الأدبي هو وفي معنى من معانيه "(خارج)، كما أن ما هو (خارج) هو أيضاً، وفي معنى من معانيه، (داخل)"[٢٧]. و تشير بذلك إلى أن العلاقات الداخلية في النص لا تنعزل عن مدلولاتها الخارجية المكونة لأنظمة النص الداخلية بعد أن أدركت البنيوية الأدبية المنغلقة على النص أو ما يسمى بالنص المغلق، أنها لا تلبّي رؤيتها النقدية، فلولا الدلالات أو العلاقات الخارجية التي تستدعيها الذاكرة المتخيلة لبناء الشخصيات، وهي تتحرك، وتلقي بنفسها في متن النص بأمشاجها، وفكرها، وثقافتها، ورؤاها، وأنماط سلوكها، لا يكون هناك نسيج نصّي، أو ما يسمّى بالحبكة الروائية للحدث، أو الشخصية.[٢٨]

وقد وضعت يمنى العيد رؤيتها النقدية لممارسة النقد في ظل البنيوية لتحليل النص، وإنتاج معرفة بنيته، أي كشف الدلالات، ووضعها في موقعها من سيرورة البنية الثقافية، من حيث هي سيرورة البنية الاجتماعية نفسها[٢٩]. وترفض الباحثة الاقتصار على المستوى التحليلي لنقد الأعمال الفنية رغم حضوره في العمليات النقدية، وتدعو إلى بلورة اتجاه يستطيع إقامة الوشائج، أو العلاقات بين داخل النص وخارجه، أو يقدر على النظر "إلى هذا الخارج، إلى هذا الكّل داخل النص ذاته".[٣٠]

وتحدد يمنى الخارج، بأنه الخارج بأناسه وأحداثه، ووقائعه المادية المرئية والمعيشة والمقروءة، وبأنه ثقافة الأديب الفردية والجمعية، المنتظمة والفوضوية، إنه المخزون الثقافي والفكري، وبعبارة أخرى هو مخزون الذاكرة التاريخية واللحظوية.(٣١)

ويمكن القول إنّ يمنى العيد أفادت من بنية النظيرة لدى غولدمان، أو البنيوية التكوينية. وقد طورت هذه البنية العلاقة بين النسّق الداخلي للنص والأنساق الخارجية غير الأدبية، وفي ضوئها تتحدد وظيفة الناقد في تحليل النص، وتقوم على عقد المقارنة بين البيئتين الثقافية –الاجتماعية والاقتصادية والأدبية– النظرية.

وقد عملت جاهدة على تطبيق طرفي معادلة البنيوية –الأدبية والماركسية– في دراستها لرواية "موسم الهجرة إلى الشمال"، وهي تحاول المواءمة بين التزامنية السوسيرية والتتابعية (الماركسية) بين الداخل والخارج، وبين الذات والموضوع.

ثنائية الداخل والخارج : وفي إطار المواءمة بين ثنائية التزامن بين الداخل والخارج دخلت الباحثة إلى نقد النص بمجموعة أسئلة حاولت بها الدخول إلى عالم الرواية، بعلائقها اللغوية لإبراز مكوناتها الداخلية ودلالاتها، فبدأت بمصطفى سعيد والتملك عبر الثنائية المكونة لمفهوم التملك، وعبر مستوى الفعل الروائي كدينامية تنهض ببنية الرواية وتطورها، وتجعل لها بداية ونهاية هما بمثابة نقطتين للتحرك، ولنمو الزمن وهو ينسج فضاءه، وعالمه، وقوله، وقد وصلت بهذه الأسئلة إلى مجموعة من الشروط الاجتماعية والتاريخية، والأسئلة هي: لماذا تملك الوطن؟ وهل يعقل أن تطرح عند مواطن مشكلة تملك وطنه؟ وكيف؟.

واعتمدت لتوطيد موقفها بنصوص من الرواية بينت فيها أن مصطفى سعيد غريب عن القرية، فقد وفد إليها "واشترى مزرعة، وبنى بيتاً، وتزوج بنت محمود ... رجل في حاله، لا يعلمون عنه الكثير" (الرواية ص ٦) وفق رواية والد الراوي.

ومصطفى سعيد من مواليد الخرطوم ١٦ أغسطس عام ١٨٩٨م. الأب متوفى، الأم فاطمة عبد الرزاق" (الرواية ص:٢٢) كما تقول وثيقة الميلاد التي دفع بها مصطفى سعيد إلى الراوي.

وتبين يمنى العيد ذلك من خلال شبكة العلاقات الداخلية لبينة النص في زمنه السردي تقول : "هو إذن ابن الخرطوم، وفي الوقت نفسه غريب، ليس من أهل البلد، ولكنه استوطن البلد، واشترى وبنى وتزوج".[٣٢]

وتناولت يمنى العيد في المدخل واقع مصطفى سعيد في الرواية، وفي زمن سردها الأول، ويتمثل واقعه في : كيف يكون في وطنه غريباً فيه ؟ وبهذا السؤال حاولت الباحثة الدخول إلى عالم مصطفى سعيد النفسي والاجتماعي من خلال مقولة فكرة التملك التي أبرزتها شبكة العلاقات الداخلية للنص، تقول : "سؤال يواكب عناء التملك، أو استعادة التملك للوطن. ويجعل ضمير مصطفى سعيد رغبة متوحشة تستنتج كل شيء في سبيل تملك حقيقي للوطن، تملك لا يبقى مجرد حلم مسفوح في مياه الحياة الهادرة، أو مجرد وهم يفترسه التطور، بل تملك هو بمثابة قرار في الحياة، واختيار لها يبني زمنها".[٣٣]

وفي إطار رؤيتها الثنائية لتزامن الداخل والخارج بيّنت يمنى العيد مفهوم زمن القصّ السردي، وهو زمن الحاضر الروائي، أو الزمن الذي يقيم فيه الروائي نصّه السردي بأحداثه، وشخصياته، وشبكة العلاقات القائمة فيه، عبر سلسلة الجمل المتتابعة في النص لتصل إلى زمن الوقائع، زمن ما تحكي عنه الرواية، الذي يستدعيه، وهو زمن القص.

ولإقامة العلاقات بين الزمنين، زمن النص وزمن الوقائع / الداخل والخارج –بيّنت أن الرواية جمعت في إطار علاقة مصطفى سعيد بالوطن– مفهوم تملك الوطن والغربة، فهو سهم يتحرك في اتجاهين، وقاعدته الوطن، بهدف تملكه،

والغربة عنه، تملك على مستوى الفعل الروائي كدينامية تنهض به بنية الرواية، وبهذه الدينامية المتوترة والمنتشرة، وليست الأحادية، تتبّين العناصر في الرواية، و"تتمايز العلاقات فيما بينها، تستقيم في تمايزها، ويولد النسق الخاص بالرواية".(٣٤)

ولربط زمني الداخل والخارج في قالب روائي استعانت يمنى العيد بالزمن المتخيل، العامل الجوهري لتحقيق ذلك، وميّزت فيه بين زمنين هما زمن النص، وزمن الوقائع، تقول : "عالم الرواية له زمنه الذي هو زمن متخيّل، وهو زمن يختلف عن زمن الواقع الاجتماعي الذي تحكي عنه الرواية، أو الذي تتناول عناصر منه كالشخصيات، والأحداث".(٣٥)

وقد ابتعدت الكاتبة عن عالم الرواية الخارجي المشكّل لبنية الرواية في علاقاتها الإنسانية، ومكوناتها، ومضامينها، وذلك لالتزامها الحرفي بالبنيوية الماركسية، وهي ترصد زمن السرد القصصي، وزمن الوقائع بنسق رياضي ومعادلات منطقية، لا أثر فيها للبنى الفكرية، والأخلاقية، والإنسانية، والاقتصادية، والنفسية، وللشخصيات الروائية في ملامحها الإنسانية.

لقد قام منهجها النقدي على ميكانيكية محضة قوامه المنهج الرياضي، مما أذهب بفاعلية الشخصيات والأحداث، وأفقد النص التواصل، والانسجام، والتفاعل به، بأحداثه، وشخصياته، ودلالاته، وذلك لرؤيتها الخارج أو زمن الوقائع من داخل النص وليس بالإحالة على خارج النص، أو على محيطه الإنساني للحدث أو الشخصية، وما يهم الباحثة هو إلقاء الضوء على العلاقات الخارجية دون مدلولاتها السياسية والثقافية الفاعلة في حدوثها في حضور الزمن، الماضي والقائم دون أن تغفل الاتجاه الاجتماعي وفق المسار الزمني الذي أقامت عليه قراءة الرواية.

وقد جاءت قراءتها بأدواتها الفنية، ورؤيتها الاجتماعية مؤشرة على الموقع الذي تحركت فيه الشخصيات وأقيمت فيها الأحداث، وذلك تطبيقاً لرؤيتها

النقدية تقول : "تمارس الكتابة نطقاً فنياً لها، تمارسه من موقع تتكلم الكتابة، ومن موقع ترى. وبهذه الرؤية يتحدد منطق الصياغة".(٣٦)

وقد انطلقت الباحثة في تحليلها للرواية ونقدها من مقولة أن بنّية النص الأدبي، أو كون السرد جملة كبيرة لها استقلاليتها كاستقلالية النسق اللغوي، وأن وظيفتها كناقدة تكمن في تحليل عناصر النسق الأدبي من الداخل بإضاءة العلاقات الداخلية، والتقابلات بالمعنى السوسيري، بين تلك العناصر، وتحديد هذه العلاقات داخل النص الأدبي، وكذلك ضرورة التأكيد أن البنيوية لا تقتصر على شبكة العلاقات للنص الأدبي –الداخل–، بل لا بّد من الإحالة على الخارج حيث البنية النظيرة لبنى أو لأنساق أخرى غير أدبية، وهي مخزون الكاتب الثقافي والفكري الذي أقيم به النص السردي في زمن القص.(٣٧)

ثنائية الزمن:

حاولت الباحثة إقامة العلاقات بين الداخل والخارج، وبين الذات والموضوع في تقسيمها الرواية إلى ثلاثة مقاطع على أساس من الزمنين هما النّص وزمن الوقائع. وقد تنازع الزمنان المقطع الأول. وبدا هذا المقطع –زمن السرد– المدخل إلى زمن تملك الراوي –زمن الوقائع– فالراوي مثار لمعرفة قصة مصطفى سعيد الذي يستعمل ضمير نحن وتبريرها، والذي اشترى، وبنى، وتزوج.

واستهدفت الباحثة الاستدعاء الحدثي والتاريخي لتبرير الانتقال، وهو الرجوع إلى فترة سابقة ما قبل التملك، الغربة، فمصطفى "غريب في نظر أهل القرية، ومتملك في نظر نفسه، أو إلى الهجرة ".(٣٨)

ويلفت النظر رغبة الباحثة في التقسيمات الشكلية لبنية الرواية، وليس الدخول في فضاء النص الروائي، والتعامل مع مكوناته المتعددة اللغوية والمضمونية،

حتى تستطيع تطبيق رؤيتها الماركسية. ويشيع في قاموسها اللغوي مصطلحات النقد الحديث التي تقوم على التجزيء، والتشرذم، مثل: الاسترجاع، أو الاستحضار، أو الفلاش باك، أو الاستدعاء الحدثي والتاريخي، ولكن وفق منظور بنيوي، تبلبل القدرة على متابعة فضاء النص الروائي، والرؤية، والفكر، ومتابعة الشخصيات، وهي تعمل وتتحرك وتفكر، وتمارس أفعالها لتبني أحداث الرواية، ولترينا شبكة العلاقات الخارجية والداخلية. وقد أفقدتنا الرؤية الواضحة لمجموعة العلاقات الداخلية، ونسق ترتيبها على صعيد الكلمة : اسماً، وفعلاً، وحرفاً، ودورها في بناء نسق روائي جيد، وأفقدتنا دور هذه العلاقات في لملمة جزئيات العالم الخارجي بغية إعادة تركيبه وتكوينه، ومعرفة دوره في بناء الشخصية والحدث. ونستدل على ذلك بقولها : "زمن السرد معاكس لتسلسل زمن الأحداث، زمن السرد الروائي يمارس لعبة فنّية : يقدم ويؤخر في زمن ما يروى عنه، ويبني المتخيّل، يوهم بالواقعية للواحد (الماضي)، وبالاحتمال للأخر الحاضر، يقارب الواقعي الحقيقي، ويقارب الوهمي، وبين الزمنين وفي العلاقة بينهما، يتحرك الفعل الروائي، ينسج فضاءه الخاص، تتولد الدلالات، وتجمع نحو نهاية لا تنتهي إلا من حيث هي قول يصل إلى القارئ".(٣٩)

ويتضح من سياق رؤيتها النقدية أن الباحثة تعتمد لغة التقرير باللغة العلمية الجافّة، والمقاييس الجاهزة التي تنطبق على كل عمل فني دون إبراز خصوصية هذه الرواية أو تلك. وجلّ عملها يقوم على تقسيم النص إلى أبنية مرصوفة من اللغة، تقوم بترتيب الأزمنة للنص والوقائع، وتخلو من الانسجام، أو المتابعة، أو عنصر اللذة بالنسبة للقارئ ليتعامل مع عالم الرواية من الداخل والخارج، فهي تمارس لعبة لغوية على رقعة من الشطرنج، أو على ملعب كرة القدم، تحرك اللاعبين وفق قواعدها البنيوية تقديماً وتأخيراً، بما يتّفق ورؤيتها المسبقة والمنسجمة مع قوانين اللعبة وقواعدها، بحيث تنعدم خصوصية العمل الفني على صعيد الشكل والمضمون.

وأما المقطع الثاني الذي حددته الباحثة من (ص ٢٣-١٦٧) تحت الأرقام (من ٢ إلى ٩) فقد رأت أنه زمن السرد لتسجيل زمن الوقائع، وفيه أن زمن الوقائع هو الحاضر في زمن السرد، ويتداخل الزمنان إلى حدّ الالتباس للتداخل بين الراوي وشخصية مصطفى سعيد. وتشير الباحثة إلى أن التداخل على مستوى الزمن، وعلى مستوى القصة هو تداخل له وظيفته، وهي: خلخلة زمن النص كزمن لتملك الراوي، بحيث يهتزّ اطمئنان الراوي ... ويجد نفسه على خلاف مع أهل القرية في مواقف عدّة، حتى الشعور بالغربة تجاههم بعد الالتحام بهم".(٤٠)

أما المقطع الثالث فتحدده بالصفحات من (١٦٨-١٧١) ويحمل الرقم العاشر من الرواية. ويقتصر زمنه على زمن القص، ويطرح السؤال حول معنى الهجرة والغربة، وحول سهم الاتجاه لهما، وبالتالي : "يطرح السؤال حول معنى تملك الوطن، وولادة هذا التملك ... السؤال مطروح في مسافة القراء، وفي مسافة الحوار بين الرواية كنص وبين الخارج بما فيه القارئ كنص آخر".(٤١)

ويبدو من هذه اللمحات الإشارية إدخال القارئ إلى عالم الرواية، وإعطاؤه دوراً، ولكن دون جدوى، فهي لم تبرز أننا طرف اجتماعي يندرج في شروط تاريخية، ومن ثم طرف يتطور ويتغيّر، ويستمّر به الحوار متطوراً، ومتغيّراً، ومختلفاً، تقول : "بذلك تنتهي رواية الطيب صالح على الآتي غير الجاهز، تنتهي ولا تنتهي، لأن السؤال الذي نستبطن يثير حواراً نحن القراء طرف فيه، نحن طرف اجتماعي مندرج في شروط تاريخية، ومن ثم طرف متطور ومتغير، يستمر به الحوار متطوراً، ومتغيراً، ومختلفاً".(٤٢)

وفي ضوء هذا التقسيم الذي حددت به ثلاثة مقاطع كبرى للرواية، وميّزت فيه بين مستويين عامين للزمن، حاولت أن تطبق عنصر التزامن في نقد الرواية بين الحدث والشخصية للداخل والخارج في النص، ولكنها ظلّت دون جسر، فهي

اقتصرت على إقامة نقدها على بنية النص الداخلية، وعلى شبكة العلاقات فيها، سواء ما اتصل منها بالبنية اللغوية –الداخل–، أو بالشخصيات، وهي تتحرك، وتعمل –الخارج–، فرؤيتها للخارج اقتصرت على العلاقات القائمة بين الشخصيات في داخل النص، وليس على الإحالات الخارجية المكوّنة لرؤية هذه الشخصيات، ومواقفها، وهي تتحرك وتعمل، ومن ثم فهي لا تبحث في النص "عما يقوله، وعما يكشف عنه من علاقات تحيل على الاجتماعي –الخارج–، وتقيّمه على ضوء القوانين الجمالية والفنية، بل تبحث عن الكيفية التي روى بها الراوي شخوص روايته من خلال مقولة: الفني ديمقراطي".(٤٣)

ووفق هذه المقولة أو النقطة المركزية التي انطلقت من خلالها في نقد النص الروائي فإنها لا تتحرك في رؤيتها النقدية للنص من مكونات الواقع الاجتماعية والمادية، وشبكة علاقاتها، بل من العلاقات الكامنة في النص، والمتشكلة في اللغة باللغة، وبذلك تتقاطع مع الواقعية الاجتماعية في خطابها النقدي، ومع البنيوية الأدبية في اتجاهها نحو الداخل –النص– حتى يتاح لها ممارسة معرفة بالنص الأدبي.

وقد أولت يمنى العبيد "الموقع" أهمّية خاصة في دراستها الرواية، وغيرها من الأعمال الروائية، فقد حصرت النص العربي في ثلاثة أنماط، ويتحكم في النمط الأول موقع الراوي الذي تبتنى بنية النص من خلاله، وتظل بقية الشخصيات والحوار والصراع محكومة بموقع هذا الراوي/ البطل. أما النمط الثاني فيعتمد النص الذي يصدر عن روائيين / بطلين/ لهما موقعان متصارعان يحكمان أصوات الشخصيات، وبصراعهما ينمو فعل النص ونموذج هذا النمط هو "موسم الهجرة إلى الشمال".(٤٤)

أما النمط الثالث فيهدف إلى إلغاء فكرة البطل، وإسقاط الموقع على مساحة الرواية، ومثال ذلك (رائحة الصابون) لالياس خوري، وميرامار لنجيب محفوظ.(٤٥)

كما أولت عنايتها موقف الراوي من الآخر ومن نفسه والآخرين، الذي ابتناه الموقع، فبالموقع يتحدد منطق الصياغة للراوية والكتابة، تقول : "تمارس الكتابة نطقاً فنيّاً لها، تمارسه من موقع، من موقع تتكلم الكتابة، ومن موقع ترى، وبهذه الرؤية يتحدد منطق الصياغة".(٤٦)

وفي دراستها للرواية (موسم الهجرة إلى الشمال) رأت الباحثة أن بنية الرواية تميّزت بنمط ينهض القول فيه من موقعين يحكمانها، وهما : موقع الراوي الذي هو في الوقت نفسه شخصية روايته. وموقع شخصية مصطفى سعيد الذي هو في الوقت نفسه شخصية الرواية.(٤٧)

وتجدر الإشارة إلى أن تعدد الرواة في الرواية هو أداة من أدوات يمنى العيد التعبيرية، تشكّلت على قاعدة رؤية الكاتبة، ومنهجها، وأدواتها الأدبية، وقد حملت منهجيتها الوصفية موقع الراوي و"تعدد الرواة دلالات نصيّة، بوصفها ركيزة أساسية في التحليل ينبث منها جوهر العمل الفني، مما يؤدي إلى إهمال الجوانب الأخرى".(٤٨)

وقد صدر الخطاب الروائي رغم خصوصيته من الواقع الذاتي –الاجتماعي– الموضوعي، الذي هو أيديولوجي، وهو إعادة إنتاج لمعطيات هذا الواقع(٤٩) عبر حركة النص السردي التي أقامها الراوي، وهي ثمرة استيعاب الفنان للواقع جمالياً(٥٠). وهذه العلاقة بين الخطاب الروائي والواقع "تشكّل أساس غناه، وحياته الفعلية".(٥١)

ولإقامة العلاقة بين زمني النص –زمن السرد وزمن الوقائع– بغية توليد دلالات الرواية احتاجت الباحثة إلى عنصر الراوي، الشخصية البارزة في توليد الحركة، وتقنين اللعبة بين خطي الزمن: زمن القص، وزمن الوقائع. وفي ضوء وعيها النقدي بيّنت أن الراوي لم يكن محايداً، أو مجرد ناقل فقط لزمن الوقائع في

زمن القص، بل تجاوز هذا الانقطاع لتوليد الدلالات المشدودة إلى محور رئيسي، هو محور التملك –الغربة– دون أن توضح دور هذه الدلالات في بناء نسيج النص. ولم تخرج الباحثة في ذلك عن دائرة السحر أو التلاعب بالمفردات والألفاظ، وتقليبها على أوجهها المختلفة في إطار عملية التقديم والتأخير، والتنميط اللغوي البارع الذي لا يمنحنا أفق تصور، أو دلالة معرفة، أو وعياً لحركة الرواية في إطارها الفني، تقول : "هذا الصراع ينهض في لعبة الزمنين، في حركتها، أو على حدّ العلاقة بينهما، بحيث يبدو لنا أن زمن النص هو زمن التملك، وأن زمن الوقائع هو زمن الغربة. إن حركة الصراع التي هي بين زمنين أيضاً، وفي الوقت نفسه صراع بين انتماءين هما : انتماء التملك –انتماء الوطن، والتملك هو تملك الوطن، والهجرة هي هجرة الوطن، والوطن هو مركز الحركة في كلا الاتجاهين، والزمن في مستوييه هو زمن الوطن، زمن الصراع فيه، زمانه الفضائي في تاريخيته، وليس زمانه المتوالي، في روزناميته".(٥٢)

وبمعنى آخر فإن يمنى العيد تلغي بنية الرواية في الأصل في تحليلها الرواية، وتحدد عنصري الزمن ودورهما في رسم تشكيلة العلاقات الداخلية بعيداً عن الإحالات الخارجية، سوى ما يحيله النص على نفسه، كما تحدد الموقع من منطوق الخطاب الروائي على لسان الرواة –الراوي الرئيسي ومصطفى سعيد وغيرهما من الشخصيات الثانوية التي تتحدث عن الآخرين، ولا تتحدث عن نفسها، فتجاهلت رؤيتها البنيوية –التماثل والنظيرة بين طرفي البنيوية التكوينية. وبيّنت بأدواتها النقدية أن الكاتب عاجز عن تكوين رؤيته للعالم(٥٣)، فجاءت قراءتها النقدية محكومة بمفهوم وصفي عن القراءة حيث ينهض الاجتماعي، فهي ترى أنّ "النقد قراءة تنتج معرفة".(٥٤)

ووفق هذه الرؤية فإن الناقد يتحول إلى موظف، أو مبرمج لا يتعدى دوره إدخال المعلومات وتحليلها، وتصنيفها دون توضيحها أو تقويمها باسم الحرص على

الطابع العلمي. فالناقد وفق هذه الصورة لا يستطيع استخدام مهاراته النقدية، وأدواته، وحقوله المعرفية، بل يندغم في النص على مستوى علاقاته الداخلية، وإحالاته المرجعية في البين نصيّه، وذلك بتفكيك العناصر المكوّنة للنص، وإعادة تركيبها ضمن مفهوم البنيوية.

ثالثاً : رؤية سامي سويدان البنيوية بين المعنى والدلالة

حدد سامي سويدان منهجه على قاعدة مستوى واحد هو مستوى تنظيم النص المعنوي القائم على الدلالة، وحاول تلمس الشعرية القائمة في انتظام أبنية المعنى في الرواية، وخلفيته في ذلك الإفادة مما يتيحه علم دلالة النص من "خلال بلورة معطيات المضمون في دلالاتها المختلفة".(٥٥)

ويبين سويدان سبب اختياره هذه المنهج، وذلك لأن علم الدلالة يقوم على اعتبارين هما رفض المنهج الشكلاني أولاً، والذي يقوم على دراسة نظام الجملة وعلاقاتها، وانسحاب هذه الدراسة على بقية النص، فالجملة وفق المنهج الشكلي تصلح أن تكون نموذجاً يمكن تعميمه على بقية النص السردي، مما يقيم نصّاً آخر موازياً للنص الأصلي.

أما الثاني فهو البساطة القائمة في التوزيع الأولي للمعنى الذي يؤديه النص، وهذا التوزيع يعتمد التناظر الأساسي بين مشكّلات المضمون، ويحيل التناظر والتقابل بين مشكلات المضمون/ النص الروائي إلى نقطة الانطلاق المركزية لهذه المشكلات. ومن هذه البؤرة المركزية أو النواة يمكن الانطلاق إلى اكتناه القاعدة، أو الأساس الذي انبنى المضمون الكلّي عليه. ويمكن تحديد تفاعل وشائج هذه النواة وأمشاجها التي كوّنت الهيكل الهندسي للرواية شكلاً ومضموناً، وتعرف بالمستويات والقرائن، وحجته أن العودة إلى الجذور الأولى لا تتيح الفرصة للاجتهادات، والفرضيات، والتأويلات الخاطئة، والتناقضات، والاضطرابات، لأن

العمليات الإجرائية اللاحقة لن تخضع لمسارات مختلفة عن هذه المحـــددات، فـــهي مرهونة لهذه المكونات، أو الميكانزمات الأساسية، ومنطلقة من قاعدتها –النـــواة–، ورائده أن ما بني على قاعدة صلبة فسيكون البناء الكلي لحمة متماسكة.

وقد اعتمد الباحث المعاني –المحاور الأساسية– التي تناولها المضمون الروائي في النص أسلوباً نقدياً، وقام بتوزيعها إلى دلالات أولية تاريخية واجتماعيـــة في إطـــار الجغرافيا –المكان– بأبعاده ومساحاته، وما يشكّله من تناقض، وصراع، وموت.

وبعد تحديد النويّات –العناصر الأساسية– لمعاني المضمون، وتوزيعها جغرافيـــاً في إطار من الصراع التاريخي والاجتماعي، أجـــرى علـــى قاعدتهـــا المقـــابلات، والتناظرات لتحليل النص الروائي في (موسم الهجرة إلى الشمال).

ولعل الأسلوب الوصفي الذي اعتمده الباحث لدراسة الرواية يقـــوم علـــى تحديد مستويات الوصف بعلاقة تراتبية، حيث يؤدي المستوى دلالاته، ولا يكـــون مكتفياً بذاته، بل يقود بالضرورة إلى مستويات أرقى، وهو ما يسمى بالإدماج مـــن لغة السرد، ويقوم على متواليات البناء بأي مستوى يوصل غالباً بمســـتوى أعلـــى "تتالية ذات درجة هرمية عالية، أو مدلولاً جمعياً لتناثر القرائن، أو عمل فئـــة مـــن الشخصيات".(٥٦)

وتوفر نظرية المستويات نموذجين من العلاقات كما أعلنها، وهما : العلاقـــات التوزيعية –إذا اتخذت موضع المستوى ذاته–، والعلاقات التكاملية إذا اســـتمكنت العلاقات في مستويات متقابلة.(٥٧)

ويحسن بنا تحديد ثلاثة أنواع من مستويات الوصف، هي : مستوى الوظائف لدى بروب، ومستـــوى الأعمال لدى غريماس، ومستوى الإنشـــاء –مســـتوى الخطاب– لدى تودروف.(٥٨)

وقد سعى الباحث في أسلوب الوصف التحليلي لبنية الرواية إلى تمييز عدة أحكام في الوصف، ووضعها في شكل تراتبي (تكاملي) في إطار من التناظرات، والمقابلات. ويأتي تحديد الباحث للعناصر الأولية لمعاني المضمون –الوظائف–، وتوزيعها في إطار من التناظرات والمقابلات، وإجراء الصراع بينها على قاعدة التوجه نحو بحث المعطيات الدلالية التي تنتجها المضامين عبر الوساطات، والقرائن، والصراع، وذلك لفهم أحداث الرواية، أو وظائفها، وأوضاع الشخصيات، وعلاقاتها المختلفة، يقول سويدان : "ليس لنا هنا إلا أن نضع هذه الشخصية أو تلك الوظيفة ضمن هذا التوزيع الأولي الأساسي، لندرك الدلالات المعنوية الأولى لها في هذا المعطى التناظري الواضح".(٥٩)

ويجري الباحث التناظر والتقابل بين ما يلي : الصراع بين الشمال والجنوب أولاً: وقد اتخذ الباحث النواة، أو البؤرة المركزية قاعدة لدراسته، وهي الصراع بين الشمال والجنوب، أو بين الشرق والغرب، أو بين التقدم والتخلف، وأجرى لها قرائن في إطار مستوى الصراع، المستوى الوظيفي، أو الركيزة الأساسية، فاتخذ قتل حسنة بنت محمود ود الريس وانتحارها دلالة على إنتاج هذا الصراع رغم انتمائها إلى الجنوب، وأقام تبريره لهذه الدلالة على قاعدة أنّ حسنة بنت محمود، زوجة مصطفى سعيد المنتمي إلى الثقافة الغربية ستستفيد من هذه العلاقة على صعيد السلوك الحضاري والثقافة، وسوف تتغيّر بعض مفاهيمها تجاه الغربة، والحياة، والمستوى الإنساني.

وقد عملت هذه القرائن الدلالية والوساطات على تعزيز دوافع القتل والانتحار في آن معاً. ولكن هذه الرؤية إقحام غير مبرر لأنه يفقد منطقيته ومصداقيته، وعذر الباحث في اعتماد هذا الإجراء أنه أراده تدعيماً لمنهجه الدلالي بهذه القرينة أو الوساطة، وللتوزيعات الأولية لعناصر العمل الروائي –الوظائف–

التناقضي بين الشمال والجنوب، وبين لندن/ بريطانيا وبين القرية / السودان.

ويرتبط هذا التناقض بتناقض آخر **هو الموت والحياة**، ويتصل بتناقض آخر هو **الصراع والضياع**، أو القتل والانتحار. ويحقّ للباحث في إطار توزيعه الأولي للمعنى الذي يعكسه المضمون إجراء بناء التناظرات المتعددة، ولكن من غير المبرر أن يدخل قسراً حادث القتل لإثبات مقولته، فحسنة بنت محمود لا ترغب بداية في الزواج من (ود الريس)، بل وترفضه لاعتبارات نفسية، واجتماعية، وأخلاقية، ونوعية، فالفروق بين مصطفى سعيد وود الريس من وجهة نظرها كبيرة، ولا يجب المقارنة بينهما، ولذا لا يحقّ له أن يحل زوجاً محل الآخر الغائب/ الميت –مصطفى السعيد– لفقره الثقافي والاجتماعي.

وبدهي أن تحتل هذه القرائن رموزاً يحمل اختراقها أو محاولة إلغائها الموت، فهي معلمات لا يجب الاقتراب منها، فجاهزية معرفتها مسلمة لا يجب الاقتراب منها، وعندما حاول (ود الريس)، معززاً برغبة المحيط الاجتماعي، الزواج منها، كان القتل وسيلة الخلاص منه. وربما يمكن الاتفاق مع الناقد بأن (حسنة بنت محمود) شعرت بفقدان الاتصال مع الحياة عندما أجبرت على الزواج من (ود الريس) فآثرت الانتحار احتجاجاً على هذا الزواج غير المتكافئ، ولكن لا يمكن الاتفاق على مقولته بأنها رمز تمثل الشمال في الجنوب، ومن ثمّ تمثل الصراع المفضي إلى قتل الشمال في الجنوب، لأنها تمثل الشمال في ذاتها الذي يرفض الجنوب في شخص (ود الريس).[٦٠]

وقد أقام الباحث قرائنه على مقولة الراوي عن حسنة بأنها "أجنبية الحسن" (الرواية ص ٩٢)، ولكنها قرينة غير مبررة. فكثير من الفتيات في الجنوب يشبهن الغربيات في جمالهن وحسنهن. إن المعلمات في النص فاعلة واقعية، ولذلك فإن قتل حسنة (ود الريس) وانتحارها لا توحي بها مدلولات، بل هي معطيات

محضة دالة ومباشرة، ولكن القرائن، أو الوحدات الإنسانية –الوصفية– التي ساقها الكاتب دلالة على رموز على مستويات الحدث، أو الشخصية غير مقبولة، ولا مبررة، فقد عدّها قرائن، مضمرة ومكمّلة لمشهد القتل، وطرفاه حسنة وود الريس، ولكن تفسيره هذه المعلمة بالقرائن الرامزة خرج بالحدث الروائي من سياقه الاجتماعي إلى سياق ذهني ارتآه الكاتب وفق مخيلته، وإن كان في مدلوله اجتماعياً وسياسياً. وأسلمه إلى هذه الرؤية، رؤيته مفهوم التوزيع التناظري للمعاني الأساسية للنص، واعتماده الثنائية والتناقضات القائمة بين محوري الفكرة، أو الموقف، أو سلوك الشخصية الروائية لبلورة الدلالات الأولى لمعاني المضمون الروائي.

و لم يقف الباحث عند المتقابلات والمتناقضات، بل استخدمها لإسقاط أحد طرفي هذه المتناظرات، ففي الوقت الذي يرى فيه أنّ الموت مرتبط بالشمال الأوروبي، والحياة مرتبطة بالجنوب –السودان–، في الوقت نفسه يرى أن الثقافة ترتبط بالشمال والطبيعة بالجنوب، كما يرى حرية اختيار الجمع بين الثقافة والطبيعة معاً، الأمر الذي يسقط أو يرفض الاتجاه الآخر الذي يقوم على التقليد – الجنوب– بمعنى مسخ الطبيعة لتصبح طبيعية، والثقافة الجنوبية لا ثقافة.

وفي إطار الثنائية أو المتقابلات –الموت والحياة– أتخذ الباحث من الوظائف سواء الأساسية، أو النواة المركزية، أو الوساطات التي قد تتحول إلى وظائف أساسية، ومن القرائن وسيلة لتحليل البينة الكبرى، ودلالاتها الأولية : الولادة الجديدة لمصطفى سعيد ولا تتمّ إلا بالموت، أو الانتحار لتسلم الراية إلى وعي جديد، وحياة جديدة مثلها الراوي –المرحلة الثانية من تلك الولادة–.

و لم يعد الوصف في الرواية الجديدة إبرازاً لمقدرة معجمية أو بلاغية يمكن أن يحقق به القاص مقاربات، أو إحالات متنوعة في الموضوع الواحد دون أن تؤثر على جمالية الخطاب الأدبي، وتضعفه، و لم يعد للإيحاء بواقعية ما، تاريخية أو جغرافية، أو إنسانية، أو "بعالم اجتماعي أو نفسي أو سيرورته وتحوله".[٦١]

فالوصف أصبح مستوى من مستويات التعبير، ووسيلة أو أداة من أدوات الكاتب الفنية، تتداخل المستويات الأخرى، وتتقاطع فيه وبه مع المستويات الأخرى في النص. وبعبارة أخرى كما يقول جين ريكاردو عن التجديد في النصوص السردية الجديدة، فإن الكتابة الروائية أصبحت "مغامرة كتابة" أكثر مما هي كتابة مغامرة"[٦٢]. وجعل هذا التجديد من مغامرات الأشياء الموصوفة مغامرات وصف، أو أنّ مغامرة اللغة في القصص أعطت للوصف بعداً جديداً أضحت إمكانية تحوّل وصف موضوع ما إلى موضوع وصف إمكانية شديدة الاحتمال كما هو الحال مع الرواية الجديدة.

وقد أجرى الباحث في دراسته أو قراءته الرواية للمعاني الأولية، أو الوظائف في الرواية أشكال الوصف، وعلاقاته –بقرائنه، وأمشاجه، ووشائجه، وصولاً إلى دلالاته. واعتمد لهذه القراءة الثنائيات المتضادة الوصف واللاوصف، فالوصف الصريح الذي ورد على لسان الراوي ومصطفى سعيد ست مرات بشكل مباشر، وصريح، وواضح. ويلاحظ تنوّع الموضوعات، أولاً واتصالها بمصطفى السعيد ثانياً. وقد جاءت هذه الأوصاف إحصائية مجردة تعتمد لغة الرقم الرياضي، وهي ترتكز على العلاقات أو القرائن في النص الروائي دون وصف العلاقات الخارجية، فالعلاقات الداخلية لا تتعرض لوشائج اللغة، أو بعبارة أخرى لا يهتم الكاتب بالجملة، أو بالبنيوية اللغوية، ولكنه يهتم بوصف الموضوعات، وعلاقتها بعملية الوصف المتعلقة بالشخصيات في الرواية (مصطفى سعيد والراوي) أداتي الوصف اللتين تتشاركان عملية الوصف وتتقاطعان. فالراوي شريك مصطفى سعيد في تناول عملية وصف تجربة الأخير، مما يقيم في النص ازدواجية واضحة تظهر أبعادها في علاقاتها بالثنائية الأولى حيث النص الراوائي الذي يرتبط بتجربة مصطفى سعيد.

أما الوصف المستحيل فقد تبدّى من الإحصائية التي كشفت كلمات الوصف فيها عن ثماني مرات، أو ثماني حالات تتناول موضوعات متعددة يجمعها قاسم

مشترك، أو أوضاعاً، أو حالات تمرّ فيها، وتبدّى هذا الوصف في مشكلة العلاقات الإنسانية من خلال العلاقة بين الشخصيات. وقد أجرى الباحث المقابلة بين الشخصيات لمعرفة الشخصيات التي تتعرض للوصف مقابل أي شخصيات أخرى. وبرزت موضوعات الصعوبة لدى الراوي في شخصية مصطفى سعيد ونفسه والأعرابي وجين موريس. وتتضمن هذه الصعوبة ثنائية الذات والآخرين، أي الراوي والشخصيات الأخرى.

رابعاً: سيزا قاسم والتحليل السيميائي (مستويات الدلالة والنص الأسلوب)

١– منهجها النقدي:

اعتمدت سيزا قاسم منهج ليو شبتسر في دراستها رواية (موسم الهجرة إلى الشمال) للطيب صالح. ويقوم هذا المنهج على العلاقة الجدلية بين جزئية العمل الأدبي وكليته، بمعنى العلاقة بين التفاصيل الأسلوبية ودلالتها في مجموع العمل الأدبي . فالدلالة لبعض التفاصيل الأسلوبية لا تتضح إلا بربطها بالبنية الكلية للنص الأدبي . فخرجت بذلك على رؤية الدارسين السابقين الذين رأوا في منهج ليو شبتسر خروجا على البنيوية، لأنه يفسح المجال للتأثر الذاتي، ويظل بعيدا عن عملية الأدب . ويرجع سبب اختبارها لهذا المنهج إما لقيمته التفاضلية، وإما لما يمكن أن يسمى بالميكروبيانية.

وقد فصلت سيزا قاسم دراستها للرواية باسلوب مغاير لما ذهبت إليه يمنى العيد وغيرها، فهي لم تقف عند شريحة أو مقطع من الرواية لتدرس العلاقات الداخلية لهذه الشريحة أو تلك من الداخل التي يعكسها الأسلوب ، أو الجملة السردية ، بل تخطت ذلك إلى مساحة أرحب فضاء ، وهي دراسة العلاقة بين جزئية العمل الأدبي وكليته، وإلى رؤية ما يحكم العلاقات في النص ودلالات التفاصيل الأسلوبية ، وربطها ببنية العمل الأدبي ، وما توحيه هذه الدلالات من

رؤية تفصيلية واعية وفق رؤيتها للنص الأدبي، ولذا لم تغفل في دراستها المبدأ التنظيمي العام ، فبدونه لا نستطيع فهم وظيفة مكونات العمل الأدبي في مستوياته المختلفة من جهة، ومن جهة أخرى فإن مكونات العمل الأدبي تعد المؤشر الذي يوجه استكناه هذا المبدأ التنظيمي ، أو ما يسمى بالنسق الكلي .

٢– الثنائية وعلاقة الوهم :

لم تقف الباحثة عند رؤية المدرسة البنيوية النقدية للنص وفهمها أن الرواية تتناول تقنية الصراع بين الشرق والغرب في إطار الثنائية الضدية بين السواد والبياض ، وفي إطار اهتمام الذات القومية في صراعها مع العدو ، بل تعدتها إلى التوسع في دائرة العلاقات بين ما يشير إليه الأسلوب بدلالاته المحورية التي تشكل صلب الرواية ، أو عمودها الفقري الذي أنبنت عليه، فالثنائية الضدية تعجز برايها عن فتح مغاليق النص(٦٣)، مما حدا بها إلى اعتماد نسق آخر يستطيع ان يقدم لها الإجابة عن الأسئلة التي تطرحها . ويقوم هذا النسق بوضع كل الأجزاء للنص في أماكنها المحددة، مما يكسبها دلالة توضح أبعادها، وبذلك رفضت الباحثة فكرة نموذج مهيمن على عدد من النصوص كما يرى البنيويون، فكل نص عندها هو نموذج نفسه ، وهو الذي يعكس دلالته الأسلوبية ، ويقوم نسقها على تحوير الثنائية الضدية بإدخال عنصر ثالث في النسق ، ينشأ عن طبيعة العلاقة نفسها ،وهي فكرة العلاقة الوهمية، واستندت في ذلك إلى قول الطيب صالح من أن جوهر روايته هو "فكرة العلاقة الوهمية بين عالمنا الإسلامي وبين الحضارة الغربية . إن هذه العلاقة تبدو لي من خلال مطالعاتي ودراساتي علاقة قائمة على أوهام من جانبنا ومن جانبهم، والوهم يتعلق بمفهومنا عن انفسنا أولا ، ثم ما نظن في علاقتنا بهم . ثم نظرتهم إلينا ايضا من ناحية وهمية".(٦٤)

وفي ضوء ذلك اتجهت الباحثة نحو اعتماد اللغة الإشارية، أو ما يعرف بالسيميائية، وذلك بتوقفها عند اللغة الإشارية للإهداء الذي افتتح به مصطفى

سعيد قصة حياته بقوله : إلى الذين يرون بعين واحدة، ويتكلمون بلسان واحد، ويرون الأشياء إما سوداء أو بيضاء ، إما شرقية أو غربية " الرواية (ص١٥٢)، وكذلك بتوقفها عند الصفحات البيضاء التي تلت الإهداء حيث لم يخط مصطفى سعيد كلمة واحدة بعد هذا الإهداء ، مما أوقع القارئ في حيرة من هذا الإهداء، وفرض عليه أسئلة حول إمكانية المصالحة بين السواد والبياض . و لم يقتصر منهج الباحثة على طرح إمكانية المصالحة، بل قامت بتوليد اسئلة إشارية لما يمكن أن يوجه هذا الإهداء ، ونموذج ذلك قولها : هل استطاع مصطفى سعيد أن يصالح بين البياض والسواد[٦٥] وكذلك توليد الأسئلة على قاعدة الفراغ، تقول: "ولكننا لن نفهم هذا الإهداء الغامض إلا بالنظر إليه في الإطار الكامل للعمل لتتضح دلالته ، ولنلاحظ أولا الشكل ، أعني هذه الصفحات البيضاء التي تلت الإهداء الذي قدم به مصطفى سعيد قصة حياته : هل يمثل هذا الفراغ حياة مصطفى سعيد نفسها ؟ هل هناك وجود لهذه الحياة ؟ ام ان الذين يفكرون هذا التفكير الثنائي واهمون ؟ وان الثنائية الضدية نفسها تلك التي وردت في الإهداء ليس سوى خرافة ؟ هل نستطيع أن نختار بين هذه الاحتمالات ونرجح واحدا منها؟ أم أن علينا أن نضم بعضها إلى بعض ؟.[٦٦]

وفي إطار رؤيتها لمفهوم الذات القومية في الرواية فإنها لم تقبل فكرة رؤية بعض الباحثين – يمنى العيد وعبد الله إبراهيم وغيرهما للصراع بين الذات القومية والغرب الذي يقوم على العنف الجنسي في بعض الأعمال الروائية، لأن العنف الجنسي في تلك الرواية (عصفور من الشرق لتوفيق الحكيم، وقنديل أم هاشم ليحيى حقي وغيرهما)، يشغل مكان الحب رغم رؤيتها في هذا الحب رمزا للصراع، حيث لا يتحقق الالتحام إلا بالدمار، ولكن العنف في هذه الرواية يتجاوز هذه الحدود، وذلك لأن التفسير السابق لا يتسع ليشمل ثقل العلاقات النسائية في الرواية، ولا يفسر تكرار انتحار عشيقات مصطفى سعيد، وكذلك لا يفسر هذا العنف الموجه

نحو الذات مشاركة جين موريس في عملية قتلها ، بل سعيها إلى الموت، وجذب زوجها معها إلى التهلكة.(٦٧)

وعلى جانب العنف المسيطر على الرواية لم تغفل الكاتبة لازمة أخرى تتخلل جميع مسويات الرواية وهي (الكذب)، وتستند في ذلك إلى اعترافات مصطفى سعيد بأنه أكذوبة ، وإلى شك الراوي في أقواله ، وإلى الغموض الذي يكتنف شخصية مصطفى سعيد ، وتعدد الآراء حوله، وإلى الإشارات الكثيرة إلى المسرح ولعب الأدوار، وتقمص الشخصيات الخيالية والاختفاء وراء الأقنعة(٦٨). كما لم تغفل (المكان) الذي لعب دورا مهما في الرواية ؛ لأنه خضع لعملية تحويل عكسية (غرفته في الشرق) وغرفته في الغرب، فالشرقي يحاول أن يصنع نموذجا لرؤيته الشرقية للمكان في بلاد الغرب بموجوداته، و بمكونات هذا المكان من بخور وطيب وسحر شرقي ليوهم الغربي بان هذا هو الشرق الساحر الخلاب، كما يحاول أن ينقل طابع المكان الغربي في الشرق . وتأتي هذه الرؤية التحويلية العكسية ليشعر بأنه غير مقتلع من جذوره الشرقية في بلاد الغرب، ومن حياته الغربية في بلاد الشرق . فهو يحبّ ان يمارس حياته، وثقافته، وفكره على قاعدة مكونات المكان للحضارتين، وفي الوقت الذي ذهب فيه بعض نقاد البنيوية ،مثل يمنى العيد وسويدان وغيرهما ،إلى إبراز الثنائية الضدية بين الشرق والغرب ، بين الروحانية والمادية على أساس من نسق التضاد الثنائي يحتل فيه الشرق طرفا، والغرب طرفا آخر ، في الوقت نفسه فإن سيزا قاسم ترى أن الطيب صالح في رؤيته قد خرج على هذه الثنائية، وذلك لوجود وسيط أو طرف حول العلاقة الثنائية إلى علاقة ثلاثية الأطراف في نسق مثلث متساوي الأضلاع، يشكل فيه الوهم الضلع الثالث لهذا المثلث، أو الوسيط بين رؤية الشرقي والغربي ، ورؤية الشرقي لنفسه وللغربي في آن معا.

والوهم كما ترى سيزا قاسم سلاح ذو حدين، لأنه "يحدد طبيعة العلاقة، وينعكس في الوقت نفسه على طبيعة الطرفين فيشكل تصور كل طرف لنفسه وللأخر في آن ".[٦٩]

ولا يغيب عن الذهن أن الباحثة أفادت من فكرة سارتر القائلة بالوساطة في إطار العلاقات الإنسانية لتنقض الثنائية الضدية ، ولتثبت أن هذه الثنائية أو الزوج ، أو العلاقة الثنائية ليست أكثر العلاقات الإنسانية أصالة، على الرغم من أولويتها الظاهرة بالنسبة للإدراك السائد، إذ لا بد للثنائية أو الزوج Couple أن يتم إلا بوجود مراقب خارج، أو شاهد، والدور الجوهري الذي يلعبه الطرف الثالث أو الوسيط "يؤكد أولية العلاقة الثنائية على العلاقة التالية التي يمكن أن تعد ظاهرة مثالية لها منطقيا وانطولوجيا "[٧٠]. والوسيط عند سارتر قد يكون "فردا ، أو آلة ، أو مجموعة من الاعتقادات"[٧١]. وتذهب الباحثة إلى أن الوسيط في الرواية (موسم الهجرة إلى الشمال) "صورة معكوسة في مرآة الوعي العربي.[٧٢]

٣-المستوى الدلالي الكلي والقصصي والأسلوبي:

تنطلق سيزا قاسم من مقولة عبد الله العروي عن العلاقة بين الشرق والغرب في دراستها عن كيفية تحويل الثنائية الضدية الظاهرة إلى نسق مثلث في الرواية وكيفية تحقيق هذا النسق في مستويات النص المختلفة في المستوى الدلالي الكلي ، والمستوى القصصي، والمستوى الأسلوبي، تقول : "إن السؤال المطروح بالنسبة للعرب هو : كيف نعرّف الغرب بصورة إيجابية ؟ وكيف يعرفنا الغرب — ومن ثم — بصورة سلبية ؟ إنه لمن السهل أن نتلمس في أعماق كل وعي عربي مفهوما معينا للغرب، وطبقا لكل ما يشتمل عليه هذا المفهوم أو يكشفه . إن الآخر هو الذي يطرح السؤال، ويحدد إطار البحث ومن خلال هذا الإطار يحاول الفكر العربي المعاصر أن يجد الإجابات عن الأسئلة ".[٧٣]

أ. النسق الدلالي:

أقامت الباحثة دراستها لهذه الأنساق الثلاثة على قاعدة أن النسق المثلث هو المبدأ التنظيمي للرواية كلها، فعلى صعيد النسق الدلالي الكلّي بينت أن الرواية تقوم على مجموعة من الثنائيات الضدية، مثل : الشرق والغرب، الشمال والجنوب ، البياض والسواد ، البرودة والحرارة، والمدينة والقرية، و لم تكتف بهذه الثنائية التي اشار إليها البنيويون ، بل أقامت العلاقة بينهما بما يعرف بالوساطة او بالإشراك الذي يتم إما بين عنصرين وإما بين جملتين مثل الغرب عنيف والشرق مسالم. وجاء اختيارها المسند إليه من خلال انعكاس تصور كل طرف للآخر. وفي إطار العلاقة التبادلية بين الشرق المسالم والغرب العنيف تنفي الباحثة نقاء مجتمع ما ، فالشرق المسالم لا يعني أنه برئ من العنف ، وانه اكتسب هذه الظاهرة من الغرب العنيف. وتذهب إلى أن تصور المجتمع الغربي الصناعي وسيطرته على الشرق باعتباره مجتمع عنف ودمار، وتصور المجتمع الزراعي الشرقي باعتباره مجتمعا مسالما ، إنما هو تصور رومانسي فيه الكثير من "الميكافيلية، والمنطق الذي يستخدمه الراوي القائل: بأننا فقراء ، ولكننا أغنياء هو منطق مغلوط لأنه مبني على فكرة القوة المدمرة للحضارة، وضرورة الاحتفاظ بقيم الحياة القريبة من الطبيعة. وهنا نجد عملية دائرية على حد قول عبد الله العروي :ما مقومات المجتمع الغربي ، وما مقوماتنا العكسية".(٧٤)

وفي ظل هذا السؤال فإن الباحثة تنفي أن تكون القرية الزراعية رمز المجتمع العربي حالمة، الأمر الذي يعني أننا وادعون ومسالمون، ونعيش على وفاق مع أنفسنا ومع الآخرين، ومع الطبيعة، بينما الآخر عنيف ومدمر. وتذهب إلى خطورة هذه الرؤية، فهي معوق أساسي في طريق ركب التقدم والتطور . وترى أنها نتاج رؤية الغرب لنا، وليست إلا انعكاسا لتصوره عن حياة الإنسان البدائي . وتعزو ذلك

إلى دخول الوهم في تشكيل الواقع . ومثال ذلك تشكل المكان أو الغرفتين، فكلاهما الصورة الوهمية للآخر سواء في الشرق أو في الغرب.

و لم تقتصر الوساطة /الوهم/ في العلاقة بين الشرق والغرب على المكان بل تعدته إلى الكذب فكذب مصطفى سعيد عن سحر الشرق لم يكن إلا نتاجا مستوحى من أستاذه / الغرب، فهو الذي علمه الكذب، ولذلك استوحى هذه الصورة السحرية للشرق من قصص "رديارد كبلينج" عن الأدغال والحياة فيها، تقول : " إن مصطفى سعيد يختلق في الواقع اكاذيب جديدة، ولكنه تبنى أكاذيب الغرب ، ويجتر أوهام الغرب عن الشرق ".(٧٥)

وفي إطار النسق الدلالي نفت سيزا قاسم عدالة الغرب، وهمجية الشرق التي بيّنتها محاكمة مصطفى سعيد في لندن فهذه المحاكمة أو الصورة عن الغرب ليست سوى وهم جديد تعكس الصورة المضادة لتصور الشرق وهمجيته، والغرب وعدالته، وتضع هذه الرؤية للكاتب في إطار الوهم الذي يسود العلاقة المعرفية لمصطفى سعيد وهو يرسخ صورة الآخر – الغرب – العادلة دون أن يظهر صورة الغرب على حقيقته ، وبدل ذلك حرص على تقديم هذه الصورة النقية التي رسمها الغرب له، ولكل مشرقي وعلى تأكيد هذا الوهم عن الشرقي – رجل الغابة – الذي رسخته القصص الغربية، والأفلام الرومانسية عن الشرق الخيالي الساحر.(٧٦)

وتؤكد هذه الصورة نسق الرغبة المثلثة التي تنشأ جراء عدم اختيارنا لأنفسنا، بل نترك للآخر أن يرغب من خلالنا، أو نيابة عنا، وبذلك يصبح الآخر مصنع رغباتنا، ويؤكد ذلك ارتداء مصطفى سعيد القبعة ، وقوله تعليقا على ذلك "كان ذلك أول قرار اتخذته بمحض ارادتي " (الرواية ص٢٥) ، كما تؤكد وعينا للغوب العقلاني المستنير الذي حضر إلى الشرق لينشر النور بين الدول المستعمرة، الذي

رسخته كتابات بعض الشرقيين عن الغرب المثالي المتحضر المتنور، الذي تسوده العدالة، والرحمة في داخل مجتمعاته.

ب. النسق القصصي:

اتكأت الباحثة على توضيح تود روف في تحليله أساليب القصص الشعبية، وبخاصة فيما يتعلق بالرواة وبقضية الصدق والكذب في صياغة البناء الروائي، فالراوي يقوم بسرد القصة دون أن يخالج القارئ الشك في مدى صدق الراوى أو كذبه، لأن اللغة الأدبية أعراف يستحيل إخضاعها لامتحان الصدق والكذب كما يقول تودروف، تقول الباحثة: "ان الراوي الكاذب شكل من أشكال التوصيل القصصي التي أدخلها وين بوث ضمن تصنيفه لنوعية الراوى فهناك -كما يرى- راو يمكن أن نثق به reliable ، وراو لا نثق به[٧٧] unreliable ورغم ذلك فإن الراوي موضع ثقة على الإطلاق كما ترى الباحثة ، وهو الذي "يوجه ثقة القارئ وشكوكه ، وهو يحدد نوعية الشخصيات"[٧٨] ولكن في رواية (موسم الهجرة الشمال) اختلط الأمر على القارئ، فهو لم يشك في صدق رواية مصطفى سعيد رغم أن الراوي وضعنا في دائرة الشك عندما وصفه بالكذب، وذلك لأن الراوي الذي استخدم ضمير المتكلم في تقديمه المادة القصصية تنازل عن حقه كراو ليترك المكان الروائي لمصطفى سعيد، وبذلك توارى الراوي خلفه، وأفسح له المسرح فارتفع صوت مصطفى سعيد بهذا الأسلوب التوليدي في القص مما وضع القارئ في دائرة التفاعل مباشرة مع مصطفى سعيد نفسه. ويتبع الكاتب كما ترى الباحثة هذا الأسلوب في "نقل جميع الحوادث الخارجية عن نطاق القرية ، التي تقع خارج نطاق وعي الراوي المباشر".[٧٩]

ج. النسق البلاغي

وفي إطار دراستها للنسق البلاغي في الرواية اتكأت الباحثة على منهج ليو شبتسر الذي جمع بين الدراسة اللغوية والأدبية ويقوم على "التقاط الانحرافات

المتميزة ، القوية الدلالة في العمل الأدبي المدروس، ثم محاولة الجمع بينها لاستخراج الدلالة الكاملة للعمل ".[٨٠]

وفي ضوء هذه الصورة طرحت الباحثة كيفية تحقق بعض الظواهر في الرواية على صعيد المستوى اللغوي في النص ، وبخاصة أن قراءة الرواية لفتت نظرها إلى شكل من الأشكال البلاغية . وقد اكتسب دلالته الخاصة بوضعه في الإطار الكلي للرواية وهو :"التشبيه المبني على أداة التشبيه كأن"[٨١] ، ولتحقيق ذلك فرقت الباحثة بين التشبيه والاستعارة مستندة في ذلك إلى قول بعض الباحثين، ويرى أنه يمكن التفرقة بين التشبيه والاستعارة على أن التشبيه يفيد الغيرية ولا يفيد العينية، بمعنى أن طرفي " التشبيه، وإن تعددت صفاتهما المشتركة لا تتداخل معالمهما ، ولا يتحد أي منهما أو يتفاعل مع الآخر، بل يظل هذا غير ذاك، ومتمايزا عنه، والمظهر العملي لهذا التمايز هو أداة التشبيه. فالأداة – في مثل هذا التصور – بمثابة الحاجز المنطقي الذي يفصل بين الطرفين المقارنين ، ويحفظ لهما الذاتية المستقلة"[٨٢]، كما أفادت من مقابلة عبد القاهر الجرجاني بين استخدام كأن، وحسبت، وخلت، وظننت "لبيان أن هذه الأدوات تقوم مقام الحاجز النفسي بين العالم والنفس المدركة، ولإثبات أن العلاقة القائمة بين الأشياء "علاقة متخيلة وليست علاقة واقعة . والأداة مستخدمة لا لإثبات وجود التشابه مع الاحتفاظ بوجود الاختلاف، ولكن لطرح وهم نابع من النفس"[٨٣]،ولإثبات ان القضية المطروحة في الرواية هي قضية المعرفة بمعنى :"هل نحن أكاذيب من صنع الآخرين أم أكاذيب من صنع أنفسنا"[٨٤]. ولذا فإن الرواية طرحت أن قول الآخرين عنا هو الذي يشكلنا في النهاية، فهم من يختار الكلمات، ونحن من يخلق لها الدلالات ، رغم أنه لا أساس من الصحة لما تشير إليه كلماتهم في الواقع".

ووفق هذه الصورة ترى الباحثة ،أن العلاقة بين الشـــرق والغـــرب علاقـــة معكوسة وعلاقة تحولية، ففي الوقت الذي يسبق فيه الواقع العربي مشيرات اللغـــة الغربية عن الشرق العربي،على صعيد الرواية في الوقت نفسه فإن اللغة بما تشير إليـــه عنا تصبح السابقة، في حين أن الواقع الجديد المتشكل وفق هذه اللغة يصبح لاحقـا بمعنى أن الآخر هو الذي يفكر عنا، ويلقي في روعنا وفكرنا ما يجب أن نفكر فيـــه، وما يجب أن نطلقه على ذراتنا.(٨٥)

ويمكن القول إن سيزا قاسم في رؤيتها النقدية وعت التناقض الجوهري بـــين البنيوية والسيميولوجية في الأدب عندما رفضت فكرة النموذج الذي ارتأته البنيويـة في عملية تحليل النصوص الأدبية، إذ أن لكل عمل أدبي فرديته وهي صفه ملازمـــة لكل نص أدبى ولذا "لا يمكن فصل أدبية العمل عن فرديتـــه، ومـــن ثم لا يمكـــن الحديث عن بنية تخضع لها كل الأعمال الأدبية، أو نسق واحد منها. وقـــد شـــعر البنيويون بذلك فرأيناهم في السنوات الأخيرة يفضلون أن يسمـــــوا انفسهـــم سيميولوجيين ويتحدثـــون عـــن سيميولوجية الأدب أكثر ممـــا يتحدثـــون عـــن بنيته.(٨٦)

ورغم رؤية هذا الاختلاف فإن الباحثة لم تتطرق إلى مشكلة القيمة في معرض تحليلها للرواية شأنهـــا في ذلـــك شـــأن البنيويين، فكلاهمـــا — الســـيميولوجية والبنيوية أزاحتا مشكلة القيمة — رغم ان النقد الأدبي ما زال يعاني في التخلص مـــن المعايير الجمالية لسيطرة فكرة اشتراك الكاتب والقارئ في العملية الأدبية، ولأن علم الأدب في التصور البنيوي أو السيميولوجي "كان لابد له ليكون علما وصفيـــا أن يتخلى عن اعتبار القيمة الجمالية، ومن ثم اضطر أن يربط القيمة الجمالية بالمتغـيرات التاريخية ، دون أن يجعل لهذه المتغيرات مكانا ظاهرا في صياغة قوانينه".(٨٧)

الخاتمـــــة

أقامت يمنى العيد دراستها على قاعدة المنهج الجدلي او الدياليكتيكة التاريخيـــة متأثرة في ذلك برائد البنيوية التكوينية غولدمان الذي أسس منهجه علـــى قـــاعدة المادية التاريخية لتأكيد طابعه العلمي ، فهو يراه يرتبط بفرويد على مستوى علـــم النفس، وبهيغل وماركس وبياجيه على المستوى المعرفي. ومن ثم يتوق إلى اتخـــاذ صفة العلمية على غرار أنماط أخرى تقوم على الوصف والتحليل(٨٨).

ويبدو استناد يمنى العيد على البنيوية التكوينية محاولة لإعادة الاعتبار إلى العمل الأدبي والفكري في خصوصيته دون أن تفصله عن علائقه بالمجتمع والتاريخ، وعـــن جدلية التفاعل الكامنة وراء استمرار الحياة وتجددها(٨٩).

لقد أتكأ الدارسون على الثنائيات في دراساتهم النقدية، واتخذوا لذلـك أدوات وقرائن ووساطات ، أهمها: الثنائية التقليدية ، أو بمعنى آخر ثنائية الداخل والخـــارج التي لازمت الفلسفة الغربية، والمدراس النقدية منذ منتصف القرن التاســـع عشـــر وحتى اليوم(٩٠).

وكذلك ثنائية الذات والموضوع ، وهي اكثر تأثيراً وعمقاً من الثنائيـــة الاولى، فالثنائية الأولى ارتبطت في نشأتها الأولى وتطورها بالفكر الماركسي بعـــد صعـــود مكانة الماركسية ، أما ثنائية الذات والموضوع فقد نشأت "فلســـفية واســـتمرت فلسفية " الطابع حتى اليوم وهذه الثنائية على وجه الخصوص تحدد ردود الفعل الـــتي أثارتها البنيوية في الأمزجة المختلفة(٩١).

وكذلك الثنائية المتقابلة مثل الحياة والموت وغيرها ، والثنائية المتضـــادة مثـــل الوصف واللاوصف والممكن والمستحيل وغيرهما، كما اتكأ معظم الدارسين علـــى

ثنائية الزمن ، واتخذوه معياراً أساسياً في إقامة العلاقات بين ثنائيات الداخل والخارج، والذات والموضوع. ويلفت النظر رغبة هؤلاء الدارسين في التقسيمات الشكلية لبنية الرواية ، وليس الدخول في فضاء النص الروائي على قاعدة رؤيتهم البنيوية لتحليل الخطاب الأدبي ، مما أربك قدرة متلقي هذه الدراسات على متابعة فضاء النص الروائي ، وعلاقاته الداخلية والخارجية، وإيحاءاته وإحالاته، وذلك باعتماد اللغة التقريرية / اللغة العلمية الجافة ، والمقاييس الجاهزة التي تصلح لكل عمل فني، مما يفقد النص خصوصيته وخصوبته ، ورؤاه ودلالاته وأبعاده الداخلية والخارجية، ويفقده لغة التواصل معه ، ويغيّب مؤثراته الثقافية والفكرية، رغم محاولاتهم إدخالنا قسراً إلى عالم الرواية بتحليلاتهم البنيوية.

ولعل أسلوب سويدان الوصفي الذي يقوم على تحديد مستويات الوصف دلالة على ذلك، فرؤيته للعلاقة بين شخصيات الرواية ، وبخاصة العلاقة بين حسنة بنت محمود ووودالريس لم تكن مقنعة ولا مبررة ولا مقبولة رغم حشد الدلائل والقرائن والوساطات إثباتاً لرؤيته التحليلية للرواية . وقد اوقعه ذلك في تناقض فهم العلاقة، وارتبط بهذا التناقض تناقض آخر هو الموت والحياة ، وتناقض الصراع والضياع أو القتل والانتحار.

و لم تحفل سيزا قاسم بالثنائية الضديّة، أو بالثنائيات المتقابلة؛ لأنها في ظنها تعجز عن فتح مغاليق النص، ولذا أدخلت سيزا على هذه الثنائيات عنصراً ثالثاً أو بعداً ثالثا في النسق، لتوضيح الثنائية الضديّة وغيرها من الثنائيات ، وليقدم النسق الإجابة الصحيحة عن الأسئلة التي تطرحها، وقد اسمته " فكرة العلاقة الوهمية" بين طرفي الثنائية الضديّة، فتحولت الثنائية لديها إلى نسق مثلث في الرواية حاولت من خلال هذا المثلث تحقيق هذا النص في مستويات النص ، وهي : المستوى الدلالي الكلي والقصصي والأسلوبي(٩٢).

الحواشي

١- موريس أبو ناضر، **الألسنية والنقد الأدبي** (بيروت: دار الفكر،١٩٧٩) ، ص.٢٣.

٢- ترنس هوكز، **البنيوية وعلم الإشارة**، ترجمة مفيد الماشطة، (بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ١٩٨٦)، ص .١٧.

٣- عبد العزيز خالد المرج، **المؤثرات البنيوية في النقد الحديث: في سوريا ولبنان** (رسالة ماجستير، جامعة حلب، ١٩٩١) ، ص .١٨٦ .

٤- عبد العزيز حمودة ، **المرايا المحدبة** (الكويت:المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٣٢ ،١٩٩٨)، ص. ١٧٩ .

٥- جان بياجه، **البنيوية**،ط.٤، ترجمة عارف منيمنة، (بيروت: منشورات عويدات، ١٩٨١) ، ص . ٦٣.

٦- حمودة، ،**المرجع المذكور**، ص .٢٠١.

٧- هوكز، **المرجع المذكور**، ص.٨ . وانظر : محمد خطابي، **لسانيات النص – مدخل إلى انسجام الخطاب** (بيروت : المركز الثقافي العربي، ١٩٩١) ،ص ص . ٥-٦.

٨- **المرجع نفسه** ، ص .١٣.

٩- جون لوك، **البنيوية وما بعدها**، ترجمة محمد عصفور(الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة، العدد ٢٠٦ ، ١٩٩٨)، ص. ٢٤.

١٠- هوكز، **المرجع المذكور**، ص . ٢٣.

١١- **المرجع نفسه** ، ص .٢٥.

١٢- شكري عياد، **المذاهب الأدبية والنقدية عند العرب والغربيين**(الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، سلسلة عالم المعرفة ، رقم١٧٧ ، ١٩٩٣).

١٣- لوك، **المرجع المذكور** ، ص. ٩.

١٤- عبدالله إبراهيم، **المتخيل السردي**(بيروت: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٠)،ص. ٥ .

١٥- **المرجع نفسه**، ص .٨١.

١٦- **المرجع نفسه**، ص ص.٨١-٨٣.

١٧- شجاع مسلم العاني،**الرواية العربية والحضارة الأوروبية** (بغداد : وزارة الثقافة والفنون ، سلسلة الموسوعة الصغيرة ، رقم ٣١ . ١٩٩٢) .

١٨- لوسيان غولدمان وآخرون ، **البنيوية التكوينية والنقد الادبي**، ط.٢، ترجمة محمود سبيلا (بيروت: مؤسسة الأبحاث العربية ، ١٩٨٦) ، ص . ١١٨.

١٩- المرج ، **المرجع المذكور**، ص. ٢١٦.

٢٠- ابراهيم، **المرجع المذكور**، ص ص. ٩-١٠.

٢١- **المرجع نفسه** ص. ١١.

٢٢- **المرجع نفسه** ، ص ص. ١٠٧-١١٤.

٢٣- **المرجع نفسه**، ص ص. ١٠٩-١١٠.

٢٤- **المرجع نفسه** ، ص. ١١٢.

٢٥- **المرجع نفسه**، ص . ١٠٣.

٢٦- حمودة، **المرجع المذكور**، ص .٢٠٣.

٢٧- يمنى العيد، **في معرفة النص الروائي**،ط.٣ (بيروت : منشورات دار الآفاق،١٩٨٥) ، ص. ٣٨ (هنا فيما بعد النص الروائي).

٢٨- **المصدر نفسه**، ص ص.١٢-١٣.

٢٩- **المصدر نفسه**، ص. ٣٩.

٣٠- **المصدر نفسه**، ص . ٤٠.

٣١- **المصدر نفسه**، ص ص .١٢٠-١٣.

٣٢- **المصدر نفسه**، ص. ٧.

٣٣- **المصدر نفسه**، ص. ٢٢٦.

٣٤- **المصدر نفسه**، ص. ٢٢٧.

٣٥- **المصدر نفسه**، ص. ٢٢٧.

٣٦- يمنى العيد، الراوي، **الموقع والشكل: بحث في السرد الروائي** (بيروت : مؤسسة الأبحاث العربية ، ١٩٨٩)، ص.٥١ (هنا فيما بعد : الراوي)

٣٧- حمودة، **المرجع المذكور** ، ص ص .٢١١-٢١٢.

٣٨- العيد، **النص الروائي**،**المصدر المذكور**، ص.٢٣١.

٣٩- الموقع نفسه.

٤٠- **المصدر نفسه**، ص . ٢٣٢.

٤١- الموقع نفسه.

٤٢- الموقع نفسه.

٤٣- المرج، **المرجع المذكور**، ص. ٢٢٩.

٤٤- **المرجع نفسه**،ص.٢٢٦.

٤٥- العيد، الراوي، **المصدر المذكور** ، ص. ٨٦.

٤٦- **المصدر نفسه**، ص.٥١.

٤٧- **المصدر نفسه**، ص. ١٠٧.

٤٨- المرج،**المرجع المذكور**، ص. ٢٢٨.

٤٩- محمود أمين العالم، **الرواية العربية بين الواقع والأيديولوجيـــة** (اللاذقيـــة : دار الحوار ١٩٨١) ، ص.١٤.

٥٠- المرج،**المرجع المذكور**، ص. ٢٣٠.

٥١- خرابتشنكوو، **الابداع الفني والوقع الإنساني**، ترجمة شوكت يوسف(دمشـــق: وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، ١٩٨٣)، ص. ٢٨٤.

٥٢- العيد، **النص الروائي** ، **المصدر المذكور**، ص ص. ٢٣٤-٢٣٥.

٥٣- المرج،**المرجع المذكور**،ص.٢٣١.

٥٤- العيد، **معرفة النص**،**المصدر المذكور**، ص. ١٨٣.

٥٥- سامي سويدان، **أبحاث في النص الروائي** (بيروت : مؤسسة الأبحاث العربيـــة، ١٩٨٦) ، ص. ١٢١.

٥٦- رولان بارت، **النقد البنيوي للحكاية**،ترجمة أنطوان أبو زيد(بيروت : منشورات عويدات ،١٩٨٨) ، ص. ٤٠.

٥٧- **المرجع نفسه**، ص. ٩٨.

٥٨- **المرجع نفسه**، ص. ١٠٠.

٥٩- سويدان، **المرجع المذكور** ، ص . ١٢٣.

٦٠- **المصدر نفسه** ، ص. ١٢٤.

٦١- **المصدر نفسه** ، ص. ١٣٤.

٦٢- الموقع نفسه.

٦٣- سيزا قاسم، "موسم الهجرة إلى الشمال" ، **مجلة فصول**(القاهرة)، المجلـــد الأول، العدد الثاني (يناير ١٩٨١)، ص. ٢٢٥.

٦٤- أحمد سعيد محمدية ،**الطيب صالح عبقري الرواية العربية** (بيروت : دار العودة، ١٩٧٦) ، ص. ١٢٥.

٦٥- سيزا قاسم، **المصدر المذكور**، ص. ٢٢٥.

٦٦- **المصدر نفسه**، ص. ٢٢٥.

٦٧- الموقع نفسه.

٦٨- **الموقع نفسه.**

٦٩- **الموقع نفسه.**

٧٠- **الموقع نفسه.**

٧١- **الموقع نفسه.**

٧٢- **الموقع نفسه.**

٧٣- **الموقع نفسه.**

٧٤- **الموقع نفسه.**

٧٥- **المصدر نفسه**، ص. ٢٢٦ (وانظر الرواية ص .١٤٧).

٧٦- **الموقع نفسه.**

٧٧- **المصدر نفسه**، ص.٢٢٨.

٧٨- **الموقع نفسه.**

٧٩- **الموقع نفسه.**

٨٠- شكري عياد ، "موقف من البنيوية" ، **مجلة فصول** (القاهرة)،المجلد الاول، العدد الثاني(يناير ١٩٨١)، ص. ١٩٨.

٨١- سيزا قاسم ، **المصدر المذكور**، ص . ٢٢٩.

٨٢- جابر عصفور ، **الصورة الفنية** (القاهرة:دار المعارف، ١٩٨٠) ، ص.١٩٠.

٨٣- سيزا قاسم ، **المصدر المذكور** ، ص . ٢٢٩.

٨٤- عياد ، **المرجع المذكور** ، ص.١٩٧.

٨٥- **الموقع نفسه.**

٨٦- **المرجع نفسه** ، ص.١٩٤.

٨٧- الموقع نفسه.

٨٨- المرج ، **المرجع المذكور**، ص.٢١٦.

٨٩- غولدمان ، **المرجع المذكور**، ص.٧.

٩٠- حموده، **المرجع المذكور**، ص.١٧٨.

٩١- **المرجع نفسه**، ص.١٧٩.

٩٢- للوقوف على مزيد من التفاصيل لفهم مستويات النص الدلالية والاسلوبية ، انظر: محمد خطابي ، **لسانيات النص** (بيروت : المركز الثقافي العربي، ١٩٩١) ، الفصول ٩،١٠،١١،ص ص.٢٥٩-٣٨٣.

English Articles

albasaer

A Scientific Journal Issued By
Patra University

Vol. 5 / no. 1 MArch, 2001

Editor–in–Chief
Prof. Nizar El-Rayyes

Assistant Editors
Dr. Ali Hajjaj
Dr. Issam Sakhnini

Editorial Board
Prof. Zuhair Muhi – Eldeen
Dr. Rashed Salameh
Dr. Nihal Ameira
Dr. Osama Alkam
Dr. Raed Qaqish

Secretary
Hanada Al- Moumani

The views expressed in this issue are those of the authors and do not necessarily reflect the view of the editorial board or the policies of the university of patra

All correspondence should be addressed to:
Editor – in – Chief, Al- Basaer
The University of Petra
P.O. Box. 961343
Amman 11196 – Jordan

Annual Subscription

1. Jordan:

- Individuals: J.D. 5 (Five Dinars)
- Institution : J.D. 10 (Ten Dinars)

2. Abroad:

- Individuals: U.S. $ 10 (Ten Dollars)
- Institution : U.S. $ 20 (Twenty Dollars)

Printed By
Dar Al-Manahej for Publishing and Distributing
Tel-Fax : 4650624

English Articles

جامعة الزهراء

Contents

• Heterocycles. Part XXI. Synthesis of N-Phenylcarbamoyl and N-phenylthiocarbamoyl - Pyrazolines	**N.R. El-Rayyes and M.K. Taha**	**9**
• Towards A Model for EFL Universirty Writing: an Argument against Dogmatism	**Nihal M. Ameira**	**21**
• Colour Connotations in Arabic and English with Reference to Translation	**Asim I. Ilyas**	**105**
• The Relationship between Women's Educationl Background and some Child Rearing Practices in the United Arab Emirates	**Dr. Mohammed A.J. Al Mutawa**	**135**

الحلقات غير المتجانسة (21). اصطناع بيرازولينات N- فينل كربامويل و N- فينل ثيوكربامويل

د. نزار رباح الريس ومحمد طه
قسم الكيمياء – جامعة البترا – الأردن

ملخص

نتج عن تكاثف 2-اريليدين -1- تيترالون (I) و 2-اريليدين -1- بنزوسوبيرون (II) مع 4-فينل سيميكربازيد و 4-فينل-ثيوسيميكربازيد، بيرازولينات N- فينل كربامويل (IV,III) وكذلك بيرازولينات N- فينل ثيوكربامويل (VI,V) على التوالي. وقد أمكن اثبات تركيب هذه النواتج بالطرق الكيميائية والطيفية.

Heterocycles. Part XXI. Synthesis of N-Phenylcarbamoyl and N- phenylthiocarbamoyl-Pyrazolines

N.R. El-Rayyes* and M.K. Taha(+)
University of Petra

Abstract

Condensation of 2-arylidene-1-tetralones I and 2-arylidene- 1-Benzosuberones II with 4-phenylsemicarbazide and 4-phenylthiosemicarbazide revealed the formation of the corresponding N-phenylcarbamoyl pyrazolines III,IV and N-Phenylthiocarbamoyl pyrazolines V,and VI respectively. The structure of all products was substantiated by chemical and spectral methods.

(+) This paper is a part of the M.Sc. thesis of M.K. Taha.

Results and Discussions

The present work aims to prepare new heterocyclic compunds with potential biological activity.

The chalcones (I, IIa-d) were prepared as previously reported [1,2] and condensed with 4-phenylcarbamoyl pyrazolines (III,IV a-c) and N-phenylthiocarbamoyl pyrazolines (V,VIa-d) respectively (cf. Scheme 1). The structure of these products was evident from their spectral data (cf. Table I). Thus, the IR spectra of N-phenylcarbamoyl pyrazolines (III,Iva-c) show absorptions in the ranges 1600-1610 cm^{-1} (C=C), 1610-1615 cm^{-1} (C=N), 1685-1690 cm^{-1} (C=O) and 3410-3430 cm^{-1} (NH). On the other hand, N-phenylthiocarbamoyl pyrazolines (V, Vla-d) show absorptions at 1360-1375 cm^{-1} (C=S) and 3325 - 3390 cm^{-1} (NH) [1,3,4,5]. The electronic spectra of compounds III-VI are closely related and show absorption maxima characteristic of $\pi \rightarrow \pi^*$ and $n \rightarrow \pi^*$ transitions of these systems [1,4,6]. The NMR spectra of the products III-VI show two multiplets characteristic of the methylene and aromatic protons, in addition to doublets which stand for the benzylic protons at position 3 [1,5,7,8].

Chemical evidence can also be adduced in favor of the structure of compunds IIIc and IVc. Thus, the reaction of Ic and IIc with hydrazine revealed the pyrazolines VIIc and VIIIc respectively [1,4]. These were reacted with phenylisocyanate to give products which proved to be identical with compounds IIIc and IVc.

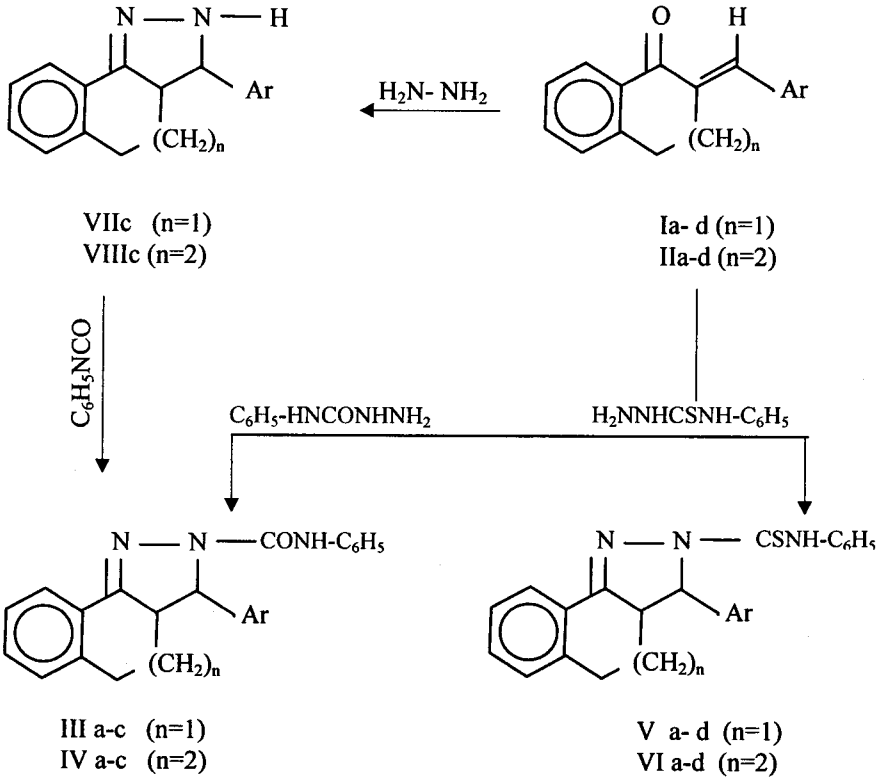
EXPERIMENTAL SECTION

Melting points were measured using a Bock-monoscope M(thermal microscope). Electronic specta were recorded (ethanol) on a shimatzu (160) spectrometer. A Perkin-Elmer 520B infrared spectrometer was employed for recording infrared spectra (KBr disk). NMR spectra were carried out for solutions in deutereochloroform or deutereodimethyl sulphoxide with tetramethylsilane as an external standard on a JNM EX 90 spectrometer. Microanalyses were performed by Prof. H. Mallisa. And G. Reuter, Anallytical Laboratorium, Germany.

Reaction of Chalcones (I) and (II) with 4-phenylsemicarbazide and 4-phenylthiosemicarbazide hydrochloride:

A mixture of 0.01 mol of chalcone (I orII) (which were prepared as previously described [2,3]) and 4-phenylsemicarbazide hydrochloride (0.03 mol) in 100 ml of ethanol and 10 ml of concentrated hydrochloric acid was reluxed for 8 hours. The solution was concentrated and cooled. The solid product obtained was filtered and washed with water and ethanol, then crystallized from ethanol to give the corresponding 3-aryl-2- (N-phenylcarbamoyl) 3, 3a 4,5 tetrahydro-2H- benz[g] – indazoles (IIIa-c) and 3-aryl-2- (N-phenylcarbamoyl)-3,3a dihydrobenzo [6,7] cyclohepteno [1,2*c*] pyrazoles (IVa-c) respectively. An additional crop was obtained upon neutralization of the mother filtrate which is identical with the first product. The above chalcones (I,II) were similary condensed with N-phenylthiosemicarbazide hydrochloride to obtain 3-aryl-2- (N-phenylthiocarbamoyl) –3,3a , 4,5- tetrahyro- 2H- benz [g] indazoles (Va-d) and 3-aryl-2- (N-phenylthiocarbamoyl) – 3,3a dihydrobenzo

[6,7] cyclohepteno [1,2-*c*] prazoles (VIa-d) respectively. The above products were crystallized from ethanol.



Comp. I-VIII	a	b	c	d
Ar	C_6H_5	p-CH_3O-C_6H_4	p-Cl-C_6H_4	3-C_4H_3S

Scheme 1

Reaction of phenylisocyanate with the Pyrazolines (VIIc, VIIIc)

Chalcones Ic and IIc were condensed with hydrazine hydrate as previously reported [4] to yield the pyrazolines (VIIc and VIIIc) respectively. A solution of 0.01 mol of pyrazoline (VIIc or VIIIc) in 25ml acetone was added to and equivalent amount of phenylisocyanate. The mixture was stirred for two hours at room temperature, and the precipitated solid was filtered off, washed with acetone and crystallized from ethanol to give the corresponding N-phenylcabamoylpyrazolines IIIc and IVc repectively.

REFERENCES

1- El-Rayyes, N.R. and Al-Jawhary, A., J. Heterocyclic chem., 23, 135, (1986).

2- El-Rayyes, N.R. and Ramadan, H.M., J. Heterocyclic Chem., 24. 589 (1987).

3- Prejmeranu, I. And Cimpeanu, I., Rom. Rev. Chim., 36, 894 (1975); Chem. Abstr. 104.111 332v (1986).

4- El-Rayyes, N.R. and Bahtiti, N.H., J. Heterocyclic Chem., 26.209 (1989).

5- Lonard, T. and Zsabo, Z.J., Chem. Soc . Perkin. Trans. 1, 481 (1981).

6- Lande, B. and Le Quock, K., Spectrochim. Acta, Part A, 31 A, 1121 (1975).

7- Reddy, D.A., Reddy, D.B., Reddy, N.S. and Balaji, T., Indian J. Chem. (B), 23, 983 (1984).

8- Thakare, V.G. and Wadodkar, K. N., Indian J. Chem. Soc.,sec. (B)., 25 (B), 610 (1986), Chem. Abstr. 106, 17623c (1987).

Table I. Spectrometric Data of Compounds III-VI

Compd.	IR (KBr)		UV (Ethanol)		^{1}H NMR (CDCL3)	
	ν,cm^{-1}	Bond	λMax nm	ε max	δppm	Assignment
IIIa	3430	N=H	316.5	22378	6.80-8.29	(m,15H, Ar-H+NH)
	1690	C=O	242.5	29567	5.65-5.75	(d,1,H-3, J= 11.0 Hz)
	1610	C=N	203.0	45891	0.80-3.85	(m,5, $(CH_2)_2$ CH-)
	1600	C=C				
IIIb	3420	N-H	317.0	18931	6.75-8.25	(m,14 H, Ar-H+NH)
	1690	C=O	242.5	26132	5.58-5.72	(d,1,H –3, J=11,6 Hz)
	1615	C=N	205.0	32228	3.74	(s,3,O CH3)
	1600	C=C			0.80-4.09	(m,5, $(CH_2)_2$ (CH-)
IIIc	3410	N-H	316.0	28764	6.75-8.25	(m, 14H, Ar-H+NH)
	1685	C=O	241.0	37528	5.62-5.74	(d,1, H-3, J=11.6 Hz)
	1615	C=N	205.5	44943	0.85-3.85	(m,5, $(CH_2)_2$CH-)
	1600	C=C				
IVa	3320	N-H	304.0	62528	6.89-8.30	(m,15H, Ar-H+NH)
	1675	C=O	239.5	92696	5.53-5.65	(d,1,H-3,J =12.6 Hz)
	1610	C=N	206.0	12146	0.86-3.95	(m,7, $(CH_2)_3$ CH-)
IVb	3400	N-H	307.8	16803	6.80-8.24	(m, 14H Ar- H+NH)
	1690	C=O	239.6	26404	5.52-5.64	d,1,H-3, J=10.3 Hz)
	1615	C=N	202.0	48580	3.75	(s,3,(OCH_3)-)
	1600	C=C			0.80-3.1	(m,7, $(CH_2)_3$CH)
IVc	3400	N-H	301.6	16239	6.85-8.20	(m, 14H, Ar-H+NH)
	1690	C=O	238.6	26117	5.51-5.64	(d,1,H-3,J=11.2 Hz)
	1615	C=N	203.8	41469	0.77-3.49	(m,7, $(CH_2)_3$CH-)
	1605	C=C				
Va	3340	N-H	338.5	10614	6.80-9.30	(m,15H, Ar-H+NH)
	1600	C=N	343.0	7467	6.21-6.33	(d,1,H-3,J=10.5 Hz)
	1360	C=S	205.5	14090	0.79-3.90	(m,5, $(CH_2)_2$ CH-)
Vb	3360	N-H	339.0	24754	6.8-9.30	(m,14H, Ar-H+NH)
	1630	C=N	230.0	21202	6.15-6.30	(d,1,H-3,J=13.3 Hz)
	1605	C=C	203.0	37704	3.74	(s,3,OCH3)
					0.85-3.80	(m,5, $(CH_2)_2$ CH
Vc	3350	N-H	337.0	25490	6.98-9.32	(m,14H,Ar-H+NH)
	1610	C=N	242.5	19607	6.20-6.33	(d,1,H-3,J=10.7 Hz)
			204.0	36601	0.85-3.90	(m,5, $(CH_2)_2$ CH-)

Compd.	IR (KBr)		UV (Ethanol)		$_1$H NMR (CDCI3)	
	ν,cm^{-1}	Bond	λMax nm	max	δppm	Assignment
Vd	3380	N-H	239.0	14421	6.95-8.18	(m,13H, Ar-H+(NH)
	1600	C=C	241.5	34420	6.30-6.52	(d,1,H-3, J=10.7 Hz)
			206.0	46587	1.12-3.85	(m,5, $(CH_2)_2$ CH-)
VIa	3340	N-H	337.5	20150	6.95-9.30	(m,15H, Ar-H+N-H)
	1630	C=N	235.5	15253	6.12-6.24	(d,1,H-3, J=10.7 Hz)
	1605	C=C	205.0	28480	0.85-4.10	(m,7, $(CH_2)_3$ CH-)
VIb	3330	N-H	336.0	22080	6.76-9.30	(m,14H, Ar-H+NH)
	1615	C=N	229.5	23087	6.06-6.18	(d,1,H-3,J=10.5 Hz)
	1605	C=C	203.0	37181	3.75	(s,3,OCH3)
	1372	C=S			0.80-4.10	(m,7, $(CH_2)_3$ CH-)
VIc	3325	N-H	3350.0	24108	7.04-9.28	(m, 14H, Ar-H +NH)
	1605	C=C	302.0	41866	6.10-6.22	(d,1, H-3,J= 10.7 Hz)
	1370	C=s			0.80-4.10	(m,7, $(CH_2)_3$ CH)
Vid	3390	N-H	335.5	10059	6.83-9.30	(m,13.H Ar-H_N-H)
	1610	C=N	203	20267	6.27-6.37	(d,1,H –3,J=10 Hz)
	1600	C=C			0.76-4.11	(m, 7H, $(CH_2)_3$ CH-)
	1360	C=S				

Table II. Elemental Analysis of compounds III-VI

Comp.	Mol.Form (mol. Wt)	Calculated					Found					Mp°. C	Yield (%)
		C	H	N	Cl	S	C	H	N	Cl	S		
IIIa	$C_{24}H_{21}N_3O$ (367.46)	78.45	5.76	11.43	-	-	78.56	5.84	11.44	-	-	209-211	90
IIIb	$C_{25}H_{23}N_3O_2$ (397.46)	75.54	5.83	10.57	-	-	75.40	5.79	10.62	-	-	182-183	92
IIIc	$C_{24}H_{20}ClN_3O$ (401.89)	71.72	5.01	10.45	8.82	-	71.87	5.11	10.26	8.50	-	214-215	81
IVa	C25H23N3O (381.47)	78.71	6.07	11.01	-	-	78.59	6.04	11.09	-	-	165-166	76
IVb	$C_{26}H_{25}N_3O_2$ (411.50)	75.89	6.12	10.21	-	-	75.81	6.08	10.17	-	-	181-183	66
IVc	$C_{25}H_{22}ClN_3O$ (415.92)	72.19	5.33	10.10	8.52	-	72.02	5.30	10.11	8.42	-	218-220	73
Va	$C_{24}H_{21}N_3S$ (383.51)	75.16	5.51	10.95	-	8.36	75.19	5.35	10.70	-	8.11	223-225	86

Vb	$C_{25}H_{23}N_3OS$ (413.53)	72.61	5.60	10.16	-	7.75	72.77	5.54	10.03	-	7.66	174-176	70
Vc	$C_{24}H_{20}ClN_3S$ (417.95)	68.97	4.82	10.05	8.48	7.67	69.33	5.08	9.84	8.31	7.43	244-245	75
Vd	$C_{22}H_{19}N_3S_2$ (389.53)	67.83	4.91	10.78	-	16.46	67.65	5.07	10.62	-	16.43	225-227	67
VIa	$C_{25}H_{23}N_3S$ (397.53)	75.53	5.85	10.57	-	8.06	75.44	5.81	10.34	-	7.74	195-197	77
VIb	$C_{26}H_{25}N_3OS$ (327.56)	73.03	5.89	9.82	-	7.49	72.82	5.81	9.89	-	7.34	196-197	67
VIc	$C_{25}H_{22}ClN_3S$ (431.98)	69.51	5.13	9.72	8.20	7.42	69.33	5.08	9.54	8.43	7.43	228-230	90
VId	$C_{23}H_{21}N_3S_2$ (403.56)	68.45	5.24	10.41	-	15.88	68.38	5.28	10.26	-	15.76	190-192	72

نحو نموذج لتعلّم الكتابة باللغة الإنجليزية وتعليمها في المرحلة الجامعية: معارضة ضد الجمود

د. نهال مصطفى عميرة
كلية الآداب-جامعة البترا

ملخص

يتناول هذا البحث نظريات تعلُّم الكتابة باللغة الإنجليزية وتعليمها واتجاهاتها في المرحلة الجامعية. ويستعرض البحث الفلسفتين الرئيسيتين الشائعتين في هذا المجال: الأولى الاهتمام بالكتابة في مراحل تطورها في التعبير عن الأفكار (Process Writing) المستندة على نظريات تعلُّم اللغة الأم. والثانية القائمة على الاهتمام بالكتابة كناتج في صورتها النهائية (Product Writing) المستندة على اكتساب المكونات اللغوية.

ويوضح البحث القصور الناجم عن تركيز كل فلسفة منهما على المبالغة في إظهار إيجابياتها نفسها، وإظهار سلبيات الفلسفة الأخرى. ومن ثم يقترح البحث منهجية تقوم على أسس نظرية في علم اللغة، وعلم اللغة النفسي والاجتماعي والتطبيقي، وأسس فلسفية وتربوية تتعلق بالتعليم، وتعلم اللغات الأجنبية، والعملية التعليمية. وتتسم المنهجية المقترحة بمرونة، وواقعية، وتوازن، يختلف باختلاف مستويات الدارسين، مما يؤدي إلى تلبية حاجاتهم المتغيرة. كما تتضمن المنهجية مهاما تعليمية وتعلمية محددة وتقويما لها. ويخلص البحث إلى معالجة كيفية تطبيق المنهجية المقترحة في البرنامج الدراسي.

TOWARDS A MODEL FOR EFL UNIVERSITY WRITING: AN ARGUMENT AGAINST DOGMATISM

Nihal M. Ameira
College of Arts, University of Petra

Abstract

Many of the approaches to the teaching of writing at academic institutions in the EFL/ESL(1) contexts are based on criteria that emphasize theories of first language (L1) writing processes. In opposition to these process approaches, surveys of academic writing programmes in the EFL/ESL situations have focused on the written products, without taking into account the act of writing itself. The flaw attributed to the process and product–oriented writing paradigms seems to lie in the overstatements of criticisms directed at each paradigm, unawareness of the distinctive focus of each approach, and failure to challenge the validity of the merits ascribed to replacements. This paper argues persuasively for a synthesis which incorporates major domains in textual structure, cognitive processing, and social contexts often discussed in academic and professional second/foreign

language writing research, but seldom integrated. In combining these issues, the author's aim is to suggest a model of academic writing in the EFL/ESL situations that treats writing as a combination of writer, reader, subject matter, and text, with the creation of realistic academic task-based instruction which responds to the presumed complexity that such an integrated model suggests. It will also be shown that the proposed multidisciplinary model is adaptable to various academic teaching situations. Equally important, the proposed model constitutes an attempt to come to terms with reduced input environment, particularly, in the EFL situation. Accordingly, it is the author's thesis that critical reading becomes an indispensable part of the syllabus suggested as a compensatory resource . At the same time, it is through structured literacy procedures that explicit exposure to linguistic and rhetorical inputs can be gained, without which writing is paralyzed. To support these suggestions, I present a psycholinguistic construct of the native and non-native speakers' reading and writing processes. Finally, an assessment of the described model is presented.

Introduction

Over the last 20 or 30 years, the cry over the writing crisis has been raised within the EFL/ESL context as in the first language (L1) situation; this is evident in the works of Zamel,[2] Widdowson,[3] Bereiter and Scardamalia,[4] and Arndt,[5] among others. There has been a continuing barrage of complaints concerning the writing abilities of students coming out of high schools and even universities. Such complaints have found an echo in, for example, studies by Kaplan,[6] Kharma,[7] Dudley–Evans and Swales,[8] and in other influential voices.

The problems created by these students as they enter the academic environment certainly deserve special attention. However, the assumption that they are insufficiently versed in academic writing practices does not mean that such students are lacking in cognition; it rather means that the practices of writing which are valued in the academic discourse community are alien to them. Indeed, adult foreign/second learners of English come to the classroom with a great deal of skills and motivations which can be used if only they could be shown how. We must admit that many writing difficulties are perhaps the result of the teaching model that is adopted to solve them.

It may well be that faculty concerns about the writing ability of our EFL undergraduates led the present author to pose some basic questions, and start a dialogue with regard to the aims of writing and writing instruction addressed to the ESP/EAP[9] undergraduates. Basically, then, it seems reasonable to assume that the basic goals of

writing have not been sufficiently identified. But the problem goes further than this. To begin with, the current communicative and process theories are unfortunately hampered by a L1-bias and fail to see the particular nature and overall complexity of the EFL environments. For example, attempts to use L1 writing processes to develop second language (L2) skills can often be problematical. It is also the case that, a study of the formal aspects of language alone will not lead to the kinds of models of fluent writing necessary to support improvements in writing instruction. At the same time, theories of the writing process do not, of themselves, form a comprehensive interpretation of the written text. Traditionally, this is the controversy between process and product–oriented paradigms. However, in recent years this simplistic division has become more difficult to sustain; the problem involves more than just the debate over process versus product .

It follows, then, that a general theory of L2 writing may not be possible. It is becoming increasingly clear that writing models more specific to FL/L2 situations are needed. Models that make use of L1 research when such research is relevant, but account for the specific features of FL/L2 writing. Drawing on empirical and theoretical studies in text linguistics, cognitive psychology, rhetoric, and the art of writing, these models will be supported by the works of researchers in the field.(10) The purpose, perhaps inevitably, is to distinguish between visions and realities, that is, between creative and enabling aims. Essential elements of such issues will be sketched. Issues associated with theories of writing, as well as instructional practices,

will be surveyed. The combinations of theoretical discussions are synthesized into a coherent model for a writing theory and practice.

Survey of Approaches in Foreign/Second Language Writing Research

❑ The Product Model

Since Kaplan's[11] article on the concept of contrastive analysis, writing instruction in the English language teaching (ELT) context has centered around process/product dichotomy. Zamel,[12] Taylor,[13] Hamp–Lyons,[14] Raimes,[15] Candlin and Hyland,[16] and Grabe and Kaplan,[17] all have identified the complex nature of the process of writing and raised questions about past approaches to the teaching of writing. Should we teach a "process" or "product" approach ?

According to these authorities, and within the process/product controversy, one common and accepted way of teaching writing (began in the 60s and the early 70s) is to emphasize the grammatical and rhetorical forms. The application and manipulation of linguistic forms within a text, the use of sentence-combining, and the manipulation of linguistic forms in connected discourse with no emphasis on purposeful writing activities are seen as the dominant mode of writing instruction.[18]

It is not only the linguistic accuracy –correct grammar, usage, and spelling– that is highlighted; in Taylor's[19] view, "Paragraph or essay writing requires knowledge of the rhetorical rules of the

language and of paragraph and essay structure". An important point made by Kaplan,[20] is that English discourse is schematically described as proceeding in a straight line " ↓ " ; thus, the "thought pattern" of English is represented as "dominantly linear in its development", proceeding systematically from pre-writing to writing to editing. Of primary importance to this issue is Kaplan's[21] demonstration that "each language and each culture has a paragraph order unique to itself, and the part of the learning of a particular language is the mastering of its logical system". That said, Kaplan's article introduces the concept of linguistic transfer –based on the Whorfian Hypothesis and general contrastive claims– and accounts for the cultural aspects of logic underlying the rhetoric structure. However, the thrust of Kaplan's arguments from the rhetorical perspective suggests that, the contrastive analysis of rhetoric is one possible answer to certain needs of advanced-level foreign students in learning to write, as it may aid them to establish the kind of logic demanded by the system of the students' academic discipline. At the same time, this language-oriented approach may help the students grasp the idea of structure in units larger than the sentence[22]. The rhetorical issue could be succinctly summarized: writing is supposed to meet certain standards of prescribed English rhetorical style, reflect accurate grammar, and be organized in conformity with what the audience would consider to be conventional.

This way of teaching writing has led to exercises that offer training in recognition of topic sentences, writing from an outline,

development of ideas, and reordering of paragraphs[23]. Teaching the EFL/ESL undergraduates the textual features of L2 written texts, such as cohesion, together with coherence provides the logical flow of ideas and ease in reader comprehension. Indeed, teaching advanced level EFL/ESL students global coherence strategies may help them compensate for difficulties at the local level.[24]

In this form-dominated approach, the teaching of writing tends to be formulaic and model-based; a good deal of attention is placed on the students' finished product. What researchers make clear, however, that some current traditional writing instruction in the L1 language teaching situation was reinforced in the FL/SL contexts. This was justified on the grounds that L2 students needed to focus on correct grammar, spelling, usage, and the trio of unity, coherence, and rhetoric.[25]

▫ The Process Model

Drawing upon L1 research (early 1970s) on writers' mental processes during the act of writing, another common and accepted way of writing instruction is to focus on the writer and the writer's cognitive processes. An interest in the writing process in the L1 context has been shown in the works of, for example, Flower and Hayes,[26] Emig,[27] Sommers,[28] among others. Studies by, for example, Raimes,[29] Krapels,[30] and Zamel,[31] have also highlighted this interest in what the L2 writers actually do as they write .

In addition to empirical issues, theoretical areas of inquiry[32] have led to the suggestion that because the aims of writing for native English speakers and EFL/ESL academic learners, are superficially thought to be the same –i.e. the production of acceptable academic written language– there has been a temptation to treat the subject in the same way for both types of learners. If this is the case, then L1 and L2 writing problems, perhaps inevitably, are the same.

The emphasis on the process of writing itself typically carries students through a cycle of planning "prewriting", drafting "writing or transcribing", and editing "re-writing or revising".[33] Thus, it is not surprising that EFL/ESL studies, oriented towards ESP/EAP and drawn from research into the writing process have found that "writing is not the straight-forward plan–outline–write process",[34] and that rewriting does not involve correcting grammar and usage errors only. Muncie[35] has recently made some very important critical remarks on the same view, suggesting that writing is not "an endless stream of compositions assigned by the teacher, written by the learners, handed in for marking by the teacher, handed back to the learners, and promptly forgotten by them as they start on the next assignment".

L1 research on the composing process is now having a strong influence on writing instruction at tertiary institutions and pre-tertiary programmmes. Likewise, the claim for a writing process pedagogy in L2 writing practice is, by now, well documented. Central to such practice is a focus on 'good writing practices'. To quote Boughey,[36] good writing practices involve: "the way in which the ideas generated

by the act of writing relate to the audience who will receive it". According to Hairston's[37] description of the L1 classroom using process approach, strategies involve invention and discovery; instructors help students generate content and discover purpose. It is rhetorically based; emphasizing audience and purpose. It follows that the process approach has led to certain practices that encourage nonnative student writers to generate, develop, and shape ideas before receiving instruction in the use of thesis statements and outlining. According to Taylor,[38] "the very act of writing can itself serve to facilitate thought and shape ideas" which had no shape prior to the act of composing, despite the process of filling in a prepared outline. It is for this reason that Taylor[39] views writing as "a dynamic, creative process of give and take between content and form".

The process of writing itself also involves the writing of multiple drafts.[40] Of primary importance to the 'multiple-draft process' is feedback as it "pushes the writer through the various drafts and on to the eventual end-product".[41] In order for feedback to have a positive impact, it must be given to students throughout the composing process -not just on the final product.[42] Much of the writing programme is devoted to individual conferences (teacher feedback) between instructor and student during which the focus is on the evolving text "first draft".[43] ESL researchers and practitioners, such as Bassano,[44] and Wenden,[45] have provided valuable insights into how the notion of workshops in L1 writing pedagogy –whilst students are drafting, teachers are intervening to guide students

through the writing process– can be useful. Students also engage in collaborative activities[46] with their classmates, primarily in peer feedback sessions: "second draft". In this way, they may come to appreciate that revising may mean deleting and adding paragraphs, not the editing or proofreading that revising has traditionally been synonymous with. They may also come to understand that shared experience reinforces a sense of audience, which helps develop in students the ability of reviewing their writing with the eyes of another. Feedback further involves written teacher-feedback. This is followed by another student-teacher conference.

The Content-Based Model : Back to the Text

It should be pointed out that writing process research has also often been combined with a focus on the content of writing programmes. As defined by Shih,[47] content-based approaches are those that are associated with the study of specific audience and subject matter that develops thinking, researching, and writing skills authentically. Gradually, L1 writing programmes have been moving towards content-centredness, maintaining a consistent set of themes about which students have personal knowledge and in which they can invest their time meaningfully. Shih has suggested that in L2 contexts (in the 1980s), similar efforts highlight content-centred programmes.

Thus, it seems likely that another common and accepted way of teaching writing is to focus on content appropriate for the academic learners. Specifically, an effort is made by Snow and Brinton[48] to

focus on the kind of strategies students use in performing the tasks. The researchers have stressed the integrative aspects of content–based classrooms in which students concentrate on reading, writing, and study skills concurrently, while studying a single topic. This issue has also been emphasized by Shih,[49] and Spack.[50].

Equally important is the fact that this approach to writing instruction emphasizes analysis of rhetorical organization of technical writing,[51] and tasks EFL/ESL students can expect to encounter in their academic careers, coupled with an analysis of reading assignments.[52] However, content-based instruction and its corollaries, ESP,EAP,EST, to some extent parallel the "writing across the curriculum" movement .

The Reader-Dominated Model: A Return to a Rhetorical-Dominated Approach

Still another major research focus in the 1980s –which coexisted with the content - based model - is an approach developed from different sources, such as sociolinguistics, Hallidayan functional linguistics, and socially based rhetoric.[53] Interest in this line of study is directed at the issue of audience as a major social-context factor. That is to say, writing cannot be understood as a product of a single individual. According to Kroll[54] this approach can be viewed as reader-dominated, related to the increasing rhetorical influence over writing and the application of patterns of arrangement.

The reader-dominated approach comprises generalized formal properties of writing preferred by "academic demands and academic discourse community".[55] This approach seems to be of especial relevance in the movement to introduce students to 'discourse communities' so that their writing becomes purposeful in the academic setting. To achieve this, Swales[56] argues that the students need to be aware of the social context of writing, and need to be taught the formal properties of writing. These formal properties refer to the ways that textual features combine to define different text types. They also refer to the ways that texts are constrained according to the various purposes of the writer and the demands of the context. Clearly, ESP/EAP approaches, which are academically oriented, emphasize an awareness of the expectations of academic readers as well. The academic reader represents "a discourse community", such as a "specific discipline or academia in general. The reader is an initiated expert who represents a faculty audience".[57]

The reader-dominated model is also linked to research in genre analysis and text type variations, and studies of the demands and expectations of academic readers. Thus, in an attempt to extend genre use to ESP and academic writing contexts, much of the work initiated by Swales,[58] and other researchers in the field, centres on the claim that genre-based teaching applications will help students master the stylistic, organizational, and linguistic features within the constraints of the models provided . Swales further contends that the ability to use genre structure effectively will transform students' abilities to

learn and function successfully in academic contexts. This kind of writing instruction emphasizes not only the social nature of language learning but also the mediating role that language forms play in purposeful communication.[59] In order to understand how and why linguistic conventions are used for particular rhetorical effects, there is a need for advanced FL/L2 learners to understand organizational aspects of the written text. They must learn the schema for organizing different types of knowledge. As academic students learn to control genre, they simultaneously learn to control language, writing purpose, content, and context.[60]

This interest in genre-based teaching has led to the application of explicit genre instruction; teaching students the formal features of genres and text structure.[61] In addition, the reading assignments from across the curriculum involved are presented with the aim of teaching "high-transfer skills that are only incidentally similar to those used in the students' content courses".[62] Now, one may readily concede that students assigned to write on different tasks and for different purposes, systematically vary their grammatical, lexical, and organizational choices to conform to expected genre constraints. Swales[63] argues that in advanced learning contexts, students need to be trained in the genre structures that are preferred by a given discipline. These genre forms, he suggests, are intimately tied to cultures and discourse communities.

From a cultural perspective, research studies that inform the reader-dominated approach also involve identifications of the cultural

differences between L1 and L2 writing. As more and more students become involved in ESP ethnographers, such as Flowerdew and Miller,[64] and Atkinson and Ramanathan,[65] have suggested that it is essential that student writers be made aware of the differences which exist in writing across cultures. However, in order to make up for the gaps caused by the inability to satisfy the writer's purpose and to raise the reader's expectations, Ramanathan and Atkinson,[66] suggest that a fair amount of the L1 cultural knowledge may be mediated by some competent instructors in their writing classrooms.

Again the reader-dominated model indicates a return to a form-dominated direction by presenting the rhetorical forms as paradigms, explicitly teaching about language structures and functions, and emphasizing teaching-learning models .

Process-Product Research in Foreign/Second Language Writing :

▫ Problems and Gaps

The aforementioned review of models of nonnative English speakers writing instruction shows that these approaches have been viewed as 'either' product or 'process' approaches. The learner-orientated model (therefore the humanistic model which emphasises creativity) is opposed to organization and conformity. This orientation raises key questions that will be reformulated with reference to a number of authorities, and in particular to Harowitz'[67]

article and to Reid's,[68] comments on Vivian Zamel's,[69] "The Composing Process of Advanced ESL Students: Six Case Studies". The former points to the controversy that arose at TESOL '85 concerning the process-product issue and warns the promoters and adherents of the process movement of its multiple shortcomings within the academic setting. Following are three of the arguments he puts forth.

Firstly, the process-orientated model "fails to prepare students for at least one essential type of academic writing".[70] That is to say, it ignores the realities of the academia whose needs, paradoxically, it seeks to address. With its multiple drafts for evaluation and revision, the writing process model indeed fails to appreciate the constraints imposed by the examination systems in educational institutions. The instructor/examiner usually evaluates 'what is in the paper' rather than 'how the paper came into being'. Secondly, the procedural approach to writing "is suited only to some writers and some academic tasks"[71] but not otherwise. In fact, while some writers do better when writing through an outline, others are better off without an outline at all. In addition, lengthy procedures of planning, writing, and revising may indeed require time and resources beyond what the current educational institution system can afford the writers. Thirdly, the process-orientated model is deceiving the students by giving them "a false impression of how university writing will be evaluated".[72] Responding to the students in the humanistic sense, rather than

responding to their writing does not help to improve their academic writing performance.

Reid[73] has similar views with reference to Zamel's[74] six case studies. Zamel's generalizations, Reid contends, are perfectly valid for her six subjects whose English language proficiency and writing experience are rather sophisticated. However, for students 'whose language proficiency and rhetorical acculturation are limited', concerns for basic skills and rhetorical organization are well justified. Writers need familiarity and practice with common writing formats or what Flower and Hayes[75] refer to as 'stored plans' for creating such a format. Only to those who have acquired those rhetorical frameworks can process-learning be profitable. Reid[76] further highlights the contrast between process-based strategies and the pragmatic nature of most EFL/ESL students' objectives. What students want is a preparation for university assignments across the curriculum, a need of which process-models take little account. The question is really not which processes are being used but whether the professors of science, pharmacy, architecture, business, or journalism find the product satisfactory. However, a closer look at the limitations of process writing may be warranted.

The serial models of the type proposed by d' Angelo[77] and most commonly known as 'prewrite-write-rewrite' came under attack over the recent years. According to d' Angelo, the process of writing begins with the writer forming a 'gestalt'[78] or a 'mental image'; a stage of invention which is called elsewhere (Hayes and Flower,

1980) planning. Topic and structure in d' Angelo's rhetorical construct are stored and activated simultaneously (e.g., comparison or cause-and-effect schema). The 'write' stage consists of translating the 'gestalt' into a script. Some mechanical sub-skills come into play at this stage. However, more demanding are higher-order acts of formulating. It may well be that the writer persues the search for coherence while transcription proceeds. There is, therefore, no clear–cut boundary between the processes of planning and those of writing. Transcription is followed by reviewing. In process models, reviewing can occur at any stage or at any level of writing.

The question remains one of the universality of this model. Do all writers go through these stages of prewriting, writing, and rewriting? Do all tasks require these cognitive exercises in the same way? What does it take to proceed from one stage to another? Steinberg,[(79)] (in Gregg and Steinberg), for example, reports that his own writing requires a prewriting stage of note-taking during which he thinks through what is appropriate to write before he gets off the ground. Odell[(80)] reports a more painful experience. He is usually at pains to produce the first draft; only through successive writing most of which is discarded, does he get the needed feedback for the first draft. Obviously, there is no model for all writers. The point is that there does not seem to be a universal sequence of the writing processes. That individuals differ in their cognitive styles and that different task situations necessitate different strategies has been extensively documented in psychology.

Another major problem with regard to the process-model concerns the ability to generalize the findings. Process-research is largely L1-based and therefore concerns native speakers of English whose levels of language proficiency are quite advanced. It is also true that this kind of research takes place under input-rich environments where writers are provided with a range of rhetorical models to guide their writing. Lack of linguistic and rhetorical models as a result of non-supportive environments is no doubt one of the most significant factors of ineffective writing.

For many years the above differentiation has been recognized as important in at least two areas of learning for L1 students, and a specifically non-literary, non-creative approach is carried over to writing. These are in the fields of secretarial training, where models are given for the writing of business letters, and school science teaching, where a particular form and style of laboratory report writing is required. In the L2 community, one may argue that there are forms of writing in which the nonnative English speaking writers cannot have enough time to travel the same long road of the writing process that the native English speakers writers do. Hence, the process-oriented approach fails to prepare them for writing tasks specific to the needs of students. This is the case for EFL/ESL oriented towards ESP/EAP programmes.

On the other hand, in an attempt to challenge ESL writing pedagogy Zamel[81] raises questions about the ways in which writing has been dominated by a concern with product: "studying a particular

grammar, analyzing and imitating rhetorical models or outlining what it is one plans to say". Witte and Faigley[82] and Taylor[83] share Zamel's views against prescriptive approaches to ESL writing pedagogy. They have noted that although the ESL field is beginning to recognize the need to be told how to develop ideas prior to writing it is still dominated by a concern with product. Freedman[84] has also expressed doubts over whether classroom instruction about genres can actually help students become better writers. He contends that mastering the use of genre knowledge is not explicitly taught but is acquired through exposure to genres in texts related to the students' field of specialization. Freedman proposes that explicit genre teaching has only restricted value in improving students' writing. He also criticizes the product centered way of writing instruction that focuses on style and usage, and the model-based approach.

Bridging the Gap between Product and Process Models

A preference for a single–minded approach indeed presupposes a prior recognition that (1) the selected method is more effective than others; (2) it is effective for all learners and all situations.

While in effect it is true that certain methods work better than others, there is no evidence that they so work for all types of learners. On the contrary, it appears that different learners respond differently to different pedagogies. Certain learners, for instance, develop idiosyncratic modes of cognition, yet others value reflection in the place of interaction. Therefore, no mater how productive a method is,

it is always limited as to the range of learner needs it is likely to satisfy.

The fact that writing is essentially a formal activity and therefore must conform to certain norms and expectations is another challenge to writing pedagogy. Culture is a further challenge to classroom methodologies. In all cultures, there are norms of conduct which regulate such things as who says what to whom, when and where.

Quite apart from the diversity of the EFL/ESL students, the cultural differences between L1 and L2, and the unique complex nature of the L2 writing, a one-sided approach is hardly ever applicable. Therefore, bridging this gap by recommending a process or a product approach to writing may not be the best way to deal with students' needs and writing pedagogy. A workable alternative is to reconcile product and process; accuracy and fluency[85] both of which play a critical role in written communication. Indeed, in the new century, we could well search for a variety of theories to support diverse approaches and procedures that may apply to all EFL/ESL students.[86] Hence the suggestion that a balanced approach to writing where form, content, writer, reader, and communicative meaningful tasks are interrelated, providing a pragmatic basis for the building of a principled model of writing for tertiary level students. The notions of 'product' and 'process' can then be viewed as both/and approaches.

BUILDING A CLIMATE FOR A MODEL OF ACADEMIC WRITING

Written Discourse: Shared Knowledge and Mutual Eagerness to co–operate

Written discourse is a communicative process through which a writer and a reader negotiate meaning through a form of social interaction, i.e. a written text. In that interaction, the writer is the first interlocutor, or producer of discourse. However, in order to achieve readership, the writer must resort to certain clues present in the text and intended for the reader to recognize in order to reconstruct the meaning of the discourse. The reader is also producer of discourse in that he/she embarks on reconstituting the discourse that the writer has partially recorded in the text.[87] According to the so-called psycholinguistic model of reading,[88] the reader reconstructs meaning from the written language "by using the graphophonic, syntactic, and semantic systems of the language".[89] The reader predicts meaning, and confirms those predictions by relating them to his/her past experiences and stored knowledge of the world (content schemata), and his/her familiarity with text structures (formal schemata). All communication depends on the adjustment of each interlocutor's cooperation to minimize the gap between their schematic knowledge.[90]

Therefore, the writer must make sure his/her message is explicit enough to ensure acceptability to the reader in processing new

information in the text. The writer must also anticipate his/her interlocutor's reactions by deciding in advance what questions the reader might pose regarding his/her message. This planning, Widdowson argues,[91] constrains the writer to abide by the co–operative principle in the design of the message (see the 'cooperative principle' in Grice).[92] In so doing, the writer has negotiated the conveyance of his/her meaning by assuming a dual role during the production of the text. It follows that the text itself contains only the writer's side of the discourse. Thus said, the text is not discourse; it is the product of the writer discourse which the reader is expected to reconstruct. To comprehend this discourse, the reader must interact with the writer in socratic fashion much in the same manner as the writer did when he/she assumed the dual roles in the interaction which created the text. Reading, on the other hand, is an interaction of textual features 'bottom-up' with the reader's knowledge of the world 'top-down'.[93]

The Psycholinguistic Construct

In view of the above, it would seem that an awareness of what the author considers to be perhaps happening in the reading-writing process, with respect to L1 and L2 reader and writer, will permit appropriate interpretation of some of the problems raised earlier .

▫ The L1 Writer

The L1 writer is involved in a conversation with an imagined interlocutor. The writer must, therefore, play a double role, the

reader's role and his/her own to simulate the interaction. In order to get his/her message across (communicate), the writer will have to correctly guess what sorts of related knowledge the intended interlocutor already has (shared knowledge); produce expressions that will evoke appropriate knowledge in the reader; and present those expressions in a way that can induce the reader to interrelate the evoked knowledge into a structure that mostly captures the meaning intended.

The point is that, the L1 writers have some implicit knowledge of rhetorical plans, organizational logic, and genre forms in their native language. The writers imagine who they are writing for and cut their rhetorical cloth accordingly. In order to engage in a dialogue with their imagined reader, they have available the lexical and syntactic knowledge which will enable them to work within some rhetorical plan. The rhetorical plan results from the writers' discourse with their interlocutor.

- **The L1 Reader**

Knowledge of the rhetorical organization of a language will give the L1 speaker some insight into the discourse of that language even if he/she is unable to relate the content to any external experience. The reader will seek to recover the underlying discourse from the textual clues provided. It is equally true that a reader is capable of relating to a text as an incompletely comprehended discourse by skimming for the gist of the message as opposed to investigating its rhetorical organization. In discoursal terms, therefore, what a reader knows

about the world is likely to equip him/her to reconstruct, according to his/her purposes, the meaning encoded by the writer.[94]

In order for the reader to maximize the information that he/she receives from the text with which he/she is interacting, it is necessary for the reader to bring together the appropropriate linguistic knowledge and world knowledge which match those postulated for the reader by the writer. If these are both available to the reader, and in the case of the literate native speaker we are assuming that the former is available, then the reader will receive the message which is encoded in the text by an appreciation of the rhetorical organization of the discourse. Thus a text does not make sense by itself but rather by the "interaction of text-presented knowledge with a reader's stored knowledge of the world".[95] In attending to extract the writer's intended message, the reader, thus, must interact with the text at discoursal terms.

▫ The FL/L2 Reader

The FL/L2 reader has prior reading experience. He/She is motivated to relate the 'content' of what is written to his/her own 'world knowledge' in order that he/she can agree or disagree with the propositions that he/she finds there.[96] Thus in many ways we can assume a similar starting point for both the L1 and the FL reader, at the academic and subject level which we are considering, as far as message content is concerned.

In addition to interacting with the text as discourse at the 'world knowledge' level, the FL/L2 reader must also interact with it rhetorically by way of an understanding of the structural and cohesive elements which the writer uses in producing his/her discourse. According to Widdowson,[97] the FL reader already has experience in applying 'procedures for discourse processing' in his/her L1. So, he/she will normally be attempting to interact with material which is related to his/her own world knowledge or field of interest, but needs assistance in repairing a linguistic knowledge "disconnection". In Widdowson's[98] view, and this must be stressed, the message received by the foreign language reader will normally represent only a partial understanding of the writer's original information transfer intent.

- **The FL/L2 Writer**

At the level of academic writing there is rarely a 'world knowledge' problem for the writer and his/her interlocutor. However, the important point made is that while L1 writers make use of just one language, L2 writers often utilize both L1 and L2, with thinking going on in different languages at different times. Hence, translation may take place. Raimes[99] is suggesting here that the student writers receive the message in their L1, but they also respond to it in their L1, and thus, in attempting to write in English, are involved in a discourse which requires a "double translation". This explains why so often extensive writing by a non-native speaker appears superficially to be in English, but is found to be, on closer inspection, rhetorically organized in the writer's L1. The 'double translation' problem is

likely to cause major difficulties for the non-native speakers of English when they attempt to carry out the discourse process of text production. Differences in cultural background[100] are of most importance here.

In addition to their limited knowledge of the language code, FL/L2 student writers may have greater difficulty in applying strategies which are frequently used in L1 processes writing classes (e.g, invention and brainstorming strategies). Also, the relationship between oral skills and written skills is not the same for L1 and FL/L2 writers. There are, further, differences related to the L1 educational background, the ages of L1 and FL/L2 student writers, the extent of access to language, and to other complexities, in particular in the EFL context.

The Reading – Writing Connection in EFL/ESL Research:

Recently, most pedagogical investigation of reading-writing connections has become the focus of research in EFL/ESL. While most studies have examined reading-writing relationships among EFL/ESL at a general level,[101] few studies have addressed the influence of specific aims of reading texts and writing tasks; that is, the genres of reading and writing.[102] However, most of the research on reading-writing connections in the context of EFL/ESL has focussed on the influence of reading skills and strategies on writing fluency.

In attempts to provide empirical support for the theoretical links between the reading and writing processes in L2, the research of Carrell[103] has shown that reading and writing are significantly related when ESL readers are instructed in the top level rhetorical organization of expository text, and trained in taking advantage of cohesive devices when reading L2 texts to define a text's organization. In Carrell's view, giving instruction to ESL readers about the rhetorical organization of a text will facilitate writing achievement as measured by reading recalls.

Rhetorical Preferences and the Role of Explicit Instruction

It has been suggested[104] that the difficulties experienced by the EFL/ESL students have proved to be more often of an organizational nature, and that such students need an awareness not only of cohesion/coherence techniques, but of the internal logic of the L2 system and the socio-linguistic constraints of the L2 culture . Thus there is a need to teach these literacy forms which are culture-specific, that is, governed by rules of discourse which are linguistically and culturally coded and vary widely from language to language.

However, by highlighting the role of teaching in the acquisition of the rhetorical and textual resources coded in the target language, the stance in this paper is in sharp opposition of Krashen's[105] monitor theory. In his theory, learning is untransferable because it occurs by conscious rules, and hence does not lead to acquisition, while acquisition is enhanced by unconscious exposure to "comprehensible

input". But, in spite of the implications of Krashen's position, there is no strong support for a rejection of formal teaching. Long[106] surveyed 13 studies which relate language acquisition to exposure or instruction and concludes that from these there is considerable evidence that instruction is beneficial for children as well as adults, for beginners, intermediate and advanced, on integrative as well as on instrumental basis. The above findings seriously challenge the monitor theory. Consequently, the author lacks strong reasons for rejecting some element of formal teaching.

More exciting, however, have been studies of the negative effect of the transfer of textual habits, specific to the Arabic language community, to texts in written English. These studies have recently been the focus of attention for some researchers in the Middle East. Sa'Adeddin[107] for example, goes as far as to suggest that the Arab academic learner ("or producer") whose failure to switch mode from the aural ("dominant in many areas in Arabic writing") into the visual (the English norm) results in negative transfer, and breakdown of interaction. The end product is socio-linguistic misunderstanding. It is Sa'Adeddin's contention that in order "to succeed in effective communication, they (students) will have to gain mastery over the visual mode".[108] Evidence for culturally different rhetorical preferences has also been given in a study by Hatim.[109] Both writers, Sa'Adeddin and Hatim highlight the differences between English and Arabic in terms of rhetorical preferences, in particular those related to the notions of audience and the accessibility of texts to readers.

Kharma[110] provides further evidence for differences between Arabic and English rhetorics, arguing that a key difference lies in the organization of written discourse. In particular, Kahrma notes that "repetition/parallelism, incoherence, and disorganized discourse" characterizing the Arab learner's English academic prose "can be totally ascribed to the complete absence of the paragraph in classical Arabic, and the misunderstanding of that concept in a great deal of modern Arabic writing". Kharma[111] contends that advanced students should be taught and "offered intensive training in .... English discourse particularly the organization of the paragraph and the proper development of the theme".

Of primary importance to this discussion, however, is the view that successful teaching of contrastive rhetoric requires that the English rhetorical rules be treated in the EFL/ESL classroom as a consciousness-raising device which aims at alerting the learners to the rhetorical choices in the target language. These, then, reflect the link between culture and writing. This kind of teaching requires that learners have a grasp of the rhetorical form of text in the target language, not as an alternative to the one (L1) the EFL/ESL students bring to the classroom nor as a linguistic form that interferes with language learning, but as the most logical form with which other learned rules interfere.[112] The student's L1 is, thus, viewed as a valuable resource.

Before embarking onto the next part of this paper, which consists of a presentation of the model of writing the author has

proposed, it may be helpful to recall the main lines of argument in the preceding part. Since the 1960s, the teaching of writing to adult non–native speakers of English has been focusing successively on the finished product of text, the writer, the content, and the reader. Each of these approaches has a distinctive focus: either on product or process. However, the primary shortcoming of these two notions is that they have been seen as a matter of oppositions rather than complementary perspectives. Bearing in mind the complex nature of L2 writing, and the diversity of the students, this paper will support an integration of process, form, reader, and content, allowing for communicative task-based instruction. The complexity of the nature of written discourse is discussed, and the need to learn the rhetorical organization of written English via a large reading input is recommended. Support for these opinions is given by presenting a psycholinguistic construct of the native speaker reading and writing processes and constrasting it with a construct for non-native speakers.

Towards A Comprehesive Model Of Writing At Tertiary–Level Education

The author will now present the structure and the main features of what might hopefully be a comprehensive model of EFL writing orientated to ESP/EAP. The model the author proposes draws on empirical and theoretical supporting works.

The goal is to demonstrate how the results of research in the domains of writing -linguistics, psycholinguistics, sociolinguistics,

neurolinguistics, and pedagogy- might work together in an integrated fashion within a framework which specifies key variables that may need to be included for the realization of appropriate writing programmes and practices.

It is hoped that the ideas in the model suggested will prove helpful to EFL/ESL teachers concerned with professional or academic writing where students are required to produce essays, reports, and other forms of academic writing in English. These ideas can be of benefit to teachers in training and student teachers, as well as students in applied linguistics and FL teaching. The structure and content of the suggested model may further be of interest to teacher trainers and curriculum developers.

Drawing Upon Three Models of Writing : Description and Analysis

The model proposed seeks what is thought to be the best possible compromise between text and processes of text creation. It therefore combines Hayes and Flower's[113] processes of writing, Grabe and Kaplan's[114] model of text construction, and the interactional elements of Kinneavy's[115] model of writing and reading.

As seen in Figure 1, Hayes and Flower's cognitive process model of writing highlights the central role of three distinct, though highly recursive, processes that generate the written text: planning, translating, and reviewing. According to their model, idea generation

is triggered and sustained by the initial probe that derives from external information about the topic, audience, and motivating cues (environmental forces). Idea generation is also triggered and sustained by probes that retrieve information from long-term memory ('cognitive forces': knowledge of topic and of audience, and stored writing plans). The latter items can then serve as new memory probes. Both probes contribute to the planning of the composition. The view that production is constrained by the cognitive and environmental forces is indeed noteworthy.

While linear models of writing proceed in such stages as prewriting, writing, and reviewing, Hayes and Flower's cognitive model of writing stresses the reiterative nature of writing and allows for a complex intermixing and interacting of stages. For example, during the planning stage, writers set goals, generate ideas, and organize ideas. Stored writing plans consist of various knowledge representations, involving genre patterns, discourse schemata, and cues that aid direct memory search. The generating and organizing processes clearly interact.

In the planning process, three subcomponents can be seen: generating ideas, organizing information, and setting goals. In the actual production of text, the ideas in planning are translated into linguistic items on the page, which are then reviewed and revised.

However, planning, translating, and reviewing are under the control of the monitor; the latter operates at each stage and at each level of text production. Fruitful activation of the monitor depends

however on yet another knowledge-source which surprisingly this model does not seem to provide for. Since much planning, translating, and reviewing occur at a high level of consciousness, it is essential that some explicit knowledge -such as grammatical knowledge, discourse knowledge, and sociolinguistic knowledge- is made available for those acts. That is to say, there are no specifications of the text construction and the linguistic constraints which might be imposed on the text material. However, their model has the merit of bringing to writing the issue of interaction among processes in parallel. They have also provided an understanding of recursion in writing.

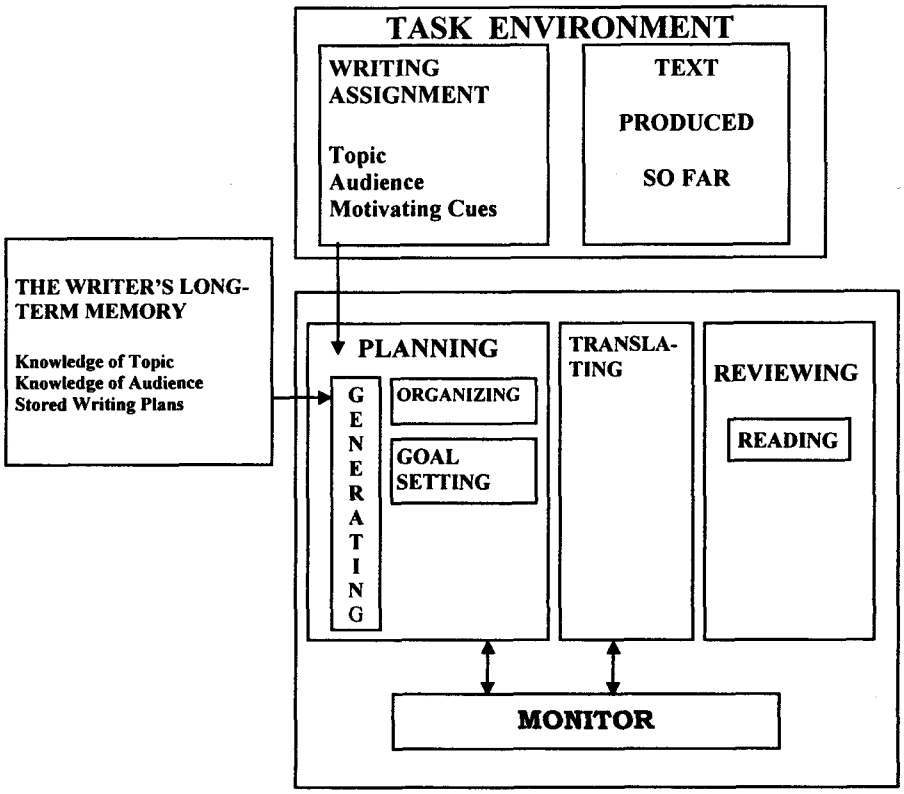


Fig. 1: Hayes and Flower's Structure of the Writing Process Model (1980)

Kinneavy's model (Fig.2), on the other hand, emphasizes the communicative aspects of writing and reading. Kinneavy's model looks as follows:

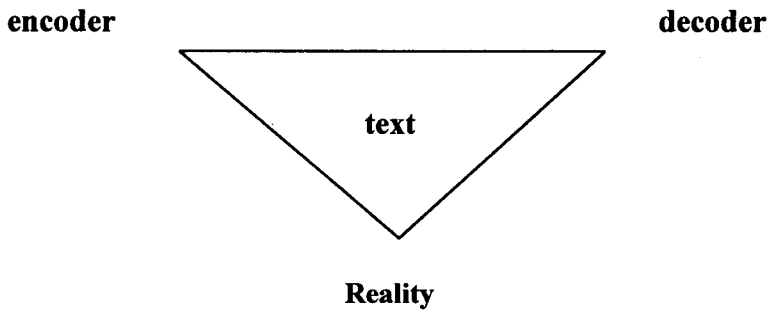


Fig. 2: The so–called communication triangle **described by Kinneavy (1983)**

In the following schematic representation, the present author attempts to elaborate on Kinneavy's four elements.

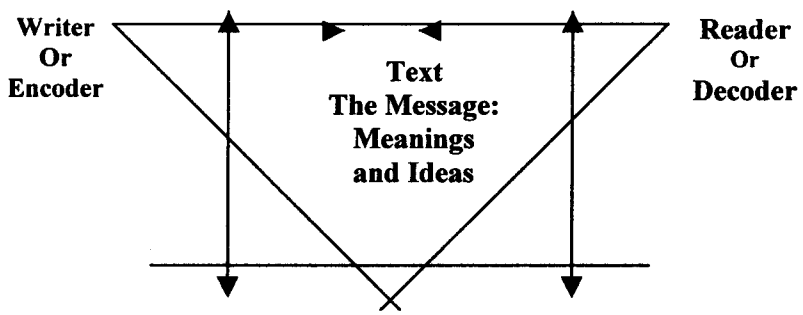


Fig. 3: Real Writing (context)

This model of discourse described by Kinneavy posits four elements in the communicative situation: the encoder or writer; the decoder or audience; the message or text; and the reality to which it refers. The issue of 'Reality' or 'Real Writing' relates to what kind of writing EFL/ESL students should be doing. Our students need to be taught the process of writing as a tool for learning; they also need to be taught how to produce an acceptable text 'upon demand', i.e., 'examination writing'.[116] However, whatever the communicative environment, a text is encoded or decoded in order to satisfy specific communication needs.

The model shows two related processes of discourse: the discourse of the writer and the discourse of the reader. They are viewed as mutually influencing through the text and indeed its explanatory power. Accordingly, the writers can put themselves in the place of the readers in order to give the necessary context and understanding. A key role of the writer is to consider the reader's background knowledge and expectations. Readers can also put themselves in the place of writers as they respond to the written text. The form of a text is determined by the interaction of writer, reader, and content. Writing and reading processes are therefore interconnected in the text. Hence, it is vital for a reader-writer model to be built on interactional relations between the writer, reader, content, and text.

Grabe and Kaplan's model (Fig. 4) is of a different nature. It relates cognitive, affective, linguistic, functional, and stylistic

elements to a coherent theory of writing forming the basis of the text–structure model. In their model of text construction, the basic components interact among themselves as well as with other components and sub-components. At the sentential level, syntax and semantics represent the rules of surface structure and underlying meanings. On the textual level, cohesion and coherence parallel syntax and semantics. A component which identifies the dimensions along which text elements are functionally organized to create the text is also involved . The functional/style level does not only explore the correlates of the writer's attitudes to the reader, to the content, to the context, and to world knowledge, but it also relates to the parameters of appropriateness within the text. Non–linguistic knowledge (e.g., inference, world/background knowledge, emotion, memory, etc.) is also a component for appropriate interpretation and production of text. It is also important to note, however, that although each component should represent an essential element of text structure, all components form the basis of the text–construction model.

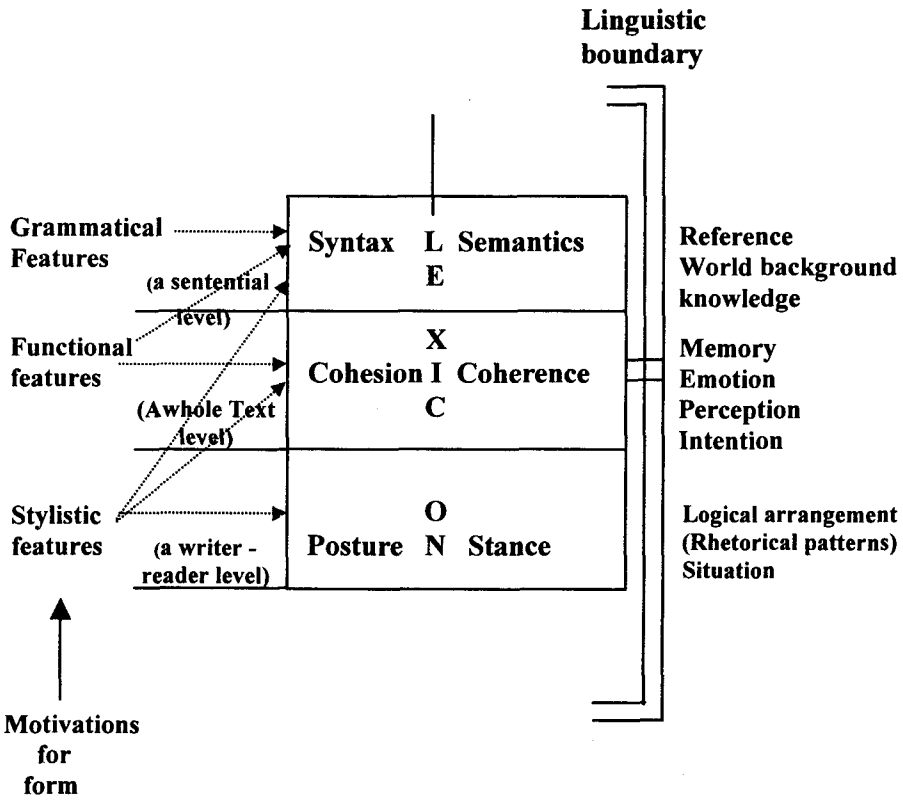


Fig. 4: Grabe and Kaplan's (1996) model of text construction

THE PROPOSED MODEL OF WRITING : Structure and Rationale

Recognizing the appalling risk to one sided methodologies, and drawing upon the above models of writing, the following model proposed in Figure 5 (p. 59) integrates five areas, namely (1) properties of written discourse; (2) processes of writing; (3) reading (decoding) and writing (encoding); (4) factors providing support to the act of writing; and (5) factors which constrain planning.

The five areas above constitute in fact aspects of one central question: How best teach writing ? Over the last few years, (2) above has stood prominantly in the literature, the rationale being that accurate understanding of how skilled writers perform, could bring about invaluable insights into how a text comes into existence. The author's suggested model seems to allow co–operation between process and product. According to this model, the two concepts of product and process are seen, not as independent notions but as complementary perspectives. Student writers can now be taught how to use intellectual processes as they try to articulate their ideas on paper. The product itself, (1) above, is an equally valuable source of feedback; contrastive rhetorics contribute models of arrangement for the activated ideas.

Writing is described as evolving through processes of generating, translating, and reviewing in an unpredictable way, i.e., in an order which varies according to the individual writers and the task environment. For example, good writers are generally those who focus attention on meaning and only at later stages, attend to form and

structure. On the other hand, certain communication activities require high levels of accuracy and most writing within the ESP/EAP contexts falls in that category. Reviewing, including feedback, operates under the control of the monitor, and relies on certain linguistic and rhetorical knowledge. At the other end of the line are meaningful approaches. Their prime concern is to provide the learner with a capacity for meaningful interaction. Accordingly, what we want our students to be able to do is not just write, but write meaningfully. Nonetheless, we recognize also that writing cannot be led to completion without at one stage or another, the writer consciously attending to formal structure. Reviewing and feedback, as seen in Figure 5, seem to occupy the central role in writing processes. Without effective reviewing and feedback strategies, both content and form are indeed at stake. Consequently, unless minimal levels of language competence and rhetorical knowledge have been attained, reviewing at all stages is handicapped, giving rise to unsatisfactory writing outcomes.

Reading and writing, (3) above, are social practices. That is to say, writers and readers are social subjects, not isolated beings. The academic community is not monolithic: There are conventions and expectations, concerning what is legitimate knowledge, and how that knowledge should be written about and discussed. In the academic discourse community, readers, writers, and texts are shaped by the socio-cultural environment in which they exist.

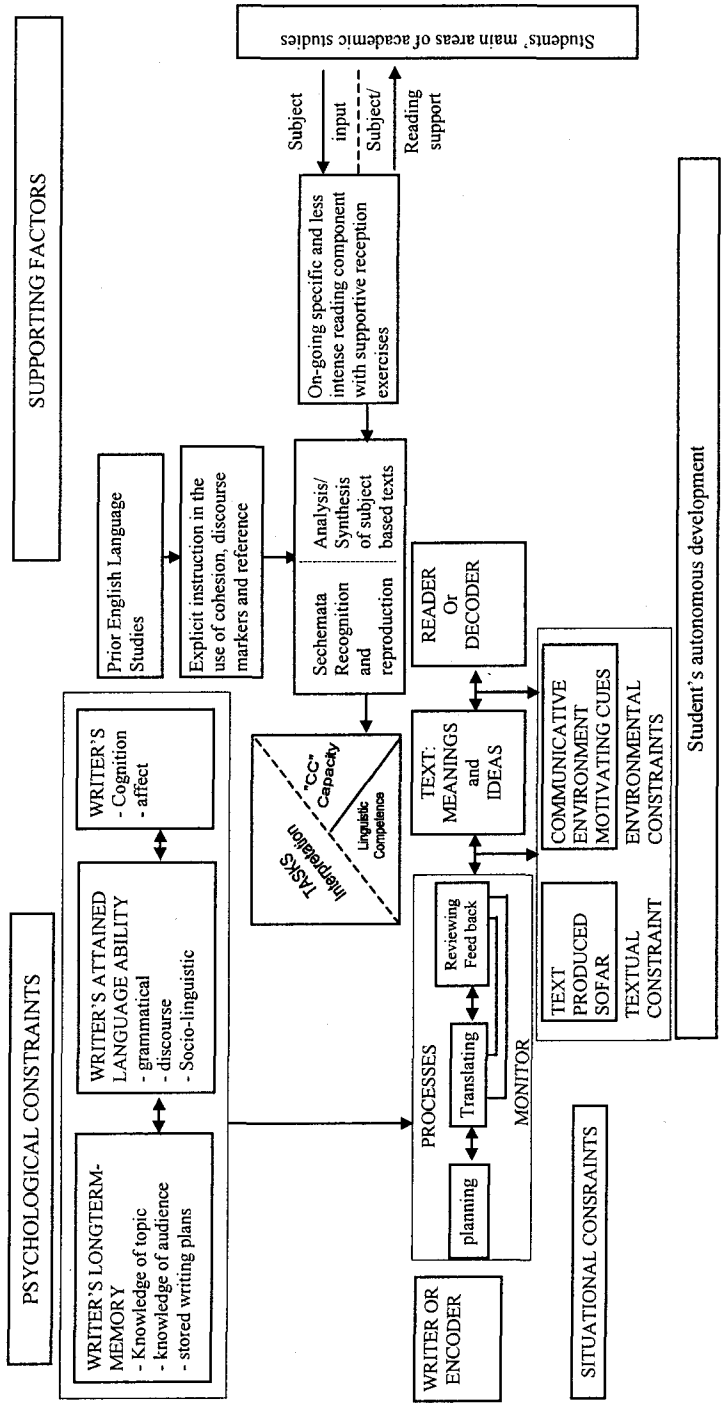


Fig.5 A proposed model of Academic

Among factors that may provide support to the act of writing, (4) above, a specific reading input and an explicit instruction stand out. Further, task-based instruction in the academic writing classes – advocated by such research efforts as Horowitz;[117] Long and Crookes;[118] Dyer–[119] provides an additional factor that can ensure the maximum transferability of the skills taught, facilitating the complexity of the writing experience and making it more successful. Firstly, according to the proposed model, content, or the specific input, is thought of as background knowledge, or schema, which provides frames for the students' knowledge of genres as ways to organize discourse for specific or academic purposes. Specific sets of knowledge stored as integrated units will be accessible for retrieval (or constructing) and will be used in producing content knowledge. In addition, the ability to use genre structure effectively will transform students' abilities to learn and function successfully in academic contexts. These genre forms are intimately tied to cultures and discourse communities.[120] The reading component will thus be one which makes overt for the students the linguistic and rhetorical choices which have achieved communicative acceptability within a particular culture and in particular context. Further, at the heart of this model is a distinction between explicit and implicit linguistic knowledge. In the explicit category are the facts that a student knows about language and the ability to articulate those facts on paper. Implicit knowledge is information that is spontaneously used in language tasks. In this model, one of the most effective ways the author has found to build awareness of the rhetorical processes is to be

engaged in tasks. Interpretative schema and willingness to explore play an important role.

The set of factors, (5) above, which constrain planning operate under pressure from the writers' long-term memory, the writers' cognitive and affective characteristics, and their attained language ability. Writing is also constrained by some motivating factors out in the environment.

Analysis of Features incorporated into the Model

The following is an analysis of the main features of what the author considers as a comprehensive model of EFL tertiary-level writing syllabus. The author will elaborate further on the psychological factors that constrain the task of writing, justifying the need for their incorporation into planning for a writing program.

Writers' Long-term Memory

In the memory category (see Figure 5), there are three psychological factors that constrain the task of writing. To explain the workings of these constraints, the author will present the following analysis:

1. Knowledge of the topic

In d'Angelo's[121] view, the notion of topic subsumes discourse of topic (aboutedness), structure (oragnization), and style (stylistic

resources). d'Angelo's concept of topic implies that activation of one of the three systems, yields simultaneous access to the other systems. Likewise, Kaplan[122] contends that knowledge of the topic leads automatically to the appropriate elements of structure and to those of style. From De Beaugrande's[123] point of view, topicalization in English is a syntactic device which consists of shifting a topic (i.e. what a sentence/paragraph is about) towards the initial position of a sentence or paragraph. De Beaugrande suggests that topicalization in English obeys the rule by which 'known' or 'given content' occurs in the early stretch of the sentence/paragraph whereas 'heavy materials' (new content) occurs subsequently. It is synonymous with 'theme' as opposed to 'rheme' in tagmemic linguistics.[124] This arrangement is thought to facilitate 'bridging', hence comprehension. Only in particular cases can a breatch in the law (i.e. a beginning with unknown material) be accepted.

The extended concept of topic has serious pedagogical implications. In other words, if the three systems (topic, structure, and style) are stored and retrieved as a unique system then knowledge of one may facilitate access to the others. Conversely, failure to control one system may result in failure to control others, hence the importance of classroom discussion of the topic and writing plans prior to the writing itself. Such an activity may provide the writer with not only grasp of the topic, but also an awareness of the appropriate arrangement and style. In particular, what has emerged is the suggestion that there is a considerable value in using the students' own knowledge of specialized subjects (even when this is not at a very

high level); firstly because this helps the students to use their 'world knowledge', and secondly because it helps the students to see the validity, and the immediate academic needs of what they are studying. So defined, topic becomes a higher level concept of discourse structure.

2. Sense of Audience

Based on the view that development in writing involves a greater awareness of the reader's needs, a distinction is made between 'a writer based-model' and 'a reader-based model'. The former is concerned little with comprehension by an audience other than the self. The latter model refers to mature writing, where all elaborations, explanations, and contexts are gauged in accordance with the anticipated needs of the readership. Audience, then, places constraints on how to say what one wants to say. The perceived power difference and psychological distance between writer and reader imposes the level of style which is appropriate for particular encounters. This level of language use constitutes also a significant factor of writing effectiveness. According to Britton et al's[(125)] theory, a student writer has to make choices and adjust his/her message for his/her absent audience. In other words, the writer, in a typical mature writing, has to operate a double role system. This mental activity of the two roles (writer and reader) constrains the grammatical and rhetorical choices that are available to the author. Such a role relationship is reflected in formal and informal correspondence.

3. Stored Writing Plans

The schema theory was invoked earlier in this paper to illuminate the mental processes of text comprehension and text production. Similarly, the rhetoric theory was referred to earlier to illustrate how topic, structure, and style are activated during the processes of text comprehension and text creation.

The author's concern here is with stored plans and their conceptual representation. For each genre, be it narrative, descriptive or argumentative, there is a plan which is unique. Fundamental aspects of those individual plans are universal (e.g., cause–and–effect arrangement in narratives or global–to–particular arrangement in descriptives), while others are culture–specific;[126] different languages follow different rules of arrangement for text construction. The structured nature of rhetorical knowledge has pedagogical implications. The nonnative speaking writer needs primarily to develop a feel for 'texture' through a consistent exposure to those non-universal features of prose. Krashen,[127] Kaplan,[128] Koda,[129] and other authors have indicated reading to be a great source of writing feedback. The underlying assumption in this paper is indeed that successful writing, to a large extent, draws upon the writer's preliminary language experience which itself obtains through a sustained exposure to spoken and written modes of discourse. Reading is therefore considered to be a major component of the writing programme.

The Diversity of Learners

Individual differences is another important factor which has a powerful influence on aspects of texts. That people differ from one another is no doubt the first law of psychology. In the specific field of language research, we ask questions such as : Are we dealing with university students or expert writers? Within each of those groups, yet other subgroups may be distinguished, such as the cognitively privileged as against the non–privileged, or the highly motivated as against the non–motivated.

Although students possess shared characteristics, they have idiosyncrasies that distinguish them as individuals. Each individual brings into the task of writing his/her own characteristics –cognitive and affective– in such a way that performance on those tasks may be characterized in terms of cognitive abilities, emotional states, and attitudes reflected in those tasks. Students' differential writing skills reflect their cognitive differences. While one student records events in linear progression, another student's writing is explanatory and provides more detailed information which displays higher cognitive skills. Writing is not a mere linguistic exercise; it is a mental activity and as such contributes to the overall production of text. (130)

The Product Component: The Formal Aspects of Writing

The model under discussion makes specific provisions for acquisition of basic skills prior and alongside literacy. Those skills might include minimally: (1) control of linguistic elements as a

foundation for writing, and may prove essential at the drafting and editing stages of writing; (2) ability to build connectedness into text; (3) and ability to generate meaningful texts, with respect to purpose and audience. Research[131] has informed us that the established linkage between the written product and the features of writing cannot be deemphasized in EFL/ESL writing pedagogy; higher quality writing has a higher index of language proficiency.

However, research from the ethnographic perspective points out the need for the raising of the student awareness of the ways in which the linguistic forms contribute to the functional and social meanings of utterances; hence, to meaningful communication. The communicative value of an utterance lies more in its perceived level of appropriateness than its linguistic sophistication.[132] In this sense, appropriateness of a text depends on how satisfactory it is with respect to the needs and expectations of the readership. On the whole, awareness of the readership and attention to the purpose result in specific styles or registers. Thus said, what is acceptable in speech may not be so in writing.

The suggested model of writing also emphasizes the importance of discourse features of writing. While the focus in socio-linguistics is on the setting, in discourse it is on text and processes which create text. One of the fundamental conditions for a text to be perceived as one is coherence. Coherence is a mental operation which consists of establishing a relationship between <u>new</u> and <u>given</u> knowledge, so indispensable for comprehension.[133] That is to say, in a text, there

should be enough richness of detail to capture the complexity of the preexisting information, but there should also be a constraint on how much of this richness of detail a reader actually uses in the processing of the discourse encountered. Coherence of text, therefore, depends on the writer's successful bridging of 'given' and 'new' information. Coherence was also said to obtain as a result of the discourse negotiated by participants and substantiated through their shared knowledge of the world, genuinely seeking to make sense following Grice's 'co-operative principles'.[134] By virtue of those principles, the reader/hearer expects coherence and trusts that any contribution made by the other party is relevant (with respect to previous contribution), informative, true, and unambiguous. This kind of shared knowledge, known as the schema theory[135] or frame[136] or script, makes it possible not only to infer events but also predict them. According to Minsky,[137] information is represented structurally and hierarchically in memory in a way that less important propositions are embedded in or subsumed under more important ones. Correlations have indeed been observed between ease of recall and the hierarchical position of elements in memory (top levels vs. lower levels of knowledge).[138] The schema theory reflects this kind of thinking .

Text linguistics has a similar concern for such a multi structure of meaning. Work on text linguistics has shown that coherence attends to higher order relationships between concepts allowing writers to construct a macro-structure of a text, and resolve problems such as text continuity, reference, subordination, etc.[139] At the

lower range of abstraction, cohesion obtains when each sentence in a text follows logically from the other. According to Halliday and Hasan,[140] this kind of adhesion is the product of the writer/reader successfully establishing or recognizing semantic relations which hold between parts of a text; through well defined set of cohesive devices. While, indeed, coherence is a vital feature of textuality, there is also evidence that a higher index of cohesion harmony has higher quality writing.

This model of writing also owes much to studies in contrastive rhetoric. Such studies have also demonstrated that quality of writing is affected by certain forms of textual organization preferred by the EFL/ESL students. This is attributed to the mismatch between the two cultures (L1 and L2), particularly in the area of rhetorical organization, and to the students' background of culture-specific educational training.[141] The ability to write academic prose, in Widdowson's[142] view, is bound to the two functions of the rhetorical acts associated together: rhetorical and organizational. A rhetorical function refers to the message a writer intends to convey to a reader through each sentence, a paragraph, or a stretch of discourse, yielding categories such as giving instructions, defining, arguing, classifying, etc. At the same time, all of these require some form of logical organization in presenting information. Rhetorical organization, therefore, refers to how the utterances in a text relate to each other in terms of the structure of the discourse, yielding categories such as topic introducer, topic sentence, development of idea, paragraph

terminator, and so on.[143] In an attempt to integrate both elements, rhetorical and organizational, studies have emerged substantiating the correlation between rhetorical structure and genre type. According to those studies,[144] argumentative writing, for instance, is rhetorically different from narrative or descriptive writing. Scientific prose may require structural models which differ from those required for police reports. Similarly, different text types and their projected functions dictate the organizational pattern most appropriate for the attainment of those functions. For example, properties and relationships underlying scientific argumentation are presumably more easily processed, if presented in a linear sequence (the topic sentence followed by all supporting details and finally a concluding statement) while temporal and causal relationships typical of narratives and definitions may instead require a hierarchical structure (whereby each added step leads towards more explicitness and ultimately to the conclusion).

The point that the author has been trying to make is that, there is evidence to suggest that global comprehension of text is largely facilitated by the reader's experience with genres and their rhetorical stereotypes. Such an experience enables the reader to recognize and internalize whatever constitutes typical patterns of invension and arrangement characteristics of each genre, such as proposed by d'Angelo[145] for expository prose, and Van Dijk[146] for discourse in general.

A Revised Version of Communicative Competence (CC) Adapted to Writing

Writing being a communicative act, the component under discussion is very much related to a model of "CC" adapted to writing performance. From an applied linguistic perspective, the model developed by Canale and Swain[147] –a reformulation of Hymes–[148] provides a foundation for the proposed model of writing described here.

According to Canale and Swain's model, learners will be provided with grammatical knowledge (knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology); discourse knowledge (rhetorical rules of use in terms of cohesion and coherence); sociolinguistic knowledge (rules of language in socially appropriate situations); and strategic knowledge (knowledge of skills and strategies that either repair miscommunication 'a form of avoidance' or enhance the rhetorical effect of communication 'a form of perseverance').

In the author's view, the complexities involved in strategic competence have been overlooked. On the one hand, under this communicative model, language strategies have been treated as linguistic notions, on a par with the grammatical, sociolinguistic, and discourse categories whereas they are, in fact, extra-linguistic notions involving different mental processes. On the other hand, Canale and Swain fail to distinguish between knowledge and ability, or rather

they incorporate both when dealing with strategic competence. Still, a further limitation emerges from this model, relating to the question of how these competencies interact with one another or with other factors involved in actual communications. This being an integrative model, one is entitled to ask : For optimal results, what is the best interaction between grammatical socio-linguistic and discourse competencies? The question is in fact, a complex one. It has been suggested, for instance, that different communication needs and situations constrain users to attend differently to different communication competencies. The author, therefore, wishes to suggest that if strategic competence is set apart as a different entity, with an independent property, rather than in parallel relation with the other competencies, then the former may have the advantage to interact with the other knowledges for meaningful communication. The question of interaction between different language competencies, in the proposed model of writing under discussion, finds its purpose in Allen and Widdowson's[(149)] model of "CC".

According to Allen and Widdowson, the concept of competence represents the students' knowledge of cohesive links, coherence rules, rhetorical organization, audience, and world/background knowledge (past English experience; specific fields; L1) stored in the mind and shared among participants. The concept of capacity, on the other hand, refers to the ability to negotiate meanings (e.g. referring, inferring) by applying interpretative procedures, strategies, or tasks which relate the students' knowledge of code resources and rules of language use to their background/world knowledge stored in the mind.

Thus defined, it is possible to reformulate the "CC" of ESP/EAP students acquiring competency in writing as follows: the capacity to generate meaningful texts, and exploit the linguistic rules at the lower and higher levels of abstraction to make meaning transparent to the reader. A basic underlying capacity is crucial to the teaching and learning processes in general, and to reading and writing in particular. It enables the ESP/EAP student writer to transfer knowledge.

The Reading Component

Reading may be described as an attempt by a reader to gather meaning from text via its linguistic and textual representation. Hence, this model involves a large reading input –grammatical and rhetorical– and leaves room for student and teacher negotiated content. Teaching student writers about the structural characteristics of various text types is also considered. Discourse knowledge, according to Bakunas,(150) facilitates the planning activities of student writers by providing them with a cognitive map that helps them generate and organize ideas for inclusion in a text. An approach to teaching writing, then, which short circuit the 'double translation' (see the psycholinguistic construct, p.44) by making explicit to student writers the text structure features, and rhetorical organization for the particular writing tasks their academic studies demand, is crucially required .

The implication is that a reading component is the backbone of the model for an academic writing course the author is trying to promote. In addition to making provisions for effective strategies for

successful writing abilities, a reading component may develop sensitivity to texture. Consistent with this attitude, Hucken and Flower,[151] suggest that the crossover from context situations (i.e., speech) to context-reduced situations (i.e., writing) can be facilitated by wide exposure to print and sensitivity to reading. Reading can therefore be viewed as a skill and an attitude.

As a skill, reading involves acquisition and application of effective strategies and high-level tasks that can help the student reader to read critically and analytically. However, students need to be instructed how to read critically (e.g., a think-aloud process through teacher interpretation, classroom discussions, writing responses to assigned readings), and need intensive practice in this activity, drawing on interpretative resources (e.g., providing a sample text for students to perceive intertextual relations).[152]

Reading performance also helps the student reader to acquire more effective subject-specific reading strategies for the task of writing texts more accessible to readers. This kind of reading-input material will be supported by reception exercises as well as overt explication. The types of reception exercises envisaged will include those in recognition of rhetorical organization, recognition of reference techniques, information transfer, and information extraction with the emphasis being primarily on the decoding skills which such tasks help to develop. It should be noted that all exercises should be discourse–based as a preparation for producing their own pieces of writing. The production, or rather re-production, exercises will be

intended to help the students develop analysis/synthesis skills in schemata recognition and reproduction. The aim is the recognition of the overall rhetorical organization of acceptable forms of writing in English. In so doing, the students can develop the ability to use these rhetorical frameworks as acceptable discourse patterns into which subject material can be slotted without the students having to undertake a double translation. These experiences may enrich the 'input' which could help to extend the students' abilities and develop their 'capacities' to handle different types of content and genres.

Literacy can be defined also in terms of attitudes. The success of this model depends largely on how successfully positive attitudes can develop among learners, and how effectively conditions for successful writing can be created in the classroom. On explaining the role of reading in learning to write, Krashen(153) points out, however, that student motivation to learn from the input, and the information which the students are motivated to extract, may affect acquisition of written English .

The Processing of Text Component: A Coherent Fit Between Process and Product.

In the model under discussion, recognition of process writing may appear to conflict with the author's earlier expressed doubts about the process model of teaching writing. The author is not opposed to process teaching at all. Students should indeed be helped towards developing effective composing habits. They can now be

taught how to use intellectual processes as they try to articulate their ideas on paper. What the author is simply saying is that, for process models to apply fruitfully, certain conditions ought to be satisfied. In certain EFL situations precisely, a minimum of oral and written inputs must be provided prior to the systematic process of writing, to compensate for the shortcomings of a poor-input environment. Although the author agrees that meaning must be the prime concern of the writer, the author is compelled to recognize also that planning, translating, and reviewing, in this model, are paralyzed by the student writer lacking adequate rhetorical frames of reference. Therefore, we should not swing too far in the direction of treating our EFL students, in particular, like native speakers of English. The former are struggling not only with the written code, but also with the linguistic code which is still (whatever the level is), being acquired.

Since "real" writing must be adequate in both what it says and the way in which it says it, this model of writing incorporates aspects of 'process' and those of 'product', fitting them coherently into one single syllabus . This suggests that it is possible to make use of some ideas from process writing without necessarily having to embrace them all.

For example, L2 research informs us that discourse goes through various drafts before it is led to completion. Unlike the speaker, the writer usually has freedom to monitor the act of composing in a succession of drafts (see p. 36 for Odell's and Steinberg's reports). Revision is, then, an integral part of the writing process. Good writers

are generally those who 'get it down as they think of it, then review' rather than those whose concern is to get it right in the first draft.(154) Drafting and editing are therefore highly valuable procedures. As another example, feedback in the 'multiple-draft process' is seen in various types: "peer feedback, conferencing, and teacher-feedback".(155) In a study of nonnative speakers, Goldstein and Conrad(156) found out that students (writers) who negotiated meaning with teachers (readers) and asked for explanation made revisions in the following draft and improved the text. But students who did not negotiate meaning, even when participated in conferences, tended either not to make revisions or to make mechanical, sentence-level changes. The results suggest that EFL/ESL students might benefit more from negotiating opinions with teachers than from the teachers' written comments on the students' written assignments. Furthermore, teachers and researchers contend that writing workshop can be a valuable tool for developing writing ability, despite the challenges that the writing workshop presents.(157) Students may also form their own peer response groups (a collaborative support group) in which they read their pieces of writing to get feedback from their audience. Perhaps the most common challenge is that students have not been encouraged to respond to other students' writing. Therefore, conferencing and sharing can be frustrating and minimally useful. However, a key component in students' knowing how to respond to other writers is the teacher's ability to model, by providing conscious application of strategies for finding errors, and talking critically about writing. Despite the challenges of implementing writing workshop,

Samway[158] suggests that the EFL/ESL students feel more confident about themselves, and are ready to revise. In addition to the above comments about the importance of conferences, several researchers have measured student reaction to teacher response in multiple-draft contexts, as opposed to single-draft situation. Ferris,[159] particularly, has noted that teacher feedback is most effective when it is "given on preliminary rather than final drafts of student essays".

However, whatever form written feedback takes, it is vital to academic writing at university level if it is primarily concerned with content and organization rather than with surface-level errors. It can help students "to gain a feeling of autonomy in their writing, and in producing longer-term improvements in their writing ability".[160]

The Task–Based Instruction (TBI) Component

The final challenge in the proposed writing model is the shift from pure process or product writing instruction to the suggested application of process/product task-based writing instruction which has been reflected in the research of Dyer.[161] It has also found an echo in L1 writing research of Hillocks'[162] which coincides with works from L2 writing research.

For example in this model, TBI is viewed as a means of creating the best environment for language learning such as exposure to the product of language, use of language, motivation (essential conditions for language learning), and instruction (a desirable condition).

Drawing on Horowitz'[163] work in writing instruction, TBI in this model merges process and product in the concept of communicative task. Writing instruction may involve recognition and pre-organization of data. Comparing two texts for stylistic differences may develop students' awareness and sensitivity to academic and formal conventions of writing, allowing them to see options in academic writing. Writing tasks which model "real" writing specific to certain discourse communities as well as across a number of disciplines, may allow students to make use of the genres and conventions of writing in different disciplines.[164] Inquiry strategies, such as to support generalizations, take a position on an issue, interpret the data discussed in texts of various visual displays, integrating visual and linear prose and analyzing a text, are major academic macro tasks.

These tasks are closely connected with communicative language teaching, and can be authentic in that, they stress the purpose of a piece of writing and the expectations of the academic discourse communities the students will enter. Research with EFL/ESL students has shown that collaborative tasks provide non-threatening situations for developing communication skills and fulfilling the linguistic need for interaction. It also suggests that collaborative learning is a powerful means for learning complex high-order skills; student-teacher conferencing tasks can provide unique learning opportunities, and a whole class critique task of one or two texts written by students in the class permits the teacher to think-aloud through ideas for revision.[165] Students however must be trained in the kind of tasks and

structures to use.[166] These tasks need discussion of, preparation for, and guidance in their peer groups. For example, the teacher may use a transparency to annotate an essay for the class, speaking aloud as the teacher reacts to the essay. Communicative tasks may also involve the use of actual sentences from student essays for sentence-combining exercises. Furthermore, tasks that strive to engage students in rhetorical problem-solving in a context of meaningful communication will allow students to transfer the skills to other situations. Hence, the learners' interlanguage system will develop moving towards target language norms.[167] Journal writing tasks can also be used as an "effective tool for establishing fluency, engaging students in non-threatening development of ideas".[168]

On psycholinguistic grounds, giving learners tasks to transact, rather than items to learn, provides an environment which best stimulates internal processes of acquisition.[169]

▫ Motivation

The significance of a proper environment for the learning and teaching of writing has brought into view the nature of the topics assigned, the kind of audience assumed, and the resource materials provided, as they are all a part of that environment and determine the kind of writing that goes on . However, the view that a great deal of students' motivation results from the kinds and significance of tasks that are assigned, is beyond doubt.

Firstly, since the reading input used for the approach suggested in this model has encoded in it information related to the students' interests, and which they therefore wish to discover, we cannot lose sight of the motivational factors for the understanding of the referential techniques suggested above and the increase in the amount of information transferred from the text to the students . Thus said, we can consider the texts to be 'authentic', in as much as they contain information which is of direct value to the students' main areas of study. The extraction of information from these texts can be viewed as 'supportive' material, because the task and material are directly applicable to the students' other education courses. As such "…. motivation can move mountains of assignments and work wonders on comprehension and achievement".[170]

Secondly, motivation is also the outcome of the kinds and significance of tasks that are assigned. Certainly, it makes a difference what kind of task is set and whether the student writers accept it and make it their own. However, the relationship between successful literacy and attitudes to literacy is easy to understand if we acknowledge the role of attitudes in regulating inputs.[171] Effective tasks and strategies, suggested in this model, are likely to make a more lasting impact, eventually helping the students develop what the author has called 'taste for language'. Indeed, for acquisition to continue, self-motivation becomes an indispensable source of inputs. For instance, using 'real-world writing' models with non-self motivated learners does not automatically lead to success.

▫ Assessment of the Model

In the diverse EFL/ESL classroom, differing student learning styles and strategies may demand different approaches and methods. No one model of teaching guarantees that students will learn; hence, it is suggested that a balance of form, the writer, content, and the reader to be developed.

The model incorporates the linguistic and rhetorical features of writing into a framework of process writing. The double-sidedness (product-process) of this model is justified by a deep concern for meaning taking into account the process of how a written product is produced, and a need to supply rhetorical inputs. In short, task-based instruction -including communicative activities, strategies, collaborative instruction, and material development- underlies the writer's processes and the significant part these processes play.

The role of instruction, in this method, stands, to some degree, in conflict with Krashen's monitor theory.[172] According to this theory, acquisition occurs by subconscious exposure to 'comprehensible input' and learning, by conscious rules. The most problematic aspect of Krashen's model is the presumed untransferability of learned knowledge into the acquisition storehouse. In other words, learned systems are bound to remain under the control of the monitor. The role of the classroom is to supply the necessary 'comprehensible input' while acquisition takes care of itself. Concerning the teaching of writing, Krashen writes : "....writing

practice and instruction will not help the writer acquire the code. This happens only via comprehensible input, reading." [173]

Although some adults fail to attain native speaker competence in a L2, no one can deny that certain aspects of their competence are unconscious, therefore acquired: "If error-free, rapid production is a criterion for acquisition", [174] some learned rules do in fact become acquired. In view of the above, until more evidence is provided in support of Krashen's developmental claims, the author is still entitled to think that there is some value in 'learning'. The author trusts therefore that a writing syllabus, in addition to creating opportunities for 'comprehensible input' via extensive reading and tasks, or strategies, must provide adequate exposure to basic grammatical and rhetorical models of language. In the author's view, even if 'learned' knowledge and 'acquired' knowledge were stored as separate it may still be argued that, just as rules of grammar and usage intervene at the editing stage, so too do those of organization and structure.

According to Kaplan, [175] rhetoric is culture-specific; it is not universal. However, counter-evidence derived from Grabe and Kaplan [176] draws attention to developmental factors such as formal education –as major determinants of rhetorical variation in writing. Furthermore, the so-called 'archaic' and 'awkward' paragraph patterns observed by kaplan [177] may as well be the outcome of students' cognitive differences or their varying experiences with formal writing rather than their cultures. In other words, the extent to which writing conventions have been internalized is a determinant of writing quality.

One may suggest the view that poor tuition in rhetorical arrangement is likely to cause problems in writing.

This is very much related to a question that is appropriate to ask at this level: How universal is the concept of coherence? Do we learn it or is it inherent to the human nature? Based on Minsky's[178] and de Beaugrande's[179] characterization of knowledge structure, universality of coherence may be seen as holding for those higher order 'concepts' and not for others. The pedagogical implication is that, although we need an exposure to various rhetorical models before we are able to write, we do not begin from scratch. Fundamental principles of structure operate in our mind well before we come into contact with literacy. However, lower order features of coherence are language specific and are acquired through language contact. While acknowledging the psychological view that Halliday and Hasan's[180] cohesive devices constitute no more than linguistic manifestations of already existing coherence, we are led to thinking that pedagogically, it is necessary to gain control of the linguistic operations involved. This constitutes an essential step towards the art of reading and writing .

The students need to be aware of the social context of writing. The ability to use genre forms effectively will transform students' abilities to function successfully in academic contexts.

The task-based approach advocated has been supported by linguistic, psycholinguistic, cognitive, neurolinguistic, and affective

research. Academic writing tasks with a specified objective focus on meaning, and are derived from the L2 pragmatic needs to manage successfully in the English academic communities. Such tasks may result in high levels of student interaction. However, these tasks will be carried out with the purpose of "the stimulation of rational inquiry". In order to maximize fruitful results, we have "to identify those characteristics of classroom which lead to efficient learning of the instructional content", and discover the optimal conditions which will result in acquisition/learning.[181]

Neurolinguistic research[182] has informed us that normal brains are built to be challenged, that normal brains only operate at optimal levels when cognitive processing requires sufficient complexity to activate both sides of the brain (the left hemisphere and the right hemisphere) and facilitate the integration of their activities. In other words, as task complexity increases, bilateral hemispheric performance is, consequently, enhanced.

While focusing primarily on the tertiary student writer, the ideas presented in this paper may be adaptable across all levels of university writing instruction, requiring specific-field courses, and specializations that are less amenable/amenable to general curriculum plans. That is to say, students at all levels and in any discipline need to develop strategies for generating ideas, organizing information, and for feedback. They need to recognize appropriate rhetorical frameworks, hence combine reading and writing, and engage in tasks that will stretch the limits of their capacities.

▫ Practical Implementation of the Proposed Model

In the following section, the author will consider how the above suggested model of writing might operate within the context of tertiary–level situation.

The plan that the author is proposing accommodates both product and process approaches. Writing is defined not only in terms of how it is led to completion (process) but also in terms of the knowledge base that goes into it (product). This kind of dichotomy is inevitable in EFL situations. In L1 situations, process-writing relies on students' pre-existing communicative competence, which is yet to be acquired in L2 contexts.

At the early stages of the writing programme, classroom work proceeds along accuracy lines, progressively moving towards fluency and greater emphasis on reading. Tasks and activities are budgeted in such a way that fluency tasks grow increasingly dominant as the students gain more and more confidence in language itself. A syllabus so designed allows writing to become an increasingly communicative activity while providing at the same time a linguistic and rhetorical base for that kind of development. The reading component has the unique advantage of allowing room for analysis and contemplation of written products. This arrangement is in harmony with the view that process and fluency work is facilitated by the existence of such a base.

There is a need in this plan to de-emphasize the teaching of grammar in isolation. Part of this problem may be resolved by

combining production and perception exercises in order to broaden the students' view of grammar beyond established limits. Students must be aware that grammar is an important feature of writing but it needs to be taught as the means with which to better one's writing. Moreover, the gap between "knowing" and "doing" may be facilitated in this plan through the mediation of methodology. In this view, the author assumes that classroom procedure should provide maximum opportunities for interaction to awaken and develop knowledge already in the students. A knowledge that one must proceed through negotiations by specifying, showing reasons, and leading the students to solutions and general conclusions.

Product, then, can improve through process. Consequently, students, according to the plan under discussion, are required to go through the process of writing. This process includes two preliminary stages; conception and development of ideas, as well as the writing itself. For this reason, an important dimension of the writing process in this plan involves the period before the actual writing begins. Classroom discussions specifically related to a particular topic help students delineate their ideas. Before writing the first draft, students need to be taught strategies necessary for finding a focus and beginning, narrowing a topic, formulating and supporting a thesis, generating and organizing ideas. Writing taught as process implies that revision and feedback become the main focus of the course. While working on second draft, they need to be taught that revising may mean deleting and adding paragraphs, and editing, or proofreading, is really the province of the last stage of writing (the final draft). Teacher-student conferences need to be regularly held

between drafts, including discussions, instruction, and solving problems. The workshop, further, forms the basis of much process-centered tasks. This shared experience, where students take time to perform the writing task in several stages, reinforces the fact that the teacher is truly not the only reader. Writing, in addition to being meaningful, is effective with respect to the reader's expectations of an effective text.

Genres represent ways in writing which conform to general expectations, which facilitate communication for both the writer and the reader, and which provide students with frames suited to communication about different sorts of knowledge and different ways of addressing the reader.

In this plan, the capacity for writing may develop through a syllabus which is process-orientated but leaves room for product-awareness. The rationale being that it allows meaning to become the prime concern all throughout the writing process. Secondly, students are increasingly made aware of different models of writing and form mental images of those models. It is through this kind of exercise that rhetorical awareness of patterns of arrangement is required. It is anticipated that in the later stages of such a syllabus, the students will be able to engage in productive-subject based writing tasks. In this way the course is seen as open-ended, allowing for the students to develop autonomously as they continue their studies in their chosen fields of academic interest.

Conclusion

The purpose of this paper has been to suggest a writing model for tertiary EFL students in the ESP/EAP context. The author makes the assumption that our students come to us with different learning styles, calling for a model that integrates fundamental aspects of process-based constructs supported by product-based constructs. The model proposed constitutes an attempt to come to terms with reduced-input environment, entails a shift of emphasis from teaching to learning, and values independent learning. Writing evolves through stages of planning, translating, and reviewing, in unpredictable ways. It has been argued, however, that the revising process is handicapped unless minimal levels of language competence and rhetorical knowledge have been attained. A reading-input component becomes an indispensable part of the literacy programme as a compensatory resource. Tasks and effective strategies will help the students develop a capacity for negotiation of meaning, encourage the use of schemata and critical thinking, and develop what the author has called 'taste for language'. Such a model must provide a formal exposure to grammatical and rhetorical models of English prior to, or as a part of, the suggested literacy plan. Success of this model depends on how effectively positive attitudes can develop among learners. Practical implementation and an assessment of the model have been proposed.

References

1. EFL: English as a Foreign Language. ESL: English as a Second Language.ESL/EFL are interchangeably used in this paper.

2. V. Zamel, "Teaching Composition in the ESL Classroom: What We Can Learn from Research in the Teaching of English", *TESOL Quarterly* 10, 1 (1976), pp. 67–75.

3. H. G. Widdowson, "New starts and different kinds of failure", in: A. Freedman, I.Pringle & J. Yalden, *Learning to Write: First Language/Second Language* (London and New York: Longman, 1983), pp. 34–47.

4. C. Bereiter and M. Scardamalia, "Does learning to write have to be so difficult?" In: A. Freedman, I. Pringle & J. Yalden, *Learning to Write: FirstLanguage/Second Language* (London and New York: Longman, 1983), pp. 20–33.

5. V. Arndt, "Six writers in search of texts: A protocol based study of L1 and L2 writing", *ELT Journal* 41,4 (1987), pp. 257–267.

6. R. B. Kaplan, "Cultural Thought Patterns in Intercultural Education", *Language Learning* 16, 1 (1966), pp. 1–20.

7. N. Kharma, "Problems of Writing Composition in EFL: A Contrastive Rhetoric Approach", *Abhath Al–Yarmouk* 3,1 (1985), pp. 7–27.

8. T. Dudley–Evans and J. Swales, "Study Modes and Students from the Middle East", *ELT Documents*: *The British Council* 109 (1980), pp. 91–101.

9. ESP: English for Specific Purposes. EAP: English for Academic Purposes.

10. A. Raimes, "Out of the Woods: Emerging Traditions in the teaching of Writing", *TESOL Quarterly* 25,3 (1991), pp. 407–430.

11. R. B. Kaplan, 1966, *op.cit.*, pp. 1-20 .

12. V. Zamel, 1976, *op.cit.*, pp. 67-75 . ; V. Zamel, "Re–evaluating Sentence-Combining Practice", *TESOL Quarterly* 14,1 (1980), pp. 81–89. ; V. Zamel, "Writing: The Process of Discovering Meaning", *TESOL Quarterly*_16,2 (1982), pp. 196–208.

13. B.P. Taylor, "Content and Written Form: A Two-Way Street", *TESOL Quarterly* 15.1 (1981), pp. 5–13.

14. L. Hamp–Lyons, "No New Lamps for old yet, please", *TESOL Quarterly* 20,4 (1986), pp. 790–796. 15. A. Raimes, 1991, *op.cit.*, pp. 407-430 .

16. C.N. Candlin and K. Hyland, *Writing: Texts, Processes And Practices* (London and New York: Longman, 1999).

17. W. Grabe and R. Kaplan, "Writing in a second language: Contrastive rhetoric", in: D. Johnson and D. Roen, *Richness in writing* (London and New York: Longman, 1989), pp. 263–283.

18. W.M. Rivers and M.S. Temperly, *A Practical Guide to The Teaching of English_As A Second Or Foreign Language* (New York: Oxford University Press, 1978), pp. 262–343.

19. B.P. Taylor, "Teaching composition to low–level ESL students", *TESOL Quarterly* 10,3 (1976), p. 311. 20. R.B. Kaplan, 1966, *op.cit.*, pp. 4,14.

21. R.B. Kaplan, "Contrastive Rhetoric and the teaching of composition", *TESOL_Quarterly* 1,4 (1967), pp. 10–16.

22. U. Connor, "A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing", *Papers in Linguistics: International Journal of Human Communication* 17 (1984), pp. 301–316.

23. J. M. Reid, *Teaching ESL Writing* (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1993) p. 30; U. Connor, 1984, *op.cit.*, pp. 301-316 .

24. A. M. Johns, "L1 composition theories: Implications for developing theories of L2 composition", in: B. Kroll, *Second Language Writing: Research insights for the classroom* (New York: Cambridge university Press, 1990), pp. 24–36.

25. J.M. Reid, 1993, *op.cit.*, pp. 21–24.

26. L. S. Flower and J.R. Hayes, "The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints", in: L.W: Gregg and E.R. Steinberg, *Cognitive_Processes in Writing* (Hove, Sussex and Hillsdale, NJ: L. Erlbaum, 1980b), pp. 31–50. L. S. Flower and J.R. Hayes, "A cognitive process theory of writing", *College_ Composition and Communication* 35 (1981), pp. 365–387.

27. J. Emig, "Writing as a Model of Discovery", *College Composition and Communication* 28 (1977), pp. 122–128.

28. N. Sommers, "Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers", *College Composition and Communication* 31,4 (1980), pp. 378–388.

29. A. Raimes, "What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing", *TESOL Quarterly*_19,2 (1985), pp. 229–258.

30. A. Kraples, "An overview of second language writing process research", in: B. Kroll, *Second Language Writing: Research insights for the classroom* (New York: Cambridge University Press, 1990), pp. 37–56.

31. V. Zamel, 1982, *op.cit.*,pp. 196-208 ; V. Zamel, "The Composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Studies", *TESOL Quarterly* 17,2 (1983), pp. 165–182.

32. C. Boughey, "Learning to write by writing to learn: a group–work approach", *ELT Journal*_51,2 (1996), pp. 126–134.

33. V. Arndt, 1987, *op.cit.*, pp. 257-267 34. B.P. Taylor, 1981, *op.cit.*, p.5.

35. J. Muncie, "Using written teacher feedback in EFL composition classes", *ELT Journal* 54,1 (2000), p.47. 36. C. Boughey, 1996, *op.cit.*, p. 127.

37. M. Hairston, "The winds of change: Thoman Kuhn and the revolution in the teaching of writing", *College Composition and Communication* 33,1 (1982), pp. 76–88. 38. B.P. Taylor, 1981, *op.cit.*, pp. 5-13. 39. Ibid., p.6.

40. C. Hall, "Managing the Complexity of revising across languages", *TESOL_Quarterly* 24,1 (1990), pp. 43–60. 41. J. Muncie, 2000, *op.cit.*,

p. 47. ; C. Keh, "Feedback in the writing process: a model and methods for implementation", *ELT Journal* 44, 4 (1990), pp. 294 – 304.

42. V. Zamel, "Responding to Student Writing", *TESOL Quarterly* 19,1 (1985),

pp. 79–101.

43. L.M. Goldstein and S.M. Conrad, "Student input and negotiation of meaning in ESL writing conferences", *TESOL Quarterly* 24,3 (1990), pp. 441–460.

44. S. Bassano, "Helping learners adapt to unfamiliar methods", *ELT Journal* 40, (1986), pp. 13–19.

45. A. Wenden, "Learner Strategies", *TESOL Quarterly* 19,5 (1985), pp. 1–7.

46. D. Diaz, "Writing, collaborative learning, and community", *College ESL* 1,1 (1991), pp. 19–44.

47. M. Shih, "Content–based approaches to teaching writing", *TESOL Quarterly* 20,1 (1986), pp. 87–103.M. Shih, "Beyond comprehension exercises in ESL academic reading class", *TESOL Quarterly* 26,2 (1992), pp. 289–318.

48. M. A. Snow and D. Brinton, "Content–based language instruction: Investigating the effectiveness of the adjunct model", *TESOL Quarterly* 22,4 (1988), pp. 553–574. 49. M. Shih, 1986, *op.cit.*, pp. 87-103 .

50. R. Spack, "Initiating ESL students into the academic discourse community: How far should we go?" *TESOL Quarterly* 22,1 (1988), pp. 29–51.

51. L. Selinker, M. Todd–Timble, and L. Trimble, "Rhetorical function shifts in EST discourse", *TESOL Quarterly* 12,3 (1978), pp. 311–320.

52. D. M. Horowitz, "What professors actually require: Academic tasks for the ESL classroom", *TESOL Quarterly* 20,3 (1986b), pp. 445–462. D. M. Horowitz, "Process, not product: Less than meets the eye", *TESOL Quarterly* 20,1 (1986a), pp. 141–144.B. Coffey, "ESP: English for Specific Purposes", *Lnaguage Teaching* 17,1 (1984), pp. 2–16.

53. L. Trimble, *English for Science and Technology* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985).

54. B. Kroll, "Writing for readers: Three perspectives on audience", *College Composition and Communication* 35 (1984), pp. 172 – 185.

55. A. Raimes, 1991, *op.cit.*, p. 412.

56. J. M. Swales, *Genre analysis: English in academic and research settings* (Cambridge, England and New York: Cambridge University Press, 1990), pp. 23–27,64.

57. A. Raimes, 1991, *op.cit.*, p. 412. 58. J. M. Swales, 1990, *op.cit.*, p. 41.

59. M. A. K. Halliday, "Toward a language–based theory of learning", *Linguistics and Education* 5 (1993b), pp. 93–116.

60. S. Hyon, "Genre in Three Traditions: Implications for ESL", *TESOL Quarterly* 30,4 (1996), pp. 693 – 722.

61. F. Christie, "Genre Theory and ESL Teaching: A Systematic Functional Perspective", *TESOL Quarterly* 33,4 (1999), pp. 759–777.B. Paltridge, "Genre, text type, and the language learning classroom", *ELT Journal* 50,3 (1996), pp. 237–243.J. Flowerdew, "An educational, or process, approach to the teaching of professional genres", *ELT Journal* 47 (1993), pp. 305–316.

62. G. Frydenberg, "Designing an ESP reading skills course", *ELT Journal* 36,3 (1982), pp. 156–163. 63. J. M. Swales, 1990, *op.cit.*, pp. 23–27.

64. J. Flowerdew and L. Miller, "On the notion of culture in second language Learners", *TESOL Quarterly* 29 (1995), pp. 345–373.

65. D. Attkinson and V. Ramanathan, "Cultures of writing: An ethnographic comparison of L1 and L2 university writing programs", *TESOL Quarterly* 29 (1995), pp. 539–568.

66. V. Ramanathan and D. Attkinson, "Ethnographic Approaches and Methods in L2 Writing Research: A Critical Guide and Review", *Applied Linguistics* 20,1 (1999), pp. 44–70. 67. D. M. Horowitz, 1986a, *op.cit.*, pp. 141-144 .

68. J. M. Reid, "Comments on Vivian Zamel's the Composing Processes of Advanced ESL Students: Six Case Studies", *TESOL Quarterly* 18,1 (1984a), pp. 149–153.

69. V. Zamel, 1983, *op.cit.*, pp. 165-182 .

70. D. M. Horowitz, 1986a, *op.cit.*, p. 141. 71. Ibid., p.142. 72. Ibid., p. 143.

73. J. M. Reid, 1984a, *op.cit.*, pp. 149-153 . 74. V. Zamel, 1983, *op.cit.*, pp. 165-182.

75. L. S. Flower and J. R. Hayes, 1980b, *op.cit.*, pp. 31-50. 76. J. M. Reid, 1984a, *op.cit.*, pp. 149-153.

77. F. J. d'Angelo, *A Conceptual Theory of Rhetoric* (Cambridge, MA: Winthrop, 1975), p. 107. 78. Terminology used in psychology of perception.

79. L. W. Gregg and E.R. Steinberg, *Cognitive Processes in Writing* (Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., 1980), p. 159.

80. L. Odell, "Teaching Writing by Teaching the Process of Discovery: An Interdisciplinary Enterprise", in: L.W. Gregg and E.R. Steinberg, *Cognitive Processes in Writing* (Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Ass., 1980).

81. V. Zamel, 1982, *op.cit.*, p. 196.

82. S. Witte and L. Faigley, "Coherence, cohesion, and writing quality", *College Composition and Communication* 32 (1981), pp. 189–204.

83. B.P. Taylor, 1981, *op.cit.*, pp. 5-13.

84. A. Freedman, "Show and tell? The role of explicit teaching in the learning of new genres", *Research in the teaching of English* 27 (1993), pp. 222–251.

85. See, H.G. Widdowson and C.J. Brumfit, "Issues in Second Language Syllabus Design", in: J.E. Alatis, H.E. Altman and P.M. Alatis, *The Second Language Classroom* (New York: Oxford University Press. 1981).

86. T. Silva, "Second language composition instruction: Developments, issues, and directions in ESL", in: B. Kroll, *Second Language Writing: Research_insights for the classroom* (New York: Cambridge University Press, 1990), pp. 11 – 23. 87. H. G. Widdowson, 1983, *op.cit.*, p. 43.

88. K. S. Goodman, "Psycholinguistic Universals in the Reading Process", in: Frank Smith, *Psycholinguistics and Reading* (U.S.A., Canada, London, Sydney: Holt, Reinhart and Winston, Inc., 1973), pp. 21 – 27.

89. P.L. Carrell, J. Devine, D. Eskey, *Interactive Approaches to Second Language Reading*, 8th ed. (Cambridge : Cambridge University Press, 1998), pp. 2–3.

90. H. G. Widdowson, 1983, *op.cit.*, pp. 37–38. 91. Ibid.

92. H. P. Grice, "Logic and Conversation", in: P. Cole and J. Morgan, *Syntax and Semantics: Speech Acts*, 3 (New York: Academic Press, 1975), p. 40. By virtue of Grice's co-operative principle, each party, the writer/reader – speaker/listener genuinely, seeks to make sense and expects coherence when engaged in a communicative activity. The rules the interlocutors must abide by represent the following principles: (1) Quantity (information): making your contribution as informative as possible; (2) Quality (true): relating what is said or read to what is already known; (3) Relation: assuming that if one sentence follows another, the two items are related in some way; (4) Manner (unambiguous): assuming that whatever is not explicit is not relevant.

H.G. Widdowson, 1983, *op.cit.*, pp. 34-47. 94. H.G. Widdowson, "Educational and Pedagogic Factors in Syllabus Design", in: C.J. Brumfit, *General English Syllabus Design* (Oxford: ELT Documents, Pergamon Press, 1984a), p. 91.

95. R. De Beaugrande and W. Dressler, *Introduction to text linguistics* (London and New York: Longman, 1981), p. 6.

96. D. Koda, "Second Language Reading Research: Problems and possibilities", *Applied Linguistics* 15.1 (1994), pp. 1–28.H.G. Widdowson, "ESP: Criteria for course design", in: E. Tarone and V. Hanzeli, *English for academic and technical purposes: Studies in honour of*

Louise Trimble (Rowely, MA: Newbury House Publishers, Inc., 1981).

98. H.W. Widdowson, 1983, *op.cit.*, pp. 34-47.

99. A. Rames, "Language proficiency writing ability, and composing strategies: A study of ESL college student writers", *Language Learning* 37,3 (1987), pp. 439–468.

100. J. Leibman-Kleine, "In defence of teaching process in ESL Composition", *TESOL Quarterly* 20,4 (1986), pp. 783–788.

101. J. Carson, P. Carrell, S. Silberstein, B. Kroll, and P. Kuehn, "Reading-Writing relationships in first and second language, *TESOL Quarterly* 24,2 (1990), pp. 245–266.J.S. Bell, "The Relationship Between L1 and L2 Literacy: Some Complicating Factors", *TESOL Quarterly* 29,4 (1995), pp. 687–704.

102. P. Carrell and U. Connor, "Reading and Writing Descriptive and Persuasive Texts", *The Modern Journal* 75 (1991), pp. 314–361.

103. P. Carrell, "Facilitating ESL Reading Comprehension by Teaching Text Structure, *TESOL Quarterly* 19 (1985), pp. 727–752.

104. J.P.B. Allen and H.G. Widdowson, "Teaching the communicative use of English", in: J. Swales, *Episodes in ESP* (New York: Pergamon, 1974b), pp. 69–87.

105. S.D. Krashen, *Writing: Research Theory and Applications* (Oxford: Pergamon Press, 1984), p. 27.

106. M. Long, "Does second Language instruction make a difference? A review of research", *TESOL Quarterly* 17,3 (1983), pp. 359–382.

107. M.A. Sa'Adeddin, "Text Development and Arabic-English negative interference", *Applied Linguistics* 10,1 (1989a), pp. 38, 39, 50.

108. Ibid., p.50.

109. B. Hatim, "The Pragmatics of argumentation in Arabic: The rise and fall of a text type", Text II, in: Grabe and Kaplan, *Theory and Practice of Writing* (London and New York: Longman, 1996), pp. 189–199.

110. N. Kharma, 1985, *op.cit.*, pp. 23–24.

111. Ibid., p. 24.

112. A. Raimes, 1991, *op.cit.*, p. 418.

113. J.R. Hayes and L.S. Flower, "Writing as Problem Solving", *Visible Language* 14,4 (1980), pp. 388 – 399. Reprinted under the title, "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem", in: *College Composition and Communication*, 31 (1980), pp. 21–32.

114. W. Grabe and R. Kaplan, *Theory And Practice Of Writing*, (London and New York : Longman, 1996), p. 81.

115. J.L. Kinneavy, "A Pluralistic Synthesis of four contemporary models for teaching composition". In: A. Freedman, I. Pringle, and J. Yalden, *Learning to Write: First Language/Second Language* (London and New York: Longman, 1983), pp. 121 – 138.

116. A. Raimes, 1991, *op.cit.*, pp. 14–15.

117. D.M. Horowitz, 1986a, *op.cit.*, p. 141.

118. M. Long and G. Crookes, "Three Approaches to Task-Based Syllabus Design,", *TESOL Quarterly* 26,1 (1992), pp. 27–56.

119. B. Dyer, "L1 and L2 Composition Theories: Hillocks' 'environmental mode' and task-based language teaching", *ELT Journal* 50,4 (1996), pp. 312–317.

120. J.M. Swales, 1990, *op.cit.*, p. 64.

121. F.J. d'Angelo, 1975, *op.cit.*, p. 107.

122. R.B. Kaplan, "An Introduction to the study of written texts: The 'discourse compact'". In: R.B. Kaplan et al, *Annual review of applied linguistics*, 3 (Cambridge : Cambridge University Press, 1983), p. 147.

123. R. de Beaugrande, *Text Production: Toward a Science of Composition* (Norwood, N.J.: Ablex Publ. Corp., 1984), p. 186.

124. The two notions "theme" and "rheme" relate to a type of linguistic analysis(functional sentence perspective) associated with the PRAGUE SCHOOL which deals with the effect of the distribution of known information to the reader of listener (theme) and new information

(rheme) in discourse. In this type of linguistic analysis, the relationship between the grammatical function (for example the function of subject, object or predicate) and a class of linguistic items which can fill this function (filler), is not always the same as the theme–rheme contrast. A linguistic item, for instance, can be the grammatical subject in two sentences, but Theme in one and Rheme in the other. See G. Kress,*Halliday: System and function in language* (London : Oxford University Press, 1976), pp. 147-188 .

125. J. Britton, T. Burgess, H. Martin, A. Mcleod, and H. Rosen, *The Development_of Writing Abilities* (London: Macmillan, 1975), pp. 11–18.

126. R.B. Kaplan, 1966, *op.cit.*, pp. 1-20.

127. S.D. Krashen, 1984, *op.cit.*, p. 27.

128. R.B. Kaplan, 1983, *op.cit.*, p. 147.

129. D. Koda, 1994, *op.cit.*, pp. 1-28.

130. W. Grabe and R. Kaplan, 1996, *op.cit.*, pp. 78–79.

131. I. Leki, *Understanding ESL Writers: A guide for teachers* (London and Portsmouth, NH: Heinemann, 1992).

132. D. Hymes, "Competence and Performance in Linguistic Theory", in: R. Huxley and E. Ingram, *Language Acquisition: Models and Methodes* (London: Academic Press, 1971a), p. 281.

133. H.H. Clark and S. Haviland "Comprehension and the Given New Contract", in: R.O. Freedle *Discourse Production and Comprehension* (Norwood N.J.: Ablex Publ., Corp., 1977).

134. H.P. Grice, 1975, *op.cit.*, p. 40.

135. D.E. Rumelhart, "Notes on a Schema for Stories", in: D.G. Bobrow and A Collins, *Representing and Understanding Studies in Cognitive Science* (New York: Academic Press, 1975).

136. M. Minsky, "A framework for representing Knowledge", in: Patrick Henry Winston, *The Psychology of Computer Vision* (New York: McGraw-Hill, 1975), pp. 211–277.

137. Ibid.

138. Developments in psychology have consistently pointed to the overriding role of form in perception. 'Gestalt' psychologists, notably in perception, hold that we grasp an event as a whole and not merely as an assemblage of its parts.

139. R. de Beaugrande, 1984, *op.cit.*, p. 186.

140. M.A.K. Halliday and R. Hasan, *Cohesion in English* (London: Longman,1976).Halliday and Hasan propose a basic taxonomy of five major types of cohesive relations, namely reference, substitution, ellipsis, conjunction, and lexical.

141. See I. Leki, "Twenty-five years of contrastive rhetoric: Text analysis and writing pedagogies", *TESOL Quarterly* 25 (1991), pp. 123–143.

142. H.G. Widdowson, *Explorations in applied linguistics* (Oxford and New York: (Oxford University Press, 1979).

143. M. Imhoof and H. Hudson, *From Paragraph to Essay: Developing Composition Writing* (London and New York : Longman Group Ltd., Reprinted 1987), pp. 1–85.

144. G. Brown and G. Yule, *Discourse Analysis* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983), pp. 99–100, 61, 63.

145. F.J. d'Angelo, 1975, *op.cit.*, p. 107.

146. V. Dijk, *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse* (London : Longman, 1977).

147. M. Canale and M. Swain "Theoretical bases of communicative approache to second language teaching and testing", *Applied Linguistics* 1 (1980), pp. 1–47.

148. D. Hymes, 1971a, *op.cit.*, p. 281.

149. J.P.B. Allen and H.G. Widdowson, 1974b, *op.cit.*, pp. 69-87.

150. B. Bakunas, "Promoting idea production by novice writers through the use of discourse-related prompts", *Applied Linguistics* 17 (1996), p. 368.

151. T. Hucken and L. Flower, "Reading for points and purposes", *Journal of Advanced Composition* 11,2 (1990), pp. 347–362.

152. W. Grabe and R. Kaplan, 1996, *op.cit.*, p. 346.

153. S.D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (Oxford: Pergamon Press, 1981).

154. See 'Configuration 2', in: J.R. Hayes and L.S. Flower, 1980, *op.cit.*, p. 20.

155. J. Muncie, 2000, *op.cit.*, p. 52.

156. L.M. Goldstein and S.M. Conrad, 1990, *op.cit.*, p. 443.

157. K. Peyton, C. Jones, A. Vincent, and L. Greenblatt, "Implementing Writing Workshop with ESOL students: Visions and Realities", *TESOL Quarterly* 28, 3 (1994), pp. 469–487.

158. K.D. Samway, "This is hard, isn't it? Children evaluating writing", *TESOL Quarterly* 27 (1993), pp. 233–258.

159. D.R. Ferris, "Student Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms", *TESOL Quarterly* 29, 1 (1995), pp. 33–53.

160. J. Muncie, 2000, *op.cit.*, p.52.

161. B. Dyer, 1996, *op.cit.*, pp. 312-317.

162. G. Hillocks, "Research on Written Composition", in B. Dyer, *ELT Journal* 50, 4, (1996), pp. 312 – 317.

163. D.M. Horowitz, 1986b, *op.cit.*

164. W.Grabe and R. Kaplan, 1996, *op.cit.*, pp. 346, 371, 373; B. Dyer, 1996, *op.cit.*, pp. 315, 316.

165. W. Grabe and R. Kaplan, 1996, *op.cit.*, p. 359.

166. R. Scarcella, "How Writers Orient Their Readers in Expository Essays: A Comparative Study of Native and Non-Native English Writers", *TESOL Quarterly* 18, 4 (1984), pp. 671–688.

167. P. Foster and P. Skehan, "The influence of planning and task type on second language performance", *Studies in Second Language Acquisition* 9 (1996), p. 69.

168. D. Kirby, T. Liner, and R. Vinz, *Inside Out: Development Strategies for Teaching Writing* (Portsmouth, NH: Boynton/Cook Heinemann, 1988). p. 57.

169. R. Rubdy, "Task", *ELT Journal* 52, 3 (1998), pp.264-265.M. Long and G. Crookes, 1992, *op.cit.*, pp. 27-56.

170. G. Frydenberg, 1982, *op.cit.*, p. 163.

171. S.D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (Oxford: Pergamon Press, 1982).

172. S.D. Krashen, 1981, *op.cit.*

173. S.D. Krashen, 1984, *op.cit.*, p. 27.

174. K.R. Gregg, "Krashen's Monitor and Occam's Razor", *Applied Linguistics*_5, 2 (1984), pp. 79–100.

175. R.B. Kaplan, 1966, *op.cit.*, p.2.

176. W. Grabe and R. Kaplan, 1989, *op.cit.*, pp. 263-283.

177. R.B. Kaplan, *The anatomy of rhetoric: Prolegomena to a functional theory of rhetoric* (Philadelphia: Center for Curriculum Development, Heinle & Heinle,1972).

178. M. Minsky, 1975, *op.cit.*, pp. 211-277.

179. R. de Beaugrande,1984, *op.cit.*, p. 186.

180. M.A.K. Halliday and R. Hasan, 1976, *op.cit.*

181. R. Sheen, "A Critical Analysis of the Advocacy of the Task-Based Syllabus", *TESOL Quarterly* 28, 1 (1994), pp. 127–151.

182. L.A. Hart, *Human Brain and Human Learning* (New York and London: Longman, 1983); L.K. Obler and K. Gjerlow, *Language and the Brain* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999).

الدلالات الإيحائية للألوان في العربية والإنجليزية وعلاقتها بالترجمة

د. عاصم إسماعيل إلياس
كلية الآداب- جامعة البتراء

ملخص

يتناول هذا البحث الدلالات الإيحائية لعشرة ألوان في اللغة العربية مع مقارنتها بالدلالات الإيحائية للألوان ذاتها في اللغة الإنجليزية لاكتشاف أوجه الشبه والتباين بين اللغتين في هذا المجال، مع الإشارة إلى ما يسببه التباين الدلالي بين الألوان في اللغتين من مصاعب لعملية الترجمة.

وتعتمد الدراسة على استبيان آراء مائة شخص (من الأردن والعراق) والذي أظهر أن عدد الدلالات الإيحائية لألوان في الانجليزية أكثر نسبيا من الدلالات الإيحائية لذات الألوان في العربية، وأن الدلالة الإيحائية الرئيسية لبعض الألوان (الأخضر، والأبيض، والرمادي) متماثلة في اللغتين. ويظهر البحث تباينا بين اللغتين فيما يخص الدلالات الإيحائية لبعض الألوان (الأزرق، والأصفر، والبرتقالي، والبني). وكانت نسبة الاتفاق على الدلالات الإيحائية لبعض الألوان أعلى من ألوان أخرى وقد يعكس هذا الأمر درجة من التباين في تبلور ورسوخ الدلالات الإيحائية للألوان قيد البحث. ويعرض البحث أمثلة من أخطاء المترجمين الناتجة عن سوء فهم الدلالة الإيحائية للألوان في نصوص مختلفة ويؤكد على ضرورة الاهتمام بالدلالات الإيحائية عند ترجمة بعض الأنواع من النصوص التي يجب إعطاء الدلالة الإيحائية فيها الأولوية على أنماط الدلالات الأخرى.

Colour Connotations in Arabic and English With Reference To Translation

Asim I. Ilyas
Faculty of Arts- University of Petra

Abstract

This paper investigates the main connotations of ten colour terms in Arabic, and compares them with the connotations of their English counterparts to find out the main similarities and differences between both languages regarding colour connotations, with some reference to translation. The study is based on a questionnaire in which one hundred subjects (from Iraq and Jordan) took part. The total number of connotations of the English colour terms were found to be more than those of the Arabic ones. The colour terms: green, white, and grey were found to have the same main connotations in both languages. On the other hand, a high degree of divergence was found between both languages in the case of four colour terms (blue, yellow, orange, and brown), as none of their connotations was found to be shared in both languages. Some connotations were found to be more established than others since they scored a higher degree of agreement among subjects. Some differences were also noticed between the two Arabic varieties (Jordanian Arabic & Iraqi Arabic), as to the connotations of the ten colour terms under investigation. The paper also tackles the problem of non-equivalent but formally- similar colour expressions that may constitute pitfalls for translators.

1. Introduction :

Colour has been tackled by different scholars from various perspectives (Berlin and Kay 1978, Lehrer 1974, Cohen and Hunter 1978, Leech 1981, Al-Shouk 1961, Al-Baquery1982, Fischer 1989, Mahmood 1994, among others). Few studies, however, have been carried out about colour connotations .

It is believed that colour plays an important role in the cultural life of a community, and affects man`s physical and mental activity. On the other hand, connotational divergence may sometimes cause certain pitfalls for translators, particularly in texts where connotative meaning overrides referential and/or denotative meaning as in certain literary and religious texts.

Colour associations develop from interactions between colour terms and their referents (or denotata) in the world of reality and experience. Some colour terms are even coined or named after concrete items in the world of reality, such as almond, rubi, rose, lemon , etc . As for colour connotations , they crystalize and evolve via a complex cognitive process (as do other meanings). In fact, connotations are not constant or permanent , since they vary in duration and extent. Some connotations last for short periods , but others may last for centuries. Some are individualistic, but the more important ones are socio-cultural. Indeed , connotations are subject to continual change as a result of subsequent relevant socio-cultural transformations and communicative interactions (Dijk : 1995).

Beaugrande (1999) , views meaning as an entity that undergoes a process of continual evolution in its discoursal realizations.

Cultural connotations , however, have a relatively longer duration, but they too, undergo changes in the course of time. Socio-cultural factors may shift previous connotations from positive to negative or vice versa. The colour yellow , for example , was a sacred colour (i.e. fully positive in connotation) for European Christianity , but in 10th century France, the doors of traitors` houses were painted yellow ; which indicates a shift in its connotation.

The present study investigates the main connotations of ten colour terms in Arabic : ahmar (red) , azraq (blue) , asfar (yellow) , akhdar(green), aswad (black) , abiad (white) , purtuqali (orange) , wardi (pink), ramadi (grey), and bunni (brown) ; and compares them with the connotations of corresponding colour terms in English, to find out the main similarities and differences between the two languages with regard to the connotations of the colours under investigation. The study also points out some differences between both varieties concerning the connotations of the colour terms under study.

The work makes use of two main techniques. The first one was used by Osgood et al (1975) in which subjects judge a word by associating it with a fixed response format; whereas the second was employed by Szaly & Deese (1978) which favours free responding (i.e. without providing the subjects with a format). The study is based on a questionnaire in which one hundred subjects (university students and university staff) took part. Fifty subjects belong to the Iraqi

Arabic variety (I.A) , from the University of Mosul, and the other half belong to the Jordanian Arabic variety (J.A) ,from the University of Petra . In the first phase, subjects were asked to give one main connotation for each colour term out of a format that consists of 20 connotations: joy, life, excitement, chastity, maturity, purity, beauty, luxury, faith, femininity, warmth, serenity, obscurity, naivety, withering, jealousy, fear, evil, sorrow, and death. In the second phase, they were asked to give their free responses. The mean results (of both dialects) were compared with the connotations of the counterpart colour terms in English (as established by Crisp and Zhang (1987) whose work was also based on a questionnaire. Any connotation with a score of less than 10% was discarded.

2. COLOUR CONNOTATIONS IN ENGLISH AND ARABIC:

RED:

The colour term red has multiple connotations. In Arabic, (as suggested by the data of this work), it has four connotations : `sensuality`, `terror`, `joy`, and `life`; but in English , it has eight connotations : `danger`, `anger`, `revolution`, `radicality`, `joy`, `sensuality` , `life` and , `terror` . The strongest connotation of red in Arabic is `sensuality`, followed by `terror`, `joy`, and `life` ; but the most powerful connotations of red in English are : `danger`,`anger`, `revolution`, and `radicality`. The four connotations of red in Arabic (`sensuality`, `terror` , `joy`, `life`) seem to be secondary ones in English (Crisp & Zhang,1987). The table below (No.1) illustrates these points.

Table No.1.

	Sensuality	terror	Joy	Life	danger	anger	radicality	Revolution
Arabic	35	23	17	11				
English	20	10	40	20	100	100	80	60

In Arabic, the main connotations of red are reflected in some idiomatic expressions. The connotation `sensuality` is reflected in the idioms "laila hamra" (literally : night red , i.e. a sensual night) , and "al-hawa al-ahmar", (literally : the love the red , i.e. physical love). The idiom "al-mautu al-ahmar" , (literally : the death the red, i.e , violent death) relates to terror and violence. The expression : "sanatun hamra`un" (literally : a year red , i.e. a year of calamity) reflects the associations of this colour with fear and violence in Arabic. Some classical colour expressions such as "al-ahmaran" (literally : the two red items , i.e. meat and wine) , and "al-ahmar wa al-aswad" , (literally : the red and black , i.e. all mankind) seem to have become obsolete.

In English, the connotation `danger` seems to stem from its associations with blood and accidents , which is also reflected in such idioms as "red light" (danger), "red alert" (highest alert) , "red-handed" (caught in the midst of a crime) , "red flag" (danger or revolution). The connotation `revolution`, and `radicality` , as well as `terror` seem to have stemmed from associations with leftist radical movements (which are negatively held in the English culture) and are

reflected in such idioms as "red army", "red star" (related to communism) , and "to red-bait" (i.e. to accuse someone of being radical or communist). In some Arab countries, however, a similar political connotation (`leftist` or `communist`) is associated with this colour term. The associations of the colour red with sex seem to be reflected in the idiomatic expression "red light district" (area or location of a brothel) The associations of the colour red with `anger` is reflected in such idiomatic expressions as "like red rag to a bull" (stimulating anger or excitement) , and "to see red" (become furious). The connotation `joy` seems to be reflected in the idioms : "red letter day" (memorable), and "paint the town red" (be noisily merry), whereas the connotation "life" seems to be reflected in the idiom "red-blooded ", (i.e. vigorous) .

When the percentage of agreement among the native speakers of a certain language on the connotations of colours is high , (besides having abundant idiomatic colour expressions) , it is indicative that the language has firmly established connotations. This seems to be more applicable to English than Arabic in the case of red , and perhaps other colour terms.

As for the connotations of red in both Arabic varieties (I.A. and J.A.) , full agreement was found with regard to the main connotations, but they differed as to the order of preferences, as well as the percentages . In the I.A. variety, the connotations suggested for red were fear` (32%), `sensuality` (20%) , `joy` (12%) , and `life` (10%) . In the J.A. variety , the main connotations were `sensuality` (50%) , `joy`(22%) , `fear` (14%) , and `life` (10%).

BLUE :

The colour blue has multiple connotations in both Arabic and English. In Arabic , it has four connotations :`purity ` , `serenity`, `beauty`, and `life`. In English , it has six connotations : `pornography` , `sorrow`, `conservative`, `loyal` , `masculinity` and ` nobility`. The strongest connotation of blue in Arabic is `purity`, followed by `serenity`, `beauty`, and `life` ; whereas its strongest connotation in English is pornography` , followed by conservative` , `sorrow` , and `loyalty`. The connotation `sorrow` does not seem to be associated with this colour in both Iraqi and Jordanian Arabic, yet it may have such an association in other dialects (as in Egyptian Arabic) . The connotations of blue in both languages reflect a high degree of divergence in general.

Table No. 2.

	Purity	Serenity	Beauty	life	pornography	Sorrow	Conservative	Loyalty	Masculinity	nobility
Arabic	24	23	18	11						
English					90	60	60	50	20	10

The connotations of blue in modern Arabic tend to be positive , but its connotations in classical Arabic were negative since they were associated with the enemies of Muslims. It occurs once only in the Holy Quran (Taha , verse 102) : (ونحشر ا لمجرمين يومئذ زرقا)

(Translation: and gather the sinful on that Day blue).

This negative connotation is also encountered in classical Arabic poetry as in the poem of Al-Shamakh in which he lamented the death of the second Caliph (Omar):

وما كنت اخشى ان تكون وفاته بكفي سنبتى ازرق العين مطرق

(Translation: I had never expected his death to be at the hands of a mean blue-eyed one).

Arabic has few idiomatic expressions of blue such as "al-zarqa" (literally: the blue, i.e. the sky) which happens to coincide with the corresponding and equivalent English idiom "the blue" , (designating sky in one of its senses) .Another expression is that of "zarqa` al-yamama",(designating a person who is able to see distant things or events).

The English idiomatic expressions of the colour blue : " blue jokes" (obscene jokes) , "blue films" (obscene films) , "blue laws" (cruel laws), "blue murder" (injustice) , "look/be blue" (be depressed), and "in a blue funk" (in great fear), reflect the negative connotations of this colour. Other idioms express the positive connotations of blue : "blue-blooded" (aristocratic) , "blue eyed" (favourite : He is the blue-eyed student of the teacher) , "true blue" (loyal) , and "blue stocking" (noble and intellectual lady).

As for the connotations of blue in both Arabic varieties , the four main connotations suggested for this colour were the same , but with some difference in the order of preferences (percentages) . In the I.A. variety, `serenity` came first (30% of the fifty subjects) , followed by `beauty` (24%), `purity`(20%),and `life(12%); but in the J.A. variety , `purity` came first (28%) , followed by `serenity` (16%) , `beauty` (12%) , and `life` (10%).

Yellow :

The main connotations of yellow in Arabic are three:` jealousy` , `evil` , and `withering` ; but in English , two connotations have been suggested for this colour : `cowardice` , and `happiness`. Its connotations in Arabic seem to be totally negative; but in English , one is negative and one is positive. No connotation of yellow is shared in both languages. The strongest connotation of yellow in Arabic is `jealousy` ; but in English its positive and negative connotations have an equal percentage (40%).One should mention ,however, that this colour in Arabic, has a positive connotation when used in collocation with hair.

Table No.3.

	jealousy	evil	Withering	cowardice	happiness
Arabic	34	18	17		
English				40	40

The Arabic idiomatic expressions of yellow reflect the negative associations of this colour , as in "huwa fi safra, literally : he is in yellow, i.e. he is mentally sick) ;"abu safar" (literally : father of yellowness , i.e. jaundice) , and "dihkatun safra`un", (literally : laughter yellow , i.e. forced laughter). The negative connotations of yellow in English are perhaps reflected in such idioms as "yellow-bellied" / "yellow-livered" / "to be yellow"/ "to show a yellow streak" (being or to be coward) , and "yellow press" , (sensational, and often associated with scandals) . Some other negative connotations of yellow such as "yellow dog" (traitor) ,"to wear yellow hose" (to be

jealous), "yellow flag"(quarantined place) seem to have undergone changes, and lost ground in modern English. The English partial idiom "yellow metal" (gold), reflects a positive connotation of this colour.

As for the connotations of this colour in both Arabic varieties , they differed on one connotation , for the connotation `evil` did not occur in the responses of the J.A. subjects , but instead, `naivety` was suggested as a connotation for the colour under discussion. They also manifested some difference in the order of preferences. In the I.A. variety , `evil` came first (36%) , followed by `withering` (20%), and `jealousy` (12%) ; but in the J.A. variety , `jealousy` came first (56%) , followed by `withering` (14%) , and `naivety" (12%).

GREEN :

The colour green has multiple connotations in both English and Arabic. In Arabic, it has four connotations : `life` , `beauty` , `serenity` , and `faith` ; but in English , it has six connotations : `life`, `naivety` , `youth` , `safety`, `appropriateness`, and `envy`. All the connotations of green in Arabic are positive ; but its connotations in English include the negative connotations: `naivety` and `envy`. The main connotation of green in both Arabic and English is the same one (life) ; but both languages differ as to the other connotations of this colour.

Table No. 4.

	Life	beauty	serenity	faith	Naivety	youth	Safety	appropria teness	envy
Arabic	61	20	19	12					
English	60				40	40	30	20	10

The positive connotations of green in Arabic are reflected in some idiomatic colour expressions such as "akhdar al-ud" (literally : of green trunk or branch, i.e , being young) , and "al-khadra" (literally: the green, i.e. paradise, or heaven).This religious connotation of green stems from the Quranic context in which paradise dwellers are described as wearing green garments . As for the English idioms of green , some of them hold negative connotations as explicit in : "green with envy" / "green-eyed" (jealous , as in "green-eyed monster") , "green horn" / "to be as green as grass" (naive person) , and "green hand" / "to be green" (inexperienced person). Other English idioms hold positive connotations , as in : "green memory" (active memory) , "green light" (permission, which occurs in Arabic too as a loan rendition) , "green belt" (wide area of woods around cities, which is also used in Arabic as a loan translation) , "green old age" (maturity) , and "green fingers" (skillful in gardening). Some older English idioms of green (which have become obsolete) had other connotations such as `sex`: "give a woman a green gown" (i.e. roll her on the grass) , and `disease ` : "green face" (i.e. pale or sick with jaundice).

As for the connotations of green in both Arabic varieties , the main connotation of green is the same in both varieties(life) , but

the other connotations suggested for this colour in the I.A. variety were `life` (49%), `serenity` (19%), and `faith` (12%), whereas in the I.A. variety, `life` scored (72%), and the other connotation, `beauty` (12%).

BLACK :

Black has three connotations in Arabic : `sadness`, `mourning`, and `obscurity` ; but it has eight connotations in English: `mourning`, `cruelty`, `illegal`, `evil`, `terror`, `sadness`, `obscurity`, and` depression` . The main connotation of black in Arabic is `sadness`, whereas `mourning` is the main one in English. In both languages, all the connotations of this colour are negative.

Table No.5.

	Sad-Ness	Mourning	Obscurity	evil	cruelty	illegal	terror	depression
Arabic	39	26	11					
English	30	90	30	80	80	80	60	30

The negative connotations of black in Arabic are reflected in such idiomatic expressions as "sahmun aswad" (literally : an arrow black, i.e. fatal or deadly arrow or blow), "yawmun aswad" (literally : a day black, i.e. of negative consequences, which seems to be the equivalent of the corresponding English idiom "black day"), "aswadu al-wajhi" (literally: black-faced, i.e. being in disgrace and failure), which is quite different from the English idiom "black-faced" that designates fury or to have exerted too much efforts. This

Arabic idiom was a pitfall for many translators of the Quran (Ilyas 1981) ; "qalbun aswad" (literally : a heart black, i.e. being black-hearted) , and "al-sawda" , (literally : the blackness-fem. , i.e. melancholy). In classical Arabic , some idioms of black held positive associations , but they have become obsolete, such as "al-aswadan" (literally : the two black ones, i.e. dates and water) , and "sawadun kathirun" (literally: a lot of blackness , i.e. wealth) , which holds much similarity to the English idiom "in the black of one`s money" (being wealthy) ; "al-sawad al-a`dam", (literally : the black the greatest , i.e. the great majority) ; "sawad al-nas", (literally : the black of people , i.e. masses or common people) ; and "sawad al-madeena", (literally: the black of the city, i.e. its outskirts). The negative connotations of black in English are also reflected in many idioms of this colour, such as : " black and blue face / eye " (covered with bruises) , "black look" (angry look) , "black art" / "black magic") evil sorcery) , "black guard" (dishonest person) , "black sheep" (good for nothing , or disgraced person) , "black mood" (very depressed) , "black market" (illegal trading), "black spot" (location of accidents on a road) , "black ice" (ice that can not be seen on a road) , "things are looking black" (the prospects being bad) ; and "black day" (a day of disastrous consequences).

In the Arabic varieties , some differences were observed . The main connotations of black in the I.A. variety were `sadness` (50%), followed by `mourning` (18%) , and `beauty` (18%) , whereas in the J.A. variety, `mourning` came first (34%) , followed by `sadness` (28%) , `obscurity`(22%) , and `evil` (14%) .

WHITE :

The colour white has one main connotation in Arabic: `chastity`, but in English , it has three connotations : `chastity`, `naivety`, and` sadness`. It has no negative connotation in Arabic , but it has two negative connotations in English : `sadness` , and `naivety`.

Table No.6.

	Chastity	naivety	Sadness
Arabic	76		
English	100	30	20

The main connotation of white in Arabic has scored the highest percentage of agreement among the subjects (76%) , and this reflects a firmly established status compared with the connotations of other colours. In English, similarly, it has scored even a higher percentage of agreement (100%). The positive associations of this colour are reflected in some Arabic idiomatic expressions such as : "thu safha baida" (literally : having a page white , i.e. with good reputation) ; "yadun baida" (literally : a hand white , i.e. beneficient) ; "qalbun abiad" (literally : a heart white , i.e. good-hearted) ; "al-mautu al-abiad", (literally: the death the white, i.e. natural death); and "al-thahab al-abiad" , (literally: the gold the white , i.e platinum). Some classical Arabic idioms held certain negative connotations , but they seem to have become obsolete , such as "lailatun baida`un" (literally : a night white , i.e. sleepless night) , and "ardun baida`un" (literally : a land white , i.e. barren land) . The idiom "Sharun Abiad" (literally: hair white, i.e. grey hair) is still in use.

As for the idiomatic expressions of white in English, some of them reflect positive associations such as "white lie" (a lie for a good purpose) , "white magic" (magic or tricks done for fun and entertainment) , "white wedding" (wedding in church , symbolizing chastity) , and "two blacks do not make a white" (two wrong acts do not make a right one) ; but the majority of idioms related to this colour have negative associations as in : "white flag" (surrender) , "white slave" (prostitute) , "white elephant" (useless or harmful possession) , "to show the white feather"/ "white-lipped" / "white-livered", and "white-hearted" (to show fear and be cowardly) .

Regarding the connotations of white in both Arabic varieties , the difference seems to be in the percentage allocated to the main connotation `chastity` that scored (90%) in the I.A. variety , but (62%) in the J.A. variety. In the J.A. variety , three other connotations were mentioned for white (`joy` , `life`, and `beauty`) , but they were discarded from the analysis for scoring less than 10%.

ORANGE :

The connotations suggested for this colour in Arabic were three connotations : `warmth`, `life`, and `naivety`. As for English, one connotation only was suggested for orange : `maturity`. In both languages, the percentages scored by this colour seem to be very low , and this reflects the hazy connotational status of it in both languages.

Table No.7.

	Warmth	Life	naivety	maturity
Arabic	15	12	11	
English				20

There seems to be full divergence between the connotations of orange in both languages , yet, seven subjects in the J.A. variety suggested the same English connotation `maturity , but it was discarded because it scored a percentage less than 10% .

Idiomatic expressions of this colour term in Arabic are rare. In English too, idioms of orange are few. They are positive in connotation as in "to squeeze/suck the orange of something" (to get or make the best of it) , and an older idiom : "to gather orange blossoms" (i.e to get a bride , since brides usually wear white blossoms of oranges in wreaths or trimmings in weddings) .

The two Arabic varieties manifested some differences as to the connotations of orange. In the I.A. variety , the connotation `warmth` came first (30%), followed by `life` (24%) , `beauty`(18%) , and `luxury` (12%) ; whereas in the J.A. variety , `naivety` came first (22%) , followed by `maturity` (14%) and `joy` (14%) .

PINK :

In Arabic , three connotations have been suggested for this colour term :`joy`, `femininity` , and `life` . In English too , three connotations have been suggested : `femininity` , `radicality` , and

`little girls`. The strongest connotation of pink in Arabic is `joy` , whereas the strongest one in English is `femininity`. One connotation, however , is shared between both languages: `femininity`. All the connotations of this colour in Arabic are positive , but pink has one negative connotation in English : `radicality` , which results from associations with communism.

Table No. 8.

	joy	femininity	Life	radicality	little girls
Arabic	28	26	18		
English		70		40	10

There seems to be very few idioms of pink in Arabic. One may come across the idiom "ahlam wardiyya" (literally : dreams pink , i.e. happy dreams). English seems to have more idioms of pink than Arabic . This could be relatively indicative of a more established connotational status of pink in English. Some idioms have positive associations such as "to be in the pink" (in the bloom or in good health) , "the pink of perfection" (marvelous) , "to be tickled pink" (to be happy) ; and "pink stamps" , (stamps given to purchasers of goods which may be exchanged later for articles provided by the trading stamp firm) . Other idiomatic expressions of pink have negative associations , as in : "see pink elephants" (hallucinations related to alcohol), "become pink" (become radical or leftist) , and "pink socialist" (less extreme socialist) .

The connotations of pink in the two Arabic varieties reflected some differences. The connotations suggested in the I.A. variety were `joy` (38%) , `life` (26%) , `sensuality` (12%) , and `purity` (10%) ;

whereas the ones suggested in the J.A. variety were `femininity` (52%) , `joy` (14%) , and `life` 10%) .

GREY :

The colour term grey seems to have three connotations in Arabic: `depression` , `obscurity` , and `withering` . It has three connotations in English too : `depression` , `obscurity`, and `maturity`. Its connotations in Arabic are totally negative , but one of the connotations of grey in English (maturity) is positive. In both languages , the strongest connotation of this colour is `depression` . The connotation `obscurity` too , occurs in both languages.

Table No.9.

	Depression	Obscurity	withering	maturity
Arabic	37	25	14	
English	40	30		30

The connotations of grey in both languages are characterized with low percentages. This perhaps reflects this colour`s weak connotational status. In Arabic , there seems to be no idiomatic expressions of this colour , and few ones occur in English , such as "grey head" / "grey hair" / "grey beard" (old age) ; "to grow grey" (to remain in the same occupation for life) ; "grey area" (area ridden with much unemployment , or situation characterized with obscurity). The expression : "it is never just a matter of black and white, but always of shades of grey" , expresses relativity or obscurity.

Another idiomatic expression in English reflects the connotation `maturity` : "grey matter" (i.e. reason or sensibility) .

The two Arabic varieties reflect some differences in the connotations and the order of preferences regarding the colour grey. In the I.A. variety , the connotations suggested for grey were : `depression` (56%) , `death` (18%) , and `obscurity` (12%) ; but in the J.A. variety , the connotations were : `obscurity` 38%) , `depression` (18%) , and `withering` (16%) .

BROWN :

This colour has been given three connotations in Arabic : `serenity`, `withering`, and `obscurity`, but in English, one connotation only has been suggested for it : `maturity`. The strongest connotation of brown in Arabic is `serenity` ; yet all the suggested connotations of this colour in both languages have low percentages.

Table No.10.

	serenity	Withering	obscurity	maturity
Arabic	25	18	18	
English				10

There seems to be no idiomatic expressions of brown in Arabic; and few are found in English, most of which have negative associations: "to be browned off " (to get bored) , "brown paper" (coarse paper) , "brown sugar" (half-refined sugar) . One idiomatic

expression of brown is positive: ""to be in a brown study", (to be in deep thought or contemplation) .

The two Arabic varieties manifest some differences regarding the connotations suggested for brown as well as the order of preferences of the relevant connotations. In the I.A. variety , the suggested connotations were `serenity` (50%) , followed by `depression` (20%) , `withering` (12%) , and `obscurity` (12%) ; but in the J.A. variety , the connotations were `withering` (24%) , `obscurity` (24%) , and `beauty` (12%) .

3. Discussion and Findings :

The Arabic colour terms seem to have less connotations than the English colour terms , since the total number of connotations suggested for the ten colour terms under investigation were thirty-one in Arabic, but thirty-nine in English. In Arabic , four connotations were suggested for the colour terms : red , blue and green ; three connotations for yellow , black , orange , pink, grey , and brown ; and a single connotation for white. In English, eight connotations were suggested for red and black; six for blue and green ; three for white , pink , and grey ; two for yellow ; and a single connotation for orange and brown each .

The main connotations of three colour terms: green, white, and grey , were identical in both languages (`life` for green , `chastity` for white, `depression` for grey). In the case of three colour terms (red, black , and grey) , more than one connotation was shared between Arabic and English :

Red : `sensuality` , `terror` , `joy` , `life`

Black : `sadness` , `mourning`, `obscurity`

Grey : `depression` , `obscurity`

In three other colour terms, one connotation was shared (two of which were the main ones of the relevant colour terms (white and green):

Green : `life`

White : `chastity`

Pink : `femininity`

A higher degree of divergence between the connotations of the two languages was in the case of the colour terms : blue, yellow, orange, and brown , for none of their connotations was found to be shared between both languages .

In Arabic , four colour terms : blue, green, white , and pink , were found to have positive connotations only ; but in English, only brown and orange were given positive connotations by the English subjects. On the other hand, three colour terms in Arabic were found to be almost fully negative in connotations: black, yellow, and grey ; but in English, one colour only was fully negative in connotations: black. Three colour terms in Arabic were given both positive and negative connotations : red, orange , and brown ; whereas in English , seven colour terms were given both positive and negative connotations : red , blue , yellow, green , white, pink , and grey.

The percentage of agreement among the subjects on the connotations of these colour terms was generally low in both languages , particularly in Arabic. In the case of two colour terms only, the percentage of agreement in Arabic exceeded 50% (`chastity` for white scored 76% , and `life` for green scored 61%) . The percentage of all the other connotations for the rest of the colour terms

in Arabic ranged from 15% to 39%. This could be indicative of the fact that these connotations have not been widely established yet at the socio-cultural levels. The fact that there are few idiomatic colour expressions or none in the case of certain colour terms may support this assumption. In the case of English, the percentage of the main connotations of six colour terms (red, green, blue, black , white , and pink) exceeded 50% , ranging from 60% to-100% , which reflects a relatively more firmly established connotational status of the English colour terms. This, however, should not be misunderstood that such connotations are constant, or that they are not involved in a permanent process of change and evolution. In four English colour terms (yellow, orange , grey , and brown) , the percentage of agreement on their main connotations ranged from 10-40% .

In four colour terms (red , blue , white , and green) , a higher degree of similarity was observed between the two Arabic varieties. The colour terms red and green in both varieties were given the same set of connotations, but with some differences in the percentages scored by these connotations. In the case of white and green , both varieties had the same main connotations (`chastity` for white , and `life` for green). The two Arabic varieties manifested some differences as to the connotations suggested for the other colour terms under study, as well as to the order of preferences of their relevant connotations. The most divergent case was in the connotations of orange and brown in both varieties ; since they were quite different. In the I.A. variety, the connotations suggested for orange were `warmth` , `life`, and `beauty` ; whereas in the J.A. variety , they were `naivety` , `maturity`, and `joy`. In the case of brown , `serenity` was its main connotation in the I.A. variety (50%) , followed by `depression` (20%) , both of which did not occur in the J.A. variety. The connotation `femininity` which came first among the

connotations of pink in the J.A. variety (52%) did not occur in the I.A. one.

Various types of meanings have different roles in different texts. In certain texts , connotations may have a very important role and function. In fact, in certain literary and religious texts, connotative meanings take priority over denotative and / or referential meanings. In such a case , a literal translation may distort the communicative function of the original text. Many translators have actually fallen in this pitfall under the pretext of being faithful to the original without realizing the degree of distortion they cause to the source text in their endeavour to maintain superfluous similarity to the source text. In such cases , it would be better to sacrifice the denotative or referential level and opt for the connotative equivalent.

An example cited from the translations of the Holy Quran (ch.3.106), may make the point explicit :

(يوم تبيض وجوه وتسود وجوه)

Sale (1734) :some faces shall become white and other faces shall become black

Rodwell (1861):faces shall turn white ,and faces shall be blackened.

Palmer (1880): faces shall be whitened ,and faces shall be blackened.

Muhammed Ali(1918): (some) faces turn white and (some) faces turn black.

Pickthall(1930) : (some) faces will be whitened and (some) faces will be blackened.

Bell (1934) : (some) faces will become white and (some) faces will become black.

Arberry (1955) : some faces are blackened, and some faces whitened.

Zaid (1980) : some faces will be bright (with joy) and others blackened (with grief).

Yousif Ali(1983: some faces will(lit up with) white , And some faces will be (in the gloom of) black.

Irving (1992) : some faces will turn white while other faces will turn black.

Kassab (1994) : some faces will turn white while other faces will be blackened .

Hayek (1996) : some faces will be whitened ,and other faces will be blackened .

Saheeh(1997) : (some) faces will turn white and (some) faces will turn black.

Ghaly (1998) : (some) faces are whitened , and (some) faces blackened.

These translations of the Quranic colour expressions "white faces" and "black faces" should not be taken literally, since in the original text , they signify honourable triumph and disgraceful failure respectively ; but the English expression "white face" seems to be associated with fear (as is the case with "white-lipped" and "white-livered"), whereas "whitening"/ "whiting" in English designates using powdered white chalk or lime which is mixed with water to polish or whitewash a wall or a ceiling. On the other hand, "whitening" / "whiting" figuratively designates covering or hiding someone`s

faults or errors ; and could also be associated with the biblical phrase "whited sepulchre" which designates a person who pretends to be righteous but in reality is a hypocrite and wicked person. This is why such a rendering does not befit the Quranic verse : "يوم تبيض وجوه".

The English idiomatic expression : "black face" designates fury , or exerting too much efforts which is totally different from the original designation of the Quranic verse. Such a rendering (which is referentially or denotationally oriented) seems to distort the communicative functions of the original source text totally. Unfortunately , most of the translators seem to have fallen in the pitfall of reproducing a referential or literal translation equivalent.

Another example from a translation of Shakespeare`s King Henry V1 is :

" Out , tawny coat ! Out, scarlet hypocrite " (King Henry V1, 1, 3, 56) .

The underlined colour expression was translated into Arabic at the literal level by a committee headed by Taha Hussain in Egypt in the fifties as :

(واخسأ ايها المنافق الأحمر)

The original English expression is charged with the biblical associations of "scarlet" (Revelation, v11,4) in which a woman is dressed in the colour scarlet" and sits on a beast with names insulting to God written all over it. The translated version has no such associations at all , and although it seems to be referentially and denotationally equivalent to the original, it has lost the original communicative function of the colour expression.

Another example may be cited from a translation of a verse by the well-known Iraqi poet Abdul-Wahhab Al-Bayaty: "Al-Makhad", 1974 :

(والطغاة يحجبون بالجرائد الصفراء نار الليل)

"hiding the flames of night with yellow newspapers" (Franjiyya,1990) .

As already mentioned earlier, the connotation of "yellow press" in English is generally associated with sensational journalism, and hence may evoke divergent associations ; since in Arabic the expression mainly connotes being old and backward .

The examples of translated colour expressions clarify that translators can not always follow the same translating strategies. Faithfulness to the original text can not always be based on a literal or referential approach to meaning , but the nature of the text has to be given full consideration in the process of rendering . Connotative meaning should some times be given priority over other types of meaning in certain texts .

Further studies are recommended in the domain of colour connotations in other Arabic dialects.

REFERENCES

1- Al-Baqari,Ahmad Mahir(1982),Dirasat Lugawiyya fi Al-Quran, Alexandria University .

2- Al-Shouk,Ali (1961),"Al-Lawn fi Al-Adab Al-Arabi Al-Qadim", Al-Adeeb Al-Iraqi, , Vol..2.

3- Aziz, Y. (1998), Topics in Translation, Qaryounis University.

4- Beaugrande, Robert (1999),"Translation and Semantics in Theory and Practice", International Journal of Translation ,Vol.11,No.1-2,Jan.-Dec.1999.

5- Berlin, Brent & Kay , Paul (1969), Basic color Terms, Berkeley & Los Angeles : University of California Press

6- Bloomfield , Leonard (1933) , Language , New york . Holt, Rinehart and Winston.

7- Cooper , D. (1973), Philosophy and the Nature of Language , London , Longman.

8- Crisp, Peter and Change, Zhang (1987), "Patterns of Connotation in Chinese and English Colour Terms" , CHUK Educational Journal, vol. 15 No.I.

9- Fischer W.(1989) , "Expressing Colour in Classical Arabic Poetry",Al-Ilm Wa Al-Tarbiya.

10- Franjiyya , B. (1990) , Abdul Wahhab Al-Bayati , Washington , Georgetown University Press.

11- Garvey , Michael & Luxenberg , Michael,(1978) , "Comparison of Color Preference in Depressives and Controls" , Psychopathology , 20:268-271.

12- Graves , Maitland (1951) , "Psychology of Color" , USA, McGraw-Hill Book company.

13- Guerin , Wilfred L. et al (1979) , A Handbook of Critical Approaches to Literature, London , Harper & Row.

14- Hervey, S. and Higgins, I. (1992),Translation, Routledge.

15- Ilyas , A. I. (1981) , "Linguistic and Extra- linguistic Problems in the Translation of the Holy Quran into English",Unpublished Ph.D. Thesis, University of St.Andrews.

16- Ilyas , A. I.(1989) , Theories of Translation, University of Mosul.

17- Katz , Jerrold J. (1972) , Semantic Theory. New York : Harper and Row.

18- Leech , G (1981), "Colour and Kinship" in Ronald Casson (ed) : Language, Culture , and Cognition , New York , Macmillan Publishing Company.

19- Lehrer , A (1974) , Semantic Fields and Lexical Structures , Amsterdam , London.

20- Maclaury , R.E. (1987) , "Colour Category Evolution" , American Anthropologist , 89, 107-124.

21- Mahmood , Ala` (1994) , A Study of Colour Terms In Modern English and Arabic Narrative unpublished M.A. thesis , college of Arts , University of Mosul.

22- Moss , A.E. (1989) , "Basic Colour Terms" , Lingua , 78 , 313-319.

23- Osgood, C. et al. (1975),The Measurement of Meaning, Urbana , University of Illinois Press.

24- Palmer , F. (1981). Semantics , Cambridge University Press.

25- Stevenson, C. (1963). Facts and Values , Yale University Press.

26- Szaly,L.& Deeze,J. (1978) , Subjective Meaning and Culture , New Jersey, Lawrence Elbaum Associates.

27- Van Dijk , T.A. (1995) , "Discourse, Semantics, and Ideology" , Journal of Discourse and Society , 6 (2) .

28- Younis,I.A. (1993),Connotative Meaning in English Arabic Translation , Unpublished M.A. Thesis, University of Mosul.

العلاقة بين الخلفيات التربوية للمرأة وبعض ممارسات رعاية الأطفال في الإمارات العربية المتحدة

د. محمد المطوع
جامعة الإمارات العربية المتحدة

ملخص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على بعض ملامح التنشئة الاجتماعية والأدوار التي تؤديها الأمهات في هذه التنشئة وبصورة خاصة في تعميق انتماء الأطفال لمجتمعهم مع الإشارة إلى المشكلات التي يواجهها الأطفال أثناء إشباع حاجاتهم.

لتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بدراسة ميدانية في عدة إمارات. وقابل عينة تتألف من 445 شخصاً، مستخدماً استبانة تغطي جوانب البحث.

أظهر البحث الدور المؤثر للراشدين على الطفل، وبصورة خاصة على الأخ. كما أظهر أهمية تفاعل الآباء والأمهات مع الأطفال وضرورة عدم ترك هذا الأمر للمربيات.

وأظهر البحث أيضاً الآثار السلبية الممكنة لوسائل الإعلام على نمو الطفل وعلى تشكيل هويته الأصلية.

وينصح الباحث في النهاية بتوسيع الدراسة وتعميمها على مستوى الدولة كلها.

The Relationship Between Women's educationl Background And Some Child Rearing Practices in the United Arab Emirates

Dr. Mohammed A.J. Al Mutawa
Department of Sociology. UAE University

Abstract

The researcher aims at identifying some features of socialization and the roles played by mothers to deepen the children's belonging to their society, with special emphasis on problems faced by children through the process of satisfying their needs.

In order to meet these objectives, the researcher conducted a field study in the various emirates, interviewing a sample totaling about 445 individuals using a questionnaire that covers the relevant factors in the research.

The tests showed the influential role of adults, specially mothers, on the child. It showed also the importance of the interaction between children and parents.

The results showed also the possible negative effects of the mass media on children's cognitive development and identity.

The research suggests to extend this study to cover the mass media on children's cognitive development and identity.

The research suggests to extend this study to cover the society of the U.A.E as a whole.

Introduction

Most of the developing countries undergo tremendous changes that affect all the units of the society particularly the family. During the process of developing, children get affected by changes in the roles of their parents and culture performed by their the parents and the cultural content they are fed with from different sources. United Arab Emirates society is among the developing countries whose children have been affected by structural changes which occurred in the last two decades.

This study seeks to investigate the impact of these changes and the roles of adults, mainly the mothers, on the socio-cultural development of the child. The treatment of the subjects falls in three sections. The first section highlights the main targets of the study, its theoretical orientation, and the methodological procedures of the field study. The second section is devoted to the presentation of the field data and sample characteristics together with the main questions raised in the study. The third section is devoted to the discussion of the results of the study in the light of some theoretical views raised by some psychologists interested in the subject of the study.

As known, one of the most important aims of development plans is to improve the various characteristics of the individuals in the society, physically, economically, socially and culturally. Many plans are designed to fulfil this target for all age groups in general and children in particular because they are the main human resources on which many hopes shall be realized. However, the achieving of such target depends on the socioeconomic conditions of both families and societies. The more educated the families and the more resources are

made available to families, the better the characteristics of children will be. This leads to satisfying their needs and assisting them to grow naturally and efficiently. Accordingly, we made an attempt to investigate the impact of socio-economic changes in the U.A.E. on the family and how these changes affect the children's socio-cultural development. The study seeks to achieve the following targets:

1- Identifying some features of socialization in the U.A.E.

2- Identifying the roles played by mothers in socializing children and enhancing their development.

3- Identifying the efforts of mothers to implant in children the various factors affecting such belonging.

4- Elaborating on the problems faced by children in the process of satisfying their needs, and deepening their belongingness to the society suggesting some ways to overcome or reduce these problems.

Some theoretical perspectives:

In order to achieve these targets, we are going to make some definitions and mention some theoretical views presented by some specialists who are interested in the subject of child development, starting with the concepts.

The term "development" usually refers to some kind of sequence of change that takes place over time and is controlled for the most part by an inherited time-table. Learning refers to behavioural changes that come about due to influences from the environment. Some theorists focus on development, some on how learning takes place and some on both. (Charlesworth, 1992,1).

Development theories usually attempt to explain changes in the child due to interaction between deveopment and learning. Development is explained as a series of steps or stages the child goes through on the way to becoming an adult. Behaviorist theories claim that how the child learns regardless of his age or stage. Some learning oriented theories explain what is happening in the mind. Others look only at behavior that can be observed (Ribbens, 1979,8).

Child development theories attempt to explain basic processes and determine how and what children learn. Some theorists feel that people learn in much the same way whatever their age. Others feel that learning takes place in different ways as the person grows through different stages (Charlesworth, 1992,2).

Some theorists whose ideas have been very influential are Jean Piaget, Levy Vygotsk, S.Freud, E.Erikson, B.Skinner, R.Seers, A. Bandura, Carl Rogers and Abrahm Maslow. Each theorist is interested mainly in one area of development and learning. Skinner is the exception. His theory offers an explanation for any learned behaviour, whether cognitive, affective or physical. Several theorists view development and learning as procceding in an orderly fashion from birth to adulthood. Other theorists emphasize the roles played by different partners in child development (Charlesworth, 1992:5-9).

The adult role is to provide the appropriate stimulation through personal interaction and by providing a stimulative enviroment. In this respect, Hornick & Gunnar (1998) argue that social interaction and social resources are an essential support for congnitive development. They also state chat "Social referencing is used by infants to gain information from others in order to understand and evaluate events and to have an appropriate manner in a situation".

They also assume that "Positive effects from others facilitate positive behaviours whereas negative effects promote avoidance (Hornick & Gunnar, 1988, 626-634).

Other theorists stress the impact of structural factors on child development Coles & Cole 1969, Swick and Manning 1983, Choselandsdon & Owen 1987, Jaeger and Hefferman, and Minton 1990 assume the impassion and the influence of socio-cultural factors on the child development. They argue that both fathers and mothers add important dimensions to child development. Some argue that additional stress in today,s families results when both parents are employed outside the home. Others believe that infants are psychologically damaged if the mother works outside home during the first year. Educational level is so crucial since the parents should be knowledgeable about child's culture and how to socialize him/her (Cole M. and Cole S.R., 1989: 379-389).

Burton White (1974) argues that the environment the adult arranges and the ways he/she interacts with the child appears to be critical in promoting the best development possible as the child grows toward the pre-chool period. The adults, they argue, must be in close contact with the child allowing certain amount of freedom but at the same time expecting the child to conform to the necessary rules and regulations (Ribbens, G.F. 1979: 79).

Based on these theoretical views, the questions to be answered by the study are as follows:

1- What is the impact of the mother's educational background on her childbearing practices?
2- To what extent do mothers participate in viewing T.V. with their children?

3- What are the practices of mothers in interacting with their children which help in their development?

□ The Method:

In order to answer the questions previously raised and investigate the related subjects, we conducted a field study in various emirates, interviewing a sample totaling about 445 individuals. A questionnaire has been formulated consisting of various dimensions such as : place of residence, economic characteristics of the family in general and educational and occupational structure of the mother in particular. A number of questions were posed related to children characteristics, the features of their development and the various conditions affecting their socialization.

□ Data Analysis:

In the following section, we are going to present data, collected from the respondents, concerning the demographic, economic and social characteristics of the families; the parents and children, the place of residence, and size of the families.

The number of children representing the samples is 445; out of them 53.9 percent are male while only 45.8 percent are female. There is no significant difference, but such representation might have some implications in the area of study which is the socio-cultural development.

The ages of children, as shown in table 2, range between 1 year and a half to 8years. The maximum number of children 41-50 months represents 19.1 percent of the sample. These ages, on average, range between 3 years to 4 and half, while those of ages (between4.2 to fives years) represent 18.9 percent. As for those, in the last category whose

ages are eight years and nine, they represent only 1.6 percent of the sample. At the same time, data indicate that those with ages under some of the children in th 2nd category (also under 2years) represent 14 percent of the sample.

Table 1 indicates children's gender

Varible	Frequencies	Percentage
Male	240	53.9
Female	204	45.8
Unknown	1	0.3
Total	445	100

Table 2 indicates the ages of children

Age	Frequencies	Percentage
20 months and less	56	14
21 months-30 months	20	4.5
31 months- 40 months	68	15.3
41 months-50 months	85	19.1
51 months-60 months	84	18
61 months-70 months	18	4
71 months-80 months	65	14.6
81 months- 90 months	22	4.8
91 months-100 months	14	3.1
101 months and more	11	2.5
Total	443	100

Educational level of the family is a reflection of the educational prosperity of the sociey. In the U.A.E., a great progress has been accomplished in the areas of education for both males and females, both young and adult in all Emirates. Such great percentage, as we expect, might affect the process of socialization and enhance the socio-cultural development of the child, as it is shown in table. (3)

In our choice of the sample, we did our best to make it representative. However, the distribution, as shown in table no. 8, did not come equal. This is referred to the variation of educational level of women in all Emirates. Besides, it reflects the relative population density in various emirates.

Having children is one of the basic aspirations of every couple once they get married. It is crucial to have a child for various reasons: psychological to prove their fecundity, social to complete the family structure, cultural to cope with the norms and values in the society. So, they do their best to get the first child regardless of the gender. However, in the Arab countries, most of the couples have an inclination to have males among the family members, at least one. There are many factors motivating them since males are the main inheritance, they immortalize the name of the family and play a great role in keeping the tradition of the family. This indicates the impact of cultural values on the attitudes of most of the sample.

Table 3 indicates the EDUCATIONAL LEVEL Of THE MOTHER

Variables	Frequencies	Percentage
Illiterate	160	13.5
Literate	27	6.1
Primary	56	12.8
Intermediate	65	14.6
Secondary	92	20.7
University	116	26.1
Higher Studies	10	2.2
Others	12	2.7
Unclear	7	1.6
Total	445	100

Table 4 indicates the distribution of the sample according

Emirates	Frequencies	Percentage
Abu Dhabi	189	42.6
Dubai	110	24.7
Sharjah	60	13.5
Ajman	2	4
Ras al – Kheima	38	8.5
Fujairah	16	3.6
Um-al Quwain	14	3.1
Unclear	16	3.6
Total	445	100

Table 5 indicates the percentage distribution of prefering male child by educational level

Male child Edueation Level	T	Yes %	No %
Illiterate	58	11.5	2.6
Literate	26	4.4	2.0
Primary School	53	10.5	2.5
Intermediate School	61	2.3	2.7
Secondary School	88	17.6	3.9
University	101	19.4	5.4
Graduate School	10	2.5	0.0
Others	11	2.7	0.0
Total	408	80.9	19.1

It is not strange as the Arab family is basically a patrichial and men have the power to make the decisions and master the life of family in general as shown in table. (11)

One of the characteristics of families in changing societies is that they are "TV- home-centered". In the U.A.E. society, tremendous changes occurred and affected the family patterns, its functions as well as its norms. Factors leading to such change are modernization, urbanization and the exposure to mass media besides the role of migration that brought many to the country with different cultures, to work as servants. Among the family process is socialization that leads to the formation of child personality by acquiring the culture of his/her society. Many institutions also contribute to such process. The mass media, -especially TV. is one of these sources. For the children to get the positive aspects of watching TV, they need to have explained what is mysterious to them. If the presence of any of the family members is crucial for positive benefits, it is more crucial to avoid the negative aspects that lead children to behave incorrectly. In other words, children should not be alone while watching TV. The realization of these facts depends on the educational level of the parents who think of

Table 6 indicates the percentage distribution of leaving children watching TV and the educational level of the sample

Male child Edueation	T	Yes %	No %
Illiterate	53	6.1	5.6
Literate	27	4.4	1.9
Primary School	55	7.0	5.1
Intermediate School	62	6.3	8.2
Secondary School	88	8.5	11.9
University	108	9.7	10.4
Graduate School	10	1.0	1.5
Other	12	1.9	0.6
Total	413	44.8	45.2

the interests of their children (Al-kazem 1993, El siaar A. 1986, Chubash R, 1986). Our data, shown in table 6, indicate that 44.8 percent leave their children alone when watching TV. While 54.3 percent not leave them alone. The difference is not significant between the two categories. However, it reflects the carelessness of the parents and their disinterest to rationalize the process of watching and their misperception of the implications of following their imitating behaviour of their children during and after the watching. The surprising matter is the reaction of both educated and noneducated mothers is similar, even those who are highly educated or who constitute part of the present data, (20.1 percent); 9.7 percent of them leave their children alone while 10.4 percent don't leave them watching TV alone. The same is applicable to those who are illiterate who constitute 11.7percent of our sample as 6.1 percent of them leave their children alone while 5.6 percent do not leave them.

If the percentage of those who leave their children watch TV alone is relatively high what about video? Is it expected to get a different answer? Video is specified for some films, targeted towards some scenes and can be used any time children want. This might lead to a negative behaviour and imply allowing deviant behaviour. The data, shown in table 16, indicate that only 27.8 percent allow the children to watch video while 72.7 percent don't leave their children watching video.

One of the factors leading to a convenient social development of the child is the intensive interaction between him/her and the parents. Such interaction leads to increasing the feeling of motherhood, emotionalism, parents face and let the child feel society secure. At the same time such interaction also strengthens the relationship between the child and the family members. For these matters to be achieved,

more time must be spent by the parents with their children. In the U.A.E. society, despite the in their business, with servants taking care of the child, mothers, Even if they work outside home, spend some time

Table 7 indicates the percentage distribution of leaving children watching video by educational level of the sample

Male child Edueation level	T	Yes %	No %
Illiterate	49	1.3	11
Literate	25	1.5	4.8
Primary School	51	4.3	8.5
Intermediate School	59	3.5	11.3
Secondary School	87	5.8	16
University	107	9.3	17.5
Graduate School	10	0.8	1.8
Other	12	1.3	1.3
Total	400	27.8	72.2

with their children. Such great percentage as it is shown in table (17) affirms the influence of the educational standard of the mothers on their perception of necessity of feeding their children with social meals that lead to their convenient social development.

Table 8 indicates the percentage distribution the spending sometime with children and the educational level of the sample

Male child Edueation level	T	Yes %	No %
Illiterate	27	6.7	3.3
Literate	15	4.8	0.7
Primary School	27	8.6	1.5
Intermediate School	39	12.3	2.2
Secondary School	60	21.2	1.1
University	83	30.1	0.7
Graduate School	10	3.3	0.4
Other	8.0	3.0	0.0
Total	269	90	10

Children need to have their cognitive and physical abilities developed in a positive manner. They are manifested in the ways they think, the ways they talk and even in their perception of the environment they are surrounded with. Many ways must be made available to them to develop such abilities, and toys are among the most important ways. Not all toys can help in achieving this target. Here comes the importance of the proper choice which varies according to the educational level of the parents. The mother's educational level is crucial in selecting the electronic toys suitable to the child mentality, the toys that teach him/her useful and positive aspects and finally the toys that require apattern of proper behaviour. The data we got, shown in table (18), indicate that most of the sample assist their children in choosing toys. But who chooses the toys? Mother or father or the child? That depends on the time available for both of them, and the ways they think about giving the child the chance to pick up what he/she wants in order to teach him/her how to make a decision regarding his/her affairs.

Table 9 indicates the percentage distribution of those who chose toys by educational level

Male child Edueation level	T	The child %	Mother %	Father %
Illiterate	51	9.3	2.7	0.5
Literate	26	4.4	1.7	0.2
Primary School	52	8.8	2.9	1.0
Intermediate School	06	9.5	4.4	0.7
Secondary School	88	12.2	7.8	1.5
University	112	14.4	11.5	1.5
Graduate School	10	1.5	1.0	0.0
Other	11	1.0	1.6	0.0
Total	410	61.0	33.6	5.4

During their socialization, children make many mistakes, cause various troubles and bring some damages to the house utilities and sometimes hurt themselves or family members physically and sometimes their mates and their friends. They sometimes are responisble for these damages, and sometimes they can't be blamed. Such troubles can multiply and damages can increase unless the children are directed and corrected or, at least, one advised by their parents. It should be pointed out that such abehaviour is a reflection of the maturational stage of development of the child. It reflects in early age centration around the Ego which is characterestic of children at this age and stage. Inspite of this, parents should be aware not to reinforce this behavior which is manifested in either attacking siblings or oversleeping, or talking to others impolitely, acting in a dishonest manner and approaching dangerous objects (electricity, gas stove, liquids in the kitchen or bathrooms). The data, shown in table 19, indicate that 40.1 percentage drawn from all educational levels, pointed out that their children attack siblings.

Table 10 indicates the percentage distribution of negative behavior of children by educational level of the sample

Male child Edueation level	T	Attacking a sibling %	Ovestepping Property %	Messing & dangroous objects
Illiterate	55	4.3	4.6	5.1
Literate	26	2.6	1.0	3.1
Primary School	49	5.9	1.8	4.8
Intermediate School	56	5.5	3.6	5.1
Secondary School	80	8.4	4.1	7.1
University	104	10.5	10.3	6.8
Graduate School	10	1.5	0.5	0.8
Other	11	1.3	0.5	0.8
Total	391	40	26.4	33.6

While 26.4 percent indicate that their children trespass property while 33.6 percent of the repondents indicate that their children mess with stoves and dangerous objects. What is important is that such behaviour is expected of the children due to their very nature. Attacking siblings is due to jealousness, while messing with dangerous objects is due to the constant movement of children in various directions in the house, and in all cases, they are not aware of what they are doing. But the outcome, as we already indicated, is the damage they bring and troubles they make. These outcomes need to be lessened or eliminated. These constitute a high burden on the mothers and require patience and wisdom and above all correct ways in modifying these behaviours. Of course, this needs time, implies some pspychological efforts and needs some physical effects, But it is required urgently; otherwise the children get deviant. Besides, parents require reacting positively towards their childrens, mistakes. But is that reaction possible and can all parents control themselves or react differently? On the other hand, very few don't threaten physically

punish their children since such ways of treatment lead to negative results on the attitudes and behaviour of children. Such data indicate the changes occurring in the ways of treatment due to the educational background of the parents. Such background is shown in table. (20)

Such reaction indicates the ways used for children treatement. These ways vary in their content (one punishment, several punishments, orientation, advice), and vary according to the pattern of the family and its socio-economic conditions.

One of the ways that affect the interaction between children and their parents is strengthening the relationships that lead to the development of child personality and his belonging to the society. This can be accomplished by spending enough time together either inside home or outside home visiting places or going to parks, or visting tourist places... etc. Such visits require the availability of time for the parents or at least one of them Besides, their content in keeping closer to their children can be fulfilled.

What is surprising is that none of the repondents, including those who are highty educated, pointed out that they visit either libraries or museums.

Table 11 indicate the percentage distribution of ways of correcting child mistakes by educational level

Male child Edueation level	T	Always punish %	Sometimes punish %	Depends on mistakes %	Threaten to beat %	Don't punish %	Give advice %	Others &
Illiterate	60	0.9	9.3	7.6	0.5	0.2	0.7	0.0
Literate	27	7.0	2.3	8.1	0.7	0.5	0.2	0.0
Primary School	56	1.4	2.3	8.5	0.7	0.5	1.4	0.0
Intermediate School	65	1.6	3.9	9.6	0.9	2.0	1.4	0.0
Secondary School	91	1.8	3.8	11.3	0.9	0.0	2.1	0.0
University	113	2.1	3.6	12.4	0.7	0.2	2.5	0.5
Graduate School	10	0.0	0.2	2.3	2.3	2.0	0.2	0.0
Other	12	0.0	1.3	0.2	0.2	0.0	0.0	0.0
Total	434	8.5	22.2	50.4	7.9	2.0	8.5	0.5

The explanation might be that they think the school takes care of this task. However, it should be enhanced by the parents to increase their knowledge and develop their experience, especially through visiting museums and libraries. The museum is considered, by its contents, a cultural symbol for the society. In the museum, there is a show for traditional cultural aspects, mainly the material including work tools, arts tool..., clothes, tools used for producing and preparing food, pattern of houses and the ways and material they use in their constrution.. etc. as it is shown in table (21).

The experience of unification of the emirates has various meanings that must be absorbed and they imply many lessons to be understood by the families in general and children in particular. Such experience reflects the strong relationship between the various emirates and expresses solidarity among them. It is a mirror in which all families see the history of the society. It is a reflection of the strong will of the political cabinet to restructure and improve as well as

develop the society in all aspects: economic, social and cultural. For all these reasons all children should be aware of this experience.

Table 12 indicates the percentage distribution of ways of correcting child mistakes by educational level

Male child Edueation level	T	Arechaco logical places	Touristic places %	Geographic places %	Libaries & public places %	Museums %	Give advice %	No time &	No concern &	Others &
Illiterate	59	2.3	1.9	3.7	0.0	0.2	0.7	0.5	0.5	5.0
Literate	26	0.5	1.9	3.0	0.0	0.0	2.0	0.2	0.0	0.0
Primary School	54	1.6	1.9	7.7	0.2	0.0	0.0	1.2	0.2	0.0
Intermediate School	63	1.6	1.4	10.8	0.0	0.0	0.5	0.5	0.0	0.0
Secondary School	09	3.6	2.3	13.8	0.0	0.0	0.0	0.2	0.5	0.0
University	113	4.6	5.4	14.8	0.5	0.0	0.2	0.5	0.5	0.2
Graduate School	10	0.2	0.5	1.4	0.2	0.0	0.0	0.0	0.2	0.0
Other	12	0.0	0.7	1.3	0.0	0.0	2.0	0.0	0.0	0.2
Total	427	14.4	16	60.1	0.9	0.2	1.8	3.1	1.9	0.9

Data, shown in table (22), indicate that achieving this target can be accomplished by explaining the advantages of the union with (46.4 percent), of the parents telling these children about the U.A.E. history (26.2 percent), or about the courage of the forefathers (14.4 percent), or visiting various Emirates (3.0 percent) or urge them to pay attention to their education (3.8 percent).

Discussions:

In this section, we are going to discuss the results we obtained. These results are divided into (1) general results of structural changes which occurred in the society. (2) specific results related to the issues of the study, mainly the socio-cultural development of the child. These results will be discussed in the light of some views related to the child development, its determinants and the roles of adults, mainly parents,

in accelerating it. Finally, some recommendations related to future studies will be pointed out .

The family-as a social unit - performs a number of economic, social and demographic functions but the most important function society performs is socialization which leads to the individual development. Through this process, the individual transfers from a physical to a social being. Such transformation is accomplished by passing through various stages and it requires the availability of many criteria. It, also, implies acquisition of many social and cultural elements. Besides, socialization in its content, should satisfy various needs of children, (physical, biological, psychological and social).

Table 13 indicates the percentage distribution of features belonging to society by educational level

Male child Edueation level	T	Planning the advantage of the Union %	Telling them about our history	Telling Them about the courage of forefathers %	Taking them to the museum %	Visiting Various Emirates &	Paying acention to their education &	Unclear &
Illiterate	55	5.3	4.1	2.4	0.0	0.7	0.9	0.7
Literate	62	2.4	0.4	1.4	0.2	0.5	0.2	0.0
Primary School	45	4.6	4.8	2.2	0.7	0.7	0.2	0.7
Intermediate School	61	7.5	4.6	1.9	0.0	0.7	5.0	2.0
Secondary School	88	9.9	5.3	2.2	0.1	0.2	7.0	5.0
University	111	14.8	6.3	3.4	0.1	0.2	2.1	5.0
Graduate School	10	1.0	0.5	0.2	0.0	0.0	0.0	0.0
Other	11	0.9	0.2	0.78	0.0	0.2	0.0	5.0
Total	416	46.4	26.2	14.4	9.2	3.2	3.8	3.1

Thus the fruits of acquiring these elements (traits) and needs satisfaction are the convenient development of the child.

The maturity of these points and its flourishment depends on many factors mainly:

1- The structure of the family and its solidarity.

2- The pattern of family culture.

3- Socio-economic background of those who handle the process of socialization.

4- The nature of cultural content by which the minds of the individuals are fed.

5- The economic possibilities and social background of the family to which the children pertain.

In our study we kept in mind the impact of these factors on the development of the children with emphasis on education of both parents in general and of mothers in particular for the following reasons:

The educational level affects not only the performance of family functions but it affects:

1- family formation (age of marriage) get married early or late (the number of Marriages) and its pattern (extended or nuclear).

2- Family size (having large or small number of children).

3- Economic roles and its division between the parents (the more educated the better chance of work and high income can be earned).

4- The socialization process, since it enhances the role of mothers in watching children, treating them positively, guiding them to the right behaviour, correcting their mistakes and enhancing their belonging to the society. For these reasons, we concentrated on the role of family education, mainly the mother, on child development. We reached the following results.

A. General results:

- The ages of children of the same ranges between 11/2-8 year, the ages 19.1 percent range between 3 years to four and half; while ages of 18.9 percent range between four to five years. Only 1.6 percent of children are between eight and nine years: while 14 percent are below two years.
- The data related to educational status of the smaple indicate that 78.8 percent are educated (having different degrees).
- The family size ranges between (6-10), 39 percent have 6-10 children, 16-7 percent have 11-15 children, 39.8 percent have between 6-10 children, while 16.7 pecent have between 11-15 children.
- Data emphasize the impact of socio-economic changes and transformations of family patterns from extended to nuclear pattern, 58.9 percent represent the nuclear family while 18.2 percent belong to extended families.
- Regarding the distribution of the sample, data indicate that 42.5 percent of the sample, data indicate that 42.5 percent of the sample reside in Abu Dhabi, 24.7 percent in Dubai, 13.5 percent reside in Sharjah, 8.5 percentage reside in Ras Al Kheima, while the rest reside in both Al Fujeirah (2.6 percent) and Um al Quwain (3.1 percent).
- The data indicate the influence of cultural values in motivating parents to have a male child regardless of the education level. 80.9 percent prefer a male child; out of them 11.5 percent are illiterate, 44 percent are literate, 10.5 percent have finished primary school. 12.3 percent have their intermediate school and (24.8 percent) have the hight education certificate.

B. Specific results:

To what extent does educational level of parents in general and mothers in particular affect the development of a child? The development depends on providing children with various sources, inside and outside families. Their advice, their ways of guidance, and their interactions with their children are so crucial.

Adults take a central role in the development of the child's values. The preschool period is a time when the young child is learning the moral values that he will be expected to internalize as he grows and develops. In this period, young children begin to acquire these values, to reason about problems of right and wrong, to develop judgements and to act in the light of these judgements. They learn that positive behaviours are "right" and that aggressive behaviours are "wrong". Adults play an effective role in this regard. They, also, can help the child to learn how to make value decisions, and the relationship between skills and values (Charlesworth, 1992.521). Adults need to be observant and need to listen to children and to be sensitive to what their actions and responses mean... Following these facts, it is natural to ask, what are the roles of the adults in this study.

- During Socialization, children cause trouble and make mistakes. However, the reaction of the parents towards these behaviors do vary according to the socio-economic conditions of the family. Some punish, some positively correct their mistakes through advice.
- Data indicated that 26.4 percent of the sample pointed that their children trespassed property, 33.6 percent indicated that their children press stoves and dangerous objects and 39.6 percent indicate most of them are illiterate and the rest (1.4

percent) only read and write. A good percent-age indicates that children attack sibling.

- Concerning reaction from parents, data indicated that 8.8 percent of the sample always punish their children, 25.2 percent sometimes do so 53.4 percent make their decisions according to the mistakes while 8.5 percent prefer giving advice while very few, 6.9 percent, have to threaten or beat their children. Surprisingly, most of them are educated. 1.4 percent have primary school, 1.8 percent have finished intermediate school and 3.8 percent are highly educated.

Watching TV and its impact on the development.

Viewing can be a negative and possibly damaging experience, or a rich and positive experience for the young child. The content and format of televisions have been criticized (Honing, A.S. 1983); Notar, E. 1989, Charren, R. 1990. Sawyer & Sawyer, J.C. 1980. Qantar, F. 1991). The television, according to these views, is accused of promoting passivity and discouraging creativity. In addition, the time the child spends viewing TV takes him I her from the time of play and interaction and may dull the child's interest in activities which require problem solving and imagination. It leads to development of aggressive behaviour. On the other hand, others (Cooper J.& Ruble D. 1980, Pinon, M.F. Huston, A.C. and Wright J.C. (1989) recommended the positive aspects of watching TV emphasizing the importance of programs access, child characteristics, and family attributes and the role of adults. Adults should monitor the content of programs and consider limiting the time (if any) the child can spend watching programs and present hostile models engaging in anti-social activities. Our data reveal the following:

- The surprising result is that a high percentage (44.8 percent) allow their children to watch TV, while 54.3 percent don't

allow them. Even those who are highly educated of 20.1 percent leave their children as well as those who are illiterate (11.7 percent). This reflects the disinterest of both parents in following their children's behaviour and rationalization of watching process. However, more detailed data is needed in order to interpret such interpretation.

- But there is strictness in watching video since it has serious implications for children's behavior if they are left alone; that is why the results indicate that 23.5 percent leave their children alone and 72.5 percent do not leave them while they are watching video.

Interaction with the child and its impact on the development:

- Adults have a crucial role in children's learning. There are two basic aspects to the adult role: interaction with children as they go about their daily lives and provision of the physical environment in which children live. There are many theoretical views concerning these roles. The major difference among the theorists is the degree to which adults serve as guides as compared to serving as directors. The Piagetian sees the adults as a guide who sets up the environment and supports the children's active construction of their own knowledge. The Behaviourist views the adult as a director who directly shapes the child's behaviour and gives him specific knowledge which the adult believes to be important. For behaviorists extrinsic rewards are necessary for learning. For the Piagetian, the child is by nature a learner and acquiring knowledge is basically rewarding. (Brophy. J.E. 1979, 34-39) But what are the relationships of these views to the results of the study?
- Interaction can be achieved in different ways. The time spent with them can be among these ways. The longer a parent stays

with the child, the more secure he/she feels, the emotional and social ties are strengthened.

- Data indicate that 90 percent of the mothers, regardless of their educational level, stay with their children. This can lead to a fact that positive social and emotional relationship can be established and be enhanced. Consequently, it leads to positive social development for the child. Data indicated 91.1 percent go with their children visiting archaeological places, while 16 percent visit tourist attactions, while 60.4 percent go to gardens and public parks.

The importance of toys for child development:

Toys, in the life of children, have different meanings. They can play a great role in developing the sense of belonging. Children can acquire positive habits by letting them decide which toys they prefer. They help the development of cognitive abilities of children. But all these factors depend on the assistance of parents as well as their educational level.

Such level is so crucial in selecting the proper suitable toys that coincide with the child mentality, the toys that enable him to walk and run early, games that make him/ her think deeply, toys that teach him /her beneficial and positive aspects and finally the toys that provide him with proper patterns of behaviour. The data we got, indicate that most of the sample assist their children in choosing toys. But who chooses these toys: both parents, or mother or father or the child? That depends on the time available for both of them, then carefulness about their children, and the ways they think about giving the child the chance to pick up what he/she wants in order to teach him how to make decision regarding his affairs. The data, show that 61 percent of the repondents pointed out that the children choose their toys, while 33.1 percent indicated that mothers share children in choosing those

toys especially those who are highly educated. Out of 25.9 percent of those who are high educated, 11.5 percent indicated the role of the mother in choosing the toys.

Awareness of the society,s tradition and the experience of the unification:

The essence of the socialization process is to transfer the individual from an organic being to a soci-cultural being by acquiring the cultural elements of the society. As the child develops, he/she becomes aware of the society,s tradition in a way that creates his/her personality. But the child needs to learn some ways that assist him/her to achieve this target. Visiting museums, as a cultural symbol is one of these ways. Our data indicate that 76.7 percent of the respondents–most of them are educated-show that children go to geographical places , while tourist places are visited by 16 percent only.

- The experience of unification should be absorbed by the children through different ways. Data indicate that among these ways is to explain the advantage of the union (44.5 percent), telling them about the history of the country (24.7 percent), or about the courage of forefahters (14.1 percent) or visit various emirates (3.0 percent).

Conclusion

The previous results indicated how influential are the roles of the adults, mainly the mothers, and the social environment on the socio-cultural development of the child in the U.A.E. The roles are crucial in orientations, guiding the children and correcting their mistakes in a way that leads to a positive social development.

- The interaction of the parents, mainly the mother, proved to be so important. However, parents and mothers representing the sample, do not interact efficiently with their children. This indicates the negative role played by mothers who leave the task of the socialization for foreign servants. Such matter has serious implications on the behaviour of children. (AlKazem 1994).

- The cultural content of mass media has anegative impact on the cognitive development of the child and on the formation of authentic identity, since the material the children are fed with is completely different from the cultural material of their society.

- Finally, we must emphasize that this topic needs to be investigated on a large scale in the United Arab Emirates society through a team-work guided by an interdisciplinary perspective and following various methodological procedures.

References

Abdel Fattah, Youssef: "A comparative study for Psychological Adjustement of both Egyptian and Emiratian Child". *Social Affairs*. V.6, No. 24, Witter 1989, pp. 123-140.

Al Kazem, A. 1993 : "The impact of important employment on socialization of child in Qatar". *Journal of Social Affairs*, Vol. 10, Spring 1993, PP. 5-39.

Brophy J.E. 1977, "Child Development and Socialization:. Chicago, Palo Alto Toronto. Charlesworth R. 1992: Understanding child development, Delimar Publishers, Inc., USA. Charren P. 1990. "What's missing in children's T.V. "*World Monitor*, December, 28-30, 32-34.

Cole M. and Cole. S.R. (1989): *The development of children*, New york: Scienctific american Book.

Cooper J. and Ruble D. 1980. "Don't underestimate the power of nonviolent television programs. Psychologist advice". Todays child *New Magazine* May 5.

El- Siaar, Aisha, 1986. "Childhood and Socialization in the United Arab Emirates" Apaper perented to regional conference of women the fourth in the Gulf and Arab peninsula, Mascat, 15-18, December, 1986.

Ghubash, R.: "Child Reality in United Arab Emirates" Journal of social Affairs, Vol.3. No.11, November 1986, pp. 134-139.

Hannora, Hassan. 1994: "Religious inquiries of children in preparatory schools from the prespective of both parents and teachers" *Journal of Social Affairs*, No. 42, Summer 1994, pp. 5-32.

Hong A.S. (1983). "Television and young children". *Young Children.* 38 (4) 63.76.

Honig, A.S. 1982: Infant mother communication, *Young children*, 37(3).

Hornick, R. and Gunar, M.R. 1988: A descriptive analysis of infant social referncing child development, 59.626-634.

Natar, E. 1989 "Children and Commercials". *Childhood Education.* 66, 66-67.

Piaget, J. 1956: The child's conception of physical causality. Lowa, Nj. Pinon, MF, Huston A.C. and Wright J.C. 1989. "Family ecology and child characteristics that predict young children's educational televeision viewing:. *Child Development* 60, 846-856.

Qantar F. 1991. "Child behaviour development in the communication":. In Arabic . Kuwait society for the advancement of Arab children.

Pobbens G.F. 1979, *Patterns of Behaviour. A Comparative Sociology Text* for the Critical Student. London.

Predicting the most efficient reading instruction". *Educational Researcher.* "May.