



به نام خداوند بسیار بخشنده همیشه بخشنده



فصلنامه هنر زبان

مجله علمی بین‌المللی و چندزبانه «هنر زبان» باهدف انتشار پژوهش‌های اصیل با موضوع‌های مرتبط به حوزه زبان‌شناسی و زبان به‌صورت دسترسی آزاد منتشر می‌گردد. داوری محتوای ارسالی دراین نشریه به‌صورت دوسویه کور خواهد بود و به‌طور معمول چهل و پنج روز زمان نیاز دارد. این فصلنامه به‌صورت چاپی و الکترونیکی منتشر می‌شود و انتشار نسخه الکترونیکی برای نویسندگان هزینه‌ای ندارد. عنوان نشریه «هنر زبان» نامی است که به مطالعات حوزه‌های هنری زبان داده شده‌است. از نظر سنتی، هنر زبان به دو حوزه ادبیات و زبان مربوط می‌شود و زبان نیز خود به دو زیرشاخه زبان‌شناسی و زبان تقسیم می‌شود. دراین مجله در حوزه‌های یادشده، مقاله‌ها به‌اختیار نویسنده (گان) به زبان‌های فارسی، انگلیسی، عربی، روسی، فرانسه و تاجیکی پذیرفته می‌شوند.

براساس مجوز شماره ۷۷۰۰۹ مورخ ۱۳۹۴/۱۱/۲۶ و با تأیید معاون امور مطبوعاتی و اطلاع‌رسانی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، این مجله به‌عنوان مجله علمی اجازه نشر یافت.

سر دبیر: دکتر شاهرخ محمدیگی
صاحب امتیاز و دستیار سر دبیر: دکتر مهدی محمدیگی
مدیر داخلی: فائزه محمدیگی

اعضای هیئت تحریریه

دکتر اسحاق رحمانی، دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر اکبر صیادکوه، استاد گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر اولنا مزه‌پوا، دانشیار انستیتوی زبان‌شناسی دانشگاه ملی تاراس شفتچنکو کیف، اوکراین.
دکتر جان‌اله کریمی‌مطهر، استاد گروه زبان و ادبیات روسی دانشگاه تهران، ایران.
دکتر جهاد حمدان، استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه اردن، اردن.
دکتر حسین‌علی فلاح‌عبیدات، دانشیار گروه زبان‌شناسی مرکز زبان‌های دانشگاه یرموک، اردن.
دکتر رحمان صحراگرد، استاد گروه زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر زهرا ابوالحسنی چیمه، دانشیار گروه زبان‌شناسی مرکز تحقیقات سازمان سمت، ایران.
دکتر سوسن جبری، دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.
دکتر سید فضل‌الله میرقادری، استاد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر شاهرخ محمدیگی، دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر گریگوری توکارف، استاد گروه شبکه‌شناسی زبان روسی دانشگاه دولتی شهر تولا، روسیه.
دکتر مبارک حنون، استاد گروه زبان‌شناسی، دانشگاه قطر، قطر.
دکتر مرضیه یحیی‌پور، استاد گروه زبان و ادبیات روسی دانشگاه تهران، ایران.
دکتر موسی‌سامح ربابعه، استاد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه یرموک، اردن.
دکتر مهر النساء نغزیکووا، استاد زبان‌شناسی، گروه زبان روسی دانشگاه ملی، دوشنبه، تاجیکستان.
دکتر ولادیمیر ایوانف، استاد گروه زبان‌شناسی زبان‌های ایرانی دانشگاه دولتی مسکو، روسیه.

آدرس: شیراز، خ زند، کوچه ۳۸، ساختمان هشت
کد پستی: ۷۱۳۵۷۴۳۱۶۶
تلفاکس: ۰۰۹۸ - ۷۱ - ۳۲۳۱۶۲۵۹
شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۶۵۲۶
شاپا الکترونیکی: ۲۵۳۸ - ۲۷۱۳
شیراز-ایران

وبسایت: www.languageart.ir
journalhaz@gmail.com

راهنمای نگارش و شرایط پذیرش مقاله یا گزارش

- زبان نگارش به‌اختیار نویسنده (گان) می‌تواند فارسی، انگلیسی، عربی، فرانسه، روسی و یا تاجیکی باشد.
- محتوای ارسالی به مجله باید حاصل تحقیق، پژوهش و یا ترجمه نویسنده (گان) باشد.
- محتوای ارسالی در مجله دیگری به‌چاپ نرسیده و هم‌زمان به مجلات داخلی و خارجی ارسال نشده باشد. مجله، ترجمه را به‌شرط ارسال مقاله اصلی به هیئت تحریریه مجله و ارجاع به مجله اصلی می‌پذیرد.
- ساختار محتوای ارسالی می‌تواند مقاله یا گزارش باشد و باید دارای عنوان، چکیده بین ۱۰۰ تا ۱۵۰ کلمه و واژگان کلیدی از ۳ تا ۷ کلمه، مقدمه، متن اصلی، نتیجه‌گیری و فهرست منابع باشد. قابل‌ذکر است محتوای ارسالی فارغ از زبانش باید دارای عنوان، چکیده و واژگان کلیدی به زبان انگلیسی روان نیز باشد. حجم مناسب متن برای گزارش به طور متوسط بین ۱۵۰۰ تا ۲۵۰۰ کلمه و برای مقاله ۲۵۰۰ تا ۵۰۰۰ واژه است.
- صفحه عنوان مقاله: دارای عنوان کامل مقاله، نام و نام‌خانوادگی، دانشگاه و مرتبه علمی، تلفن و رایانامه (دانشگاهی) نویسنده (گان) باشد.
- ارجاعات در متن مقاله: در میان دو کمانک (،)، شامل نام‌خانوادگی نویسنده، سال انتشار منبع و شماره صفحه باشد (خانلری ۲۰۱۳، ۹۲).
- منابع مورد استفاده در متن براساس استاندارد هاروارد تنظیم شوند:
- کتاب: نام‌خانوادگی، نام، تاریخ انتشار (داخل پرانتز)، عنوان اثر اصلی و فرعی (مورب یا /یتالیک)، محل نشر: ناشر، صفحه.
- مقاله: نام‌خانوادگی، نام و تاریخ انتشار داخل پرانتز، عنوان مقاله، نام مجله یا مجموعه مقالات (مورب)، دوره یا سال و شماره برای مجله، محل نشر و ناشر، صفحه شروع و صفحه پایان مقاله.
- منابع اینترنتی: نام‌خانوادگی، نام، عنوان اثر، نشانی کامل پایگاه اینترنتی، تاریخ مراجعه به سایت.
- مجله حق رد یا چاپ و ویرایش محتویات ارسالی را برای خود محفوظ می‌داند.
- فایل پذیرش‌شده با فرمت ورد ۲۰۰۷ است که کل متن به‌صورت تک‌ستونی و در سایز A4 با حاشیه ۲/۵۴ سانتیمتر از همه‌طرف تایپ شده و اندازه فونت انتخابی برای همه زبان‌ها ۱۱ باشد. نوع فونت در زبان فارسی (B Lotus)، زبان عربی (Adobe Arabic) و زبان انگلیسی (Times New Roman) باشد. فواصل بین تمام خطوط مقاله ۱ واحد باشد، بعد و پیش از پاراگراف فاصله‌ای نباشد.
- مقاله تنها با ارسال به سایت مجله: <http://www.languageart.ir> پذیرفته می‌شود.

فصلنامه «هنر زبان» علاوه بر سایت مجله در پایگاه‌های مختلف معتبر داخلی و بین‌المللی که نام و نشان آن‌ها در این صفحه و همچنین در فهرست ایندکس سایت موجود است، نمایه شده و مقالات آن به صورت آزاد قابل دسترسی است.



پایگاه استنادی علوم جهان اسلام

شایان ذکر است طبق تفاهم‌نامه شماره ۹۶/۱ مورخ ۱۳۹۶/۵/۱ فی مابین انجمن ایرانی زبان‌وادبیات روسی و فصلنامه «هنر زبان»، این نشریه با انجمن مذکور همکاری می‌کند. برخی از مقالات مربوط به حوزه زبان‌وادبیات روسی این نشریه حاصل فعالیت مشترک با انجمن ایرانی زبان‌وادبیات روسی است.



ضریب تاثیر مجله هنر زبان در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) قرار گرفته است

The impact factor of Journal of *Language Art* is available in the Islamic World Science Citation Database (ISC)

فهرست

- عشق الهی در اندیشه رابعه عدویه و تطبیق آن با اشعار حافظ شیرازی
سید فضل الله میرقادری، حبیب الله حسینی میرآبادی و لیلا دهقانی
۳۰-۷
- رابطه هوش فرهنگی با عملکرد زبان فارسی با واسطه‌گری سیستم‌های
انگیزشی یادگیری زبان در دانش‌آموزان دوزبانه
علیرضا همایونی و دیگران
۴۸-۳۱
- مکالمه و تأثیر ارتباطی آن در آموزش زبان عربی به غیربومی‌زبانان
[به عربی]
۶۴-۴۹
- ذهبیه حمو الحاج و لامیه قداش
پردازش خودکار سطح معنایی با ایجاد هستی‌شناسی‌ها
(مطالعه موردی: افعال حرکت و سکون) [به عربی]
۸۰-۶۵
- راضیه حجابار
تطریس در رمان «پایان» یا «باد شمال» اثر حمیده شنوفی [به عربی]
علی سحنین
۱۱۲-۸۱
- بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر وب و تلفن همراه بر عمق یادگیری
واژگان با تمرکز بر گستردگی واژگان [به انگلیسی]
تبسم قبادی و آتین نوربخش
۱۳۰-۱۱۳



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Probing into the Influence of Web Based and Mobile based Instruction on Vocabulary Learning; Lexical Depth and Breadth in Focus

Tabasom Ghobadi¹©

MA, Department of English Language Translation, Faculty of Foreign Languages, Islamic Azad University, Khorasgan Branch, Isfahan, Iran.



Atin Nourbakhsh²

BA Student, Department of English Language Literature, Faculty of Foreign Languages & International Relations, Ashrafi Isfahani University, Sepahan Shahr, Isfahan, Iran.



(Received: 23 October 2023; Accepted: 18 January 2024; Published: 31 May 2024)

This study investigated the effects of web-based and mobile-assisted instruction on Iranian EFL learners' lexical depth and breadth. Out of 150 learners, 120 intermediate participants were selected through an Oxford Placement Test and randomly assigned to three equal groups: one receiving web-based instruction, one taught through Mobile-Assisted Language Learning (MALL), and a control group receiving traditional instruction. Prior to the treatment, a vocabulary pretest was administered to all groups. The instructional intervention lasted for eight sessions, during which the web-based group used online vocabulary learning programs and the MALL group received instruction via a mobile application. The control group was taught through conventional classroom methods. A posttest was then administered to measure the impact of the treatments. Data were analyzed using ANCOVA. The findings revealed that both web-based and mobile-assisted instruction significantly enhanced learners' lexical depth and breadth compared with the traditional method. Moreover, no statistically significant difference was observed between the effects of the two technology-enhanced instructional modes. Pedagogical and theoretical implications are discussed.

Keywords: Web and Mobile based Instruction, Vocabulary Learning, Lexical Knowledge, Lexical Depth, Lexical Breadth.

¹ E-mail: tabasomghobadi2022@gmail.com ©(Corresponding Author)

² E-mail: iamatinnourbakhsh@gmail.com

Introduction

Due to its increased accessibility and inevitable role in the promotion of self-learning, as well as individual empowerment in the learning process, using technology especially Computer Assisted Language Learning (CALL) and Mobile Assisted Language Learning (MALL) can create a rewarding atmosphere in which efficient language learning take place and students are motivated to make more extensive use of the available resources. For Heafner (2018), technology has the ability to promote self-reliance among learners as it enables self-access to learning and offers learners several useful contributions to self-direct their learning and assume responsibility of it. Utilizing technology-based resources offers students greater accountability for learning and can improve their inner inspiration. The emergence of online mode of education along with over-increasing use of internet as the result of COVID-19 pandemic has changed the rate and quality of second language (L2) learning (Elumalai et al., 2021).

In fact, the shutdown of educational centers and the inability to teach face-to-face have highlighted the importance of virtual teaching and learning through technological devices, like cell-phones, computers and other devices (Cucinotta & Vanelli, 2020). In other words, the use of web-based and mobile-based instructions is seen as an option, and alternatives for EFL teachers and learners are an emerging need in times of pandemic. This need and necessity force EFL teachers to not only promote their digital literacy but also reinforce their propensity to embrace these technology-enabled teaching processes. Despite all the obligations imposed by the COVID-19 pandemic in using technology-based virtual learning in language teaching, learners in EFL contexts like Iran may face major problems such as lack of proper training with tools, not enough advanced facilities. Technologies and skills can lead to an unsuccessful experience and create a negative perception towards its adoption. The infancy of computer and mobile applications in Iranian EFL courses and the provision of greater exposure to web and technology in these contexts may lead to a change in their attitudes and perceptions as well as their learning performance. One of the challenging learning areas for EFL learners is L2 vocabulary achievement (Ellis, 2016).

For most of the language learners, acquiring new lexicons in a second language is a thorny task. According to Ellis (2016), teaching or learning vocabulary is a very challenging and complicated process. In vocabulary learning, memorizing the new items is considered as the primary strategy. In general, advanced learners try to learn new vocabularies in the given environment, while beginner learners would rather to memorize items individually relying on an inventory of different items (Akhlaghi & Zareian, 2015). Qian's (2002) framework indicates that the knowledge of vocabulary involves four inter-related dimensions: (i) the size of vocabulary, referring to the superficial knowledge of a learner concerning the meaning of some particular words; (ii) the depth of knowledge about vocabulary, including varied lexical features, like morphemic, syntactic, semantic, collocational, graphemic, phraseological, register and frequency; (iii) lexical organization, referring to the store, linkage, as well as presentation of words in the mental lexicon of a learner; (iv) the automaticity of receptive-productive knowledge, referring to basic processes

of accessing lexical knowledge for productive and receptive purposes, including encoding and decoding of phonology and orthography, reaching different features of the mental lexicon, integrated lexicon-semantic, morphological composing, and parsing.

A vast group of articles in the field of first and second languages have shown that the knowledge of vocabulary can be an ideal predictor of other language skills in acquiring new information from texts (Nation, 2011; Anderson, 2018; Qian, 2019; Read, 2019). However, few studies have investigated and compared the influence of web and mobile based instructions on the breadth and depth of vocabulary among Iranian EFL learners. Accordingly, this study tries to answer some questions:

1. Does web-based instruction have any significant influence on the depth and breadth of lexical knowledge among Iranian EFL learners?
2. Does MALL instruction have any significant influence on the depth and breadth of lexical knowledge among Iranian EFL learners?
3. Is there any significant influence of Web-based and MALL instructions on the depth and breadth of lexical knowledge among Iranian EFL learners?

Literature Review

The present research used a theoretical framework hinging on social constructionism. This view attributes human learning to their experiences and surroundings. Both Dewey and Vygotsky stated that human learning is tightly connected to their experience (Liu & Chen, 2010). Therefore, integrating technology and its practical nature are fundamentally based on constructivist theory in its original form (Schcolnik et al., 2006). When students participate in a technology-based classroom, they learn from the mutual experiences and interactions. Students, or constructivists, acquire more when individually build information, rather than through hearing and pure repetition. Therefore, knowledge is not imparted through a teacher or trainer, but through experiential participation in knowledge acquisition (Lin & Ju, 2013). Some different forms of this theory were used in education, focusing on the classroom shifting from teacher to student-centered learning (Ouyang & Stanley, 2014). Technology-based classrooms and their integration serve constructivist parameters in more ways than a hands-on, student-centered approach. Indeed, teachers and/or facilitators of said technology also engage in constructivism when using prior knowledge and experience (Liu & Chen, 2010). Based on the constructivist belief that previous interactions shape future learning, teachers, facilitators of technology integration, bring countless experiential lessons into the computer-based classroom space (Schcolnik et al., 2006).

The concept of web-based education (WBI) and mobile learning has a prominent place in both learning and teaching different languages. In particular, English language has gained popularity and popularity over other languages because most of the web content is published in English (Solak & Cakir, 2015). A number of technology-enhanced education experts have discussed the advantages of web-based education over the traditional classroom. Therefore, Flipped's wealth of resources, apps, and software is worth appreciating. Many research initiatives have been conducted to investigate the outcome of this new trend in English language teaching (ELT), particularly in the areas of instruction, materials design, and development

(Bootchuy, 2019; Lee, 2021; Son & O'Neill, 1999). Among the cutting-the-edge means of communication, cell phones have gained the upmost position, even higher than chat or email, because despite technical limitations, they act as a powerful learning tool. The introduction of mobile tools has affected people worldwide. Nowadays, the number of mobile device subscriptions has passed over 7 billion worldwide (ITU, 2015).

MALL concentrated on applying mobile technology in language learning. Mobile devices can be inserted into the pedagogical context as an instrument facilitating language learning. Therefore, several reviews were allocated to study the merits of mobile tools in acquiring new languages (e.g., Alrasheedi & Capretz, 2018; Cavus & Ibrahim, 2009; Frohberg et al., 2009; Gromik, 2012; Hwang & Tsai, 2011; Motiwalla, 2007; Sung et al., 2016; Taj et al., 2016; Thornton & Houser, 2005; Wong & Looi, 2010). Results showed that mobile devices are a useful tool in learning a new language. Along with affecting on cultural practices, it provides new contexts for learning languages (Pachler et al., 2010). Using this instrument, the learner controls the process of learning and promotes the entire cognitive status. Computer-assisted learning or e-learning allows any learner to apply a non-classroom environment at home using personal computers, either online or offline. But in MALL environment, students don't require sitting in the classroom or using computer to study, since learning by mobile phones or m-learning involves students with the chance to study on the bus, outside the home or at work. They can learn anytime and anywhere. MALL can be applied as an optimal solution for the time and space barriers in language learning (Miangah & Nezarat, 2012). Researchers stated that MALL presents convenient, rich, real-time and contextual opportunities for learners, regardless of being in or out of the context of the classroom (Kukulska-Hulme & Shield, 2017). M-learning presents unlimited content and geographic scope; therefore, it offers distributed virtual classrooms that can be accessed at any time (Seno et al., 2009).

Most researchers studied the web-based learning method manifest a similar opinion concerning its efficient and positive influences in increasing lexical knowledge. Studies by Zhang et al. (2010) and Khazaei and Dastjerdi (2010) have compared the effect of traditional and CALL procedures on the acquisition and retention of vocabulary of Chinese and Iranian learners of English. This research was conducted with the aim of investigating the use of web-based and online teaching in L2 vocabulary teaching. While one group considered the chosen vocabularies through web-based activities, the other one used paper materials for working on the same list. Results indicated that students can acquire different vocabularies in the short term through online activities more efficiently. In fact, relying on web-based approach would lead in better performance in lexical dimension than traditional way of receiving educational content. Web-based education presents different aspects of use in teaching and learning English. Due to the necessity of learning vocabulary in languages, many efforts were focused on facilitating and strengthening the complicated process of learning lexicons (Read et al, 2013). For example, Veda Slim Yetis (2010) focused on vocabulary learning through web-based instruction. Samples of his study were Turkish students learning

French. A traditional way was used for a month to teach vocabulary to students. Then, they took part in the exams. In the next month, lessons were offered online on the website. Again, students participated in several exams. Results indicated that the mean of exams increased using the Internet.

MALL literature revealed that m-learning mostly defined it as learning aided by mobile technologies which provides large exposure to the target content for EFL learners as with the assistance of mobile technology, they can do self-learning anytime, anywhere. In Taiwan, cell phone is the most popular among the mobile devices. The survey shows that in 2004 in Taiwan, the saturation of cell phones already exceeded 100%. One of the major capacities is texting through the short message service (SMS) and text voice communication (Kvavik, 2005). To address using SMS text messaging in the occupational high school, a survey to a class with 137 students revealed that over 73 percent of learners had one cell phone (Chung, 2006). The participants read messages accurately everywhere, anytime, between classes and before sleeping. They chose the mobile phone as their preferred medium for learning English rather than PC, due to availability of cell phones and no need for spending more time for logging like what they do with PCs. Based on participants' responses, for vocational high school students in Taiwan, the cell phone could be a potential learning medium (Kocoglu, 2008).

When an educator uses any type of technology ineffectively, students would learn in a passive way, which has a negative result. Gilakjani et al. (2013) suggests that for using a technology or theory framework is required to model an instruction. Norazah et al. (2010) showed that to use learning theories, technology-based media is needed. Recently, Krisbiantoro and Pujiani (2021) investigated whether MALL is more influential than Flipped classroom in presenting writing skills to EFL learners. Results indicated that MALL was more efficient than Flipped classroom in the process of teaching the writing skill.

Gonulal (2019) considered applying a very popular instrument, i.e. Instagram. Results indicated that students' language skills and components were promoted. Li and Cummins (2019) considered the effect of texting in improving students' vocabulary. Results showed that texting has an essential influence on the words possession, while no difference was evident in academic vocabulary mastery. Gharehblagh and Nasri (2020) studied using MALL to develop writing competencies of students. Findings revealed that after the post-test, students writing skill progressed dramatically. Also, experimental group showed better writing competencies than control group.

Barjesteh et al. (2022) addressed the impact of COVID-19 on the digitization of education by incorporating a visual vocabulary learning program to enhance vocabulary knowledge. The attack of COVID-19 on the education system has left many students' learning in limbo. For this purpose, the investigation of how to learn language with the help of mobile phone (MALL) to facilitate vocabulary knowledge of English as a foreign language (EFL) learners was done. To do so, a pretest-posttest quasi-experimental research design was adopted to investigate the impact of a newly developed application (i.e. visual vocabulary learning) in the EFL classroom.

In another research, Xodabande and Hashemi, (2023) studied English language learning with electronic textbooks on mobile devices in order to investigate the effects on vocabulary development of Iranian university students. For this purpose, 95 students participated in the study in an experimental group (N=50) and a control group (N=45). An explanatory sequential mixed design was used, and participants used traditional materials or mobile-based e-books to learn 600 words in English over the course of a semester. To evaluate the results of different learning conditions, the knowledge received from the desired vocabulary items was tested at three time points (i.e. pre-test, post-test and delayed post-test). The findings showed a significant main effect for time and both groups significantly improved their vocabulary knowledge from pre-test to post-test.

Method

Participants

The current study was performed on Iranian EFL learners from three language institutes in Tehran, Iran, during the 2023 academic year. The participants were randomly drawn from 150 learners who took the language proficiency test, assigned to the intermediate learners, and were randomly divided into 3 groups, including one control group and two experimental groups, ranging from 18 to 35. All participants were Persian native speakers. The participants included 87 female and 33 male EFL learners.

Research Instruments

The following instruments were adopted in this research.

Oxford Placement Test

A sample TOEFL OPT test without writing section was applied for checking the general language proficiency of participants. The main objective was to find out a homogenous sample. The items were extracted from 'Longman Complete Course for the TOEFL Test' by Philips (2018). The OPT involved three parts: vocabulary comprehension, grammatical structures and listening comprehension. The test included 100 items, the highest score of which is 100. Totally, 100 minutes was allocated for conducting the test.

Depth of Vocabulary Pretest and Posttest

Word-Associate Test (WAT), developed by Read (1993), is applied for measuring the depth of vocabulary. WAT measures the depth of lexical knowledge using associations between words, i.e., different syntactic and semantic relations between varied words. This test involves 40 target words. Every item contains a stimulus word, usually an adjective, and two partially identical boxes, each having four words, mostly nouns. One to three words of the left box are somehow synonymous with one feature or the entire meaning of the triggering word, while one to three words in the right box were synonymous with the triggering word. Usually, there are four correct answers for every item. There is no even distribution among answers. Generally, there are three states: (a) Right and left boxes involve two correct answers; (b) The left and right boxes have one and three correct answers, respectively; (c) The left box has 3 correct answers and the right box involves only one correct answer. For instance, the following options are given for the word Sound: a) bold, b) healthful, c) logical, d) dance, e) temperature, f) snow, g) sleep,

and, h) solid. Sound is synonymous with healthful, solid and logical. In addition, it combines with sleeping mode, so the proper options are A, B, D, and G. One point for every correct answer was considered in the test. In DVKT scoring, one point was given for each correctly selected word. Incorrect answers didn't lead to penalty for test takers. The maximum possible score for the whole test was 160. The test reliability was measured using the retest method to further estimate the reliability ($r=0.81$).

Pre-test and Post-test of Breadth of Vocabulary

For measuring the breadth of vocabulary among participants, Vocabulary Levels Test (VLT) was used, revised by Schmidt et al. (2001). Nation (1983) developed this test and modified it in 1990. In this version, there are 10 clusters in each level. Each cluster is of six words and three definitions. Totally, there are 150 items in the test. Subjects were required to match the right-sided definitions with corresponding words on the left. Items were not contextualized, then, no clues to meaning were offered. Nation (1993) states in scoring that a score of 12 or less than 18 (66.67%) in the level of vocabulary size indicates lack of mastery of this level. Based on Nation's scoring, authors hypothesized that 20 in every level indicates mastery of that level. Schmidt (2001) suggested that a range of 0.92 to 0.96 is available for reliability coefficients. But for ensuring the test reliability, after collecting the data, among the participants who participated in the research, they were randomly selected with a time interval of two weeks. The acquired reliability index was 0.93, which is an acceptable reliability index.

Data Collection Procedure

The participants were selected from 150 intermediate EFL learners. The initial 150 learners were given a proficiency test and based on the OPT results, 120 intermediate learners were divided into three equal groups, each with 40 learners. One experimental group received Web based instruction, and other experimental group was taught via MALL. On the contrary, a traditional method was used to teach vocabulary to the control group. Prior to experiment, the learners in the three groups were given a vocabulary pretest. Then, the instruction lasted eight sessions. In web-based group, the learners were provided with the Web assisted software programs for vocabulary learning, while in the second experimental group the learners received instruction via their mobile phones by a mobile application. However, vocabulary was taught to the control group using a conventional method. Finally, the posttest was conducted to find out the efficacy of the instructions.

Results

To choose a homogeneous sample of learners in this study, an OPT was administered among the 150 learners available to the researcher. Results have shown in Table 1.

Table 1.

Descriptive Statistics of the OPT Test

OPT	N	Minimum	Maximum	Mean	SD
	150	45.00	85.00	62.66	12.133
Valid N (listwise)	150				

According to this table, the mean and SD of the OPT scores were 62.66 and 12.13, respectively. Based on OPT test scores, 120 Iranian intermediate EFL learners, with scores within one standard deviation below or above the mean were chosen. Then, the selected subjects were divided into 3 equal groups, i.e., one control group and two experimental groups, each comprising 40 learners. Moreover, prior to conducting the parametric tests, the assumptions underlying these tests (such as the normality assumption) had to be checked. Thus, the kurtosis and skewness values for all the tests used in this study were presented and examined in Table 2 below. This table shows the descriptive statistics of the employed tests.

Table 2.

Descriptive Statistics of Vocabulary Pretests and Posttests for the Three Groups

Tests	N	Mean		Std. Deviation		Skewness		Kurtosis	
		Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic	Std. Error	Statistic
EG1 Pretest	40	18.2500	2.14536	2.14536	-1.605	.374	4.607	.733	4.607
EG1 Posttest	40	20.2250	2.65530	2.65530	1.622	.374	2.767	.733	2.767
EG2 Pretest	40	18.7250	2.36413	2.36413	.371	.374	.900	.733	.900
EG2 Posttest	40	19.4750	1.86723	1.86723	.825	.374	.536	.733	.536
CG Pretest	40	19.2750	3.89600	3.89600	-.607	.374	-.228	.733	-.228
CG Posttest	40	18.9250	2.67359	2.67359	-.509	.374	2.230	.733	2.230

The skewness and kurtosis values lower than ± 2.00 indicate that a given distribution is normal, while values greater than ± 2.00 show that the distribution has been skewed and/or peaked. Because all the skewness and kurtosis values lined up under the skewness statistic and kurtosis statistic columns of Table 2 represent values lower than ± 2.00 , it could be concluded that the distributions for all the pretests and posttests of the three groups used in this study met the assumption of normality. In addition to the assumption of normality, assumptions concerning variance homogeneity, linearity, and the homogeneity of the regression slopes were checked for ANCOVA tests conducted in the current study, and no violations of these assumptions were ensured as well. The first research question sought to figure out whether Web based instruction of vocabulary could significantly affect lexical depth and breadth of EFL learners in Iran. The pretest and posttest scores of EG1 and CG groups were used to conduct a one-way ANCOVA. Results are presented in Tables 3 and 4.

Table 3.

Descriptive Statistics for Vocabulary Posttest Scores of EG1 and CG Learners

Groups	Mean	SD	N
EG1	20.2250	2.65530	40
CG	18.9250	2.67359	40
Total	19.5750	2.72715	80

Table 3 suggests that vocabulary posttest mean score of the EG1 learners ($M = 20.22$) was greater than the vocabulary posttest mean score of the CG learners ($M = 18.92$). In order to find out whether the EG1 learners obtained significantly higher scores than the CG learners regarding their vocabulary, the results presented for one-way ANCOVA in Table 4 had to be checked:

Table 4.

One-Way ANCOVA for the Vocabulary Posttest Scores of EG1 and CG Learners

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	94.599 ^b	2	47.299	7.388	.001	.161
Intercept	436.668	1	436.668	68.208	.000	.470
Pretest	60.799	1	60.799	9.497	.003	.110
Groups	49.082	1	49.082	7.667	.007	.091
Error	492.951	77	6.402			
Total	31242.000	80				
Corrected Total	587.550	79				

Table 4 indicates that the relevant p value (i.e., one in the row labeled Groups) was smaller than the alpha level of significance ($.007 < .05$). This shows a statistically significant difference between the learners in EG1 ($M = 20.22$) and CG ($M = 18.92$) concerning vocabulary posttest. In other words, Web based instruction of vocabulary was shown to be more effective than conventional instruction concerning vocabulary development of EFL learners in Iran. The effect size for this analysis was large (.091).

In the second research question, the MALL influence on the knowledge of vocabulary among Iranian EFL learners was examined. To answer this question, the vocabulary posttest scores of the EFL learners in EG2 and CG were compared using one-way ANCOVA.

Table 5.

Descriptive Statistics for Vocabulary Posttest Scores of EG2 and CG Learners

Groups	Mean	SD	N
EG2	19.4750	1.86723	40
CG	18.9250	2.67359	40
Total	19.2000	2.30794	80

It could be found in Table 5 that on the vocabulary posttest, the EG2 learners ($M = 19.47$) obtained a slightly higher mean score than the CG learners ($M = 18.92$). The researcher examined the p value under the Sig. column in front of the Groups row in Table 6. This was for finding out whether the difference between the vocabulary posttest mean scores of the two groups was statistically significant or not.

Table 6.

One-Way ANCOVA for Vocabulary Posttest Scores of EG2 and CG Learners

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	44.752 ^b	2	22.376	4.582	.013	.106
Intercept	494.109	1	494.109	101.174	.000	.568
Pretest	38.702	1	38.702	7.925	.006	.093

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Groups	8.917	1	8.917	1.826	.181	.023
Error	376.048	77	4.884			
Total	29912.000	80				
Corrected Total	420.800	79				

The results in Table 6 show that the p value corresponding to the groups row was larger than the alpha (i.e., $.181 > .05$), implying a statistically significant difference between the vocabulary posttest mean scores of the EG2 ($M = 19.47$) and CG ($M = 18.82$) learners. It could, hence, be construed that MALL of vocabulary was approximately as effective as conventional instruction as far as the vocabulary of EFL learners was concerned. Finally, the current study evaluated whether there was any significant difference between the influences of Web based instruction and MALL on vocabulary. For this, another one-way ANCOVA was employed for comparing the vocabulary posttests of the EG1 and EG2 learner. Results are in Tables 7 and 8:

Table 7.

Descriptive Statistics for Vocabulary Posttest Scores of EG1 and EG2 Learners

Groups	Mean	SD	N
EG1	20.2250	2.65530	40
EG2	19.4750	1.86723	40
Total	19.8500	2.31178	80

It is evident in Table 7 that on the vocabulary posttest, the EG1 learners ($M = 20.22$) received a higher mean score than did the EG2 learners ($M = 19.47$). To figure out whether this difference between the vocabulary posttest mean scores of the two groups of learners reached statistical significance or not, the researchers needed to check the p value under the Sig. column in front of the Groups row in the ANCOV table below:

Table 8.

One-Way ANCOVA for Vocabulary Posttest Scores of EG1 and EG2 Learners

Source	Type III Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	64.860 ^b	2	32.430	6.988	.002	.154
Intercept	195.522	1	195.522	42.131	.000	.354
Pretest	53.610	1	53.610	11.552	.001	.130
Groups	16.900	1	16.900	3.642	.060	.045
Error	357.340	77	4.641			
Total	31944.000	80				
Corrected Total	422.200	79				

According to results in Table 8, no significant difference was evident between the vocabulary posttest mean scores of the EG1 ($M = 20.22$) and EG2 ($M = 19.47$) learners, as the p value corresponding to the Groups row was larger than the alpha level of significance (i.e., $.060 > .05$). This indicates that the difference between the effects of Web based instruction and MALL was not large enough to be of statistical significance.

Discussion

The present study inquired about the influence of web based and mobile-based instructions on the lexical depth and breadth of EFL learners. Results showed that both types of instruction were of a significantly positive influence on the lexical depth and breadth of learners. It was identified that both Web based and MALL instructions had nearly the same effect on EFL learners' lexical depth and breadth. Findings are consistent with Sampson (2021), indicating that web-based teaching involves independent learning through asynchronous communication and self-study texts. ESL learners using Internet were of positive attitudes concerning WBL, and showed interest in additional classroom activities (Son, 2018). Many researchers claim regarding learners' development after using computer programs in promoting quality and quantity of lexicons.

Results in the present study are in line with Altiner (2019). Results also supported by other researchers who emphasized on the relation between technology and learning as well as tendency of students in using varied technologies. Moreover, using technology would contribute in positive attitudes among learners (Oblinger, 2005). Ghabanchi and Anbarestani (2008) pointed to influences of CALL on increasing the vocabulary knowledge of intermediate EFL learners in Iran. Results show that CALL resulted in better yields in pronunciation of words and contextualized vocabulary learning. Naraghizadeh and Barimani (2020) described the influence of CALL on vocabulary leaning of Iranian EFL learners. Their findings indicated a significant difference between the control and experimental groups in terms of lexical knowledge. CALL instruction led in enhancement in EFL learners' vocabulary knowledge.

The results on the efficacy of both web based and mobile-based instructions can be explained in light of the sociocultural approach to learning. According to sociocultural approach, learning is considered as the interaction with the surrounding situations and environments. While behaviorism centered on the associations' accumulations in the experienced situations and cognitive approaches stood on the footing of internally organized cognitive concepts in categories, the sociocultural approach places the emphasis on the significance of social- and culture-related contexts for learning (John-Steiner & Mahn, 1996). The technique was described by Greeno as "the knowledge which is distributed among people and their surrounding environments" (p. 12). This shows that the sociocultural method takes into account learners' physical and social environments while constructing knowledge. Any items, artifacts, instruments, literature, and groups with which an individual interacts are considered to be their immediate surroundings (John-Steiner & Mahn, 1996).

The method first put forth by Vygotsky in the 1920s gave rise to the notion that learning must be seen as a social process involving interactions with others. In contrast to other learning views, this approach examines the notion that learning is supported by a social process and is then sparked by a person's internalization of what the activities involve (Vygotsky, 1978). Language formation and usage in language classes are influenced by social interactions between the teacher and

students as well as between students themselves John-Stiener & Mahn, 1996; Vygotsky, 1978, to name few).

Conclusion

Based on the findings, it is concluded that EFL students' learning takes place by through their reciprocal interactions with each other as well as the surrounding environments and materials with which interactions through organized activities take place (Greeno, 1996). Social interactions and in this context, in-class peer collaboration construct the needed knowledge and stimulate the internalization of the knowledge which according to Vygotsky calls the true learning into existence. Therefore, it is argued that learning does not develop in a vacuum or by itself. Understanding how well the sociocultural lens for learning functions depends critically on the interaction that is emphasized to promote learning. This strategy is presented by Vygotsky's (1978) ZPD, which emphasizes the importance of a more competent peer who supports and promotes the learning process in a learning environment. A more competent person must help the learner grasp the objectives of a task and how it should be completed successfully as part of the evaluation of progress (Vygotsky, 1978). Such competent individuals can be easily accessed through both web based and mobile-based tools.

In terms of educational objective, there are some implications for EFL learners and teachers. In addition, they are influential for designers of language curricula to offer tasks highly capable of enriching the motivation of students to apply Web based tools and MALL for independent language learning. Using computers and mobiles is an influential factor in instructors' opinion about mobile and computer integration. By using Web based tools and MALL, students have varied opportunities in learning English, such as presenting real-time materials and communicating with fellows around the world (Godwin, 2018). While focusing on the breadth and depth of lexical learning, this study suggests considering other language skills. The same methodology can be applied for studying students with different age and language proficiency. Future research can consider the teachers' and learners' perceptions on Web based tools and MALL.

References

- Akhlaghi, M., & Zareian, M. (2015). The effect of using vocabulary teaching software on Iranian EFL learners' vocabulary acquisition. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 4(1), 55–68.
- Alrasheedi, M., & Capretz, L. F. (2018). A meta-analysis of critical success factors affecting mobile learning. *IEEE Transactions on Education*, 61(3), 221–230.
- Altiner, C. (2019). *The effect of web-based language learning on vocabulary acquisition* (Unpublished doctoral dissertation). University of Arizona.
- Anderson, R. C. (2018). The role of vocabulary knowledge in reading comprehension. In *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 127–140). Routledge.
- Barjesteh, H., Movafaghardestani, E., & Modaberi, A. (2022). COVID-19's impact on digitalization of education: Incorporating visual vocabulary learning application to foster vocabulary knowledge. *Asian Education and Development Studies*, 11(1), 172–187.
- Bootchuy, T. (2019). The use of technology in English language teaching in Thailand. *Journal of Education and Practice*, 10(12), 44–49.
- Cavus, N., & Ibrahim, D. (2009). M-learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 78–91.
- Chung, H. (2006). *A study of using mobile phones in the English language learning of Taiwanese vocational high school students* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan.
- Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO declares COVID-19 a pandemic. *Acta Bio-Medica: Atenei Parmensis*, 91(1), 157–160.
- Ellis, N. C. (2016). Salience, cognition, and complexity. In *Salience in second language acquisition* (pp. 59–86). Routledge.
- Elumalai, K. V., Sankar, J. P., Kalaichelvi, R., John, J. A., Menon, N., Alqahtani, M. S. M., & Abumelha, M. A. (2021). Factors affecting the quality of e-learning during the COVID-19 pandemic from the perspective of higher education students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 19, 731–753.
- Frohberg, D., Göth, C., & Schwabe, G. (2009). Mobile learning projects: A critical analysis of the state of the art. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(4), 307–331.
- Ghabanchi, Z., & Anbarestani, M. (2008). The effects of CALL program on expanding lexical knowledge of EFL Iranian intermediate learners. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 8(2), 86–99.
- Gharehblagh, N. M., & Nasri, N. (2020). Developing EFL elementary learners' writing skills through mobile-assisted language learning (MALL). *Teaching English with Technology*, 20(1), 104–121.

- Gilakjani, A. P., Leong, L. M., & Sabouri, N. B. (2013). Teachers' use of technology and constructivism. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 5(4), 49–63.
- Godwin, R. (2018). The impact of mobile learning on student engagement and achievement. *Journal of Educational Technology Systems*, 47(2), 154–169.
- Gonulal, T. (2019). The use of Instagram as a mobile-assisted language learning tool. *Contemporary Educational Technology*, 10(3), 309–323.
- Greeno, J. G. (1996). Cognition and learning. In R. C. Calfee & D. C. Berliner (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 15–46). Routledge.
- Gromik, N. A. (2012). Cell phone video recording feature as a language learning tool: A case study. *Computers & Education*, 58(1), 223–230.
- Heafner, T. L. (2018). Blended learning and the development of student self-regulation. In J. M. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Eds.), *Learning, design, and technology* (pp. 1–23). Springer.
- Hwang, G. J., & Tsai, C. C. (2011). Research trends in mobile and ubiquitous learning: A review of publications in selected journals from 2001 to 2010. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), E65–E70.
- International Telecommunication Union. (2015). *ICT facts and figures 2015*. ITU.
- John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31(3–4), 191–206.
- Khazaei, Z. M., & Dastjerdi, H. V. (2010). A comparative study of the effect of online and traditional teaching on EFL students' vocabulary learning. *English Language Teaching*, 3(2), 205–210.
- Kocoglu, Z. (2008). Using mobile phones in language learning: A review of the literature. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(3), 308–319.
- Krisbiantoro, B., & Pujiani, T. (2021). The effectiveness of MALL vs. flipped classroom on EFL students' writing skill. *Journal on English as a Foreign Language*, 11(2), 291–315.
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2017). An overview of mobile-assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271–289.
- Kvavik, R. B. (2005). Convenience, communications, and control: How students use technology. In D. G. Oblinger & J. L. Oblinger (Eds.), *Educating the net generation* (pp. 7.1–7.20). EDUCAUSE.
- Lee, J. S. (2021). The role of technology in language learning motivation. *System*, 103, 102647.
- Li, J., & Cummins, J. (2019). Effect of using texting on vocabulary learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 57(4), 1042–1070.

- Lin, C. P., & Ju, Y. M. (2013). Applying social constructivism to online learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(4), 226–237.
- Liu, M., & Chen, H. (2010). A study of the application of constructivist theory in web-based instruction. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3(1), 43–50.
- Miangah, T. M., & Nezarat, A. (2012). Mobile-assisted language learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*, 3(1), 309–319.
- Motiwalla, L. F. (2007). Mobile learning: A framework and evaluation. *Computers & Education*, 49(3), 581–596.
- Naraghizadeh, M., & Barimani, S. (2020). The effect of CALL on vocabulary learning of Iranian EFL learners. *Journal of Language and Translation*, 10(1), 49–59.
- Nation, I. S. P. (1983). *Teaching and learning vocabulary*. University of Wellington.
- Nation, I. S. P. (1993). Using dictionaries to estimate vocabulary size: Essential, but rarely followed, procedures. *Language Testing*, 10(1), 27–40.
- Nation, I. S. P. (2011). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan.
- Norazah, M. N., Rafiza, A. R., & Rosseni, D. (2010). The role of technology in applying learning theories in the classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2779–2783.
- Oblinger, D. G. (2005). Learners, learning, and technology: The EDUCAUSE learning initiative. *EDUCAUSE Review*, 40(5), 66–75.
- Ouyang, J. R., & Stanley, N. (2014). Theories and research in educational technology and distance learning instruction through Blackboard. *Universal Journal of Educational Research*, 2(2), 161–172.
- Pachler, N., Bachmair, B., & Cook, J. (2010). *Mobile learning: Structures, agency, practices*. Springer.
- Philips, D. (2018). *Longman complete course for the TOEFL test*. Pearson Education.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52(3), 513–536.
- Qian, D. D. (2019). Vocabulary knowledge and reading comprehension revisited: A structural equation modeling study. *Language Testing*, 36(4), 491–516.
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language Testing*, 10(3), 355–371.
- Read, J. (2019). Assessing vocabulary in a second language. In *The Routledge handbook of vocabulary studies* (pp. 471–486). Routledge.
- Read, J., Dang, T. N. Y., & Ngu, B. T. (2013). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Language Teaching*, 46(1), 45–63.

- Sampson, D. G. (2021). Digital technologies for transforming learning. *Educational Technology & Society*, 24(1), 1–3.
- Scholnik, M., Kol, S., & Abarbanel, J. (2006). Constructivism in theory and in practice. *English Teaching Forum*, 44(4), 12–20.
- Schmidt, N., et al. (2001). A new vocabulary levels test. *Language Testing*, 18(1), 55–88.
- Seno, M., Basuki, A., Wijaya, H., & Setiawan, A. (2009). The potential of mobile learning for ubiquitous learning environments. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3), 212–225.
- Solak, E., & Cakir, R. (2015). Language learning with mobile technologies: An overview of the field. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1726–1731.
- Son, J. B. (2018). *Teacher development in technology-enhanced language teaching*. Palgrave Macmillan.
- Son, J. B., & O'Neill, S. (1999). Using the web for language learning and teaching. *ON-CALL*, 13(2), 24–31.
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Yang, J. M. (2016). How effective are mobile devices for language learning? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 16, 68–84.
- Taj, I. H., Sulan, N. B., & Sipra, M. A. (2016). Impact of mobile assisted language learning (MALL) on EFL: A meta-analysis. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(2), 76–83.
- Thornton, P., & Houser, C. (2005). Using mobile phones in English education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(3), 217–228.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wong, L. H., & Looi, C. K. (2010). Vocabulary learning by mobile-assisted authentic content creation and social meaning-making: Two case studies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 421–433.
- Xodabande, I., & Hashemi, M. R. (2023). Learning English with electronic textbooks on mobile devices: Impacts on university students' vocabulary development. *Education and Information Technologies*, 28(2), 1587–1611.
- Yetis, V. S. (2010). The effect of web-based instruction on vocabulary learning. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6(2), 1–16.
- Zhang, B., Song, W., & Liu, H. (2010). The comparative effect of computer-assisted language learning (CALL) and traditional methods on Chinese EFL learners' vocabulary retention. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 794–803.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Ghobadi, T., & Nourbakhsh, A. (2024). Probing into the Influence of Web Based and Mobile based Instruction on Vocabulary Learning; Lexical Depth and Breadth in Focus. *LANGUAGE ART*, 9(2), 113-130., Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2024.12

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/410>





بررسی تاثیر آموزش مبتنی بر وب و تلفن همراه بر عمق یادگیری واژگان با تمرکز بر گستردگی واژگان

تبسم قبادی^۱

کارشناس ارشد، گروه ترجمه زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، اصفهان، ایران.

آتین نوربخش^۲

دانشجوی کارشناسی، گروه ادبیات زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌های خارجی و روابط بین الملل، دانشگاه اشرفی اصفهانی، سپاهان شهر، اصفهان، ایران.

(تاریخ دریافت: ۱ آبان ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۲۸ دی ۱۴۰۲؛ تاریخ انتشار: ۱۱ خرداد ۱۴۰۳)

این پژوهش به بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر وب و آموزش یاری‌شده با تلفن همراه بر عمق و گستره دانش واژگانی فراگیران ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی می‌پردازد. از میان ۱۵۰ زبان‌آموز، ۱۲۰ نفر از طریق آزمون تعیین سطح آکسفورد انتخاب و به‌طور تصادفی در سه گروه مساوی قرار گرفتند: گروهی که آموزش مبتنی بر وب دریافت کرد، گروهی که از طریق یادگیری زبان با کمک تلفن همراه آموزش دید، و گروه کنترل که تحت آموزش سنتی قرار گرفت. پیش از شروع دوره، پیش‌آزمون واژگان در همه گروه‌ها اجرا شد. مداخله آموزشی طی هشت جلسه انجام گرفت؛ به‌طوری‌که گروه مبتنی بر وب از برنامه‌های آنلاین یادگیری واژگان استفاده کرد و گروه یادگیری با تلفن همراه، آموزش را از طریق یک برنامه تلفن همراه دریافت نمود. گروه کنترل از روش متعارف کلاس درس پیروی کرد. پس‌آزمون جهت سنجش اثر مداخلات اجرا شد و داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تحلیل گردید. نتایج نشان داد که هر دو روش آموزش مبتنی بر وب و آموزش یاری‌شده با تلفن همراه در مقایسه با روش سنتی، موجب بهبود معنادار عمق و گستره دانش واژگانی فراگیران شدند. همچنین، تفاوت معناداری میان تأثیر دو شیوه آموزشی مبتنی بر فناوری مشاهده نشد. دلالت‌های نظری و آموزشی نیز ارائه شده‌اند.

واژه‌های کلیدی: آموزش مبتنی بر وب، یادگیری زبان با کمک تلفن همراه، یادگیری واژگان، عمق واژگانی، گستره واژگانی.

^۱ E-mail: tabasomghobadi2022@gmail.com

©(نویسنده مسؤول)

^۲ E-mail: iamatinnourbakhsh@gmail.com



عشق الهی در اندیشه رابعه عدویه و تطبیق آن با اشعار حافظ شیرازی

دکتر سید فضل الله میرقادری^۱

استاد بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

حبیب الله حسینی میرآبادی^۲

دانشجوی دکترای زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

لیلا دهقانی^۳

دانشجوی دکترای زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه شیراز،

شیراز، ایران

(تاریخ دریافت: ۶ آذر ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۲۰ اردیبهشت ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۱ خرداد ۱۴۰۳)
در زمانی که زهدورزی شیوه غالب عارفان بود، رابعه عدویه مفهوم عشق الهی و عرفان عاشقانه را مطرح کرد. عشق الهی در سده‌های پس از رابعه همواره از اساسی‌ترین مباحث جلوه‌گر در آثار شعری عارفان گرای ما بوده است. پژوهش پیش‌رو با نگاهی کاوش‌گرانه وجوه بارز عرفان عاشقانه رابعه عدویه را کاویده، سپس آن‌ها را با اشعار خواجه حافظ شیرازی مطابقت داده و تشابهات را یافته است. این پژوهش از نوع کیفی است و بر روش توصیفی-تحلیلی و تطبیقی تکیه دارد. شیوه تطبیقی به‌کار رفته در پژوهش بر پایه مکتب ادبیات تطبیقی آمریکایی می‌باشد که بر پایه تشابه و توازی است. یافته‌ها نشان می‌دهد ویژگی‌های بارز عرفان رابعه شامل «عشق خالصانه»، «مشاهده جمال محبوب»، «نپرداختن از صانع به صنع»، «ترجیح دادن دوست بر جهان و جهانیان»، «تهجد و شب زنده‌داری»، «گریستن در فراق محبوب»، «مستغرق شدن عاشق در معشوق»، و «مقام خلت» است که در اشعار حافظ نیز بازتاب آن را می‌توان دید. گرچه با زبان رسا و اشعار شیوای حافظ این مفاهیم به گونه‌ای بسیار دلپذیرتر منعکس شده‌است اما آبشخور و سرچشمه‌های آن را باید در اندیشه‌های رابعه دانست.

واژه‌های کلیدی: حافظ شیرازی، رابعه عدویه، عشق الهی.

¹E-mail: sfmirghaderi@gmail.com

²E-mail: habib_hoseini22@yahoo.com

³E-mail: ldehghani898@gmail.com

مقدمه

عرفان طریق معرفت الهی با کشف و شهود است. ره سپردگان این راه، شیفتگان پرسوز و گدازی هستند که پای دل از دایره خاک فراتر نهاده‌اند و جانشان به مشاهده انوار تجلی حضرت حق منور شده است. سیری چنین، تا ساحتی که ملائک را نیز یارای پریدن نیست جز با بال عشق میسر نمی‌شود. چنان‌که در معنای محبت گفته‌اند این واژه از حبه می‌آید که چون در خاکش بکاری، از شوق رویش، سر به آسمان می‌کشد.

در عالم عرفان اول کسی که اشتیاق خویش را با واژه عشق ترجمه کرد، رابعه عدویه بود. «پیش از رابعه هیچ کس از حب الهی سخن نگفته بود و در واقع او نخستین عارفی است که این مضمون را به معنای حقیقی و تام و تمام کلمه و نه صرفاً به لحاظ تعبیر لفظی آن مفهوم، که کاربردی زبانی و ظاهری است در تصوف و عرفان اسلامی وارد کرد» (ستاری ۱۳۷۴، ۹۴).

گرچه دیدگاه عرفا به عشق و گستره کاربرد آن متفاوت است اما دریافت و تبیین نظر رابعه به عنوان اولین کسی که وارد این حیطه شده است، سرچشمه تمامی رویکردها به عشق الهی را بر ما آشکار می‌کند. از دیگر سو ادبیات غنی فارسی در طول قرون پس از رابعه آکنده از لطیف‌ترین اشعار عرفانی-عاشقانه است که از این جمله می‌توان مضامین زیبای عرفانی-عاشقانه را در اشعار خواجه حافظ شیرازی نام برد. این مقاله با استخراج ویژگی‌های عشق الهی از دیدگاه رابعه-که از اشعار و کلام او برمی‌آید-بر آن است تا دیدگاه رابعه را با اشعار این شاعر بلندآوازه پارسی تطبیق دهد و تشابهات را بیابد.

نویسندگان زیادی در کتاب‌های خود به ذکر احوال و اقوال رابعه پرداخته‌اند. از جمله عطار نیشابوری در تذکرةالاولیا، ابوطالب مکی در قوت‌القلوب، ابونصر سراج در اللمع، روزبهان شیرازی در شرح شطحیات و از متاخران عبدالرحمن بدوی در شهید عشق الهی، بنفشه حجازی در تاج‌الرجال، زهرا کاشانیها در رابعه عدویه و... گرچه کتاب‌ها بیشترین منابع درباره رابعه‌اند اما پایان‌نامه‌ها و مقالاتی نیز با موضوع رابعه عدویه موجود است از جمله:

همتی (۱۳۸۸) در رساله پایان‌نامه خود با عنوان «جایگاه رابعه در آثار منظوم و منثور صوفیه» پس از شرح احوال و سخنان رابعه، جایگاه و مقام عرفانی او را در آثار مهم منظوم و منثور صوفیه بررسی کرده است.

سرامی، تلخابی (۱۳۸۹) در پژوهشی با نام «رابعه در گذر از پل مجاز» با نگاهی ساختارشکنانه به بررسی جنبه‌های روانی ورود رابعه عدویه به وادی عشق و عرفان پرداخته‌اند.

رادفر (۱۳۸۲) در مقاله‌ای با نام «آن نایب مریم صفیه آن مقبول رجال رابعه عدویه» پس از بیان احوال چندی از زنان عارف، به ذکر احوال و اقوال رابعه عدویه پرداخته است.

با این که منابع متعددی درباره رابعه موجود است اما تاکنون پژوهشی مقایسه‌ای و تطبیقی میان گفته‌ها و سروده‌های این بانوی عارف با دیگر شاعران عرفانی‌سرا صورت نگرفته و تأثیرگذاری او بر شعر عرفانی عاشقانه سده‌های بعد واکاوی نشده است؛ بنابراین پژوهش کنونی با تطبیق اشعار و اقوال رابعه و اشعار حافظ شیرازی، در این زمینه یگانه و پیشرو است.

این پژوهش از نوع کیفی است و بر روش توصیفی-تحلیلی و تطبیقی تکیه دارد. شیوه تطبیقی به کار رفته در پژوهش بر پایه روش آمریکایی یعنی یافتن تشابه و توازی است. پرسش‌های اساسی که این مقاله می‌کوشد به آنها پاسخ دهد از این قرارند:

۱- ویژگی‌های عشق الهی در اشعار و گفتار رابعه عدویه کدامند؟

۲- میان اشعار و کلام رابعه عدویه در بیان عشق الهی و اشعار حافظ شیرازی چه شباهت‌هایی دیده می‌شود؟

رابعه و سیر عارفانه زندگی او

رابعه عدویه یا رابعه بصری دختر اسماعیل عدویه مقلب به ام‌الخیر (متوفی ۱۳۵ یا ۱۸۵ ه. ق) از جمله عرفای بزرگ متقدم است. درباره سال‌های نخستین زندگی رابعه اطلاع چندانی در دست نیست. آنچه از نوشته‌های عطار در تذکره‌الاولیا به دست می‌آید، این است که او در خانواده‌ای تهیدست به دنیا آمده و دوران کودکی سختی را که با مرگ والدین، آوارگی و مشقت کنیزی همراه بوده طی کرده و در تمام این مدت، همواره شکرگزاری متعبد و دلدادگی و ارسته باقی مانده است. عطار رویدادی را که به آزادی او از بند کنیزی انجامیده است چنین شرح می‌دهد: «شبى خواجه از خواب درآمد. آوازی شنید. نگاه کرد، رابعه را دید در سجده، که می‌گفت: الهی تو می‌دانی که هوای دل من در موافقت فرمان توست و روشنی چشم من در خدمت درگاه تو. اگر کار به دست من است، یک ساعت از خدمت نیاسودم؛ اما تو مرا زیر دست مخلوق کرده‌ای، به خدمت تو از آن دیر می‌آیم. خواجه نگاه کرد قندیلی دید بالای سر رابعه

آویخته، معلق و همه خانه نور گرفته. برخاست و با خود گفت: او را به بندگی نتوان داشت» (عطار ۱۳۶۶، ۷۴).

دوره پس از رهایی رابعه در هاله‌ای از ابهام است. در تذکره‌الاولیا جمله کوتاه «...و گروهی گویند در مطربی افتاد...» جای تامل بسیاری دارد. عبدالرحمن بدوی کوتاهی سخن عطار را در این باب از سر تعصب راوی در کوتاه کردن اخبار ناخوشایند زندگی صالحان می‌داند. بدوی نتیجه می‌گیرد که رابعه روزگاری را به رامشگری گذرانده و همین غرق شدن در دنیای شهوات، زمینه توبه حقیقی را در او فراهم کرده و نیز موجب شده تا او عشق زمینی را به آسمان بکشانند. «رابعه در نتیجه دوران گمراهی و غفلت گنه بارش که پشت سر گذاشته بود، عنصر عشق را در معنای حسی خود به صورتی که به جانب الوهیت سر برکشیده باشد، در زندگی روحانی خود وارد کرده است» (بدوی ۱۳۶۷، ۲۷). این سخن به طبع همگان سازگار نیست. چنان‌که کاشانیها می‌نویسد: «با بودن افراد متعددی با نام رابعه احتمال خطا می‌تواند وجود داشته باشد... چه استدلالی از این بی‌اساس‌تر که معتقد باشیم شراره مقدس پاکی از اعماق شهوت، و ایمان از ژرفای انکار و کفر در سراسر دنیا پراکنده می‌شود» (کاشانیها ۱۳۸۲، ۱۹ و ۲۱).

بررسی سرگذشت رابعه نشان می‌دهد که او بیشتر سال‌های عمرش را در عبادت و مناجات خالصانه با خداوند گذرانده است، ساده‌زیستی و تجرد پیشه کرده و چنان در مشاهده حق مستغرق بوده که مشاهده صنع را نیز جایز نمی‌شمرده است. «در نقل است که وقت بهار در خانه‌ای رفت و بیرون نیامد؛ خادمه گفت: ای سیده! بیرون آی تا آثار صنع بینی، رابعه گفت: تو در آی تا صانع بینی. شغلانی مشاهده الصانع من مطالعه الصنع» (عطار ۱۳۶۶، ۸۲).

به نظر می‌رسد طبع لطیف زنانه و ذوق شاعرانه رابعه، او را - برخلاف شیوه رایج عرفای هم عصرش - از تعبد خشک و بی روح قرون اولیه به حریم پر لطافت عشق حضرت حق سوق داده است، جایی که او معشوق ازلی را مشتاقانه و از سر دلدادگی و نه بیم عذاب یا امید پاداش می‌ستوده است. «رابعه ولیه الله بنیان‌گذار سیر و سلوک دشواری شد که از محبت و عشق محض آغاز گردید و سپس لون رابطه عاشق و معشوقی بین انسان و خدا به خودش گرفت و سرانجام به وحدت وجود و عقیده فنا و بقا انجامید. این چنین طریقتی که در آغاز از سرچشمه خوف خدا آب گرفته بود، به تدریج در بحر عشق و محبت ناب غرق شد» (ستاری ۱۳۷۴، ۹۵).

مفهوم عشق و کاربرد آن در اندیشه‌های عرفانی

واژه عشق به معنای دوستی مفرط است. برخی این واژه را برگرفته از نام گیاه عشقه می‌دانند که بر گرد دیگر گیاهان می‌پیچد و از مواد غذایی آن‌ها استفاده می‌کند تا آن‌جا که گیاه پایه خشک می‌شود یا به قول ژنده پیل: «بر هر چه آویزد او را از صفت خویش بگرداند» (ستاری ۱۳۷۴، ۷۶).

افلاطون عشق را جست‌وجوی خیر می‌داند. «والا ترین متعلق عشق خیر است که با زیبایی مطلق یکی است... این زیبایی مطلق یکی از صور یا مُثُل افلاطونی است. دو ویژگی عمده در نظریه افلاطون در باب عشق قابل تشخیص است: ویژگی نخست گرایش روح برای نیل به وصال معشوق خود است که در این‌جا به معنای زیبایی مطلق است و ویژگی دوم روند عقلانی عشق است» (آبراهموف ۱۳۸۸، ۱۲).

عشق در ادیان آسمانی واژه‌ای ناآشنا نیست. در فرهنگ یهود و زبان عبری، عشق، مترادف کلمه «اهوا»^۱ است و به طور یکسان هم درباره عشق به خدا و هم عشق زمینی به کار می‌رود. «در دین یهود، عشق بنی‌اسرائیل به خداوند به سبب درخواست خداوند و همچنین حکم خداوند تعبیر می‌شود. علاوه بر آن، عشق به خداوند به وسیله به کار بستن احکام او نمودار می‌شود... اطاعت از خداوند با احترام به اوامر تجلی می‌یابد؛ زیرا این اوامر بیانگر اراده خداوند هستند. اطاعت از خداوند از طریق پارسایی و عبودیت نیز اظهار می‌شود که می‌تواند مرتبه آمادگی مومنان را به جایی برساند که خود یا محبوب‌ترین چیزشان را برای خاطر خداوند قربانی کنند» (آبراهموف ۱۳۸۸، ۱۶).

مسیحیت عشق الهی را با آگاپه^۲ پیوند می‌دهد. «آگاپه عشق بی‌غرضانه خداوند است. خداوند به حکم ازلی خودش عشق می‌ورزد و عشق او نه در به دست آمدن نیکی بلکه در انجام دادن نیکی ابراز می‌شود. خداوند چون نسبت به متعلق عشق خود بی‌تفاوت است، نسبت به نیکان و بدان به یکسان عشق می‌ورزد... عشق انسان مسیحی به خداوند بازتابی از عشق خداست که باید خودانگیخته باشد و چیزی دیگر آن را برنینگیخته باشد» (آبراهموف ۱۳۸۸، ۲۳).

در قرآن کریم در آیات ۵۴ سوره مائده (یا ایها الذین آمنوا من یرتد منکم عن دینه فسوف یاتی الله بقوم یحبهم و یحبونه اذله علی المومنین اعزّه علی الکافرین یجاهدین فی سبیل الله)، ۳۱ سوره آل عمران (قل ان کنتم تحبون الله فاتبعونی یحبکم الله) و ۱۶۵ سوره بقره (و من الناس من یخذ من دون الله انداداً

^۱ ahava^۲ agape

يَحْبُونَهُمْ كَحَبِّ اللَّهِ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدَّ حُبًّا لِلَّهِ)، از محبت خالق و مخلوق سخن به میان می‌آید. این آیات و احادیث قدسی که در آن‌ها از حب خداوند و بندگان سخن رفته است، جواز ورود عرفا به عرصه عشق الهی است. اینان عشق را از مراتب حب و بالاترین حد آن می‌دانند. با این حال برخی علما بر عشق میان خالق و مخلوق ایراد گرفته‌اند. «این اشخاص بر این عقیده‌اند که چون ذات خداوند از حیطه ادراک بشر بیرون است، عشق ورزیدن به او امکان‌پذیر نیست؛ از سوی دیگر میان عاشق و معشوق همواره نوعی مناسبت و سنخیت هست درحالی‌که خداوند مثل و مانند ندارد و میان خالق و مخلوق نیز از سنخیت نمی‌توان سخن گفت» (دینانی ۱۳۸۹، ۷۹)

در میان اهل تصوف نیز افرادی بیشتر از متقدمان هستند که عشق خداوند بر بنده را به آن دلیل که عشق، صفت منع است از محبوب، و بنده از خداوند ممنوع نیست، جایز نمی‌دانند. گروهی عشق بنده بر خداوند را نیز روا نمی‌دانند؛ با این استدلال که عشق به معنی تجاوز از حد است و خداوند محدود نیست یا این‌که عشق طلب ادراک ذات است و چون ذات حق تعالی مدرک نمی‌شود، لذا عشق به او معنی ندارد. یا این‌که عشق با رویت صورت می‌پذیرد و چون رویت خداوند جایز نیست، عشق به او نیز درست نیست. «قشیری در رساله خود (صص ۵۶۰ و ۵۶۱) از قول استادش شیخ ابوعلی دقاق نقل می‌کند که او عشق را در محبت الهی به کار نمی‌برد؛ چه عشق بنده به حق و چه عشق حق به بنده هیچ کدام را روا نمی‌دانست؛ زیرا معتقد بود که عشق محبتی است که از حد گذشته و این وصف نه در خور حق است، نه بنده او» (نیری ۱۳۹۲، ۱۶۶).

این گروه از متصوفه محبت بنده نسبت به خدا را جایز می‌دانند و این درحالی است که تفاوت میان محبت و عشق تفاوت ماهوی نیست تا آنچه موجب نفی یکی گردد، در دیگری اثبات شود؛ بلکه عشق مرتبه‌ای از مراتب محبت است. در واقع اینان، رابطه بین خالق و مخلوق را که دیگران عشق نامیده‌اند را با واژه محبت شناسانده‌اند؛ درحالی‌که کیفیت رابطه همان است. با این همه اکثر متصوفه عشق را صفت مشخصه و جوهره اصلی عرفان می‌دانند. «تصوف عاشقانه خداپرستی به سائقه عشق و محبت است و صوفیه که معتقد بودند «کمالت دین در کمالت محبت است»^۱، رابطه خالق صاحب کمال، جلال و جمال مطلق را با مخلوق، همچون پیوند عشق میان عاشق و معشوق می‌بینند و باور دارند که «هیچ آفریننده‌ای

^۱ به نقل از مرصاد العباد شیخ نجم الدین رازی.

نیست که در وی آتش عشق خدا نیست^۱ و بنابراین عشق همه کس را فرض راه است» (ستاری ۱۳۷۴، ۳۴).

گرچه در دیدگاه عرفا پایه عشق معرفت است اما عقل دنیا بین را توان پرش تا بارگاه ربوبی نیست و سربر آوردن از ورطه پرتلاطم دنیا تنها با نیروی عشق میسر است.

عقل گوید: شش جهت حد است و بیرون راه نیست عشق گوید راه هست و رفته‌ام من بارها
عقل بازاری بدید و تاجری آغاز کرد عشق دیده زان سوی بازار او بازارها

در وصف احوال عاشقان الهی و مراتب و اسباب آن سخن‌های بسیاری رفته است. گروهی عشق را مسبب آفرینش آدمی می‌دانند. «خواست معشوق، عاشق را پیش از خواست عاشق بود معشوق را، بلکه ناز و کرشمه معشوقانه عاشق را می‌رسد؛ زیرا که عاشق پیش از وجود خویش معشوق را مرید نبود، اما معشوق پیش از وجود عاشق مرید عاشق بود» (نجم‌الدین رازی ۱۳۶۵، ۴۹). برخی شعاع پرگشودن عشق را چنان بلند می‌دانند که معشوق و عاشق یکی می‌شوند و از سر بی‌خودی بی‌تابانه فریاد انال‌حق سر می‌دهند.

رابعه و عشق الهی

رابعه را نخستین عارفی دانسته‌اند که جسورانه از عشق الهی سخن به میان آورده است. او در زمانی که راه و رسم عرفان به زهد و تعبد منحصر بوده، از ساحت پر لطافت عشق گفته و پس از او اهل عرفان و تصوف نسل در نسل به نحوی گسترده، عمیق و شکوهمند بدان پرداخته‌اند تا آن‌جا که عشق، به یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین مفاهیم اهل معرفت تبدیل شده است. شرار عشق الهی که در جان و کلام رابعه شعله می‌کشید، در معاصران او و نسل‌های بعدی از اهل عرفان نیز درگرفت و تأثیر خود را در مشی و کلام و آثار آنان برجا گذاشت. ادبیات عرفانی و به‌ویژه شعر به‌تدریج آکنده از مضامین و جلوه‌های گوناگون عشق الهی شد که در بسیاری از آنها تشابه و توازی با مضامین شعر و کلام رابعه دیده می‌شود. در این مجال مهم‌ترین ویژگی‌های عشق الهی رابعه و برخی تشابهات آن با ابیاتی از حافظ باز نموده می‌شود؛ اما پیش از پرداختن به آن، شایان ذکر است که گرچه رابعه را در میان اهل تصوف، پیشگام در طرح عشق الهی می‌دانند، ولی باید توجه داشت که مضامین این دست از سخنان او پیش‌تر در احادیث و مناجات‌های ائمه شیعه به فراوانی آمده است.^۲

^۱ به نقل از دقایق الحقایق شیخ احمد رومی.

^۲ - برای نمونه می‌توان به این عبارات رابعه اشاره کرد: ←

عشق خالصانه

مهم‌ترین ویژگی عشق الهی در کلام رابعه، خالصانه و بی‌چشمداشت بودن آن است. در برخی مناجات‌های او که عطار نیشابوری در تذکره‌الاولیا نقل کرده، آمده است: «الهی مرا از دنیا هرچه قسمت کرده‌ای به دشمنان خود ده و هر چه از آخرت قسمت کرده‌ای به دوستان خود ده که ما را تو بسی.» «خداوندا اگر تو را از خوف دوزخ می‌پرستم، در دوزخم بسوز و اگر به امید بهشت می‌پرستم، بر من حرام گردان و اگر از برای تو، تو را می‌پرستم، جمال باقی از من دریغ مدار» (عطار ۱۳۶۶، ۸۶). همچنین در اشعاری از رابعه می‌خوانیم:

یا سروری و منیتی و عمادی	و انیسی و عدتی و مرادی
انت روح الفواد انت رجایی	انت لی مونس و شوق زادی
انت لولاک یا حیاتی و انس	ما تشنت فی فسیح البلادی
کم بدت منه و کم لک عندی	من عطاء و نعمه و ایادی
حبک الان بغیتی و نعیمی	و جلاء لعین قلبی الصادی
لیس لی عنک ما حییت براح	انت منی ممکن فی السوادی
ان تکن راضیاً علی فانی	یا منی القلب قد بدا اسعادی

(رحیمیان، میرقادی ۱۳۹۱، ۱۴۸)

در این ابیات گرچه رابعه از از عطایا و نعمت‌های خداوند یاد می‌کند اما رضایت معشوق را تنها مایه سعادت خود می‌داند. رابعه اشتیاق دیدار خداوند را زاد و توشه حیات خود می‌داند و از مالکیت خداوند

→ «الهی، اذا كنت عبدك رهبة من النار فاحرقني بنار جهنم و اذا كنت عبدك رغبة في الجنة فاحرمنيها و اذا كنت عبدك من اجل محبتك فلا تحرمني يا الهی من جمالك الازلی» (رحیمیان، قادری ۱۳۹۱، ۱۴۷). این نیایش رابعه یادآور کلمه قصار معروف مولا علی (ع) است که می‌فرماید: «ان قوماً عبدوا الله رغبة فتلك عبادة التجار و ان قوماً عبدوا الله رهبة فتلك عبادة العبيد و ان قوماً عبدوا الله شكراً (حبا) فتلك عبادة الاحرار» (نهج البلاغه کلمات قصار حکمت ۲۳۷)؛ یعنی همانا گروهی خداوند را به امید بهشت می‌پرستند و این عبادت تاجران است و گروهی خداوند را از خوف دوزخ می‌پرستند و این عبادت بردگان است و گروهی خداوند را شایسته شکر و سپاس می‌دانند و این عبادت آزادگان است و نیز به یاد می‌آورد این مناجات را از آن حضرت: «الهی، ما عبدتك خوفاً من نارک و لاطمعاً فیجنتک بل وجدتك اهلاً للعبادة فعبدتک» (بحار، ج ۴۱، باب ۱۰۱، ۱۴). و نیز در تعقیبات نماز است که: خدایا، عبادت و نسک من نه برای ترس از دوزخ و نه به‌خاطر بهشت است بلکه چون تو را شایسته عبادت می‌دانم، عبادت می‌کنم. نمونه‌هایی دیگر از این مشابیه‌ها، در دیگر مضامین را در کتاب رابعه عدویه شهید عشق الهی نوشته عبدالرحمن بدوی می‌توان مشاهده کرد.

بر دل و جاننش سخن می‌گوید که بی شایبه و از روی عشق مخلصانه است. این عشق همراه با وارستگی و محبت خالصانه، در کلام حافظ انعکاس ویژه‌ای یافته و دستمایه مضمون آفرینی‌های لطیفی شده است: گدای کوی تو از هشت خلد مستغنی است اسیر عشق تو از هر دو عالم آزاد است

من که سر در نیاورم به دو کون
تو طوبی و ما و قامت یار
گردنم زیر بار منت اوست
فکر هر کس به قدر همت اوست

عرضه کردم دو جهان با دل کارافتاده
او به جز عشق تو باقی همه فانی دانست

فاش می‌گویم و از گفته خود دلشادم
بنده عشقم و از هر دو جهان آزادم

نعیم هر دو جهان پیش عاشقان به جوی
که این متاع قلیل است و آن عطای کثیر

از در خویش خدا را به بهشتم مفرست
که سر کوی تو از کون و مکان ما را بس

صحبت حور نخواهم که بود عین قصور
با خیال تو اگر با دگری پردازم

به ولای تو که گر بنده خویشم خوانی
از سر خواجگی کون و مکان برخیزم

باغ بهشت و سایه طوبا و قصر حور
با خاک کوی دوست برابر نمی‌کنم

سایه طوبی و دلجویی حور و لب حوض
به هوای سر کوی تو برفت از یادم

واعظ مکن نصیحت شوریدگان که ما
از این ابیات بر می‌آید که همان خلوص و وارستگی رابعه‌وار در عشق الهی و نظر نداشتن جز به دوست در غزل‌های حافظ نیز دیده می‌شود.

مشاهده جمال محبوب

رؤیت جلوه‌های جمال حضرت حق از مباحث راز آلود عرفان است؛ پدیده‌ای منحصر به فرد که تنها شامل حال خاصان درگاهش می‌شود و آن‌چنان دل‌انگیز است که عارف را مسحور حسن خود می‌کند. سرآمد چنین تجربه‌ای آن است که نبی (ص) فرمود: «پروردگار خود را در زیباترین صورت دیدم پس مرا گفت: از من بخواه گفتم: *أَسْأَلُكَ حُبَّكَ وَحُبَّ عَمَلٍ يُقَرِّبُنِي إِلَيْكَ حُبِّكَ*» (پورنامداریان ۱۳۹۴، ۳۹). در ابیات مشهوری رابعه چنین می‌سراید:

و حَبّاً لَأَتِكَ أَهْلُ لَذَاكَ	حَبِّكَ حَبِيبِ حُبِّ الْهُوَى
فَشَغَلَنِي بِذِكْرِكَ عَمَّنْ سِوَاكَ	فَأَمَّا الَّذِي هُوَ حُبِّ الْهُوَى
فَكَشَفَكَ لِي الْحَجَبَ حَتَّى أَرَكَ	وَأَمَّا الَّذِي أَنْتَ أَهْلُ لَهُ
وَلَكِنْ لَكَ الْحَمْدُ فِي ذَا وَ ذَاكَ	فَلَا الْحَمْدُ فِي ذَا وَ لَا ذَاكَ لِي

(رحیمیان، میرفادری ۱۳۹۱، ۱۴۵)

در این ابیات، رابعه عشق الهی را به دو گونه تقسیم می‌کند: «یکی حب و داد یا حب هوی یعنی عشق ناقص ناتمام که به عبارتی، التذادی شخصی است و دیگر محبت خالص بی‌شائبه یا عشق کامل تام و تمام، عشق به حق، محض خیر و سبحانیت حق» (ستاری ۱۳۷۴، ۹۷). کلاباذی صاحب کتاب *التعريف* این دو نوع محبت را محبت *محبة الاقرار* و *محبة الوجد* می‌خواند و می‌نویسد: «اولی محبتی است از آن خاص و عام. اما محبت دوم از طریق یافت، حاصل می‌آید که در آن رویت نفس و خلق و اسباب و احوال در میان نیست؛ بلکه استغراق است در رؤیت آنچه خدای راست و آنچه از آن خداست» (پورنامداریان ۱۳۹۴، ۳۱). ابوطالب مکی در قوت القلوب، در تفسیر این شعر رابعه می‌نویسد: «*أَتَى رَأَيْتَكَ فَأَحْبَبْتِكَ عَنْ مَشَاهِدَةِ عَيْنِ الْيَقِينِ، لَا عَنْ خَبَرٍ وَ سَمِعَ تَصَدِيقٍ مِنْ طَرِيقِ النِّعَمِ وَالْإِحْسَانِ، فَتَخْتَلَفُ مَحَبَّتِي إِذَا تَغَيَّرَتِ الْأَفْعَالُ*» (مکی ۲۰۰۱، ۱۰۶۸). یعنی حب الهوی یا محبت عاشقانه آن است که تو را دیدم و از روی شهود یقینی محبت را به دل گرفتم، نه از روی تصدیق شنودی و خبری که به دلیل نعمت‌ها و نیکی تو به دست آمده باشد، تا محبتی که به تو دارم با تغییر افعال تو (گرفته شدن نعمت‌ها) دگرگون شود. در واقع رابعه خداوند را برای نعمت‌ها و احسانش دوست می‌دارد؛ اما هم‌زمان معبود ازلی را چنان شهودی درک کرده که او را شایسته عشق‌ورزی می‌داند چه نعمت عطا کند و چه نعمت. او در اشعار دیگری چنین می‌سراید:

راحتی	یا	اخوتی	فی	خلوتی	و	حبیبی	دائماً	فی	حضرتی
حیثما	کُنت	اشاهد	حسنة	فهو	محرابی	إلیه	قبلتی		

یا طبیب القلب یا کلّ المُنّا جُدْ بوصلِ منک یشفی مُهجّتی
(رحیمیان، میرقادری ۱۳۹۱، ۱۵۰)

این ابیات نیز از رسیدن رابعه به مقام مشاهده سخن می‌گوید. رابعه دائماً محبوب را حاضر می‌بیند و ورای رضایت معشوق هیچ چیز او را شاد نمی‌کند. او از خلق بریده است در حالی که اشتیاق وصال بزرگ‌ترین امید و آرزوی اوست. در دیوان حافظ در همین مضمون می‌خوانیم:

مردم دیده‌ ما جز به رخت ناظر نیست دل سرگشته ما غیر تو را ذاکر نیست

دوش وقت سحر از غصه نجاتم دادند وندر آن ظلمت شب آب حیاتم دادند
بی خود از شعلش پرتو ذاتم کردند باده از جام تجلی صفاتم دادند
بعد از این روی من و آینه وصف جمال که در آن‌جا خبر از جلوه ذاتم دادند

بر جمال تو چنان صورت چین حیران شد که حدیثش همه جا بر سر بازار بماند

اهل نظر دو عالم در یک نظر ببازند عشق است و داو اول بر نقد جان توان زد

من به گوش خود از دهانش دوش سخنانی شنیده‌ام که مپرس

نپرداختن از صانع به صنع

سیر آفاق و مشاهده آیات صنع همچون سیر انفسی در عرفان دارای موضوعیت است و آن‌که اهل باطن است و دیده معنا بین دارد، تماشای آیات الهی را در جهان آفرینش مغتنم می‌شمارد. در نظر او هر برگ سبزی بر درخت دفتری از معرفت کردگار است و مرا او از تماشای باغ عالم، چیدن گل است از چهره معشوق. همچنان‌که در حدیث نبوی است: «مَنْ أَرَادَ أَنْ يَنْظُرَ إِلَى وَجْهِ اللَّهِ، فَلْيَنْظُرْ إِلَى وَرْدِ الْأَحْمَرِ». با این همه برای عارف اصلی که در عین مشاهده معشوق است، آثار و نشانه‌های او چه وزنی دارد؟ این مفهوم در کلام رابعه آمده و جلوه‌ای دیگر از سلوک عاشقانه او را نشان می‌دهد. «در نقل است که وقت بهار در خانه‌ای رفت و بیرون نیامد؛ خادمه گفت: ای سیده! بیرون آی تا آثار صنع بینی، رابعه گفت: تو درآی تا صانع بینی. شغلنی مشاهده الصانع من مطالعة الصنع» (عطّار ۱۳۶۶، ۸۲).

در شعر حافظ نیز با آن همه طبیعت‌گرایی‌های عمیق و گسترده و تصویرآفرینی‌های شگفت با خاک و سبزه و چمن، با برگ و شبنم، با ابر و باد و باران و دیگر مظاهر طبیعت که همه و همه دلبستگی و

دقت نظر شاعر را می‌طلبید، باز هم آن نگرش رابعه‌وار و مشغول شدن از آیات و نشانه‌ها به خود دوست دیده می‌شود:

خلوت گزیده را به تماشا چه حاجت است چون کوی دوست هست به صحرا چه حاجت است

دل ما به دور رویت ز چمن فراغ دارد که چو سرو پای‌بند است و چو لاله داغ دارد

سر ما فرو نیاید به کمان ابروی کس که درون گوشه‌گیران ز جهان فراغ دارد
سر درس عشق دارد دل دردمند حافظ که نه خاطر تماشا نه هوای باغ دارد

جان بی جمال جانان میل جهان ندارد هر کس که این ندارد حقا که آن ندارد

هر که را با خط سبزش سر سودا باشد پای از این دایره بیرون نهد تا باشد

ساقی چمن گل را بی روی تو رنگی نیست شمشاد خرامان کن تا باغ بیارایی

ترجیح دادن دوست بر جهان و جهانیان

در ابیاتی که در پی می‌آید رابعه نشان می‌دهد که از همه جهان و جهانیان تنها معشوق ازلی را برگزیده و محبت او چنان جانش را آکنده که لذت و عزت دنیا و همنشینی با مردمان را بر محبوبش ترجیح نمی‌دهد، هر چند اوضاع، بین او و اهل جهان تیره و تار شود و به خشم و غضب دیگران گرفتار آید:

فلیتک تحلو والحياء مریه و لیتک ترضی و والانام غضاب
ولیت الذی بینک و بینی عامر و بینی و بین العالمین خراب
اذا صح منك الود فالكمل هین و کل الذی فوق التراب تراب
(رحیمیان، میرقادی ۱۳۹۱، ۱۵۳)

در دیوان حافظ نیز به ابیاتی برمی‌خوریم که تشابه و توازی اندیشه او با رابعه آشکار است:

گر باد فتنه هر دو جهان را به هم زند ما و چراغ چشم و ره انتظار دوست
دشمن به قصد حافظ اگر دم زند چه باک منت خدای را که نی‌ام شرمسار دوست

دوست گو یار شو و هر دو جهان دشمن باش بخت گو پشت مکن روی زمین دشمن گیر

هزار دشمنم از می‌کنند قصد هلاک گرم تو دوستی از دشمنان ندارم باک

به ولای تو که گر بنده خویشم خوانی از سر خواجگی کون و مکان برخیزم

ز روی دوست مرا چون گل مراد شکفت حواله سر دشمن به سنگ خاره کنم

دامن دوست به دست آر و ز دشمن بگسل مرد یزدان شو و فارغ گذر از اهرمان

رابعه و تهجد

تهجد، سهر، قیام اللیل یا همان شب زنده‌داری برای گزاردن نماز شب و پرداختن به ذکر، از توصیه‌های موکد اهل معرفت است. خداوند مومنان را با وصف «مستغفرین بالاسحار» ستوده و به پیامبرش می‌فرماید: «قم اللیل الا قلیلاً» و رسیدن به مقام محمود را در شب زنده‌داری دانسته است. در احوالات رابعه از شب زنده‌داری‌های او سخن بسیار گفته شده. از جمله این که «سفیان گفت: در نزدیک رابعه شدم در محراب شد تا روز نماز می‌کرد و من در گوشه‌ای دیگر نماز می‌کردم تا وقت سحر. پس گفتم به چه شکر کنیم آن را که ما را توفیق داد تا همه شب وی را نماز کنیم. گفت بدانکه فردا روزه داریم» (بدوی ۱۳۶۷، ۳۸).

همچنین در سخنان او آمده است: «الهی انارت النجوم و نامت العیون و غفلت الملوك ابوابها و خلا کل حبیب بحبیبه و هذا مقام بین یدیك... الاهی، هذا اللیل قد ادبر و هذا النهار قد اسفر فلیت شعری اقبلت من لیلتی فاهنا، ام ردتها علی فاغری» (بدوی ۱۳۶۸، ۳۸).

شب بیداری‌های ناشی از سوز و گداز عشق در دیوان حافظ نیز با تنوع مضمونی بیشتری آمده است: خواب ار چه خوش آمد همه را در عهده

حقا که به چشم در نیامد ما را

قرار و خواب ز حافظ طمع مدار ای دوست قرار چیست، صبوری کدام و خواب کجا؟

مرو به خواب که حافظ به بارگاه قبول ز ورد نیم شب و درس صبحگاه رسید

رود به خواب دو چشم از خیال تو؟ هیئات بود صبور دل اندر فراق تو؟ حاشاک

چشم بیمار مرا خواب نه در خور باشد مَنْ لَهُ یَقْتُلُ دَاءُ دَنْفٍ کَیْفَ یَنَامُ؟

شب دراز به امید صبح بیدارم مگر که بوی تو آرد نسیم اسحارم

خورشید می ز مشرق ساغر طلوع کرد گر برگ عیش می طلبی ترک خواب کن

چون من خیال رویت جانا به خواب بینم؟ کز خواب می نبیند چشمم به جز خیالی

مرغ خوش‌خوان را بشارت باد کاندرا راه عشق دوست را با ناله شب‌های بیداران خوش است

رابعه و گریستن در فراق محبوب

در نظر اهل معرفت، نشان عشق و بلکه بزرگ‌تر هنر عشق، غم و اندوه است.

ناصرم گفت که جز غم چه هنر دارد عشق گفتم ای ناصح مشفق هنری بهتر از این؟
البته این غم غمی متعالی و فراتر از ملال و گرفتگی‌های دنیوی است و بلکه داروی آن غم‌های نازل و ناچیز است.

غم عشق آمد و غم‌های دگر پاک ببرد سوزنی باید کز پای برآرد خاری
خاصیت غم صیقل‌دهندگی و شست‌وشوی درون است که مولا علی(ع) فرمود: «فَاغْسِلْ قَلْبَكَ بِمَاءِ حُزْنٍ» و از همین روست که تاثیر و ارزش آن از هر شادی برتر است و این غم در واقع اصل شادی است:

چون غمت را نتوان یافت مگر در دل شاد ما به امید غمت خاطر شادی طلبیم
در شرح احوالات رابعه به اندوه عمیق و دائمی او اشاره شده است. در عصر او شماری از بکائین می‌زیسته‌اند و خود او را نیز در شمار بسیار گریه‌کنندگان آورده‌اند. بین این حالات رابعه و ابیات بسیاری از دیوان حافظ مشابهت غریبی می‌توان یافت:

حافظ ز دیده دانه اشکی همی فشان باشد که مرغ وصل کند قصد دام ما

ز گریه مردم چشمم نشسته در خون است ببین که در طلبت حال مردمان چون است

بیار می که چو حافظ هزارم استظهار به گریه سحری و نیاز نیم شبی است
اشکم احرام طواف حرمت می‌بندد گر چه از خون دل ریش دمی طاهر نیست

چندان گریستیم که هر کس که برگذشت در اشک ما چو دید روان گفت کاین چه جوست؟

اشک حافظ خرد و صبر به دریا افکند چه کند سوز غم عشق نیارست نهفت

راز عشق ارچه دل از خلق نهان می‌دارد	حافظ این دیده گریان تو بی چیزی نیست
***	***
می‌گیرم و مرادم از این سیل اشکبار	تخم محبت است که در دل بکارمت
***	***
اشک خونین بنمودم به طبیبان گفتند	درد عشق است و جگرسوز دواپی دارد
***	***
گریه شام و سحر شکر که ضایع نگشت	قطره باران ما گوهر یکدانه شد
***	***
خیره آن دیده که آبش نبرد گریه عشق	تیره آن دل که در او شمع محبت نبود
***	***
ترسم که اشک در غم ما پرده در شود	وین راز سر به مهر به عالم سمر شود
***	***
غسل در اشک زدم کاهل طریقت گویند	پاک شو اول و پس دیده بر آن پاک انداز
***	***
روز و شب خوابم نمی‌آید به چشم غم پرست	بس که در بیماری هجر تو گریانم چو شمع
***	***
دیشب به سیل اشک ره خواب می‌زدم	نقشی به یاد خط تو بر آب می‌زدم
***	***
پاک کن چهره حافظ به سر زلف ز اشک	ورنه این سیل دمامد ببرد بنیادم
***	***
حافظا شاید اگر در طلب گوهر وصل	دیده دریا کنم از اشک و در او غوطه خورم
***	***
نماز شام غریبان چو گریه آغازم	به مویه‌های غریبانه گریه پردازم
***	***
خنده و گریه عشاق ز جایی دگر است	می‌سرایم به شب و وقت سحر می‌مویم
***	***
سوز دل، اشک روان، آه سحر، ناله شب	این همه از نظر لطف شما می‌بینم

گفتم به دل زرق بپوشم نشان عشق غماز بود اشک و عیان کرد راز من

می صبح و شکر خواب صبحدم تا کی به عذر نیم شبی کوش و گریه سحری

گریه حافظ چه سنجد پیش استغناي عشق کاندرین توفان نماید هفت دریا شبنمی

من این مراد بینم به خود که نیم شبی به جای اشک روان در کنار من باشی

معشوق، طیب عاشق

از دیگر ویژگی‌های عشق رابعه، دردمندانه بودن آن است. دردی که طیب آن تنها معشوق و داروی آن، وصال است. در حالات او نقل است که «پیوسته می‌نالیدی. گفتند: ای عزیزه عالم هیچ علتی ظاهر نمی‌بینم و تو پیوسته با درد و ناله می‌باشی. گفت: آری، علتی داریم از درون سینه که همه طیبیان از معالجه آن عاجزند و مرهم جراحات، وصال دوست است» (بدوی ۱۳۶۷، ۹۷).

یا طیب القلب یا کلّ المنا جدّ بوصل منک یُشفی مُهجّتی
(رحیمیان، میرقادر ۱۳۹۱، ۶۴)

در دیوان حافظ نیز همین نگرش مطرح است:

شربت قند و گلاب از لب یارم فرمود نرگس او که طیب دل بیمار من است

عاشق که شد که یار به حالش نظر نکرد ای خواجه درد نیست و گرنه طیب هست

ساقی بیا که هاتف غییم به مزده گفت با درد صبر کن که دوا می‌فرستم

خواهم که پیش میرمت ای بی وفا طیب بیمار باز پرس که در انتظارم

درد ما را نیست درمان الغیاث هجر ما را نیست پایان الغیاث

شکسته‌وار به درگاهت آمدم که طیب به مومیایی لطف توام نشانی داد
اشک خونین بنمودم به طیبیان گفتند درد عشق است و جگرسوز دویی دارد

طیبم قصد جان ناتوان کرد	***	که را گویم که با این درد جانسوز
برآر سر که طیب آمد و دوا آورد	***	علاج ضعف دل ما کرشمه ساقی است
یا وصل دوست یا می صافی دوا کند	***	ما را که درد عشق و بلای خمار کشت
چو درد در تو نبیند که را دوا بکند؟	***	طیب عشق مسیحا دم است و مشفق لبیک
دل فدای او شد و جان نیز هم	***	دردم از یار است و درمان نیز هم
تا طیبش به سر آریم و دوا بی بکنیم	***	دل بیمار شد از دست رفیقان مددی
کاین دم و درد سینه‌ام بار دل است بر زبان	***	ای که طیب خسته‌ای روی زبان من بین
همچو تبم نمی‌رود آتش مهر از استخوان	***	گرچه تب استخوان من کرد ز مهر گرم و رفت
نبض مرا که می‌دهد هیچ ز زندگی نشان	***	باز نشان حرارت ز آب دو دیده و بین
خداوندا مرا آن ده که آن به	***	وصال او ز عمر جاودان به
که آخر کی شود این ناتوان به	***	خدا را از طیب من بپرسید
فی بعدها عذاب فی قربها السلامه	***	پرسیدم از طیبی احوال دوست گفتا
مَنْ لَهُ يَقْتُلُ دَاءُ دَنْفٍ كَيْفَ يَنَامُ؟	***	چشم خونبار مرا خواب نه در خور باشد
همان‌گونه که از ابیات حافظ بر می‌آید، جدا از تشابهی که با نگرش رابعه دارند، به نحو دقیق‌تری از اصطلاحات و اطلاعات طبی بهره گرفته‌اند. ^۱		

^۱ - در این موضوع مقالات و کتاب‌هایی نگارش یافته‌اند که برای نمونه می‌توان رجوع کرد به کتاب «طبیانه‌های حافظ بررسی و ریشه‌یابی کلمات، اصطلاحات و مضامین و باورهای طبی در دیوان حافظ» نوشته دکتر احمد همدانی.

مستغرق شدن عاشق در معشوق

از دیگر ویژگی‌های مشرب عاشقانه رابعه استغراق کامل در معشوق و از یاد بردن خویش است تا آن‌جا که گاه ممکن است لطمات و آسیب‌های را از شدت وجد و حال حاصل از درک حضور محبوب درک نکند. «نقل است که رابعه در نماز بود. بر یوریا سجده می‌کرد. تکه نیی در چشمش رفت و از آن خبر نشد، تا آن‌گاه که نماز تمام شد» (بدوی ۱۳۶۷، ۱۱۲).

همچنین عطار روایت می‌کند: نقل است که یک روز حسن بصری و مالک دینار و شقیق بلخی در بر رابعه رفتند و او رنجور بود. حسن گفت: «ایس بصادق فی دعواه من لم یصبر علی ضرب مولا». یعنی صادق نیست در دعوی خویش، هر که صبر نکند بر زخم مولای خویش. رابعه گفت: از این سخن بوی منی می‌آید. شقیق گفت: «ایس بصادق فی دعواه من لم یشکر علی ضرب مولا». یعنی صادق نیست در دعوی خویش، هر که شکر نکند بر زخم مولای خویش. رابعه گفت: از این به باید. مالک دینار گفت: «ایس بصادق فی دعواه من لم یتلذذ بضرب مولا». یعنی صادق نیست در دعوی خویش، هر که لذت نیابد از زخم دوست خویش. رابعه گفت: به از این می‌باید. گفتند تو بگو. گفت: «ایس بصادق فی دعواه من لم ینس الضرب فی مشاهد مولا». یعنی صادق نیست در دعوی خویش، هر که فراموش نکند الم زخم در مشاهده مطلوب خویش (بدوی ۱۳۶۷، ۱۱۳).

برخی از ابیات حافظ که با این حالات رابعه تشابه دارند، از این قرارند:

ای خوشا دولت آن مست که در پای حریف سر و دستار نداند که کدام اندازد

در مقامی که به یاد لب او می‌نوشتند سفله آن است که باشد خبر از خویش‌تنش

چنان پر شد فضای سینه از دوست که نقش خویش گم شد از ضمیرم

بیا و هستی حافظ ز پیش او بردار که با وجود تو کس نشنود زمن که منم

رابعه و حج

در نزد اهل معرفت باطن، سیرت و معنا بر صورت ظاهری برتری دارد و ظرف و قالب تا جایی اهمیت می‌یابد که حافظ محتوا باشد. اما گاه قشرها و قالب‌ها آن‌چنان ضخیم و ستبر می‌شوند که معنا مجال بروز ظهور و بلکه حیات و پویایی نمی‌یابد.

یکی از این قالب‌ها مناسک حج است که اولیای الهی همیشه بر روح و معنای آن تاکید ورزیده و به آن توجه داده‌اند. چرا که خداوند خود، با تاکید ویژه بر «پروردگار» و «صاحب خانه» فرموده است: *فلیعبدوا رب هذا البيت*.

به نظر می‌رسد در میان عرفا نخستین بار در حالات و سخنان رابعه تعبیری درباره حج و کعبه مطرح می‌شود که در آن اصل بر روح و باطن حج است. تعبیری که گاه ممکن است حتی با ظواهر شرع نیز مطابقت چندانی نداشته باشد. تا پیش از رابعه نگاه به حج نگاهی حرمت‌آمیز است و از زمان اوست که نگرش‌هایی از این دست مطرح می‌شود: «عزم حشیش افتاد ... پس روزی چند به بادیه فرو رفت. گفت: الهی دلم بگرفت. کجا می‌روم؟ من کلوخی و آن خانه سنگی. مرا تو همین جا می‌پایی» (تذکره الاولیا). همچنین نقل است که رابعه حج را به جای آورد و گفت: «این (بیت الحرام) تنها بتی است که در روی زمین مورد پرستش است و خداوند در آن هست و نیست» (دینانی ۱۳۸۲، ۱۰۳).

به نظر می‌رسد بنا به همین نگرش است که ماجراهایی چنین برای رابعه نقل می‌شود: «ابراهیم ادهم چهارده سال تمام سلوک کرد تا به کعبه شد. بدان جا که رسید خانه ندید گفت: آه چه حادثه‌ای است؟ مگر چشم مرا خللی رسیده است؟ هاتفی آواز داد که چشم تو را هیچ خلل نیست. اما کعبه به استقبال ضعیفه‌ای شده است که روی بدین جا دارد. ابراهیم را غیرت بشورید. گفت: آیا این کیست؟ بدوید. رابعه را دید که می‌آید و کعبه با جای خویش شد» (بدوی ۱۳۶۷، ۴۹).

این نگرش رابعه با این بیت از سعدی که در وصف شیراز و اولیای آن گفته، مطابقت ویژه‌ای دارد:

هزار پیر و ولی باشد اندر وی که کعبه بر سر ایشان همی کند پرواز

در دیوان حافظ به ابیاتی برمی‌خوریم که همین اندیشه رابعه را به شکلی عمیق‌تر و رندانه‌تر به گونه‌ای مطرح کرده است که با ظواهر شرع منافاتی نداشته باشد:

در کعبه کوی تو هر آن کس که بیاید از قبله ابروی تو در عین نماز است

آن‌که جز کعبه مقامش نبَد از یاد لب بر در می‌کده دیدم که مقیم افتاده است

احرام چه بندیم چو آن قبله نه این جاست در سعی چه کوشیم چو از مروه صفا رفت
حافظ هر آن‌که عشق نورزید و وصل خواست احرام طوف کعبه دل بی وضو بیست

ثواب روزه و حج قبول آن کس یافت که خاک می‌کده عشق را زیارت کرد

دل کز طواف کعبه کویت وقوف یافت از شوق آن حریم ندارد سر حجاز

به هیچ در نروم بعد از این ز حضرت دوست چو کعبه یافتیم آیم ز بت پرستی باز

مقام خلت

رابعه در ابیاتی چنین می‌سراید:

اَنِّیْ جَعَلْتُکَ فِی الْفَوَادِ مَحْدُثِیْ وَ اَبَحْتُ جَسْمِیْ مِنْ اِرَادِ جُلُوسِیْ
فَالْجِسْمُ مَنِّیْ لِلْجَلِیْسِ مَوَاسِیْ وَ حَبِیْبُ قَلْبِیْ فِی الْفَوَادِ اَنِیْسِیْ
حَبِیْبِیْ لَیْسَ یَعْدِلُهٗ حَبِیْب وَ لَا لِسِوَاهُ فِی قَلْبِیْ نَصِیْبِ
حَبِیْبِیْ غَابَ عَنْ بَصْرِیْ وَ شَخْصِیْ وَلٰکِنْ فِی فَوَادِیْ مَا یَغِیْبِ
(رحیمیان، میرقادری ۱۳۹۱، ۱۵۰)

ابوطالب مکی در قوت القلوب ابیات بالا را نشانه‌ای از مقام خلت رابعه با حضرت حق می‌داند: «و قد کانت تذکر الأنس فی وجدها، و ترفع الی وصف معنی من التخله، و شیء من تحلل اسرار الغیب فی قولها السائر» (مکی ۲۰۰۱، ۱۰۶۹). بدوی در تایید این‌که رابعه به مقام خلت رسیده است، به روایت از طبقات صوفیه می‌آورد: «مالک بن دینار گفت: بر او (یعنی رابعه) وارد شدم، او را دیدم که می‌گفت: کم من شبهه ذهبت لذتها و بقیت تبعثها! یا رب اما کان لک عقوبه ولا أدب غیر النار؟» (بدوی ۱۳۶۷، ۱۰۲). بدوی می‌نویسد: «اگر چنان‌که او در مقام خلت نبود، نه تنها این [سخنان] را جسورانه توصیف می‌کردیم که مهر گستاخی و تطاول بر آن می‌زدیم» (بدوی ۱۳۶۷، ۱۰۲). گرچه، مقام خلت، ممکن است اسقاط تکلیف و اباحه‌گری در ادای واجبات را به ذهن متبادر کند اما اشعار زیر نشان می‌دهد که رابعه شرط عشق را، اطاعت محض از محبوب می‌داند. ابیاتی که در آن، رابعه بر دروغ‌گویانی که مدعی محبت خداوندند اما از اطاعت او سر باز می‌زنند، می‌تازد و شرط محبت را اطاعت می‌داند:

تَعْصِیْ اِلٰهَ وَ اَنْتَ تَظْهَرُ حَبَّهٗ هٰذَا لِعَمْرِیْ فِی الْقِیَاسِ بَدِیْعُ
لَوْ کَانَ حَبِّکَ صَادِقًا لَا طَعْتَهُ اِنَّ الْمَحَبَّ لَمَنْ یَحِبُّ مَطِیْعُ
(رحیمیان، میرقادری ۱۳۹۱، ۱۵۱)

حافظ در همین مضمون می‌سراید:

لاف عشق و گله از یار زهی لاف دروغ عشق بازان چنین مستحق هجرانند

اگر چه خرم غم تو داد به باد به خاک پای عزیزت که عهد نشکستم

چو خامه در ره فرمان او سر طاعت

نهاده‌ایم مگر او به تیغ بردارد

نتیجه‌گیری

شیوه عاشقانه عرفان رابعه عدویه نقطه عطفی در سیر تحول و تطور و تصوف اسلامی است. بررسی حالات، سخنان و اشعار او در منابعی همچون تذکره‌الاولیای عطار، قوت القلوب ابوطالب مکی، اللمع ابونصر سراج، شرح شطحیات روزبهان و ... نشان می‌دهد جریان تصوف که تا پیش از این تنها با زهد و ریاضت شناخته می‌شد، با ظهور رابعه وارد فضای تازه‌ای شد و آن درآمیختن با شور و شرار عشق الهی بود.

این عرفان عاشقانه ذوق‌آمیز طی سده‌های بعد، هم در حالات و اندیشه‌های اهل معرفت و هم در ادبیات پربار عرفانی تأثیری شگرف بر جا نهاده و بر غنای آن افزوده است. بررسی دیوان حافظ و برخی از حالات عاشقانه و مضامین شعر و کلام رابعه همچون «عشق مخلصانه و بی‌چشمداشت»، «مشاهده جمال محبوب»، «نپرداختن از صانع به صنع»، «ترجیح دادن دوست بر جهان و جهانیان»، «تهجد و شب بیداری»، «گریستن در فراق محبوب»، «مستغرق شدن عاشق در معشوق»، «مقام خلت» و ... تشابه و توازی بیشتری وجود دارد. این‌ها نشان می‌دهد که گرچه بیان حافظ ساخت و پرداخت هنرمندانه‌تری دارد که محصول پختگی و پرورگی ذهن شاعر و نهادینه شدن آنها در سنت ادبی تا زمان حافظ است اما آبشخور و سرچشمه‌هایش را باید در اندیشه‌های رابعه دانست.

منابع و ارجاعات

- آبراهموف، بنیامین (۱۳۸۸). *عشق الهی در عرفان اسلامی*. ترجمه حمیرا ارسنجان. تهران: نشر نگاه معاصر.
- ابراهیمی دینانی، غلامحسین (۱۳۸۹). *دفتر عقل و آیت عشق*. تهران: طرح نو.
- بدوی، عبدالرحمن (۱۳۶۷). *شهید عشق الهی رابعه عدویه*. ترجمه محمد تحریرچی. تهران: مولی.
- پورنامداریان، ت. (۱۳۹۴). *دیدار با سیمرغ*. چاپ ششم. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- رادفر، ابوالقاسم (۱۳۸۲). آن نایب مریم صفیه، آن مقبول رجال، رابعه عدویه. *مجله فرهنگ*، شماره ۴۸، زمستان ۱۳۸۲، صص ۱۹-۳.
- رازی، نجم الدین (۱۳۶۵). *مرصاد العباد*. تصحیح محمد امین ریاحی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- رحیمیان، سعید و سیدفضل الله میرقادری (۱۳۹۱). *روایع من نصوص العرفانیه*. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
- ستاری، جلال (۱۳۷۴). *عشق صوفیانه*. تهران: نشر مرکز.
- سرامی، قدمعلی و مهری تلخابی (۱۳۸۹). رابعه در گذر از پل مجاز. *مجله ادبیات عرفانی و اسطوره شناسی*، بهار ۱۳۸۹، شماره ۱۸، صص ۱۰۴-۸۱.
- کاشانیها، زهرا (۱۳۸۲). *رابعه عدویه*. تهران: موسسه فرهنگی نشر رامین.
- عطار نیشابوری، فریدالدین (۱۳۶۶). *تذکره الاولیا*. به تصحیح محمد استعلامی. تهران: زوار.
- مکی، ابوطالب (۲۰۰۱). *قوت القلوب*. به تصحیح محمود ابراهیم محمد رضوانی. قاهره: دارالتراث.
- نیری، محمد یوسف (۱۳۹۲). *نرگس عاشقان*. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
- همتی، منا (۱۳۸۸). *جایگاه رابعه عدویه در آثار منظوم و منثور صوفیه*. پایان نامه برای اخذ درجه کارشناسی ارشد. دانشگاه ارومیه، زمستان ۱۳۸۸.

References

- Abrahmov, Benjamin (2009). *Divine love in Islamic mysticism* [Eshgh-e elahi dar erfan-e eslami]. (H. Arsanjani, Trans.). Tehran: Naghsh-e Moaser.
- Ebrahimi Dinani, Gholamhossein (2010). *The notebook of reason and the sign of love* [Daftar-e aghl va ayat-e eshgh]. Tehran: Tarh-e No.
- Badawi, Abd al-Rahman (1988). *The martyr of divine love: Rabia al-Adawiyya* [Shahid-e eshgh-e elahi: Rabia Adawiyya]. (M. Tahrirchi, Trans.). Tehran: Mowla.

- Pournamdarian, T. (2015). *Encounter with the Simurgh* [Didar ba Simorgh] (6th ed.). Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Radfar, Abolghasem (2003). "That deputy of Maryam Safiyya, that accepted among men, Rabia al-Adawiyya" ["An na'ib-e Maryam Safiyya, an maqbul-e rejal, Rabia Adawiyya"]. *Farhang Journal*, 48, 3-19.
- Razi, Najm al-Din (1986). *The path of God's servants* [Mersad al-ebad]. (M. A. Riyahi, Ed.). Tehran: Elmi Farhangi Publications.
- Rahimian, Saeed & Mirghaderi, Seyyed Fazlollah (2012). *Excerpts from mystical texts* [Rava'e' men nosus al-erfaniyya]. Shiraz: Shiraz University Press.
- Sattari, Jalal (1995). *Sufi love* [Eshgh-e Sufiyane]. Tehran: Markaz Publishing.
- Sarami, Ghadamali & Talkhabi, Mehri (2010). "Rabia in the passage from the bridge of metaphor" ["Rabia dar gozar az pol-e majaz"]. *Journal of Mystical Literature and Mythology*, 18, 81-104.
- Kashaniha, Zahra (2003). *Rabia al-Adawiyya*. Tehran: Ramin Cultural Institute.
- Attar Neyshaburi, Farid al-Din (1987). *Memorial of the saints* [Tazkirat al-awliya]. (M. Estelami, Ed.). Tehran: Zavar.
- Makki, Abu Talib (2001). *The nourishment of hearts* [Qut al-qulub]. (M. I. M. Radwani, Ed.). Cairo: Dar al-Turath.
- Neyri, Mohammad Yusef (2013). *The narcissus of lovers* [Narges-e asheghan]. Shiraz: Shiraz University Press.
- Hemmati, Mona (2009). *The position of Rabia al-Adawiyya in Sufi prose and poetry* [Jäygāh-e Rābia Adawiyya dar āthār-e manzum va mansur-e Sufiyya] [Master's thesis]. Urmia University.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Mirghaderi, S. F., Hosseini Mirabadi, H., & Dehghani, L. (2024). Divine Love in the Thought of Rabi'ah Adawiyya and Its Comparison with the Poetry of Hafez Shirazi. *Language Art*, 9(2):7-30, Shiraz, Iran. [in Persian]

DOI: 10.22046/LA.2024.07

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/415>





ORIGINAL RESEARCH PAPER

Divine Love in the Thought of Rabi'ah Adawiyya and Its Comparison with the Poetry of Hafez Shirazi

Seyyed Fazlollah Mirghaderi¹

Professor of Arabic Language and Literature Department,
Shiraz University, Iran.



Habib-Allah Hosseini Mirabadi²©

PhD Candidate of Persian Language and Literature Department,
Shiraz University, Iran.



Leila Dehghani³

PhD Candidate of Persian Language and Literature Department,
Shiraz University, Iran.



(Received: 27 November 2023; Accepted: 10 May 2024; Published: 31 May 2024)

At a time when asceticism was the dominant approach among mystics, Rabi'ah Adawiyya introduced the concept of divine love and mystical devotion. In the centuries following Rabia, divine love remained one of the most fundamental themes in the works of Persian mystical poets. This research explores the prominent aspects of Rabia's mystical love through an investigative lens and then compares them with the poetry of Khwaja Hafez Shirazi, identifying their similarities. The study adopts a qualitative approach, relying on descriptive-analytical and comparative methods. The comparative framework is based on the American school of comparative literature, which emphasizes parallels and affinities. The findings reveal that the key characteristics of Rabia's mysticism include: "Pure love", "Beholding the Beloved's beauty", "Not diverting from the Creator to the creation", "Preferring the Friend over the world and its people", "Night vigils and devotion", "Weeping in separation from the Beloved", "The lover's immersion in the Beloved", "The station of intimate friendship" (Khalwat), these elements can also be observed in Hafez's poetry. Although Hafez expresses these concepts in a more eloquent and captivating manner, their origins can be traced back to Rabia's thought.

Keywords: Hafez Shirazi, Rabi'ah Adawiyya, Divine Love.

¹ E-mail: sfmirghaderi@gmail.com

² E-mail: habib_hosseini22@yahoo.com © (Corresponding Author)

³ E-mail: ldehghani898@gmail.com



رابطه هوش فرهنگی با عملکرد زبان فارسی با واسطه‌گری سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان در دانش‌آموزان دوزبانه

دکتر علیرضا همایونی^۱

استادیار گروه روان‌شناسی، واحد بندر گز دانشگاه آزاد اسلامی، ایران

دکتر قدسیه ابراهیم پور^۲

استادیار گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشکده الهیات و معارف اسلامی
هدی، قم، ایران

دکتر منوچهر بابانژاد^۳

دانشیار گروه آمار، دانشکده علوم، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران

دکتر سید جلال عبدالمنافی رکنی^۴

استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران

دکتر علیرضا سنگانی^۵

استادیار، گروه روان‌شناسی، موسسه آموزش عالی حکیم جرجانی،
گرگان، ایران

(تاریخ دریافت: ۵ آبان ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۲۱ آذر ۱۴۰۲؛ تاریخ انتشار: ۱۱ خرداد ۱۴۰۳)

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه هوش فرهنگی با عملکرد زبان فارسی با واسطه‌گری سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان در دانش‌آموزان دوزبانه ترکمن بود. روش تحقیق از نوع همبستگی با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری بوده و جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموزان دوزبانه ترکمن مقطع متوسطه دوم بودند که با توجه به تعداد متغیرهای مشاهده‌شده و ضریب ۱۲ و با احتساب پرسش‌نامه‌های ناقص، تعداد ۲۰۶ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های هوش فرهنگی آنگ و ارلی (۲۰۰۴) و انگیزه یادگیری زبان فارسی خالق‌زاده و همکاران (۱۳۹۹) پاسخ دادند. همچنین، از نمره‌های درس زبان فارسی پایان ترم دانش‌آموزان برای سنجش متغیر عملکرد زبان فارسی استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای SPSS 18 و Amos23 انجام شد. نتایج نشان داد همبستگی مثبت و معناداری بین هوش فرهنگی و سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان فارسی با عملکرد زبان فارسی در دانش‌آموزان وجود دارد. با توجه به مقادیر استاندارد شده (β)، نقش میانجی سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان فارسی در رابطه هوش فرهنگی با عملکرد زبان فارسی تأیید شد.

واژه‌های کلیدی: هوش فرهنگی، سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان فارسی، عملکرد زبان فارسی، دانش‌آموزان دوزبانه.

^۴ E-mail: mbaba22@yahoo.com
^۵ E-mail: sangany.psycho@gmail.com

^۱ E-mail: homayouni.ar@gmail.com
^۲ E-mail: ghebrahimpour@yahoo.com
^۳ E-mail: j.abdolmanafi@gu.ac.ir

©(نویسنده مسئول)

مقدمه

هزاره سوم عصر چندزبانی و چندفرهنگی است و زبان ابزار قدرت و وسیله‌ای برای ارتباط انسانی است. هر زبانی دنیای جدیدی به روی انسان‌ها می‌گشاید. زبان وسیله اصلی ارتباط، تفهیم، تفاهم و شفاف‌سازی است؛ تکلم به دو زبان به‌طور متناوب دوزبانگی نامیده می‌شود. همچنین از فردی که این عمل را انجام می‌دهد با عنوان دوزبانه یاد می‌شود. دوزبانگی، متناوب حالتی است که در آن فرد به زبانی دیگر غیر از زبان مادری خود آموزش ببیند. زبان مادری اولین زبانی است که فرد آموخته و بدان تکلم می‌کند. این زبان عامل مهم رشد شخصیت و درک عناصر فرهنگی و اجتماعی محیط و شکل‌گیری هویت فرد می‌باشد (براهویی مقدم، ۱۳۹۹).

عوامل فرهنگی در محیط‌های آموزشی جزء مهم آموزش مدرن است. در آموزش زبان، یادگیری فرهنگ زبان مقصد هم وسیله و هم هدف برای آموزش زبان است. در تلاش برای یادگیری یک زبان جدید، از زبان‌آموزان انتظار می‌رود که با فرهنگ هدف آشنا شوند تا در آن زبان مهارت پیدا کنند. آگاهی و آشنایی کافی با هنجارهای فرهنگی زبان مقصد بر مهارت‌های ارتباطی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (محمد و البکری، ۲۰۲۲). در شرایطی که تعلیم به زبانی غیر از زبان مادری صورت می‌گیرد و دانش‌آموزان نیز با زبان رسمی آموزش ناآشنا هستند، فرآیند آموزش با موانعی از جمله ایجاد ارتباط، انتقال مفاهیم و غیره روبه‌رو می‌شود؛ مسئله‌ای که در مناطقی از ایران به دلیل تنوع زبان، گویش‌ها و لهجه‌ها آشکارا به چشم می‌آید. در همین زمینه، اصل ۱۵ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران بیان می‌دارد: «زبان و خط رسمی و مشترک مردم ایران فارسی است.» اما دوزبانگی بودن و مشکلات موجود در فرآیند یادگیری دانش‌آموزان، همچنان به‌عنوان یک مسئله مطرح است.

یکی از متغیرهایی که در یادگیری زبان نقش مهمی دارد، هوش فرهنگی است. عوامل عاطفی و فرهنگی مانند هوش فرهنگی جنبه ضروری از شایستگی ارتباطی و جزء جدایی‌ناپذیر آن است. هوش فرهنگی که برای نخستین بار توسط ایرلی و آنگ (۲۰۰۳) مطرح شد، قابلیت یادگیری الگوهای جدید در تعاملات فرهنگی و ارائه پاسخ‌های رفتاری صحیح به این الگوها تعریف شده است. هوش فرهنگی نظریه تعامل بین فرهنگی مبتنی بر مفهوم هوش است و توسط شناخت، انگیزه و رفتارهای فرد تعیین می‌شود که سازگاری با محیط‌های فرهنگی مختلف را نشان می‌دهد. هوش فرهنگی ریشه در چارچوب چهار مؤلفه‌ای انگیزشی، شناختی، فراشناختی و رفتاری دارد. عامل انگیزشی دربردارنده علاقه، اعتماد و ایجاد سازگاری بین فرهنگی است. عامل شناختی دربردارنده میزان اطلاعات افراد در خصوص هوش فرهنگی و راه‌های تغییر فرهنگ آنان از یک بافت به بافت دیگر است. این عامل همچنین بر اساس میزان فهم افراد از فرهنگ و طریقه شکل دادن به تفکر و فرهنگ آن‌ها ایجاد می‌گردد و یکی از مهم‌ترین

بخش‌های آن، فهم نظام‌های فرهنگی و مجموعه‌ای از هنجارها و ارزش‌های فرهنگی در ارتباط با جوامع مختلف است. عامل فراشناختی شامل آگاهی، برنامه‌ریزی و کنترل می‌شود، و عامل رفتاری تغییر رفتارهای کلامی و غیرکلامی مناسب در هنگام رویارویی با دیگر فرهنگ‌ها را توجیه می‌نماید (ون دین، آنگ و لیورمور، ۲۰۱۰). افراد باهوش فرهنگی دارای سطوح بالاتری از تحمل ابهام هستند و این به آن‌ها اجازه می‌دهد تا سطح استرس خود را زمانی که در یک فرهنگ جدید قرار می‌گیرند کاهش دهند و بهترین عملکرد ممکن را بر اساس درک فرهنگی بهتر ایجاد کنند (بریسلین و همکاران، ۲۰۰۶، به نقل از باقری‌نویسی و الاسدی، ۲۰۲۲). هوش فرهنگی نقش مهمی در انگیزش و همچنین تأثیر مثبت در ارتباطات دارد (پرسبیترو و عطار، ۲۰۱۸). یافته‌ها نشان داد که دانشجویان عربی‌زبان که از هوش فرهنگی خوبی برخوردارند، مهارت زبان بالاتری دارند (محمد و البکری، ۲۰۲۲). هوش فرهنگی با راهکارهای یادگیری زبان رابطه معناداری دارد و به‌ویژه مؤلفه‌های فراشناختی و شناختی سبب افزایش مهارت‌های یادگیری زبان می‌شوند (شیر و همکاران، ۲۰۱۷). همچنین آموزش برنامه هوش فرهنگی بومی‌شده بر حفظ هویت ایرانی و کاهش ازخودبیگانگی زبان‌آموزان مؤثر است (محمودی و همکاران، ۱۳۹۶). هوش فرهنگی با خلاقیت و انگیزش یادگیری زبان در دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد (عبداللهی و همایونی، ۱۳۹۸). افرادی که هوش فرهنگی بالایی دارند، از مهارت‌های زبانی بیشتری برخوردارند (راچماواتی و همکاران، ۲۰۱۸). خدادادیان و ابطحی (۱۳۹۵) در پژوهش خود دریافتند که بین هوش فرهنگی با یادگیری مهارت‌های زبان فارسی در فارسی‌آموزان غیرایرانی رابطه معناداری وجود دارد. عباسیان (۱۳۹۲) پژوهشی را با هدف بررسی رابطه میان هوش فرهنگی و توانش ارتباطی در غیرفارسی‌زبانان انجام داده است. نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاکی از آن است که رابطه هوش فرهنگی با ارتباطات بین‌فرهنگی مثبت و معنادار است، بدین معنا که فارسی‌آموزانی که از هوش فرهنگی بالاتری برخوردار هستند، در ارتباطات بین‌فرهنگی خود موفق‌تر عمل کرده و در نتیجه درک همراه با سوءتفاهم کمتری را تجربه می‌کنند. همچنین در متغیر سطح تحصیلات، فارسی‌آموزان خارجی با تحصیلات دانشگاهی، نسبت به افراد گروه دیپلم از هوش فرهنگی رفتاری بالاتری برخوردار بودند. پژوهش قنسولی و شالچی (۲۰۱۳) نشان داد میان مؤلفه شناختی هوش فرهنگی با توانایی نگارش و روانی آن رابطه معناداری وجود دارد. انگیزه متغیر مهم دیگری است که در یادگیری زبان مؤثر است. نقش انگیزه و عوامل انگیزشی در یادگیری و به‌ویژه یادگیری زبان دوم/خارجی برای متخصصان و محققان مورد تأیید قرار گرفته است (اعطارشرقی، ۱۳۹۸).

بررسی انگیزش در اصل برای پاسخ به این دو سؤال اساسی است که چه چیزی موجب شروع رفتار خاصی می‌شود و چرا شدت این رفتار تغییر می‌کند (ریوه^۱، ۲۰۱۸). گاردنر^۲ و همکارانش در اواخر ۱۹۵۰ و اوایل ۱۹۶۰ به نقش تعیین کننده نگرش‌ها در یادگیری زبان دوم علاقه‌مند شدند و به این ترتیب بررسی انگیزش زبان دوم به عنوان موضوعی مستقل از انگیزش در روان‌شناسی ظهور و رشد پیدا کرد. یادگیری زبان دوم تفاوت اساسی با یادگیری دیگر موضوعات درسی دارد و این تفاوت به خاطر نقش نگرش‌های یادگیرنده در یادگیری یک زبان خاص است. نگرش مثبت یا منفی به یک زبان خاص و گویشوران آن در یادگیری آن زبان تأثیر دارد؛ و توجه به همین تفاوت بود که سرآغاز پژوهش‌های انگیزش در مطالعات زبان دوم شد. یادگیری زبان دوم بدون انگیزه امکان‌پذیر نمی‌باشد و در خصوص یادگیری زبان از میان عوامل تفاوت‌های فردی، انگیزه مهمترین عامل است (خالقی زاده و همکاران، ۱۳۹۹؛ به نقل از اعطار شرقی و اکبری، ۱۳۹۹).

خدیوی و وکیلی مفاخری (۱۳۹۰) خصوص اهمیت انگیزش در یادگیری دریافته‌اند که انگیزش شرط و عامل عمده یادگیری است و مسئله انگیزش نقطه مرکزی روان‌شناسی و روش کلاس‌داری است. سعدی پور و همکارانش (۱۳۹۶) نیز بیان می‌کنند که عامل انگیزش وجه تمایز بین یادگیری زبان دوم و زبان اول مادری است که معمولاً به صورت خودکار فرا گرفته می‌شود. کورموس و دورنیه (۲۰۰۴) به بررسی ماهیت پویای انگیزش زبان دوم در انجام یک تکلیف ارتباطی بحث انگیز در زبان دوم پرداختند. مدل سیستم‌های انگیزشی زبان^۳ که توسط دورنیه^۴ (۲۰۰۹) مطرح شد با اساس قرار دادن الگوهای قبلی و شواهدی تجربی از مطالعات روان‌شناسی انگیزه و انگیزه زبان‌خارجی، مدل اولیه سیستم خودهای انگیزشی زبان‌خارجی را با سه جنبه ارائه کرد که عبارتند از خود – آرمان زبان‌خارجی^۵، خود – باید زبان‌خارجی^۶ و تجربه یادگیری زبان‌خارجی^۷. بر اساس نظر درونی خود – آرمان زبان‌خارجی جنبه زبانی خود – آرمان یک شخص است و نماینده تصویر آرمانی از نوع کاربرد زبانی است که شخص آرزوی آن را دارد. خود-باید زبان‌خارجی جنبه زبانی خود-باید شخص است. این جنبه کمتر درونی شده به ویژگی‌هایی اطلاق می‌شود که شخص عقیده دارد باید دارا شود (مانند وظایف، مسئولیت‌ها، یا اجبارهای مختلف). بین ابعاد سیستم خودهای انگیزشی زبان دوم بعد تجربه یادگیری زبان دوم بیشترین تأثیر را بر

1. Reeve
2. Gardner
3. the L2 motivational self system
4. Zoltan Dorniyev
5. the L2 idea self
6. the L2 ought to self
7. the L2 learning experience

تلاش فرد دارد. اهمیت این بعد از آنجاست که برای بعضی زبان‌آموزان، انگیزه اولیه برای یادگیری زبان از هیچ تصویر درونی یا بیرونی سرچشمه نمی‌گیرد، بلکه بیشتر از درگیری موفقیت‌آمیز با فرآیند واقعی یادگیری زبان ناشی می‌شود، به همین دلیل می‌توان گفت می‌تواند در بروز اضطراب یادگیری زبان موثر باشد (یوان، ۲۰۱۸).

پژوهش‌ها در مورد سیستم‌های انگیزشی زبان رابطه منفی بین سیستم خودهای انگیزشی زبان با اضطراب زبان، و رابطه مثبت با عملکرد زبان (زارع و همکاران، ۱۴۰۱)، رابطه منفی سیستم خودهای انگیزشی زبان با اضطراب چهارگانه زبان (شنیدن، صحبت کردن، نوشتن و درک مطلب) (حسن زاده و همکاران، ۱۴۰۱)، و رابطه منفی بین اضطراب زبان با عملکرد زبان در دانش‌آموزان دوزبانه (همایونی و همکاران، ۱۴۰۱) را نشان داد.

پژوهش اوزکایانک^۱ (۲۰۲۰) نشان داد بین سیستم خود انگیزشی، اضطراب کلاس زبان خارجی، و درک موفقیت‌آمیز از زبان رابطه وجود دارد. یافته‌های پژوهش قادری (۱۳۹۱) نشان داد بین میزان پیشرفت تحصیلی فارسی‌آموزان و انگیزه درونی آنها، رابطه مثبت معنادار وجود دارد. همچنین وی نشان داد غیرعربی زبان نسبت به عربی زبان‌ها، برای آموختن فارسی، از انگیزه بیشتری برخوردار هستند. آذرنه (۱۳۸۷) در پژوهش خود دریافت بین نمره زبان فارسی و معدل کلی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود دارد. رقیب دوست و اصغرپور ماسوله (۱۳۸۸) به بررسی تاثیر متغیرهای دانش پیشین و انگیزش خواندن در پیش بینی درک خواندن زبان آموزان غیرفارسی‌زبان در مورد زبان فارسی پرداختند و دریافتند که دانش پیشین نسبت به انگیزش خواندن رابطه قوی‌تری با درک خواندن زبان‌آموزان داشته است. با توجه به اهمیت این متغیرها این مطالعه در پی پاسخ به این سوال هست که آیا هوش فرهنگی با میانجی‌گری سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان فارسی بر عملکرد زبان فارسی در دانش‌آموزان دوزبانه اثر دارد؟ روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با توجه به هدف آن از نوع پژوهش‌های کاربردی و از نوع پژوهش‌های همبستگی مبتنی بر روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش آموز دوزبانه ترکمن متوسطه دوم بودند که با توجه به تعداد متغیر مشاهده شده و ضریب ۱۲ و با احتساب پرسشنامه‌های ناقص تعداد ۲۰۶ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های زیر پاسخ دادند.

پرسشنامه انگیزه یادگیری زبان فارسی

این پرسشنامه توسط خالقی زاده و همکاران (۱۳۹۹) بر مبنای مدل سیستم خودهای انگیزشی دورنیه (۲۰۰۹ و ۲۰۰۵) طراحی شد که یکی از جدیدترین دستاوردهای پژوهشی انگیزش زبان دوم محسوب می‌شود و از لحاظ نظری نیز پشتوانه قدرتمندی دارد، و خرده مقیاس‌های خود ایده آل زبان فارسی، خود باید زبان فارسی، درگیری با تاثیر والدین و خانواده، اعتماد به نفس زبان‌شناختی، تجربه یادگیری فارسی، علاقه به زبان فارسی، علاقه فرهنگی، نگرش به جامعه زبان دوم در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. برای طراحی این پرسشنامه نخست پرسشنامه‌ای شامل ۹۲ گویه برای فارسی‌آموزان آماده شد. سپس ۳۰۰ فارسی‌آموز زن و مرد، با ملیت‌های مختلف از مراکز آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین و دانشگاه علوم پزشکی تهران به سؤالات پرسشنامه پاسخ دادند. روایی و روایی واگرایی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. همچنین برای تعیین پایایی پرسشنامه از روش ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده شد که مقدار هر دو ضریب برای تمام مولفه بالای ۰/۷۰ بدست آمد که نشان دهنده پایداری درونی مناسب برای این پرسشنامه بود.

پرسشنامه هوش فرهنگی آنگ و ارلی

این پرسشنامه با ۲۰ گویه، توسط آنگ و ارلی در سال ۲۰۰۴ برای سنجش هوش فرهنگی طراحی شده است. این ابزار دارای چهار مؤلفه فراشناخت، دانش، انگیزش و رفتار است که در قالب طیف لیکرت پنج درجه‌ای نمره گذاری می‌شود. نمره بالاتر نشان دهنده هوش فرهنگی بالاتر می‌باشد. آنگ در مطالعه اولیه خود مقادیر آلفای کرونباخ را برای راهبرد ۰/۷۶، دانش ۰/۸۴، برای انگیزش ۰/۷۶ و برای رفتار ۰/۸۳ گزارش کرد (آنگ و ون دینه، ۲۰۰۸). در پژوهش اعظامی و کیهان (۱۳۹۷) پایایی ابزار با استفاده از آلفای کرونباخ برای دانشجویان غیر بومی به ترتیب مقادیر ۰/۷۷، ۰/۸۲، ۰/۷۹ و ۰/۸۰ برای ابعاد راهبرد، دانش، انگیزش و رفتار به دست آمد.

عملکرد زبان فارسی

از نمرات زبان فارسی پایان ترم دانش‌آموزان برای سنجش متغیر عملکرد زبان فارسی استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش معادلات ساختاری و نرم افزار SPSS ۱۸ و Amos ۲۳ انجام شد.

یافته‌های پژوهش

در ابتدا با بررسی مقیاس ابزار که فاصله‌ای می‌باشد و پیش فرض‌های آماری با استفاده از آزمون کلموگراف-اسمیرنوف نرمالی داده‌ها تایید شد. با توجه به آزمون کلموگراف-اسمیرنوف داده‌های متغیرهای هوش فرهنگی و سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان فارسی با عملکرد زبان فارسی نرمال است.

جدول ۱: ماتریس همبستگی هوش فرهنگی و سیستم‌های انگیزشی زبان فارسی با عملکرد زبان فارسی

متغیر	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
فرساختی	۱۳۴۷	۲۱۵	۱													
هشی	۱۳۷۴	۲۶۰	.۱۳*	۱												
لگیزی	۱۴۲۲	۱۵۲	.۶۸*	.۶۶*	۱											
زنجری	۱۸۷۱	۲۶۹	.۸۱*	.۶۱*	.۶۸*	۱										
هوش فرهنگی	۵۹۱۴	۹۱۱	.۸۳*	.۶۷*	.۹۲*	.۹۵*	۱									
خودپایه آل	۱۵۲۴	۲۶۶	.۲۶*	.۳۳*	.۳۳*	.۳۳*	.۳۳*	۱								
خودپایه	۲۷۱۲	۲۰۵	.۱۹*	.۲۵*	.۲۶*	.۲۶*	.۲۶*	.۲۶*	۱							
تغیروطن و خلود	۱۸۴۱	۲۷۷	.۲۴*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۴*	.۲۴*	.۲۴*	.۱۶*	۱						
اعتماد نفس و نسلختی	۱۶۶۹	۱۸۸	.۲۴*	.۲۴*	.۲۴*	.۲۴*	.۲۴*	.۲۴*	.۲۴*	.۱۶*	۱					
تجربه یادگیری	۱۹۶۸	۲۹۵	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	۱				
علاقه به زبان فارسی	۸۲۴	۱۲۴	.۱۹*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	۱			
علاقه فرهنگی	۱۷۸۴	۱۹۰	.۲۴*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۴*	.۲۴*	.۲۴*	.۲۴*	.۲۴*	.۲۴*	.۲۴*	.۲۴*	۱		
نگرش جمعه زبان دوم	۱۷۰۱	۱۸۶	.۲۶*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	۱	
سیستم انگیزشی فارسی	۱۷۰۱	۱۷۵۳	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	.۲۳*	۱
عملکرد زبان فارسی	۱۶۴۰	۲۲۷	.۲۵*	.۲۳*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*	.۲۵*

**در سطح ۰/۰۱ معنی داری است.

نتایج مندرج در جدول (۱) همبستگی معنی داری بین متغیرهای هوش فرهنگی، سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان فارسی با عملکرد زبان فارسی وجود دارد. به طور مشخص همبستگی مثبت معنی داری بین متغیرهای هوش فرهنگی با یادگیری زبان (۰/۲۶) فارسی در آزمودنی‌ها را نشان می‌دهد. همبستگی مثبت معنی داری بین متغیر سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان فارسی با عملکرد زبان فارسی (۰/۳۷) در آزمودنی‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۲: شاخص‌های برازش حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها و متغیرها پس از یک گام تصحیح

نام آزمون	توضیحات	مقادیر قابل قبول	مقدار به دست آمده
χ^2/df	کای اسکور نسبی	< 3	۲/۸۱۱
RMSEA	ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب	$< 0/1$	۰/۰۳۴
GFI	شاخص برازندگی تعدیل یافته	$> 0/9$	۰/۹۹۹
NFI	شاخص برازش نرم	$> 0/9$	۰/۹۹۹
CFI	شاخص برازش مقایسه ای	$> 0/9$	۰/۹۹۹
DF			۲۵۴

مقدار **RMSEA** برابر با ۰/۰۳۴ می‌باشد لذا این مقدار کمتر از ۰/۱ است که نشان دهنده این است که میانگین مجذور خطاهای مدل مناسب است و مدل قابل قبول می‌باشد. همچنین مقدار کای دو به درجه آزادی (۲/۸۱۱) بین ۱ و ۳ می‌باشد و میزان شاخص **GFI**، **CFI** و **NFI** نیز تقریباً برابر و بزرگتر از ۰/۹ می‌باشد که نشان می‌دهند مدل اندازه گیری متغیرهای پژوهش، مدلی، مناسب است.

جدول ۳: برآورد مستقیم مدل به روش حداکثر درست نمایی (^۱ML)

متغیر	b	β	R ²	t	P
هوش فرهنگی بر عملکرد زبان فارسی	۰/۳۱۴	۰/۲۵۱	۰/۰۷۸	۲/۹۳۶	۰/۰۲
سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان فارسی بر عملکرد زبان فارسی	۰/۳۷۶	۰/۳۰۲	۰/۱۱۳	۳/۰۵۱	۰/۰۱

با توجه به جدول (۳) تمامی مسیرهای هوش فرهنگی و سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان فارسی مثبت و ۰/۲۵۱ و ۰/۳۰۲ از واریانس مشترک عملکرد زبان فارسی را تبیین می‌کنند.

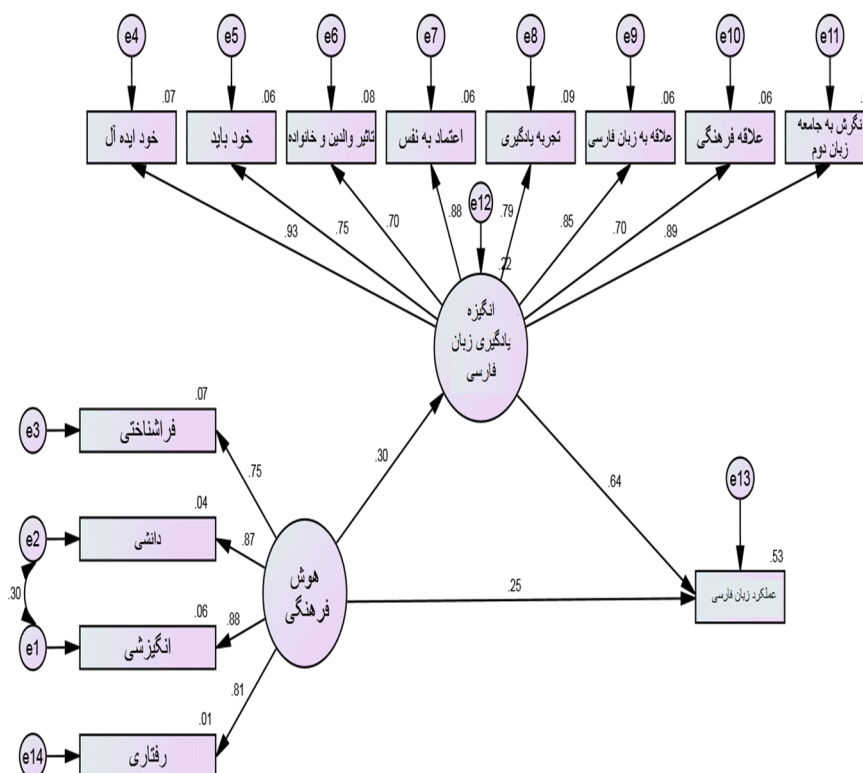
جدول ۴: برآورد غیر مستقیم مدل با استفاده از روش بوت استرپ^۲

متغیر	B	R	حد پایین	حد بالا	معنی داری
هوش فرهنگی بر عملکرد زبان فارسی	۰/۶۴۰	۰/۵۳۱	۰/۶۹۲	۰/۴۸۷	۰/۰۰۱
از طریق میانجی سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان فارسی					

با توجه به جدول (۴)، مسیر غیر مستقیم هوش فرهنگی بر عملکرد زبان فارسی با میانجی گری سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان فارسی مشاهده می‌شود و به طور کلی مسیر به طور مجزا توان پیش بینی ($R^2=0/53$) از متغیر عملکرد زبان فارسی را دارند که ۵۳ درصد از این متغیر درون‌زا توسط این متغیرها قابل تبیین می‌باشد.

^۱ Maximum Likelihood

^۲ bootstrap



نمودار ۱: مدل نهایی آزمون شده به همراه آماره‌های پیش‌بینی استاندارد شده

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان فارسی در رابطه هوش فرهنگی با عملکرد زبان فارسی در دانش‌آموزان دوزبانه بود. نتایج نشان داد همبستگی مثبت بین هوش فرهنگی و سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان فارسی با عملکرد زبان فارسی در دانش‌آموزان وجود دارد، و نقش میانجی سیستم‌های انگیزشی یادگیری زبان فارسی در رابطه هوش فرهنگی با عملکرد زبان فارسی تایید شد. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های حسن زاده و همکاران (۱۴۰۱)، همایونی و همکاران (۱۴۰۱)، اعطار شرقی (۱۳۹۸)، اعطار شرقی و اکبری (۱۳۹۹)، عبداللهی و همایونی (۱۳۹۸)، موشاباکی و تیزرو (۲۰۲۰)، و شیر و همکاران (۲۰۱۷)، و اوزکایانک^۱ (۲۰۲۰) همسو می‌باشد.

^۱. Özkaynak

ارتباط فرهنگ و زبان توجه دانشمندان حوزه‌های مختلف روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی و پژوهشگران علوم آموزشی را به خود جلب کرده است. همچنین علاقه به یادگیری و دانستن زبانی علاوه بر زبان مادری از گذشته‌های دور ذهن بشر را به خود مشغول داشته است. با افزایش فرایند جهانی شدن، گرایش به زندگی در کشورهای دیگر و ارتباط با تعامل با مردمی با زبان‌های مختلف افزایش یافته است که تعامل با افراد با فرهنگ‌ها و آداب و رسوم گوناگون نیاز به توانایی‌های متعددی دارد که یکی از این توانایی‌های مهم هوش فرهنگی است. بر اساس دیدگان انگ و لی (۲۰۰۳) هوش فرهنگی از چهار مولفه فراشناختی، شناختی، انگیزشی و رفتاری تشکیل شده است. جنبه فراشناختی هوش فرهنگی منعکس کننده فرآیندهای ذهنی است که افراد برای کسب و درک دانش فرهنگی از آن استفاده می‌کنند. جنبه شناختی هوش فرهنگی منعکس کننده دانش هنجارها، اعمال و قراردادهای فرهنگ‌های مختلف است که از آموزش و تجربه شخصی به دست آمده است. جنبه انگیزشی هوش فرهنگی نشان دهنده توانایی هدایت توجه و انرژی به سمت یادگیری و عملکرد در موقعیت‌هایی است که با تفاوت‌های فرهنگی مشخص می‌شود. جنبه رفتاری هوش فرهنگی منعکس کننده توانایی برای نشان دادن اعمال مناسب کلامی و غیرکلامی در هنگام تعامل با افراد از فرهنگ‌های مختلف است. برای آموزش مؤثر، برخورد با فراگیران فرهنگ‌های مختلف و پاسخگویی مناسب به نیازها و سؤالات آنان، نیازمند توانمندی‌های فرهنگی به‌ویژه آشنایی بیشتر فرهنگی با فرهنگ‌های مختلف است. انجمن امریکایی معلمان زبان‌های خارجی، معیارهای یادگیری زبان خارجی در قرن ۲۱ را در سال ۱۹۹۶ منتشر کرد که در آن به موارد مهمی اشاره شده است: ارتباط که نقش مرکزی و اساسی دارد، و توانایی ایجاد ارتباط باید در چهار صورت گفتار، شنیدار، خواندن و نوشتن تقویت شود. فرهنگ نیز اهمیت زیادی دارد و ارتباط بدون فرهنگ امکان پذیر نمی‌باشد. رابطه بیان می‌کند که لازم است زبان خارجی با رشته‌های دیگر و شاخه‌های مختلف نیز رابطه داشته باشد. زبان جزیی از هویت فرد می‌باشد و سیستم انگیزشی زبان با تلاش و کوشش و تمایل به پیشرفت یادگیری زبان همراه است. با توجه به اینکه دنیای امروزه نیاز به افرادی دارد که با فرهنگ‌های مختلف آشنا باشند و بتوانند با افراد سایر فرهنگ‌ها ارتباط برقرار کنند هوش فرهنگی می‌تواند نقش مهمی در انگیزش و یادگیری زبان ایفا کند. یادگیرندگان زبان در محیط‌های فرهنگی جدید نیاز به انگیزش بالایی دارند که می‌تواند منجر به عملکرد موفق در یادگیری زبان شود. یادگیری زبان زمانی مؤثر خواهد بود که نقش و اهمیت آن در همه علوم برجسته شود. مقایسه زبان هدف با زبان مادری نیز به یادگیری کمک می‌کند و در واقع یادگیری زبانی دیگر به درک بهتر زبان مادری و فرهنگ فرد کمک می‌کند. اجتماع نیز از دیگر عوامل است، بدین‌سان که رابطه با افرادی از اجتماع‌های مختلف زبان هدف می‌تواند به یادگیری کمک کند. درک محیط و بافت فرهنگی نقش مؤثری در آموزش

و یادگیری زبان دارد. افرادی که با محیط فرهنگی گوناگون آشنا هستند موفقیت خیلی بیشتری در یادگیری چند زبان دارند. هوش فرهنگی به یادگیرندگان زبان کمک می‌کند تا به محیط و بافت فرهنگی جدید حساس باشند و از سیستم انگیزشی مناسب با بافت فرهنگی استفاده کنند و یادگیری بیشتر و کارآمدتری برای زبان جامعه هدف داشته باشند. سیستم انگیزشی یکی از عوامل مهم در یادگیری زبان به حساب آید. انگیزه نیروی مهمی است که میزان توان و نیز زمانی را که زبان آموز صرف یادگیری می‌کند، تعیین می‌نماید یعنی می‌توان گفت انگیزه برای یادگیری یک زبان خارجی با میزان سعی و تلاش یک فرد برای یادگیری زبان خارجی در رابطه است. یادگیری زبان دوم نسبت به دیگر دروس، مشکل‌تر است بنابراین به پشتکار زیادی نیاز دارد. عوامل فرهنگی و محیطی به عنوان متغیر اجتماعی مهم یادگیری زبان را تحت تاثیر قرار می‌دهد. زبان آموز علاوه بر توانش زبانی باید به توانش ارتباطی هم دست یابد. زبان آموز نه فقط باید با قواعد و ساختار زبان دوم آشنا شود بلکه باید رفتار اجتماعی و فرهنگی جامعه زبانی را هم بیاموزد. ما در جهانی با فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف زندگی می‌کنیم و در قرن بیست و یکم با توجه به مسائل جهانی مانند افزایش حیطه‌های دانش، ارتباطات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی و افزایش سریع شبکه‌های ارتباطی، ارتباط فرهنگ و زبان و نقش فرهنگ در آموزش و یادگیری زبان، کشورها ناچار به برقراری ارتباطات بین‌المللی هستند؛ به همین علت بررسی عوامل موثر در یادگیری زبان، و توانایی در یادگیری آن لازم می‌باشد که این پژوهش به سهم خود متغیرهای فرهنگی و انگیزشی را مورد بررسی قرار داد و نشان داد که هر کدام به سهم خود در یادگیری زبان نقش دارند.

منابع و ارجاعات

- آذری پناه، لیلا. (۱۳۸۷). *مطالعه انگیزش یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم در بین دانش‌آموزان دختر آذری زبان راهنمایی شهرستان نقه*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور، مرکز تهران.
- اعطار شرقی، نوید. (۱۳۹۸). مقایسه سطح انگیزتگی و عوامل انگیزشی مبتنی بر نظریه خودهای ممکن و نظام خودانگیزشی زبان دوم بین فارسی آموزان چینی و لبنانی. *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*، دوره ۸، شماره ۲، ۹۳-۱۱۷.
- اعطار شرقی، نوید، اکبری، بیتا. (۱۳۹۹). بررسی نقش عوامل انگیزشی و خودهای شخصیتی در یادگیری زبان فارسی. *پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*، دوره ۹، شماره ۲، ۸۶-۶۵.
- اعظامی، سیدمهدی، کیهان، جواد. (۱۳۹۷). رابطه بین سبک های هویت و کمک طلبی تحصیلی در بین دانشجویان غیر بومی دانشگاه آزاد اسلامی ارومیه: آزمون نقش میانجی هوش فرهنگی. *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ۸ (۲۶)، ۱۰۷-۱۲۸.
- براهویی مقدم، نورمحمد. (۱۳۹۹). بررسی راهکارهایی برای افزایش میزان آمادگی و پیشرفت زبانی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در مناطق دو زبان. *فصلنامه آموزش پژوهی*، ۶ (۲۱)، ۱۳۰-۱۱۸.
- حسن زاده، فاطمه، همایونی، علیرضا، صادقی، جمال، اکبرنتاج، نبی ا... (۱۴۰۱). نقش واسطه ای سیستم خودهای انگیزشی زبان در رابطه بین صفتهای شخصیتی با اضطراب زبان انگلیسی در دانش آموزان. *دوفصلنامه مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان*، ۳ (۳)، ۱۴۹-۱۴۰.
- خالقی زاده، شراره، پهلوان نژاد، محمد رضا، وکیلی فرد، امیر رضا، کامیابی گل، عطیه. (۱۳۹۹). اعتبارسنجی پرسشنامه انگیزه یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم. *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان*، ۹ (۲)، ۶۳-۲۰.
- خدادادیان، مهدی، ابطحی، مهدی. (۱۳۹۵). هوش فرهنگی و یادگیری مهارتهای زبان فارسی در فارسی آموزان غیر ایرانی. *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان*، ۵ (۱۲)، ۱۴۲-۱۲۳.
- خدییوی، اسداله، وکیلی مفاخری، افسانه. (۱۳۹۰). رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه نواحی پنج گانه تبریز. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۴ (۱۳)، ۴۵-۶۶.
- رقیب دوست، شهلا، اصغر پورماسوله، مهرداد. (۱۳۸۸). رابطه انگیزش خواندن و دانش پیشین با درک خواندن زبان آموزان غیر فارسی زبان. *دوفصلنامه علمی- پژوهشی زبان پژوهی*، ۱ (۱)، ۷۲-۵۱.

- زارع مرزونی، محبوبه، همایونی، علیرضا، محمدزاده ادملایی، رجبعلی، برجسته، حامد. (۱۴۰۱). مدل یابی خودهای انگیزشی زبان انگلیسی بر اساس عملکرد زبان با نقش میانجی اضطراب یادگیری زبان انگلیسی در دانش آموزان مقطع دوم متوسطه. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵ (۳): ۲۴۱-۲۳۳.
- سعدی پور، اسماعیل، ملایی، زهره، وکیلی فرد، امیررضا. (۱۳۹۶). تدوین مدل خود سامانه انگیزشی برای یادگیرندگان زبان فارسی به عنوان زبان دوم. پژوهش در نظامهای آموزشی، دوره ۱۱، شماره ۳۷، ۵۸-۳۷.
- عباسیان، فهیمه. (۱۳۹۲). بررسی رابطه میان هوش فرهنگی و توانش ارتباطی در غیر فارسی زبانان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی، مشهد.
- عبداللهی، فاطمه، همایونی، علیرضا. (۱۳۹۸). پیش بینی انگیزش یادگیری زبان بر اساس هوش فرهنگی و خلاقیت در دانش آموزان. *دوفصلنامه روان شناسی فرهنگی*، ۳ (۲)، ۳۲-۱۷.
- قادری، بهاره. (۱۳۹۱). *بررسی عامل انگیزش و تأثیر آن در پیشرفت فارسی آموزان غیرفارسی زبان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- کریمی، اعظم. (۱۳۹۴). نقش درک میان فرهنگی و نگرش به مدرسه در اضطراب یادگیری فارسی آموزان. *پژوهش نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان*، ۴ (۹)، ۳۰-۲۸.
- محمودی، حجت، مصطفی لو، طاهره، عبدلی، جواد، پورناصح، سولماز. (۱۳۹۶). اثر بخشی آموزش یک برنامه هوش فرهنگی بومی بر از خودبیگانگی تحصیلی در بین زبان آموزان انگلیسی. *مجله روان شناسی فرهنگی*، ۱ (۲)، ۱۳۱-۱۱۳.
- همایونی، علیرضا، عبداللهی، محمدحسین، هاشمی، سهیلا، فرزاد، ولی ا...، درتاج، فریبرز. (۱۴۰۱). نقش واسطه ای اضطراب زبان در رابطه بین خلاقیت و هوش هیجانی با یادگیری زبان انگلیسی در دانش آموزان دوزبانه. *فصلنامه علمی-پژوهشی روشها و مدل های روانشناختی*، (۴۹) ۱۳، ۵۴-۴۳.

References

- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., & Ng, K. Y. (2004, August). The measurement of cultural intelligence. In *academy of management meetings symposium on cultural intelligence in the 21st century, New Orleans, LA* (Vol. 214).
- Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). Conceptualization of cultural intelligence: Definition, distinctiveness, and nomological network. *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*, 1, 3-15.
- Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and organization review*, 3(3), 335-371.
- Bagheri Nevisi, R., & Alasadi, Z. (2022). Investigating cultural intelligence and emotional intelligence as predictors of burnout among Iraqi EFL teachers. *Journal of Language Horizons*, 6(1), 73-92.
- Bücker, J. J., Furrer, O., Poutsma, E., & Buyens, D. (2014). The impact of cultural intelligence on communication effectiveness, job satisfaction and anxiety for Chinese host country managers working for foreign multinationals. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(14), 2068-2087.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self* (Vol. 36). Multilingual Matters.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford University Press.
- Ghonsooly, B., & Shalchy, S. (2013). Cultural intelligence and writing ability: Delving into fluency, accuracy and complexity. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 7(2): 147-159.
- Kormos, J., & Dörnyei, Z. (2004). The interaction of linguistic and motivational variables in second language task performance. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 9(2) 1-19.
- Mohammed, I. J., & Al-Bakri, S. A. (2022). Iraqi EFL University Students' Cultural Intelligence and Language Proficiency: A Correlational Study. *Journal of Language Studies. Vol*, 5(3), 56-65.
- Moshabaki, A., & Tizro, A. (2020). Emotional and Cultural Intelligences Factors of Global Leadership Success. *Commercial Strategies*, 8(44), 237-250.
- Özkaynak, O. (2020). *A structural equation model on translanguaging practices, foreign language classroom anxiety, reconceptualized L2 motivational self system, and foreign language achievement of emergent bilinguals* (Doctoral dissertation, Bilkent University).
- Presbitero, A., & Attar, H. (2018). Intercultural communication effectiveness, cultural intelligence and knowledge sharing: Extending anxiety-uncertainty management theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 67, 35-43.
- Rachmawaty, N., Wello, M. B., Akil, M., & Dollah, S. (2018). Do Cultural Intelligence and Language Learning Strategies Influence Students' English

- Language Proficiency? *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 655-663.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Shyr, W. J., Feng, H. Y., Zeng, L. W., Hsieh, Y. M., & Shih, C. Y. (2017). The relationship between language learning strategies and achievement goal orientations from Taiwanese engineering students in EFL learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(10), 6431-6443.
- Tanielian, A. R. (2014). Foreign language anxiety in a new English program in Thailand. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 13(1), 60-81.
- Van Dyne, L., Ang, S., & Livermore, D. (2010). Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world. *Leading across differences*, 4(2), 131-138.
- Yuan, Z. (2018, July). A Study on the Relationship Between English Learning Anxiety and L2 Motivational Self-system Among Chinese College Students. In *4th International Conference on Arts, Design and Contemporary Education (ICADCE 2018)*. Atlantis Press.
- Azaripanah, L. (2008). *Motivation in learning Persian as a second language among Azeri-speaking female students* [Master's thesis]. Payame Noor University.
- Ettar Sharghi, N. (2019). Comparing arousal levels and motivational factors in Chinese and Lebanese Persian learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 8(2), 93-117.
- Ettar Sharghi, N., & Akbari, B. (2020). Motivational factors in Persian language learning. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 9(2), 65-86.
- Ezzami, S. M., & Kihan, J. (2018). Identity styles and academic help-seeking among non-native students. *Farhang Dar Daneshgah-e Eslami*, 8 (26), 107-128.
- Brahui Moghaddam, N. (2020). Strategies for improving language readiness in bilingual regions. *Quarterly Journal of Educational Research*, 6(21), 118-130.
- Hassanzadeh, F., Homayouni, A., Sadeghi, J., & Akbarnatij, N. (2022). L2 motivational self-system and personality traits. *Biannual Journal of Psychological Studies of Adolescents and Youth*, 3(3), 140-149.
- Khaleghizadeh, Sh., Pahlavannejad, M. R., Vakilifard, A. R., & Kamiabi Gol, A. (2020). Validation of Persian language motivation questionnaire. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 9(2), 20-63.
- Khodadadian, M., & Abtahi, M. (2016). Cultural intelligence and Persian language skills. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 5(12), 123-142.
- Khadivi, A., & Vakili Mofakhkham, A. (2011). Achievement motivation and academic performance. *Quarterly Journal of Education and Evaluation*, 4(13), 45-66.
- Raqibdust, Sh., & Asgharpour Masouleh, M. (2009). Reading motivation and comprehension in non-Persian learners. *Biannual Journal of Linguistics*, 1(1), 51-72.

- Zare Marzouni, M., Homayouni, A., Mohammadzadeh Admolaei, R., & Barjasteh, H. (2022). Modeling English motivational selves with language anxiety. *Bimonthly Journal of Medical Education Strategies*, 15(3), 233-241.
- Sadi Pour, E., Malaei, Z., & Vakilifard, A. R. (2017). Developing motivational self-system model for Persian learners. *Research in Educational Systems*, 11(37), 37-58.
- Abbasiyan, F. (2013). *Cultural intelligence and communicative competence* [Master's thesis]. Ferdowsi University.
- Abdollahi, F., & Homayouni, A. (2019). Predicting language learning motivation. *Biannual Journal of Cultural Psychology*, 3(2), 17-32.
- Ghaderi, B. (2012). *Motivation and achievement in non-Persian learners* [Master's thesis]. Allameh Tabataba'i University.
- Karimi, A. (2015). Intercultural understanding and school attitudes. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 4(9), 28-30.
- Mahmoudi, H., Mostafalou, T., Abdollahi, J., & Pournaseh, S. (2017). Effectiveness of cultural intelligence training. *Journal of Cultural Psychology*, 1(2), 113-131.
- Homayouni, A., Abdollahi, M. H., Hashemi, S., Farzad, V., & Dortaj, F. (2022). Language anxiety as mediator. *Quarterly Journal of Psychological Models and Methods*, 13(49), 43-54.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Homayouni A. & et al. (2024). The Relationship between Cultural Intelligence and Persian Language Performance through the Mediation of Language Learning Motivational Systems in Bilingual Students. *Language Art*, 9(2):31-48, Shiraz, Iran. [in Persian]

DOI: 10.22046/LA.2024.08

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/413>





ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Relationship between Cultural Intelligence and Persian Language Performance through the Mediation of Language Learning Motivational Systems in Bilingual Students

Dr. Alireza Homayouni¹©

Assistance Professor, Department of Psychology, Bandar Gaz Branch, Islamic Azad University, Bandar Gaz, Iran.



Dr. Ghodsieh Ebrahimpour²

Assistance Professor, Department of Psychology and Counseling, Hoda Faculty of Theology and Islamic Studies, Qom, Iran.



Dr. Seyyed Jalal Abdolmanafi Rukni³

Assistant Professor, Department of English Language and Literature, Golestan University, Gorgan, Iran.



Dr. Manoochehr Babanezhad⁴

Associate Professor, Department of Statistics, Faculty of science, Golestan University, Gorgan, Iran.



Dr. Alireza Sangani⁵

Assistant Professor, Department of Psychology, Hakim Jorjani Institute of Higher Education, Gorgan, Iran.



¹ E-mail: homayouni.ar@gmail.com © (Corresponding Author)

² E-mail: ghebrahimpour@yahoo.com

³ E-mail: j.abdolmanafi@gu.ac.ir

⁴ E-mail: mbaba22@yahoo.com

⁵ E-mail: sangany.psycho@gmail.com



(Received: 27 October 2023; Accepted: 12 December 2023; Published: 31 May 2024)

The purpose of the present study was to investigate the relationship between cultural intelligence with Persian language performance through the mediation of language learning motivational systems in Turkman bilingual students. The research method is of correlation type using structural equation modeling and the statistical population of the research was bilingual Turkmen secondary school students, according to the number of observed variables and the coefficient of 12 and including incomplete questionnaires, 206 people were selected as the sample size and answered Ang & Early's (2004) cultural intelligence questionnaire, Khaleghizadeh et al's (2019) motivation to learn Persian language questionnaire. Also, the scores of students' Persian language course at the end of the semester were used to measure the variable of Persian language performance. Data analysis was done with structural equation method and SPSS 18 and Amos 23 software. The results showed that there was a positive correlation between cultural intelligence and the motivational system of Persian language learning with Persian language performance in students. According to the standardized values (β), the mediating role of the motivational system of Persian language learning in the relationship between cultural intelligence and Persian language performance was confirmed.

Keywords: Cultural Intelligence, Motivational System of Persian Language Learning, Persian Language Performance, Bilingual Students.



المحادثة وأثرها التواصلي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

الدكتورة ذهبية حمو الحاج^١

أستاذة التعليم العالي، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

الدكتورة لامية قداش^٢

أستاذة محاضرة - ب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة بومرداس، الجزائر.

(Received: 6 February 2023; Accepted: 27 September 2023; Published: 31 May 2024)

ملخص

إنّ تعليم اللغة القائم على المحادثات الشفوية يقدّم فرصة مميّزة لاكتساب اللغة وتعلّمها، ممّا يعطي لتعلّم اللغة قيمة ومعنى لدى المتعلّم، كما أنّ المهارات المكتسبة بها تكون أكثر وضوحا، الأمر الذي يسمح له بتوظيف اللغة المكتسبة في مواقف متعدّدة. ويبدو من خلال التجارب أنّ المتعلّم بهذه الطريقة يكون أكثر إيجابية ومشاركة في الممارسة اللغوية الرّسمية، إذ يصبح لديه القدرة على التعبير والكتابة دن عوائق وهو المبتغى في تعلّم اللغة الثّانية، والذي لا يتمّ إلا بالانغماس في المحيط المتحدّث بتلك اللغة، فالمتعلّم يوظّف ما يكتسبه من رصيد لغوي من خلال التّواصل باللغة والتّدريب عليها في بناء تراكم لغوي جديدة منتجة بشكل عفوي دون تصنّع أو تكلف، مثلما يحاول توظيف عناصر اللغة في إحداث تواصل لغوي حقيقي يناسب السّياق الاجتماعي واللّغوي والثّقافي في أثناء الممارسة اللّغوية والتّحادثة. يسعى هذا الموضوع إلى تحديد مكانة المحادثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ورصد أهمّ استراتيجيات لنجاح طريقة الحوار والتّحادث بالإحالة إلى دور التعبير والمحفّوظات، والوقوف عند التّقنيات المتّبعة وطريق ف.جوان نموذجاً لذلك، وهذا باقتفاء المنهج الوصفي التحليلي الذي يسمح بالوقوف عند آلية المحادثة والكشف عن أهمّيتها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. ومن النتائج التي نروم الوصول إليها الاهتمام بالطريقة التّواصلية في تعليم اللغة العربية، وتبني المحادثة طريقة للتّعليم باعتبار تصميمها وغاياتها التي تقترب من المواقف الحقيقية وتدفع بالمتعلّم إلى الممارسة الفعلية باحترام قواعد اللغة وتراكيبيها، وخلق أساليب أخرى تستهدف ترسيخ اللغة الثّانية نطقاً بشكل خاص.

الكلمات الأساسية: المحادثة، التّواصل، تعليم اللغة، طريقة التّسلسل، اكتساب اللغة.

¹E-mail: hamoulhadj_d@yahoo.fr

© (المؤلف المسؤول)

²E-mail: l.keddache@univ-boumerdes.dz

مقدمة:

إنّ تعليم اللّغة القائم على المحادثات الشّفوية يقدّم فرصة مميّزة لاكتساب اللّغة وتعلّمها، ممّا يعطي لتعلّم اللّغة قيمة ومعنى لدى المتعلّم، كما أنّ المهارات المكتسبة بها تكون أكثر وضوحاً، الأمر الذي يسمح له بتوظيف اللّغة المكتسبة في مواقف متعدّدة. ويبدو من خلال التّجارب أنّ المتعلّم بهذه الطّريقة يكون أكثر إيجابية ومشاركة في الممارسة اللّغوية الرّسمية، إذ يصبح لديه القدرة على التّعبير والكتابة دن عوائق وهو المبتغى في تعلّم اللّغة الثّانية، والذي لا يتمّ إلاّ بالانغماس في المحيط المتحدّث بتلك اللّغة، فالمتعلّم يوظّف ما يكتسبه من رصيد لغوي من خلال التّواصل باللّغة والتّدريب عليها في بناء تراكيب لغوية جديدة منتجة بشكل عفوي دون تصنّع أو تكلف، مثلما يحاول توظيف عناصر اللّغة في إحداث تواصل لغوي حقيقي يناسب السّياق الاجتماعي واللّغوي والثّقافي أثناء الممارسة اللّغوية والمحادثّة.

لقد عادت الكثير من الدّراسات الحديثة إلى أهميّة تعلّم اللّغة تواصلية وضرورة الاستفادة من المحادثات وما يدخل في الأنشطة اللّغوية الموظّفة لذلك، فالمحادثة في تصميمها وغاياتها تقترب من المواقف الحقيقية وتدفع بالمتعلّم إلى الممارسة الفعلية من قواعد اللّغة وتراكيبها، وخلق أساليب أخرى تستهدف ترسيخ اللّغة الثّانية نطقاً بشكل خاص، أمّا كتابة فتبقى رهينة تعلّم الحروف والتّمكن من قراءة الجمل البسيطة والمعقّدة والتّسلسل في اكتساب أبنية اللّغة.

انطلاقاً من هذا التّصوّر والإشكالية الأساسيّة المطروحة، ولبناء البحث سنحاول الإجابة عن بعض المسائل المهمّة المرتبطة بالمحادثة في تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بغيرها، وأهمّ استراتيجيات بناء المحادثة وتنفيذها، وتحديد مكانة التّراكيب النّحوية في المحادثة الصّفيّة وأثرها في تطوّر أبنية اللّغة وتوظيفها في المواقف اللّغوية الفعلية، ثمّ كيف ينتقل التّعلّم من تعليم النّحو كقواعد إلى تعليمه كوظائف، وتحديد الإضافة المنهجية التي تقدّمها المحادثة لتعليم العربيّة لغير النّاطقين بها.

إشكالية الدّراسة وتساؤلاتها:

سجّلت الدّراسات الحديثة تطوّراً كبيراً في مجال تعليم اللّغات الأجنبيّة بسبب رغبة الأفراد والجماعات في التّحدّث بعدّة لغات غير اللّغة الأم، وأصبح هذا الموضوع يشغل أذهان كثير من المتعلّمين، لأنّه السبيل الأمثل لاكتساب معارف جديدة وأصيلّة من منابعها الأصليّة، ونظراً للمكانة التي تحتلّها اللّغة العربيّة في العالم اليوم، ونظراً لما تحمله من مظاهر الإعجاز والثّراء في المفردات والأساليب، أصبح تعلّمها لغير أهلها ملاذ الكثير من الباحثين وفي جميع المجالات، وباعتبار الانغماس في المحيط اللّغوي الطّريقة الأفضل لاكتساب اللّغة والتّواصل بها، فقد أصبح التّركيز على المحادثة عاملاً مهمّاً في هذا المسعى اللّغوي ذي الأبعاد المتعدّدة.

لقد عادت الكثير من الدّراسات الحديثة إلى أهميّة تعلّم اللّغة تواصلية وضرورة الاستفادة من المحادثات وما يدخل في الأنشطة اللّغوية الموظّفة لذلك، فالمحادثة في بنيتها والأغراض التي وجدت من أجلها شبيهة بالممارسات اللّغوية التي تتمّ في المواقف الحقيقية وتدفع المتعلّم إلى توظيف الأبنية والأساليب اللّغوية الملائمة لمواقف محدّدة، وبذلك تكون المحادثة طريقة مثلى غايتها ترسيخ اللّغة الثّانية في شكلها المنطوق بهدف التّواصل بها في الحياة اليوميّة وانتقانها من النّاحية التّعبيرية بشكل خاص، أمّا كتابة فتبقى رهينة تعلّم الحروف والتّمكن من قراءة الجمل البسيطة والمعقّدة.

انطلاقاً من هذا التّصوّر والإشكالية الأساسيّة المطروحة، ولبناء البحث سنحاول الإجابة عن بعض الأسئلة المهمّة من قبيل:

- ماذا نقصد بالمحادثة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟
 - ما هي أهم استراتيجيات بناء المحادثة وتنفيذها؟
 - ما هي مكانة التراكيب النحوية في المحادثة الصفية وما هو أثرها في تطوّر أبنية اللغة وتوظيفها في المواقف اللغوية الفعلية؟
 - كيف ينتقل التعلّم من تعليم النحو كقواعد إلى تعليمه كوظائف؟
 - ما هي الإضافة المنهجية التي تقدّمها المحادثة لتعليم العربية لغير الناطقين بها؟
- أهمية الدراسة وأهدافها ومسوّغاتها:**
- أصبح تعليم اللغات الأجنبية في العصر الحديث من أهم المشكلات المطروحة، التي سخرت لها جميع الدول عددا معتبرا من الأنماط قصد تمكين الأفراد والجماعات منها، فقد بدأت بإدراج اللغات الأجنبية في المدارس الحكومية انطلاقا من الطّور الأول من التدريس إلى الأطوار اللاحقة منه، إلا أنّ الحجم الساعي المفروض لا يسمح دائما باكتساب هذه اللغات والتّمكن منه، وقصد سدّ بعض الثّغرات في هذا الجانب، دعمت الحكومات المدارس الخصوصية للّغات، وبظهور العراقيل الأخرى التي حالت دون التحاق المتعلّمين بهذه المدارس لأسباب مادية في أغلبها، كان التّوجّه نحو المنصّات الالكترونية والمواقع المتخصّصة هدفها تعليم اللّغات الأجنبية للرّاغبين فيها، وبذلك كان موضوعنا منصّبا في هذا الإطار، وكانت وقفنا عند المحادثة وما تمّليه من طرائق واستراتيجيات لتحقيق الأغراض التّواصلية في المواقف الفعلية. ومن بين الأهداف التي يسعى هذا البحث إلى تحقيقها نجد:
- الوقوف عند الإجراءات والآليات التي تحدّد مصطلح المحادثة والتّركيز على تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
 - إعادة الاعتبار لطريقة الحفظ في المنهاج التّعليمي وتعزيزها بما يدعى بالمحفوظات والتّعبير الشّفوي وربطهما بتعليم اللّغات غير اللغة الأمّ.
 - الاستئناس ببعض التّجارب المفيدة في تعليم اللّغات الأجنبية (تجربة فرانسوا جوان¹) وتطبيقها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

المنهج المتّبع:

عرّف المنهج عند الباحثين في الدّراسات العلمية الأكاديمية كونه الطّريق المؤدّي إلى كشف الحقيقة، ويتمّ ذلك باعتماد مجموعة من القواعد والقوانين، فالباحث قبل ولوجه إلى أيّ بحث لابد أن يجد الطرائق التي تساعده على الوصول إلى نتائج دقيقة ومحدّدة مسبقا، ويختلف المنهج المتّبع من موضوع إلى آخر تبعا للإشكاليات المعالجة وما تتطلّبه من أدوات وآليات، وبما أنّ بحثنا يعالج موضوع المحادثة وأثرها التّواصلي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، فإنّ المنهج الذي رأيناه مناسباً هو المنهج الوصفي التحليلي، الذي ساعدنا على وصف الظاهرة الإشكالية وتحليل واقعها في المستوى التّعليمي ضمن طرائق التّعليم والبحث في بعض الاقتراحات والنّماذج المجرّدة للظاهرة للاستئناس بها، وفي الأخير تأتي خاتمة البحث والنتائج المتوصّلة إليها.

المحادثة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها:

تعدّ طريقة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تواصليا من بين الطرائق التّعليمية التي تضع المتعلّم أمام رصيده اللّغوي ومعرفته اللّغوية، فإن ذهب نعوم تشومسكي¹ إلى اكتساب اللغة عن طريق الكفاية التي تستند

¹ F.Gouin

على الناحية النفسية والمعرفية، فإنّ هاجز^١ ينتقده في ذلك ويتوجّه إلى إثارة الجوانب الاجتماعية التي تجاهلها تشومسكي، ومبرّر هاجز في ذلك أنّ حصول الإنسان على الكفاية اللغوية المجردة لا يضمن القدرة على توظيفها في المواقف الفعلية، وبذلك يقترح هاجز ما دعاه بـ"الكفاءة التواصلية" التي تعني التمكن من استعمال اللغة استعمالاً مطابقاً للمقامات المختلفة، ونظراً للغرض الواضح والمتنظر من هذه المقاربة، تمّ تبنيها في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتمّ الانتقال من الكفاية اللغوية المحضة إلى الكفاية التواصلية التي تسمح للمتعلم من التواصل باللغة الهدف، والتركيز على التواصل واستعمال صيغ تواصلية تتلاءم مع الظروف والملابسات التخاطبية المتعددة والعناية بما هو اجتماعي في ممارسة اللغة، فـ"الأمر الذي يحكم استخدامنا تركيباً لغوياً في التعبير عن وظيفة لغوية ما فهو العلاقة الاجتماعية، وهذه العلاقة يمكن تلخيصها في العبارة التالية: من يتحدث، مع من، ومتى وأين، وما هو دور كل من المتحدثين؟" (نايف خرما وعلي حجاج ١٩٩٨، ١٦٩).

تعدّ اللغة التي يتلقاها الطفل من محيطه الأسري ذات أهمية كبيرة أكثر ممّا يتصورها أصحاب التيار الفطري، فلا تتشكّل اللغة عند الأطفال إلا من خلال كلام الكبار وتفاعلهم معهم، الأمر الذي سيؤدّي إلى ظهور الاتجاه الحوارية أو تحليل الخطاب، فالحوار ينتج عند التفاعل تقول بيركو جليسون^٢ في هذا الصدد: "على حين يظنّ أنّ مجرد التعرّض إلى اللغة كاف لجعل الطفل يتكلّم، فإنّه من الواضح الآن أنّ التفاعل هو الأساس في اكتساب اللغة الأولى أكثر بكثير من التعرّض، فالأطفال لا يتعلّمون اللغة من كثرة الاستماع إلى محادثات الآخرين، أو إلى المدياح، وإنّما يكتسبونها حين يتكلّم الآخرون إليهم" (دوجلاس براون ١٩٩٤، ٥٣).

وإنّ بدا التّحدّات نشاطاً تلقائياً متداولاً بين الكبار بطريقة بسيطة، فإنّه عند الأطفال يتمّ بالاشتراك فيه ولكن بعض العقبات والعوائق، وبذلك يستوجب مساعدتهم في ذلك بخلق موضوعات تحدّية أساسها المثيرات اللغوية والاستجابات، فالأطفال لا ينظرون إلى اللغة بالطريقة التي ينظر إليها الكبار، لأنّهم مرتبطون أشدّ الارتباط بالحركة والأحداث، ممّا يضبط لديهم تعلّم كيفية المبادرة إلى التّحدّات والأعقد من ذلك كيفية الاستجابة لمبادرات الآخرين أي كيفية إنجاح التّبادل بتحمّل مسؤولية الردّ بخاضة. ونجاح التّبادل بين الطفل ومحيطه يعني في الحقيقة تمكّن الطفل من الانتقال بين الأغراض الكلامية، والتمكّن ممّا هو صريح وضمني في الكلام، وبالتالي يتوصّل العلماء إلى وجود سرّ في قدرة المتعلّم من فهم قواعد التخاطب وفي فترة وجيزة جداً من العمر، وهو ما يفضي إلى ما يعرف بنمو المعرفة الحوارية، المجال المساعد على فهم أسرار اكتساب اللغة الأولى والثانية والثالثة...

١- مفهوم التّعليم: ما هو التّعليم؟ كيف يمكن تحديده؟

إنّ الإجابة عن هذا السؤال صعبة جداً، ذلك أنّ مفهوم التّعليم لا يخضع لتعريف ثابت ودقيق، فقد أكّد بعض المفكرين أمثال "جيلبير موراي"^٣ أنّ التّعليم لا يمكن تعريفه شأنه شأن معظم المسائل الحيّة كالشعر مثلاً، (رمزي مفتاح ١٩٦٣، ٧)، غير أنّ ذلك لا يمنع من النّظر في مختلف التعريفات المقدّمة، لكن هذا كلّه يُشير إلى أنّه من الصّعب والعبث توقّع إجابة دقيقة لا غموض فيها عند التّساؤل عن مفهوم التّعليم، الذي يتسم بالتغيّر الدائم انطلاقاً من زوايا النّظر التي يحدّد من خلالها. ولا يذكر أحد ممّن شهدوا بأنفسهم تطوّر التّعليم في إنجلترا في الخمسين سنة الأخيرة تغييراً يكاد يكون كاملاً، نظراً لكون التّعليم يتأثّر بظروف المكان والزّمان ويحمل معاني

¹ N.Chomsky

² Hymes

³ Jean Berco-Gleason

⁴ Gilbert Moray

المحادثة وأثرها التواصلي في تعليم اللغة *Conversation & Its Communicative Impact on Teaching* ٥٣

مختلفة عند مختلف الأمم بحسب التجارب والوسائل المسخّرة له، فالتعليم في نظر جون ستيوارت ميل^١ لا يشمل مراحل الدراسة المحصور في المدرسة أوفي الجامعة فقط بل يمتد إلى أبعد من ذلك، ولذلك يذهب إلى أن التعليم لا يشمل فحسب كل ما نصنعه بأنفسنا وكل ما يصنعه غيرنا من أجلنا قصد الاقتراب من الكمال في طبيعته البشرية، بل إن قوى التعليم تمتد إلى أبعد من ذلك، فالتعليم بأوسع معانيه يشمل الآثار غير المباشرة في سلوك الفرد وملكوته البشرية وفي تجاربه الحياتية المختلفة.

بذلك فإن "ستيوارت ميل" يرى أن جوهر التعليم يتمثل في الثقافة التي يقصد بها كل جيل أن يزود بها الجيل السابق ويجعله على الأقل أهلاً لأن يحتفظ بالمستوى الراقى الذي وصل إليه ولأن يرتفع بهذا المستوى إذا استطاع إلى ذلك سبيلاً (رمزي مفتاح ١٩٦٣، ٩)، أما جون ميلتون^٢ فقد ذهب إلى أن "التعليم الكامل الوافي... هو الذي يؤهل الإنسان لأن يؤدي ما عليه من المسؤوليات الخاصة والعامة في الحرب والسلم بنزاهة ودقة وخلق ورضا" (رمزي مفتاح ١٩٦٣، ١٣)، ولهذا نجد أحمد عبده عوض يقول: "وقد أدرك الواعون من العلماء هذه الصلة الروحية العميقة بين اللغة والناطقين بها، فكان ممّا نبهوا عليه أن لغة المرء عادة ما تؤثر في عقله وخلق" (أحمد عبده عوض ٢٠٠٠، ١٠). أمّا عن الفيلسوف "مونتان"^٣ فيتوجّه إلى القول: "كلما توغلّت في هذا البحر وأبعدت فيه استكشفت جديدا من الأرض يغشاها الضباب ويجلّله الغمام حتّى يكمل بصري عنه ويرتدّ وهو حسير" (أحمد عبده عوض ٢٠٠٠، ١٠)، ذلك أن التعليم بحر واسع من المعارف والمعلومات والاكتشافات فلا نكاد نتعلّم شيئا حتّى نكتشف أننا نسينا أشياء كثيرة وكل معلومة تخفي وراءها أخرى. كما أن أرسطو وجد نفسه وهو واحد من أعظم هؤلاء المفكرين مشقّة عن البحث في مثل هذه القضايا، حيث قال: "سنبغي ألا نغيب عن أذهاننا طبيعة التعليم أو الوسائل الصالحة لتحقيقه وبشده الوقت الذي نعيش فيه خلافا فعليا، يقول هذا الموضوع، فالتّاس غير مجمعين على الموضوعات التي ينبغي أن يتعلّمها الصّغار، ولا يتفقون على الغاية المنشودة من تعليمها، أهى الفضيلة المجردة أم الحياة الطّيبة؟ والتّاس في شكّ من الاتجاه السّديد للتّعليم، أيسعى إلى تنمية العقل أم القواعد الأخلاقية؟ فلا يمكن الوصول إلى تحديد معقول لمعنى التّعليم قبل أن نحسم مسألة امتداده الزّمني، متى يبدأ التّعلّم ومتى ينتهي؟ تختلف الأفكار في تحديد هذا الامتداد فهناك موقفان رئيسيان على وجه العموم: أحدهما يذهب إلى أن عملية التّعليم تنتهي بانتهاء التّعليم المدرسي والجامعي، والآخر يرى بأنّها عملية تستمر مدى الحياة، وفي أوروبا عامّة وانجلترا خاصّة سادت إلى زمن طويل الفكرة التي ترى أن التّعليم إنّما هو نتاج لما يكتسبه الفرد في المدرسة أو في الكلية. وكان الاعتقاد المألوف طيلة القرن الثّامن عشر ومعظم القرن التاسع عشر أن المدارس الخاصّة والمدارس الثّانوية الأكاديمية تلقّن للطلّبة من التّعليم ما هو ضروري، بينما تقوم المدارس الخيرية وما يشبهها من المدارس الدّينية والأهلية بتزويد أطفال الطبقات بما يناسبهم من التّعليم (أحمد عبده عوض ٢٠٠٠، ١٤)، فالملحظ اختلاف الآراء حول التّعليم عموما رغم الاتفاق على كونه يصيب الأخلاق والسلوك والمعرفة والدّهن... أمّا تعليم اللغة العربية سواء لأهلها أو لغير النّاطقين بها فيأخذ بالأهداف ذاتها إلى جانب الاهتمام بما هو مخصوص بها سواء في تراكيبها، أو مفرداتها، أو أبنيثها الصّرفية... ناهيك عن طرائق إيصالها إلى المتعلّم والتي تختلف باختلاف الوسائل الموطّفة والمجهودات المبذولة، وإثارتنا لطريقة المحادثة ليس إلا محاولة الكشف عن أهمّيّتها في تعليم العربية لغير النّاطق بها من حيث ما تفرضه من آليات تساعد على ممارسة اللغة نطقا، وقراءة، وكتابة.

¹ John Stuart Mill

² Milton

³ Michel de Montaigne

إنَّ التَّصوُّرَ الذي يرى أنَّ التَّعليمَ عمليةٌ تكاد تكون مقصورة على المدارس والجامعات قد تأصَّلت جذوره في تقاليدنا، وكان بذلك فنَّ التَّعليم عند البعض عملاً قاصراً على التَّدریس رغم أنَّه أيضاً عمليةٌ تعنى بتوصيل المعرفة إلى المتعلِّم، كما تعنى بخلق الدَّوافع وإيجاد الرُّغبة لدى المتعلِّم للبحث والتَّنقيب والعمل للوصول إلى المعرفة وهذا يحثُّ وجود طريقة وأسلوب، كما أنَّ بناء الإنسان ... هو في جوهره ذلك التَّمكن من ممارسة فعل الحرِّية والاختيار أو هو ذروة المقاصد الثَّقافية والتَّعليمية كما يراها حامد عَمَّار (محمد علي حافظ ١٩٨٤، ٩٥)، وإذا كان واقع الحياة الاجتماعية العربية المعاصرة بحاجة ماسَّة من أي وقت آخر إلى تغيير في المنظومة التَّربوية والتَّعليمية بوصفها عماداً أساسياً لأيِّ استشراف تنموي فعلي، حيث تتحوَّل العملية التَّعليمية من مجرد تحصيل كمِّ معرفي واختبار للمتعلِّم في مدى استذكاره له، إلى القدرة على تحصيل المعرفة بالبحث الدَّائِي وتوظيف المعلومات في التَّطبيق وربطها بالحياة، وبذلك يتحوَّل التَّعليم من كونه قضيَّة استثمار في الإنسان من حيث تمكينه من المعرفة والمعلومات إلى قضيَّة إعداد أجيال مبدعين قادرين على مواجهة مواقف لغوية مختلفة عن طريق الممارسة الفعلية.

والإبداع لا يتحقَّق بالاستظهار والحفظ المستمر لمفردات اللُّغة فحسب، وإنَّما بممارسة هذه اللُّغة وبخاصَّة إذا كانت لغة ثانية أو ثالثة، ... إذ لا جدوى من اكتساب اللُّغة دون أن تحقِّق للمتعلِّم التَّواصل مع غيره والاستجابة لهم. ومثل هذا الهدف يتوصَّل إليه المتعلِّم مثلما سنشهد ذلك مع تجربة جوان^١ عن طريق التَّسلسل في اكتساب أبنية اللُّغة وتوظيفها، وفي حفظ المفردات واستظهارها والترجمة أيضاً، ورغم ذلك تبقى طريقة الحفظ والتَّعبير الشَّفوي من الآليات التي تساعد على إتقان المحادثة، وبالتالي لا يمكن الاستهانة بالدَّور الذي تؤديه عند متعلِّم اللُّغة الثانية أو الأجنبية.

٢- تحديد المحادثة والتَّعريف بها:

المحادثة جاءت من التَّبادل العادي والمألوف بين البشر، وكثيراً ما تُطلق على أقسام المحادثة بأقسام "التَّعبير الشَّفاهي"، فالمحادثة المؤسَّسة على التَّبادل بين طرفين على الأقل، يقوم التَّعليم عن طريقها بتدريس أبنية الجملة من خلال الحوار، فهي تقدِّم للتلاميذ الوسائل التي يحتاجون إليها للتَّمكن من التَّعبير، إلا أنَّ هذا التَّمكن لا يأتي دفعة واحدة وإنَّما يتدرَّج في مستوى المحادثة إلى أن يصل المتعلِّم إلى نوع من الاستقلالية اللُّسانية التي تنجز في سياقات من المحادثات الفعلية في الواقع، ولكن يبقى السؤال مطروحاً فيما يتعلَّق بطريقة تجسيد المحادثة داخل القسم التَّدريسي.

وفي طرائق التَّدریس ينبغي الانتباه إلى درجة اللُّغة التي يملكها المتعلِّم، أمَّا التَّقنيات الموظَّفة عند المبتدئين فهي التي تشكِّل الوسيلة التي يحتاج إليها المتعلِّمون للتَّمكن من المحادثة، ومثل هذه التَّمارين تتمثَّل في: الحوار والألعاب اللُّغوية، وبعض التَّمارين البسيطة التي تساعد على تكوين أبنية بسيطة من الجمل أكثر تنظيماً وتوجيهاً، وبهذه الآليات يمكن للمتعلِّمين التَّدرُّج في تعليم اللُّغة الأجنبية واكتسابها، والاستغناء عن بعض التَّقنيات المذكورة، وتعويضها بمشاهدة الأفلام أي مشاهدة التِّلغزيون التي تبيِّن أفلامها وبرامجها باللُّغة المستهدفة تعلِّمها، إضافة إلى المطالعة وقراءة النُّصوص.

الفرق بين اكتساب اللُّغة الأولى واللُّغات الأخرى بعدها:

لقد حظي اكتساب اللُّغة الأولى أو اللُّغة الأمِّ باهتمام كبير من قبل علماء اللُّغة والتَّربية كما تمَّت الاستعانة بطريقة اكتساب اللُّغة الأولى لمقاربة اكتساب اللُّغة الثانية والثالثة.... وإن نجحت عملية اكتساب اللُّغة الأولى

¹ Gouin

المحادثة وأثرها التواصلي في تعليم اللغة Conversation & Its Communicative Impact on Teaching ٥٥

ببسر فليس الأمر ذاته مع اللغة الأجنبية التي يجد فيها المتعلم صعوبات كبيرة، وبذلك ينبغي البحث عن مواطن الاختلاف بين الوضعيتين وكذلك مواطن الاتفاق لربما تقدم الأدوات والإجراءات التي تسمح بالوصول إلى نتائج أفضل، وفي هذا الصدد ينبغي الابتعاد عن بعض المفاهيم التقليدية التي تؤسس لاعتماد طرائق اكتساب اللغة الأولى في تعليم اللغة الثانية ومن بينها:

- ١- في تعلم اللغة يجب اعتماد التكرار، وهو الأمر الذي ينبغي اتباعه في تعلم اللغة الثانية.
 - ٢- إن تعلم اللغة محاكاة في الأساس، فينبغي تقليد الآخرين في كل ما يتلفظون به.
 - ٣- يجب أن غارس أولاً الأصوات المفردة، ثم الكلمات، ثم الجمل، فذلك هو الترتيب الطبيعي، وهو الأسلوب الصحيح لتعلم لغة ثانية.
 - ٤- الاهتمام بأسبقية الاستماع على الكلام، لأن الفهم سابق على الكلام، وهو النظام الصحيح في تقديم المهارات في تعلم اللغة الثانية.
 - ٥- الاهتمام بالسماع والكلام عند الطفل وعدم إيلاء العناية للقراءة والكتابة لأنهما مراحل متأخرة في النمو اللغوي مقارنة بالسماع والكلام.
 - ٦- تعلم اللغة الأولى في الصغر دون الحاجة إلى ترجمة، الأمر ذاته ينبغي أن يطبق في تعلم اللغة الثانية.
 - ٧- تعلم اللغة واكتسابها يتم تلقائياً عند الطفل، فهو يتمكن منها دون التعرف على قواعدها، وبذلك يكون تعليم النحو غير ضروري لتعلم اللغة الثانية واكتسابها.
- من خلال هذه الأفكار والأحكام يبدو أن تعلم اللغة الأولى خاضع للتوجه السلوكي، فهم يتحدثون عن الاستظهار، والتمرن، والعادة، والمثيرات والاستجابات، وتعزيز المعرفة بالتكرار، وهو الأمر ذاته المطلوب في تعلم اللغة الثانية حسب رأيهم، ولكن ليس من الصحيح أن نسقط معايير اكتساب اللغة الأولى على لغة ثانية وثالثة ... لأن الأمر يقتضي فهم واستيعاب أكثر مما يتعلق باللغة الأولى من حيث تعلمها وقضاياها والعناصر المختلفة التي تتدخل في تكوينها عند الطفل، مثلما ينبغي معرفة ما يتلاءم مع اللغة الثانية من محيط لغوي وأدوات لسانية تستنبط من التحدث والتفاعل. وفي هذه الحالة ينبغي عدم إسقاط الطريقة ذاتها على اكتساب لغتين أولى وثانية وثالثة، وهذا ما ستثيرة النظرية التوليدية التحويلية لتشومسكي التي تركز على المؤهلات الفطرية لاكتساب اللغة، إضافة إلى ذلك ما يثيره علم النفس المعرفي الذي يقر أن طريقة الاستظهار ليست هي المثلى لا في اللغة الأولى ولا في اللغة الثانية، ذلك لأنه بفضل القدرات المعرفية يمكن للبالغين استنباط القواعد النحوية، ولأن اكتساب اللغة الأولى بشكل تلقائي يساعد على اكتساب اللغة الثانية، وذلك من خلال المحادثة خصوصاً، فهي تعد أساسية لتمرين اللسان والذهن على اللغة وتوظيفها في مواقف مختلفة. وبذلك يمكن القول أن النظرية التوليدية التحويلية قد أسهمت في إبراز هشاشة هذه المعايير القائلة باختلاف اكتساب اللغة الأولى عن اللغة الثانية والتوجه نحو وجود للتشابه بينهما (اكتساب اللغتين).

وإلى جانب هذه التصورات وانطلاقاً من سبعينيات القرن الماضي أدرك المختصون في تعليم اللغات الأجنبية مكانة المحادثة في تعليم اللغة الثانية. في كثير من الأحيان يتم الحكم على مستوى المتعلم في اللغة الثانية أو الأجنبية من خلال قدرته على التعبير بواسطتها، إضافة إلى المتعة التي يحس بها وهو يتحدث بها بطلاقة وسلاسة إلى جانب لغته الأم، وفي الحقيقة الجانب التحادثي والقدرة على الحديث بلغة أخرى يعد محفزاً كبيراً في وقتنا الحالي مع التبادلات اليومية والعلمية التي يوقرها التطور التكنولوجي.

لم تكن المحادثة موظفة في تعليم اللغة الأجنبية لمدة طويلة من الزمن، إذ كان الاهتمام منصبا على تعليم الأدب، والتعبير الكتابي، والنحو، والحضارة، والثقافة، فبدت ضرورة جعلها تخصصاً مستقلاً بذاته، مما أفضى إلى

تكوين بيداغوجي جديد. ولم تحظ المحادثة بمكانة مهمة في التعليم وذلك في سبتيينات القرن الماضي، إذ لم يكن هناك تصوّر لتعلّم اللغة الثانية واكتسابها عن طريق المحادثة، إضافة إلى أنّ الحديث بلغة أجنبية أو ثانية كان يستوجب الانتقال إلى بلاد أخرى للتّمرّن عليها، فقد كان الاعتقاد السائد أنّ التحدّث عن الحياة اليومية أو عن تجربة شخصية في قاعة الدّرس لا يمتّ بصلّة مع التّعليم، ولهذا السّبب كان التّوجّه نحو حفظ قائمة من الكلمات وتكرارها والاعتماد على الدّأكر، وفي هذا المقام لم يكن الاهتمام إلا بالنّحو الذي يعتقد أنّه مفتاح اكتساب لغة ثانية أو أجنبية مثلما يعتقد الأمر ذاته فيما يتعلّق بتعليم الأدب والثّقافة دون أن يؤخذ بعين الاعتبار الجانب النّفسي للمتعلّم، إذ قد يتعرّض لبعض العقد التي تحول بينه وبين اكتساب اللّغة الثانية وممارستها. ونظرا لدرجة النّشاط المطلوب في المحادثة وكذلك الحيويّة، فإنّها لم تحظ بالاهتمام وكانت تعدّ طريقة غير جدية، واتّخاذها مقارنة لتعليم اللغة الثانية يقدّم صورة لعدم الانضباط والصّرامة ولكن في الوقت الرّاهن، فإنّ ممارسة المحادثة في قاعة الدّرس ليس أمرا سلبيا أو تافها، وإنّما يتطلّب قدرات حقيقية لاكتساب اللّغة واهتماما كبيرا بهذا التّكوين البيداغوجي الجديد.

ومن جهة أخرى لابد من الإيمان بالمكانة الحقيقية التي تحتلها المحادثة في تعليم اللّغة الثانية أو الثالثة، إذ لها دور أساسي في تعليم كامل، الدّور الذي لا يعوّضه تعليم الأدب، ولا الثّقافة، ولا القواعد /النّحو، لأنّ في مثل هذه الأقسام يمكن الولوج إلى مستوى قريب من الحقيقة والواقع من حيث الظروف التي تكون أكثر طبيعية للتّعليم. ومن هذا المنطلق، تبدو المكانة الهامّة التي تحتلها المحادثة في تعليم اللّغة الثانية، ولذلك فهي مقترحة في بداية التّعليم رغم اختلاف الباحثين والمتخصّصين في الميدان في الفترة التي ينبغي أن تدرّس فيها وكيفيات تدريسها. ومن الملاحظ رغم نقاط الاختلاف بين تعليم اللّغة الأولى والثّانية أو الثالثة أنّ بعض المعايير تبقى صالحة في كلتا الوضعتين نظرا لحاجة المتعلّم إلى آلية الحفظ أو الاستظهار وكذلك التّعبير الشّفوي بما يقدّمه من إمكانيات تؤهّل للممارسة الفعلية للّغة وهذا انطلاقا من اكتساب رصيد لغوي كاف لذلك عن طريق الاستماع، والحفظ، والاستظهار.

أهمية المحفوظات وتعليمها لغبر النّاطقين بالعربية:

لقد كان الحفظ ولا يزال النّقطة الأساسيّة التي يركّز عليها التّعليم خاصّة في المراحل الأولى، إذ أنّ الحفظ في الأخير يؤدي إلى الاستظهار، ويمكن أن نربطه بالتّكرار الذي يساعد على ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلّم على خلاف ما يعتقد بعض الناس من كون الحفظ من مهام الببغاء، متجاهلين أنّ قطع المحفوظات تختار في أغلب الأحيان من أجود الأدب وأفضله، ولا تتمّ عملية انتقائها عشوائيا، وإنّما يتدخّل كلّ من الذّوق والحكمة والأخلاق بما تخلّفه في المتعلّم من آثار خُلّقية وجمالية ولغوية، يقول سميح أبو مغلي: "قطع المحفوظات تختار عادة من عيون الأدب، وللدّوق دخل كبير في اختيارها، فيها حكمة، ومثل، وأخلاق، وعواطف، فهي تربيّ في المتعلّم الدّوق وإدراك الجمال، وتعلّمه الأدب والفضيلة وتنير أفكاره وتثري لغته" (سميح أبو مغلي ١٩٩٧، ٤٩). وبالنظر إلى هذه المقولة يمكن الكشف عمّا تؤدبه المحفوظات في حياة المتعلّم العمليّة والتّعليميّة من أهداف، من حيث إكسابه الثّروة اللّغوية والفكرية، وتمكينه من حسن الأداء اللّغوي، وإكسابه الدّوق الأدبي، وصقل المهارة اللّغوية. والحديث عن المحفوظات لا يعني أبدا احتكام المتعلّم إلى هذه الظاهرة مطلقا، وإنّما تتوجّه الهيئات المعنية إلى اختيار ما يحفظه المتعلّم ممّا لا يحفظه، وفي عملية الاختيار هذه ينبغي مراعاة عدّة معايير مثل العمر، ومستوى الإدراك اللفظي والأسلوبي، وما يجلبه فيها من موضوعات وارتباطها بالواقع الذي يعيشه بشكل خاص، إضافة إلى سهولتها من حيث الحفظ والاستيعاب من خلال الأسلوب المميّز، ولهذا يمكن القول إنّ "الأداء اللّغوي ليس مجرد أداء ببغايي يقتصر الأمر فيه على تقليد الآخرين ومحاكاتهم، إنّهُ أداء يستند إلى فكر معيّن، وإلى عمليات عقلية معيّنة

المحادثة وأثرها التواصلي في تعليم اللغة Conversation & Its Communicative Impact on Teaching ٥٧

يقوم الفرد فيها بالتعميم أحيانا وبالتخصيص أحيانا أخرى، يمثل ما يفرض على الدارس من معلومات ومعارف تخص اللغة أو ثقافة الناطقين بها" (رشدي أحمد طعيمة ٢٠٠٤، ٥).

ورغم تنوع الأهداف وتعددتها، نجد بعض الباحثين الذين يولون أهمية لحفظ النصوص الأدبية، اعتقاداً منهم أن الحفظ يجب أن يكون مشروطاً باستيعاب المفاهيم المقدمة في تلك النصوص، إلى جانب التمكن من الألفاظ والمفردات والتراكيب اللغوية، ويعتبرون المتعلم متسماً بالبيغوية والتقليدية لأنه في هذه الحالة سوف يعتمد على تلقي المفردات ويقوم بحفظها واستظهارها دون فهم وإدراك. مع أنه والكُل يعلم ذلك أن من مقومات ترسيخ المعلومات وأسسها اعتماد الحفظ، فمنذ الأزل والإنسان يحافظ على تراثه وثقافته ولغته عن طريق الحفظ في الذاكرة، وبذلك تظهر أهمية هاذين العنصرين ودورهما الفاعل في هذه العملية. وفي هذا التوجه ذاته شهدنا لإصرار العلامة ابن خلدون على الحفظ عند الأطفال قصد تكوين ملكة اللسان لديهم، فهو الذي يقول في مقدمته: "إن حصول ملكة اللسان العربي، إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب، حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم، فينسخ هو عليه، ويتنزل منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم" (عبد الرحمان ابن خلدون ٢٠٠٤، ٥٩١)، وإن بدا الحفظ مهماً إلا أنه من العمليات التي تشق على كثير من المتعلمين، إذ ليس لهم القدرة نفسها، فهي تتفاوت بتفاوت استعدادهم، وهناك من يربطها بالعامل النفسي، أو العامل اللغوي، يقول عبد العليم إبراهيم: "...وقد وجد أن سهولة الحفظ ترتبط بأسس نفسية وأسس لغوية" (عبد العليم إبراهيم ١٩٧٦، ٢٤٦)، وهو الأمر الذي يؤكد عليه علماء النفس، إذ أن الجانب النفسي يعد عاملاً مهماً في اكتساب اللغة والتمكن من المهارات الأدائية في مقامات ومواقف مختلفة.

التعبير ودوره في اكتساب اللغة الثانية:

يعد التعبير غاية اكتساب اللغة الأولى، أو الثانية، أو الثالثة... وإذا كانت القراءة تزود المتعلم بالمادة اللغوية والمعرفية والتثقيفية، فإنها غير كافية للتواصل والتفاعل الذي يقتضي التعبير عن الأفكار والمعاني، والألفاظ لا قيمة لها إلا إذا حققت الغرض في التواصل، ثم ينبغي البحث عن تعليم يعد أداة فاعلة في تنمية هذا التوجه نحو الإبداع اللغوي في الآن ذاته. إن التعبير من أهم أغراض دراسة اللغة، وإتقان التعبير غاية يجب على المعلمين الحرص على تمكين المتعلمين منها لأن رابطة التعبير باللغة رابطة قوية (عبد الفتاح حسن البجة ٢٠٠٥، ٤٧-٤٨)، فكل أدب تعبير، وليس كل تعبير أدب، وهذا يعني أن المرء حتى يعبر عما يجول بخواطره لابد من أن يكون ممتلكاً لرصيد لغوي ثري كاف يحصل عليه عن طريق مداومته للقراءة والتواصل مع غيره ومطالعته للكتب، وبذلك يكون التعبير مرتبطاً بإفصاح المتعلم بالحديث والكتابة عن أحاسيسه الداخلية وحاجياته اليومية وكذلك مناقشاته العلمية، كما يعد التعبير الشفوي تمهيداً للتعبير الكتابي، والتحكم في التعبير يحقق عدة أغراض منها:

١. إثراء الحصيلة اللغوية من الألفاظ والأساليب التي تساعد المتعلمين على التعبير.
٢. القدرة على توظيف الألفاظ توظيفاً سليماً في مواقف مختلفة.
٣. طلاقة اللسان وحسن الأداء وإجادة التطق.
٤. تمرينهم على الحديث مع الاهتمام بالصحة اللغوية والوضوح.
٥. تمكين المتعلمين من عرض وجهات نظرهم، والدفاع عن رأيهم في وضعية العرض والحوار أو الاستفسار والتعبير عن جميع الحاجيات.

وفي تعليم العربية لغير الناطق بها لابد من العناية بالتعبير الشفوي قبل التعبير الكتابي، لأن المنطوق يمثل اللغة الحية، التي تجبر المتعلم على التعامل بها في الحياة اليومية وينمي قدرته على التعبير الشفوي، وبذلك يجب العمل على إكساب المتعلم اللغة المنطوقة أي تدريبه على التعبير بها شفويًا في المناقشات والحوارات اليومية

(صالح بلعيد ۲۰۰۰، ۷۹)، ثم الانتقال إلى تعليمه كيفية الاسهام في تمثيل تلك الأصوات على شكل كتابة، التي هي عملية تخطيط الحروف والكلمات، وذلك بالتركيز على الشكل والصوت في آن واحد، والربط بينهما للتعبير عن المفاهيم والمعاني المختلفة. والتعبير الكتابي ما هو إلا رموز صوتية يعبر بها الفرد عما في نفسه والتعرف عما في نفوس الآخرين، فكانت اللغة المنطوقة هي وسيلته الأولى في هذا الشأن، إلا أنه من الملاحظ أن هذه الرموز الصوتية لا تؤدي الغرض منها لوحدها، فكان لابد من إيجاد وسيلة أخرى متممة للغة المنطوقة تضمن للمتعلّم الاتصال والتعبير، فوجد اللغة المكتوبة والجانب الكتابي من اللغة يمثل تمثيلاً صادقاً للجانب المنطوق منها (باني ۱۹۸۱، ۱۵۹)، حيث يتمكن المتعلّم في التعبير الكتابي من وصف مشهد، أو التعبير عن عواطف شخصية باستعمال مختلف الأساليب والأبنية، كما يمكنه تلخيص نص مطوّل أو توسيع فكرة وكتابة رسائل، وفي هذا كله يجب أن يراعي المتعلّم العبارات المنظمة والخالية من الأخطاء اللغوية، ويحترم قواعد التنقيط وتحسين الخط حتى يفهمه غيره.

ومن هذا المنطلق، وتبعاً للهدف المرسوم للتعليم، فإن المعلم ملزم بأن يولي اهتماماً للناحية اللفظية لدى متعلّمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، لأن الكلمات تؤخذ وهي مشحونة بشحنات معنوية، والكلمات وسيلة لتوضيح المعاني والأفكار وبذلك ينبغي تفكيك مغالقتها، وبالتالي يمكن إكسابهم قدرة الشرح والتدقيق السليم، وتصبح اللغة بالنسبة إليهم أداة مرنة وسهلة الاستعمال. وعلى هذا الأساس يمكن إهماء قدرة المتعلّم على القراءة بسرعة، إلى جانب فهمه للمقروء والتمييز بين ما هو جوهري وعرضي من الأفكار، وتوجيه الأحكام النقدية على المقروء والاستفادة منه في الحياة العملية، يقول علي الجمبلاطي: "أبعاد القراءة هي: صحة القراءة مع السرعة والإلقاء المعبر، وتذوق المقروء، والتمييز بين المعاني الكلية والجزئية والحكم على المقروء، وانتفاع التلاميذ بالمعاني في حياتهم، وفي حل مشكلاتهم، وهذه الأهداف لابد أن يعمل المدرس من أول درس في القراءة من تحقيقها..." (علي الجمبلاطي ۱۹۸۱، ۲۰)، وبذلك تعدّ القراءة والتحكّم فيها من الشروط الأولية التي ينبغي الانتباه إليها في عملية تعليم العربية لغير الناطقين بها، لأنها وسيلة للتعرف على اللغة وإمكانية إثرائها بالتواصل والتفاعل مع الآخرين. بعدّ التعبير من المرتكزات الأساسية التي ينبغي أن يتحكّم فيها المتعلّم حتى يقيم علاقة مع معلّمه أولاً، وزملائه ثانياً، والكتاب ثالثاً، فلا بد للمتعلّم أن يجد وسيلة للتعبير عن حاجياته باللغة التي تعلّمها، والتعبير عما فهمه عن طريق القراءة والكتابة، ومن الأهداف التي يتوخاها المعلم من تدريس مادة التعبير التي تعتبر نتيجة للتمكن من المحادثة ما يلي:

١. تمكين المتعلّم من التعبير السليم وتمكينه من الحديث بلغة عربية سليمة.
 ٢. التوصل بالمتعلّم إلى الارتجال في الكلام والتصرّف لغوياً، وذلك بتوليد الأفكار والتراكيب دون مساعدة الآخرين.
 ٣. تدريب المتعلّم على قوانين الآداب من حيث احترام الأدوار الكلامية حتى إن اختلفت الآراء والأقوال.
 ٤. إلى جانب التعبير الشفاهي نجد التعبير الكتابي الذي يستهدف من تعليمه لغير الناطق بالعربية:
- القدرة على استخدام الثروة اللغوية باللغة العربية.
 - القدرة على تجسيد ما في ذهنه للتعبير عن مشاعره وأحاسيسه وآرائه بسهولة ويسر.
 - التمكن من تلخيص المقروء والمسموع بلغته الخاصة.

- الانتقال في اكتساب القدرة التعبيرية من الوحدة اللغوية الواحدة والمتمثلة في الجملة إلى الوحدة الأكبر وهي الفقرة المتضمنة لفكرة واحدة، والوصول إلى نص ذي فقرات متعددة حاملة لأفكار متناسقة ومتألّفة.
 - جعل المتعلّم يتحكّم في كتابته من حيث تنظيمها، وذلك فيما يتعلق بالخطّ وتوظيف علامات التقييم وتقسيم الموضوع حسب الأفكار التي يحتويها.
 - الارتقاء بأسلوب المتعلّم وإنتاجه التعبيري وسعة الأفق الفكري والابتكار الذهني.
 - إجادة الكتابة بالتدريب عليها والإكثار من هذه العملية حتى ينمي هذه المهارة (نايف معروف ١٩٨٥، ٢٠٠).
- يبدو من العناصر المذكورة أهميّة التعبير ودوره في إتقان اللغة، مثلما تبدو أهميّة طريقة التّحادّث أو المحادثة في صفّل لسان المتعلّم وجعله يتحكّم في اللغة ويمارسها بكلّ سهولة، فلا يمكن للمتعلّم الولوج إلى المحادثة السليمة ما لم يكن له التعبير الملائم للمواقف المختلفة.
- التقنيات المتبعة لتدريس المحادثة:**
- إنّ تعليم اللغة الأجنبية/الثانية يتطلّب بعض الآليات التي تكون مغايرة لما يتمّ تداوله في تعليم اللغة الأولى، فالمتعلّم في مستوى المبتدئ بحاجة إلى رصيد لغوي مميّز، وذلك قصد تحضيره للتعبير الشفوي، ثمّ الانتقال به إلى محادثة أكبر ثراء وتنظيماً وسلامة نحويًا ودلاليًا حتّى يتمكّن في الأخير من اكتساب مستوى المحادثة الخاص باللغة الأولى. ولأجل ذلك كثيرًا ما نجد طريقة الحوار والتعرّض للدرس الأكثر بساطة حوارياً، أي ما يتعلّق بالحوارات العادية البسيطة التي تكون قريبة من ذهن المتعلّم وواقعه، لأنّ الأهميّة في هذه المرحلة تتمثّل فباكتساب ما هو كاف من المعارف المعجمية، وكذلك طرائق القول، إذ أنّ الهدف الرئيسي منذ بداية التعلّم هو التعبير بلغة الهدف/الأجنبية أو الثانية.
- وفي المراحل الأولى من التعليم ينبغي على المتعلّمين التّغلب على الجانب النفسي، لأنّ التعبير أمام الرّملاء ليس بالأمر الهين، ولذلك على المعلّمين خلق جوّ من الثقة والتّعاون والمساواة بين المتعلّمين حتّى تتغلّب الرّغبة في الاكتساب على الجوانب النفسيّة والاجتماعية الأخرى، وإن كانت المحادثة داخل القسم اصطناعية في البداية، فإنّها ستميل إلى الطّبيعية بعد فترة من الرّمن والتّمرّن، واحترام خصوصية كلّ شخصيّة يسهم في إنجاح عملية التّواصل/التّعليم بالمحادثة، وفي حالة وجود أعضاء ضعفاء غير متمكّنين من المحادثة لسبب أو لآخر، فإنّ الطّريقة ستتوجّه نحو الكتّابي قبل الشّفوي، لأنّ المجال اللّساني يفتح شيئاً فشيئاً ليصبح على شاكلة سؤال بسيط، أو إجابة بسيطة بين المعلّم والمتعلّم، أو بين المتعلّمين، وفي هذه الوضعية ينبغي الحرص على عدم جعل المحادثة أو الحوار مدرسياً، وإنّما التّوجّه نحو التّحفيز بواسطة بعض النّشاطات، والألعاب، والتّمارين الإبداعية وباستهداف التّقدّم في تطبيق الجوانب النّحوية.
- تدخل المقاربات الاجتماعية الثّقافية في اكتساب اللغة الأجنبية في إطار ما لخصّه سيكورال¹ في قولها أنّه "عندما يكون مشروع التّواصل هو تعليم أو تعلّم اللغة، فإنّنا نتحدّث عن هذه اللغة بالحديث بها في الآن ذاته، ونقدّم تعليقات ميتا تواصلية تشير إلى أنّنا ذوات متحدّثة مهمّتها الأولى حصر المعلومات اللّسانية وإدماجها..." (Cicurel 1998, 271)، فيبدو من القول اهتمام سيكورال بالطريقة المباشرة في تعلّم اللغة الثانية، أو ما يدعى بالطريقة دون وسائط أخرى، إذ لا يمكن للمتعلّم اكتساب لغة ثانية أو ثالثة إلا بالحديث بها والتّمرّن بواسطة

¹ Cicurel

مفرداتها وتراكيبها البسيطة والمعقدة، التوجه ذاته الذي نجده عند فرانسوا جوان^١ عندما يقترح طريقة التسلسل في اكتساب التراكيب البسيطة.

— فرانسوا جوان وطريقة التسلسل:

يبدو أن فرانسوا جوان لم يحظ بالشهرة فيما يخص اكتشاف منهج لتعليم اللغة رغم أن التاريخ الحديث لتعليم اللغات الأجنبية قد بدأ بأفكاره حين كان بصدد تعليم اللغة اللاتينية، ولن تتم له الشهرة بسبب شارل برليتز^٢ الذي كشف عن الطريقة المباشرة، يقول دوجلاس براون في هذا الشأن: "قد توصل جوان إلى أفكاره خلال رحلة طويلة من التجارب المؤلمة وذلك حين أقام في مدينة هامبورج لمدة عام حين قرر أن يتعلم الألمانية وهو في منتصف العمر، وبدل أن يختلط بالمواطنين الألمان ويتحدث معهم انهمك في محاولات لإتقان اللغة بأن يحفظ عن ظهر قلب كتابا في النحو الألماني، وجدولا يضم ٢٤٨ فعلا شاذًا، وقد أنجز ذلك في عشرة أيام، ثم هرع إلى الجامعة للاختبار، وكانت النتيجة خيبة كاملة، وكتب: لم أستطع أن أفهم كلمة واحدة". لكنه لم يفقد شجاعته، وعاد يغلق غرفته على ذاته ويستظهر الجذور الألمانية، وكتاب النحو، والأفعال الشاذة، وكانت النتيجة واحدة، وخلال سنة بأكملها استطاع أن يحفظ كتابا، وأن يترجم كتابات لغوته وشيلر ويستظهر ثلاثين ألف كلمة في معجم ألماني، ومع كل ذلك فشل في فهم الألمانية وعاد إلى وطنه خائبًا" (دوجلاس براون ١٩٩٤، ٥٥).

من التجربة التي عاشها جوان، يبدو أن اكتساب اللغة الثانية لا يتم باكتساب المفردات مهما كانت طبيعتها، وإنما الأمر غير ذلك، إذ أنه لا يكفي الحفظ والاستظهار وشحن الذهن بالرصيد اللغوي، فالنجاح يعني التمكن من التواصل مع الآخرين، ولا يتأتى ذلك إلا بالتحدث والمحادثة التي تتأسس على الحوار والتبادل. وانطلاقاً من هذا التصور تمكن جوان من الكشف عن طريقة التسلسل في تعليم اللغة أو ما يدعى بطريقة التعليم المباشر أي دون الاستعانة بالترجمة، أو على أساس المفاهيم فقط ودون شرح القواعد اللغوية. لقد استعان جوان في هذه الطريقة بتجريب خمسة عشرة جملة وهي: أمشي إلى الباب. أقرب من الباب. أقرب أكثر من الباب. أصل إلى الباب. أقف عند الباب. أمد ذراعي. أمسك بالمقبض. أدير المقبض. أفتح الباب. أسحب الباب. الباب يتحرك. الباب يدور على المفصلات. الباب يدور ويدور. أفتح الباب واسعا. أترك المقبض. الملاحظ في هذه الجمل تشكّلها من عدد من المفردات، إلى جانب الظواهر النحوية التي لم تكن هي الهدف الظاهري من التجربة، ورغم صعوبة الدرس إلا أن الجمل كانت بسيطة، سهلة الفهم، قصيرة مختزلة ومرتبطة بالواقع البسيط للمتعلم، ورغم جدوى هذه الطريقة إلا أن الطريقة المباشرة هيمنت على الساحة التعليمية على حساب طريقة التسلسل التي جاء بها جوان.

خاتمة

لقد تمكّننا من خلال هذا البحث الكشف عن عدّة قضايا مهمّة في طرائق تعليم العربية لغير الناطقين بها، فكثر ما كان الحديث عن الاستظهار، والحفظ، وتعلّم قواعد اللغة النحوية والتركيبية، وكانت تدريبات الاستظهار تتركز غالباً على المحاكاة السطحية في قاعة الدرس، حيث يقوم المتعلّم بمحاكاة وحدات كلامية دون أن يفهم معناها، ولكنه سرعان ما يهتم بالمعنى عندما يدرك أهميّة البعد الدلالي فيتوجه إلى التقليد الضمني أو الباطني، وكثيراً ما يقع المتعلّم في أخطاء بسبب بحثه الدؤوب عن المعنى، لأنّ هذا الأخير هو أساس التواصل والغرض الذي يسعى إليه.

¹ François Gouin

² Charles Berlitz

وقد نعتقد أنّ الممارسة تتصل بالكلام أو التحدّث فقط، ولكن ينبغي أن ترتبط بالفهم أيضاً، إضافة إلى بعض العبارات الشائعة في الوسط الأسري التي تعدّ مهمّة في المراحل المولوية من الاكتساب. أمّا المحادثة فيمكن أن تتمّ في المحيط الذي يقتحمه المتعلّم أو في المؤسّسات التعليمية التي تخصّص ذلك لتعليم اللّغة الثّانية أو الأجنبيّة، ومن هنا اقترحت كثير من الطرائق من: وظيفية، ومباشرة، وترجمية، وتسلسلية... غرضها الجوهرية تمكين المتعلّم من لغات أخرى غير اللّغة الأمّ من حيث الممارسة الفعلية وإنجاح التّواصل، ولا يتحقّق ذلك إلا بالمحادثة التي لاحظنا أنّها تعلّم المتعلّم لغات أخرى وتجعله يكتسب في الآن ذاته ما يرتبط بالقواعد التركيبيّة والنحويّة والصّرفيّة والدلاليّة انطلاقاً من تداوله ومهمّته وتفاعله مع الآخرين، ممّا يخلق لديه قدرة الردّ ومواجهة المواقف اللّغوية بمختلف أبعادها وأبعادها.

المصادر و المراجع:

- نايف خرما، علي حجاج (١٩٩٨). اللّغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها، ط ١، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
- دوجلاس براون (١٩٩٤). أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، د.ط، دار النهضة العربيّة للطباعة والنّشر، بيروت.
- رمزي مفتاح (١٩٦٣). التّعليم بحث مهيدى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- أحمد عبده عوض (٢٠٠٠). مداخل تعليم اللّغة العربيّة، دراسة مسحية نقدية، ط ١، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- محمد علي حافظ (١٩٨٤). التّخطيط للتّربية والتّعليم، الدّار المصريّة للتّأليف والتّرجمة، القاهرة.
- سميح أبو مغلي (١٩٩٧). الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة، ط ١، دار الفكر للطباعة والنّشر والتوزيع، الأردن.
- رشدي أحمد طعيمة (٢٠٠٤). المهارات اللّغويّة، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عبد الرحمان ابن خلدون (٢٠٠٤). المقدمة، ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر، دار الفكر للطباعة والنّشر والتوزيع، بيروت.
- عبد العليم إبراهيم (١٩٧٦). الموجه الفني لمدرسي اللّغة العربيّة، ط ٩، مطابع دار المعارف، مصر.
- عبد الفتاح حسن البجة (٢٠٠٥). أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربيّة.
- صالح بلعيد (٢٠٠٠). دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنّشر والتوزيع، الجزائر.
- باني، عميري (١٩٨١). دراسة نحويّة لكتاب المختار في قواعد اللّغة العربيّة المقرر للسنة الأولى من التّعليم المتوسّط بالمدرسة الجزائريّة (دراسة على ضوء اللسانيات التطبيقية)، الجزائر.
- عليالجمبلاطي، أبو الفتوح التّونسي (١٩٨١). الأصول الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة، ط ٢، دار نهضة مصر للطبع والنّشر، مصر.
- نايف معروف (١٩٨٥). خصائص العربيّة وطرائق تدريسها، ط ١، دار النفائس، بيروت.

References

- Jean Berco-Gleason (1982). *Insight from child acquisition for second language loss*, in Lambert and Freed.
- Cicurel, F. (1998). «Hétérogénéité des dires dans une situation d'enseignement / apprentissage». In Souchon M. (dir.). *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères. Actes du Xe colloque international «Acquisition d'une*

langue étrangère : perspectives et recherches ». Besançon : Centre de linguistique appliquée de Besançon..

Nāyif khirmā, 'Alī Hajjāj (1998). *allghāt al-ajṇabīyah ta'limihā wt'ilmhā*, ed.1, al-Majlis al-Waṭanī llththqāfh wa-al-Funūn wa-al-Ādāb, al-Kuwayt.,

Dwjlās Brāwn (1994). *Usus t'ilm allghh wt'lymhā*, tarjamat 'Abduh alrrājhy wa-'Alī 'Alī Aḥmad Sha'bān, , Dār alnnhḍh al-'Arabīyah llttbā'h wālnnshr, Bayrūt.

Ramzī Miftāh (1963). *altt'lym baḥth tamhīdī*, Dār al-Fikr al-'Arabī, al-Qāhirah.

Aḥmad 'Abduh 'Awaḍ, (2000). *madākhil Ta'lim allghh al-'Arabīyah*, dirāsah mashīyah naqdīyah, ed.1, Jāmi'at Umm al-Qurā, Makkah almkrrmh.

Ḥamad 'Alī Ḥāfīz (1984). *alttkhtyṭ lltrbyh wāltt'lym*, alddār al-Miṣriyah lltt'lyf wālttrjmh, al-Qāhirah.

Samīh Abū Mughlī (1997). *al-asālīb al-ḥadīthah li-tadrīs al-lughah al-'Arabīyah*, ed.1, Dār al-Fikr lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī', al-Urdun.

Rushdī Aḥmad Ṭu'aymah (2004). *al-mahārāt allghwyh*, mstwyāthā, tadrīsihā, ṣ'wbāthā, ed.1, Dār al-Fikr al-'Arabī, al-Qāhirah.

Abd al-Raḥmān Ibn Khaldūn (2004). *al-muqaddimah*, (Dīwān al-mubtada' wa-al-khabar fī Tārīkh al-'Arab wa-al-Barbar wa-man 'āsarahum min dhawī al-sha'n al-akbar), Dār al-Fikr lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī', Bayrūt.

Abd al-'Alīm Ibrāhīm (1976). *al-muwajjah al-Fannī lmdrsy al-lughah al-'Arabīyah*, ed.9, Maṭābi' Dār al-Ma'ārif, Miṣr.

Abd al-Fattāh Ḥasan al-Bajjah (2005). *Asālīb tadrīs mahārāt al-lughah al-'Arabīyah wa-ādābiḥā*, Dār al-Kitāb al-Jāmi'ī, al-Imārāt al-'Arabīyah.

Ṣālīh Bal'īd (2000). *Durūs fī al-lisānīyāt al-taṭbīqīyah*, Dār Hūmah lil-Nashr wa-al-Tawzī', al-Jazā'ir.

Ṣālīh Bal'īd (2000). *Durūs fī al-lisānīyāt al-taṭbīqīyah*, Dār Hūmah lil-Nashr wa-al-Tawzī', al-Jazā'ir.

Bānī, 'Umayrī (1981). *dirāsah naḥwīyah li-kitāb al-Mukhtār fī Qawā'id al-lughah al-'Arabīyah al-Muqarrar lil-Sunnah al-ūlā min al-Ta'lim al-Mutawassit bi-al-Madrasah al-Jazā'irīyah (dirāsah 'alā ḍaw' al-lisānīyāt al-taṭbīqīyah)*, al-Jazā'ir.

Alī aljmbalāty, Abū al-Futūh altwānsy (1981). *al-uṣūl al-ḥadīthah li-tadrīs al-lughah al-'Arabīyah*, ed.2, Dār Nahḍat Miṣr lil-Ṭab' wālnnshr, Miṣr.

Nāyif Ma'rūf (1985). *Khaṣā'is al-'Arabīyah wa-ṭarā'iq tadrīsihā*, ed.1, Dār al-Nafā'is, Bayrūt.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Hamou Lhadj, D. & Keddache, L. (2024). Conversation and Its Communicative Impact on Teaching Arabic to Non-Native Speakers. *Language Art*, 9(2):49-64, Shiraz, Iran. [in Arabic]

DOI: 10.22046/LA.2024.09

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/359>



مکالمه و تأثیر ارتباطی آن در آموزش زبان عربی به غیربومی‌زبانان

دکتر ذهبیه حمو الحاج^۱

استاد آموزش عالی، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه مولود مامری، تیزی اوزو، الجزایر.

دکتر لامیه قداش^۲

مدرس - ب، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه بومردس، الجزایر.

(تاریخ دریافت: ۱۷ بهمن ۱۴۰۱؛ تاریخ پذیرش: ۵ مهر ۱۴۰۲؛ تاریخ انتشار: ۱۱ خرداد ۱۴۰۳)

آموزش زبان بر اساس مکالمات شفاهی فرصت متمایزی جهت فراگیری و یادگیری زبان ارائه می‌دهد، به زبان‌آموز ارزش و معنا می‌دهد و مهارت‌های به‌دست‌آمده بیشتر نمایان می‌شود و به او اجازه می‌دهد تا زبان کسب‌شده را در موقعیت‌های متعدد به کارگیرد. از آزمایشات به نظر می‌رسد که زبان‌آموز از این طریق مثبت‌تر است و در تمرین رسمی زبان شرکت می‌کند، زیرا قادر به بیان خود و نوشتن بدون مانع می‌شود، که این هدف از یادگیری زبان دوم است که تنها با غوطه‌ور شدن در محیط می‌توان بدان دست‌یافت. زبان‌آموز در محیط زبانی خود را از طریق ارتباط زبانی و آموزش در ساخت ترکیبات زبانی جدید که به طور خود به خود بدون ساخت یا هزینه ایجاد می‌شود به کار می‌گیرد، زیرا سعی می‌کند از عناصر زبانی برای ایجاد ارتباط زبانی واقعی متناسب با اجتماع، زبان و فرهنگ استفاده کند. زمینه در حین تمرین زبانی و محاوره‌ای ایجاد می‌شود و این مبحث به دنبال تعیین جایگاه مکالمه در آموزش زبان عربی به افراد غیرمتکلم است و مهمترین راهبرد موفقیت روش گفتگو را بررسی می‌کند. و گفتگو با اشاره به نقش بیان و آرشو و ایستادن در تکنیک‌های دنبال شده و راه و روش گوین فرانسوی یک الگو است و این با پیگیری برنامه درسی توصیفی تحلیلی است که امکان ایستادگی در برابر مکانیسم گفتگو و آشکار ساختن اهمیت آن در آموزش زبان عربی به افراد غیرمتکلم، یکی از نتایجی که ما می‌خواهیم این است که بر پیوستگی آموزش زبان عربی تمرکز کنیم، و مکالمه را به عنوان روشی برای آموزش به عنوان طرح آن در نظر بگیریم. و اهداف به نگرش‌های واقعی نزدیک می‌شوند و زبان‌آموز را با احترام به هنجارها و ترکیب زبان به عمل سوق می‌دهند و روش‌های دیگری را با هدف تثبیت زبان دوم به ویژه ایجاد می‌کنند.

واژه‌های کلیدی: مکالمه، ارتباط، آموزش زبان، روش توالی، فراگیری زبان.

¹ E-mail: hamoulhadj_d@yahoo.fr

©(نویسنده مسؤول)

² E-mail: l.keddache@univ-boumerdes.dz



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Conversation and Its Communicative Impact on Teaching Arabic to Non-Native Speakers

Dr. Dehbia Hamou Lhadj¹©

Professor of higher education, Department of Arabic Language and Literature, University of Tizi Ouzou, Algeria.



Dr. Lamia Keddache²

Lecturer professor B, Department of Arabic Language and Literature, University of Boumerdes, Algeria.



(Received: 6 February 2023; Accepted: 27 September 2023; Published: 31 May 2024)

Oral conversational language education offers a distinctive opportunity for language acquisition and learning, giving the learner value and meaning to language learning, and the skills acquired are more visible, allowing him to employ the language acquired in multiple situations. It seems through experiments that the learner in this way is more positive and involved in formal linguistic practice As it has the ability to express and write den hindrances and desires to learn the second language, Which is done only by immersing itself in the surroundings of that language. Learning", the learner employs his or her linguistic asset through language communication and training in the construction of new language compositions produced spontaneously without making or costing, as it tries to employ language elements to create real linguistic communication appropriate to the social, linguistic and cultural context during linguistic and conversational practice. This topic seeks to determine the place of conversation in teaching Arabic to non-speakers, and to monitor the most important strategy for the success of the method of dialogue and conversation by referring to the role of expression and archives, and standing in the techniques followed and the way of F. Joan Gouin François is a model, and this is by tracking the analytical descriptive curriculum that allows to stand up to the conversation mechanism and reveal its importance in teaching Arabic to non-speakers. One of the outcomes we want is to focus on the continuum in Arabic language education, adopt the conversation as a way of teaching as its design and objectives approach real attitudes and drive the learner into practice by respecting the language's norms and synthesis, and create other methods aimed at consolidating the second language in particular.

Keywords: Conversation, Communication, Language Teaching, Sequence Method, Language Acquisition.

¹ E-mail: hamoulhadj_d@yahoo.fr ©(Corresponding Author)

² E-mail: l.keddache@univ-boumerdes.dz



نحو المعالجة الآلية للمستوى الدلالي عبر إنشاء الأنطولوجيات (حقل أفعال الحركة أمودجا)

الدكتورة راضية حجار^١

أستاذة محاضرة صنف أ، امحمد بوقرة بومرداس، الجزائر.

(Received: 2 May 2023; Accepted: 12 May 2024; Published: 31 May 2024)

ملخص

تهتم اللسانيات الحاسوبية بتوصيف خصائص اللغة وقواعدها للحاسوب، ولقد تمكنت اللغة العربية من استغلال الذكاء الاصطناعي في حوسبة مختلف المستويات اللغوية، كالمستوى الصوتي، والمستوى الصرفي، والمستوى النحوي، وبقي الإشكال في حوسبة المستوى الدلالي، وكيف نجعل الحاسوب يفهم اللغة الطبيعية مثلما يفهمها الإنسان؛ وكيف يميز بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي للمفردة، وبالتالي التقليل من اللبس الدلالي، الذي تعاني منه اللغة العربية في الواقع الرقمي. وسنحاول في هذه الدراسة اقتراح منهجية لمعالجة الدلالة في اللغة العربية باعتماد الأنطولوجيا، ولقد وقع اختيارنا على الحقل الدلالي لأفعال الحركة والسكون، لنقوم باستلال معاني مجموعة من هذه الأفعال من موقع معجم المعاني، وتحديد العلاقات الدلالية التي تربط بينها؛ من أجل بناء شبكة العلاقات الدلالية، أو التمثيل الدلالي للترابطات ولللاقات التي تربط معاني أفعال الحركة والسكون، وإنشاء أنطولوجيا، باعتماد اللغة الواصفة (OWL) التي توفر خاصية تنظيم وتصنيف وربط المعاني؛ ليفهمها الإنسان والآلة معا.

الكلمات الأساسية: الحقل الدلالي، أفعال الحركة والسكون، العلاقات الدلالية، اللغة الواصفة (OWL)، الأنطولوجيا.

¹E-mail: radiahadjebar@gmail.com

مقدمة:

يستخدم البشر لغات مختلفة للتواصل وتبادل المعلومات شفويا أو كتابة، ولقد استفادت اللغات البشرية من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، في معالجة بيانات اللغة الطبيعية، وتبقى حوسبة الجانب الدلالي إحدى التحديات التي تواجه الباحثين المشغولين في علم الحاسوب، وفي علم اللسان، وفي دراستنا هذه نقدم منهجية مقترحة لكيفية إنشاء شبكة العلاقات الدلالية للأفعال التي تنتمي إلى حقل دلالي واحد، وهو حقل الحركة والسكون، وذلك باعتماد اللغة الواصفة (OWL) التي توفر خاصية تنظيم وتصنيف المعاني؛ والربط بينها بعلاقات؛ لأجل أن يفهمها الإنسان والآلة معا.

وتبتدئ كل دراسة علمية أكاديمية بطرح تساؤلات وإشكالات حول ظاهرة معينة، وتمثلت مجموعة التساؤلات التي طرحناها حول دراستنا هذه فيما يلي:

- كيف تعتمد اللغة الواصفة (OWL) في التمثيل الدلالي، أو في بناء شبكة العلاقات الدلالية التي تربط بين معاني أفعال حقل الحركة والسكون؟
- هل تسهم الأنطولوجيات وإدراج الأصناف والسمات والعلاقات في التقليل من اللبس الدلالي، الذي تعاني منه اللغة العربية في الواقع الرقمي؟
- كيف نجعل الحاسوب يفهم اللغة الطبيعية مثلما يفهمها الإنسان؟ وكيف يميز بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي للكلمة؟

ودرستنا هذه التي نغني بإنشاء شبكة العلاقات الدلالية، التي تربط معاني الأفعال المنتمية إلى حقل الحركة والسكون بطريقة آلية، هي محاولة لمحاكاة عمل الدماغ البشري في تعامله مع المعارف المعجمية لحقل من الحقول الدلالية، والاهتمام بها يعود بالنفع على واقع اللغة العربية، إذ تسهم في التقليل من اللبس الدلالي الذي تعاني منه اللغة العربية في الساحة الرقمية، كما أنها تسعى إلى تحقيق أهداف هي:

- نمذجة العلاقات الدلالية والحد من الغموض المفاهيمي والدلالي في عالم المعرفة الحاسوبية.
- جعل الحاسوب يفهم المعاني الضمنية، بهيكلية المعلومات وتصنيفها وتنظيمها من خلال الأنطولوجيات، مما يسهل عملية البحث على صفحات الويب.
- الإسهام في رفع مهارة التفكير لدى المتعلمين، إذ تجعل منه أكثر مرونة في اختيار الألفاظ وتحديد ما بينها من علاقات.

ويعتد المنهج القاعدة الأساس التي يعتمدها الباحث، من أجل الوصول إلى نتائج مضبوطة ودقيقة، وفي دراستنا هذه اعتمدنا مقاربة حاسوبية، فبعد أن قمنا بجرد أفعال حقل الحركة والسكون، واستلال معاني عينة منها من موقع معجم المعاني؛ أنشئنا شبكة العلاقات الدلالية آليا، بفضل الأنطولوجيا وما توفره من تنظيم وتصنيف وربط للمعاني.

- تحديد مفاهيم المصطلحات: قبل الخوض في تفاصيل بحثنا هذا، ارتأينا تحديد مفاهيم المصطلحات ذات العلاقة بالموضوع.

١- مفهوم الحقل الدلالي:

إنَّ الحقل الدلالي هو مجموعة من الكلمات تربطها علاقات، ولكي تفهم معنى كلمة ما، يجب أن تفهم مجموعة الكلمات المتصلة بها دلاليا، فمعنى الكلمة هو محصلة علاقاتها بالكلمات الأخرى في داخل الحقل المعجمي (عمر، ١٩٩٨، صفحة ٧٩)؛ يعني أنَّ الحقل الدلالي هو كل مجموعة كلمات ترتبط دلالتها.

ولا نجد في التراث العربي ما يشير إلى هذا المصطلح، رغم أنَّ العرب كان لهم السبق في تصنيف الألفاظ، وتأليف معاجم الحقول الدلالية أو معاجم الموضوعات، ومعالجة كثير من المسائل المتعلقة بدلالة الكلمات، فكتبوا في مجاز القرآن وغريب ألفاظه، والعلاقة بين اللفظ والمعنى، وتطور معاني الألفاظ، وكان الاهتمام بتأليف هذه المعاجم قد اكتمل عندهم قبل القرن التاسع الميلادي. (عزوز، ٢٠٠٢)

وأول معجم أوربي صنف على أساس الموضوعات، هو المعجم الذي وضعه روجي^١ للكلمات اللغة الانجليزية وعباراتها (عمر ١٩٩٨، ٨٤)، الذي ذكر في مقدمته، أنه ليس مرتب حسب النطق ولا الكتابة، وإمّا حسب المعاني. وقد ظهرت في هذا المجال مناهج ونظريات عدّة منها نظرية الحقول الدلالية، ومفاد هذه النظرية أنَّ الكلمة تتحدّد دلالتها، ببحثها مع أقرب الكلمات إليها في إطار مجموعة دلالية واحدة. وتُبنى هذه النظرية على المفهوم الحقلي، وهو المفهوم الذي يندرج تحته مجموعة من العناصر التي تربطها علاقات، وتصنف من خلالها أشياء الكون وعناصره وفق قواعد معينة، وجملّة المبادئ التي تتعلق بهذه النظرية (Lyons 1977, 268) هي:

١. ليست هناك وحدة (لغوية معجمية) تنتمي إلى أكثر من حقل

٢. ليست هناك وحدة معجمية لا تنتمي إلى حقل معين

٣. لا يصح إغفال السياق الذي ترد فيه الكلمة.

٤. يستحيل أن تدرس المفردات مستقلة عن تركيبها النحوي.

والحقول الدلالية مفتوحة، ويضاف إليها دائماً؛ لأن التطور الاجتماعي يؤثر على المعاجم، و يمكن التمثيل لذلك بحقل وسائل النقل والمواصلات مثل: حمار، جمل، عربة، سيارة، طائرة، سفينة فضاء... وقد تنقرض أو تنزوي بعض الوحدات المعجمية لتفسح المجال لوحداث أخرى.

٢- العلاقات الدلالية داخل الحقل المعجمي:

إنَّ الهدف من التحليل للحقول الدلالية هو جمع كل الكلمات التي تخص حقلاً معيناً، والكشف عن صلاتها الواحد منها بالآخر، وصلاتها باللفظ العام، فمعنى الكلمة هو محصلة علاقاتها بالكلمات الأخرى داخل الحقل الدلالي، ولا تخرج هذه العلاقات (عمر ١٩٩٨، ٩٨) في أي حقل معجمي عن:

أ- علاقة الترادف: الترادف هو أنَّ يدلّ لفظان أو أكثر على معنى واحد؛ ويعني دلالة واحدة لألفاظ عدّة، أو بمعنى يكون (أ) و (ب) مترادفين إذا كان (أ) يتضمن (ب) و (ب) يتضمن (أ).

ب- علاقة الاشتمال أو التضمن: يختلف الاشتمال عن الترادف في أنَّه تضمّن من طرف واحد؛ أي يكون فيه (أ) مشتملاً على (ب)، حين يكون (ب) أعلى في التقسيم التصنيفي أو التفريعي، مثل (الشجر) الذي ينتمي إلى فصيلة أعلى هي (النبات)، فالشجر متضمن لمعنى النبات؛ والنبات مشتمل لمعنى الشجر؛ لأنَّ الجنس أشمل من النوع؛ لاحتوائه جميع صفاته.

ج- علاقة الجزء بالكل: وهي كعلاقة اليد بالجسم، والفرق بين هذه العلاقة وعلاقة التضمن، هو أنَّ اليد ليست نوعاً من الجسم، ولكنها جزء منه، بخلاف الإنسان الذي هو من الحيوان وليس جزءاً منه، ومثلها الثانية، التي هي جزء من الدقيقة وليست نوعاً منها؛ إذ كلٌّ منهما متميز من الآخر.

د- علاقة التضاد: وله أنواع متعددة هي:

- التضاد الحاد: مثل: غني-فقير، ميت-حي.

¹ Roget

- التضاد المتدرج: وهو ما يمكن أن يقع بين نهايتين لمعيار متدرج أو بين أزواج من المتضادات الداخلية؛ كالعلاقة بين الألفاظ الواقعة بين عبارة (الجو حار) وعبارة (الجو بارد)، وهي (الجو دافئ) و(الجو معتدل) و(الجو مائل إلى البرودة) ... الخ.

- التضاد العكس: وهو علاقة بين أزواج من الكلمات مثل باع، اشترى.

- التضاد الاتجاهي: ومثاله العلاقة بين كلمات مثل: أعلى-أسفل، يصل-يغادر

- التضادات العمودية أو التقابلية: مثل الشمال بالنسبة إلى الشرق والغرب، إذ يقع عمودياً عليهما.

هـ- التنافر: يرتبط التنافر كذلك بفكرة النفي مثل التضاد، أو هو عدم التضمن من طرفين، وذلك مثل العلاقة

بين الجمل والفرس والذئب والقط والكلب رغم انتمائها إلى نوع واحد وهو الحيوان.

٣- التعريف باللغة الواصفة^١:

إن اللغة الواصفة هي لغة تعتمد لأجل توصيف خصائص وقواعد اللغة الطبيعية؛ لأجل تبادل المعلومات بين الإنسان والآلة، ومن أشهر اللغات الواصفة (المالكي ٢٠١٥، ٦) التي تسمح بوصف المحتوى الرقمي وفق قواعد محددة HTML و XML التي تسهل نقل وتبادل المعلومات بطريقة موحدة، مهما اختلفت أنظمة التشغيل، وقد تطورت هذه اللغات الواصفة بشكل مذهل في العقد الأخير، مستفيدة من المنطق الوصفي والذكاء الاصطناعي وأشهرها RDF و OWL.

ولقد تم اختيار وإدراج OWL رسمياً في معمارية الويب الدلالي في عام ٢٠٠٤؛ إذ حظيت باختيارها من (w3c) كلغة دلالية وصفية وترميزية للويب الدلالي، وقد صممت خصيصاً لإنشاء ونشر الأنطولوجيات على الويب الحالي، تمهيداً للانتقال إلى الويب الدلالي (owl, 2012)، وهذا لأنه لا يمكن الاعتماد على (XML و HTML) في الاستدلال؛ لافتقارها إلى القدرة على التعبير عن دلالات البيانات التي تقوم بتشفيرها. وتعتبر (OWL) امتداداً للغة (RDF) مع إضافة الجانب الدلالي الذي ينقصها، مثل علاقة التكافؤ، التضاد، التماثل... وغيرها، وسنعمد في بناء الأنطولوجيا أو شبكة العلاقات الدلالية لأفعال الحركة، اللغة الواصفة (OWL).

وتحدد مكونات أو عناصر الأنطولوجيا الحاسوبية (النشقي، ٢٠١٤) في أربعة وهي:

أ- المفردات^٢: يعد المكون الأساس في بنية الأنطولوجيا، ويمثل المستوى الأول داخل الأنطولوجيا وتشير كلمة المفردات إلى مختلف الكيانات المادية والمجردة.

ب- الفئات^٣: يعد المكون الثاني في بنية الأنطولوجيا وتشير عبارة الفئات إلى التصنيف الأساسي في مجال ما، حيث تشتمل الفئة على مجموعة من المفردات أو الكيانات والتي تجمع صفات مشتركة جعلتهم ينتمون إلى هذه الفئة التي تم تسكينهم فيها. ولا يقتصر اشتغال الفئات على المفردات فحسب بل تمتد لتشمل أيضاً فئات فرعية^٤ لتكون بذلك فئة رئيسية تشتمل على فئات فرعية في تسلسل هرمي وبالتالي فإن أعضاء الفئة الفرعية ينتمون بحكم المنطق إلى الفئة الرئيسية.

¹ Ontology Web Language (OWL)

² Individuals

³ Classes

⁴ object

⁵ subclasses

ج- السمات^١: توصف الفئات والمفردات في الأنطولوجيا وفق الخصائص المميزة لها عن غيرها والمحددة لذاتها، فبالنسبة للمفردات تقوم السمات بتحديد القيم الخاصة بكل مفردة، وبالنسبة للفئة تقوم بتحديد السمات الأساسية لهذه الفئة والتي تدرج تحتها المفردات. ولا يقتصر أمر السمات على توصيف المفردات والفئات بل يمتد ليقوم بتوصيف العلاقات التي تربط هذه الكيانات كلها، حيث تقوم بتحديد طبيعة ونوع العلاقة بين المفردات وبين الفئات.

د- العلاقات^٢: تعد العلاقات أحد أهم السمات التي تميز الأنطولوجيا حيث تتسم العلاقات في بنية الأنطولوجيا بالتوصيف والمسميات والدلالات، الأمر الذي يكفل للحاسب تحقيق التكامل المعرفي بين الكيانات المختلفة.

٤- التعريف بالحقل الدلالي لأفعال الحركة والسكون:

لقد وقع اختيارنا على الحقل الدلالي لأفعال الحركة والسكون؛ لأجل تصميم شبكة للعلاقات الدلالية التي تربط هذه الأفعال، فقمنا بجرد هذه الأفعال التي تحمل معاني الحركة والسكون، من قائمة جذور الأفعال الثلاثية، التي يكون تشكيلها باعتماد الحروف الهجائية الثمانية والعشرين، ونأخذ كل حرف ونبدأ بالألف، ونضيف له في كل مرة حرفين وبالتسلسل (أأ) (أب) (أب) (أث) ... إلى آخر حرف وهو الياء، وطبعاً ستظهر جذور مستعملة وأخرى مهمة نتيجة تقارب مخارج أو صفات الحروف فيكون علينا حذفها من القائمة (الزراعي ٢٠١٣، ١٢٣). والجدول أدناه يوضح قائمة أفعال الحركة والسكون مرتبة ترتيباً ألفبائياً، والتي بلغ عددها ٢٤٥ فعلاً:

أبأ، أقي، أرب، أكل، أوى، برح، برد، برك، بزق، بسط، بطح، يعر، بقي، بكم، بلع، بلغ، تبع، تفأ، تفل، ثمل، ثني، جاء، جاب، جاز، جاس، جال، جثا، جثم، جدف، جذب، جرى، جرح، جرّ، جلا، جلس، حاز، حام، حبا، حبس، حدى، حرث، حرّك، حرن، حسس، حصر، حصل، حضن، حشر، حضر، حطأ، حكأ، حلق، حمل، خبط، خدر، خرج، خرّ، خرس، خرق، خضم، خطا، خطف، خفت، خفض، خلع، خنق، دار، داس، دبّ، دخل، دسّ، دعك، دفع، دقّ، دلف، ذلك، دنا، دهس، ذهب، راح، ربت، ربط، رجّ، رجع، رجف، رحل، ردّ، رسب، رطم، رفس، رفع، رقص، ركض، ركع، ركل، رمح، رمى، زلّ، زحف، زفّ، ساح، سار، سال، سبح، سبق، سجد، سحب، سدل، سرى، سرع، سعى، سقط، سكب، شبّ، شتت، شدّ، صاح، صبّ، صرف، صدم، صعد، صفع، صفق، ضرب، ضغط، ضمّ، طار، طاف، طرح، طرق، طفا، طوح، طوق، طوى، عاد، عام، عبر، عدا، عضّ، علا، غاص، غطس، غلق، غمز، فات، فتح، فتش، فتل، فحس، فرد، فرّ، فرز، فرش، فطر، فلت، فرك، فكأ، قاد، قام، قبض، أقبل، قحم، قدم، قذف، قرب، قضم، قطع، قعد، قفز، قلب، قلع، كبّ، كزّ، كزأ، لطم، لعب، لعق، لفأ، لفت، ألقي، لقط، لكز، لكم، لمّ، لمس، لوح، لوى، مال، مدّ، مرّ، مرق، مزج، مزق، مسّ، مسح، مسك، مشط، مشى، مضى، مضغ، مطأ، ملأ، ملح، ملص، نحى، نبش، نثر، نزع، نشب، نشر، نطح، نفذ، نفذ، نقر، نقل، نكس، نكش، نهش، نهض، هجر، هجم، هام، هبّ، هبط، هرب، هرع، هزّ، هطل، هوى، وثب، وجّه، وخز، وصل، وضع، وطئ، وغل، وفد، وقع وقف، وكز، ولج، ولّى.

جدول ١: قائمة بأفعال حقل الحركة والسكون

¹ Attributes

² Relationship

ولقد قمنا باختيار عينة من قائمة أفعال حقل الحركة والسكون من عشرة أبواب مختلفة، وهي:

- ١- باب الجيم: جاوز، جرى، جرّ، جلس.
- ٢- باب الدال: دعك، ذلك، دنا.
- ٣- باب الراء: رحل، رفع، ركض.
- ٤- باب السين: ساح، سار، سافر، سال، سحب.
- ٥- باب الغين: غادر، غلق.
- ٦- باب الفاء: فات، فتح، فتش، فرغ، فرّ، فصل.
- ٧- باب القاف: قام، قبض، قرب، اقترب، قعد، قفز.
- ٨- باب الميم: مسك، مشى، مضى، ملأ.
- ٩- باب النون: نبش، نكش، نهض.
- ١٠- باب الهاء: هاجر، هرب، هرع.

وبعد اختيارنا لعينة من أفعال الحركة والسكون من أبواب مختلفة، نقوم باستلال معاني كل فعل من الأفعال باعتماد موقع قاموس المعاني (المعاني، ٢٠١٠)؛ لأنه الموقع الذي يشتمل جميع المعاجم العربية، وذلك مثلما يوضح الجدول أدناه بالنسبة للفعل (مسك):

الفاعل	معاني الفعل
مسك	- مَسَكَ / أمسك العصا وغيرها: أخذ بها وتعلّق، قبض عليها بيده؛ - مَسَكَ بِالنَّارِ: فَحَصَ لَهَا فِي الْأَرْضِ ثُمَّ عَطَاهَا وَدَفَنَهَا بِالرَّمَادِ. - مَسَكَ / مَسَكَ الثُّوبَ: طَيَّبَهُ بِالْمِسْكِ. - مَسَكَ الْإِدَارَةَ وَنَحَوَهَا: تَوَلَّاهَا وَأَشْرَفَ عَلَيْهَا؛ - مَسَكَ بِزِمَامِ الْأُمُورِ: تَحَمَّلَهَا بِنَفْسِهِ، سَيَّطَرَ عَلَيْهَا. - مَسَكَ الشَّرْطِيَّ اللَّصَّ: حَبَسَهُ، قَبَضَ عَلَيْهِ بِالْيَدِ - مَسَكَ لِسَانَهُ: أَحْجَمَ عَنِ الْكَلَامِ. - أَمْسَكَ الرَّجُلُ: بَخِلَ، قَتَرَ؛ أَمْسَكَتْ أَمْعَاؤُهُ: كَانَ بِهَا إِمْسَاكًا - أَمْسَكَ بِالْخَيْلِ مِنَ الطَّرْفَيْنِ: رَاعَى الطَّرْفَيْنِ بَدُونِ أَنْ يُظْهَرَ انْحِيَاظًا لِأَحَدِهِمَا - أَمْسَكَ الشَّيْءَ عَلَى نَفْسِهِ: حَبَسَهُ - أَمْسَكَ رَمَقَهُ: حَفِظَ حَيَاتِهِ مِنَ الْهَلَاكِ - اسْتَمْسَكَ الْبُؤْسُ: انْحَبَسَ وَامْتَنَعَ عَنِ الْخُرُوجِ. - اسْتَمْسَكَ بِخُجَّةٍ: احْتَمَى، تَعَلَّقَ وَتَشَبَّثَ بِهَا، اعْتَصَمَ بِهَا وَلَمْ يَحِذَ عَنْهَا - تَمَسَّكَ الْأَشْيَاءُ: تَرَايَعَتْ أَجْزَاؤُهَا بَعْضُهَا بِبَعْضٍ، قَوِيَتْ وَاشْتَدَّتْ - تَمَسَّكَ الشَّخْصُ عِنْدَ الشَّدَّةِ: مَلَكَ نَفْسَهُ وَضَبَطَهَا - تَمَسَّكَ بِالشَّيْءِ / بِالْأَمْرِ: أَخَذَ بِهِ وَتَعَلَّقَ وَاعْتَصَمَ وَتَشَبَّثَ بِهِ - تَمَسَّكَ بِبِرَائَتِهِ: بَحَثَ عَنْ دَلِيلٍ يَدْعُمُ قَضِيَّتَهُ

جدول ٢: معاني أفعال الحركة والسكون من موقع قاموس المعاني

أمسك ظهرت 8948 مرة في 6782 نصاً

صورة ١: الكشف السِّيَاقِي للِفْعَل (أَمْسَكْ) فِي المَدَوْنَةِ اللُّغَوِيَةِ الْعَرَبِيَّةِ

٥- العلاقات الدلالية لأفعال حقل أفعال الحركة والسكون:

71

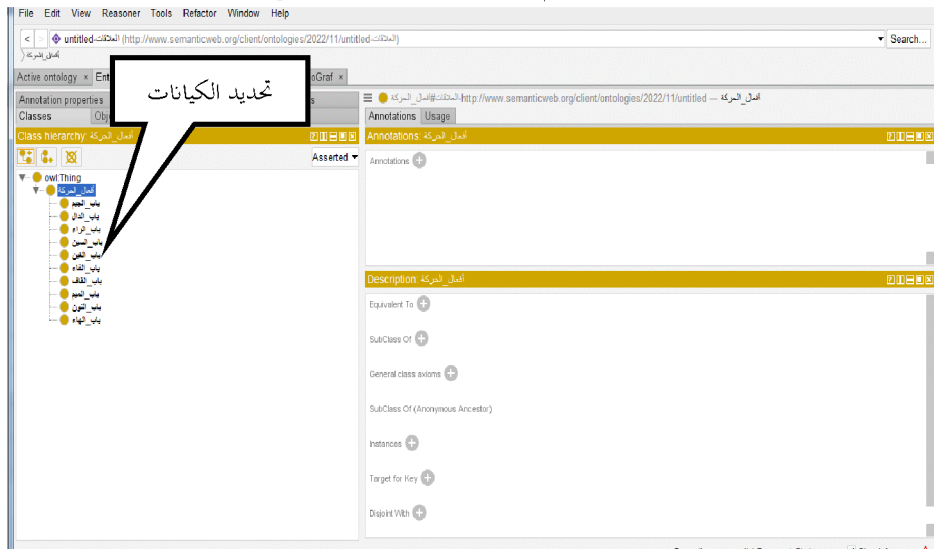
العلاقات الدلالية الأفعال	ترادف	تضاد	تضمن
دلك	دعك		
دنا	اقترب		
رحل	هجر		
رفع			قفز
ركض	جری		
ساح	سال		
سار	مشى		
سافر	غادر		
سال	ساح		
سحب	جرّ		
غادر	سافر		
غلق		فتح	
فات	جاوز		
فتح			
فتش	نبش / نكش		
فرغ		ملاً	
فرّ	هرب		
فصل		قرّب	
قام	نهض	جلس / قعد	
قبض	مسك		
قرّب	فصل		
اقترب	دنا		
قعد	جلس	قام / نهض	
قفز			
مسك	قبض		
مشى	سار		
مضى			سافر
ملاً		فرغ	
نبش	فتش / نكش		
نكش	فتش / نبش		
نهض	قام	جلس / قعد	

العلاقات الدلالية	ترادف	تضاد	تضمن
هاجر	رحل		
هرب	هرع		
هرع	هرب		

جدول ٣: الشبكة الدلالية لأفعال حقل الحركة والسكون

ولأجل تصميم أو بناء شبكة دلالية للعلاقات التي تربط بين أفعال الحركة آلياً، نستخدم اللغة الواصفة (OWL) المفتوحة المصدر، ونقوم بتثبيت الأداة بروتجي^١ على الحاسوب، وبعدها يأتي بناء الأنطولوجيا والتي تكون عبر خطوات وهي:

أ- تحديد الكيانات: إنَّ أوَّل خطوة نقوم بها بعد إعطاء اسم للأنطولوجيا هي تحديد الكيانات، ونقصد بالكيانات الأبواب التي تنتمي إليها أفعال الحركة عيئة الدراسة، وهي باب الجيم، باب الدال، باب الراء، باب السين، باب الغين، باب الفاء، باب القاف، باب الميم، باب النون، باب الهاء، كما توضَّح الصورة الموالية:



صورة ٢: تحديد الكيانات (أبواب الأفعال المختارة)

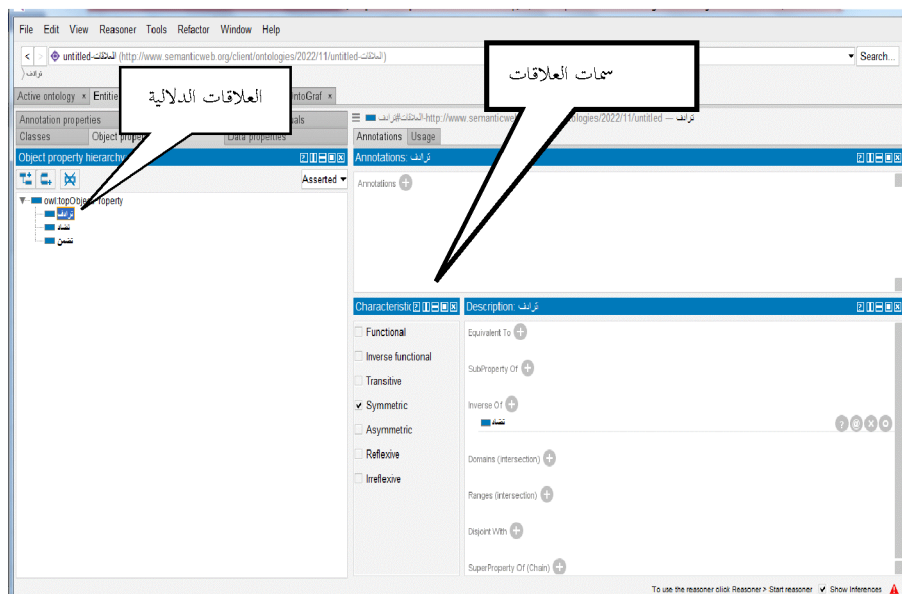
ب- تحديد العلاقات: بعد تحديد الكيانات، نقوم بتحديد العلاقات التي تربط بين الكيانات، أو بين الأفراد وهي علاقة الترادف، التضاد، التضمن، ونشير إلى أنَّه يجب إضافة سمات العلاقات التي يظهرها البرنامج في مستعرض سمات العلاقات^٢ مثل إضافة سمة التماثل^٣ لعلاقة الترادف وعلاقة التضاد؛ أي أنَّ العلاقة في اتجاهين

¹ Protege

² Characteristics

³ Symmetric

اثنين، عكس علاقة التضمن، التي تضاف لها سمة اللامثال؛ لأنَّ العلاقة في اتجاه واحد، كما تظهر في الصورة الموالية:



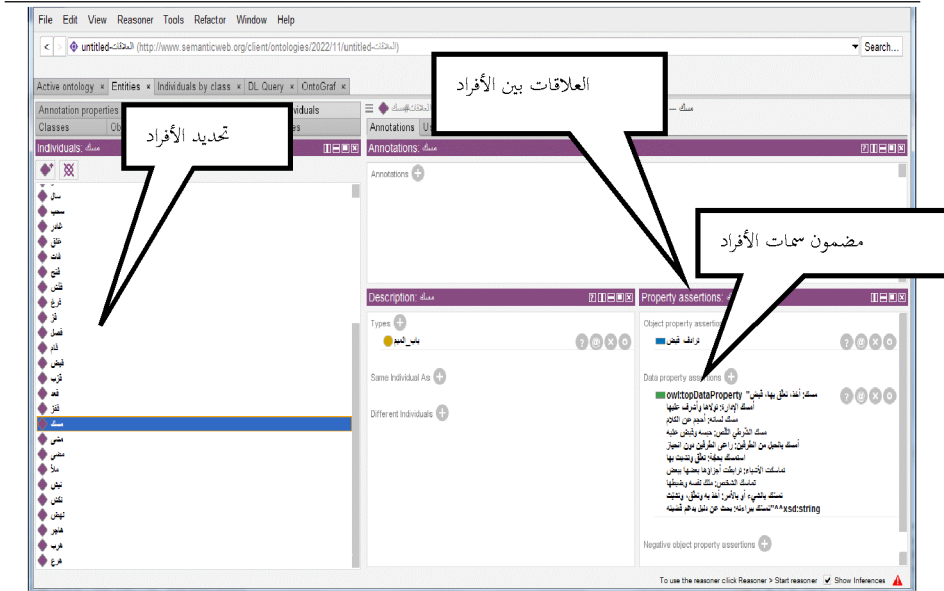
صورة ٣: تحديد العلاقات الدلالية وسماتها

ج- تحديد الأفراد: نقوم في الخطوة الثالثة بتحديد الأفراد، ونقصد بها أفعال الحركة عينة الدراسة، التي تنتمي إلى الأبواب أو الكيانات التي قمنا بتحديدنا في المرحلة الأولى، وبعد تحديد الأفراد تأتي عملية ربطها بعلاقات عبر تبويب^١ وهي العلاقات الواردة في الخطوة الثانية، وبعدها إضافة معاني كل فعل من أفعال الحركة، أو مضمون سمات الأفراد باعتماد التبويب^٢ كما في الصورة الموالية:

^١ Asymmetric

^٢ Object property assertions

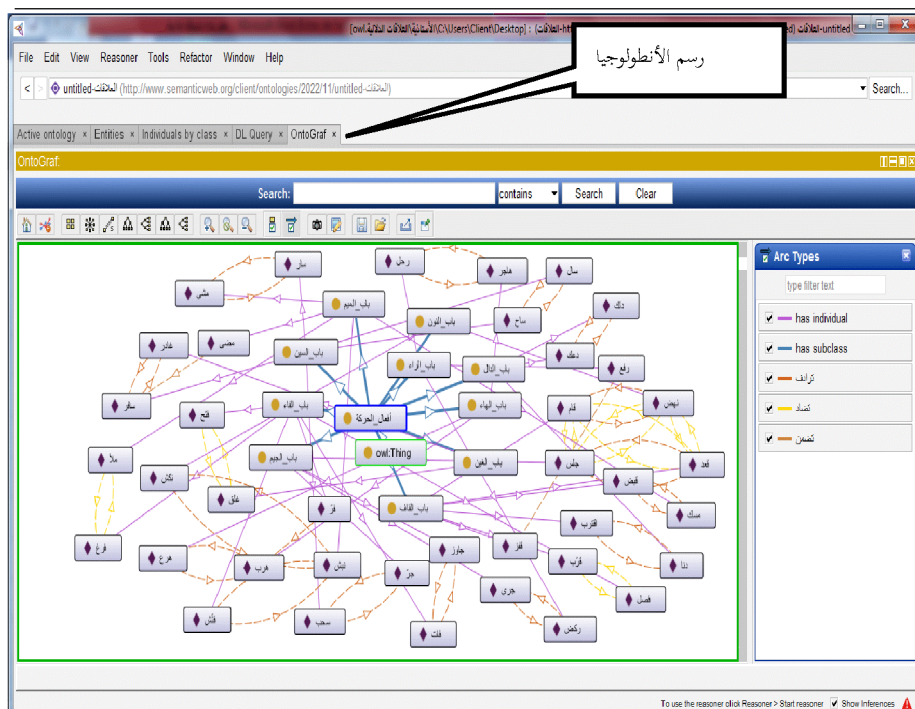
^٣ Data property assertions



صورة ٤: تحديد الأفراد (أفعال الحركة عينة الدراسة)

د- تنفيذ الأنطولوجيا: بعد الانتهاء من المراحل السابقة، والتأكد من صحة الأنطولوجيا، بتشغيل المفكّر عبر تبويب^١ تأتي المرحلة الأخيرة وهي مرحلة رسم الأنطولوجيا أو تنفيذها عبر^٢ الذي يخوّل لنا اختيار الشكل المناسب في التشجير، لنحصل في الأخير على شبكة العلاقات الدلالية التي تربط معاني أفعال الحركة، أو خريطة مفاهيمية مزوّدة بدليل أو مفتاح^٣ لفهم نوع العلاقات والترابطات بين الكيانات أو بين الأفراد، كما توضّح الصورة الموالية:

¹ Reasoner² Onto Graf³ Arc types



صورة ٥: شبكة العلاقات الدلالية لأفعال الحركة باعتماد لغة (OWL)

نلاحظ أنه بعد تحديد عناصر الأنطولوجيا، من فئات وعلاقات وأفراد، يتم تنفيذها أو بناؤها من طرف الأداة بروتجي لتتصل على أنطولوجيا العلاقات الدلالية لأفعال الحركة، التي تمت هيكلتها بطريقة دقيقة ومنطقية، وذلك في اختلاف ألوان الأسهم التي تمثل العلاقات، باختلاف نوع العلاقة؛ وذلك في مثل علاقة التضمن في: رفع و قفز، وكذا مضي وسافر التي جاءت بلون، وعلاقة التضاد في: جلس وقعد، غلق وفتح، فرغ وملأ، التي جاءت بلون آخر؛ يعني أنه تم إنشاء العلاقات الترابطية للمعاني أو بين مضامين سمات الأفراد؛ لأن الحاسوب لا يفهم مضمون البيانات، أو المعلومات الموجودة في مدونة ما، إلا إذا كانت مترابطة، مثلما تكون على مستوى الذهن، فيكون تمثيلها في خرائط ذهنية أو أنطولوجيات، وبذلك تسهل عملية البحث والكشف عن دلالة المفاهيم، بعد أن تم الربط بين أصنافها بعلاقات.

وإن عملنا هذا هو نموذج لبقية الحقول الدلالية، التي نأمل أن تسير على منواله؛ سعيا إلى تصميم الويب الدلالي، أو بمعنى آخر يكون بناء الويب الدلالي بناء الأنطولوجيات، التي تتيح ربط مجموعة المعارف وما بداخلها من كيانات وأصناف موجودة في العالم الواقعي، وعلاقات دلالية بطريقة منطقية، من أجل فهم الدلالات الصريحة والضمنية بالنسبة للآلة وللإنسان معا.

الختام:

إن الأنطولوجيا خريطة مفاهيمية على شكل شبكة دلالية واسعة، وتُعتمد لأجل تصنيف المفاهيم والفئات تصنيفا هرميا معقدا ضمن مجال محدد، فهي تتعدى أبنية وأشكال الكلمات إلى تصنيف المفاهيم بطريقة منطقية ورياضية، وعليه يمكن إجمال نتائج الدراسة في هذه النقاط:

- إنَّ بناء شبكة العلاقات الدلالية لمعاني المفردات، التي تنتمي إلى حقل واحد، يتحقق بالعودة إلى معاجم المعاني؛ لأنَّ فيها تصنيف المفردات باعتماد الموضوعات، أو إعادة تهيئة النص المعجمي؛ حيث نجعل في التعريف المعجمي تجتمع كل المعاني ذات العلاقة بذلك المدخل، وهذا ما يقترحه المشتغلون في مشروع أنطولوجيا المجاز.
- إنَّ أداة تحرير الأنطولوجيا Protege من الأدوات الداعمة بقوة للغة العربية، إذ تسمح بإدراج الأصناف والسمات والعلاقات مع تحديد خواص كل منهم، بطريقة تمكّن الأنظمة الحاسوبية من الاتصال والتواصل مع بعضها البعض.
- تمثيل الدلالات الضمنية، يعود بالنفع على واقع اللغة العربية، إذ يسهم في التقليل من ذائقة اللبس الدلالي الذي تعاني منه اللغة العربية في الساحة الرقمية.
- وفي الأخير توصي الدراسة بـ:
- الاهتمام بالأنطولوجيا أو الخرائط المفاهيمية؛ لأنها تساعد على رفع مهارة تفكير وإبداع المتعلّم؛ وذلك باستغلالها في الألعاب اللغوية التعليمية.
- تشجيع وتدعيم الدولة لهذا النوع من المشاريع، إذ إنَّ هيكلة المعارف والمعلومات لا يعود بالفائدة على اللغة العربية فحسب، وإنما تستفيد منه مختلف المجالات الأخرى.
- التعاون بين الدول، وتوفير البيانات والنماذج؛ من أجل استغلالها والاستفادة منها.

المصادر و المراجع:

- الزراعي، حسين بن علي (٢٠١٣). بناء الكلمة وتحليلها مقاربات في اللسانيات الحاسوبية. ط ١. الجزائر: دار التنوير.
- عزوز، أحمد (٢٠٠٢). أصول تراثية في نظرية الحقول الدلالية -دراسة-. دمشق: دار اتحاد الكتاب العرب.
- عمر، أحمد مختار (١٩٩٨). علم الدلالة. ط ٥. القاهرة: دار عالم الكتاب.
- المالكي، طارق (٢٠١٥). أنطولوجيا حاسوبية للنحو العربي، نحو توصيف منطقي ولساني حديث. ط ١. المغرب: دار النابعة للنشر والتوزيع.
- سيد النشراقي، مؤمن (٢٠١٤). نحو التكامل المعرفي من واقع توظيف الأنطولوجيات في إطار التنقيب عن البيانات : دراسة تحليلية. ٢، معرفة BIM-661502/ar/detail/BIM-661502. Available at: <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-661502>. (Accessed: April 14, 2022).

References

- Al-Maliki, T. (2015). *Computational ontology of Arabic grammar: Towards a modern logical and linguistic description* (1st ed.). Dar Al-Nabigha.
- Al-Zira'i, H. B. A. (2013). *Word construction and analysis: Computational linguistics approaches* (1st ed.). Dar Al-Tanweer.
- Azzouz, A. (2002). *Heritage foundations in semantic field theory: A study*. Ittihad Al-Kuttab Al-Arab.
- Jean Berco-Gleason (1982). *Insight from child acquisition for second language loss*, in Lambert and Freed.
- Lyons, J. (1996). *Semantics*. Cambridge: Cambridge Univ. Press
- Omar, A. M. (1998). *Semantics* (5th ed.). Alam Al-Kutub.
- Owl (2012). *OWL - Semantic Web Standards*. Available at: <https://www.w3.org/OWL/> (Accessed: April 14, 2023).
- Sayyid Al-Nasharti, M. (2014). Towards cognitive integration from the reality of employing ontologies in data mining: An analytical study. *Ma'rifa*, *2*. <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-661502> (Accessed April 14, 2022).
- Www.almaany.com (2010). Available at: <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-en/> (Accessed: April 04, 2021).

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Hadjebar, R. (2024). Automatic Processing of the Semantic Level through Ontology Construction (A Case Study of Motion and Stasis Verbs). *Language Art*, 9(2):65-80, Shiraz, Iran. [in Arabic]

DOI: 10.22046/LA.2024.10

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/377>



پردازش خودکار سطح معنایی با ایجاد هستی‌شناسی‌ها (مطالعه موردی: افعال حرکت و سکون)

دکتر راضیه حجابار^۱

مدرس کلاس الف، دانشگاه محمد بوقره بومرداس، الجزایر.

(تاریخ دریافت: ۱۲ اردیبهشت ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۲۳ اردیبهشت ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۱ خرداد ۱۴۰۳)
زبان‌شناسی رایانشی به توصیف ویژگی‌ها و قواعد زبانی برای پردازش رایانه‌ای می‌پردازد. اگرچه زبان عربی تاکنون توانسته است از هوش مصنوعی برای پردازش سطوح مختلف زبانی مانند واج‌شناسی، صرف و نحو رایانشی بهره ببرد، اما پردازش سطح معنایی همچنان چالش برانگیز باقی مانده است. مسئله این است که چگونه می‌توان به رایانه آموخت تا زبان طبیعی را همانند انسان بفهمد و بتواند بین معنای واقعی و مجازی واژه‌ها تمایز قائل شود و در نتیجه، از ابهام معنایی که زبان عربی در فضای دیجیتال با آن مواجه است، بکاهد. در این پژوهش، می‌کوشیم با تکیه بر هستی‌شناسی، روشی برای پردازش معنایی در زبان عربی ارائه دهیم. حوزه معنایی افعال حرکت و سکون را به عنوان نمونه انتخاب کرده‌ایم و معانی مجموعه‌ای از این افعال را از پایگاه «معجم‌المعانی» استخراج کرده‌ایم. سپس روابط معنایی میان آن‌ها را مشخص کرده و شبکه‌ای از این روابط یا بازنمایی معنایی پیوندهای میان افعال حرکت و سکون را ساخته‌ایم. در نهایت، با استفاده از زبان توصیف هستی‌شناسی که امکان سازمان‌دهی، طبقه‌بندی و پیونددهی معانی را فراهم می‌کند، یک هستی‌شناسی ایجاد کرده‌ایم تا هم انسان و هم ماشین بتوانند آن را درک کنند.

واژه‌های کلیدی: حوزه معنایی، افعال حرکت و سکون، روابط معنایی، زبان وب هستی‌شناسی، زبان توصیف هستی‌شناسی.

¹ E-mail: radiahadjebbar@gmail.com



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Automatic Processing of the Semantic Level through Ontology Construction (A Case Study of Motion and Stasis Verbs)

Dr. Radia Hadjebar¹©

Lecturer, Class A, University of M'hamed Bouguerra, Boumerdes,
Algeria.



(Received: 2 May 2023; Accepted: 12 May 2024; Published: 31 May 2024)

Computational linguistics focuses on formalizing language characteristics and rules for computer processing. While Arabic has successfully employed artificial intelligence in computational phonology, morphology, and syntax, semantic-level processing remains challenging. The core issues involve enabling computers to: (1) understand natural language with human-like comprehension, and (2) distinguish between literal and metaphorical word meanings to reduce the semantic ambiguity plaguing Arabic in digital environments. This study proposes an ontology-based methodology for Arabic semantic processing. Focusing on the semantic field of motion and stasis verbs, we extracted verb meanings from the "Ma'ajim Al-Ma'ani" dictionary and analyzed their interrelations. The resulting semantic network formally represents relationships between these verbs. Using the Web Ontology Language (OWL) - which enables systematic organization, classification, and linking of meanings - we developed an ontology that facilitates both human and machine interpretation.

Keywords: Semantic Field, Motion and Stasis Verbs, Semantic Relations, OWL, Ontology.

¹ E-mail: radiahadjebar@gmail.com



التطريس في رواية النهاية أو ربح الشمال لحميدة شنوفي

الدكتور علي سحنين^١

أستاذ محاضر أ، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة سعيدة الدكتور مولاي الطاهر، الجزائر.

(Received: 1 January 2024; Accepted: 24 May 2024; Published: 31 May 2024)

ملخص

تسعى هذه الورقة البحثية إلى مساءلة ظاهرة لافتة في الرواية الجزائرية، ألا وهي ظاهرة التطريس التي تجسدها بامتياز رواية "النهاية" أو "ربح الشمال" للكاتبة حميدة شنوفي. ومن خلال ذلك، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن عناصر اللعبة التطريسية القائمة بين نص ناسخ من الدرجة الثانية هو "ربح الشمال"، ونص أصلي مصدر هو "ربح الجنوب" لعبد الحميد بن هدوقة، على مستوى العنوان الروائي والشخصيات واللغة الأدبية والأحداث السردية والزمان والمكان. كما تهدف الدراسة إلى معاينة مختلف أشكال التفاعل والتصادي والتجاوز بين النصين من حيث الجمالية والمضمون، علاوة على أنها تروم سبر أغوار هذا النص، واستنطاق مضمونه ومُعتمته، ونزع رداء التدثر عن المعاني الدفينة والمتوارية خلف متاريس اللغة والمندسة في ركاز النص، وكذا إمالة الحُجب عن أسرار العملية التطريسية، ودواعي استدعاء النص اللاحق للنص السابق، وإعادة بعثه من جديد. وقد اقتضى منا تحقيق هذه الأهداف التوسل بالمنهج البنيوي في معاينة البنية الشكلية للنصين، وتوصيف مظاهر تفاعلها وتفاعلهما، وفي رصد مختلف مُتناصّات النص الناسخ مع النص الأصلي، والعمل على جردها وإحصائها والمقارنة بينها، كما استعُتُّ بالمقاربة التأويلية في استنطاق الأبعاد الدلالية للعمل التناسي والتطريسي الذي نهضت به الكاتبة في نصها الروائي. وقد قادنا ذلك إلى استخلاص بعض النتائج، تأتي في مقدمتها أن غاية الكاتبة من هذا العمل الطريف لم تتحدد فقط في تحقيق هذا البعد التناسي والجمالي مع نص "ربح الجنوب"، بقدر ما كان هدفها الأساس استنطاق المسكوت عنه في الرواية، ومحاولة استشراف نهاية لخاتمتها المغلفة والمفتوحة على جملة من الاحتمالات والتأويلات؛ وبهذا فقد جاءت بالفعل رواية "ربح الشمال" لتقدم أجوبة لأسئلة طرحتها "ربح الجنوب"، وسكت عنها ابن هدوقة، إلا ما كان من قبيل التلويح والإشارة الضمنية، ومنها عدم تصريحه بفشل قانون الإصلاحات الزراعية وتأميم الأراضي الفلاحية الذي أصدرته الدولة بعد الاستقلال، ومنها أيضا أن الجزائر ستدخل معتزكا خطيرا بسبب الخلافات الإيديولوجية والسياسية التي أدت إلى إغراق البلد في شلال من الدم دام عشرية كاملة. أما عن جوانب الجودة في هذه الدراسة، فتُعَدُّ مقارنة هذه الرواية هي الأولى من نوعها في النقد الجزائري؛ لأنه لا توجد دراسة منشورة عنها في حدود اطلاعنا، ولا سيما من منظور المقاربة التطريسية.

الكلمات الأساسية: الحوارية، التناس، التطريس، الرواية الجزائرية، النهاية أو ربح الشمال، حميدة شنوفي.

¹E-mail: ali.sahnine@univ-saida.dz

مقدمة:

يعد النص الروائي (النهاية أو ربح الشمال للكاتبة حميدة شنوفي) الذي صدر بعنوانين وفي طبعين مختلفتين نصا أدبيا طريفا ومطرسا، وكتابة من الدرجة الثانية، لأنه يستلهم أفكاره ويستمد روافده وأسس بنائه وتكوينه من نص أصلي سابق عليه، هو نص ربح الجنوب لعبد الحميد بن هدوقة؛ حيث تمكنت الكاتبة من محاورة هذا النص الروائي الأصيل والمؤسس، وإعادة إنتاج بنيانه السردية والمضمونية واستنساخها بطريقة لا يجيدها إلا الحذاق من أهل هذا الفن والاختصاص، ويلمسة جمالية بديعة أضفت على النص الجديد مسحة تناسية وحوارية قائمة على التفاعل والتصادي، وعلى إعادة الإنتاج والتشكيل والتطريز والتحويل والتحوير، وعلى مختلف الحالات والتضمينات والاشهاديات النصية والإشارية السابقة، وأضاءت بعض مناطق ظل كانت معتمدة في النص السابق، وفتحت المجال أمامه للسؤال والنقاش، واستشرفت له بعض الآفاق والنهايات التي أملتها ظروف معينة وحساسيات متجددة، جعلت منه نصا خالدا وملهما ومرهنا في الحاضر والمستقبل، ذلك لأن هذا النص الجديد وهو يربط صلاته بالنص الأصلي، لا يتماهى معه كلية، ولا يشعر القارئ مع هذا الأخذ أو الاقتراض أو الامتصاص بأنه نسخة مكررة أو مطابقة له، بل تجده يحافظ على انسجامه واستقلاليته وهويته وخصوصيته المضمونية والجمالية.

وبهذا، فإذا كان مفهوم التطريس ظهر نتاج تطور حاصل، بدأه باختين¹ بإطلاق مفهوم الحوارية، ثم تحول مع كريستيفا² إلى تناس، وأخيرا إلى تطريس مع جينيت³. وإذا كان -أيضا- مفهومه معبرا عن ظهور آثار الكتابة القديمة المحمودة في الكتابة الجديدة؛ فإن نص النهاية أو ربح الشمال، تظهر بعض آثار النص السابق فيه، وفق آليات تناسية تطريسية، عبّرت عن مدى فطنة الكاتبة ومقدرتها الفنية والجمالية على تأييد هذا النص الإبداعي اللافت والمتميز وتحبيكه وتطريزه مضمونيا وجماليًا، وقد اتخذ هذا العمل التطريسي بعض المظاهر والتجليات على مستوى العنوان والبنية السردية (الشخصيات، المكان، الزمان، الحوار)، وعلى مستوى الأفكار واللغة ومختلف الروافد الأدبية والتراثية والدينية والسياسية والاجتماعية. وهو ما سنحاول إبرازه والكشف عنه في هذه الورقة البحثية.

وإذا كان لا بد من الإشارة إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التطريس في الأدب والسرد بخاصة، فإنها تعد على رؤوس الأصابع، فضلا عن أن معظمها غارق في التنظير والترجمة عن الدراسات التطريسية الغربية. لكنه -وفي حدود اطلاعا- عثرنا على دراستين تطبيقيتين تونسيّتين نمازتين، الأولى للناقد والأكاديمي الفذ "أحمد السماوي"، وهي موسومة: (التطريس في القصص، إبراهيم درغوثي أمودجا)، وقد ركز فيها الناقد على التصديرات بوصفها نصية موازية، وعلى النصية الناسخة، والتضمين، والإشارة، والتكرار، والتصادي، والتناس، والمعارضة، والمحاكاة الساخرة، والتحريف الهزلي، والواقعية النصية والواقعية الوصفية، بوصفها مظهرات خاصة بالعملية التطريسية في قصص إبراهيم درغوثي، والدراسة الثانية الضخمة للباحثة الجامعية "دليلة شقرون" المعنونة: (التطريس في الرواية العربية الحديثة (نجيب محفوظ أمودجا)، التي تناولت فيها روايات نجيب محفوظ من المنظور التطريسي نفسه. وبهذا تبقى هاتان الدراستان منطلقا مرجعيا مهما بالنسبة للباحثين والدارسين في حقل الدراسات السردية العربية. أما مقاربتنا النقدية، وإن كانت قد أفادت من هاتين الدراستين السابقتين إلا أنها تتميز

¹ Mikhail Bakhtine

² Julia Kristeva

³ Gérard Genette

عنهما بكونها الدراسة الأولى التي تناولت موضوع التطريس في الرواية الجزائرية، وبالأخص رواية ربح الشمال لحميدة شنوفي.

وعلى هذا الأساس، فقد شكلت اللعبة التطريسية ميزة فارقة في رواية "ربح الشمال" لحميدة شنوفي وظاهرة جليلة للعيان، لأنها تعلن عن متناصها، وتصرح بتصاديها معه بشكل مباشر، وهو رواية "ربح الجنوب" لعبد الحميد بن هدوقة. فالإي مدى وفقت الكاتبة في تطريس نصها الروائي؟ وهل وفقت -حقاً- في تجربتها الجريئة الهادفة إلى تصور نهاية لأحداث رواية "ربح الجنوب"؟ هل حاكت الكاتبة نص ابن هدوقة محاكاة تامة، أم أنها أجرت على أحداث الرواية تحويراً وتحريفاً من نسيج مخيلتها الإبداعية؟ ثم ما المستويات التي مسها التحويل وطالها التحوير بعد العملية التطريسية؟

في ماهية التطريس الروائي:

يعود مصطلح التطريس^٢ إلى الأصل اليوناني بالامبساستوس^٣، وقد أطلقه الناقد الفرنسي "جيرار جينيت" -بعدها راج قبله مصطلحا الحوارية- وعلى نحو خاص مصطلح التناسل- ليعبر عن معنى الكتابة على الكتابة، أو بمعنى آخر الكتابة على آثار ممحوة سابقا. جاء في لسان العرب لابن منظور تحت مادة (طرس): "الطَرْسُ: الصحيفة، ويقال هي التي مُجِيت ثم كُتِبَتْ، وكذلك الطَّلْسُ. ابن سيده: الطَّرْسُ الكتاب الذي محي ثم كتب، والجمع أطراس وطُروس، والصاد لغة. الليث: الطَّرْسُ الكتاب المَمْحُو الذي يستطاع أن تعاد عليه الكتابة، وفَعْلَكَ به التَّطْرِيسُ.

^١ حميدة شنوفي كاتبة روائية وقاصة ومسرحية جزائرية من مواليد ١٩٩٠، مديرة دار أقلام للنشر الإلكتروني، ومسؤولة النشر بمجلتها، تحصلت على شهادة الماستر في الحقوق (قانون عقاري)، وشاركت في العديد من المعارض الوطنية والدولية، ولها حوارات إعلامية وثقافية منشورة إلكترونياً. كما صدر لها العديد من النصوص الروائية والقصصية، نذكر منها:

-انفصام بتوقيت الافتراض، عن دار المثلث للنشر والتوزيع سنة ٢٠١٧.

-رواية النهاية في ربح الجنوب لعبد الحميد بن هدوقة عن دار خيال للنشر والترجمة سنة ٢٠١٩ والتي نالت بها جائزة رئيس الجمهورية للمبدعين الشباب علي معاشي ٢٠٢٠.

-رواية ربح الشمال (طبعة منقحة عن رواية النهاية)، صادرة عن المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية بالاشتراك مع وزارة الثقافة والفنون سنة ٢٠٢١.

-رواية حوش المعاشات صادرة عن المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية بالاشتراك مع وزارة الثقافة والفنون سنة ٢٠٢٣.

-أصوات (مجموعة قصصية)، دار المثلث، ٢٠١٧.

-لا تغلقوا الباب (مجموعة قصصية)، دار الجزائر تقرأ، ٢٠١٨.

-فلسطين نحكي (مجموعة قصصية)، دار المعتز، الأردن، ٢٠١٨.

-شموس (مجموعة قصصية)، دار مها للنشر القاهرة، ٢٠١٩.

-فينيسيا توابيت الحب والكراهية (مجموعة قصصية)، ببلومانية للنشر والتوزيع، مصر، ٢٠١٩.

-ثلاثون دهشة (مجموعة قصصية)، دار فخر نهايت، الجزائر، ٢٠٢٢.

^٢ Palimpseste قول المصطلح عربياً بعدة مقابلات ترجمية منها (التطريسات) الواردة في كتاب محمد بنيس الشعر العربي الحديث بنياته وإيدالاتها، ج٣، دار تويقال للنشر، ط٣، الدار البيضاء، المغرب، ٢٠٠١، ص: ١٨٦. ومنها طروس التي اعتمدها محمد خير البقاعي في ترجمته للصفحات الأولى من كتاب Palimpsestes ضمن كتابه دراسات في النص والتناسل، مركز الإنماء الحضاري، ط١، ١٩٩٨، حلب، ص: ١٢٣. واعتمدها أيضاً كل من فوزي الزمري في كتابه شعرية الرواية العربية: بحث في أشكال تأصيل الرواية العربية ودلالاتها، مؤسسة القدموس الثقافية، دمشق، سوريا، ٢٠٠٧، ص: ١٨. وكببال الرياحي في كتابه الكتابة الروائية عند واسيني الأعرج، منشورات كازم الشريف، ط١، تونس، ٢٠٠٩، ص: ١٠٢. وأطراس التي اختارها المختار حسني في ترجمته لأهواط المتعاليات النصية عند جيرار جينيت في مقاله الموسوم (أطراس: الأدب في الدرجة الثانية) الذي نشره في العدد ١٦ من مجلة فكر ونقد المغربية سنة ١٩٩٩. ومن الترجمات الغربية (الواج) التي يفصلها سعيد يقطين في كتابه السرديات والتحليل السردية: الشكل والدلالة، المركز الثقافي العربي، ط١، الدار البيضاء، المغرب، ٢٠١٢، ص: ٤٨، ٦٠. وأيضاً ترجمة (النص المخفي) التي اقترحها واسيني الأعرج في كتابه المنجز السردية العربي القديم في ضوء المناهج النقدية الحديثة، دار خيال للنشر والترجمة، برج بوعريبيج، الجزائر، ص: ٥٢. ومن الترجمات المتداولة (التطريس) التي اعتمدها أحمد السماوي ودليلة شقرون في كتابيهما المعتمدين في هذه الدراسة.

³ Palimpsestos

وطرّسه: أفسده. وفي الحديث: كان التّحعيّ يأتّي عبدة في المسائل فيقول عبدة: طرّسها يا أبا إبراهيم أي امحّها، يعني الصحيفة. يُقال: طرّستُ الصحيفة إذا أنعمت محوها. وطرّس الكتاب: سوّده. ابن الأعرابي: المَطْرَسُ والمُتَطَرَسُ المُنْتَوَقُّ المختار؛ قال المَرَارُ القُفْعَسِي يصف جارية:

بيضاء مُطْعَمَةٌ المَلَاخِ، مِثْلُهَا * لَهُوَ الجَلِيسِ ونيقَةُ المَطْرَسِ. (ابن منظور، مادة طرس).

وقد ورد هذا المعنى عند "ناتالي بياغاي غروس" التي ترى أن "الطرس...صفحة أو لفافة يتم بصفة متكررة التخلص مما خط عليها". (غروس ٢٠١٢، ١٧٦). وقديما كانوا يكتبون على الجلود، ثم تمحى ويعاد الكتابة عليها من جديد، فتظهر آثار الكتابة القديمة خلف الكتابة الجديدة. وبهذا فعملية إعادة الكتابة على الطرس، تنسجم مع العنوان الفرعي (الأدب من الدرجة الثانية) الذي شفع به جينيت كتابه *Palimpsestes*. (السمواوي ٢٠٠٢، ١٤). وهو ما أكدّه "جينيت" -حينما تناول الظاهرة التطريسية- بالقول: "لا يوجد أي أثر أدبي، مهما كانت درجته، ومهما اختلف قراؤه، فإنه يحيل على أثر آخر. وبهذا المعنى تكون كل الآثار ناسخة" (Genette 1982, 18). وعلى حد تعبير الباحثة الفرنسية "ناتالي بياغاي غروس"، "ليس هناك نص استغنى عن كل استعادة لآثار أخرى، عن كل استعارة منها" (غروس ٢٠١٢، ١٧٠)؛ أي إن الآثار الأدبية على اختلافها وتنوعها، تكون مطرسة وخاضعة لعمليات القص والتلصيق والتركيب، ولإعادة التشكيل الجمالي والإخراج الفني، مما يجعل العملية التطريسية أشبه ما تكون بفسيفساء (موزاييك)، أو بلعبة بيزل، أو بلوحة فنية لرسام تكعيبي (شقرون ٢٠١٨، ٩ و ١١). فكما هو الشأن بالنسبة لعمل التقطيع والتلصيق والتركيب -بين الأشكال المتنافرة- الذي يكون قوام هذه الأعمال أو الأشكال، يكون كذلك الشأن بالنسبة للرواية التي تستطيع أن "تجمع في أحشائها عناصر عديدة متنافرة غير متجانسة، يتم الجمع بينها عبر عملية قص من المنابت وتلصيق داخل الفضاء النصي الجديد الذي يغدو رقعة تختلط فيها عناصر متباعدة متداخلة. إنها تحضن هذه المكونات الهجينة التي تغدو أجزاء منها لا يتحقق كيانها بمعزل عنها. فهي تمتصها وتتفاعل معها وتستوعبها عبر سيرورة إنتاجية تجعلها في انسجام تام معها رغم كونها في الأصل دخيلة عنها مأخوذة من سياق مغاير ومصدر مخالف". (شقرون ٢٠١٨، ١١).

وبناء على ذلك تكون الرواية الجنس الأدبي الأقدر على احتضان الأجناس والفنون المختلفة والمتباعدة، والمهياً لاستضافة التاريخي والديني والاجتماعي والسياسي والفن التشكيلي والموسيقى والفكاهي والهزلي... وغيرها. فهي ملتقى لتجاوز الأجناس ولتفاعل النصوص، وهي الكيان الفني والأدبي القائم على الانفتاح ومواكبة مستجدات العصر، والقابل للتجدد والتطور والتحول المستمر. وبهذا "فالنص الروائي هو طرس فيه نرى نصا يطابق آخر لا يخفيه تماما وإنما يجعله قابلا لأن يرى بشفافية. الحذر الحذر! فكل نص يمكن أن يخفي آخر" (شقرون ٢٠١٨، ١٣). لكنه بمجرد إزالة الطّفل عن الطرس (السمواوي ٢٠٠٢، ٦٢) أو حك سطح اللقافة، ستنكشف طبقات النص التي تغطيها اللقافة وتحجبها عنا، وتظهر آثار الكتابة السابقة للبيان (غروس ٢٠١٢، ١٧٧). إنها مملكة الرواية. هذا النص الثقافي المطرس بامتياز.

بقي أن نشير إلى أن جينيت-في نطاق دراسته للمتعاليات النصية *Transtextualité*- في كتابه أطراس *Palimpsestes*- قد اهتم بخمسة أمهات من التجاوز النصي *Transtextualité*، هي: التناص *L'intertextualité*، والنصية الموازية (المحيط النصي^٢ أو المناص) *Paratexte*^١، والنصية الواصفة *Métatextualité*، والنصية الجامعة

¹ Nathalie Peigay-Gros

^٢ يبدو أن هذه الترجمة (المحيط النصي) التي اعتمدها واسيني الأعرج هي الترجمة الأكثر دقة وملاءمة من غيرها، من الترجمات الشائعة والدائعة. فإذا كانت ترجمة مصطلح *Paratexte* بالمناص ترجمة اعتباطية ولا تفي بالمعنى المراد، وكان استعمال ترجمة (النص الموازي) يدل على وجود نص آخر لا تربطه بالنص الأصلي أية صلة أو علاقة، إن لم نقل تربطه به علاقة تناقض وتعارض وانفصال تام، لأن الأمر هنا

L'architextualité. أما خامس هذه الأمط وهو النصية اللاحقة أو الناسخة **Hypertextualité**، وإن أدرجه بوصفه صنفًا رابعًا، فإنه، تعتمد تأخير الحديث عنه، لأنه سيكون مدار اشتغاله في كتابه أطراس المذكور آنفاً. لقد أدرج "جينيت" مفهوم التطريس أو الكتابة من الدرجة الثانية ضمن علاقة النصية اللاحقة أو الناسخة، وهي كل علاقة تربط بين نصين: النص الأول (ب) سماه "جينيت" نصًا لاحقًا أو ناسخًا **Hypertexte** والنص الثاني (أ) سماه نصًا سابقًا أو مصدرًا **Hypotexte**. ثم إن العلاقة بين النصين ليست علاقة تعليق أو شرح، بقدر ما هي علاقة تطعيم أو زرع (Genette 1982, 13). ومعنى آخر أن هذه العلاقة النصية قوامها تلاقح النصوص وتصاديها وتفاعلهما، وأن تحاكي فيها النصوص الناسخة نصوصًا أخرى، مصادر، سابقة عليها، وتُجري عليها بعض التحويلات والتحويلات. وهذه العملية هي ما سمته "ناتالي بياغاي غروس" بعلاقة الاشتقاق (غروس ٢٠١٢، ٧٥ وما بعدها) التي تتخذ لديها، عدة أشكال ومظهرات نصية وتحويلية، هي: المحاكاة الساخرة، والتحريف الهزلي، والمعارضة. في حين أن "جينيت"، كان قد أحصى العديد من الأمط التحويلية، نذكر منها: الترجمة **Traduction** ونثر المنظوم **en prose Transtylisation** ونظم المنثور **Transmétrisation** والبتير **Excision** والتشذيب **Emondage** والتهذيب أو التنقيح **Expurgation** والاختصار أو الإيجاز **concision** وملخص الكتاب **Digest** والإسهاب أو التوسع **Expansion ou Amplification** والتسريد **Narrativisation** والمسرحة **Dramatisation** وتحوير وجهة النظر **Transfocalisation**... إلخ. (Genette 1982, 293-536). هذا بالإضافة إلى التضمن والتلميح والتكرار والاستشهادات والإحالات والسرقات والتصادي... وغيرها.

إن التطريس سمة من سمات الكتابة الإبداعية والروائية، وظاهرة طبيعية وحيوية، تخص طبيعتها التكوينية والأجناسية. بله هي ظاهرة كونية وعالمية، تتعلق بالأدب، وستظل تتحكم في سيرورته الإنتاجية والإبداعية بشكل دائم ومستمر. وذلك بالرغم من أن أبعاده التناسية، قد تجعل الوحدة الدلالية للنص عرضة للخطر (غروس ٢٠١٢، ٩٩) والتشظي والتشتت ومنفتحة على احتمالات تأويلية مضاعفة، وعلى استحضر أكثر من ذاكرة نصية، تبقى مهمة استكناها والكشف عن حجبها وجينالوجيتها على عاتق القارئ الذي يكون مؤولا ومطرًا في نفس الوقت. وبهذا فكل نص مهما كان إلا ويستدعي سابقه، ويظل مشدود الصلة به، يستمد منه بعض عناصره ومكوناته، و"كل نص يواطئ نصوصًا أخرى ليمحوها ويعيد كتابتها مجريًا عليها ضروبًا من عمليات التحويل فيؤكدكها ويثبتها على نحو أو آخر أو ينفخها ويتجاوزها. وفي جميع الأحوال تظل آثار الكتابات السابقة ورواسيها مستكة في ثنيات النص مشعة في خفوت، منتظرة من يسلط النظر عليها لتبعث من سكونها من جديد وتمثل نابضة حياة وقدرة على التجدد الدلالي". (العجمي ٢٠١٩، ٧٣).

متعلق بموضوع يقع في حواشي النص السردى وليس في جوهره، لكنه ملتصق به ولا وجود له إلا من خلاله، ومن هنا أهميته. إذ لا يمكن تخيل نص سردي متكامل دون محيط نصي **Paratexte**. لقد تم استخدام المحيط النصي اعتمادًا على الكلمة الفرنسية وما تعنيه، فكلمة **Paratexte**، تنقسم إلى جزئين **Para + texte** والتي تعني محيط + نص. الاشتقاق المصطلحي يجب أن يبنى من خلال هذين العنصرين". (واسيني الأعرج، المنجز السردى العربى القديم في ضوء المناهج النقدية الحديثة، ص: ٥٢).

^١ خصص "جينيت" كتابه عتبات **Seuils** لدراسة النصية الموازية (المناس) **Paratexte** وفيها اهتم بدراسة العناوين الأصلية والفرعية، وأسماء الكتاب، والتجنيس، ودار النشر، والغلاف، والإهداءات، والمداخل والمقدمات والتصديرات والحواشي والهوامش والصور، والألوان، والرسومات... وغيرها.

- Voir : Gerard Genette, *Seuils*, Ed, Seuil, Paris, 1987.

- وينظر، عبد الحق بلعابد، عتبات جيران جينيت من النص إلى المناس، تقى. سعيد يقطين، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط ١، ٢٠٠٨. وينظر أيضا كتابه، عنفوان الكتابة ترجمان القراءة (العتبات في المنجز الروائي العربى)، مؤسسة الانتشار العربى، بيروت، لبنان، ط ١، ٢٠١٣.

التطريس في مستوى العنوان الروائي

يتلبس النص الروائي (رياح الشمال) للكاتبة حميدة شنوفي مسحة تطريسية، بدت آثارها جلية ملموسة وطافية، منذ العنوان، بوصفه عتبة نصية، وشاهدا علنيا، ومتناسا يتصدر غلاف الرواية (شقرون ٢٠١٨، ١٩٦)، سواء من خلال عنوانه الأصلي (رياح الشمال) أو من خلال عنوانه الفرعي (النهاية في رواية ريح الجنوب لعبد الحميد بن هدوقة)، أو من خلال عنوان الطبعة الأولى للرواية (النهاية) (شنوفي، ٢٠١٩) الذي عدلت عنه الروائية في الطبعة الثانية إلى العنوان (رياح الشمال) الذي يبدو أن الروائية قد وفقت في تأنيثه وبنائه بناء مطرسا. أضف إلى ذلك أنها تداركت ما فاتها في الطبعة السابقة، وحاولت أن تجتهد أكثر في جعل العنوان -بهذه الصياغة الجديدة- يؤدي وظيفته الحوارية والتناصية.

يستحضر القارئ -مجرد أن تقع عينه على عنوان (رياح الشمال)- عنوانا آخر سابقا عليه، هو عنوان رواية "ريح الجنوب" لعبد الحميد بن هدوقة، لكنه يطالع متنها، تتأكد لديه تلك العلاقة الحميمة، وذلك التصادي أو التفاعل بين العنوانين أو بالأحرى بين النصين، بين نص لاحق، ونص سابق، النص الأصل أو المصدر والنص الناسخ من الدرجة الثانية؛ إذ يعيد هذا الأخير اللاحق استنساخ النص السابق ومحاكاته وإعادة إنتاجه من جديد بما يحقق ما سمي بالتضافر النصي. ذلك لأن النصوص تتراشح وتتلاقح، ويحمل اللاحق منها بصمات سابقها، فتترك فيها ما يشبه الوشم في ظاهر اليد (السماعي ٢٠٠٢، ١٤٦-١٤٧ و ١٥١). وهو ما يجسده العنوان الروائي (رياح الشمال) الذي تطفو على سطحه آثار العنوان الروائي (ريح الجنوب)، كما أنه يحيل عليه بشكل مباشر.

تصرفت الكاتبة في العنوان الروائي (ريح الجنوب)، فأجرت عليه تحويرا بسيطا، لم يحجب عنا آثار العنوان السابق على الرغم من أنها حادت به قليلا عن الأصل. وبطريقة القص واللصق، استبدلت كلمة الشمال بكلمة الجنوب، فأصبح العنوان دالا بطريقة عكسية وتضادية (شمال عكس جنوب)، وتحولت صياغته من الدلالة على ريح الجنوب (القبلي). "وتحركت الرياح، وأخذ دويها يتصارخ بين جبال القرية ورباها فإذا الأرض المقمرة تتلحف بلحاف من غبار... غبار القبلي" (ابن هدوقة ٢٠٠٨، ١٩٩) إلى ريح الشمال (البحري). "أما هناك فتهب رياح الشمال برائحة أمواج البحر الهادئة" (شنوفي ٢٠٢١، ١٠٤). وفي القرآن الكريم جاءت دلالة الرياح لتأدية هذا المعنى المفارق، وللدلالة على الخير والشر. يقول الله عز وجل: {وَهُوَ الَّذِي يُرْسِلُ الرِّيَّاحَ بُشْرًا بَيْنَ يَدَيْ رَحْمَتِهِ... حَتَّىٰ إِذَا أَقْلَتْ سَحَابًا نَقَالَ سَفَنَاهُ لَيْلِدٍ مَّيَّتٍ فَأَنْزَلْنَا بِهِ الْمَاءَ فَأَخْرَجْنَا بِهِ مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ... كَذَٰلِكَ نُخْرِجُ الْمَوْتَىٰ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ}. الأعراف/٥٧. وقال تعالى أيضا: {وَأَرْسَلْنَا الرِّيَّاحَ لَوَاقِحَ فَأَنْزَلْنَا مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَسْقَيْنَاكُمُوهُ وَمَا أَنْتُمْ لَهُ بِخَازِنِينَ}. الحجر/ ٢٢. وقال: {فَأَرْسَلْنَا عَلَيْهِمْ رِيحًا صَرْصَرًا فِي أَيَّامٍ نَحْسَاتٍ لَّنُنْذِرَهُمْ عَذَابَ الْحِزْبِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا... وَلَعَذَابُ الْآخِرَةِ أَخْزَىٰ... وَهُمْ لَا يُنصَرُونَ}. فصلت/ ١٦. وقال أيضا: {فَلَمَّا رَأَوْهُ عَارِضًا مُّسْتَقْبِلَ أَوْدِيَّتِهِمْ قَالُوا هَٰذَا عَارِضٌ مُّمْطِرُنَا... بَلْ هُوَ مَا اسْتَعْجَلْتُمْ بِهِ... رِيحٌ فِيهَا عَذَابٌ أَلِيمٌ}. الأحقاف/ ٢٤.

فإذا كانت ريح الجنوب "دلالة على تمزيق السكون وتكسير الرتبة والروتين الذي يسود القرية و[دليلا] على نفسية البطلة (نفيسة) الطالبة الثائرة على أوضاع قريتها، وسلطة والدها ثوران الريح" (بوقرومة، ٦٤)؛ فإن ريح الشمال دلالة على الفكر التنويري والخلفية الثقافية للمدينة والجامعة التي دعت نفيسة إلى التحرر والانفتاح والتمرد على الأعراف والتقاليد، وإلى رفض مختلف أشكال الانغلاق والعنف والظلم والتسلط السائدة في القرية. ولعل في هذا التحول أو التحوير الطارئ على العنوان دلالة غير خافية، قصدت إليها الكاتبة، مما جعل العنوان معبرا في الحالتين عن فوارق الحياة المعيشية بين القرية والمدينة، وما نجم عنها من انعكاسات على بطلان الرواية (نفيسة) التي همت بالرحيل ومغادرة القرية في النص الأول (المتناس) وبالعودة إليها مجددا كما هو الحال في

النص الثاني (الناسخ). ويبقى أن نشير أيضا إلى الدلالة الإيديولوجية التي يبطنها العنوان الأصل، وشحن بها العنوان الناسخ؛ لأن الكتابة استوعبت فكر ابن هدوقة المتشبع بالمبادئ الثورية والاشتراكية، وتطلعت في عملها إلى مواصلة ما سكت عنه ابن هدوقة أو تنبأ به من أحوال وظروف عاشها وما يزال هذا الوطن؛ فاختارت لعملها التطريسي عنوانا لافتا (رياح الشمال)، واستشرفت لرواية ريح الجنوب هذه النهاية، كما يشير إليها عنوانها الفرعي (النهاية في رواية ريح الجنوب لعبد الحميد بن هدوقة). كما منحت لشخصياتها أدوارا متجددة، وأدخلت على أحداثها بعض التغيرات والتحويلات بطريقة فنية وتخييلية -صقلها ذكاؤها وموهبتها الأدبية الفذة- لا تشعر باستنساخ حرفي للنص السابق، كما لا تخفي في الوقت نفسه اتكاء النص الناسخ عليه، أو أمحاء آثاره كلية وانطماشها وطموورها. إنها لمسة الفنان المبدع القادرة على صهر أفكار النصوص السابقة وأحداثها، ونحتها في قالب نصي جديد، مانحة له الانسجام والاستقلالية.

هكذا يحل النص الأصلي الملتصق في النص الناسخ بعنوانه، إلى درجة أن العنوان (ريح الجنوب) يتكرر حضوره في النص الناسخ ثلاثا وعشرين مرة، في مقابل حضور باهت للعنوان ريح الشمال، الذي ورد ذكره مرة واحدة بصيغة الجمع. (أما هناك فتهب رياح الشمال برائحة أمواج البحر الهادئة). مما يؤكد التعالق الوثيق بين النصين، ويعلن عن استمرارية هبوب ريح جنوب ابن هدوقة حتى بعد مرور خمسين سنة عن صدور نصه. بل الأكثر من ذلك حتى العنوان الذي اعتمدته الكاتبة (ريح الشمال) قد ذكر صراحة في الرواية الأصل. (...كانت ريح الشمال تهب مما صير الجو في غاية الاعتدال...)(ابن هدوقة ٢٠٠٨، ٦٤). (سكتت الرياح واعتدل الجو، وهبت أنسام البحري (ريح الشمال) فأزالت عن النفوس ما كانت تجده من ضيق وتحسه من حيرة...)(ابن هدوقة ٢٠٠٨، ١٥٤). وفي الجدول الآتي سنقدم عملية إحصائية لبعض المواطن التي ذكر فيها العنوانان في النص الناسخ (اللاحق) بشكل صريح.

عنوان النص الأصلي (ريح الجنوب)	عنوان النص الناسخ (ريح الشمال)
(...ويأتي على ما تبقى من صمودهم، قوة أكبر من قوة ريح الجنوب نفسها). ريح الشمال، ص: ١٨.	(أما هناك فتهب رياح الشمال برائحة أمواج البحر الهادئة). ريح الشمال، ص: ١٠٤.
(لم تعد حرارة الشمس ورياح الجنوب (القبلي) وحدها من تمنعهم من الخروج). ريح الشمال، ص: ١٩.	
(كان المساء ما يزال شرسا بسبب حرارة الشمس الحارقة، ورياح الجنوب الموسمية تلفح وجوههم بمجرد الخروج من منازلهم). ريح الشمال، ص: ٢٢.	
(تلعثمت نسائم ريح الجنوب (القبلي)). ريح الشمال، ص: ٤٢.	
(ريح الجنوب ستفضح كل الأسرار...). ريح الشمال، ص: ٤٦.	
(فبقيت رياح الجنوب تزمجر معلنة انتصار الحق على الباطل، لأن الرياح بما تحمله من قوة، تقضي على كل ما هو ملتو، ذي أسس غير متينة، بل وتكسر سلطة كل من يبني مجده على أرض لا يتمنى تملكها إلا من أجل الاستحواذ لا غير). ريح الشمال، ص: ٥٠.	
(كانت القرية تبدو قاحلة، ورياح الجنوب أحد أفرادها الأصليين). ريح الشمال، ص: ٧١.	

عنوان النص الأصلي (رياح الجنوب)	عنوان النص الناسخ (رياح الشمال)
(رغم علم مالك بأن الخبر سيشتيع بينهم وينتشر انتشار ريح الجنوب متى ما هبت فأهلكت وغيّرت وأعادت في نفوس الناس اضطراباً). ريح الشمال، ص: ٨٠.	
(حتى أن ريح الجنوب ما سلمت منهم، إذ باتوا يترجمون صفيها بنذير شؤم، وعويلها بالغضب، وهدوءها بالرضا...). ريح الشمال، ص: ٩٤.	
(أحجمت ريح الجنوب عن الهدوء، فكما تعكر مزاج أهل القرية بما نقله لهم شيخ البلدية من أخبار عن قانون التسيير الذاتي، كانت ريح الجنوب المصحوبة بلفحات الشمس الحارقة تواصل زمجرها في الوجوه، لافحة إياها ومانعة سكان القرية من التحرك بحرية في الأرجاء). ريح الشمال، ص: ١٠٢، ١٠٣.	
(...هنا تهب ريح الجنوب الساخنة...). ريح الشمال، ص: ١٠٤.	
(كانت رياح الجنوب مستعدة لتهل ضيفة ثقيلة الظل على بساط القرية المتشقق، فتزيده يبوساً وقسوة...). ريح الشمال، ص: ١٦٨.	

في مستوى التطريس الأدبي

يحل النص الروائي ريح الجنوب في نص ريح الشمال إلى درجة التماهي والتطابق الحرفي، ذلك لأن الكاتبة، تستعير العديد من العبارات والفقرات والشواهد والإحالات -بحرفية تامة- من النص السابق، وتعيد استعمالها وإصاقها وتركيبها بشكل يجعلها تبدو مندمجة ومتجانسة ضمن منطوقها الروائي. فهي بصنعها هذا تشبه -إلى حد ما- المرمق الذي يحسن وضع القطع المنتثرة، الواحدة إلى جوار الأخرى، بغية حصولها على نص أوفى هو نصها الناسخ (السمائي ٢٠٠٢، ١٥٤). ولأشك أن تجميع هذه القطع النصية المبتوثة في ثانيا النص السابق، والزج بها في النص اللاحق، وإعادة استعمالها وتركيبها من جديد -إما بنقلها حرفياً أو بإعادة صياغتها وتحويرها أو بالتعليق عليها وشرحها- ليس عملاً اعتباطياً بقدر ما يكون معبراً عن حالة من التجدد والانبعث والتنوع، وعلى وحدة نصية قائمة على الترهين الدائم والمستمر، ليس بإمكان تقادم العهد وتعاقب الأزمنة أن يبليلها. وفي الجدول الآتي سنسعى إلى تجميع هذه النصوص والشواهد المستنسخة كما هي في رواية ريح الشمال:

النص الأصلي	النص الناسخ
(عندما ركبت القطار مع خالتي وأنا ذاهبة إلى الجزائر لأول مرة كنت أنخيله ثعباناً مريعاً ضخماً ألف مرة!). ص: ١٦٦.	(كانت الحافلة ما تزال تجابه تعرجات ذلك المسلك الضبابي الغايي، مثل ثعبان ضخمة أسود...). ص: ١٩.
(مهما كانت محنة المرء، فإن حرية الاختيار في النهاية تبقى بيد الممتحن أي اختيار هذا الذي أنا حرة في تقريره؟). ص: ١٦٧.	(كم الحياة قاسية، حين لا تمنح لنا خيار تقرير مصائرنا كيفما نشاء؟). ص: ٢٢.
(الأبناء هم الحل). ريح الجنوب، ص: ٥١، ٥٢.	(مقولة عابد بن القاضي الشهيرة: (الأولاد هم الحل)، ريح الشمال، ص: ٤٠، ٤٨. (الأبناء هم

النص الأصلي	النص الناسخ
(الحل). ص: ٨٠، ١٢٧.	(الحل). ص: ٨٠، ١٢٧.
(لست أدري يا خالة والله، مالك عزيز علينا وعدو لنا...أنت تعرفين ما وقع...فردت العجوز بحدة قائلة: لم يكن مالك في يوم من الأيام عدوا لكم يا خيرة. أنت غالطة. يحبكم أكثر من الناس. اسأليني أنا... أنا التي أعرفه أكثر من كل أحد. ما وقع أثناء الثورة كان قدرا محضا. من ذا يستطيع أن يتسبب في قتل أعز الناس لديه؟ وزليخة كانت أحب مخلوق إلى نفسه...لم أره ضاحكا منذ أن قتلت زليخة. إن حزنه مازال لحد الآن يملأ نفسه وحياته. قالت خيرة متتهدة: أه! يا خالة...كانت زليخة كالوردة، ذهب حياتها وهي في مقتبل الحياة، ذهب ضحية بريئة...). ص: ٣٧، ٣٨.	(أما الآن فقد بدأ الأمر يختلف، مالك كان سببا غير مباشر في موت ابنتها الأولى، وهو من سيكون السبب هذه المرة في فقدانها للثانية، رغم أنه سبب غير مباشر في كليهما، لكنها لن تتركه يفعل فعلته مرة أخرى مع نفيسة). ص: ٤٠.
(...إنها لا تفكر في أن تتزوج بالبادية وتحيا فيها حياتها فذلك أسفل ما يمكن أن ينزل إليه خيالها. وخصوصا أنها تعرف قصة أختها زليخة التي رضيت بالزواج من ذلك الفتى القروي مالك الثائر الذي كان سبب قتلها والذي هو الآن شيخ بلدية...). ص: ٤٠.	(ما الذي حل بابنتي الوحيدة؟ هل تعرضت لمكرهه؟ لن أحتمل فقدان ابنة أخرى بسبب جشع والدها في السيطرة على نصف أراضي المنطقة، بعد تزويجها من شيخ البلدية...). ص: ٣٩.
(...وكانت خيرة بصدد إعداد طعام العشاء تعيد في نفسها ما دار من حديث بينها وبين زوجها حول زواج ابنتها. ولم تكن في الواقع مطمئنة كل الاطمئنان لهذا الزواج المتسرع الذي بت فيه الأب مفردة. وأشد ما كان يقلق بالها أن الخطبة الرسمية لم تقع بعد، لم تقرأ فاتحة ولم يطلق بارود ولم يبت شرط، بينما زوجها يتحدث حديث الذي انتهى من كل شيء وأتم كل شيء!). ص: ١٥٩.	(لطالما كان عابد بن القاضي إقطاعيا انتهازيا وشرها لامتلاك الأرض على حساب باقي الفلاحين، بعد صدور قانون الثورة الزراعية الذي كان ينص مضمونه على أن-الأرض لمن يخدمها- وتحت ذريعة أن الناس ملوا خدمة الأرض، وإن كانوا كذلك فلماذا يعملون عند غيرهم ويتكبدون ذلك العناء، لكن قانون التسيير الذاتي ما بات يعكر مضجعه، ما دفعه للتفكير في تزويج ابنته من شيخ البلدية، ليكون مخلصا له حتى لا تنتزع منه سلطة الأرض. لكنه بات لا يملك أية سلطة أو

النص الأصلي	النص الناسخ
١٤٣. (...إن مصير الملكية رهيب بالنسبة للملاك. وهو واحد منهم. فإن لم يبتغ الوسائل الكفيلة بالحفاظ على أرضه من الآن فستضيع منه. وحينئذ أي معنى يبقى لحياته؟ حياته التي تستمد كل قواها من هذه الأرض التي بين يديه. والوسيلة لإبقاء ما كان على ما كان عليه هي مصاهرة شيخ البلدية الذي يحكم مركزه وبحكم ما يعرف عنه من ثورية ونضال يستطيع أن يفعل الكثير. وخصوصا بهذه المصاهرة يصير ذا منفعة في هذه الأرض. ومعنى ذلك في النهاية أنه يصير أكبر مدافع على بقائها لصاحبها. والبنت بعد ذلك مهما كانت فهي امرأة، إن تزوجت بشيخ البلدية أو بغيره فما الفرق، لولا ما يخشاه من ضياع أرضه لاستطاع أن يدعها تعود إلى الجزائر لمواصلة دراستها، ولأمكنه أن لا يرغمها على الزواج إذا لم تكن راضية... لكن الموقف يدعو إلى السرعة للإشاعات المتعلقة بالإصلاح الزراعي كثر دورانها على الألسنة). ص: ٨١. (...وينتهي به التفكير إلى أن ابنته هربت...هاهو ذا صار ضحكة بين الناس، وهاهي كل الأعمال التي قام بها طوال حياته لبناء هذا الشرف وهذا الاسم وكسب تلك الهيبة والاحترام تنهد في لحظة... وهاهي ذي الأرض التي كافح عليها طوال حياته تخرج من يديه وتصبح ملكا مشاعا بين أعداء الأرض كما يسميهم...). ص: ١٩١.	هيبة، لا على الأرض ولا على ابنته، هذان الشيطان اللذان كان ليفعل أي شيء حتى يقيهما تحت سلطته، خاضعتان لإمرته، ولا تنفذان إلا ما يريده، فقط لأجل سلطة الأرض كان متحكما في مصير المرأة). ص: ٤٧، ٤٨. (وحتى يضمن عابد كل مرة سد ثغرات فشل مخططاته، راح يضع أولاده الواحد تلو الآخر في مواجهة هبوب الريح، ولم يتبق لديه سوى نفيسة، لكن الرياح الخارجية كانت أقوى منه ومن أولاده، ففشلت سياسته الانتهازية وبقي أعزلا، عاريا في مهب الريح، فخر منهك الشرف، واستمرت الريح في الهبوب). ص: ٤٩. (قانون التسيير الذاتي للأراضي يا نفيسة، ما كان وما يزال يؤرق مضجع سكان القرية ممن يملكون أرضا قد تصادر منهم... فقالت نفيسة رغم عدم إلمامها بالموضوع: لا بد لقانون كهذا أن يسن، ففوضى امتلاك الأراضي قد عمت أرجاء الوطن، وقد درست في المدرسة في مادة التاريخ والجغرافيا، أن كل أراضي القطر الوطني غير ممسوحة، وأن خروج المستعمر منها ما جعلها شاغرة، فامتلكها البعض تحت شعار أن الأرض لمن يخدمها، فعمت الفوضى على هذا الأساس، لذا وجب تدارك الأمر). ص: ١٦١.
(الحرية الممنوحة تشبه خبز الصدقة). الرواية، ص: ٧٩.	عبارة نفيسة الشهيرة: (الحرية الممنوحة تشبه خبز الصدقة). ص: ٥٢، ٥٩.
(...المكان الذي تقف به المقبرة أحسن موقع، اعتدالا وانشراحا. لكن الموت وإن أخذوا من القرية أجمل مكان فهم لم يستطيعوا فرض احترام مقرهم الأبدي على الناس، فعندما وصلت العجوز ونفيسة وأمها إلى المقبرة كانت ثلاثة أحمره ترعى فوق القبور! وقالت نفيسة في امتعاض: إنه مجرم هذا الذي ترك أحمرته تدوس الموتى! فقالت العجوز: كل السكان يتركون مواشيهم ترعى بالمقبرة. وقالت خيرة: ولم يحترموا الأحياء فضلا عن الموتى! وقالت نفيسة متسائلة: لماذا لا	ما قالته نفيسة، وتذكرته، وهي تمر بالطريق المؤدي إلى المقبرة. (حسنا... ما يزالون يتركون الحمير ترعى في المقبرة ولا يبالون. مرت نفيسة بجانب المقبرة، وتذكرت يوم قالت أن السياج هو أفضل حل حتى تصان القبور من هذا التدنيس، يوم زارتها برفقة والدتها والعجوز، فردت عليها العجوز رحمة أن الناس فقراء، وإن كانوا لا يستطيعون صيانة دورهم وحقولهم،

النص الأصلي	النص الناسخ
يقيمون سياجا حول المقبرة؟ وهكذا تصان من كل شيء.. فأجابت العجوز بابتسام حزين: إبه يا بنيتي، إن الناس لم يستطيعوا صيانة دورهم وبساتينهم فضلا عن المقبرة!. ص: ٣٢	فكيف لهم أن يصونوا مقبرة، فهم لا يتذكرونها إلا عندما يدفنون موتاهم). ص: ٥٧.
(بقيت مضطجعة في سريرها الصغير، وعيناها تجولان في سقف الحجرة تعدان ألواح: ٧. ١٤. ٢١ لوحة... كم عدت هاته الألواح! عدتها وأعددها بالرغم مني ما دمت أحيًا هنا...). ص: ٢٤.	تقول نفيسة: (في كل مرة آتي فيها إلى هنا في عطلة الصيف، كنت أمضي الثلاث أشهر أعد أخشاب الصقف الواحدة تلو الأخرى، وأعيد تكرار العملية عدة مرات، أما في بيت الخالة رحمة فأسبوع كامل لن يكفيني لأعد كل هذا القصب المنخور). ص: ٥٩، ٦٠.
(كأن المرأة مخلوق شاذ يجب ألا يعامل معاملة الأسوياء... الخروج عيب... الضحك عيب... الحديث أمام الرجال عيب... التجميل عيب... عدم القيام بكرة... عدم إتقان أعمال بدائية منزلية عيب... عيب، كل شيء هنا عيب! قيمة المرأة ليست فيما تحسن أو تعمل، ألسنة الناس فيها حسبما اتفق، هي ميزانها...). ص: ٤٢.	(تحدثت نفيسة وكأنها شخص آخر... وكأن كل ما جرى معها في الأيام القلائل الأخيرة، قد جعلها تكبر ثمانية عشر سنة أخرى... فلا ضحك أو كلام مع الرجال قد يفهم بالخطأ، كما فهمها الراعي خطأ عندما بادرت وحدثته، ولا كان لها أن تظطر لارتداء ملابس تغطي كامل جسدها وتمنعها من الشعور بالراحة، ودرجة الحرارة هنا لا يمكن تحملها، لكنها كانت تدرك أنها تعيش في مكانين مختلفين، يفكر كل شخص يعيش في أحدهما بطريقة تشبه في اختلافها تعاقب ساعات الليل والنهار، فقد كانت في كل مرة تضطر فيها لقضاء عطلة الصيف في القرية، تتظاهر مكروهة بأشياء كثيرة، كأن تغير طريقة الكلام العادية إلى خفض في الصوت، وارتدائها ملابس تجعلها تبدو أكبر بكثير من سنّها، كما كان عليها أن تنهض باكرا مع تدمير متواصل من أمّها، والاضطرار لتناول بعض الأطعمة التي لا تعد إلا في الأرياف، وهي المعتادة على الأطعمة الجاهزة، وأكلات شهية لا تعد إلا في المدن الكبرى). ص: ٦١.
(...واستأنفت المرأة التي ذكرت عدم رغبة نفيسة في الزواج بمالك فقالت: يقال إنها (نفيسة) تريد متابعة تعليمها، ولا تريد الزواج في الوقت الراهن لا بشيخ البلدية ولا بغيره). ص: ١٤٨.	قول المعلم الطاهر: (...فكيف تريد لفتاة عاشت طوال حياتها في العاصمة، ان تتوقف فجأة عن الدراسة والرضوخ فجأة لزواج فيه مصلحة؟! أرجح أن سبب هروب الفتاة أنها لا تريد الزواج لا بك

النص الأصلي	النص الناسخ
(...)لو كتبت له رسالة أفهمته فيها أني لا أرغب في الزواج به ولا بغيره). ص: ١٥٧.	ولا بغيرك... ص: ٩٧.
(إن المرء ولو وصل به الأمر إلى أقسى محنة في حياته، فإنه مع ذلك تبقى له حرية اختيار موقفه). ص: ١٥٧، ١٥٩. (مع أقسى محنة في الحياة تبقى للمرء حرية الاختيار... ص: ١٥٧.	مقولة لنفيسة قرأتها في إحدى المجلات: (إن المرء ولو وصل به الأمر إلى أقسى محنة في حياته، فإنه مع ذلك تبقى له حرية اختيار موقفه). الرواية، ص: ٩٨.
(وهكذا بمجرد خروج الشيخ قبضت الأم على دجاجة سوداء وأعطتها لزوجها يذبحها. وبالرغم من حرص المرأة الريفية على دجاجها فإن خيرة كانت في هذه الليلة سخية بلا من، مغتبطة أن تضحي بدجاجتها من أجل ابنتها الوحيدة... إن الدجاج في الريف يشكل ثروة المرأة التي لا تمتد إليها يد الرجل... وهي تعطي للمرأة نوعا من الكبرياء، إذ تستطيع بعائد البيض أن تسد كثيرا من حاجاتها الخاصة... ص: ١٦٦.	(...) لكن لسكان القرية منظور آخر للبيض والدجاجات، إذ إن الدجاج كان أكثر من ثروة للمرأة الريفية، وما تنتجه من بيض كان يمثل سمة الكرم فيها، فتنازل المرأة الريفية عن إحدى دجاجاتها للذبح أو بضع حبات بيض لإعداد طعام ضيف ما، كان إثارا منها وتنازلا سخيا يحسب له). ص: ١٠٢.
(والملاحظ أن بين الرجلين لا مكان للكلفة ولا للمجاملة. فهناك نوع من الصداقة العقلية تربط بينهما ولو أنهما لما يتفقان في الرأي في جميع الأشياء). ص: ٦٤.	(أما مالك فكان يدري أن صديقه رغم اختلاف وجهات النظر بينهما، إلا أن ما يجمعهما أكبر من اختلاف بسيط في ذهنيات يمكن أن تتباين من شخص إلى آخر، ذلك أن قدسية صداقتهما لن تسمح بإمكانية نشوب خلاف قد يقضي على ما جمعهما سوية طوال حياتهما). ص: ١١١.
(...)ولكن ما إن وقع نظره على نفيسة حتى أحس شيئا انفتح فجأة في قلبه! فبهت لما يرى... إنها زليخة التي وقف منذ ساعات أمام قبرها أثناء التدشين تقف أمامه الآن حية!). ص: ٥٩.	(وكم الشبه بينها وبين زليخة، ولحظة تمنيه أن تكون كل هذه التفاصيل مجرد فيلموأحداثه مجرد مشاهد يمكن إجراء عملية تركيب عليها، لكان أعاد الزمن إلى الوراء وتفادى فقدانه لزليخة... ص: ١١٣. (وأحاديثهم عن الشبه الذي كاد يكون كلياً مع زليخة يزعجها، وهي المتفردة بشخصيتها القوية، وبتمرداها، لأنها قطعا لن ترضى أن تكون لأصل آخر). ص: ١١٤. (كان مالك على دراية تامة عندما كان يتهرب كل مرة من الحديث عن المرأة مغلبا اهتمامه على الأرض، أن كل ما يحدث من حوله لابد له وأن يسقطه كل مرة يفكر فيها في موضوع كهذا على نفيسة، تلك النسخة الأصل عن زليخة، حتى لو لم يعترف

النص الأصلي	النص الناسخ
إذن...". فقالت العجوز تخاطب مالكا: أنت لا تعرف نفيسة يا مالك، أرايت إنها تشبه زليخة، كأنهما قطرتا ماء! فقال ابن القاضي مؤيدا: صحيح، أنا أتخيلها أحيانا زليخة! وخصوصا أننا لا نراها لماما. تضايق الجو بنفيسة وهي تسمع الحديث عنها بحضورها. ولم يعجبها أن ترى نفسها لأصل آخر، لا تقوم بنفسها كحقيقة كاملة...). ص: ٦١.	بذلك، كان وما يزال يفكر فيها منذ رآها أول مرة في دار عابد، وصورة وجه زليخة وهو واقف أمام قبرها يوم تدشين المقبرة قد تحقق في بيت عابد بن القاضي، وهو يراها حقيقة أمام ناظره). ص: ١٣٢. (لكنه الآن وهو يرى النسخة المكررة عنها، فكيف له أن يقاوم هذه الثورة الكامنة في داخله، وملامح الشبه التي تتشارك فيهما هاتان الفتاتان تكاد تكون متطابقة، كيف له أن يصمد أكثر أمام هذه الملامح، وكأن زليخة قد قامت لتوها من قبرها، وهي الآن على بعد خطوات منه). ص: ١٤٩.
(كان رايح في حديثه مع نفسه عن دار بن القاضي يقول: أعرف كل ما فيها ويحيط بها من شجر وحجر...والكلب يعرفني...صحيح معرفة الكلب ربما كانت أهم من الشجر والحجر لمن يريد الاقتراب من دار ابن القاضي...فاقترب من الكلب ومسح بيده على رأسه ليؤكد له ما بينهما من صداقة...وللمرة الأخيرة رجع إلى ما حول الدار من أشجار وأحجار يعدها. ثم تحرك في حذر، متلمسا طريقه...ووقعت رجله على عود فتكسر وأحدث صوتا أذهب عن الكلب غفوته فانطلق بكل تصميم نحو مكان الصوت في نباح شديد. ولما اقترب من الراعي عرفه فزال عنه غضبه وأخذ يرحب بذيله ويدور حوله...). ص: ٩١.	(...فتجمعه صداقة ودية مع خرافه، وكذا مع كلب حراسة عابد بن القاضي، أين لم يبد هذا الأخير استنكارا لقدمه يوم تجرأ على دخول البيت من سوره الخارجي نحو غرفة نفيسة ليلا...). ص: ١٢٠، ١٢١.
(اخرج أيها الراعي القذر). ص: ٩٣، ١٨٤.	عبارة نفيسة: (اخرج أيها الراعي القذر). ص: ١٢١.
(لكن أنت امرأة، وخروج من في سنك لا يسلم عرضه من ألسنة السوء). ص: ٤٢. (إن أمي تمنعني من الخروج هنا...في هذه القرية الخالية! بينما في الجزائر حيث في كل خطوة رجل أخرج دون أن ينكر علي أحد ذلك. فلماذا الخروج هنا عيب وهناك لا؟ أهنا مسلمون وهناك ملحدون؟ أم أن المرأة تتبدل حقيقتها من مكان إلى مكان؟ ربتت العجوز على كتف نفيسة وقالت لها في حنو: كل بلد له مقاييسه يا نفيسة! هل قرينتنا ومدينة الجزائر متساويتان في كل شيء؟ وهناك الدور والسيارات	(تذكرت نفيسة ما قالته العجوز رحمة عندما أبدت تذررها عند منعها من الخروج، وأن ذلك لا يعدو أن يكون حكرا على الرجال، فقالت العجوز حينها أن خروج الأنثى يعني أن جميع الرجال سيتحولون إلى ذئاب بشرية، تتصد تحركات فرائسها متى ما استشعرت قدومها، وهذا ما يسيل لعابها الذي بقي قابعا دون أن يثار لوقت طويل، والرجال هنا لا يرون كل يوم مشاهد مشابهة، لذا متى ما رأوا لم يمتلكوا قدرة

النص الأصلي	النص الناسخ
والجنات...وهنا يا بنيتي إن خرجت ماذا ترين؟ هنا لا شيء: أكواخ وجبال وليل ونهار. الرجال هنا كالوحوش يلتهمونك بأعينهم إن رأوك: فهم لا يرون مثلك في بيوتهم ولا في غدوهم ورواحهم). ص: ٤٣.	المقاومة...). ص: ١٢٢.
(تعلم صنعة وأخفها). ص: ٤١.	تذكر نفيسة المثلث استشهدت به العجوز رحمة: (تعلم صنعة وأخفها). ص: ١٢٤.
(دخل المعلم إلى مكتب مالك بدار البلدية فوجده منشغلا في مكالمته هاتفية. وإذا رآه مالك أشار له بالجلوس، واستمر في مكالمته: "أعتقد ذلك؟...لا، أبدا...إنك مخطئ، إنه في طور الطفولة...ولن يستطيع أحد أن ينتظر نجاحه في ظرف سنة أو سنتين. إذا استطاع العمال أن يخدموا الأرض فلن يستطيعوا من الآن القيام بكل مقومات التسيير...المعدات وحدها ليست هي كل شيء، فهناك أمور أخرى لا تحصى يتوقف عليها نجاحه...كيف؟ لا..لا، أبدا، لست واهما ولا متعصبا...من؟...الإصلاح...الإصلاح...لا أعبت مطلقا. الإصلاح الزراعي هو السبيل الوحيد. لا..لا، الشعب...عمال الأرض لا يرغبون فيه...هذا هو عين الوهم...طبعا أعرف أنه لا يقع اليوم ولا غدا ولكنه...كيف؟ لا شك في ذلك. سوف ترى...في خمس سنوات؟...المدة لا تهم...عندما يقع شرح كل المبادئ التي يركز عليها والغاية المرجوة منه...هم أنفسهم يأخذون الأرض قسرا...سوف ترى إن حبيبت...أعرف أنك تحيا...ماذا تخسر أنت إذا وقع؟-أنا؟ لو لم يكن يهمني لما اخترت دفن نفسي في هذه القرية...هل تشك في ذلك؟ الزواج؟...الأرض أولا...نعم...إلى اللقاء). ص: ١٧٤.	(...كان مالك على الرغم من أنه المكلف الأول بتطبيق هذا القانون، على غرار رؤساء المجالس البلدية الذين يعرفون جيدا أغلب الأراضي وملاكها، غير مطمئن لهذا القرار، رغم أنه يرى فيه من الجدية ما سيصلح أحوال الناس ويقضي على الانتهازيين من أمثال عابد وغيره، مالك المدافع عن الأرض من أيام الثورة..). ص: ١٢٧.
(لا، لا، لا أستطيع أن أتزوج الآن...دروسي، حياتي هذه...يجب أن أنهي دراستي أولا، وأغير حياتي بعد ذلك...أصدقائي من الطلبة؟ هم يودون من الفتاة كل شيء ما عدا الزواج. رضا أجملهم وأشداهم حياء...إذ قال لي (صباح الخير) يحمر وجهه بينما رفاقه الآخرون هم والخجل في اتجاه متعاكس). ص: ٢٤.	(كل ما يمكنني أن أطربكم به أني تزوجت برجل رائع، (رضا) كان أحد زملائي في المدرسة، رجل خلوق، خجول وطيب، يعاملني معاملة حسنة، لا أجد معها تذمرا لحياتي الجديدة التي اخترت، دون البقاء في القرية، والحمد لله...). ص: ١٧٤.

التطريس في مستوى الشخصيات الروائية

تعيد الروائية استنساخ شخصيات رواية ريج الجنوب بلحمها ودمها -وإن كانت الشخصيات السردية كائنات من ورق على حد تعبير رولان بارت(Barthes 1966, 25 et 1977, 40؛ وينظر، بارت ١٩٩٢، ٢٧)- فتسمح لبعضها

بأن تحافظ على أدوارها السابقة، وتمنح لبعضها الآخر أدوارا ثانوية، ولأخرى غيرها أدوارا متجددة، تسهم في صناعة الحدث الروائي، وتتساقط مع النهاية التي أرادتها لرواية ريح الجنوب. فإذا كان ابن هدوقة قد أبقى على رواية ريح الجنوب مفتوحة، وترك مهمة تصور نهاية لها، ولما سيؤول إليه الأمر فيما بعد على عاتق القارئ؛ فإن الروائية "حميدة شنوفي"، استطاعت أن تترجم ذلك في عمل فني روائي، وتمكنت من رسم نهاية لها وتنمته لأحداثها العالقة، حيث أخذت بيد شخصياتها إلى استكمال مشاريعها وتنفيذ مخططاتها الفكرية والإيديولوجية التي حددها لها "ابن هدوقة" من قبل، وهو الذي أسبغ على أبطال روايته (ريح الجنوب) "قناعاته الفكرية الثورية الاشتراكية وجعلها تحدث باسمه لتعبر عن تلك القناعات التي يؤمن بها الكاتب، فكلها بقيوده، وتحدث من خلالها. فابن هدوقة معروف بالوفاء لمبادئه التي تدعو إلى قيم العدل والمساواة بين الناس في إطار المبادئ الاشتراكية، ومن ثم سخر أبطال هذه الرواية لتحقيق هذا الغرض، لمعالجة هذا الواقع الاجتماعي المتسلط. وتعتبر المغامرة التي قامت بها نفيسة في القرية هي في الحقيقة مهمة كلفها بها الكاتب ليختبر مدى الانسجام الكامن داخل الذات المثقفة المستوعبة لمعلومات الجامعة تحت أمل التأثير في البيئة الريفية وتوجيهها نحو الالتئام مع المدينة وإيديولوجيتها" (بوقرومة، ص٧٤). وبهذا فقد وقعت الروائية في فخ هذه الإيديولوجية، لأنها أجبرت هي الأخرى شخصياتها على الإذعان للمبادئ والقناعات السابقة، وقد مر عليها حين من الدهر، ولم تعد وصفة صالحة في ظل التغيرات الحاصلة والتحولات المستجدة التي شهدتها الجزائر الجديدة والمعاصرة. فلم تتمكن -بذلك- من بلوغ جوهر العمل التطريسي، وهو القدرة على التحويل الفني المعقد الذي لم يتحقق لدى الكاتبة إلا في مستوى بعض الأحداث كما سنرى لاحقا. إذ "كلما كان التحويل Transformation ناجحا، اعتبر النص، فعلا، مجاوزا غيره، بل متعاليا عليه. وأيا ما يكن الأمر، فإن النظرة التهجينية إلى التطريس تنخرط في نظام معرفي معياري، في حين أن النظرة الفنية إليه تنضوي ضمن نظام معرفي وصفي لا يكتفي فقط بالتنبيه إلى الظاهرة، متى وجدت، بل هو يعتبرها أمرا حتميا، ليس بوسع أي نص، مهما اشتط في ادعاء الإبداع والخلق من عدم، أن يتخلص من رواسب نصية سابقة" (الساوي ٢٠٠٢، ٠٦).

وبهذا، أيضا، فنص ريح الشمال، وإن كان نصا مطرّسا، قوامه التحويل البسيط أو المباشر؛ فإنه لا يتجاوز مناصه رواية ريح الجنوب أو يتعالى عليه مهما ادعى ذلك، ومهما خول له الفعل التطريسي أن يتجاوزه أو يتعداه؛ لأن أساس التطريس أو "النصية اللاحقة اشتقاق فتحويل. والتحويل صنفان مختلفان: الأول تحويل بسيط مباشر. فاشتقاق الإلياذة وعوليس من الأوديسا لا يجعلها على قدم المساواة من حيث التحويل، وعوليس القرن العشرين تحويله بسيط. أما الإلياذة فتحويلها أكثر تعقيدا وأقل مباشرة. وفرجيل لا يحول عمل الأوديسا بل هو يبني حكاية أخرى بعيدة هي مغامرات شخصية أخرى لا مغامرات عوليس فثمة تحويل (Transposition) أي تغيير يحدث في اللغة والسياق والدلالات، وتحويل (Transformation) أي نقل النص من حالته الأولى إلى حالة مغايرة" (شقرون ٢٠١٨، ١١٠-١١١). لكن شيئا من هذا لم يكن مع نص ريح الشمال إلا لاما.

ومن ثمة، فإن قارئ رواية ريح الشمال لا يشعر بانفصالها عن نص ريح الجنوب، لأنه يصادف نفس الأجواء التي عاشها مع النص السابق، ولأنه يتوصل إلى بعض الإجابات لبعض الأسئلة التي ظلت عالقة في ذهنه. بل الأكثر من ذلك، يشعر وكأنه أمام نص واحد وللكاتب واحد، جزؤه الأول ريح الجنوب وتنمته أو نهايته ريح الشمال. فضلا عن ذلك، يجد أن الشخصيات وهي تحل-مرة ثانية في- جسد النص الناسخ، تحل محافظة على أفكارها ومبادئها الإيديولوجية التي أنيطت بها في النص السابق. فالكاتبة بهذه العملية التطريسية للشخصيات، تكون قد أجرت تحويلا بسيطا مباشرا، دون المساس بأركان النص الأصلي أو الإخلال بوظائف الشخصيات ومواقفها وقناعاتها إلى درجة اختراق النص السابق أو تجاوزه أو إبداء تعارضه معه وإدارة ظهره له، مما قد يُنتج تحويلا بخلاف التحويل

البسيط أسماءه جينيت تحويلا معقدا أو غير مباشر. يقول: "سأسمي إذن نصا لاحقا كل نص مشتق من نص سابق عن طريق تحويل بسيط...أو بوساطة تحويل غير مباشر: نسميه محاكاة" (Genette 1982, 16).

فالتحويل البسيط الذي أجرته الكاتبة، مس تنقلات الشخصيات وبرامجها السردية وتحواراتها دون أن يؤثر ذلك على توجهاتها الفكرية والإيديولوجية. فنفيصة بطله الرواية ستواصل نضالها من أجل تحررها من السلطة الأبوية التي فرضت عليها الزواج بمالك شيخ البلدية، وضد ثقافة العيش في القرية، مما جعل موضوع السفر إلى العاصمة، يتحول إلى هاجس، ظل يراودها، ويستحوذ على جل تفكيرها، ولا سيما بعد الشجار الدموي الذي نشب بين والدها والراعي في بيت هذا الأخير ووالدته البكماء جراء اكتشاف والدها لأمر مكوثها عندهما مدة تسعة أيام كاملة. "إلى أين سأذهب وهل سيغفرون لي فراري من البيت ثم عودتي دون تبرير وكأن شيئا لم يكن؟ من المؤكد أنهم سيزوجوني بشيخ البلدية كرها، هذا إن قبل بي من الأساس بعد وصمة العار هذه، أو أنهم سيزوجوني بالراعي القذر، وهذا ما لن أحتمل حدوثه، أفضل الموت على هذا..." (شنوفي ٢٠٢١، ٢٥). "عشت طوال حياتي أخاف من تعصب هذا المجتمع ومبادئه، محاولة أن أنحت عليه مبادئ جديدة تخدمني، عشت خائفة من أن أرغم على فعل لن يكون باستطاعتي تفاديه، في كل مرة آتي فيها إلى هنا في عطلة الصيف...إن هذا المجتمع لم يأخذ سوى بالمبادئ التي تكبل المرأة، وتجعلها في كل مرة راضخة لسلطة الرجل وذكورته..." (شنوفي ٢٠٢١، ٥٩). "ساعدي يا الله...علي أن أجد حلا، أين تختبئ تلك المرأة القوية والجريئة في داخلي، من تحدثت مبادئ هذا المجتمع وتسلب ذلك الوالد وجبروته، واختارت مصيرها الصعب مقتنعة؟! سيكون علي التحرك للسفر بما أملكه من قطع نقدية، سيكون علي هذه المرة اختيار الطريق الصحيح وسلكه، وإلا لن أخرج من هذه المحاولة حية، فالطريق بعيد جدا إلى محطة القطار، ولم أكن لأذكره جيدا يوم قدومي من العاصمة قبل ثلاثة أشهر" (شنوفي ٢٠٢١، ١٣٩-١٤٠).

فلطالما كانت نفيسة تردد عبارتها المعتادة "الحرية الممنوحة تشبه خبز الصدقة" (شنوفي ٢٠٢١، ٥٢)، رفضت العودة إلى بيت والدها، وبعد قضائها تلك الليلة الليلية في بيت المرأة ابنة العجوز المصاب بمرض الزهايمر، تقرر في صبيحة اليوم الموالي أن تقيم في بيت العجوز رحمة التي كانت قد توفيت منذ مدة، وبقي بيتها خاليا من السكان، قبل أن يساعدها مالك في سفرها إلى العاصمة. وهو الذي قال لها -بعدها اقتنع بأنها عازمة على السفر- "لك ذلك يا نفيسة..لك ذلك" (شنوفي ٢٠٢١، ١٦٨).

أما شخصية مالك شيخ البلدية والرجل الثوروي وصاحب المبادئ والقيم النبيلة؛ فيتواصل هو الآخر دفاعه عن الأرض ومحاولة تحريرها من ملاكها الإقطاعيين، الذين استولوا عليها تحت شعار "الأرض لمن يخدمها"، وبالأخص عابد بن القاضي والد نفيسة، إلى أن صدر قرار تأميمها، فلقى منه أشد الحرص على تنفيذه. "جمعتكم اليوم وكلي يقين أن هذا القرار قد لا يخدم البعض منكم...فلكل ذي سلطة سلطة تعلوه، ولكل سلطة تعلو إرادتنا كشعب ضعيف، رب لا يرضى لهذا الوطن أن تعيث فيه الطبقة تهيمشا...إذ أن أغلبكم مهمش إن لم أقل كلكم..وقد أن أوان وضع النقاط على الحروف، وتشكيل واقع تحكمه قوانين صارمة، لا ظلم حسب اعتقادي كرجل يمثل سلطة ولو محدودة في هذا الوطن قد يضرركم...فقد كنت وما أزال أحب هذه الأرض وكأنها أم ولدتي، وما أتمناه لكم صلاح أحوالكم وعيلكم..وتساويكم في الحقوق والأعباء" (شنوفي ٢٠٢١، ٨١). "كان مالك يسقط أي حديث منه على الأرض، وقد شكل علمه قبل دقائق بما حدث مع ابنة عابد فارقا، إذ رسخ الفكرة في رأسه أكثر، فكما تغتصب المرأة تغتصب الأرض، وكما تخضع المرأة للرجل تخضع الأرض لملاكها، المرأة التي حسب مفهوم البعض ملك للرجل، أبا وأخا وزوجا وابنا، وربما في ما أتى به مالك اليوم، تحرير للأرض وكذا تحرير للمرأة بطريقة غير مباشرة" (شنوفي ٢٠٢١، ٧٨). "لقد أنشئت ما تسمى بالهيئة الوطنية للإصلاح الزراعي، بعد أن تم الإعلان عن تطبيق مرسوم قانون التسيير الذاتي، وبدأت عملية تأميم الأراضي لصالح الدولة، لتوضع كل أراضي القطر الوطني تحت تصرف هذه

الأخيرة، وعلى كل فلاح أن يعمل في الأرض تحت رقابتها، فيسمى (بالفلاح المستخدم) حتى يضمن اليوم وغدا المساواة، وعدم إمكانية تهريب هذه الممتلكات" (شونوفي ٢٠٢١، ٨٣).

وأما بالنسبة لشخصية عابد بن القاضي الرجل الإقطاعي الانتهازي، فسيظل متمسكا بشعاره الوحيد "الأولاد هم الحل" في سبيل الحفاظ على ملكيته للأراضي الزراعية، فكما قدم ابنته زليخة -من قبل- قربانا، أراد تزويج ابنته الثانية نفيسة من شيخ البلدية من أجل تحقيق أهدافه وأطماعه. "لطالما كان عابد بن القاضي إقطاعيا انتهازيا وشرها لامتلاك الأرض على حساب باقي الفلاحين، بعد صدور قانون الثورة الزراعية الذي كان ينص مضمونه على أن -الأرض لمن يخدمها- وتحت ذريعة أن الناس ملوا خدمة الأرض، وإن كانوا كذلك، فلماذا يعملون عند غيرهم ويتكبدون ذلك العناء، لكن قانون التسيير الذاتي ما بات يعكر مضجعه، ما دفعه للتفكير في تزويج ابنته من شيخ البلدية، ليكون مخلصا له حتى لا تنتزع منه سلطة الأرض. لكنه بات لا يملك أية سلطة أو هيبة، لا على الأرض ولا على ابنته، هذان الشيطان اللذان كان ليفعل أي شيء حتى يبقيهما تحت سلطته، خاضعتان لإمرته، ولا تفذان إلا ما يريده، فقط لأجل سلطة الأرض كان متحكما في مصير المرأة" (شونوفي ٢٠٢١، ٤٧-٤٨). فابن القاضي وإن ضحى بابنته من أجل الأرض، فإنه قد خسرهما معا.

تجدد الإشارة إلى أنه باستثناء شخصيات (نفيسة ومالك وابن القاضي)؛ فإن باقي الشخصيات كانت أدوارها ثانوية في مجرى الأحداث السردية في الرواية، فالعجوز رحمة التي انتهى دورها بوفاتها، وبقيت حاضرة بذكرياتها وحكمها ونصائحها التي احتفظت بها نفيسة، وظلت تتذكرها كلما صادفت موقفا مشابها، يستدعي ذلك، وبالأخص في أثناء إقامتها في بيتها. وخيرة والدة نفيسة وزوجة عابد بن القاضي، تظهر في بداية الرواية، وهي تقضي تلك الليلة، تعتني بزوجها المصاب، وفي التفكير في مصير ابنتها الهاربة. والمعلم الطاهر الذي يحضر من خلال حواراته ونقاشاته الحادة مع صديقه مالك والتي كانت تصل -في بعض الأحيان- إلى درجة الخلاف بينهما. وأما الراعي رابح ووالدته البكماء فلم يشاركا في صناعة الأحداث الروائية بعد حادثة الشجار مع ابن القاضي باستثناء والدته التي تصورهما الكاتبة وهي تطرد نفيسة من بيتها، لأنها كانت السبب فيما جرى، وحينما ذهبت إلى الغابة لتجمع الأعشاب من أجل تضييد جراح ابنها رابح، ولا تختلف -شخصية عبد القادر بن القاضي الأخ الأصغر لنفيسة- عن تلك الأدوار السابقة، إلا حينما تبين لنا في نهاية الرواية أنه التحق -بعد مغادرة أخته نفيسة القرية- بالمجموعات الإرهابية، وأنه كان سببا في مقتلها بعد استهدافه للحافلة التي كانت تقلها رفقة بعض زميلاتها في مهنة التعليم؛ لأنها كانت قررت العودة إلى القرية -بعد مضي ثلاثين سنة عن مغادرتها لها- وعلى عائقها دين الوفاء بالعهد الذي قطعته مع مالك، وهو خدمة التعليم في القرية.

التطريس في مستوى الأحداث السردية

الكاتبة حميدة شونوفي مطرسة بامتياز، فهي، وإن كانت -كما ذكرنا آنفا- لم تتعد حدود العمل التطريسي المباشر الذي قوامه إجراء بعض التعديلات الطفيفة، والتحويلات البسيطة؛ فإنها استطاعت أن تستلهم النص السابق، وتبعث فيه الحياة من جديد لا سيما ما تعلق بالنهاية المأساوية التي اختارتها لبطل الرواية نفيسة التي بعد مغادرتها القرية وقضائها ثلاثين سنة في العاصمة، تحصلت فيها على الماجستير، ثم درجة الدكتوراه في الأدب العربي، وبعدما تزوجت بشخص يناسب حياتها الجديدة، يدعى رضا أنجبت منه ولدا وبنتين، سمت الولد عبد القادر باسم أخيها الأصغر، وسمت البنت الكبرى زليخة، والصغرى باسم والدتها (خيرة)، إلى أن تقاعدت بعد قضائها شطرا من حياتها في التعليم بالعاصمة، تقرر العودة إلى القرية ثانية، لكنها لم تكن تعلم بأنها ستصطدم هذه المرة بنوع آخر من العنف أخطر وأبشع من سابقه، وهو الإرهاب الذي حصده العديد من الأرواح، ووآد الكثير من الأحلام. فنفيصة

وإن كان في نيتها زرع الخير ورفع الجهل عن ساكنة القرى والمداشر، إلا أنها ستلقى حتفها على يد أخيها الإرهابي عبد القادر بن القاضي المدعو (السفاح) الذي لم يتعرف عليها بين ركاب الحافلة.

وهنا، نستحضر تلك المجزرة الدموية الوحشية التي أودت بحياة إحدى عشرة معلمة، ارتكبتها مجموعة إرهابية وبقيادة الإرهابي الخطير المعروف بالذيب الجيعان بمنطقة "عين آدن" التابعة لإقليميا لمدينة سفيظف بولاية سيدي بلعباس، بتاريخ: ١٩٩٧/٠٩/٢٧ (سجنين ٢٠٢٢، ٥٢٨). ولعل ذلك ما يفسر الإهداء الذي صدرت به الكاتبة روايتها، (إلى روح فقيدات الوطن، الإحدى عشرة معلمة ذبيحات مجزرة عين آدن، العشرية السوداء). ثم إن هذا الحدث قد ألهم الروائي الجزائري المعسكري ساملي ناصر في كتابة روايته الألسنة الزرقاء: في تفاصيل الليل والنهار بعين آدم (ساملي، ٢٠١٧)، الفائزة بجائزة كتارا للرواية العربية سنة ٢٠١٦.

بهذه النهاية المتخيلة للرواية تكون الكاتبة قد وفقت - إلى أبعد حد - في استنطاق المسكوت عنه في رواية ربح الجنوب، وفي استقراء ما ملح إليه ابن هدوكة، أو تنبأ به لجزائر ما بعد الاستقلال؛ لأنه كان يعلم أن السياسة المطبقة والأوضاع الاجتماعية السائدة ستدخل البلد حتما في نفق مظلم، كانت نتيجته عشرية دموية كاملة، عمت فيها الفوضى والتقتيل الهتمي والتهجير العشوائي.

من هذا المنطلق كان وفاء الكاتبة لابن هدوكة وإحيائها لفكره وهضمها لتراثه فعلا تطريسيا، واحتيالا أدبيا وفنيا، قادها إلى إنتاج نص جديد، سيظل سابقه ثاويا في صلبه وثنائاه ومقيما بداخل بناءه وأجزائه. "إنه النص وقد تعددت أصواته واقتحمت عالمه عوالم هجينة غريبة عنه. ولكنها وقد حلت داخله صارت أجزاء عميقة من بنيته الجمالية" (شقرون ٢٠١٨، ١٤). ولعل من بين جميع النصوص تكون "الرواية بحكم سعتها، قابلة لأن تتضافر فيها النصوص، وهي، بطبعها، جنس هجين بامتياز، إذ الفنون المختلفة لا النصوص الأدبية وحدها قابلة لأن تنصهر فيها ويذوب ما بينها من فروق" (السماوي ٢٠٠٢، ٠٨). لكن ذلك لا يمنع النص المستعير الناسخ من تحقيق التميز والتفرد، كما أنه لا ينفي عنه كل أصالة أو إبداع. إذ إن "جوهر هذا الفعل الإبداعي لا يكمن في التكرار وإنما يكمن في المزج بين أكثر من نص وفي المراوغة الدائمة للقارئ للإيهام بالجدة المطلقة للنص اللاحق. فلا شيء يجبره على الاعتراف بمناهل قد يكون بعضها ثاويا في أعماق الذاكرة وفي اللاوعي الذي يتغذى بها ترسب في قاع الموروث الثقافي للمؤلف سواء عن وعي أو عن لا وعي، وسواء أراد ذلك أم لم يردده" (شقرون ٢٠١٨، ٢٢٣). وفي هذا الصدد تقيم الباحثة "ناتالي بياغاي غروس" تماثلا بين النص المطرس والدماغ لدى الإنسان؛ حيث ترى أن: "النص المطرس هو استعارة للدماغ التخزيني للإنسان، لأنه داخل الدماغ، مثلما الأمر داخل النص المطرس، تنتقش ذكريات لا يمكن لعامل الزمن أن يجعلنا نشعر بوحدتها لأنه يجعل هوية الإنسان خاضعة للتغيرات المستمرة". (Piégay-Gros 1996, 126 ؛ نقلا عن شقرون ٢٠١٨، ٢٢٣؛ وينظر، غروس ٢٠١٢، ١٧٧).

ولا شك أن نص ربح الشمال، يمارس على قارئه نوعا من الإيهام بالجدة والأصالة، هي ما تجسدها الوحدة الظاهرة على سطح النص المطرس، وما تتطلبه هذه اللعبة الجمالية والإبداعية. فشنوفي تقابل تيمة العنف المسلط ضد المرأة والمجتمع في النص السابق بعنف من نوع آخر هو في الأساس نتيجة حتمية لسابقه، ويتعلق الأمر بموضوع الإرهاب في نهاية النص اللاحق بوصفه طرسا تكشف لنا آثاره المحسوسة أو المحسوبة عن مسببات الإرهاب وأصول نشأته التي أشار إليها ابن هدوكة في ربح الجنوب تلويحا لا تصرحا.

نعثر في الرواية على العديد من الأحداث المطرسة أو المحولة، نحاول الكشف عنها وإظهارها في النص الناسخ، وذلك بالمقارنة بينها وبين النص الأصلي لربح الجنوب:

الحدث في النص الأصلي (رياح الجنوب)	الحدث في النص الناسخ (رياح الشمال)
حدث لقائهما بالشيخ المسن في أثناء مغادرتها لبيت الراعي. (والتقت بشيخ مسن يلهث فسألها وهو يراها مقبلة من بيت الراعي عن سبب صراخ المرأة البكماء فأخبرته بالخبر، وتحاشت أن تذكر أي تفصيل للشيخ السائل التعبان). ريح الجنوب، ص: ١٩٨.	حدث لقائهما بالعجوز المصاب بالزهايمر. (وهو يلهث والعبارات تخرج من حلقه في إعياء: إلى أين يا ابنتي؟ وما الذي يحدث في بيت الراعي؟ لا شيء يا عم، مجرد سوء فهم فحسب. ترى ما الذي يحدث الآن في بيت الراعي؟ نظرت نفيسة إلى العجوز اللهث متداركة ونادته في استحياء. يا عم...يا عم. نعم يا ابنتي...ما الذي تريدينه؟ فقالت نفيسة لاهثة؟ أريد أن أذهب معك إلى بيتك، فأنا لا أملك مكانا أبيت فيه هذه الليلة، فهل أجد في بيتكم مكانا؟ أكد العجوز. على الرحب يا ابنتي...البيت بيتك في أي وقت). ريح الشمال، ص: ٢٤، ٢٦، ٢٨.
حدث لجوء نفيسة -بعد إصابتها بلدغة ثعبان- إلى بيت الراعي ووالدته والإقامة عندهما مدة تسعة أيام. (ألا يمكن أن أذهب إلى دارك، إنه المكان الوحيد الذي يليق بي. فأملك لا تتكلم، وهكذا أقضي عنديكم أياما حتى أشفى ثم أذهب إلى الجزائر. هذا هو الحل الوحيد الذي أراه الآن...). ريح الجنوب، ص: ١٨٧. (وأجاب رايح وقد عزم على حملها إلى بيته: نذهب إلى بيتنا ويفعل الله ما يشاء). ريح الجنوب، ص: ١٨٧	حدث لجوء نفيسة إلى بيت المرأة، ثم إلى بيت العجوز رحمة المهجور. (حيث نفيسة المرأة، ثم عرفت عن نفسها على أنها من وجدت العجوز تأثها فساعدته على القدوم إلى هنا، ثم أكد الولد ذلك لأمه، فرحبت بها ودعتها للدخول وتناول العشاء). ريح الشمال، ص: ٣١. (وفجأة ملعت في رأس نفيسة فكرة خلاصها وما المكان الأفضل لها، حيث لا لأحد أن يكتشف أمر تواجده فيه. -إنه بيت الخالة رحمة- بيتها الذي زرته أثناء مرضها، أنا حتما أذكر الطريق إليه). ريح الشمال، ص: ٥٨.
الحوار الذي دار بين مالك والطاهر -في موضوع نفيسة- على مرتين: الأولى أمام مقرر البلدية والثانية داخل مكتبه. (سأل المعلم مالكا فقال: هل رأيتها؟ فابتسم مالك قائلا: من؟ فقال المعلم: من؟ عذراء القرية! -عذراء القرية! كنت أظن أنك هجرت الشعر!... فقال المعلم بإلحاح: دعنا من الشعر. هل رأيتها أم لا؟. فأجابته: لكن من تعني؟ -والفتاة التي يذاع أن تعتزم خطبتها، إن لم تخطبها بعد!	حوار المعلم الطاهر مع صديقه مالك حول موضوع هروب نفيسة. (جلس مالك على مكتبه، وتذكر جلسته تلك يوم دخل عليه المعلم ووجده يحدث رضا من العاصمة على الهاتف، ومتى ما رآه أشار إليه بالجلوس حتى أنهى مكالمته التي كان محورها الإصلاح الزراعي، مؤكدا أن ما يهمه الآن، الأرض قبل الزواج، وأن أي طريقة يفتح بها الموضوع مع المعلم، ستظهره وكأنه ضعيف بعد كم القوة التي كان

الحدث في النص الأصلي (رياح الجنوب)	الحدث في النص الناسخ (رياح الشمال)
-أعزمت خطبتها ! لا شك أنك تحلم. فقال الطاهر ملحا: -قل، هل رأيته؟ نظر إليه طويلا محاولا أن يفهم ما يقصد من وراء عبثه ولكن المعلم قال له: -أتحبها؟ فاستغرب مالك وقال له: -لكن اللين الذي شربت اليوم أسكر! فقال المعلم وكأنه لم يسمع شيئا: -هل تحسن العربية فتاتك هذه؟ فابتسم مالك وقال: لم أكلمها -وهي ألم تتكلم؟ -لم تتكلم. فأنشد الطاهر بيتا من الشعر: حواجبنا تقضي الحوائج بيننا ونحن سكوت والهوى يتكلم رياح الجنوب، ص: ٦٤، ٦٥. (دخل المعلم إلى مكتب مالك بدار البلدية فوجده منشغلا مكاملة هاتفية. وإذا رآه مالك أشار له بالجلوس، واستمر في مكالمته...الإصلاح...الإصلاح... لا أعبت مطلقا. الإصلاح الزراعي هو السبيل الوحيد...نعم...إلى اللقاء. وضع مالك السماعة ضاحكا والتفت إلى الطاهر قائلا: رضا يتهمكم...فقال الطاهر: من أين كلمك؟ من الجزائر. هل مازال بوزاة الفلاحة؟ وأين تريد أن يكون؟ إنه دائما هناك. فقال الطاهر في تهكم: جئت لأستشيرك... -حسنا فعلت، ففي ماذا تريد استشارتي يا صديقي؟ -في الزواج -في الزواج؟ شيء حسن جدا. من هي هذه المحظوظة التي عطف عليها قلبك؟ فقال الطاهر ببرودة وسخرية: -أخشى أن أثير غضبك إذا سميتها لك، لكن أستطيع أن أبوح لك ببعض صفاتها: يقال عنها إنها أجمل فتاة في هذه الناحية، ويقال إنها مثقفة، ويقال إنها بنت أغنى شخص	يدعيها كلما ذكرت نفيسة أمامه أو حدثه أحد ما في شأنها. كيف سيفتح هذا الموضوع مع صديقه؟ -ليس بالأمر الصعب علي. قال مالك ذلك في ثقة. حديث يجلب آخر حتى أفهم ما الذي جرى، فلا أنا بقادر على سؤال عابد عن الموضوع، والأمر حساس بالنسبة له، ولا أنا مهتاك من ثثرة سكان القرية الذين لا يمكن أن يعتد باقاويلهم التي لا تنفك تبدأ دون تنتهي. كان مالك على وشك أن يفتح ملف أوراق تحوي بنود المرسوم المنظم لقانون التسيير الذاتي ودراسة فحواه...وإذا بباب مكتبه يطرق. أجاب مالك بسرعة عالم من يطرق الباب: تفضل بالدخول. دخل طاهر محييا مالكا ومقتربا منه ومسلما عليه في اشتياق واضح...على سلامتك يا سي مالك. -لا شيء يا صديقي. -حسنا...هل من جديد؟ -الجديد عندك حتما. وكيف تكهنت؟! قال الطاهر مستغربا. فرد مالك: لأن هذا الموضوع محور ما يثرثر به سكان القرية؟ -لو كنت أدري أن مزاجك معكر لما قدمت، أم أن ما سمعته عنها أثار حفيظتك. -عمن تتحدث يا طاهر؟ -عنها طبعاً...ابنة صهرك عابد بن القاضي ومخطوبتك. -لست خطيبا لأحد، ولن أكون يوما. -لكن هذا ما يتناقله الناس. -وما هممني فيما يتناقله الناس عنها. -لا تهمني سمعتها ولا سمعة والدها. فقال الطاهر في شك: هل تعتقد ان نفيسة هربت لأنها رفضت قطعاً الزواج منك...وأن حجتها تلك مقنعة؟

الحدث في النص الأصلي (ريح الجنوب)	الحدث في النص الناسخ (ريح الشمال)
في مملكتك... فقاطعه مالك قائلاً: العفو العفو، مازلت لم أباع، مازلت شيخ بلدية بائسا في بلدية بائسة. فواصل الطاهر قائلاً: -...ويشاع عنها أنها مخطوبة من طرفك...فإن كان ذلك صحيحا عدلت عن خطبتها وإن كان كذبا فعلت؟ نظر إليه مالك في ابتسام وأصابه تدق على المكتب دقا خفيفا موزونا وقد أحس أن لابن القاضي رابطة بهذا الحديث، وأراد أن يواصل تهكمه فقال: -حقا إنك صديق وفي، هب أنني تنازلت لك عنها فما ترى يكون جزائي؟ فرد الطاهر بسخرية: يكون جزاؤك جزاء كل محسن فقال مالك: -وهل الإحسان ممكن بمثل هذا؟ -إذن لا تريد أن تنازل -لم أقل هذا. ولكن ينبغي أن أفكر، أليس كذلك؟. ريح الجنوب: ١٧٤، ١٧٥، ١٧٦.	-فرد مالك في غضب مكتوم. لا يهمني الأمر...يكفي أنني لم أكن خاطبا لها والحمد لله...فقال الطاهر مستفزا: من قال أنك لست كذلك... ثم استفاق الطاهر لمقولة تخدم مواصلة استفزازه لمالك في موضوع نفيسة، فأردف ملقيا: إذا علمت ولدا فقد علمت فردا، وإذا علمت بنتا فقد علمت أمة. فكيف تريد لفتاة عاشت طوال حياتها في العاصمة، أن تتوقف فجأة عن الدراسة والرضوخ لزواج فيه مصلحة؟! أرجح أن سبب هروب الفتاة أنها لا تريد الزواج لا بك ولا بغيرك.. واصل طاهر تكهناته بخصوص فرار نفيسة حتى يهدئ من غضب مالك البادي على تفاصيل وجهه. -هذا ما أرجحه أنا الآخر. قال مالك ذلك وقد هدأ اضطراب حاجبيه الملتصقتين جراء الغضب. فداعبه الطاهر ببيت شعر آخر وهو يهم بالمغادرة، ملوحا بكلتا يديه ومودعا إياه في غرور: فلما رأي زوى وجهه...وقرب من حاجب حاجبا ولست متخذاً صاحباً...يقيم على بابه حاجبا). ريح الشمال، ص: ٨٨، ٨٩، ٩٠، ٩١، ٩٢، ٩٣، ٩٧، ٩٨.
حدث تسور الراعي رابح جدار البيت، واقتحامه غرفة نفيسة في بيت والدها ليلا. (وصل رابح إلى النافذة الخارجية لغرفة نفيسة فوجدها مغلقة. وحاول أن يفتحها فلم يستطع...قرر أن يقتحم السور مهما كلفه ذلك...اكتشف أن الدخول من هنا أسير من اقتحام السور. فاستجمع كل جرائته وتسلق الحائط...اختر إزالة القرميد...ثم عاد إلى باب غرفة نفيسة الذي كان مغلقا...فدخل فاتجه إلى النافذة ففتحها، فعاد إلى الباب فأغلقه...فاقترب من السرير...ووضع يده على فمها فإذا هي تفز مذعورة! فقال لها بلطف: لا تخافي أنا رابح! لا تخافي!! جذبت بأقصى ما استطاعت من سرعة غطاءها بيد ودفعته عنها بأخرى. وكانت من شدة البغته أحست كأن صاعقة نزلت عليها. وقالت في اختناق:	حدث دخول مالك شيخ البلدية عليها، وهي في بيت العجوز رحمة ليلا كذلك. (حتى إذا ما استدارت تتقلب من شدة الحر، لمحت شخصا ما يقف في كبرياء وغرور، لا تظهر منه سوى عينيه المشعبتين رغبة، وجسده الشامخ طولا وعرضا، هذه المرة كانت كافية لاستنفارها، محاولة النهوض متدركة إمكانية صراخها قبل أن يتمكن منها هذا الكيان الدخيل، وما كادت نفيسة تباشر الصراخ حتى أحكمت قبضة يد ناعمة على فمها مصدر خروج أي صوت لا يحمدها، وهي شاخصة العينين، لم تتبين ملامح هذا الكائن الذي أحكم الشد على جسدها مانعا إياه من الحراك...وقبل أن تذبل أكثر جراء هذا الإحكام وتخور قواها، صرخ مكبلها ملء حنجرتة، مثبتا أنه إنسي وليس جنيا، له

الحدث في النص الأصلي (رياح الجنوب)	الحدث في النص الناسخ (رياح الشمال)
-اخرج يا مجرم! -فرد عليها مذهولا: -أنا رابع، الراعي... لا تخافي... -اخرج يا مجرم! اخرج وإلا صرخت. -اخرج من هنا أيها المجرم! أيها القذر، أيها الراعي القذر! -اخرج أيها الراعي القذر! (رياح الجنوب، ص: ٩١، ٩٢، ٩٣).	جسد إذا ما مورست على كفه عضّة قوية صرخ مستغيثا، حينها أدركت نفيسة أنا الفاعل إنسان عادي. -من تكون يا هذا، اخرج من هنا أرجوك... -لا تخافي لن أؤذيك يا نفيسة. -وتعرف اسمي أيضا. أنا مالك يا نفيسة...مالك شيخ البلدية. -لا تخافي أنا مالك. -مالك...ما الذي تفعله...اخرج من هنا أرجوك). (رياح الشمال، ص: ١٤٤، ١٤٦، ١٤٧).
حدث استشهاد أختها زليخة بالخطأ على يد مالك في حادث القطار القادم من العاصمة زمن الثورة. (وفي صيف سنة ٥٧ جاء مالك مع بعض رفاقه إلى القرية في مهمة وإذا به يعلم هناك أن خطيبته قادمة من الجزائر في الغدا! وكان هو اليوم المحدد لتنفيذ المهمة التي جاء من أجلها...كانت المهمة تتمثل في وضع لغم مؤقت بأحد جسور السكة الحديدية حيث كان من المقرر أن يمر قطار عسكري مشحون بالمعدات الحربية والجنود. في الساعة ١١ صباحا وكان وقت قطار المسافرين اليومي الذي يربط بين الجزائر وقسنطينة يمر عادة من هناك عند الساعة الواحدة بعد الظهر. ذهب مالك ورفاقه للقيام بمهمتهم. وكان المكان المعين يبعد عن القرية حوالي خمسة عشر كيلومترا. فوضعوا اللغم وضعا محكما. وكانت حينئذ الحادية عشر إلا ربعا، ولما انتهوا من مهمتهم ابتعدوا عن طريق السكة الحديدية إلى مكان محدد سلفا لمراقبة الانفجار. وحلت الساعة الحادية عشر، وبدل أن يمر القطار العسكري إذا بقطار المسافرين يقبل من بعيد، يشق الأرض شقا في شخير وسخط ويأس...وكان اللغم ينتظر في صمته الثائر...ينتظر أي قطار ليجعل منه أكواما من قزدير وحديد. كل ما شاهده مالك أثناء الثورة لم يكن شيئا بالنسبة لتلك اللحظة المريعة التي رأى فيها الحديد والبشر تتطاير إلى حتف رهيب! ووقعت المأساة التي أزالنا منذ ذلك اليوم بسمه السرور عن شفتي مالك، ومحت من عينيه ذلك النور	حدث استشهاد نفيسة بالخطأ على يد أخيها الإرهابي عبد القادر في أثناء عودتها من العاصمة إلى القرية عبر الحافلة. (وضع لا يمكن أن نصفه بأقل من الدموي، حيث تم استهداف ليلة أمس، حافلة كانت تنقل مجموعة من الأشخاص يرجح أنهم قادمون من العاصمة حسب ما أثبتته التحقيقات، وقد كان من بين هؤلاء مجموعة من المعلومات القادمات نحو القرى لامتهان التدریس، وقد كشفت ذات المصادر أن من بين ضحايا المجزرة على غرار خمس معلمات تم التأكد من هوياتهن، معلمة تدعى (نفيسة عابد بن القاضي)...وكما جرت العادة، يرجح أن الجماعة الإرهابية التي قامت بهذا الفعل الشنيع، من منطلق أن المنطقة كانت مستهدفة من قبل الإرهابي الخطير عبد القادر بن القاضي المكنى بـ (السفاح) وجماعته، أين كانوا يستهدفون كل ممتن للتعليم، وبعد أن قاموا بإيقاف الحافلة في أعالي غابة مرصوفة الأشجار على طول جوانبها، أمروا ركابها بالتزجل، ثم قاموا بذبحهم الواحد تلو الآخر، في مشهد دموي شنيع، يوحى بالسخط والكره تجاه هذه الفئة بالتحديد...وأكد ذات المصدر أن قائد الجماعة الإرهابية هو أخ أصغر لواحدة من المعتلات (نفيسة) أين لم يتعرف عليها وسط

الحدث في النص الأصلي (رياح الجنوب)	الحدث في النص الناسخ (رياح الشمال)
الحالم إلى الأبد. وكانت زليخة تلك الفتاة التي تشبه القمح من القتلى!). ريح الجنوب، ص: ٥٤، ٥٥.	الصراخ والهلع الذي أحدثه الركاب وهم يتعرضون للاغتيال، كما لم تتعرف هي الأخرى عليه، فقد مرت ثلاثون سنة على افتراقهما، كما أن هيئته المنفرة ولحيته المتشابكة الطويلة، والكحل الأسود القاتم الذي لف أهدابه المتقدمة قسوة حالت دون ذلك). ريح الشمال، ص: ١٨٠، ١٨١، ١٨٢.

التطريش في مستوى المكان الروائي

تقتضي طبيعة العمل النقدي الذي نشغل عليه في هذه الدراسة، الاهتمام بالبعد التطريسي للمكان؛ أي بعقد الصلات بين المكان في الرواية وبين المكان التاريخي الواقعي الذي استدعته ذاكرة الكاتب ومخزونه الثقافي - في أثناء كتابة نصه الروائي - وبقيت ترسباته عالقة وآثاره غير محوكة، وليس يعنيا من ذلك لا البعد الجغرافي للمكان ولا مفهومه ولا أنماطه ووظائفه (شقرون ٢٠١٨، ٢٦٦)، لأن ذلك شأن آخر. وبما أن النص الناسخ (رياح الشمال)، يستدعي نفس المكان - الذي انطلق منه عبد الحميد بن هدوقة - بكل مقوماته ومؤثراته الفاعلة. فإن فضاء الدشرة أو القرية بما ينطوي عليه من فوارق مع عالم المدينة، وبما يرسخه من عادات وتقاليد وأعراف، ما يزال يشكل خطراً، بات يهدد المجتمع، ويتحكم في صناعة ذهنيات متخلفة وتصورات خاطئة، توجهها الخرافات والأساطير، ويتحكم في مصائرهما بعض القوى الفاعلة والأطراف النافذة في المجتمع الريفي كعابد بن القاضي الرجل الإقطاعي المتسلط.

فنقيسة المرأة المسجونة والمخنوقة في فضاء ريح الجنوب المنغلق. (أكاد أجن من هذا الصمت... أكاد أختنق من هذا السكون وهذا الصمت!... أكاد أنفجر! أكاد أتفجر في هذه الصحراء... كل الطلبة يفرحون بعظلمهم أما أنا فعطلتني أقضيها في منفى...) (ابن هدوقة ٢٠٠٨، ٢٤-٢٥). (السجن الذي أقضي فيه أيامي لدى أهلي يزداد ضيقه يوماً بعد يوم) (ابن هدوقة ٢٠٠٨، ٨٢). ستمكن - في ريح الشمال - من مواصلة نضالها ومقاومة الحصار المضروب عليها، إلى أن تتغلب على السلطة الأبوية، وعلى تلك القيود العنيفة التي فرضها عليها المكان وطوقها بسياجه وسرادقه. إذ بهروبها إلى المدينة المكان الموازي والمناقض لفضاء القرية، ستبني حياتها التي أرادت، وستتحقق لها حريتها، وحلم إنهاء دراستها. وعلى الرغم من ذلك، وبالرغم - أيضاً - من طول المدة التي قضتها بعيداً عن هذا المكان، ظل هاجس خفي يراودها، ويشعرها بحنين العودة إلى مسقط رأسها، وكل ذلك من أجل مواصلة رسالة التعليم النبيلة. لكن التحدي الذي رفعته هذه المرة، كانت رياحه أعنف وأقوى، فاقت كل طاقاتها وقدراتها، إنها ريح انبعثت من المكان نفسه، لكنها كانت ريحا مختلفة وغير مألوفة. (اليوم وأنا أعود إلى مسقط رأسي، وأنا أمر في ذات الطريق... عبرت ثانية عند مسلكه المظلم، لكن توهج نور لمحته قبل أن أغفو ورائحة تراب هذه الأرض تداعب أنفاسي، ونسمات ريح الجنوب توقظ في دواخلي ما مورس فيها من سيئات دام طويلاً، قد عتم جوانب المكان من جديد بعد وميض ذلك النور القاتل، فلم تهب ريح تطفئه بل زادته اتقاداً. لم تكن ريح الجنوب نفسها، بل كانت ريحا لم تألفها أنفاسي قط، ولم تهب ريح بعدها أبداً. عندها فقط أدركت أنها النهاية). (شوقي ٢٠٢١، ١٧٩).

فإذا كان عبد الحميد بن هدوقة، وهو يسلط الضوء على الثنائية المكانية التضادية (المدينة/ القرية) (أو الريف)، فإنه لا يحاول فقط - أن يقدم مقارنة بين فضاء القرية وفضاء المدينة، أو يكشف للقارئ عن تلك

المفارقات الحياتية بين المكانيين، بقدر ما يشي ذلك بتجزئه الكبير لفضاء المدينة على حساب الريف، وقد بدا ذلك بجلاء من خلال تركيزه على الفضاء الثاني بشكل لا تخطئه العين، وهو الأمر الذي جازته فيه الكاتبة المطرسة. لكن ما يلفت النظر بخصوص التطريس المكاني - وخاصة فضاء القرية - أن الكاتبة، وهي تستدعي المكان نفسه، لم تتجاوز به حدود حقيقته الرمزية، بخلاف بن هدوقة الذي نعثر على مؤشرات - في نصه - دالة على أن المكان الواقعي الذي يقصده هو قرية مسقط رأسه (الحمراء). ومن هذه المؤشرات النصية في ريح الجنوب نذكر: (المسافة بين هذه القرية والقرية المركزية لا تتجاوز الخمسة عشر كيلومترا... أما ما يميز القرية المركزية عن غيرها من قرى الناحية فهي أولا المقر الإداري والعدي والتجاري لكل الناحية، ثم هي معبر للطريق الوطني الرئيسي الذي يربط بين الجزائر وقسنطينة ولطريق السكة الحديدية. ومن هنا كانت هذه الأهمية بالنسبة للقرى الأخرى واعتبرت مركزية) (ابن هدوقة ٢٠٠٨، ٦٣-٦٤). (أتريد أن نذهب إلى البرج؟) (ابن هدوقة ٢٠٠٨، ٦٥). (محطة مزينة هي أقرب محطة إلينا) (ابن هدوقة ٢٠٠٨، ١٧٩). (هل محطة مزينة مازالت بعيدة من هنا؟ محطة مزينة... إن الطريق إليها ليس من هذه الجهة... ليست من هذه الجهة محطة مزينة!) (ابن هدوقة ٢٠٠٨، ١٨٦). (هل يستطيع المرء أن يذهب ليلا إلى محطة مزينة) (ابن هدوقة ٢٠٠٨، ١٩٤).

من هذا المنطلق يشكل استحضار الأمكنة الواقعية في كتابة النص الروائي مادة خصبة من شأنها إثراء الذاكرة الثقافية للمبدع وتكثيفها وتنشيطها من جديد، ناهيك عن تأثيرها القوي في تكوين هوية الأفراد والجماعات، كما أنها تبقى شاهدة على خلود الأمكنة بخلود الأدب وحيويته (غروس ٢٠١٢، ١١٥-١١٧). ومن هنا، فصاحبة ريح الشمال وإن استدعت المكان نفسه بكل مواصفاته الجغرافية وخصائصه الثقافية والاجتماعية، إلا أنها استطاعت أن ترفعه "إلى مستوى عال من الرمزية" (قحام ٢٠٢٠، ٢٤٥) جعل قرية ابن هدوقة كغيرها من القرى الجزائرية التي عانت من ويلات الإرهاب وعاشت الكثير من وقائع الدموية. (...انضم إلى قائمة ما يؤرق مضجعهم ويأتي على ما تبقى من صمودهم، قوة أكبر من قوة ريح الجنوب نفسها... لم تعد حرارة الشمس ورياح الجنوب (القبلي) وحدها من تمنعهم من الخروج... بل كان عدم استتباب الأمن سببا أكثر ظلما، وحاجزا يمنعهم عن قضاء حوائجهم مهما بلغت أهميتها... كانت القرية كلما قامت من مأساة لم تقعد بعدها على أخرى، وكان سكانها قد اعتادوا دموية لم تشهد لها البلاد همجية قبل هذا، فمتى ما قتل واغتصب غريب عن هذه البلاد أحد أفرادها، لم تكن فعلته أشنع من فعله أبناء الوطن الواحد ضد بني جلدتهم). (شوفي ٢٠٢١، ١٨-١٩).

التطريس في مستوى الزمن الروائي

تستعيد الكاتبة "حميدة شوفي" استحضار الوقائع الزمنية لنص ريح الجنوب وأحداثها الماضية، وباعتمادها على تقنية الاسترجاع الزمني، راحت تربط الماضي بالحاضر وتقيم له صلات معه متينة، رغبة منها في ترهين الزمن الماضي وفي بعث الذاكرة وإحيائها من جديد، فكان الذي حدث بالأمس يمكن أن يجد له امتدادا في الحاضر وصدى في الواقع المعيش. ذلك لأن "الماضي حي في الحاضر يمشیان في جسد موحد ويتنفسان برئة موحدة [و] لأن ميكانيزمات النفسية العربية هي نفسها، وإن تبدل المكان وتغير الزمان" (أحمد ٢٠١٤، ١١٤). فالعنف الذي تعرضت له نفيسة في ريح الجنوب، سيتجدد في ريح الشمال، ومواثيق الإصلاح الزراعي وتأميم الأراضي الفلاحية، مشاريع لن يكتب لها النجاح، وتلك هي عين الرؤية الاستشرافية التي ملّح إليها ابن هدوقة، وجسدتها رواية ريح الشمال، ولو أن الكاتبة لم تصرح بذلك، إلا أن بعض القرائن النصية، ستؤكد فشل سياسة التسيير الذاتي وتأميم الأراضي التي أعلنت عنها الدولة، لأن الأرض ستظل تحت قبضة بعض الملاك من الإقطاعيين والبيروقراطيين الذين سيتمكنون من عرقلة سير المشروع وإبقاء الأرض تحت سلطتهم وملكيته. (كان مالك على الرغم من أنه المكلف الأول بتطبيق هذا القانون، على غرار رؤساء المجالس البلدية الذين يعرفون جيدا أغلب الأراضي وملّاكها، غير

مطمئن لهذا القرار، رغم أنه يرى فيه من الجديدة ما سيصلح أحوال الناس ويقضي على الانتهازيين من أمثال عابد وغيره... (شنوفي ٢٠٢١، ١٢٧). (هل ستؤم كل الأراضي حتى ما يملكه بعضنا من قطع لا تزرع فيها إلى أحواض فول وبصل وثوم؟). (شنوفي ٢٠٢١، ٨٣). فالكاتبة لم تقدم الإجابة عن مدى نجاح سياسة الإصلاح الزراعي من عدمها، بل تركت الأمر للقارئ، واكتفت بتقديم النتيجة التي آلت إليها هذه القرارات، وهي حمام الدم الذي أغرق البلاد طيلة عشرية كاملة من الزمن. ولعل ذلك ما تفسره نهاية الرواية، وتحديدًا حدث عودة نفيسة إلى قريتها الذي ينبئ أن لا شيء من ذلك التغيير المزعوم قد تحقق، بل ازداد الوضع تأزماً وتفاقماً، وازداد لهيب النار توهجا واشتعالًا، "فلم تهب ريح تطفئه بل زادته انتقادًا". (شنوفي ٢٠٢١، ١٧٩)، ولو بعد مضي ثلاثين سنة من الزمن.

بقي أن نشير إلى مسألة في غاية الأهمية، تخص عملية التحويل الطارئة على مجريات سيرورة الزمن في ربح الشمال، فناهيك عن بدايته التي تؤرخ لها الرواية انطلاقاً من أوت ١٩٦٣ وامتداده واستمراره إلى غاية أوت ١٩٩٣ تاريخ اغتيال نفيسة، نجد أن الكاتبة تحدثت خلخلة وتشويشا على سيرورته الخطية مقارنة برواية ربح الجنوب التي جرت أحداثها خلال سنة ١٩٦٤، على الرغم من أن ابن هدوقة ذكر بعض التواريخ السابقة كتاريخ حادثة القطار التي وقعت في صيف ١٩٥٧ التي كانت زليخة أخت نفيسة إحدى ضحاياها.

وفي هذا الصدد، انساق بعض النقاد والدارسين، أمثال: عبد الله ركيبي، وواسيني الأعرج، وبشير بويجرة... وغيرهم، وراء الأحداث التي جرت في فترة السبعينيات، فتوهموا أن رواية ربح الجنوب تعالج هذه الفترة بالذات، لكن المدقق في قراءة الرواية، يجدها تتناول موضوع الإصلاحات الزراعية وتأمين الأراضي الفلاحية الذي قامت بها الدولة بعد مرحلة الاستقلال مباشرة، وتحديدًا في سنة ١٩٦٤ كما جاء في الرواية. ولعل الالتباس الحاصل مرده إلى الفترة التي صدرت فيها الرواية (سنة ١٩٧١)، وإلى خلطهم وعدم تمييزهم بين الإصلاح الزراعي والثورة الزراعية، وهو الأمر الذي لم يتضح بجلء لدى ابن هدوقة نفسه. وفي هذا الصدد يرى الباحث حسين قحام أن أحداث الرواية جرت في سنة ١٩٦٤، مستندا على بعض الأدلة من الرواية. يقول: "ولقد استندنا في تحديد الفترة الزمنية التي تدور ليس رغبة ذاتية محض بقدر ما هو مستمد من الرواية نفسها وبالتحديد من ذكر الروائي -مرات عديدة- لعمر نفيسة فعمرها بالإضافة إلى كشفه عن بعض مميزات تلك الشخصية فإنه في الوقت نفسه كان متكاً للروائي كي يسند إليه تحديد زمن أحداث الرواية... إذ يذكر الروائي أنها بلغت سن الثامنة عشر من عمرها. فعلى الرغم من أننا لا ندري في أي سنة ولدت وفي أي سنة تجري أحداث الرواية، فإننا نلجأ إلى التماس أدلة أخرى من شأنها مساعدتنا على استخراج السنة التي تجري فيها أحداث الرواية، فوجدنا أن عبد الحميد بن هدوقة قد حدد عمر نفيسة بتاريخ تقدم مالك لخطبة زليخة وهي أخت نفيسة التي بلغت من العمر آنذاك سن العاشرة وإن كان الروائي لم يحدد أيضاً السنة التي تمت فيها الخطبة، فإنه أشار فيما بعد إلى أن مالك وزليخة تراسلا سنة كاملة قبل أن تموت زليخة سنة ١٩٥٧، ومعنى ذلك أن الخطوبة تمت سنة ١٩٥٦ أي أن عمر نفيسة سنة ١٩٥٦ كان عشر سنوات، فإذا أضفنا ثماني سنوات إلى سنة ١٩٥٦ فإن التاريخ يحدد بسنة ١٩٦٤، ومن خلال ذلك يمكننا القول دون مراعاة إن أحداث الرواية تجري في سنة ١٩٦٤". (قحام ٢٠٢٠، ٩١-٩٢).

وفي الجدول الآتي سنعرض لمقارنة بين ترتيب الأحداث في الروايتين الأصلية والناسخة.

ترتيب الزمن في الرواية الأصلية	ترتيب الزمن في الرواية الناسخة
سنة ١٩٥٦ (المراسلة التي جرت بين مالك وزليخة طوال هذه السنة قبل وفاتها سنة ١٩٥٧). (الرواية ص: ٥٤).	القرية... أوت... أغسطس... صيف ١٩٦٤ (من مالك إلى نفيسة)

ترتيب الزمن في الرواية الناصخة	ترتيب الزمن في الرواية الأصلية
العاصمة...أوت...أغسطس...صيف ١٩٦٤ (من نفيسة إلى مالك)	صيف سنة ١٩٥٧ حادثة القطار ووفاة زليخة. (الرواية، ص: ٥٤).
القرية...أوت...أغسطس...صيف ١٩٩٣	قرية...في...أوت...١٩٦٤. (تاريخ مجريات أحداث الرواية) (الرواية، ص: ٨١).
القرية...أوت...أغسطس...صيف ١٩٦٣	
العاصمة...أوت...أغسطس...صيف ١٩٩٣ من نفيسة إلى مالك (رسالة لم ترسل قط)	
القرية...أوت...أغسطس...صيف ١٩٩٣ (نفيسة...الحافلة)	
القرية...أوت...أغسطس...صيف ١٩٩٣ (آخر أخبار القرية)	

خاتمة

أخيراً وليس آخراً، يمكننا القول بأن رواية "ريح الشمال" هي سلبية رواية ريح الجنوب لابن هدوقة؛ لأنها تتنازل منها، وتتكى عليها في بناء عالمها التخيلي والأدبي. فهي طرس تطفو على سطحه آثار هذا النص الأصلي، وتبدو جلية بشكل ظاهر، غير موارب. ولعل صاحبها من خلال هذه التجربة الجريئة والطريفة التي ابتدعتها، والتي لم تسبق إليها، قد تجاسرت، إن لم نقل جازفت في محاولتها تصور نهاية لريح الجنوب، وقد لا نبالغ إن أبدينا تحفظنا على فكرة إنهاء عمل ولد ناضجاً ومكتملاً، ذلك لأن من يقرأ روايات "نهاية الأمس" و"بان الصبح" و"الجازية والدرايش" و"غداً يوم جديد"، يدرك - بلا ريب - أن ما سكت عنه ابن هدوقة في نصه الأول، إلا لأنه كان يؤسس لأعمال أخرى، تأتي تباعاً، وذلك ما حصل بالفعل، فكل أعماله الروائية، يتنازل اللاحق منها من سابقة. ولعلنا نعثر في رواية ريح الجنوب على بعض الإشارات الدالة على رغبة ابن هدوقة في مواصلة مشروعه الروائي واستكماله. يقول: "إن نهايات الكلمات نوافذ على آفاق لا تحد!". (ابن هدوقة ٢٠٠٨، ٦٧). "إن الذي وضع النقطة للدلالة على النهاية لم يفكر في النهاية... قد يكون فكر في بداية جديدة". (ابن هدوقة ٢٠٠٨، ٦٧).

ثم إن تجسيدها - لما استشرفه ابن هدوقة أو تنبأ به - في عملها الروائي، يكون من باب تحصيل الحاصل، لأن الكاتبة لم تعاش تلك الأحداث المستشفة، ناهيك عن أنها لم تكتب روايتها إلا بعد مرور خمسين سنة عن تاريخ صدور ريح الجنوب. أضف إلى ذلك أن لجوء الكاتبة في روايتها إلى استرجاع الكثير من الأحداث وتكرار العديد من المقاطع السردية بحرفية شبه تامة، أحال نصها إلى ضروب من الاستنساخ الذي أدخل بجوانب الأصالة النصية والتخييلية في الرواية، فضلاً عن بعض الاختلالات السردية كحدث إقامة الفتاة نفيسة البالغة من العمر ثماني عشرة سنة في بيت العجوز رحمة المهجور لوحدها، بعد هروبها من بيت والدها، ودخول مالك شيخ البلدية عليها ليلاً وتجاوزها معه، لأنه أمر مخالف لأعراف القرية وتقاليدها. وعلى الرغم من ذلك، تبقى هذه التجربة الروائية محاولة طريفة، وصنيعاً يستحق الإشادة والتشجيع، لأنه يعبر عن مدى فطنة الكاتبة وذكاها، وكونه يمثل لحظة بارزة لإحياء هذا النص الخالد، ولبعث آراء ابن هدوقة وأفكاره وقناعاته وترهينها في الواقع المعيش، وبث الحياة فيها من جديد. وليس أدل على ذلك من توفيق الكاتبة في جعل نفيسة تتعلم، وتتزوج وفق مبادئها وقناعاتها، وهو ما كان يؤمن به ابن هدوقة في دعوته إلى حرية المرأة وتعلمها مثل الرجل. وفي النهاية تبقى - هذه التجربة -

بحاجة إلى مساءلة نقدية عميقة وإلى نقاش علمي مثمر وجاد، لعله ينصف مثل هذه التجارب المبتكرة والجديدة، وينزلها منزلتها الأدبية التي تستحقها.

المصادر و المراجع:

- ابن منظور (دت). لسان العرب/ مج٦، دط. بيروت: دار صادر.
- ابن هدوقة، عبد الحميد (٢٠٠٨). ربح الجنوب. الأعمال الروائية الكاملة. ط١. تقديم: واسيني الأعرج، الجزائر: الفضاء الحر.
- أحمد، السماوي (٢٠٠٢). التطريس في القصص، إبراهيم درغوثي أمودجا. ط١. صفاقص: مطبعة التفسير الفني.
- أحمد، بقار (٢٠١٤). الرواية والتاريخ عند واسيني الأعرج، الاستدعاء والدلالة. مجلة الأثر، مجلة محكمة يصدرها مخبر لسانيات النص وتحليل الخطاب، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد ١٩.
- بارت، رولان (١٩٩٢). التحليل البنيوي للسرد. ط١، تر، حسن بحراوي، بشير القمري، عبد الحميد عقار، ضمن كتاب طرائق تحليل السرد الأدبي، الرباط: منشورات اتحاد كتاب المغرب.
- بلعابد، عبد الحق (٢٠٠٨). عتبات جيران جينيت من النص إلى المناس. ط١. تق. سعيد يقطين، الجزائر: منشورات الاختلاف.
- بلعابد، عبد الحق (٢٠١٣). عنفوان الكتابة ترجمان القراءة (العتبات في المنجز الروائي العربي). ط١. بيروت: مؤسسة الانتشار العربي.
- بنيس، محمد (٢٠٠١). الشعر العربي الحديث بنياته وإبدالاتها. ج٣. ط٣. الدار البيضاء، المغرب: دار توبقال للنشر.
- بوقرومة، حكيمة (دت). الفضاء الحكائي في رواية ربح الجنوب لعبد الحميد بن هدوقة. دط. أعمال الملتقى الدولي العاشر للرواية لعبد الحميد بن هدوقة، ولاية برج بوعريش، الجزائر: منشورات وزارة الثقافة.
- خير البقاعي، محمد (١٩٩٨). دراسات في النص والتناصية. ط١. حلب: مركز الإنماء الحضاري.
- الرياحي، كمال (٢٠٠٩). الكتابة الروائية عند واسيني الأعرج. ط١. تونس: منشورات كارم الشريف.
- ساملي، ناصر (٢٠١٧). الألسنة الزرقاء: في تفاصيل الليل والنهار بعين آدم. ط١. قطر: المؤسسة العامة للحي الثقافي كتارا.
- سحنين، علي (٢٠٢٢). ظاهرة العنف في رواية الألسنة الزرقاء لساملي ناصر، قراءة تأويلية في عتبات الخطاب الغلافي، دراسات معاصرة، مج٦، ع٢٠٢، جامعة تيسمسيلت، الجزائر: مخبر الدراسات النقدية والأدبية المعاصرة.
- شقرون، دليلة (٢٠١٨). التطريس في الرواية العربية الحديثة (نجيب محفوظ أمودجا). ط١. صفاقص: مكتبة علاء الدين.
- شنوفي، حميدة (٢٠١٩). النهاية في رواية ربح الجنوب لعبد الحميد بن هدوقة. برج بوعريش، الجزائر: دار خيال للنشر والترجمة.
- شنوفي، حميدة (٢٠٢١). ربح الشمال. الجزائر: موفم للنشر.
- العجمي، محمد الناصر (٢٠١٩). القراءة وبناء الدلالة: دراسة تطبيقية في الخطاب السرد. ط١. صفاقص، تونس: مكتبة علاء الدين.
- غروس، ناتالي بيبقي (٢٠١٢). مدخل إلى التناص. ترجمة: عبد الحميد بورايو، دمشق: دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع.
- فوزي، الزمري (٢٠٠٧). شعرية الرواية العربية: بحث في أشكال تأصيل الرواية العربية ودلالاتها. دمشق، سوريا: مؤسسة القدموس الثقافية.
- قحام، حسين (٢٠٢٠). عبد الحميد بن هدوقة رائد الرواية الجزائرية (كتاب جماعي). إشراف: عبد العزيز بوباكير، جيلالي خلاص، عبد الحميد بورايو، العلمة، الجزائر: منشورات دار الوطن اليوم.
- المختار، حسني (١٩٩٩). أطراس: الأدب في الدرجة الثانية. مجلة فكر ونقد المغربية، ع١٦، الرباط، المغرب.
- واسيني الأعرج (٢٠٢٢). المنجز السرد العربي القديم في ضوء المناهج النقدية الحديثة. ط١. برج بوعريش، الجزائر: دار خيال للنشر والترجمة.
- يقطين، سعيد (٢٠١٢). السرديات والتحليل السرد: الشكل والدلالة. ط١. الدار البيضاء، المغرب: المركز الثقافي العربي.

References

- Abdel Hamid, Ben Hadouqa (2008). *The Wind of the South. Complete Fictional Works*. 1st Edition. Presented by: Wassini Al-Araj, Algeria: Free Space.
- Ahmed, Al-Samawi (2002). *Embroidery in stories, Ibrahim Dargouthi as an example*. 1st edition. Sfax: Artistic Travel Press.
- Ahmed, Baqar (2014). *The novel and history according to Wasini al-Araj, evocation and significance*. Al-Athar Magazine, a peer-reviewed journal published by the Laboratory of Text Linguistics and Discourse Analysis, Faculty of Arts and Languages, University of Kasdi-Merbah, Ouargla, issue 19.
- Al-Ajaimi, Muhammad Al-Nasser (2019). *Reading and the construction of meaning: an applied study in narrative discourse*. 1st edition. Sfax, Tunisia: Aladdin Library.
- Al-Mukhtar, Hasani (1999). *Atras: Literature in the Second Degree*. Moroccan Journal of Thought and Criticism, No. 16, Rabat, Morocco.
- Al-Riahi, Kamal (2009). *Novel Writing according to Wasini Al-Araj*. 1st edition. Tunisia: Karem Al-Sharif Publications.
- Barthes, Roland (1966). *introduction à l'analyse structurale des récits*, in : communications n° 8, Paris:éd, Seuil.
- Barthes, Roland (1977). *Poétique du récit*, Paris: éd, Seuil.
- Barthes, Roland (1992). *Structural Analysis of Narrative*. 1st Edition, Hassan Bahraoui, Bashir El Kemari, Abdel Hamid Agar, in the book *Methods of Analyzing Literary Narrative*, Rabat: Publications of the Moroccan Writers Union.
- Belabed, Abdel Haq (2008). *Gerard Genette's Thresholds from Text to Places*. 1st edition. Tq. Said Yaqtin, Algeria: Difference Publications.
- Belabed, Abdel Haq (2013). *The Violence of Writing is the Translation of Reading (Thresholds in the Arab Novelistic Achievement)*. 1st edition. Beirut: Arab Diffusion Foundation.
- Bennis, Muhammad (2001). *Modern Arabic poetry, its structures and their substitutions*. 3. ed. Casablanca, Morocco: Toubkal Publishing House.
- Bougrouma, Hakima (d.). *The narrative space in the novel The South Wind by Abdelhamid Ben Haddouqa*. Dt. Proceedings of the Tenth International Forum on the Novel Abdelhamid Ben Haddouqa, Bordj BouArreridj Province, Algeria: Publications of the Ministry of Culture.
- Chaqroun, Delilah (2018). *Embroidery in the Modern Arabic Novel (Naguib Mahfouz as a Model)*. 1st ed. Sfax: Aladdin Library.
- Fawzi, Al-Zimrali (2007). *The Poetics of the Arabic Novel: A Research into the Forms of Rooting the Arabic Novel and Its Connotations*. Damascus, Syria: Al-Qadmus Cultural Foundation.
- Genette, Gérard (1982). *Palimpsestes, La littérature au second degree*. Paris: Editions du Seuil.
- Genette, Gerard (1987). *Seuils*. Paris: Ed, Seuil.
- Gross, Natalie Bayqi (2012). *Introduction to Intertextuality*. Translated by: Abdel Hamid Bourayou, Damascus: Nineveh House for Studies, Publishing and Distribution.

- Ibn Manzur (ed.). *Lisan al-Arab*. vol. 6, ed. Beirut: Dar Sader.
- Khair Al-Bakai, Muhammad (1998). *Studies in text and intertextuality*, 1st edition. Aleppo: Center for Civilizational Development.
- Piégay-Gros, Natalie (1996). *Introduction à L'Intertextualité*. Paris: Ed Dunod.
- Qahham, Hussein (2020). *Abdel Hamid Ben Hadouka, Pioneer of the Algerian Novel* (collective book). Supervised by: Abdel Aziz Boubakir, DjilaliKhalas, Abdel Hamid Borayou, El Eulma, Algeria: Dar Al Watan Al Youm Publications.
- Sahnine, Ali (2022). *The phenomenon of violence in the novel Blue Tongues by Salmi Nasser, an interpretive reading at the thresholds of the covering discourse*, Contemporary Studies, Volume 06, No. 02, University of Tissemsilt, Algeria: Laboratory of Contemporary Critical and Literary Studies.
- Salmi, Nasser (2017). *Blue Tongues: In the Details of Night and Day through the Eye of Adam*. 1st edition. Qatar: Katara Cultural Village Foundation.
- Shenoufi, Hamida (2019). *The end in the novel The South Wind by Abdul Hamid bin Hadouqa*. Bordj BouArreridj, Algeria: Dar Khayal for Publishing and Translation.
- Shenoufi, Hamida (2021). *Wind of North*. Algeria: Movem Publishing.
- Wassini Al-Araj (2022). *The ancient Arab narrative achievement in light of modern critical approaches*. 1st edition. Bordj BouArreridj, Algeria: Dar Khayal for Publishing and Translation.
- Yaqteen, Saeed (2012). *Narratives and Narrative Analysis: Form and Meaning*. 1st ed. Casablanca, Morocco: Arab Cultural Center.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Sahnine, Ali (2024). Palimpsest in the Novel The End or Wind of North by Hamida Shenoufi. *Language Art*, 9(2):81-112, Shiraz, Iran. [in Arabic]

DOI: 10.22046/LA.2024.11

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/418>



تطریس در رمان «پایان» یا «باد شمال» اثر حمیده شنوفی

دکتر علی سحنین^۱

دانشیار الف، گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه سعیده دکتر مولای طاهر، الجزایر.

(تاریخ دریافت: ۱۱ دی ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۴ خرداد ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۱ خرداد ۱۴۰۳)

این مقاله به بررسی پدیده‌ای چشمگیر در رمان الجزایری می‌پردازد، یعنی پدیده «تطریس» [یک اصطلاح ادبی و هنری است که به فرآیند تکمیل یا بازنویسی یک متن (یا اثر) روی متن قدیمی‌تر اشاره دارد، به گونه‌ای که ردپایی از متن اصلی همچنان قابل تشخیص باشد] که به‌ویژه در رمان «پایان» یا «باد شمال» اثر حمیده شنوفی تجلی یافته است. این مطالعه می‌کوشد تا عناصر بازی تطریسی بین متن ثانویه «باد شمال» و متن منبع «باد جنوب» اثر عبدالحمید بن هدوقه را در سطح عنوان، شخصیت‌ها، زبان ادبی، رویدادهای روایی، زمان و مکان آشکار سازد. همچنین، این پژوهش به بررسی اشکال مختلف تعامل، تقابل و گفت‌وگوی بین دو متن از منظر زیبایی‌شناسی و محتوا می‌پردازد و در پی کاوش لایه‌های پنهان متن، استخراج معانی نهفته و کشف رازهای فرآیند تطریس و دلایل فراخوانی متن پسین به متن پیشین است. برای دستیابی به این اهداف، از روش ساختارگرایی برای تحلیل ساختار صوری دو متن و توصیف وجوه تعامل آن‌ها استفاده شده است. همچنین، با بهره‌گیری از رویکرد تأویلی، ابعاد معنایی کارکرد بینامتنی و تطریسی نویسنده در رمان بررسی شده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که هدف نویسنده صرفاً دستیابی به بعد بینامتنی و زیبایی‌شناختی با متن «باد جنوب» نبوده، بلکه بیشتر در پی بیان ناگفته‌های رمان و ارائه پایانی برای فرجام باز آن بوده است. از این رو، رمان «باد شمال» پاسخی به پرسش‌های مطرح‌شده در «باد جنوب» است که بن هدوقه از بیان صریح آن‌ها خودداری کرده بود، مانند شکست قانون اصلاحات کشاورزی و تأثیرات ایدئولوژیک و سیاسی که به دهه خونین در الجزایر انجامید. نوآوری این مطالعه در آن است که نخستین بررسی این رمان از منظر تطریس در نقد ادبی الجزایر محسوب می‌شود.

واژه‌های کلیدی: دیالوژیسم، بینامتنیت، تطریس، رمان الجزایری، «پایان» یا «باد شمال»، حمیده شنوفی.

¹ E-mail: ali.sahnine@univ-saida.dz



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Palimpsest in the Novel *The End or Wind of North* by Hamida Shenoufi

Dr. Ali Sahnine¹

Associate Professor, Department of Arabic Language and Literature, University of Saida Dr. Moulay Taher, Algeria.



(Received: 1 January 2024; Accepted: 24 May 2024; Published: 31 May 2024)

This paper examines a striking phenomenon in Algerian literature: the palimpsest, exemplified in Hamida Shenoufi's novel *The End or Wind of North*. The study aims to uncover the elements of palimpsestic interplay between the secondary text (*Wind of North*) and the source text (*South Wind* by Abdelhamid Ben Haddouga) at the levels of title, characters, literary language, narrative events, time, and space. It also explores the forms of interaction, resonance, and dialogue between the two texts in terms of aesthetics and content, while probing the hidden layers of the text to reveal its implicit meanings and the motivations behind the palimpsestic process. To achieve these objectives, the structuralist approach was employed to analyze the formal structure of the texts, and hermeneutics was used to interpret the semantic dimensions of intertextuality and palimpsest. The findings suggest that the author's goal was not merely to achieve intertextuality with *South Wind* but also to articulate the unspoken in the original novel and propose an ending to its open conclusion. Thus, *Wind of North* answers questions left unresolved in *South Wind*, such as the failure of agricultural reform laws and the ideological conflicts that led to Algeria's bloody decade. This study is pioneering in Algerian literary criticism, as it is the first to analyze the novel from a palimpsestic perspective.

Keywords: Dialogism, Intertextuality, Palimpsest, Algerian Novel, The End or Wind of North, Hamida Shenoufi.

¹ E-mail: ali.sahnine@univ-saida.dz

International multilingual scientific journal of

Language Art

Contents

- Divine Love in the Thought of Rabi'ah Adawiyya and Its Comparison with the Poetry of Hafez Shirazi** [in Persian] 7-30
Seyyed Fazlollah Mirghaderi, Habib-Allah Hosseini Mirabadi & Leila Dehghani
- The Relationship between Cultural Intelligence and Persian Language Performance through the Mediation of Language Learning Motivational Systems in Bilingual Students**[in Persian] 31-48
Alireza Homayouni et al.
- Conversation and Its Communicative Impact on Teaching Arabic to Non-Native Speakers** [in Arabic] 49-64
Dehbia Hamou Lhadj & Lamia Keddache
- Automatic Processing of the Semantic Level through Ontology Construction (A Case Study of Motion and Stasis Verbs)** 65-80
Radia Hadjebar
- Palimpsest in the Novel *The End or Wind of North* by Hamida Shenoufi** 81-112
Ali Sahnine
- Probing into the Influence of Web Based and Mobile based Instruction on Vocabulary Learning; Lexical Depth and Breadth in Focus** 113-130
Tabasom Ghobadi & Atin Nourbakhsh

Editorial Team

Editor-in-Chief: Dr. Shahrokh Mohammad Beigi,

Editor Assistant: Dr. Mahdi Mohammad Beygi

Managing Director: Faezeh Mohammad Beygi

Russian editor: Rahima Haydarova Ahmadovna

Arabic editor: Dr. Boshra Sadat Mirghaderi

Editorial Board

Dr. Akbar Sayyad Kuh, Professor of Persian Language and Literature Department, Shiraz University, IRI.

Dr. Eshagh Rahmani, Associate Professor of Arabic Language and Literature Department, Shiraz University, IRI.

Dr. Hussein A. Obeidat, Associate Professor in Linguistics, Department of English Language & Literature/Language Center, Yarmouk University, Jordan.

Dr. Janolah Karimi Motahhar, Professor of Russian Language and Literature, University of Tehran, IRI.

Dr. Jihad Hamdan, Jordan, Professor of English Language and Literature Department, University of Jordan, Jordan.

Dr. Marzieh Yahyapour, Professor of Russian Language and Literature, University of Tehran, IRI.

Dr. Mbarek Hanoun, Professor of Linguistics, Qatar University, Qatar.

Dr. Mekhrinisso Nagzibekova, Professor of Russian language and Literature Department, Tajik National University, Dushanbe, Tajikistan, Tajikistan.

Dr. Mousa Sameh Rababah, Professor of Arabic Department, University of Jordan, Jordan.

Dr. Olena Mazepova, Associate Professor of Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine.

Dr. Rahman Sahragard, Professor of Foreign Languages and Linguistics Department, Shiraz University, IRI.

Dr. Sayyed Fazlollah Mirghaderi, Professor of Arabic Language and Literature Department, Shiraz University, IRI.

Dr. Shahrokh Mohammad Beigi, Associate Professor of Persian Language and Literature Department, Shiraz University, IRI.

Dr. Sousan Jabri, Associate Professor of Persian Language and Literature Department, Razi University, Kermanshah, IRI.

Dr. Tokarev Grigory, Professor of Russian language, Document Science and Stylistics of Russian Department, Tula State Pedagogical University of Leo Tolstoy, Russian Federation.

Dr. Vladimir Ivanov, Professor of Department of Iranian Philology, Moscow University, Russian Federation.

Dr. Zahra Abolhassani Chimeh, Associate Professor of Linguistics Department, Member of the Organization for Researching and Composing University Textbooks in Humanities (SAMT), IRI.

Address: #8, 38, Zand St., Shiraz, Iran.

Post code: 7135743166

Tel: +987132316259

p-ISSN: 2476-6526 e-ISSN: 2538-2713

www.languageart.ir

mahdimb@languageart.ir

In the Name of God

Journal of Language Art

International multilingual academic journal of **Language Art** (LA) is an open access and blind peer reviewed journal which is published four times a year. Usual review time is 45 days and there is no fee for electronic publishing. **Language Arts** is the name given to the study and improvement of the arts of language. Traditionally, the primary division in language arts is literature and language, where language in this case, refers to both linguistics and specific languages. Journal of *Language Art* invites professional (applied) linguists and language researchers to submit their scholarly papers to *LA*.

Guideline for Authors

- The forwarded manuscript can be the result of the research of the authors or their translation.
- Translated articles would be accepted only if the PDF file of the original article (as the attached file) be forwarded to the editorial boards, and the translation refers to the original article.
- The language of the manuscript can be optionally English, Arabic, Persian, Russian, French, and Tajik.
- The forwarded articles should not be sent for other journals simultaneously, or it should not be published in other journals.
- *Cover Page*; This page should be both written in the original language of the article and in English which includes full name, academic degree, major or expertise, name of the university, city, country, e-mail, phone number, and also the order of authors' names (Corresponding author should be written first).
- The structure of the manuscript should be as follow: *title*, *abstract* (100-250 words), *keywords* (3-7 words), *main body*, *conclusion and references*. Regardless to the written language, all the manuscripts have to translate title, abstract, and keywords into English very accurately and fluently.
- The journal accepts the researches of authors on language and linguistics in the form of articles and reports. The usual length of the reports should be between 1500 and 2500 words, and the normal length of the articles is about 2500 to 5000 words.
- **References**; In-text citations should be written in parentheses including author's last name year published, page number; (Khanlari 1375, 61).
- The method of citing sources should be in accordance with Harvard Referencing Guide:
- The structure of references should be as Harvard Reference List citation:
- **For Books**: Last name, First initial. (Year published). *Title of book*. Edition. (Only include the edition if it is not the first edition) City published: Publisher, Page(s).
- **For Articles**: Last name, First initial. (Year published). Article title. *Journal*, Volume (Issue), Page(s)
- **For Website**: Last name, First initial (Year published). Page title. [online] Website name. Available at: URL [Accessed Day Mo. Year].
- The format of the accepted file should be written in Microsoft Word Version 2007. The whole body of the article would be in one column with the margin of 2.54 cm in all sides with the size of A4. The size of the font should be 11 for all languages, type of the font for Persian is **B Lotus**, for Arabic is **Adobe Arabic**, and for English is **Times New Roman**. Line spacing should be 1 cm for all parts of the article.
- Since the articles exclusively accept electronically and through the site of the journal, the author(s) should first register as user in the site and for sending the article and the subsequent following should refer to <http://www.languageart.ir>.



Language ge

Vol. 9, Issue 2, 2024