



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 در این 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 شده است. 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. در این 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 ایتالیک)، 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 زبان‌و ادبیات روسی و فصلنامه «هنر زبان»، این نشریه با انجمن مذکور همکاری می‌کند. برخی از مقالات مربوط به حوزه زبان‌و ادبیات روسی این نشریه حاصل فعالیت مشترک با انجمن ایرانی زبان‌و ادبیات 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

نگرش زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی نسبت به یادگیری زبان مبتنی

بر وب

۲۴-۷

محمد جواد ریاستی

نقش ترجمه در یکپارچگی شناختی و تقویت زبان عربی: دیدگاهی به

روش‌های تحقق علوم میان گذشته و حال [به عربی]

۳۶-۲۵

امین سی محمد عیاده

قصیدت در نظریه اعمال زبانی: جدل دریدا و سرل [به عربی]

۶۰-۳۷

عبد الحق قاسمی

نمادهای دینی و تاریخی در شعر حسین زیدان: بررسی موردی دیوان

(فضاء لموسم الإصرار) [به عربی]

۷۶-۶۱

زینب عبدالعزیز

بازتاب‌های کنار گذاشتن یادگیری مشارکتی: تأثیرات بر عملکرد

تحصیلی، مهارت‌های ارتباطی و انگیزه در میان دانشجویان دانشگاه در

طول همه‌گیری کووید-۱۹ [به انگلیسی]

۹۲-۷۷

ساره لعویسی و سلیمه بوطوطن

ساختار ژنتیکی از نظر لوسین گلدمن: مفاهیم و سازوکارهای رویه‌ای در

بستر نقد نظام‌مند [به فرانسوی]

۱۰۶-۹۳

فاروق سلطانی وعمار طرابلسی



نگرش زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب

دکتر محمد جواد ریاستی^۱

استادیاربخش زبان انگلیسی، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی،
شیراز، ایران.

(تاریخ دریافت: ۳۰ خرداد ۱۴۰۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۴ آبان ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۰ آذر ۱۴۰۳)

نفوذ سریع اینترنت در جنبه‌های مختلف زندگی خصوصاً جنبه‌های آموزشی و یادگیری باعث شده تا تحقیق در این حوزه به امری مهم و تاثیرگذار در حوزه آموزش تبدیل شود. از این رو، هدف از اجرای این مطالعه با روش تحقیق ترکیبی به بررسی نگرش دانش‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب می‌پردازد. در این راستا ۱۰۰ زبان‌آموز ایرانی در این تحقیق شرکت کردند. پرسشنامه نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری زبان از طریق اینترنت که توسط کیا حیراتی و احمدی آلاشتی (۲۰۱۵) طراحی شده است و مصاحبه نیمه ساختار یافته به عنوان ابزار تحقیق مورد استفاده قرار گرفتند. روش تحلیل آماری توصیفی جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات مورد استفاده قرار گرفت. به صورت کلی نتایج به دست آمده نشان داد که دانش‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب نگرش مثبتی دارند. نتایج مصاحبه‌ها نیز نتایج کمی تحقیق را تایید کرد و نشان داد که دانش‌آموزان معتقدند یادگیری مبتنی بر وب می‌تواند ابزاری موثر برای یادگیری زبان انگلیسی باشد.

واژه‌های کلیدی: نگرش، زبان‌آموزان ایرانی، زبان انگلیسی، یادگیری مبتنی بر وب.

¹ E-mail: mjriasati2002@yahoo.com

مقدمه

پذیرش گسترده اینترنت و فناوری‌های وب بر شیوه دسترسی و مشارکت دانشجویان انگلیسی به عنوان زبان خارجی به منابع یادگیری زبان تأثیر قابل ملاحظه‌ای داشته است. یادگیری زبان از طریق وب به سرعت در میان زبان‌آموزان زبان انگلیسی جهان به عنوان یک روش انعطاف‌پذیر و دسترسی‌پذیر برای بهبود مهارت‌های زبان محبوب شده است. در ایران، که آموزش زبان انگلیسی یک بخش قابل توجه از برنامه درسی ملی است، درک نگرش زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی در مورد یادگیری زبان از طریق وب برای اطلاع رسانی شیوه‌های تدریس زبان و توسعه استراتژی‌های آموزشی موثر ضروری است (الوی و دو فور^۱، ۲۰۱۸).

نگرش‌ها در یادگیری زبان فاکتور مهمی در تعیین انگیزه، مشارکت و موفقیت کلی هستند. تحقیقات نشان داده‌اند که نگرش زبان‌آموزان به یادگیری زبان توسط عوامل مختلف، از جمله تجربیات پیشین، پس‌زمینه فرهنگی، و چارچوب اجتماعی (گاردنر و لامبرت^۲، ۱۹۷۲؛ هورویتز^۳، ۲۰۰۱) تحت تأثیر قرار می‌گیرند. در یادگیری زبان از طریق وب، از آنجایی که نگرش‌ها می‌توانند بر کارایی پلتفرم‌های یادگیری زبان مبتنی بر وب و میزان استفاده دانشجویان از این منابع تأثیر بگذارند، اهمیت ویژه‌ای دارند (وارشاور^۴، ۲۰۰۶).

با اهمیت روزافزون یادگیری زبان از طریق وب در آموزش زبان انگلیسی، کمبود تحقیق در مورد نگرش زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی در مورد این روش یادگیری زبان وجود دارد. مطالعات موجود به طور عمده بر جنبه‌های فنی یادگیری زبان از طریق وب، مانند کارایی پلتفرم‌های مختلف و ابزارها، بدون بررسی کامل تجربیات و نگرش‌های شخصی زبان‌آموزان متمرکز شده‌اند. این شکاف دانشی قابل توجه است، زیرا درک نگرش زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی نسبت به یادگیری زبان از طریق وب می‌تواند به توسعه موثرتر و حساس‌تر از نظر فرهنگی منابع یادگیری زبان کمک کند (کابیلان و همکاران^۵، ۲۰۱۰).

این مطالعه ترکیبی با هدف پرداختن به این شکاف با بررسی نگرش زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی نسبت به یادگیری زبان از طریق وب است. به طور خاص، سوال پژوهشی هدایت کننده این مطالعه این

¹ Alavi & Dufour

² Gardner & Lambert

³ Horwitz

⁴ Warschauer

⁵ Kabilan et al.

است: نگرش زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب چیست؟ هدف این مطالعه با استفاده از رویکرد ترکیبی، ارائه درک جامعی از نگرش زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی نسبت به یادگیری زبان از طریق وب، شامل داده‌های کمی و کیفی است.

پیشینه تحقیق

یادگیری زبان مبتنی بر وب به روشی برجسته در آموزش مدرن تبدیل شده است که راه‌های کارآمدی را برای غلبه بر موانع زبانی و افزایش مهارت زبان ارائه می‌دهد (ورما^۱، ۲۰۲۳). تکامل شبکه جهانی وب انقلابی در یادگیری زبان انگلیسی ایجاد کرده است و از یک رسانه ساده به یک محیط تعاملی، مشارکتی و یادگیرنده-محور تبدیل شده است و زبان‌آموزان را قادر می‌سازد تا از طریق پلتفرم‌های آنلاین با سخنرانان بومی تعامل و تمرین کنند (نیاز^۲، ۲۰۲۲). یادگیری مبتنی بر وب که اغلب آموزش آنلاین یا آموزش الکترونیکی نامیده می‌شود شامل محتوای دوره آنلاین است. انجمن‌های گفتگو از طریق ایمیل، ویدئو کنفرانس، و سخنرانی‌های زنده (جریان ویدئو) همه از طریق وب امکان پذیر است. دوره‌های مبتنی بر وب همچنین ممکن است صفحات ثابت مانند مطالب دوره چاپی را ارائه دهند.

زبان‌آموزان به عنوان مشارکت کنندگان بالقوه در توسعه ابزارهای یادگیری زبان در نظر گرفته می‌شوند (لاساگاباستر و سیرا^۳، ۲۰۰۳) که نگرش آنها نقش تعیین کننده‌ای در تأثیر این ابزار بر آموزش و یادگیری دارد. نگرش تعاریف مختلفی را برای خود مشخص می‌کند. آلباراسین^۴ و همکاران (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که نگرش نوعی تمایل روانی برای دیدن یک چیز یا رفتار خاص با درجه‌ای از دوست داشتن یا دوست نداشتن است. یکی از عوامل مهمی که بر موفقیت فناوری آموزشی تأثیر می‌گذارد، نگرش معلمان و زبان‌آموزان نسبت به ادغام اینترنت در کلاس‌های زبان است. لام^۵ (۲۰۰۰) در مورد نقش مهم نگرش در آموزش نیز بیان می‌کند که باورهای شخصی دانش‌آموزان در مورد مزایای استفاده از فناوری در آموزش زبان بر تصمیم آنها در استفاده از فناوری تأثیر می‌گذارد.

تعداد قابل توجهی از مطالعات به نگرش دانشجویان نسبت به کاربرد فناوری از جمله وب در یادگیری می‌پردازند. در کلاس‌های درس مانند (لام، ۲۰۰۰؛ سوتجا^۶، ۲۰۲۲؛ کیا هیراتی و احمدی

¹ Verma

² Niaz

³ Lasagabaster & Sierra

⁴ Albarracin

⁵ Lam

⁶ Suteja

آلاشتی^۱، ۲۰۱۵، نصرتی^۲، ۲۰۱۵، نصری^۳ و همکاران ۲۰۲۱، آیدین^۴، ۲۰۰۷). به عنوان مثال، با استفاده از یک نظرسنجی و یک مصاحبه گروهی متمرکز، سوتجا (۲۰۲۲) نگرش فراگیران را نسبت به استفاده از منابع آنلاین در یادگیری زبان انگلیسی، به ویژه با تمرکز بر آمادگی آزمون تافل^۵ بررسی کرد. نتایج نشان داد که دانش آموزان نگرش مثبتی نسبت به استفاده از منابع آنلاین داشتند و راحتی و انعطاف پذیری را به عنوان مزایای کلیدی ذکر کردند و اکثریت دانش آموزان در مورد سودمندی منابع الکترونیکی برای یادگیری زبان انگلیسی توافق داشتند.

به دنبال یک طرح پژوهشی کمی، مطالعه‌ای که توسط کیا هیراتی و احمدی آلاشتی (۲۰۱۵) انجام شد، نگرش معلمان و زبان آموزان ایرانی انگلیسی را نسبت به استفاده از اینترنت برای یادگیری زبان بررسی کرد. نتایج نشان داد که هم معلمان و هم زبان آموزان نگرش مثبتی نسبت به استفاده از اینترنت داشتند. برای یادگیری زبان این یافته‌ها همچنین نشان داد که بین نگرش یادگیرندگان و معلمان نسبت به استفاده از اینترنت برای یادگیری زبان تفاوتی وجود ندارد.

نصرتی (۲۰۱۵) همچنین یک مطالعه کمی برای بررسی چگونگی درک دانش آموزان و معلمان زبان انگلیسی از یادگیری زبان مبتنی بر وب انجام داد. یافته‌ها نشان داد که هم معلمان و هم زبان آموزان نگرش مثبتی نسبت به استفاده از فناوری هم در زندگی روزمره و هم در آموزش زبان داشتند. علاوه بر این، مشخص شد که بین نگرش معلمان و زبان آموزان نسبت به برنامه‌های وب تفاوت معناداری وجود دارد که نشان می‌دهد استفاده از برنامه‌های وب در بین زبان آموزان زبان انگلیسی رایج تر است.

علیرغم تحقیقات فزاینده در مورد نگرش زبان آموزان زبان انگلیسی نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب، محدودیت‌ها و زمینه‌های متعددی برای بررسی بیشتر وجود دارد. به عنوان مثال، بسیاری از مطالعات بر اطلاعات کمی برای ارزیابی نگرش زبان آموزان تکیه کرده‌اند که ممکن است به طور کامل نگرش‌ها و رفتارهای واقعی فراگیران را منعکس نکند.

با توجه به پیشینه تحقیق، نیاز بیشتری به مطالعه در مورد نگرش زبان آموزان زبان انگلیسی نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب با ادغام داده‌های کمی و داده‌های کیفی وجود دارد. با پرداختن به این حوزه برای تحقیقات بیشتر، محققان می‌توانند بینش جامع‌تری در مورد نگرش زبان آموزان زبان انگلیسی نسبت

¹ Kia Heirati & Ahmadi Alashti

² Nosrati

³ Nasri

⁴ Aydin

⁵ iBT

به یادگیری زبان مبتنی بر وب ارائه دهند. بنابراین، هدف مطالعه حاضر روشن کردن نقش آموزش زبان مبتنی بر وب با بررسی نگرش زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب است.

روش تحقیق

این مطالعه دارای یک رویکرد ترکیبی متشکل از تحقیقات کمی و کیفی است که به طور همزمان انجام شده است. پرسشنامه‌ها و مصاحبه‌ها ابزار کافی برای جمع‌آوری داده‌های نظرسنجی هستند (گاس و مکی^۱، ۲۰۰۷). پرسشنامه‌ها امکان اجرای عملی و انعطاف پذیر را فراهم می‌کند. آنها امکان دستیابی به نمونه بزرگتر را ارائه می‌دهند (دورنی^۲، ۲۰۱۰). اشکالات، مانند از دست دادن جنبه‌های اساسی پرسشنامه‌ها را می‌توان با مصاحبه‌های بعدی برطرف کرد (مریام^۳، ۲۰۰۹). ترکیب جنبه‌های کمی و کیفی این ترکیب امکان بسط، توضیح و تأیید داده‌ها و همچنین درک و تفسیر نتایج را فراهم می‌کند (جانگ^۴ و همکاران، ۲۰۰۸).

در پژوهش حاضر، داده‌های کمی از طریق پرسشنامه جمع‌آوری و با استفاده از آمار توصیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. علاوه بر این، مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته برای جمع‌آوری اطلاعات دقیق در مورد نگرش زبان‌آموزان نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب انجام شد.

شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان شامل ۱۰۰ زبان‌آموزان ایرانی در سطح متوسط و پیشرفته که به طور تصادفی از موسسات خصوصی زبان در شهر شیراز انتخاب شده بودند. شرکت‌کنندگان اکثراً بین ۱۶ تا ۲۱ سال سن داشتند و تمامی آنها فارسی زبان بودند.

ابزار تحقیق

پرسشنامه نگرش زبان‌آموزان به اینترنت برای یادگیری زبان

توسط کیا هیراتی و احمدی آلاشتی (۱۳۹۳) که شامل ۴۰ مورد از نوع لیکرت در مقیاس پنج درجه‌ای است، از «کاملاً مخالفم» (۱ امتیاز) تا «کاملاً موافقم» (۵ امتیاز) ایجاد شده است. این پرسشنامه دارای دو نسخه (معلم و زبان‌آموز) می‌باشد. محقق از نسخه مربوط به زبان‌آموزان برای بررسی نگرش زبان‌آموزان نسبت به استفاده از اینترنت برای یادگیری زبان استفاده کرد. از آنجایی که پرسشنامه

¹ Gass & Mackey

² Dörnyei

³ Merriam

⁴ Jang

شامل موارد لیکرت بود، پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ محاسبه شد. برآورد پایایی به دست آمده در مطالعه حاضر ۰,۷۹ بود.

مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته

نظرسنجی کمی با داده‌های کیفی جمع‌آوری شده از طریق مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته غنی می‌شود. مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته ساختاری را برای مصاحبه فراهم می‌کند در حالی که به شرکت‌کنندگان اجازه می‌دهد توضیح دهند و مصاحبه کننده در صورت نیاز سوالات بعدی را بپرسد. مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته همچنین زمانی مناسب‌تر هستند که مصاحبه‌گر به‌طور نزدیک با فرآیند تحقیق درگیر باشد، مانند زمانی که محقق نیز مصاحبه‌گر باشد (رابسون و مک‌کارتان^۱، ۲۰۱۶)، همانطور که در این مطالعه نیز چنین است، زیرا محقق می‌داند که چه مواردی را دنبال می‌کند. سوالاتی برای پرسیدن و در مورد چه موضوعاتی توضیح دهید. مصاحبه‌ها به صورت صوتی ضبط شد و رونویسی و تجزیه و تحلیل کیفی صداها ضبط شده انجام شد.

روش‌های جمع‌آوری داده‌ها

همانطور که قبلاً ذکر شد، صد زبان‌آموز انگلیسی از موسسات زبان خصوصی در این مطالعه شرکت کردند. محقق هدف از مطالعه را برای شرکت‌کنندگان توضیح داد. همچنین شرکت‌کنندگان در مورد پرسشنامه و نحوه پاسخگویی به آن آگاه شدند. سپس زبان‌آموز به سوالات پرسشنامه پاسخ دادند. پس از آن، نمرات به‌دست‌آمده از این پرسش‌نامه‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و برای مقایسه نگرش زبان‌آموزان نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب استفاده شد.

علاوه بر این، محقق با ۱۰ شرکت‌کننده مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته‌ای انجام داد تا نگرش آنها را نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب تعیین کند. هر مصاحبه حدود ده دقیقه طول می‌کشید. محقق با ارائه فهرستی از سوالات در مورد موضوع یک ساختار کلی برای مصاحبه‌ها تنظیم کرد. سوالات دقیق‌تری مانند زمانی که در طول مصاحبه مطرح شد پرسیده شد.

پیوند داده‌های به‌دست‌آمده از پرسشنامه و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، یک سیستم تحلیل منسجم و شفاف ایجاد کرد که به نوبه خود به پژوهشگر اجازه داد نگرش زبان‌آموزان را نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب بررسی کند.

تحلیل داده‌ها

¹ Robson & McCartan

در فرآیند تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS (نسخه ۲۷) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، میانگین پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به موارد پرسشنامه به منظور بررسی نگرش زبان‌آموزان نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب محاسبه شد.

در خصوص مصاحبه، داده‌ها به صورت کیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ابتدا پاسخ‌های شرکت‌کنندگان به سوالات مصاحبه ضبط و رونویسی شد. برای بهبود موثق بودن^۱ و اعتبار^۲ پژوهشی مطالعات کیفی و به طور خاص برای ایجاد اعتبار^۳، این مطالعه از بازیابی توسط مشارکت کنندگان^۴ استفاده کرد. برای این منظور، تمام متن مصاحبه قبل از تجزیه و تحلیل داده‌ها بین شرکت‌کنندگان توزیع شد. برای اطمینان از اینکه خود مفاهیم به طور دقیق ضبط شده‌اند، از پاسخ‌دهندگان دعوت شد تا متن مصاحبه‌هایی را که شرکت کردند بخوانند. آنها موظف بودند تأیید کنند که کلمات آنها با آنچه در نظر داشتند مطابقت دارد. فرآیند تحلیل کیفی داده‌ها از طریق روش کدگذاری انجام شد. داده‌های مصاحبه همگی برای تجزیه و تحلیل کلمه به کلمه رونویسی شدند و کدگذاری و تجزیه و تحلیل شدند.

نتایج

برای بررسی نگرش زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب، آمار توصیفی اجرا شد. همانطور که قبلاً ذکر شد، یک صد زبان‌آموز انگلیسی در این مطالعه شرکت کردند. یک پرسشنامه ۴۰ سوالی برای استخراج نگرش شرکت‌کنندگان نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب استفاده شد. برای بررسی نگرش زبان‌آموزان نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب، محقق از آمار توصیفی استفاده کرد. گویه‌های پرسشنامه در مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از «کاملاً موافقم = ۵» تا «کاملاً مخالفم = ۱» بود. از آنجایی که میانگین نمره برای هر ماده و کل پرسشنامه بین ۱ تا ۵ بود، امتیاز ۳ به عنوان نقطه میانی در نظر گرفته شد. به این معنی که میانگین نمرات بالای ۳ نشان دهنده نگرش مثبت و نمرات زیر ۳ نشان دهنده نگرش منفی است. همچنین گویه‌های ۳۳، ۳۵ و ۳۶ معکوس شد. بنابراین، باید آنها را معکوس تفسیر کرد. جدول ۱ آمار توصیفی پاسخ‌های شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد.

جدول ۱ آمار توصیفی

¹ trustworthiness

² validity

³ credibility

⁴ member checking

کمترین Min	بیشترین Max	میانگین Mean	انحراف معیار SD	
۲.۰۰	۵.۰۰	۴.۴۳۱۵	۰.۵۶۴۴۰	۱. اپلیکیشن‌های اینترنتی می‌توانند نقش مهمی در کلاس داشته باشند.
۲.۰۰	۵.۰۰	۴.۴۲۲۱	۰.۶۰۴۸۴	۲. برنامه‌های کاربردی اینترنتی را می‌توان در کلاس برای تقویت یادگیری مهارت‌های مهم استفاده کرد.
۲.۰۰	۴.۰۰	۳.۲۵۵۰	۰.۶۱۳۸۴	۳. برنامه‌های کاربردی اینترنتی به بهترین وجه برای تمرین، اصلاح (راه حل) یا تقویت حقایق استفاده می‌شوند.
۲.۰۰	۵.۰۰	۳.۷۹۸۱	۰.۶۸۴۱۰	۴. برنامه‌های کاربردی اینترنتی به بهترین وجه در کلاس درس برای ارتقای مهارت‌های تحلیلی، خلاقانه و سایر مهارت‌های تفکر عالی دانش‌آموزان استفاده می‌شود.
۲.۰۰	۵.۰۰	۴.۰۱۲۵	۰.۵۹۶۳۴	۵. برنامه‌های کاربردی اینترنتی را می‌توان در کلاس درس برای ارائه رویکردهای یادگیری جایگزین برای دانش‌آموزانی که در یادگیری مشکل دارند استفاده کرد.
۲.۰۰	۵.۰۰	۴.۳۹۵۷	۰.۶۱۱۲۴	۶. استفاده از اپلیکیشن‌های اینترنتی برای برخی از دانش‌آموزان فعالیت مناسبی است.
۱.۰۰	۵.۰۰	۴.۲۰۸۹	۰.۵۲۶۹۴	۷. استفاده از اپلیکیشن‌های اینترنتی می‌تواند در کلاس درس برای جذابیت بیشتر یادگیری برای همه دانش‌آموزان استفاده شود.
۱.۰۰	۵.۰۰	۳.۷۶۳۱	۰.۶۴۵۰۶	۸. اطلاعات به دست آمده از وب سایت‌های آموزش زبان انگلیسی مفید است.
۲.۰۰	۵.۰۰	۴.۲۷۸۴	۰.۷۵۹۷۷	۹. ایجاد فعالیت‌های مبتنی بر اینترنت مفید است.
۲.۰۰	۵.۰۰	۴.۱۴۴۵	۰.۸۴۶۴۳	۱۰. از طریق تجربیات یادگیری، من انگیزه یادگیری زبان انگلیسی را با استفاده از اینترنت پیدا کردم.
۱.۰۰	۲.۰۰	۳.۶۹۱۲	۰.۶۳۵۸۴	۱۱. از طریق تجربیات یادگیری خود، من مهارت‌های انگلیسی را از طریق استفاده از اینترنت بهبود بخشیدم.

کمترین Min	بیشترین Max	میانگین Mean	انحراف معیار SD	
۲.۰۰	۵.۰۰	۴.۴۱۱۲	۰.۷۴۵۸۰	۱۲. بر اساس تجربیات یادگیری من، منابع اینترنتی فرصت‌های بیشتری را برای یادگیری مستقل در اختیار من قرار داد.
۱.۰۰	۵.۰۰	۴.۰۶۹۹	۰.۵۴۸۸۴	۱۳. من مهارت‌های ارتباطی خود را با ارسال ایمیل یا چت با افراد بومی انگلیسی به صورت آنلاین بهبود بخشیدم.
۱.۰۰	۵.۰۰	۳.۳۹۵۵	۰.۵۲۴۲۰	۱۴. از طریق تجارب یادگیری، توجه بیشتری (دقت) در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به کمک اینترنت داشتم.
۲.۰۰	۵.۰۰	۴.۵۰۰۰	۰.۷۵۶۴	۱۵. اینترنت می‌تواند محیط آموزشی غنی را برای افراد غیر بومی انگلیسی فراهم کند.
۲.۰۰	۵.۰۰	۴.۵۹۴۷	۰.۸۳۷۷	۱۶. اینترنت ابزار مفیدی برای کمک به من برای رسیدن به هدف یادگیری در آینده است.
۲.۰۰	۵.۰۰	۲.۰۶۳۸	۰.۸۳۹۵۶	۱۷. به اعتقاد من منابع اینترنتی می‌توانند جایگزین کتاب‌های درسی شوند.
۲.۰۰	۵.۰۰	۳.۸۰۴۵	۰.۸۰۷۸۳	۱۸. به اعتقاد من، یافتن مطالب یادگیری آموزش زبان انگلیسی در وب آسان است.
۲.۰۰	۵.۰۰	۳.۷۸۲۰	۰.۹۶۴۵۴	۱۹. به اعتقاد من، وب سایت‌های آموزش زبان برای یادگیری زبان انگلیسی مفید هستند.
۳.۰۰	۵.۰۰	۴.۱۳۸۸	۰.۷۸۴۱۱	۲۰. فکر می‌کنم تا آنجا که ممکن است می‌خواهم از مطالب و فعالیت‌های آموزش زبان به کمک اینترنت در یادگیری زبان انگلیسی آینده خود استفاده کنم.
۲.۰۰	۵.۰۰	۴.۱۴۵۷	۰.۴۱۲۵۵	۲۱. فکر می‌کنم من صلاحیت استفاده از مطالب مبتنی بر اینترنت را در یادگیری آینده خود دارم.
۳.۰۰	۵.۰۰	۳.۸۲۶۹	۰.۷۴۵۶۵	۲۲. فکر می‌کنم برای بهبود مهارت‌ها و سواد اینترنتی خود به آموزش فناوری بیشتری نیاز دارم.

انحراف معیار SD	میانگین Mean	بیشترین Max	کمترین Min	
۰.۷۲۸۲۶	۳.۷۷۶۵	۵.۰۰	۲.۰۰	۲۳. فکر می‌کنم باید بیشتر یاد بگیرم که چگونه منابع اینترنتی را در یادگیری آینده خود ادغام کنم.
۰.۷۱۱۳۲	۳.۹۷۸۸	۵.۰۰	۲.۰۰	۲۴. برای یادگیری بهتر می‌توانم اطلاعات فعلی بیشتری را به جای مطالب چاپی از اینترنت دریافت کنم.
۰.۸۴۷۴۹	۳.۵۳۴۴	۵.۰۰	۱.۰۰	۲۵. اینترنت به ابزاری ضروری در یادگیری من تبدیل شده است.
۰.۸۲۶۴۳	۳.۶۹۸۰	۵.۰۰	۲.۰۰	۲۶. استفاده از اینترنت می‌تواند سرعت یادگیری من را افزایش دهد.
۰.۹۲۲۶۴	۳.۹۳۳۱	۵.۰۰	۲.۰۰	۲۷. مکان یابی اطلاعات مفید در اینترنت آسان است.
۰.۷۹۱۰۲	۳.۸۱۰۸	۵.۰۰	۲.۰۰	۲۸. زمان صرف شده در اینترنت برای یادگیری ارزشمند است.
۰.۸۸۰۱۶	۳.۷۶۸۱	۵.۰۰	۲.۰۰	۲۹. اینترنت همیشه اولین انتخاب من برای تحقیق برای یافتن راهبردهای یادگیری جدید است.
۰.۷۵۸۳	۳.۶۶۵۴	۵.۰۰	۲.۰۰	۳۰. از یافتن اطلاعات مورد نیاز خود در اینترنت برای یادگیری خود مطمئن هستم.
۰.۷۱۲۵۷	۳.۸۱۰۸	۵.۰۰	۲.۰۰	۳۱. اینترنت یادگیری را بهبود می‌بخشد.
۰.۸۱۴۲۲	۴.۱۲۶۲	۵.۰۰	۲.۰۰	۳۲. یادگیری با اینترنت مزایای واقعی نسبت به روش‌های سنتی دارد.
۰.۸۴۳۶۶	۳.۹۵۹۶	۵.۰۰	۲.۰۰	۳۳. اینترنت نمی‌تواند کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشد. *
۰.۴۶۲۲۶	۴.۳۶۲۲	۵.۰۰	۲.۰۰	۳۴. استفاده از اینترنت موضوع را جذاب‌تر می‌کند.
۰.۸۸۵۲۱	۳.۹۱۵۱	۵.۰۰	۲.۰۰	۳۵. اینترنت برای یادگیری زبان مفید نیست. *
۰.۸۶۲۴۴	۴.۳۵۲۲	۵.۰۰	۲.۰۰	۳۶. اینترنت در کلاس‌ها جایی ندارد. *
۰.۷۶۵۱۱	۳.۹۰۷۷	۵.۰۰	۲.۰۰	۳۷. اینترنت به من امکان می‌دهد مطالبی را ایجاد کنم که یادگیری من را افزایش می‌دهد.
۰.۸۱۲۲۲	۴.۵۰۰۰	۵.۰۰	۲.۰۰	۳۸. اینترنت می‌تواند روش یادگیری موثری برای دانش‌آموزان باشد.

گسترش Min	بیشترین Max	میانگین Mean	انحراف معیار SD	
۲.۰۰	۵.۰۰	۴.۵۵۲۴	۰.۷۷۶۳۳	۳۹. استفاده از اینترنت برای یادگیری برای من در اولویت است.
۲.۰۰	۵.۰۰	۳.۸۳۲۲	۰.۷۶۵۴۶	۴۰. من استفاده از اینترنت را بخشی جدایی ناپذیر از فرآیند آموزشی می‌دانم.
۲.۷۶۲۴	۴.۳۱۲۲	۳.۹۶۱۱	۰.۳۵۶۲۵	نگرش کلی

* گویه‌های معکوس تعداد (N) = ۱۰۰

نتایج پرسشنامه نگرش عمدتاً مثبتی را نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب در بین زبان‌آموزان زبان انگلیسی نشان می‌دهد. میانگین کلی نمره ۳,۹۶ نشان دهنده تمایل به این شیوه یادگیری است. با بررسی تک تک گویه‌ها، مشخص می‌شود که برخی گزاره‌ها میانگین نمرات بیشتری را در مقایسه با سایر موارد دریافت کرده‌اند.

به عنوان مثال، آیت ۱۶ «اینترنت ابزار مفیدی برای کمک به من برای رسیدن به هدف یادگیری در آینده است» بالاترین میانگین امتیاز ۴,۵۹ را کسب کرد. این امتیاز بالا را می‌توان به شناخت زبان‌آموزان از مجموعه وسیعی از منابع و فرصت‌های موجود در اینترنت نسبت داد که می‌تواند تجربه یادگیری زبان آنها را به میزان قابل توجهی افزایش دهد. اینترنت طیف متنوعی از مواد، از جمله محتوای چند رسانه‌ای، تمرین‌های تعاملی، و نمونه‌های زبان معتبر را ارائه می‌کند که می‌تواند سبک‌ها و نیازهای مختلف یادگیری را برآورده کند.

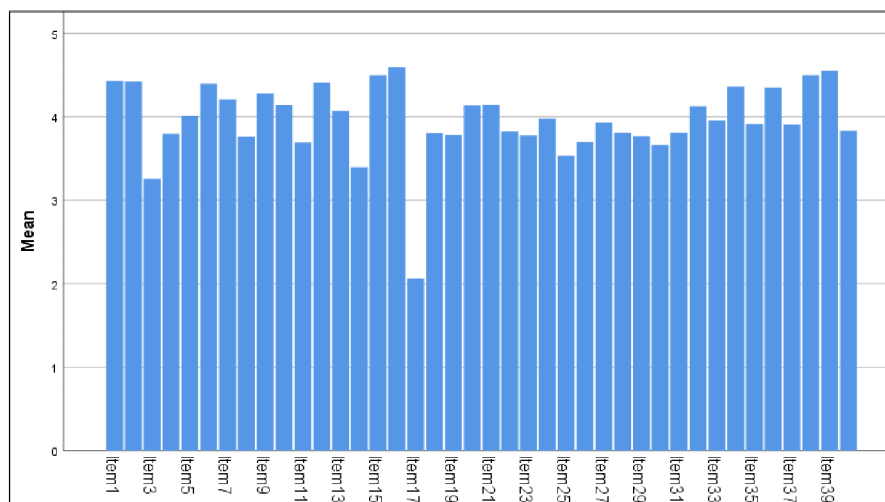
به همین ترتیب ماده ۳۸ «اینترنت می‌تواند روش یادگیری موثری برای دانش‌آموزان باشد» میانگین امتیاز ۴,۵۰ را دریافت کرد. این نمره بالا نشان می‌دهد که یادگیرندگان بر این باورند که یادگیری مبتنی بر وب می‌تواند به نتایج یادگیری بهتر منجر شود. این ممکن است به دلیل انعطاف پذیری و استقلال باشد که یادگیری مبتنی بر وب فراهم می‌کند و به یادگیرندگان اجازه می‌دهد زمان و سرعت خود را به طور موثرتری مدیریت کنند. علاوه بر این، اینترنت دسترسی به طیف گسترده‌ای از منابع آموزشی، از جمله آموزش‌های آنلاین، ویدئوها و پلتفرم‌های یادگیری زبان را ارائه می‌دهد که می‌تواند مکمل آموزش سنتی کلاس درس و افزایش کیفیت کلی یادگیری باشد.

مورد دیگری که میانگین بالایی دریافت کرده عبارت است از آیت ۱۵ «اینترنت می‌تواند محیط آموزشی غنی را برای افراد غیر بومی انگلیسی فراهم کند» (میانگین = ۴,۵۰). این نمره بالا را می‌توان به

قدردانی زبان‌آموزان از جنبه‌های تعاملی و عملی یادگیری زبان مبتنی بر وب نسبت داد. اینترنت پلتفرم‌ها و ابزارهای مختلفی را ارائه می‌دهد که ارتباط با افراد بومی را تسهیل می‌کند، مانند وب سایت‌های تبادل زبان، رسانه‌های اجتماعی و انجمن‌های آنلاین. این تعامل می‌تواند به زبان‌آموزان کمک کند تا مهارت‌های گفتاری و شنیداری خود را بهبود بخشند و همچنین درک عمیق‌تری از تفاوت‌های ظریف فرهنگی و استفاده از زبان در زمینه‌های زندگی واقعی به دست آورند. به علاوه نتایج نشان می‌دهد که کمترین میانگین (۲,۰۶) مربوط به آیتم ۱۷ «به اعتقاد من منابع اینترنتی می‌توانند جایگزین کتاب‌های درسی شوند» است.

به طور کلی، میانگین نمرات بالا برای این موارد نشان می‌دهد که زبان‌آموزان برای مزایای یادگیری زبان مبتنی بر وب، از جمله فراهم کردن یک محیط یادگیری غنی، فرصت‌های تعامل و تمرین، و پتانسیل بهبود کیفیت یادگیری، ارزش قائل هستند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که زبان‌آموزان زبان انگلیسی پذیرای ادغام فناوری در یادگیری زبان هستند و پتانسیل آن را برای افزایش تجربه یادگیری خود می‌شناسند. نمودار میله‌ای زیر به درک بهتر میانگین نمرات زبان‌آموزان در هر آیتم کمک میکند.

شکل ۱ نمودار میله‌ای میانگین نمرات زبان‌آموزان در آیتم‌های پرسشنامه



مصاحبه نیمه ساختاریافته‌ای که با زبان‌آموزان انجام شد نیز بینش‌های ارزشمندی را در مورد عوامل اساسی مؤثر بر دیدگاه آنها در مورد یادگیری زبان مبتنی بر وب ارائه کرد. سؤالات مصاحبه به گونه‌ای طراحی شدند که با موارد موجود در پرسشنامه مطابقت داشته باشند و امکان بررسی دقیق‌تری از دیدگاه شرکت‌کنندگان را فراهم کنند. یافته‌های این مرحله از تحقیق نشان داد که دانشجویان به شدت از ایده کسب مهارت‌های زبانی از طریق پلتفرم‌های آنلاین حمایت می‌کنند.

زبان‌آموزان بر مزیت‌های مختلف یادگیری زبان مبتنی بر وب، مانند فرصت تعامل با زبان مادری تأکید کردند. زبان‌آموزی خاطرنشان کرد: «بهترین جنبه یادگیری زبان از طریق وب این است که بتوانم صحبت کردن با افراد انگلیسی بومی را تمرین کنم. این به تقویت تلفظ و درک نحوه استفاده از زبان در سناریوهای واقعی کمک می‌کند.» این دیدگاه با میانگین نمره بالای دریافت شده برای سوال ۱۵ در پرسشنامه، که بر روی اینترنت تسهیل کننده تعامل با افراد بومی متمرکز بود، مرتبط است. علاوه بر این، زبان‌آموزان از چیدمان جذاب و عناصر چندرسانه‌ای وبسایت‌های آموزش آنلاین زبان تمجید کردند. یکی از زبان‌آموزان گفت: «وبسایت‌ها جذاب هستند. ویدئوها، بازی‌ها و آزمون‌ها یادگیری را لذت‌بخش می‌کنند و به من کمک می‌کنند با انگیزه بمانم.» این بازخورد با میانگین نمره بالا برای سوالات ۷ و ۳۴ در پرسشنامه مطابقت دارد که نشان می‌دهد اینترنت محیط آموزشی متنوعی را ارائه می‌دهد.

زبان‌آموزان همچنین اظهار داشتند که یادگیری زبان مبتنی بر وب می‌تواند استقلال و انگیزه آنها را بهبود بخشد. به عنوان مثال، یکی از شرکت‌کنندگان بیان کرد: «من در هنگام استفاده از منابع آنلاین احساس می‌کنم کنترل بیشتری بر فرآیند یادگیری خود دارم. هیچ محدودیت زمانی وجود ندارد و این به من انگیزه می‌دهد تا بیشتر تمرین کنم زیرا می‌توانم آن را با سرعت و زمان خودم انجام دهم.» این احساس توسط بسیاری دیگر از شرکت‌کنندگان تکرار شد که از انعطاف پذیری و استقلال ارائه شده توسط پلتفرم‌های یادگیری زبان مبتنی بر وب قدردانی کردند. نتایج پتانسیل یادگیری زبان مبتنی بر وب را در تقویت استقلال یادگیرنده و انگیزه درونی، که فاکتورهای حیاتی در اکتساب موفق زبان هستند، نشان می‌دهد.

زبان‌آموزان همچنین بیان کردند که یادگیری از طریق وب در مقایسه با محیط‌های کلاس درس سنتی استرس کمتری دارد. زبان‌آموزی بیان کرد: «من هنگام استفاده از وب برای یادگیری احساس راحتی بیشتری دارم، زیرا نگران اشتباه کردن در مقابل همسالانم نیستم. این استرس را کاهش می‌دهد و به من امکان می‌دهد مطالب را بهتر یاد بگیرم.» این پاسخ با نگرش کلی مثبتی که زبان‌آموزان نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب نشان می‌دهند، همسو است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نگرش زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب بود. نتایج به دست آمده از مراحل کمی و کیفی مطالعه نشان داد که شرکت‌کنندگان بر این عقیده بودند که اینترنت یک محیط یادگیری گسترده و پویا را برای انگلیسی‌زبانان غیربومی ارائه می‌دهد که می‌تواند کیفیت یادگیری آنها را به میزان قابل توجهی افزایش دهد. این اجماع نشان می‌دهد که

زبان‌آموزان نگرش مثبتی نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب داشتند و آنها پتانسیل آن را برای غنی سازی تجربه آموزشی خود تشخیص دادند. علاوه بر این، موافقت آنها با تمام موارد پرسشنامه این مفهوم را تقویت می‌کند، و نشان می‌دهد که آنها یادگیری زبان مبتنی بر وب را ابزاری ارزشمند و موثر برای توسعه زبان خود می‌دانستند.

یافته‌های این مطالعه که نشان می‌دهد زبان‌آموزان زبان انگلیسی نگرش مثبتی نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب دارند، با تحقیقات قبلی در این زمینه مطابقت دارد (کیا هیراتی و احمدی آلاشتی، ۲۰۱۵، نصرتی، ۲۰۱۵، نصری و همکاران ۲۰۲۱، آیدین، ۲۰۰۷). رواج و استفاده روزمره از فناوری، آن را به عنصری حیاتی در یادگیری زبان تبدیل کرده است و زبان‌آموزان به طور فزاینده‌ای به مزایای آن در غنی سازی سفر یادگیری خود پی می‌برند. این امر به ویژه در میان زبان‌آموزان ایرانی مشهود است که تمایل دارند در استفاده از فناوری برای تمرین انگلیسی فراتر از محیط کلاس راحت و فعال باشند.

نتایج پرسشنامه و مصاحبه‌ها همچنین نشان می‌دهد که زبان‌آموزان برای انعطاف پذیری و استقلال‌ی که یادگیری زبان مبتنی بر وب فراهم می‌کند ارزش قائل هستند. این با یافته‌های نصری و همکاران (۲۰۲۱) مطابقت دارد، که بر تأثیر مثبت یادگیری زبان به کمک رایانه مبتنی بر وب بر انگیزه و نگرش زبان‌آموزان و اهمیت هدایت فراگیران در استفاده مؤثر از رایانه و ارتقای ادغام فناوری در روش‌های یادگیری آنها تأکید می‌کند. به طور مشابه، تحقیقات آیدین (۲۰۰۷) بر پتانسیل اینترنت در گسترش فرصت‌های یادگیری و افزایش مهارت‌های زبانی تأکید کردند. نگرش‌های مثبتی که شرکت‌کنندگان در این مطالعه نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب نشان دادند را می‌توان به شناخت آنها از مزایایی که ارائه می‌دهد، مانند افزایش انگیزه و استقلال نسبت داد.

در نتیجه، نگرش مثبت نسبت به یادگیری زبان مبتنی بر وب مشاهده شده در این مطالعه با تحقیقات قبلی مطابقت دارد و پتانسیل فناوری را در افزایش تجربه یادگیری زبان‌آموزان برجسته می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که زبان‌آموزان از انعطاف پذیری و استقلال ارائه شده توسط یادگیری زبان مبتنی بر وب قدردانی می‌کنند و مزایای آن را در بهبود انگیزه و استقلال خود می‌شناسند.

پیامدهای این یافته‌ها قابل توجه است زیرا آنها نشان می‌دهند که یادگیری زبان مبتنی بر وب می‌تواند ابزار موثری برای بهبود نگرش و انگیزه زبان‌آموزان باشد. این امر به ویژه در زمینه یادگیری زبان انگلیسی اهمیت دارد، جایی که زبان‌آموزان اغلب در توسعه مهارت‌های گفتاری و نوشتاری خود با چالش‌هایی مواجه می‌شوند. با ادغام فناوری در فرآیندهای یادگیری خود، زبان‌آموزان می‌توانند بر این چالش‌ها غلبه کنند و مهارت خود را در زبان انگلیسی افزایش دهند.

در این راستا می‌توان چند پیشنهاد کاربردی در مورد موضوع مطالعه ارائه کرد. مربیان باید ابزارها و پلتفرم‌های مبتنی بر وب را در شیوه‌های تدریس خود بگنجانند تا تعامل و انگیزه یادگیرنده را افزایش دهند. همچنین مربیان می‌توانند زبان‌آموزان را تشویق کنند تا با فراهم کردن فرصت‌هایی برای کشف و استفاده از منابع مبتنی بر وب، کنترل یادگیری خود را در دست بگیرند. به علاوه نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که زبان‌آموزان معتقدند یادگیری زبان مبتنی بر وب می‌تواند انگیزه آنها را افزایش دهد. مربیان می‌توانند استفاده از ابزارهای مبتنی بر وب را برای ایجاد تجارب یادگیری تعاملی و جذابی که انگیزه یادگیرنده را ارتقا می‌دهد، در نظر بگیرند.

References

منابع و ارجاعات

- Alavi, S. M., & Dufour, A. (2018). Exploring the role of technology in language learning: A systematic review. *ReCALL*, 30(3), 351-373.
- Albarracin, D., Johnson, B., Kumkale, T., & Zanna, M. (2005). Attitudes: Introduction and scope. In D. Albarracin, B. Johnson, & M. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 3-20). Lawrence Erlbaum Associates.
- Aydin, S. (2007). Attitudes of EFL learners towards the Internet. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 18-26.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.
- Gass, S., & Mackey, A. (2007). *Data elicitation for second and foreign language research*. Routledge.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Jang, E. E., McDougall, D. E., Pollon, D., Herbert, M., & Russell, P. (2008). Integrative mixed methods data analytic strategies in research on school success in challenging circumstances. *Journal of Mixed Methods*, 2(2), 221-247.
- Kabilan, M. K., Ahmad, N., & Abidin, M. J. (2010). Factors influencing students' attitudes towards the use of technology in learning English: A study in Malaysian schools. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 3(1), 1-24.
- Kia Heirati, J., & Ahmadi Alashti, L. (2015). Attitudes toward using the Internet for language learning: A case of Iranian English teachers and learners. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 4(1), 63-78.
- Lam, Y. (2000). Technophilia vs. Technophobia: A preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 56(3), 389-420.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. (2003). Students' evaluation of CALL software programs. *Educational Media International*, 40(3), 293-304. <http://dx.doi.org/10.1080/0952398032000113211>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Nasri, M., Shafiee, S., & Sepehri, M. (2021). An investigation of Iranian intermediate EFL learners' L2 motivation and attitude in a computer-assisted language learning environment. *Issues in Language Teaching*, 10(1), 355-389. <https://doi.org/10.22054/ilt.2021.62359.614>
- Niaz, S. (2022). Web-based English Language Learning: A Review from Web 1.0 to Web 3.0. *Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences*, 10(2). <https://doi.org/10.52131/pjhss.2022.1002.0246>
- Nosrati, V. (2015). Teachers' and learners' attitudes toward the use of web-based

- language learning (WBLL). *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(8), 1-12.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings* (4th ed.). Wiley.
- Suteja, H. (2022). Learners' attitudes towards using online resources in learning. *Konferensi Linguistik Tahunan Atma*, 20, 101-108.
- Verma, P. (2023). English online learning system based on web. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 789-802.
- Warschauer, M. (2006). Computer-mediated collaborative learning: An analysis of the literature. *Journal of Educational Computing Research*, 34(2), 147-164.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Riasati, M. J. (2024). The Attitude of Iranian English Language Learners towards Web-Based Language Learning. *LANGUAGE ART*, 9(4):7-24, Shiraz, Iran. [in Persian]

DOI: 10.22046/LA.2024.19

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/423>





ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Attitude of Iranian English Language Learners towards Web-Based Language Learning

Dr. Mohammad Javad Riasati¹

Assistant Professor of Department of English Language, Shiraz Branch, Islamic Azad University, Shiraz, Iran.



(Received: 19 June 2024; Accepted: 4 November 2024; Published: 30 November 2024)

The rapid penetration of the Internet in various aspects of life, especially the aspects of education and learning, has made research in this field become an important and influential in the field of education. Therefore, the purpose of conducting this study with a mixed research method is to investigate the attitude of Iranian English language students towards web-based language learning. In this regard, 100 Iranian language learners participated in this research. Questionnaire of students' attitude towards language learning through the Internet designed by Kia Hirati and Ahmadi Alashti (2015) and semi-structured interview were used as research tools. Descriptive statistical analysis method was used to analyze the data. In general, the obtained results showed that Iranian English language students have a positive attitude towards web-based language learning. The results of the interviews also confirmed the quantitative results of the research and showed that students believe that web-based learning can be an effective tool for learning English.

Keywords: Attitude, Iranian Language Learners, English Language, Web-Based Learning.

¹ E-mail: mjriasati2002@yahoo.com



دور الترجمة في التكامل المعرفي و تعزيز اللغة العربية: رؤية إلى طرائق تحقيق العلوم بين الماضي و الحاضر

الدكتور أمين سي محمد عيادة¹

أستاذ محاضر، متخصص ترجمة، جامعة ابن خلدون،

تيارت، الجزائر.

(Received: 24 July 2023; Accepted: 22 October 2024; Published: 30 November 2024)

ملخص

يناقش هذا البحث دور الترجمة في تحقيق التكامل المعرفي الذي ساهم في بناء وبعث العلوم العربية، لتكون فاعلة و حاضرة في البناء الحضاري للأمم المجاورة. كما يلقي الضوء على دور اللغة العربية في نقل المعرفة واعتبارها وسيلة مهمة تساهم في توسيع دائرة التكامل المعرفي وبنائها. تعالج عناوين البحث وعي العرب قديما بضرورة التكامل المعرفي واعتماد لغتهم جسرا ووسيلة نقل لما توصلوا إليه من علوم إلى الدول المجاورة. فترجمة العلوم المختلفة إلى العالم العربي والإسلامي ماكانت لتتحقق لولا نقل المواد من لغات وثقافات الأمم القديمة كالإغريقية والفهلوية الفارسية، ومن فلسفة الهند وعلومها، إلى العربية، ثم من العربية إلى اللاتينية في العصور الوسطى. وعلاوة على ما ذكرناه كان كثير من العلماء الناقلين قد حققوا تكاملا معرفيا فيما ينقلون من علوم ومعارف، فاجتمعت لدى عديد منهم علوم متنوعة. نذكر هنا من هؤلاء ثابت ابن قرة الحراي، العالم العربي المترجم الذي اشتهر بتعمقه في علم الفلك والرياضيات والهندسة والموسيقى، ثم إنه ترجم مؤلفات عدة من اليونانية إلى العربية. هنا لابد من الإشارة من باب الإنصاف إلى أن كثيرا من العلماء الذين كتبوا بالعربية كانوا من أعراق ومجتمعات مختلفة. بل إن أغلب هؤلاء كانوا من الفرس، وقد كتبوا أبحاثهم العلمية باللسان العربي، وكذلك بلغتهم الأجنبية الفارسية، وفي نماذج بحثية اشتغلوا عليها ترجمة وتأليف فنقلوا مؤلفاتهم من لغاتهم الأصلية إلى العربية. مع هذا غالبية عظمى من الأعمال العلمية التي تم إنتاجها في الفترتين ما بين القرنين التاسع والسادس عشر كُتبت باللغة العربية على يد علماء تمكنوا من تخصصات متعددة (ما نسميه اليوم بالعالم موسوعي)، فسبروا شتى المعارف وعرفوا ما يصلح نقله وطريقة ذلك، فاستسهلوا الصعب ويسروا المعقد مؤسسين بذلك اللبنات الأولى لموضوعنا عن دور الترجمة في تحقيق التكامل المعرفي بين العلوم.

الكلمات الأساسية: تكامل معرفي، ترجمة، لغة عربية، نقل العلوم، تكامل معرفي للمترجمين.

¹ Email: aminose47@gmail.com

مقدمة:

لا يخفى على من عاصر وقتنا و درس ثرائنا العربي الإسلامي، أن القدماء أولوا عناية خاصة لتكامل المعرفة في تحصيلهم العلمي، ساعين إلى إنتاج فرد ملم بما يدور حوله من علوم على المستوى الشخصي، وأيضا ليكون له تصور عن إنجازات الأمم التي وصلته بالترجمة بعض علومها، فيدفعه إلى مساهمة فاعلة في إنشاء أسس حضارية لأمته. ولعل تحقيق التكامل المعرفي لدى طلبة العلم القدماء كان القصد به توسيع رقعة الدولة الإسلامية والإسهام في نشر الفكر الإسلامي وتحسينه من الشوائب الدخيلة عن طريق العلوم المختلفة. فقد اهتموا كثيرا بالنظام التعليمي الذي أنتج عددا من العلماء الذين لم يفرقوا مطلقا بين طلب العلم و طلب الدين، و لعل الرتب التي كان ينالها العلماء آنذاك خير دليل على ما سلف ذكره، وهو ما ذهبت إليه **عقيلة حسين** فاستنتجت أن من أهم آليات التحسين و بناء الحضارة: الاهتمام بطرق التعليم وما يصلح لأن يُعَلَّم. من أجل هذا أولى المسلمون العناية اللازمة بهذه النظم، من حيث التنظير وتصميم البرامج والمقاربات والمقرارات، ومراعاة درجات العلم والأولويات وأنواع العلوم والتدرج قبل الوصول إلى الإجازات ونيل مرتبة العالم والحافظ والفقهاء والطبيب وغيرها من الألقاب التي اشتهرت لديهم (عقيلة حسين ٢٠١٢، ٢٣٣). وقد انتجت هذه المنظومة التعليمية القديمة الكثير من العلماء المسلمين الذين اشتهروا بحملهم لصفات التكامل المعرفي منهم **الإمام الطبري** الذي كان مفسرا ومؤرخا و فقيها وعالم لغة وشعر و **ابن خلدون** المؤرخ الذي اشتغل بالقضاء لتفقه في الدين فعين قاضي قضاة المالكية بمصر واشتهر بإبداعه وتأسيسه لعلم جديد هو علم الاجتماع الذي لم يعرفه الغرب إلا في العصر الحديث. فكانت صفة الإبداع في أكثر من علم، صفة مميزة لدى المسلمين وهذا ما أشار إليه **فتحي حسين ملكاوي**، فكان الوعي بضرورة التكامل المعرفي أمرا بديها من أجل تحقيق مقاربة علمية في مجالات معرفية وعلوم متنوعة. فالنظام التعليمي القديم كان يجمع بين مختلف العلوم، على عكس ما هو منتشر اليوم مع ظاهرة التخصص وتفرقة العلوم التي يراها الكثير عائقا أمام تحقيق التكامل المعرفي (٢٠١٢، ١٩). وفي هذا الصدد يقول **أبو حامد الغزالي** "على المتعلم ألا يدع فنا من فنون العلم، و نوعا من أنواعه إلا و ينظر فيه نظرا يطلع به على غايته و مقصده وطريقه. ثم إن ساعده العمر ووائته الأسباب طلب التبحر فيه، فإن العلوم كلها متعاونة مترابطة بعضها ببعض و يستفيد منه في الحال حتى لا يكون معاديا لذلك العلم بسبب جهله" (٢٠٠٠، ٢٠٩). ولعل هذا القول يكون توضيحا صريحا لمذهب القدماء في الحث على الجمع بين علوم عدة قصد بلوغ مقاصدها وتحقيق غاياتها ويكون ذلك تحصينا لطالب العلم من إنكار مادة أو علم ما، جراء جهله به، و قد ينجم عن الإنكار مع عدم المعرفة بالشئ الثفور منه والتخوف. هذا ما عبّر عنه **قوله تعالى** : {فلما جاء آل لوط المرسلون قال إنكم قوم منكرون} أي تنكركم نفسي و تنفر منكم ، فأخاف أن تطرقوني بشر (١٩٨٦، ٥١). فالمعارف البشرية جميعها يتوقف استيعابها على الإحاطة بكلياتها وفروعها، ولا يوجد نوع من هذه المعارف يمكن تحصيله بدون طلب، فالحرص على الطلب مع المواظبة والاستمرار يورث العلم، ثم إن جميع العلوم لها أصول وقواعد، والطريق الذي سلكه العلماء كيفما كانوا هو أولا التحصيل من مصادره (الشاطبي، ١٤٤).

لقد اهتم المسلمون من عهد الرسول صلى الله عليه وسلم إلى وفاته بفكرة التبليغ والنشر، فقد أوصى بذلك في قوله عليه الصلاة والسلام {بلغوا عني ولو آية}. فتطورت هذه الفكرة لتظهر الفتوحات الإسلامية فيما بعد، استطاع العرب خلالها الوصول إلى أراضي امتدت من الصين إلى شمال إسبانيا، وازدهرت الحضارة العربية الإسلامية ازدهارا لا نظير له، حتى أصبحت الديار العربية والإسلامية مركزا هاما للعلوم والعلماء في مجالات عدة منها الفلك والرياضيات والطب والفلسفة. يؤكد **صالح أحمد العلي** على مكانة بغداد عاصمة الدولة العباسية في مجالات العلم حتى صارت مقصد لطلبة العلم المسلمين أو الأجانب المنتمين إلى ثقافات وأعراق متعددة. و قد نتج عن نشر العلوم أثر كبير في توحيد المجتمع وتماسكه حيث أصبح العلم والتعليم بمثابة وسيلة اتصال ساهمت في تحقيق الانسجام الاجتماعي... فقد أصبح العلماء لهم الحظوة الأولى كما نالت بغداد وهي حاضرة الدولة العباسية المركز الأول و الأكبر من هذه العلوم. ومن هذه المراكز تندفق المعارف والمعلومات وينتشر العلماء القاهمون بالاتصال حول سائر الأمصار ونواحي الدولة العباسية (صالح ١٩٨٢، ٢٨٨). ولا شك أن اللغة العربية كانت آنذاك لغة علم دون منازع، حتى كان لزاما على كل من أراد أن ينال من هاته العلوم أن يسلك سبيلين لا ثالث لهما: إما أن يتقن اللغة العربية أو أن يتعلم من الكتب المترجمة. بهذا قدم العرب خدمات ترجمة لأبنائها لطالبي العلم الأعاجم الذين استعصى عليهم

اتقان اللغة العربية. وخذ مثالا على ذلك نقل العرب أسس الرياضيات من أهل الهند والسند، فقد سماه العرب في البداية الحساب الهندي، ويذكر أن عالما سنديا ذهب في وفد علمي سنة ١٥٤هـ إلى الخليفة المنصور وقدم له كتاب "سدهانت" الذي كان يحتوي على الحساب والأرقام، و اشترك بنفسه في ترجمته مع العالم العربي إبراهيم الفزاري. فتعلم العرب فن الحساب بفضل ترجمة هذا الكتاب، بل إنهم برعوا فيه وأضافوا الصفر إلى تلك الأرقام ليُسهل الحساب، فكانوا حريصين على تحيين هذا العلم وتطويره. وبعد مرور نصف قرن من الزمن على ترجمة كتاب "سدهانت" قام الخوارزمي (عالم رياضيات وفلك وجغرافيا) بوضع علم الحساب هذا في قالب عربي مع إضافات مهمة من حيث الشكل العربي للأرقام، وبعدها تم نقل علم الحساب حين بلوغه مرحلة متطورة عربيا إلى أوروبا، وذلك بواسطة علماء العرب بالأندلس. (الطرازي ٢٠٠٢، ٣٢).

عطفًا على ما سبق ذكره، يحق لنا في هذا المقام أن نطرح تساؤلا حول الدور الذي لعبته الترجمة في نقل هذه العلوم من أصحابها الذين اشتهروا بجمع أكثر من علم في آن واحد، وتأسيس فكرة التكامل المعرفي. الأصل في تكامل المعرفة أم أحاديثها؟

لو أجرينا مقارنة بسيطة بين طالب العلم في القديم وبين نظيره المعاصر، لوجدنا أن الأخير في محاولته لتحقيق معرفة ونيل علم ما، يجد نفسه عاجزا أمام فهم القائمة التي لا تنتهي لفروع العلوم، ناهيك عن التعرف على المفاهيم الأساسية وتعلمها وتحديد أيها أقرب إليه نفعا وأسهل إليه طلبا وتحصيلا. فأصبح فهم العديد من التخصصات الفرعية الموزعة داخل العلوم، قبل اختيار واحدة منها، أمرا مربكا غير واضح لكثرة من طلبة العلم، وأضحى إتقانها يشكل معضلة قد تحدد مسار شخص يريد تحقيق مستقبل واعد يتقن فيه ما درسه. ذاك أن العلوم تخلت عن مفهوم الشمول وأصبحت موصوفة بالتخصص وكل واحد فيها يشمل مجموعة عناصر ومعايير خاصة به لا تربطه بغيره بتاتا، ولو انزاح الطالب، ولو بقليل، عما درسه لوجد صعوبة كبيرة، وحتى لو أراد التعمق في إطاره العلمي وجد في نفسه جاهلا كبيرا بالعلوم الخادمة له. رغم أن معظم العلوم في الواقع متكاملة فيما بينها في العمق ويخدم بعضها بعض، هذا ما أدركه السابقون فلم يفرقوا بينها وسعوا إلى إيجاد حلقة وصل تربطها معا. فلا يمكن لمفسر القرآن مثلا إلا أن يكون فقيها باللغة قبل أن يكون مفسرا، ويتحقق هذا الأمر دلالة في مصطلح التكامل المعرفي المركب من كلمتين (تكامل ومعرفة). فقد جاء في لسان العرب أن مادة (ك م ل) من الكمال: الثَّمام، وقيل: الثَّمام الذي تَجَزَّأ منه أجزاؤه، وفيه ثلاث لغات: كَمَل الشيء يَكْمُل، وكَمَل كَمَلاً وكَمَل كَمَلاً. وتكامل الشيء وأكْمَلْتُهُ أنا وأكْمَلْتُ الشيء أَي أَكْمَلْتُهُ وأتَمَمْتُهُ، وأكْمَلَهُ هو واستكْمَلَهُ وكَمَلَهُ: أَتَمَّهُ وَجَمَلَهُ. وقال الله تعالى { اليوم أكملت لكم دينكم وأتممت عليكم نعمتي } (الآية ٣- سورة المائدة)؛ ومعناه، أكملت لكم فوق ما تحتاجون إليه في دينكم (ابن منظور ١١م، ٥٩٨). و عليه نقول تكامل الشيء، يتكامل، تكاملاً، فهو مُتَكَامِلٌ وتكاملت الأشياء، كَمَل بعضها بعضاً و كمل الشيء منها بغيره بحيث تحتاج إلى ما يكملها من خارجها، كتكامل الرياضيات والفيزياء (مختار ٢٠٠٨، ١٩٥٩).

انطلاقاً من المعاني اللغوية يمكننا استخلاص معنى اصطلاحي للتكامل المعرفي بأنه عملية تنطوي على مزج معلومات جديدة مع معلومات موجودة مسبقاً وتكون بينهما علاقة مفاهيمية واحدة قائمة على الموضوعية. ويعمل التكامل المعرفي على توضيح طريقة تكامل المعلومات الجديدة مع السائدة قبلها (موراي، ١٩٩٦). ويرى محمد عيسى الطيطي أنه لا يمكن تحقيق المعرفة بتقديمها في صورة مجزئة، وإنما العكس هو الصحيح، فلا بد أن تزول الأسوار القاطعة بين المعرفة الإنسانية، حيث إن قانون ترابط عناصر الحياة يفرض علاقة وثيقة بين كل المعارف، بصرف النظر عن الحدود والحواجز الفاصلة بينها، ذلك أن المتعلم ينشأ متكاملًا، ويظل كذلك إلى أن يتعرض لعوامل تخل بتكامله (الطيطي، ٢٠٠٦). فهو الطريقة الوحيدة التي يتم بها ربط المعارف، وارتباط المحتوى الفكري بالبناء العقلي (الشربيني ٢٠٠١، ٢١١).

أما إبراهيم صالح و محمد مدحت فوصفوه على أنه "إحداث نوع من الوحدة بين المعارف الموزعة وتجميعها في منتجات معرفية و خدمات خاصة بالمعرفة تعمل على تحديد المجالات المعرفية و ربطها مع بعضها البعض في صورة متقاربة" (٢٠٠٦، ١٦٨). فمصطلح تكامل مرتبط بالمعرفة، أي أن المعرفة لا تكتمل إلا إذا كمل بعضها بعض، فهي على شكل أجزاء مفككة، لا تسمو إلى درجة الكمال منفردة، وإنما تبلغه عند اتصال أجزائها المنفصلة، أي بقية

العلوم. غير أن ما سبق لا يعتبر المفهوم الوحيد لتكامل المعرفة فيمكن أن تختلف الرؤية لهذا المفهوم حسب المنظومات و المؤسسات، فنجد منها الآتي:

١- مزيج من المعرفة المتخصصة المتميزة التي يمتلكها الفرد داخل منظمة فيما يتعلق بإنتاج المعرفة المشتركة التي يمكن فهمها لكل عضو في المنظمة. (نوردن ٢٠١٨، ١١٨)

٢- هي عملية تجميع نماذج (أو تمثيلات) معرفية متعددة في نموذج مشترك (تمثيل). بالمقارنة مع تكامل المعلومات، والذي يتضمن دمج المعلومات ذات المخططات المختلفة ونماذج التمثيل، يركز تكامل المعرفة بشكل أكبر على تجميع فهم موضوع معين من وجهات نظر مختلفة. (مانويل ٢٠١٧، ٣٢٢)

٣- عملية تجمع بين أجزاء متفرقة من المعرفة التي يحتفظ بها الأفراد ليمت تطبيقها بطريقة منسقة (مونرو ٢٠٠٩، ٢٣١٩)

فالمعرفة باختصار ماهي إلا شكل حي للمعلومات التي يتم توصيلها واستخدامها بنشاط من قبل الناس. فيمكن تنظيمها ونقلها من جيل إلى آخر عن طريق التعليم و التواتر، أما في وقتنا الحالي فتلعب تكنولوجيا المعلومات دوراً حيوياً في تبادل المعرفة. ولا يجب أن ننسى أن المعرفة هي المورد الأساسي لنمو أية منظومة، لأنه كلما زادت معرفة الفرد بالشئ زاد أدأؤه وتحصيله وأصبح أفضل. والمعرفة لا تكون كاملة إلا عندما يسهل الوصول إليها ويمكن إعادة استخدامها بطريقة منهجية تؤدي إلى تحسين الأداء والسلوك والتنظيم مما يخلق في الأخير نوعاً من الابتكار المستمر. فمن الواضح أن القدماء تفتنوا لهذا ولم ينل أحد عندهم درجة العالم و الفقيه إلا بعد تحقيق قاعدة علمية، عريضة، شاملة، واسعة قوية ومستقلة لإدارة معارفه بكفاءة، و هو ربما ما يفسر اهتمامهم ببناء دائرة رابطة بين العلوم، والقصد من ورائه كان تحسين عملية التحصيل والتمكين للذين لا يتحققان إلا برؤية الموارد من زوايا مختلفة، فلا تترك شاردة و لا واردة إلا وتم الاطلاع عليها كأقل تقدير.

فلم يُعرف عن العلماء القدماء أحادية المعرفة إلا نادراً، وتختلف الآراء حول ظهور هذا المنهج في طلب المعرفة، فقد أشار فتحي حسن ملكاوي أن سبب ظهور الأحادية يرجع إلى ما تفرضه الحداثة من تطور، فالكلم الهائل الذي نلاحظه في زيادة المعرفة اليوم، نتج عنه كثلة ضخمة من المعلومات والبيانات، وكان لا بد من تقسيم هذه المعرفة إلى حقول و تخصصات من أجل التعامل معها، وهذا التقسيم يسير طرداً مع زيادة المعلومات، فكلما زاد حجم البيانات لزم الأمر زيادة في التجزئة والتقسيم (٢٠١١، ٢٩). وكأننا به يقول أن عودة موضوع تكامل المعرفة مرة أخرى إلى واجهة النقاش، ما هو إلا نتيجة التنوع والتعدد الذي فرضته ثقافة المنفعة في العصر الحديث.

إذاً فقد ظهر مثل هذا التجزيء مع تطور المنهج العلمي التجريبي، الذي يرى وجود أكثر من نهج لبلوغ الحقيقة. فحدث لزاماً مع تقدم هذا المنهج، أن يتم التعرف على بعض الأشياء أو الخصائص الجديدة ويتم تصنيفها على أنها تنتمي إلى تخصص آخر غير ذلك الذي بدأت به، أو أنها تخصص جديد ناتج عن التجربة. فخذ على سبيل المثال ما حدث للعلوم الكيميائية والبيولوجية التي أدت الحاجة فيهما إلى خلق عدة مجالات جديدة للدراسة البحثية بالرغم من أنهما كانا الأساس لهذه التفرعات. فالكيمياء تفسر العديد من الظواهر البيولوجية، والأصح أنهما علم واحد أو علمان مكملان لبعضهما، فلا يصح أن يكون هناك عالم في البيولوجيا دون أن يكون عالم كيمياء، غير أن العصرية فرضت عكس ذلك وأصبح هذان العلمان يُدرسان منفصلين في المؤسسات العليا.

نختم بقول إرنست بوير^١ أن هذه التجزئة المستمرة للمعرفة أنتجت أنظمة تربوية ومجتمعات مغرقة في التجزئة والتخصص الفرعي، وأنتجت أفراداً يركزون بطريقة مبالغ فيها على أجزاء الحقيقة المخترلة، والراهنه، والمباشرة، ويفقدون بطريقة متزايدة الوحدة التاريخية للصورة الكبيرة الكلية الأقل وضوحاً. وبعبارة أخرى، في الوقت الذي أصبحنا بشراً نعرف جزء الجزء عن الأكثر الكثير (إرنست، ٣٠).

مساهمة الترجمة في تحقيق التكامل المعرفي:

تحتل الترجمة مركزاً ذا شأن في عملية التواصل وخلق التفاهم بين مختلف الثقافات والمجتمعات والأفراد من جهة، وتساهم ترجمة الأعمال العلمية من جهة أخرى في التقدم ونشر المعرفة في حلقات دائمة الاتساع، من خلال

¹ Ernest Boyer

ترجمة الأعمال السنسكريتية إلى الفارسية والعربية في القرن الثامن وانتقالها إلى شبه القارة الهندية والأوروبية مع انتشار الإسلام فيهما، ثم تبادل العلوم بين إيران والصين، خاصة بين القرنين الثالث عشر والرابع عشر داخل الإمبراطورية المغولية (غامبي، ٢٠١٨).

ولطالما نُظِر إلى الترجمة على أنها ممارسة قديمة تشمل العمل على معارف متنوعة وتصورات مختلفة لمجالات متعددة، فاعتبرت في كثير من المجتمعات على أنها عمل مقدس لأن ممارستها لابد أن يتمتع بثقافة عالية، وأن يكون له باع كبير في العديد من العلوم خاصة التي يحاول الترجمة منها وإليها، بعبارة أخرى كان على المترجم أن يحقق تكاملاً معرفياً قبل أن يمتحن هذه الصنعة (باتريك و اخ ٢٠١٨). فلا يمكن التعالي عن أهمية الترجمة في الارتقاء بالمعرفة الإنسانية، لأن العلوم والمعارف تتكامل وتتناقل لتبني الهرم المعرفي العظيم وتلعب الترجمة دور الراوي العليم في قصة نشوء الحضارات (المالكي، ٢٠٢١). وقد وصف المطران اسحق ساكا هذا بقوله أن حركة الترجمة هي قصة الحضارة الإنسانية بالذات، تلك الحضارة التي ولدت على ضفاف دجلة والفرات ووضعت قرنهما في وادي النيل، ومنت في بلاد فارس والهند، واستقرت زمناً في بلاد اليونان، ثم انطلقت نحو مدن الشرق، تصب ماء حياة الفكر اليوناني في الدم الثقافي الذي يجري في عروق أبناء البلاد. واحتضنها السريان وكشفوا عن ذخائرها، ونقلوا ما يحتاجونه، ثم انتقلت إلى العرب، وألقت عصا ترحالها بينهم وعاشت حياة سعيدة تحت لوائهم، وأقاموا لها هياكل وصوراً للعبادة (عبد الحميد، ٢٠٠١).

فبناء حضارة إنسانية ومجتمعات متقدمة لا يمكن حدوثه إلا من خلال تظافر العلوم مع بعضها لتحقيق تكاملاً للمعرفة، وترجع في الأخير إلى خدمة الإنسان، فارتقاء هذا الأخير بنفسه لن يكون إلا من خلال مشاركة المعرفة مع نظيره عبر جسور التواصل، والأخذ والعطاء، ومشاركة جميع العلوم والتخصصات العلمية والإنسانية وحتى الدينية منها.

إن عملية الأخذ والعطاء هذه لا تتحقق إلا بعلم الترجمة الذي شغل دوراً مهماً في جلب معارف الدول المجاورة للحضارة الإسلامية الناشئة بعد الفتوحات المبكرة في الفترة الأموية والعباسية. وامتدت سيطرة العرب من جنوب شرق آسيا إلى شمال شرق إفريقيا وأوروبا غرباً والتي كان التسيير والإدارة فيها يتم من العراق والشام (أعظمي، ٢٠٠٨). فقد نتج عن هذه الرقعة الجغرافية الكبيرة انصهار بين ثقافة العرب والوافدين إليهم، نتيجة التغيرات التي مسّت الميادين الثقافية والعلمية وزيادة الرفاهية وتطور طرق التفكير وهذا ما أثر إيجاباً على الإنتاج الفكري والعلمي والترجمي. فصارت الأرض العربية مركزاً لإستقطاب العلماء ذوي الخبرة الطويلة في اختصاصاتهم. بل إن كثيراً منهم برهن على درايتهم التامة باللغات المتعددة فكان الواحد منهم يدرس العلم و يتقنه بلغته الأصلية ثم يستسيغه و يبسطه إلى العربية، فباتوا حاملين لمعارف عدة في آن واحد. فما بين القرن السابع الميلادي ونهاية القرن السادس عشر الميلادي أضحت دمشق وحلب والكوفة وبغداد والقيروان وقرطبة والقاهرة ومراكش وفاس المراكز العلمية الأهم في العالم، وكانت جامعاتها مزدهرة وصناعاتها متقنة ومتقدمة والعلم فيها في تطور مستمر. كما كان للعلماء شأن عظيم يحترمهم العامة ويقدرهم الحكام، وكانت هذه الفترة هي فترة تأسيس العلم في العالم لأن ما سبق ذلك كانت معارف لا ترتقي لمرتبة العلوم، فلم يبق مجال في العلم مما نعرفه اليوم إلا وكان للعرب لمسة فيه. ولربما ربطوه بما سبق لهم من معرفة وعملوا على تحيينها بما يوافق عصرهم ومتطلباته، مما جعل النهل من مختلف المعارف الغربية كالفارسية والسرانية واليونانية عن طريق الترجمة في ازدياد ملحوظ لأن العرب لم يكونوا يتركونه على حاله وإنما يعملون على تطويره بعد ترجمته، ومنه يقول محمد عبد الحميد "إن أساس الحضارة ورفي العلم عند العرب كان عن طريق الترجمة" (عبد الحميد، ١٩).

تظهر فكرة خدمة الترجمة للتكامل المعرفي من ممارستها، خاصة القداماء منهم، فكلم من مترجم ما كان إلا عالماً في العلوم التي يترجم منها وفيها. ونذكر على سبيل المثال لا الحصر نماذج لعلماء جمعوا معارف متنوعة عن طريق الترجمة وبرعوا في تطويرها وتحيينها. فالخوارزمي مثلاً ذكر فيه ابن النديم في الفهرست أنه كان منقطعاً إلى خزانة كتب الخليفة المأمون، وعهد إليه بجمع الكتب اليونانية وترجمتها، وقد استفاد الخوارزمي من الكتب التي كانت متوافرة في خزانة الخليفة العباسي فدرس الرياضيات، والجغرافية، والفلك، والتاريخ مما جعله يبرع فيها، ونشر كل أعماله باللغة العربية التي كانت لغة العلم في ذلك العصر. فتنوعت كتبه كـ الجبر والمقابلة وكتاب

"الجمع والتفريق في الحساب الهندي" في الرياضيات، إلى كتاب "رسم الربع المعمور"، وكتاب "تقويم البلدان" في الجغرافيا، وكتاب "العمل بالأسطرلاب" في الفلك (طه ۲۰۰۴، ۶۵۴). ولعل الفضل في جمعه لهذه العلوم التي ترجمها يعود إلى اتقانه لغاتها، وهو ما ساعده كذلك في تطوير علم الحساب.

نضيف إلى ما سبق من مثال، أبو بكر الرازي الذي اشتهر ببحوثه وكتابه في مجال الطب والكيمياء والرياضيات والفلسفة (عبد اللطيف ۱۹۷۷، ۴۳). فقد برع في صناعة الطب من خلال دراسته لكتب طب الإغريق وغيرها من طب الحضارات التي تُرجمت إلى العربية، يقول محمد عويصة في هذا الصدد أن الرازي أحاط بكل النظريات الطبية القديمة وأدخل عليها عناصر جديدة، وتُرجم له بعض ما أنتجه إلى اللاتينية لتكون المراجع الرئيسة في الطب حتى القرن السابع عشر ولا زال أثرها معترفاً به في الأبحاث العلمية الحديثة (۱۹۹۳، ۷۴-۷۹) فالرازي مثال آخر على استفادة علمائنا من الترجمة في استكمال ما تجمّع عندهم من معارف أولية، ليطوروها ويتم نقلها عنهم إلى لغات أخرى. ونختم بمثال للعالم العربي حنين بن إسحاق العبّادي طبيب وعالم ومترجم وعالم لغات ومؤرخ ويعد من كبار المترجمين في ذلك العصر، فقد كان يجيد-بالإضافة إلى العربية-السريانية والفارسية واليونانية. قام بترجمة أعمال جالينوس وأبقراط وأرسطو والعهد القديم من اليونانية (مجلي ۲۰۱۰، ۱۶۳). فنلاحظ أن اهتمامه وبرايعته باللغات لم يكونا عائقاً أمامه في أن يبرع في مجال علمي يعتمد على التجربة العلمية كالطب، وإمّا العكس تماماً، فقد استغلّ معارفه في تكامل بعضها، فترجمته لكثير من الكتب الطبية اليونانية والفارسية حققت له براعة في صناعة الطب وإجادتها، ولعل فهمه للغتهم واطلاعه على كيفية استطبائهم هو ما جعله ينال هذا المقام.

قد تطول القائمة ولا يسعنا المقام لحصر عدد العلماء الذين حققوا تكاملاً معرفياً بفضل الأعمال المترجمة من علوم الحضارات الأخرى، فحدث انصهار بين ما يحملونه من علم وما تعلموه من الكتب المترجمة ليطوروه ويتم نقله إلى حضارات أخرى غير حضارتهم. وفي ملحوظة أخرى لدور الترجمة في تفعيل التكامل المعرفي، نجد هؤلاء العلماء المسلمين قد نجحوا في تحقيق تكامل معرفي في المجالات اللغوية واللسانية مع مجالات علمية تجريبية كالطب والفلك والحساب. ولو أجرينا مقارنة بين ذلك الوقت وحاضرنا، لوجدنا أن هذا الأمر مستحيل و قليل جداً، فلا يمكن للطالب إلا أن يختار مجالاً واحداً من المجالات السابقة، و هي في كثير من الأحيان مجالات لا تقدم إلا لمن برع فيها وحدها، فأحادية المعرفة أخذت تغطي على الاختصاصات مما جعل الطالب الذي يدرس اللغات والعلوم الإنسانية غير أهل لدراسة الطب، وهو عكس ما قدمناه من أمثلة تماماً.

تعزيز اللغة العربية بالترجمة :

لما كانت اللغة وسيلة لتعلم العلوم ونقلها كان لها وللترجمة شأن كبير، فحصل كلاهما على دعم مشهود له في العصر الأموي فقام الخليفة الأموي مالك بن مروان بتغيير كتابة الدواوين من الفارسية وترجمة جميع سجلات الدولة إلى العربية، كدواوين العراق وخرلسان المدونة بالفهلوية، ودواوين الشام ومصر وإفريقية المدونة باليونانية والقبطية والأندلس المدونة باللاتينية (تركي ۱۹۸۱، ۲۱). فرفعت الترجمة اللغة العربية لتكون اللغة الرسمية في الدولة الإسلامية، كما كان لها الفضل الكبير في انتشار الخط العربي، وأصبحت رمزاً للحضارة في جميع الأقطار الإسلامية. فيرى فاضل محمد الحسيني أن عمليات التعريب والترجمة لم تساهما في رفع شأن اللغة العربية فقط، بل رفعتا من شأن متكلميها، ذاك أن حركة التعريب لما مسّت مؤسسات الدولة قلّ نفوذ أهل الذمة الذين اضطروا إلى التخلي عن مناصبهم في الديوان وأصبح العمل فيه لمن يجيد العربية فقط (الحسيني ۲۰۰۶، ۱۶۰). هذا الأمر الذي دعا إليه عبد الملك بن مروان أظهر حكمته وسياسته الرشيدة في تسيير شؤون أقوى دولة في المنطقة، فأدرك الخليفة تبعات الازدواج اللغوي على كيان الدولة وعلى اللغة العربية ومستقبلها إذا لم يعجل بتعريب الدواوين وتوحيد لغة المعاملات الإدارية مع لغة الدين والعبادات فتصبح لغة المجتمع الإسلامي واحدة، سواء في المساجد والمحاكم أو في معاهد التعليم (تركي، ۱۹۸۱). ومنه تُرجمت الكثير من المواد العلمية والأدبية إلى العربية، وبدأت ترجمة الوثائق الرسمية والمعاهدات وعلم الفلك والطب والأغاني باللغتين البيزنطية والفارسية.

أعمال الترجمة هذه جعلت من العربية لغة علم معاصرة، فكل ما يحتاجه طالب العلم من علوم ومراجع إلا وقد كُتب عنه أو تُرجم إلى اللسان العربي (حالها حال اللغة الإنجليزية الآن). وأصبحت الثقافة العربية منتشرة مع لغتها بين الجنسيات المختلفة التي كانت تعيش تحت حكم الدولة الإسلامية. أضف إلى ذلك، أن عمليات الترجمة

والتعريب التي شهدتها العربية أدت إلى تطويرها وإثرائها بمصطلحات ومفردات جديدة فأضحت لغة دين و علم ثرية (محسن، ٢٠١٦). و يذكر **المحمدي محسن** دور الترجمة في تقدم اللغة العربية وفرض هيمنتها خاصة في عصرها الذهبي مع الخليفة العباسي المأمون، حيث أصبحت العربية تتخذ شكلا مطوعا لتستجيب لما تُدبت إليه، واتسع صدرها للكثير من الكلمات والمعاني الاصطلاحية والتراكيب الفنية والألفاظ العلمية الأجنبية، إلى درجة أنها تحولت من لغة ضيقة ذات طابع قبلي إلى لغة عالمية. فأصبحت لغة العرب هي لغة الدين والحكمة، والقانون والسياسة، والإدارة والتجارة، والكتابة والتأليف. وفي كلمة واحدة، أصبحت هي لغة الحضارة بامتياز، حيث اكتسحت اللغات المحلية آنذاك، واستطاعت أن تحد من أخواتها اللغات السامية. و الفضل كله لحركة الترجمة التي استطاعت اللغة العربية بها أن تستوعب العلوم (اليونانية والإيرانية والهندية) بسرعة هائلة.

أما في العصر الحديث، فإن حركة الترجمة العربية تشهد تأسيس منظمات ومراكز ومعاهد وصلت إلى أعلى درجات النقل من اللغات الأجنبية إلى العربية، وهو الأمر الذي يدل على أن العالم العربي يلج في عصر جديد من النهضة الفعلية والواعدة؛ على صعيد علمية الكتب المترجمة، ورفعة مواضيعها، وتخصّص نصوصها من جهة، وعلى صعيد نوعية الترجمة ومراحل إنتاج النصوص المترجمة من جهة أخرى (بركة ٢٠١٢، ٠١). فقد أسهمت الترجمة إلى حد كبير في تطوير البحث في اللغة العربية وذلك من خلال عمليات ترجمة وتعريرية واسعة، كان لها الفضل في تطوير اللغة وإغنائها، بالإضافة إلى إثراء اللغة العربية بأعداد كبيرة جدا من المفردات والعبارات، وحتى في ازدياد الأصوات والحروف نظرا لتسارع النقل من اللغات الأجنبية إلى العربية بسبب وضع الثقافة والعلوم في الأمة العربية بالنسبة للدول المتطورة، كما لها الدور المهم والواضح في تنمية وتوجيه مستقبل البحث في الدراسات اللغوية مما يساعد على مواجهة التحديات المعاصرة بمختلف مؤثراتها على واقع المجتمعات العربية (كتاب، ٢٠١٢).

خاتمة:

كان العرب في الجاهلية يغفلون عن كثير من العلوم التي كانت ستساعدهم في الحياة اليومية كالطب مثلا، و كانوا يعتمدون على المتداول والمأثور في التداوي. وبعد ظهور الإسلام وتوسع الدولة الإسلامية نتج انصهار بين ثقافتهم العربية الإسلامية والحضارات المجاورة، فاهتموا بطلب العلم و تعلم اللغات و كثير من المعارف الأخرى، **فترجموا** الكثير من كتب العلم الفكرية في الفلسفة والأدب وكتب العلم التطبيقية كالهندسة والطب المأخوذة من الحضارة اليونانية و الفارسية و السند والهند. فتكونت عندهم خلاصة علمية ممزوجة من تجارب الأمم الأخرى التي أضافوا عليها، وحقّقوا **تكاملا معرفيا** بين ما كان موجودا عندهم من معرفة وبين ما **ترجموه** من الثقافات المجاورة، لينتجوا علوما خاصة أصيلة بهم وصلوا إليها بعد أبحاث و تحقيقات وإضافات عربية محضة، وقدموها في صورة أفضل إلى البشرية جمعاء عن طريق الترجمة وبلّغتهم التي أضحت لغة علم (الطرازي، ٣٣-٣٤). فالترجمة كانت ولا تزال الجسر الذي يربط بين الضفتين، و يجمع بين المتفارقين، ويقرب البعيدين، و يكمل الناقصين، و قد حققت (كما سبق وأن أوردنا) تكاملا وتقاربا للمعارف بين العلماء الذين استثمروها في تحقيق و تطوير علوم نافعة للبشرية.

المراجع والمصادر

- القرآن الكريم برواية ورش.
- أبو حامد الغزالي (٢٠٠٠). ميزان العمل (ط١). دار الكتب العلمية.
- أعظمي، أ. ز. (٢٠٠٨). حركة الترجمة في العصر العباسي (ط١). دار الحرف العربي.
- البركة، ب. (٢٠١٢). الترجمة إلى العربية: دورها في تعزيز الثقافة وبناء الهوية. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.
- الشاطبي (١٩٨٠). الموافقات في أصول الأحكام (ج٤، ط٢). دار الفكر العربي.
- الشربيني، ف.، والطنطاوي، ع. (٢٠٠١). مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين. دار الانجلو المصرية.
- الموسوعة الفقهية (١٩٨٦). (ج٧، ط٢). وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.
- طه، ع. ا.، وأبو عبيدة، ع. ا. (٢٠٠٤). الحضارة الإسلامية: دراسة في تاريخ العلوم الإسلامية (ج١-٢، ط١). دار الكتب العلمية.
- عقيلة، ح. (٢٠١٢). نقلا عن التكامل المعرفي: أثره في التعليم الجامعي وضرورته الحضارية (ط١). المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- فاضل محمد الحسيني (٢٠٠٦). آفاق الحضارة العربية الإسلامية (ط١). دار الشروق للنشر.
- فتحي حسن ملكاوي (٢٠١١). منهجية التكامل المعرفي: مقدمات في المنهجية الإسلامية (ط١). المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- محمد عبد الحميد الحمد (٢٠١١). حوار الأمم: تاريخ الترجمة والإبداع عند العرب والسريان (ط١). دار المدى للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد عويضة (١٩٩٣). سيرة الأعلام (ج٧، ط١). دار الكتب العلمية.
- نسليم مجلي (٢٠١٠). حنين بن إسحاق وعصر الترجمة العربية (ط١). مطبعة التمدن الصناعية.
- صالح أحمد العلي (١٩٨٢). العراق في التاريخ (ط١). دار الحرية للطباعة.
- عبد اللطيف محمد العبد (١٩٧٧). أخلاق الطبيب للرازي (تحقيق). مكتبة دار التراث.
- الطيطي، م. ع. (٢٠٠٦). تطوير أ نموذج تكاملي لكتاب التربية الاجتماعية الوطنية. مجلة جرش للبحوث والدراسات، ١(١١).
- تركي رابع (١٩٨١). لغة عالمية من جديد؟. مجلة الفيصل، (٤٥)، ٢١.
- حياة كتاب (٢٠١٢). أهمية الترجمة في تطوير البحث العلمي في اللغة العربية. مجلة الممارسات اللغوية، (١١).
- عبدالله مبشر الطرازي (٢٠٠٢). جهود العرب في نشر العلوم الإسلامية واللغة العربية. مجلة الفيصل، (٣٠٧)، ٣٢.
- محمد مدحت وإبراهيم صالح (٢٠٠٦). فاعلية المدخل التكاملي القائم على حل المشكلات في تنمية التحصيل بمبادئ العلوم والرياضيات والدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية ببورسعيد، (١)، ١٦٨.
- لسان العرب (ب.ت.). دار صادر.
- معجم اللغة العربية المعاصر (٢٠٠٨). (ط١). عالم الكتب.
- العلم في عصر الحضارة الإسلامية (ب.ت.). تم الاسترداد في ٢٦ نوفمبر ٢٠٢١، من https://ar.wikipedia.org/wiki/العلم_في_الحضارة_الإسلامية
- محسن المحمدي (٢٠١٦). أثر الترجمة في اللغة ودرجة استيعابها العلوم. تم الاسترداد في ٢٨ نوفمبر ٢٠٢١، من <https://darfikr.com/node/11098>
- منى المالكي (٢٠٢١). الترجمة ظل المعرفة. تم الاسترداد في ٢٥ نوفمبر ٢٠٢١، من <https://www.okaz.com.sa/articles/authors/2055975>

References

- Al-Qur'an al-Karim* bi-riwayat Warsh.
- ‘Aqilah, H. (2012). *Naqalan ‘an al-Takamul al-Ma‘rifi: Atharuhu fi al-Ta‘lim al-Jami‘i wa Dururatuhu al-Hadariyah* (1st ed.). Al-Ma‘had al-‘Alami lil-Fikr al-Islami.
- ‘Awidah, M. (1993). *Sirat al-A‘lam* (Vol. 7, 1st ed.). Dar al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- A‘zami, U. Z. (2008). *Harakat al-Tarjamah fi al-‘Asr al-‘Abbasi* (1st ed.). Dar al-Harf al-‘Arabi.
- Abu Hamid al-Ghazali. (2000). *Mizan al-‘Amal* (1st ed.). Dar al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Al-‘Abd, ‘A. L. M. (1977). *Akhlaq al-Tabib lil-Razi* (Tahqiq). Maktabat Dar al-Turath.
- Al-‘Ali, S. A. (1982). *Al-‘Iraq fi al-Tarikh* (1st ed.). Dar al-Hurriyah lil-Tiba‘ah.
- Al-‘Ilm fi ‘Asr al-Hadarah al-Islamiyah*. (n.d.). Retrieved November 26, 2021, from https://ar.wikipedia.org/wiki/العلم_في_الحضارة_الإسلامية
- Al-Barakah, B. (2012). *Al-Tarjamah ila al-‘Arabiyyah: Dawruha fi Ta‘ziz al-Thaqafah wa Bina‘ al-Hawiyah*. Al-Markaz al-‘Arabi lil-Abhath wa Dirasat al-Siyasat.
- Al-Hamad, M. ‘A. H. (2011). *Hiwar al-Umam: Tarikh al-Tarjamah wa al-Ibda‘ ‘ind al-‘Arab wa al-Suryan* (1st ed.). Dar al-Mada lil-Tiba‘ah wa al-Nashr wa al-Tawzi‘.
- Al-Husayni, F. M. (2006). *Afaq al-Hadarah al-‘Arabiyyah al-Islamiyah* (1st ed.). Dar al-Shuruq lil-Nashr.
- Al-Maliki, M. (2021). *Al-Tarjamah Zill al-Ma‘rifah*. Retrieved November 25, 2021, from <https://www.okaz.com.sa/articles/authors/2055975>
- Al-Mawsu‘ah al-Fiqhiyah. (1986). *Al-Mawsu‘ah al-Fiqhiyah* (Vol. 7, 2nd ed.). Wizarat al-Awqaf wa al-Shu‘un al-Islamiyah.
- Al-Muhammadi, M. (2016). *Athar al-Tarjamah fi al-Lughah wa Darajat Isti‘abiha al-‘Ulum*. Retrieved November 28, 2021, from <https://darfikir.com/node/11098>
- Al-Sharbini, F., & al-Tantawi, ‘I. (2001). *Madakhil ‘Alamiyah fi Tatwir al-Manahij al-Ta‘limiyah ‘ala Daw’ Tahaddiyat al-Qarn al-Hadi wa al-‘Ishrin*. Dar al-Anglo al-Misriyah.
- Al-Shatibi. (1980). *Al-Muwafaqat fi Usul al-Ahkam* (Vol. 4, 2nd ed.). Dar al-Fikr al-‘Arabi.
- Al-Tarazi, ‘A. M. (2002). Juhud al-‘Arab fi Nashr al-‘Ulum al-Islamiyah wa al-Lughah al-‘Arabiyyah. *Majallat al-Faysal*, (307), 32.
- Al-Titi, M. ‘I. (2006). Tatwir Namudhaj Takamuli liKitab al-Tarbiyah al-Ijtima‘iyah al-Wataniyah. *Majallat Jarash lil-Buhuth wa al-Dirasat*, 11(1).
- Bassetta, M. (2017). Integrated survey techniques for the morphological transformation analysis. In *Handbook of research on emerging technologies for architectural and archaeological heritage* (1st ed., p. 322). IGI Global.
- D’hulst, L., & Gambier, Y. (2018). *A history of modern translation knowledge: Sources, concepts and effects*. John Benjamins Publishing Company.
- Fathi, H. M. (2011). *Manhajiyat al-Takamul al-Ma‘rifi: Muqaddimat fi al-Manhajiyah al-Islamiyah* (1st ed.). Al-Ma‘had al-‘Alami lil-Fikr al-Islami.
- Kitab, H. (2012). Ahamiyat al-Tarjamah fi Tatwir al-Bahth al-‘Ilmi fi al-Lughah al-‘Arabiyyah. *Majallat al-Mumarasat al-Lughawiyah*, (11).

- Lisan al-‘Arab*. (n.d.). Dar Sadir.
- Madhat, M., & Salih, I. (2006). Fa‘iliyat al-Madkhal al-Takamuli al-Qa‘im ‘ala Hall al-Mushkilat fi Tanmiyat al-Tahsil bi-Mabadi‘ al-‘Ulum wa al-Riyadiyat wa al-Dafi‘ lil-Injaz lada Tullab al-Marhalah al-Ibtida‘iyah. *Majallat Kuliyyat al-Tarbiyah bi-Bur Sa‘id*, (1), 168.
- Majli, N. (2010). *Hunayn bin Ishaq wa ‘Asr al-Tarjamah al-‘Arabiyyah* (1st ed.). Matba‘at al-Tamaddun al-Sina‘iyah.
- Manning, P., Owen, A., & Burnett, C. (2018). *Knowledge in translation: Global patterns of scientific exchange, 1000-1800 CE*. University of Pittsburgh Press.
- Morone, P., & Taylor, R. (2009). Knowledge architecture and knowledge flows. In *Encyclopedia of information science and technology* (2nd ed., p. 2319). IGI Global.
- Mu‘jam al-Lughah al-‘Arabiyyah al-Mu‘asirah. (2008). (1st ed.). *‘Alam al-Kutub*.
- Murray, K. S. K. (1996). A tool for knowledge integration. *Proceedings of the Thirteenth National Conference on Artificial Intelligence*.
- Nurdin, N. (2018). Knowledge integration strategy in Islamic banks. In *The role of knowledge in open innovation* (1st ed., p. 118). IGI Global.
- Rabih, T. (1981). Lughah ‘Alamiyah min Jadid?. *Majallat al-Faysal*, (45), 21.
- Taha, ‘A. A., & Abu ‘Ubayyah, ‘A. H. (2004). *Al-Hadarah al-Islamiyah: Dirasah fi Tarikh al-‘Uhum al-Islamiyah* (Vols. 1-2, 1st ed.). Dar al-Kutub al-‘Ilmiyah.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Ayada, A. S. M. (2024). The Role of Translation in Cognitive Integration and the Promotion of the Arabic Language: A Perspective on Methods of Realizing Sciences between the Past and the Present. *LANGUAGE ART*, 9(4):25-36, Shiraz, Iran. [in Arabic]

DOI: 10.22046/LA.2024.20

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/390>



نقش ترجمه در یکپارچگی شناختی و تقویت زبان عربی: دیدگاهی به روش‌های تحقق علوم میان گذشته و حال

دکتر امین سی محمد عیاده^۱

دانشیار با تخصص ترجمه، دانشگاه ابن خلدون،
تیار، الجزایر.

(تاریخ دریافت: ۲ مرداد ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۱ آبان ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۰ آذر ۱۴۰۳)

این پژوهش به نقش ترجمه در تحقق یکپارچگی شناختی می‌پردازد که در ساخت و احیای علوم عربی نقش داشت تا این علوم در ساختار تمدنی ملت‌های همسایه مؤثر و حاضر باشند. همچنین بر نقش زبان عربی در انتقال دانش و نظر به اینکه این زبان وسیله‌ای مهم در گسترش دایره یکپارچگی شناختی و بنیان‌گذاری آن است، نور می‌افکند. سرفصل‌های پژوهش به آگاهی عربان باستان در مورد ضرورت یکپارچگی شناختی و اتخاذ زبان خود به عنوان پلی برای انتقال علمی که به آن‌ها دست یافته بودند به کشورهای همسایه می‌پردازد. ترجمه علوم مختلف به جهان عربی و اسلامی بدون انتقال مواد از زبان‌ها و فرهنگ‌های ملت‌های باستان همچون یونانی و پهلوی فارسی، و از فلسفه و علوم هند به عربی، و سپس از عربی به لاتین در قرون وسطی محقق نمی‌شد. افزون بر آن، بسیاری از دانشمندان ناقل در علوم و دانشی که ترجمه می‌کردند، به یکپارچگی شناختی دست یافتند، به طوری که علوم متنوع در بسیاری از آن‌ها گرد آمد. در اینجا از میان آنان به ثابت بن قره حرانی، دانشمند و مترجم عرب که به دلیل عمقش در نجوم، ریاضیات، هندسه و موسیقی شهرت داشت و چندین اثر را از یونانی به عربی ترجمه کرد، اشاره می‌کنیم. اینجا باید از باب انصاف اشاره کنیم که بسیاری از دانشمندانی که به عربی می‌نوشتند از نژادها و جوامع مختلف بودند. بلکه اکثر آن‌ها ایرانی بودند و پژوهش‌های علمی خود را به زبان عربی و همچنین به زبان مادری خود (فارسی) می‌نوشتند و در نمونه‌های پژوهشی بر ترجمه و تألیف کار کردند و آثار خود را از زبان‌های اصلی به عربی منتقل کردند. با این حال، اکثریت قریب به اتفاق آثار علمی که در دوره‌های بین قرن‌های نهم و شانزدهم تولید شد، به زبان عربی توسط دانشمندانی نوشته شد که در چندین تخصص تسلط داشتند (آنچه امروز به آن دانشمند همه‌چیزدان یا دایره‌المعارفی می‌گوییم)؛ آن‌ها انواع دانش‌ها را کاوش کردند، دانستند چه چیزی برای انتقال مناسب است و روش آن را شناختند، دشوار را آسان کردند و پیچیده را تسهیل نمودند و بدین ترتیب اولین سنگ‌های بنای موضوع ما درباره نقش ترجمه در تحقق یکپارچگی شناختی میان علوم را بنا نهادند.

واژه‌های کلیدی: یکپارچگی شناختی، ترجمه، زبان عربی، انتقال علوم، یکپارچگی شناختی مترجمان.

¹E-mail: aminose47@gmail.com



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Role of Translation in Cognitive Integration and the Promotion of the Arabic Language: A Perspective on Methods of Realizing Sciences between the Past and the Present

Dr. Amine Si Mohammed Ayada¹

Associate Professor of Translation, Ibn Khaldoun University,
Tiaret, Algeria.



(Received: 24 July 2023; Accepted: 22 October 2024; Published: 30 November 2024)

This paper discusses the role of translation in achieving cognitive integration, which contributed to the construction and revival of Arabic sciences, making them effective and present in the civilizational building of neighboring nations. It also sheds light on the role of the Arabic language in transferring knowledge, considering it a significant means that contributes to expanding the circle of cognitive integration and its construction. The research topics address the ancient Arabs' awareness of the necessity of cognitive integration and their adoption of their language as a bridge and a means of conveying the sciences they reached to neighboring countries. The translation of various sciences into the Arab and Islamic world would not have been achieved without the transfer of materials from the languages and cultures of ancient nations, such as Greek and Persian Pahlavi, and from the philosophy and sciences of India, into Arabic, and then from Arabic into Latin in the Middle Ages. Furthermore, many of the transferring scholars achieved cognitive integration in the sciences and knowledge they translated, so diverse sciences converged in many of them. We mention here among these Thabit ibn Qurra al-Harrani, the Arab translator scholar who was famous for his depth in astronomy, mathematics, geometry, and music, and who translated several works from Greek into Arabic. Here, it must be noted in fairness that many scholars who wrote in Arabic were from different races and societies. Indeed, most of them were Persians, and they wrote their scientific research in the Arabic tongue, as well as in their own (Persian) language; in research models, they worked on translation and authorship, transferring their works from their original languages to Arabic. Despite this, the vast majority of scientific works produced in the periods between the ninth and sixteenth centuries were written in the Arabic language by scholars who mastered multiple disciplines (what we call today a "polymath" or encyclopedic scholar). They explored various knowledge, identified what was suitable for transfer and the method thereof, facilitated the difficult and simplified the complex, thereby establishing the first building blocks of our subject on the role of translation in achieving cognitive integration between sciences.

Keywords: Cognitive Integration, Translation, Arabic Language, Transfer of Sciences, Cognitive Integration of Translators.

¹ E-mail: aminose47@gmail.com



قصدية الملفوظ في الأفعال الكلامية:

مناظرة دريدا وسورل

الدكتور عبدالحق قاسمي^١

دكتورة (أستاذ بحث قسم ب)، متخصص علوم اللسان، جامعة المعهد الوطني للبحث في التربية،
الجزائر العاصمة، الجزائر.

(Received: 23 August 2024; Accepted: 15 November 2024; Published: 30 November 2024)

ملخص

تسعى هذه الدراسة إلى تقديم فهم متكامل لدور القصدية في نظرية أفعال الكلام من خلال الجمع بين المقاربتين التحليلية والتفكيكية، متمثلتين في أعمال جون سورل وجاك دريدا. اتخذت الدراسة من بيان أول نوفمبر، الوثيقة المؤسسة للثورة الجزائرية، حالة دراسية لتطبيق هذا المنظور المزدوج. كما اعتمدت الدراسة منهجاً متعدد الأبعاد يجمع بين التحليل النظري النقدي ولساني ودراسة حالة مقارنة. وقد أظهر التحليل أن الجمع بين المقاربتين يقدم فهماً أكثر شمولية للأفعال الكلامية، حيث يبرز قوتها التحويلية (سورل) وطبيعتها المتعددة والمتغيرة (دريدا)، ما يدعو إلى أن الأعمال الأمثل لنظرية أفعال الكلام يتطلب جمعا بين مقاربتي المدرسة التحليلية والتفكيكية على اختلافهما.

الكلمات الأساسية: القصدية، أفعال الكلام، التحليل التفكيكي، بيان نوفمبر، قابلية التكرار، السياق، التداولية.

¹ Email: gashak@protonmail.com

مقدمة:

تُمكن نظرية أفعال الكلام من تصنيف الملفوظات باعتبار الوظائف التي تؤديها في مقام التواصل الذي أنتجت فيه، وذلك اعتماداً على التوصيفات التي يستعملها الناس لهذه الأفعال، فيطلق عليها وعود وأوامر ونواهي وغيرها، والتي ترجع بدورها إلى تصنيفات كلية (كالإخباريات وتوجيهيات وغيرها). غير أن هذا التصنيف يواجه إشكالية جوهرية تتمثل في مدى ارتباط فهم وتلقي هذه الأفعال بقصدية منتجها، ويستعمل هذا المصطلح للدلال على الحالات العقلية والتعبيرات اللغوية الموجهة نحو أشياء مغايرة، غير ذاتها، كالمعتقدات والرغبات والتمثيلات الداخلية الأخرى (Kimball, 2015). بيد أن هذه الخاصية شكك في دورها، حين كان لها النصيب الأوفر من مناظرة جمعت مدرستين مبرزتين، بين سورل ممثلاً للنظرية التحليلية ودريدا ممثلاً للمدرسة التفكيكية (والفلسفات القارية بصورة أوسع). حيث فتح هذا النقاش، الذي تمحور حول مفاهيم القصدية والتكرارية والسياق، آفاقاً جديدة في فهمنا للغة وطبيعة المعنى، متجاوزاً حدود الفلسفة التقليدية لنلمس تأثيره حتى في الميادين اللسانية، والنقد الأدبي، والدراسات الثقافية.

وقد أثارت هذه المناظرة تساؤلات حول الطريقة التي نفهم بها اللغة ونستخدمها، ومن أين يمكن للمعنى أن يتشكل ويتغير في سياقات مختلفة. وفي حين ركز سورل على أهمية قصدية المتكلم والاتفاقيات المشتركة في تحديد المعنى، ذهب دريدا إلى أن المعنى غير محدد بشكل نهائي بسبب خاصية "التكرارية" المتأصلة في اللغة (Farrell, 1988). هذا الاختلاف الفكري العميق أدى إلى نقاشات مستفيضة حول مفاهيم أساسية في فلسفة اللغة، كـ "الاقترابية" والخطاب "الطيفي" وحدود السياق في تحديد المعنى (Culler, 1981). من جانب آخر، أبرز Wright (١٩٨٢) الصعوبات الجوهرية في تحقيق فهم مشترك للغة، مستشهداً بأفكار فلاسفة مبرزين كـ فيثاغورس^١ وهيلاري بوتنام^٢، وقد عمقت مثل هذه الإسهامات في تعقيد الموضوع، مشيرة إلى الطبيعة ذات الأوجه المتعددة للمعنى اللغوي والتحديات التي تواجه أي محاولة لتوحيد فهمنا للغة. أما مؤخراً، فقد شهد هذا النقاش تطورات وتفرعات جديدة، مما يؤكد استمرار أهميته وحيويته في الفكر المعاصر، إذ فتح آفاقاً جديدة للتفكير في وظائف اللغة تجاوزت مجرد نقل المعلومات، حيث سعى رافل (٢٠١١)، إلى تجاوز الثنائية بين موقفي دريدا وسورل، بالجمع بين جوانب من كلا المنظورين في إطار نظري أكثر شمولية، وهو مما يعكس الاتجاه المتزايد نحو التفكير المتعدد الأبعاد في العلوم الإنسانية. وعلى خلافه، ركز مواتي (٢٠١٤) على عمق الفجوة بين المنهجين، بما يحيل دون قابلية التوفيق بينهما، مثلاً بذلك تساؤلات حول إمكانية الوصول إلى نظرية موحدة للمعنى واللغة. فمشكلة تكامل النظريتين أو ترجيح رؤية على أخرى لم يستقر بعد، وهو أحد الأهداف الرئيسة التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقه.

حيث تسعى الدراسة إلى تجاوز الثنائية التقليدية بين هذين الموقفين الفلسفيين، مقترحة إطاراً تحليلياً يجمع بين عناصر القوة في كلا المنظورين. وتهدف إلى معالجة هذه الإشكالية من منظور لساني، متجاوزة بذلك محدودية المقاربات الفلسفية والنقدية السائدة في هذا المجال.

وتعتمد الدراسة منهجية متعددة الأبعاد تجمع بين التحليل النظري والتطبيق اللساني. فعلى صعيد المستوى النظري، تتبنى منهجاً تحليلياً نقدياً لفحص الأطروحات الرئيسة لدريدا وسورل، سواء في النصوص الأصلية أو الأدبيات الثانوية ذات الصلة، مع التركيز على تفكيك البنى المفاهيمية الأساسية في نظريتهما. أما على المستوى التطبيقي، فتعتمد الدراسة على تحليل نصي لعينة من الشواهد اللغوية، مع إفراء بيان أول نوفمبر بحالة دراسية مقارنة، بتطبيق منظور مزدوج يجمع بين مقاربتَي دريدا وسورل. ومن خلال هذا المنهج المتكامل، تطمح الدراسة إلى تقديم رؤية جديدة تساهم في فهم أعمق لدور القصدية في نظرية أفعال الكلام.

¹ Ludwig Wittgenstein

² Hilary Putnam

جذور النقاش: «نظرية أوستين لأفعال الكلام»

ترجع جذور النقاش إلى أوستين^١ وكتابه «كيف تفعل أشياء بكلمات»^٢ (Austin, 1975)، والذي نُشر أول مرة في (١٩٦٢)، وأصله سلسلة محاضرات ألقاها بجامعة هارفارد، حيث أرسى قواعد نظريته عن الأفعال الكلامية، وقد شكل هذا الكتاب نقطة مفصلية في تاريخ فلسفة اللغة والتداولية اللسانية على السواء.

تقوم نظريته على اعتماد مفهوم جديد، هو: "فعل الكلام" بصفته وحدة للتحليل، بدلا من الكلمات أو الجمل التي كانت معتمدة قبله. ما سمح له بإقامة التمييز ليس فقط على أساس الكلمات ومكانها في اللغة، ولكن أيضًا على عناصر مثل مقاصد المتحدث في التلفظ وتأثيره المتوقع على الجمهور، ومعتمدا في مدونه على اللغة المستعملة في بيئتها الطبيعية.

وتجدر الإشارة هنا إلى نقاط الالتقاء التي تجمع نظرية أوستين بفتغنشتين^٣، فمن ذلك مخالفته الدراسات القائمة على المنظور الوضعاني للغة. والمنظور الوضعاني يرجع اللغة إلى أحد أمرين: التعبير عن الوقائع، أو الحشوة، ما يعني أن جميع الملفوظات التي لا تقدم وصفا للوقائع تعتبر حشوا. وقد خالف أوستين الوضعانيين الباحثين عن قيمة الحقيقة في الملفوظات، محدثا في محاضراته (انظر: المحاضرات من ٢ إلى ٧) تقسيما جديدا يميز فيه بين نوعين من الملفوظات (Leclercq 2010, 29):

الأول يسميه ملفوظات تقريرية^٤، وهي ملفوظات تدل على قيمة الحقيقة، أي أنها إما أن تكون صحيحة أو خاطئة؛

أما الآخر فيدعوه بالتأدييات^٥، وهي ملفوظات تشير إلى أداء فعل ما.

ويسعى أوستين لإيجاد العلامات المميزة بين التقريرات والتأدييات. ومن بين تلك العلامات التي تفتن إليها علامات لغوية ترجع إلى الملفوظات التي يرد فيها ضمير المتكلم، في مقابل تلك التي تأتي بضمير الغائب، أو ما يرجع إلى زمن الفعل في الجملة، مثاله قول المتنبي:

(١) سَأَطْلُبُ حَقِّي بِالْقَنَا وَمَشَايِخِ

أما قول البحري:

وهذه التأدييات هو ما قصده أوستين بمصطلح أفعال الكلام. وهو يجعلها على ثلاث مستويات، الفعل التعبيري^٦،

(٢) طَلَبْتُ يَا دُنْيَا فَأَعْدَرْتُ فِي الطَّلَبِ

والفعل الإنجازي^٧، والفعل التأثري^٨، (Austin 1975, 88:94-107)؛ وهذه الأخيرة هي أهم جزئية في نظرية أفعال الكلام، وبها تظهر أهمية معرفة قصيدة الملفوظ الذي من دونه لا يمكن تمييز نوع الفعل الكلامي.

كما أن هذه الأفعال الكلامية تقوم على مجموعة من المبادئ التوجيهية والتي تُعتبر شروطاً لنجاح الفعل الكلامي. بحيث يكون الفعل ناجحا أو غير ناجح باعتبار شروط معينة، من ذلك مدى توافق الفعل الكلامي مع الأعراف والعوائد الاجتماعية، وما إذا كان الموقف مراعيًا لمبدأ الملاءمة، وما يرجع إلى طريقة صياغة الفعل الكلامي. فإذا

¹ J. L. Austin

² *How to do things with words*

³ تختلف أعمال فتغنشتين المبكرة واللاحقة بشكل كبير في أساليبها الفلسفية. ففي *Tractatus Logico-Philosophicus* "الرسالة المنطقية الفلسفية"، كان فتغنشتين يهدف إلى إجراء تحليل منطقي للغة، مع التركيز على نظرية الصورة للمعنى. في المقابل، فإن أعماله اللاحقة، بما في ذلك *Philosophical Investigations* "التحقيقات الفلسفية"، تتبنى نهجًا أكثر واقعية وموجهًا نحو الألعاب اللغوية.

⁴ *dichotomy of statements of factuality*

⁵ *Tautologies*

⁶ *constatives*

⁷ *performatives*

⁸ *Locutionary act*

⁹ *Illocutionary act*

¹⁰ *Perlocutionary act*

تحققت هذه الشروط يكون الفعل ناجحاً. ومن خلال مفهوم النجاح، يتبين اعتماد أوستين على قصدية المتلفظ مرة أخرى، فعدم التعرف على القصدية يحول دون القيام بالفعل الإنجازي بنجاح. جانب آخر يظهر فيه دور القصدية عنده، هو السياق، فهو يقر بأن معنى الكلام لا يشتق فقط من الكلمات المستخدمة، بل يتشكل من خلال ما يقصده المتلفظ والسياق الاجتماعي الذي ينتج فيه الخطاب (Ya-wen, 2009). وهنا نقطة أخرى يلتقي فيها مع فتغنشتين.

نقد دريدا للنظرية: «تكره للقصدية واستبداله لها بالقابلية للتكرار»

استحسن دريدا لنظرية أوستين كان من باب مخالفته النظرة التقليدية التي تصنف الملفوظات إلى حقيقة وباطل (قيمة الحقيقة) واستبدالها بمفهوم "القوة". وإن كانت نظرة دريدا للقوة التي تحملها الملفوظات تختلف عن نظرة أوستين، كونه يعارضه في وجود قوة داخلية عرفية تمثلها القوة الإنجازية. وأما ما يُنكره عليه فإهمال الأداءات "غير الناجحة"، أي تلك الملفوظات التي لا تتوفر فيها الشروط التي تجعل الفعل الإنجازي ناجحاً أو ملاماً، إذ حدد أوستين أنواعاً مختلفة من أوجه القصور في كيفية فعل أشياء باستعمال الكلمات، منها تعدد معرفة ما إذا كان الفعل الكلامي "صادقاً" أو "اقتباسياً"، أو لكونه ساخرًا. فبالنسبة لأوستين كل ملفوظ يعد فعلاً كلامياً ينتج في السياق الذي أنتج فيه (Austin 1975, 88:382)، في حين يرى دريدا أن السياق لا يمكن تحديده.

١. موقفه من السياق

ينتقد دريدا إذا إهمال أوستين للملفوظات غير الناجحة في تحليله رغم وجودها في الاستعمال، ما قيّد تحليلات أوستين بالسياق، لكون الفشل يرجع إلى ما يسميه أوستين بالسياق، وأحد هذه العناصر الأساسية هو الوعي، أي الحضور الواعي للذات المتكلمة بالقصد العام لفعله الكلامي، وبالتالي فإن التواصل الإنجازي عند أوستين يصير توأماً لقصد معين.

ودور السياق في مذهب أوستين جوهري في فهم المعنى الذي تحمله الكلمات، فالكلمة تحمل معنى أصيلاً ومعاني أخرى فرعية، وكيف ندرك إذا المعنى المستعمل هو أصيلاً أو فرعياً؟ بحسبه فإن السياق هو الذي يحدد ذلك، وهو خلاف ما يراه دريدا.

ومفهوم السياق مرتبط بمفهوم آخر له تحديد خاص لدى دريدا؛ هو التواصل. وهو عنده ليس كما يراه سوسير، من أنه في أصله كلام منطوق وما الكتابة إلا تمثيل له باستعمال الرموز (Holdcroft, 1991). فالتواصل يتجاوز المعاني اللغوية، لأنه ليس دلالياً. فعند التواصل، لا يتم نقل أو إيصال ظواهر المعنى أو الدلالة، فلنستعمل هنا مع محتوى دلالي أو مفاهيمي، ولا مع عملية سيميائية، ولا حتى مع تبادل لغوي (Derrida 1985, 309). إذ إن حصر التواصل بالمستوى الدلالي يجعل الكلمات التي يؤدي بها التواصل أحادية المعنى، بمعنى أن الكلمة تحمل معنى أصلياً محدداً لها قبلها، ثم يشتق منه معان ثانوية أخرى تتحدد من خلال السياق، وهو ما ذهبت إليه النظريات البنوية التي هدفت إلى إيجاد معنى ثابت للتواصل بحثاً عن الانتظام في العلامات (Derrida 1985, 307). وعلى هذا المنظور سار أوستين، وبعده سورل. أما دريدا فيجئ إلى كون الكلمات حمالة ذات أوجه، بحيث لا يمكن الجزم بمعنى واحد فيها يكون أصلاً دون غيره.

لا يعني هذا أن دريدا يقول بأن الكلمات لا تحمل معنى بذاتها، بل يرى أن لها معاني كثيرة، بحيث لا يمكن لأي معنى من معانيها أن يكون المعنى الأصيل فيه. فهدف نظريته هو السماح للغة بأن تنشر نفسها، حتى يتولد المعنى، لفتح المجال لأكثر قدر من المعاني المحتملة. ومن هذا الوجه نفهم مقصوده بالانشار، الذي استعمله بمعنى الطريقة أو الأسلوب في الكتابة. والأسلوب هنا لا ينحصر في مستوى الدال فقط، فطرق الكتابة ليست محصورة في الأساليب

¹ infelicities

² sincere

³ citational

⁴ infelicity

⁵ Dessemination

(Lucy 2004, 30) ، فكبدل عن السياق الذي يسمح بتحديد المعنى، يعتمد دريدا قانون الانتشار، والذي يسمح للتواصل (سواء على مستوى الكلمات أو الملفوظات أو النصوص) أن يحمل عدة معان وأن يستعمل في عدة سياقات، وأي محاولة إلى احتواء انتشار المعنى من خلال إسناد قيمة إلى التلفظ الذي أنتج في ظروف معينة، لا يمثل التواصل حقيقة، فالتواصل عنده يتميز بعدم مجزومية المعنى فيه، ولا يمكن تقييده بالسياق. ولنا أن نعرض مقطعاً من قصيدة "وحدة اليأس" لأدونيس لفهم الانتشار:

(٣) "كلمات تنام على حافة الهاوية. كلمات تصحو على حافة النهاية. كلمات تتدلى من شرفة الغياب. كلمات تتسلق جدران الحضور"

حيث يمكن تصور تفسيرات متعددة تجسد مفهوم الانتشار عند دريدا، إذ يسمح النص بتوليد معانٍ متعددة ومتنوعة دون الاختصار على معنى واحد "أصيل"، وكل قراءة تفتح آفاقاً جديدة للمعنى، مما يؤكد فكرة دريدا عن عدم إمكانية حصر النص في تفسير واحد وضرورة السماح له بالانتشار وتوليد معانٍ متعددة في سياقات مختلفة. ففي سياق النقد الأدبي: قد تُفهم هذه الأبيات كتأمل في طبيعة اللغة والكتابة. والكلمات هنا تصبح كيانات حية تتحرك بين الغموض ("الهاوية"، "الغياب") والوضوح ("الحضور")، مما يعكس التوتر بين المعنى الظاهر والخفي في النص الأدبي.

وفي سياق لغوي: قد تُفسر هذه الأبيات كتعليق على طبيعة اللغة نفسها، حيث الكلمات تتأرجح بين المعنى والغموض، بين القدرة على التعبير والعجز عنه.

في سياق سياسي: يمكن تفسير هذه الأبيات كتعليق على دور الكلمة في الصراع السياسي. الكلمات هنا قد تمثل الخطاب السياسي الذي يتأرجح بين التهديد ("حافة الهاوية") والأمل ("تسلق جدران الحضور"). وفي السياق النفسي: قد تُقرأ هذه الأبيات كوصف لحالات الوعي واللاوعي. الكلمات هنا تمثل الأفكار التي تتحرك بين الوعي ("تصحو"، "الحضور") واللاوعي ("تنام"، "الغياب").

أما في السياق الفلسفي الوجودي: فيمكن فهم هذه الأبيات كتعبير عن القلق الوجودي والصراع بين الوجود والعدم. فالكلمات هنا تمثل الأفكار والمفاهيم التي تتأرجح بين الوجود ("تصحو"، "تتسلق") والعدم ("تنام"، "تتدلى"). وكيف يمكن التعرف على المعنى من وجهة نظر دريدا؟ من خلال تتبع العلامات اللغوية في الملفوظات، وليس من خلال تتبع قصيدة المتلفظ داخل المقام، لذا فالمقاربة التفكيكية تسعى إلى استنزاف القصيدة بالاعتماد على الكتابة، حيث تفرغ الكتابة القصيدة من الفكرة الأصلية ومن المعنى المقصود، فتصير النصية تُحكم بالترار وليس بالإرادة^٢ (Moati 2014, 35). ويظهر هذا بشكل واضح في الكتابة، ما سيدعونا إلى التطرق إلى مفهوم الكتابة لديه، وكيف يمكن للكتابة أن تكون الصورة الأولى للتواصل، وأن تسمح بتحليل المعنى بدلا من الاعتماد على السياق.

٢. الكتابة

يُميز دريدا بين نوعين من الأنظمة، نظام دلالي، يقوم على القصد المصحوب بالعلامة اللغوية، ونظام آخر كتابي، يقوم على القابلية للترار الثابت للعلامة اللغوية، بحيث يحدث التواصل بتظافرهما، علما أنه يرى بأن الأصل في التواصل هو النظام الكتابي لخاصيتين يقوم عليهما، هما:

الغياب: وهو مفهوم أساس في فكر دريدا. وما من شك في وجود اختلاف بين الكتابة والكلام المنطوق عند التواصل، فالكلام المباشر يحمل معه السياقات التي ورد فيها والتي تساعد على التواصل، فلماذا يجعل دريدا الكتابة أصلا مع أن النطق أسبق، إضافة إلى ما يصحبه من مقام وإشارات وإيماءات، وهو ما يسقط في الكتابة مما يجعلنا نفترض أنها تحمل معنى أقل مقارنة مع نظيرتها؟ إن دريدا، إن كان لا يسلم بأن الكلام المنطوق أصل التواصل، فلأنه ينظر إلى الموضوع من زاوية أخرى، لا تتعلق بالدلالة التي تحملها الملفوظات وإنما بالبنية التي يتشكل عليها الكلام. إذ يميز بين **النظام الدلالي**: وننظر هنا في قصيدة العلامات اللغوية وما قصده المتلفظ عند إنتاجه للملفوظ، فالمعنى هنا مربوط بظروف إنتاجه فقط؛ و**النظام الكتابي**: ويتعلق الأمر هنا بقابلية التكرار للعلامة فوق استعمالها المقصود،

¹ iteration

² Vouloir

فالفغة عند دريدا، سواء كانت مكتوبة أو منطوقة، تقوم على بنية الغياب. ويقصد ببنية الغياب أن التركيب الذي يستعمله المتكلم عند إنتاجه للغة يقوم على مراعاة أن هذا الكلام يبقى مفهوما حتى لو عزل عن السياقات التي ورد فيها (Derrida 1988, 312)، وهو ما يتيح للكلام أي يكون قابلا لأن يعزل عن تلك السياقات دون أن يفقد محتواه التواصل. فبالرغم من غياب المتلفظ فإن الكتابة تسمح بامتداد حضوره من خلال الملفوظات (اللغة)، وهذا ما يمكننا من تلقي ملفوظات كتبت منذ قرون مضت، مفصولة عن قائلها. والغياب هنا، غياب ثلاثة عناصر عند التحليل: ١. غياب مقاصد (نيات) المتكلم؛ ٢. وغياب المرجع؛ ٣. وغياب المدلول. وكلها تتعلق بطروف إنتاج الكلام، وتقيد المعنى الذي يحمله الملفوظ. والتقيد بطروف الإنتاج ما يرفضه دريدا، مدعيا بأن قابلية تكرار الملفوظ (أو المفردة) يمنع تقيد معناه، فلو ارتبط المعنى بهذه الظروف لما أمكن تكرار استعماله في ظروف مغايرة، وهو بخلاف المشاهد، وهذا ما يحملنا إلى تناول خاصية أخرى للكتابة، وهي:

القابلية للتكرار: ففي حالة الكتابة يتلاشى القصد (النية) الأول الذي كان في بال المتلفظ عند الإنتاج، إذ ميزة الكتابة عند دريدا، أنها تتحرر من ظروف التواصل ومن المقاصد المرتبطة به. ولجوءه إلى هذا المفهوم كان بسبب تنكره لاعتماد القصد الذي أنتج من أجله المتلفظ الكلام. وهنا نطرح السؤال مرة أخرى، إذا لم يرتبط المعنى بالقصد فبماذا يرتبط؟ بحسب دريدا، فإن المعنى يظهر من خلال القابلية لتكرار الملفوظ أو المفردة في سياقات مختلفة، وهذه القابلية تمنع تقيد المعنى بقصد واحد في سياق واحد كما يدعو إليه أوستين وسورل. سبب آخر يحول دون قبول دريدا الاعتماد على قصد المتلفظ، هو تعذر الوصول إليه، وإذا كان المعنى مربوطا بالقصد في المقام الذي أنجز فيه الكلام، فهذا يعني أن الكتابة لا يمكنها أن تحمل معنى، لأنها معزولة عن السياق المقامي وعن قصد المتلفظ. لأجل هذا فإن تتبع المعنى عند دريدا يكون من خلال تتبع العلامات اللغوية في الملفوظات، وليس من خلال تتبع قصد المتلفظ في المقام.

وقابلية التكرار تعني أنه يمكن أن ننقل الكلام أو نقتبسه، ونعيد في وضعيات أخرى في ظروف مختلفة، فلو لم يكن فهم الملفوظ إلا من خلال المقام لما أمكن اقتباسه مع احتفاظه بمعناه، لذا فالقابلية للتكرار عند دريدا قرينة بقيمة أخرى يدعوها الاقتباس^١، والتي تسمح بتبليغ المعنى ونقله دون الاعتماد على الظروف التي أنتج فيها، فالفغة تعمل من خلال شبكة من الاقتباسات، وكل قول هو اقتباس من كلام آخر، مما يشكل سلسلة من المراجع. فمفهوم الاقتباسية عند دريدا لصيق بمفهومي الغياب وقابلية التكرار الأنفيين، فكلهما يدور حول فكرة أن المعنى في اللغة ليس مستقرا أو ثابتا أو متصلا، ولكنه بالأحرى مشروط بقابلية التكرار وإعادة صياغة السياق^٢ والاختلاف. لاستجلاء هذا المفهوم من جانبه الإجرائي، سأحلل قول ابن خلدون:

(٤) "إن الظلم مؤذن بخراب العمران"

هذا الملفوظ ليس مجرد جملة بسيطة، بل هو نقطة تقاطع لشبكة معقدة من النصوص والمعاني والتفسيرات، تتجاوز قصد المؤلف الأصلي وتفتح الباب لقراءات وتفسيرات لا تُحصى. ولاستبانة عمل الاقتباسية فيه، وهو مفهوم وإن كان مجردا فيمكن الاستعانة ببعض الأدوات لاستجلائه، ويمكن اقتراح طريقة لتطبيقه أوضحها من نواح: التناس: من منظور الاقتباسية، يمكن النظر إلى هذا الملفوظ كجزء من شبكة نصية أوسع. فهو لا يقف منعزلا، بل يتفاعل مع نصوص سابقة ولاحقة في الفكر الإسلامي والفلسفة السياسية. قد نجد صدى لهذه الفكرة في نصوص دينية أو فلسفية أقدم، مما يشير إلى أن ابن خلدون نفسه قد يكون "يقتبس" - بشكل واع أو غير واع - من تراث فكري سابق.

تجدد السياق: تشير الاقتباسية إلى أن المعنى يتغير مع كل إعادة اقتباس. فعندما نقتبس هذا القول اليوم، فإننا نعيد وضعه في سياق جديد، مما قد يغير أو يوسع معناه الأصلي. قد يُفهم اليوم في سياق حقوق الإنسان أو نظريات الحكم الرشيد، وهي مفاهيم لم تكن موجودة بشكلها الحالي في زمن ابن خلدون.

¹ Citationality

² recontextualization

الانتشار: فكما رأينا سابقاً، يتعلق هذا المفهوم بانفتاح النص على قراءات متعددة. فهذا القول يمكن قراءته كتحذير سياسي، أو نصيحة أخلاقية، أو حتى كتحليل اجتماعي-اقتصادي. اللعب الحر للدلالات: الاقتباسية تفتح المجال لما يسميه دريدا "اللعب الحر للدلالات"، فكلمات مثل "الظلم" و"العمران" قد تحمل دلالات متعددة ومتغيرة، تتجاوز المعنى الذي قصده ابن خلدون أصلاً. الأثر: مفهوم "الأثر" عند دريدا مهم هنا. فالقول يترك "أثرًا" في الفكر السياسي والاجتماعي، يستمر في التأثير حتى بعد زمن ابن خلدون بكثير.

ولكن هل يعني هذا أنه ينفي وجود القصد في الملفوظ مطلقاً؟ لا ينفي دريدا القصد، ولكن يعارض تحكمه في الكلام أو التلفظ، فعند التحليل لا نتعامل مع نيات المتلفظين، وإنما مع البنية التي تسمح للملفوظات أن تتكرر، لأن القصد الذي كان ساعة التلفظ بالكلام لن يكون موجوداً عند إعادة نقله مرة أخرى، والمحلل يتعامل مع الكلام المنقول وليس ساعة أدائه، من هذا يمكن أن نفهم أن قيمة التكرار التي تميز الكتابة هي التي تضمن مقروئيتها (Moati 2014, 35).

موقف سورل: «تأصل المقام»

على خلاف من دريدا، فإن سورل يجعل إنجاز الفعل الكلامي متعلقاً بقصدية المتلفظ، وذلك بالاعتماد على المعارف التي يبنيناها على العالم والبيئة التي أنتج فيها الكلام، وهو ما يدعونا إلى الخوض في مفهومين أساسيين، الأول يتعلق بالمعنى الحرفي وعلاقته بالسياق والآخر يتعلق بالخلفية.

١. المعنى الحرفي

يفرق سورل بين المعنى الظاهر الذي تدل عليه العلاقات التي بين الظواهر اللغوية، والذي يتحقق به فعل كلامي مباشر، وبين المعاني التي صار فيها عدول لغوي عن المعنى الظاهر، فتأتي على شكل مجاز أو سخرية أو فعل لغوي غير مباشر، حيث يتعلق المعنى الحرفي^١ عند سورل بالمعنى الظاهر، سواء كان مقصوداً من الكلام أو غير مقصود.

ويختلف المعنى الحرفي عند سورل عن مفهوم المعنى الحرفي عند غيره، من حيث إنه لا يستغني عن السياق، فهو يجعل السياق جزءاً من المعنى الحرفي للجملة، منطلقاً في ذلك من مسلمة مفادها بأن اللغة (سواء كانت كلمات أو جملاً) لا تحيل بذاتها إلى أي معنى أو مرجع، وإنما المتلفظ من يقوم بالإحالة عند إنتاجه للغة، مخالفاً بذلك النظرة الإحالية للغة ومستبدلاً إياها بنظرة استعمالية، فالحروف المشكلة للكلمات والكلمات المشكلة للجملة لا تحمل أي معنى بذاتها ولا تحيل إلى أي شيء، لذا فهو عندما يتحدث عن المعنى الحرفي لا يقصد به ما قد يتبادر إلى الذهن من أنه المعنى المخلص من كل سياق. بهذا التوجه يشكك في توجه آخر، اشتهر بالتفسير الذري^٢ والذي يدعي بأن المعنى الحرفي يمكن بناؤه في استقلالية عن أي سياق. حيث يرى سورل بأن ما يسمح بفهم المعنى الحرفي للجملة هو مجموعة الافتراضات الراجعة إلى السياق والخلفية (Searle 1983, 117). ولناخذ المثال الذي عرضه سورل في (٥) لفهم نظرتة هذه:

(٥) "القطعة على الحصىرة"

إذ يبدو أن هذه الجملة لوهلة أولى لا تعتمد على أي سياق لفهمها، إلا أنه يرى بأن فهم هذه الجملة لا يمكن إلا من خلال مجموعة من الافتراضات السياقية. والتي بدورها ترجع إلى الاستلزامات الحوارية، بحيث يستلزم المستمع عندما يتلقى هذه الجملة أنها لم تطلق في: الفضاء خارج الغلاف الجوي للكرة الأرضية فيصعب معرفة ما إذا كان القط فوق البساط أو أن البساط طفا على القط فتأتي هذه العبارة للفصل في هذا الشك، كما يستلزم بأن ثبات البساط الذي سمح للقط بأن يكون فوقها راجع إلى ثبات الأرض التي هو عليها، وأن القط لا تتحول إلى أزهار كل

¹ Literal meaning

² Atomistic explanation

³ the cat is on the mat

صباح وإلى حساء في فترة ما بعد الظهر (Fotion 2014, 118). فالجملة تحدد بذاتها شروط الحقيقة الخاصة بها، بما في ذلك الاختلافات السياقية التي يمكن أن تؤثر على فهمها. ما يذهب إليه سورل هو أنه لفهم المعنى الحرفي للجملة لا بد من إعمال مجموعة من الافتراضات الأساسية، ونظرًا لغياب أو وجود بعض الافتراضات الأساسية، فإن الجملة لديها شروط حقيقة محددة، تختلف باختلاف افتراضات الخلفية، لذلك يستنتج بأنه لا يمكن لمفهوم المعنى الحرفي أن يوجد خارج السياق. وفي الوقت نفسه، يمكن القول إن له شروطًا محددة للحقيقة. فإذا ما استعمل المتلفظ أفعالاً كلامية غير مباشرة أو استعمل السخرية والكناية، فالمعنى المستعمل هو غير المعنى الحرفي، ويفهم من خلال السياق الذي ورد فيه، فوظيفة السياق أن يحدد إذا ما كان المعنى المقصود حرفياً أو غير حرفي، فالأصل بهذا أن نبحث عن المعنى المقصود عند التلطف بالكلام وليس البحث في بنيته بعيداً عن أي سياق. فما الفائدة من التفريق بين المعنى الحرفي وغير الحرفي؟ يجعل سورل دراسة الأفعال غير المباشرة والسخرية والمجازات قائمة على معرفة قصدية المتلفظ أما المعنى الحرفي فيرتبط بالخلفية، وهو ما سأوضحه أكثر في العنصر الآتي.

٢. الخلفية

سورل نفسه يعترف بأن مفهوم الخلفية يتميز بـ "الغموض" (١٩٩١، ٢٨٩)، فبالرجوع إلى ما كتبه نجد في تحديداته لهذا المفهوم اختلافات، كما في (Searle 1995, 289) و (Searle 1992, 185) و (١٩٨٣). والخلفية بشكل عام يفسر بها الطريقة التي تحدث بها المقاصد وتحقق بها المهارات. ففي كتابه "Intentionality" يعرف الخلفية بكونها:

"عبارة عن مجموعة من القدرات العقلية غير التمثيلية التي تمكن كل التمثيل من الحدوث. الدول المتعمدة لديها فقط شروط الرضا التي تتمتع بها، وبالتالي فهي فقط الحالات التي هي عليها، مقابل خلفية القدرات التي ليست هي نفسها حالات مقصودة" (Searle 1983, 143).

وعلى العموم، فمفهوم الخلفية لا ينفصل ولا يتقابل مع المعنى الحرفي، بل هو جزء منه وأحد عناصره، فلا يكتمل المعنى الحرفي للجملة إلا من خلال سياق تفسيري توضيحي (Searle 1983, 145-48; 1992, 179-178).

والخلفية تتكون من قسمين رئيسيين هما الخلفية العميقة والخلفية المحلية (Searle 1983, 143-44). تتكون الخلفية العميقة من مهارات بيولوجية وقدرات بشرية شاملة، مثل الأكل والمشى وغيرها. أما الخلفية المحلية فمن مهارات وقدرات مرتبطة ثقافياً، كمعرفة الغرض من الأشياء الخاصة ثقافياً، والاعتراف بالموافق المحددة ثقافياً باعتبارها مناسبة أو غير مناسبة لأنواع معينة من السلوكيات، وما إلى ذلك. فالمعنى الحرفي للكلام كما يفهمه سورل، لا يعني الاكتفاء بظاهر المعنى الذي تؤديه دلالات المفردات وترتيبها في الجملة، فحتى ولو اقتطعنا هذه الجملة من أي سياق، إذ لا يمكن فهم أن الاستجابة لهذا الطلب:

(٦) «ناولني لي لحماً مقلياً مع بطاطاً مقلياً»

أن تكون قطعة اللحم فيه مغطاة بالإسمنت مثلاً. فالمعنى الحرفي الذي يراه سورل يحمل في أصله مجموعة من الشروط التي تضمن نجاحه، وهي هذه الافتراضات التي من دونها لا يمكن أن ينجح أي ملفوظ في تأدية مراده. كما يكشف سورل عن مجموعة من الخصائص تحملها هذه الافتراضات، هي: أن لكل كلمة عدد غير محدد منها؛ وأنه إذا تعاملنا معها من خلال تخيل مواقف غريبة لا يمكن إحصاؤها؛ كما لا يمكننا أن نجعلها صريحة في الجملة نفسها دون تقديم مزيد من الافتراضات الخلفية التي ينطوي عليها تفسير المادة الوصفية الجديدة (Smith 2003, 191).

فالخلفية إذًا، هي المهارات غير التمثيلية^١ والدرايات الفنية^٢ التي تجعل الحالات المقصودة محددة إضافة إلى كونها صريحة وشروطها ناجحة. ويتم تزويد الخلفية باستمرار من خلال العوائد الجديدة والمهارات المكتسبة حديثًا. أما فيما إذا ما كانت الخلفية مقصودة أو غير مقصودة، فيرى سورل بأن لها مكانة وسيطة: فهي ليست مقصودة بحد ذاتها، بل هي بالأحرى شرط مسبق للقصد (Searle 1983, 143)، فاختيار حركات متناغمة وتمدققة، وضبط الوزن على كل قدم عند المشي، واختيار طريقة معينة لأداء عمل معين بدلاً من أخرى - كل هذا ناتج عن المهارات الجسدية التي تظهر على وجه التحديد عندما تصبح التمثيلات غير ضرورية (على سبيل المثال، من خلال الممارسة الطويلة) (Searle 1983, 151).

٣. قصدية الملفوظ عند سورل

مفهوم القصدية عند سورل ليس مجرد المعنى البسيط والسطحي الذي نستعمله عندما نتحدث عن قصد أو نية الملفوظ، بل المعنى أكثر تعقيداً، فالقصدية عنده توصيف لطريقة عمل الذهن. حيث يعتبر الحالات النفسانية كالصورات^٣ والمعتقدات والرغبات والنيات وما إلى ذلك عبارة عن حالات مقصودة، والحالات المقصودة تتضمن تمثيلاً ذهنياً، فهي تمثل محتوى.

فإذا تقرر أن المعنى المجرد من كل سياق غير كاف لتحقيق شروط النجاح، فإن هذا يفرض اعتبار القدرات والملكات والمتمثلة في الخلفية، وهنا يأتي دور القصدية. فعند سورل لا تعمل الحالات الذهنية في استقلالية، بمعنى أن كل حالة مقصودة تحدد شروط نجاحها فقط في علاقاتها مع عدة حالات مقصودة تحدد شروط نجاحها فقط في علاقاتها مع عدة حالات مقصودة (Searle 1983, 141) مثال ذلك، أن يكون لدينا اعتقاد معين، فهذا يدل على أن لدينا ما لا يحصى من الاعتقادات، بحيث تحيل كل حالة مقصودة إلى حالات مقصودة أخرى، فلا بد أن تتموقع الحال الذهنية فيما يسميه سورل بشبكة^٤ (ص. ١٤٣). وهذه الشبكة من الاعتقادات تتموقع بدورها في شبكة أكبر تحمل حالات نفسانية أخرى، فمثلاً هناك الخوف والتوتر والتوقع والانزعاج والسرور وغيرها، يسمي سورل هذه الشبكة.

يؤكد سورل، أنه إذا حاولنا متابعة الخيوط المختلفة التي تربط حالة مقصودة بأخرى، وحاولنا توضيح كل حالة من الحالات المقصودة داخل الشبكة، «سنصل في النهاية إلى حجر الأساس للقدرات العقلية التي لا تتكون في حد ذاتها من حالات (تمثيلات ذهنية) مقصودة، ولكنها مع ذلك تشكل الشروط المسبقة لعمل الحالات المقصودة» (Searle 1983, 143).

ولا تعمل الخلفية بالطريقة نفسها التي تعمل بها الحالات المقصودة التمثيلية الأخرى، ولكنها شرط قبلي للقصدية. فهي تحمل عنده قصداً قبلياً^٥، فالجملة ذاتها يمكن أن تحدد ظروف حقيقة مختلفة، وظروف نجاح مختلفة، حتى وإن كان معناها الحرفي ثابتاً (Searle 1983, 145).

التوجيه: «الموازنة بين سورل ودريدا»

بعد أن أوضحت موقف كل من دريدا وسورل تجاه القصدية في ضوء نظرية أفعال الكلام، بقي الكشف عن أسباب اختلافهما، وتوجيه مذهبهما.

١. اختلاف النظام المفاهيمي

لعل أول ما يمكن لحظّه هو سوء التفاهم الذي طبع مناظرتهم، وقد فاقمه حدّة النبوة التي تواجهها بها، مما أخرج خطابهما في أحيان عديدة عن الموضوعية العلمية إلى تجهيل واستهزاء واتهامات، وهو ما ضيق دائرة التفاهم وصعّب

¹ nonrepresentational

² know-how

³ Perceptions

⁴ Representation

⁵ Network

⁶ Preintentional

التواصل بينهما، وأول نتيجة لانعدام تفاهمهما هذا، هو الاختلاف في مصطلحات تحمل لدى كل منهما مفاهيم مختلفة عن الآخر، ويمكن التدليل على هذا من أوجه:

١. بمراجعة كتابات سورل، نلمس سوء فهمه لمفهوم الغياب، إذ لا يعني به دريدا التغيب الجسماني بالضرورة، بل بالأحرى عدم القدرة على التعبير عن الأفكار المرادة. فالكتابة تتصف بالغياب - غياب الشخص الذي كتب وغياب الشيء نفسه الذي كتب عنه. وعلى حد تعبيره، فإن الكتابة "تشكل غياب الموقع" (Lucy 2004, 123). معترضا بهذا على الفيلسوف الفرنسي كودياك^١ حيث يرى دريدا أن الفلاسفة ربطوا المعنى بحضور^٢ المتكلم وبأفكاره، في حين أهملوا الكتابة لقدرتها على الوجود دون حضور المتكلم. أما استعمال دريدا للكتابة (*Écriture*) يختلف عن الاستعمال الذي نجده في الفلسفة الكلاسيكية، وهو الذي اعتمدته سورل (see: Moati 2014, 64). كما يمكن لمس أن سورل لا يتبع مسار دريدا تماما من خلال تشخيصه المعقد للغياب/الحضور و "مركزية" المعنى البنيوي. لأن سورل يقتبس بشكل أساس من *Grammatology*، وهو عمل مبكر لدريدا لم ينضج فيه نقده لمركزية اللوغاريتية^٣ بعد. خاصة أن "النيوغرافية" التي قدمها في مقال (Différance) تعقد الصورة التي يرسمها سورل لعمل دريدا.

٢. يتهم سورل دريدا بأنه خلط بين مفهومي قابلية التكرار واستدامة الكتابة (Searle 1977, 200). فالاستدامة بحسبه خاصية في الكتابة، وهي ضرورية لحفظ الكتابة وتداولها. بينما يحدد دريدا قابلية التكرار على أنها سمة متأصلة في العلامات اللغوية تسمح بالغياب وبالتواصل مع مستقبل غائب. وتظهر الاستدامة في الكتابة في بقاء رسالة المتلفظ ما بقيت الكتابة، على خلاف الكلام الذي يرتبط بشكل كبير بالمقام الذي قيل فيه. غير أن موقف سورل هذا إنما هو حجة عليه وليس له، إذ استدامة الرسالة التواصلية في الكتابة تعني أن القصيدة غير ضرورية في بناء المعنى، فإذا سلمنا أن الكتابة مستديمة بالنظرة السورلية، فهذا يعني أن يكون للكتابة قصيدة مرتبطة بها، وذلك لأنه يرى أن المعنى لا بد أن يرتبط بقصيدة المتلفظ. بينما يوجد المعنى عند دريدا خارج قصيدة المتلفظ إذا تعلق الأمر بالنص المكتوب، وهنا يأتي دور الغياب.

٣. وكذلك الأمر بالنسبة للخطاب الطفيلي، إذ يتهم دريدا سورل بسوء فهم أوستين، من حيث كونه التبس عليه مع مفهوم آخر، استحدثه دريدا نفسه، هو الاقتباسية (Halion 1989). إذ ميز هذا الأخير الخطاب الطفيلي عن الاقتباس في كون الثاني مباشرا، بنقل كلام سابق مع ذكر القائل، على خلاف الأول الذي يكون غير مباشر، أي إنه بنقل كلام شخص ما والإحالة عليه (على توجيه سورل لمفهوم هذا المصطلح)، أما متمص دور الذي يقول كلاما على لسان شخصية وهمية فهذا يسميه كلاما طفيليا. ويعلل سورل عدم اعتماد أوستين للخطاب الطفيلي لاعتماده على الملفوظات الناجحة دون غيرها، متهما دريدا بطمس الحدود الفاصلة بين الخطاب الطفيلي وأفعال الكلام الناجحة. أما دريدا فيرى أن كلا النوعين (الاقتباس والكلام الطفيلي) يعتمد على النقل من مصدر آخر، فلا يمكن بهذا الفصل بينهما، وبالتالي فلا لزومية للتفريق بينهما. إذ بالرغم من أن الخطاب الطفيلي لا يوضح

¹ E. B. Codillac

² Presence

³ Preintentional

صراحة أن الكلام يحيل إلى مصدر سابق، إلا أن صفة الاقتباس لا تزول عنه بهذا، فيجوز أن يكون الكلام يُحيل إلى شيء آخر وإن لم يصرّح به، فبينته تقوم لها نفس بناء الاقتباس المباشر. إضافة إليه، يرى دريدا أن كل اللغة طفيلية إلى حد ما، بحيث يمكن أن تكشف دراسة الحالات الطفيلية (مثل الخيال) عن سمات مهمة للغة بشكل عام (Farrell 1988)، واستبعاد هذا النوع من الخطابات قد يؤدي إلى تجاهل خصائص مهمة في اللغة.

بيد أن اختلافهما لا يقف عند هذا، بل يتعداه إلى أصل تلك المفاهيم والاختيارات العلمية التي اتبعها كل منهما.

٢. القصدية عنصر أساس في فلسفة فتغنشتين

لا يمكن قراءة إسهامات أوستين دون أن تحيلنا إلى ما كان يدعو إليه فتغنشتين، وهو ما دفع أكثر المراجع (Glock 2013, 42) إلى التأكيد على تأثير أوستين بفتغنشتين في نظريته إلى اللغة، من حيث إن كليهما انتقد النظرة الوضعانية التي تصنف الملفوظات إلى صحيح و خاطئ، بناءً على موافقته للواقع أو مخالفته إياه. وبدلاً من ذلك، ركّز كلاهما على دراسة اللغة الطبيعية وعلى استعمالها في الواقع.

بيد أن هذا التأثير المفترض ليس محل إجماع في الأوساط الأكاديمية إذ بقي دون برهنة (Harris and Unnsteinsson 2018)، وهذا ما حدا بسورل أن ينفي بشكل قاطع أي تأثير لأوستين بفتغنشتين، مستدلاً بنظرة أوستين النقدية لمنهجية فتغنشتين. (Searle, 'J. L. Austin', 227).

غير أن التأثير لا يقتصر بالضرورة على الاقتباسات المباشرة أو الاعتراف الصريح به، وهنا أحيل إلى (Harris & Unnsteinsson, 2018) اللذان طرحا تحليلاً معمقاً يكشف عن تغلغل أفكار فتغنشتين في أعمال أوستين، وذلك في كل مرحلة حاسمة من تطورها، من ذلك التمييز الأدائي-التعبيري^١ المشهور لأوستين، حيث اعتبراه امتداداً لتمييز فيتغنشتين بين الاستخدامات التعبيرية والوصفية للمسندات النفسانية.

وإذا ما تساءلنا عن مسألة القصدية عند فتغنشتين، فهذا المصطلح وإن لم يأت مصرحاً به في أعماله إلا أنه مفهوم محوري في تفكيره حول المعنى، خاصة في رسالته المنطقية الفلسفية (انظر Peter Michael Stephan Hacker : 1996, 79)، كما نجد هذا في أعمال تلاميذه، من ذلك كتاب القصد^٢ لأنسكومب^٣، حيث درس فيه العلاقة بين القصد والأفعال، وكذلك في أبحاث نورمان مالcolm^٤، حول المعرفة واليقين والذاكرة والحلم (انظر: Donnellan, 2022).

تقدم نظرة فتغنشتين في جعل العلاقة بين الفكر والواقع داخلية تحولاً جوهرياً في فهم القصدية. هذا التحول يتيح إعادة صياغة الإشكالية الأفلاطونية القديمة حول إمكانية التفكير فيما هو غير موجود. إذ يطرح فتغنشتين تساؤلاً جوهرياً: كيف يمكن للمرء أن يفكر في أي شيء إذا كان تفكيره خاطئاً، خاصة إذا كانت الحالة المعنية غير موجودة في الواقع؟ (P. M. S. Hacker 1997).

يتفرد فتغنشتين برؤية خاصة لعلاقة اللغة بالواقع، حيث يرى أن فهمنا للواقع يتم عبر اللغة. لكن هذا لا يعني أن الواقع يُبنى من خلال اللغة - وهو من المواضيع التي جادل فيها دريدا وسورل - بل إن ما نعتبره واقعاً يرتبط بالنظام التمثيلي اللغوي الذي نستخدمه. فالتصنيفات والمفاهيم التي نطبقها على العالم هي لغوية في جوهرها، مما يجعل اللغة عنصراً أساسياً في تشكيل إدراكنا وفهمنا للواقع.

٣. المعنى يوجد خارج الملفوظ

إذا كان الهدف من إنتاج الخطاب إيصال معنى معين، عن طريق ملفوظات مرفقة بإشارات وإيماءات، فعلى المتلقي أن ينظر في تلك الملفوظات وما يصاحبها لكي يعيد بناء المعنى في ذهنه (Skinner 1989)، ولما لحظ الإدراكيون أن بناء المعنى لا يتوقف عند الحدود اللغوية للملفوظات، بل يحتاج المتلقي في كثير من الحالات أن يستدعي عناصر خارجة عن اللغة، قالوا بأن المعنى ليس خاصية في اللغة بل ينبثق من تفاعل معقد بين اللغة

¹ performative-constative

² *Intention*

³ G.E.M. Anscombe

⁴ Norman Malcolm

والإدراك والسياقات الاجتماعية، مرتبطاً بذلك ارتباطاً وثيقاً بالمفاهيم والاستخدام اللغوي (Cruse and Croft 2004) تتحدى هذه النظرة وجهات النظر التقليدية القائلة بأن المعنى ثابت داخل بنية اللغة وتؤكد أن معرفة اللغة تنشأ من الاستخدام الفعلي للغة والتفاعل بدلاً من أن تكون متأصلة في الأشكال اللغوية وحدها. وأما عن موقف دريدا وسورل من المعنى، فالإجابة عند كليهما تتطلب تفصيلاً.

أما دريدا، فيرى أن اللغة تحمل في ذاتها الأدوات التي تسمح للمتلقى بأن يفهمها، وهذه الأدوات لا تُخرج المعنى عن بنية الملفوظ، وهو ما دفعه إلى أن يلغي السياق **المقامي** عن التحليل، فالتسليم بالاستدامة للكتابة (الأصل من الكتابة) يلزم اكتفاء الكتابة بذاتها، وتحررها من أي سياق مقامي محيط بها. ويصير بهذا المعنى مرتبطاً بالسياقات والممارسات المستقبلية التي تحدث مع التكرار، فلا يرتبط المعنى بقصد المتلفظ (Farrell 1988). إلا أن هذا لا يعني أن المعنى ثابت في اللغة، بل بالعكس، فالمعنى عنده لا يمكن تحديده، مما يؤدي إلى استحالة التوصل إلى تفسير نهائي وثابت. وهل يتعلق المعنى بالمتلفظ أم بالمتلقي؟ فعلى خلاف سورل الذي ربط المعنى بالذات (المتلفظ) فإن المعنى عند دريدا موجود خارج قصد أي شخص (ذات)، ولا يتم التعبير عنه بشكل كامل أو مثالي، وبالتالي نتحدث هنا عن الغياب (Moati 2014, 19).

أما عند سورل، فهناك فعّالان يقومان بالفعل في الملفوظ، الفعل الإنجازي الذي يأخذ توجيهه من العُرف؛ والفعل التأثري ذي التوجّه الطبيعي. هذه الازدواجية بالتحديد هي التي تفلّتت من الوصف الدريدي للتواصل، فعند سورل ما يتم نقله هو "القوة" وليس "المعنى". حيث، يستوعب دريدا هذين النوعين من النشاط في قوة طبيعية واحدة. على العكس من ذلك، تنقسم إشكالية القوة التي حشدتها أوستن إلى توجيهين، لا يقبلان اختزال أحدهما في الآخر (Moati 2014, 19).

فالوعد مثلاً، يلزم الفعل الإنجازي المتلفظ بالإيفاء للموعد له، ففي الملفوظ المحمل بهذا الوعد قوة تأثريّة متأصلة فيه، ترتبط بالعُرف المستعمل، بحيث لا يمكن أن يكون هناك وعد إذا لم تُلزم هذه القيمة شخصاً بآخر. أما الفعل التأثري، فوجوده خارجي عن الملفوظ، وليس مربوطاً بعُرف الاستعمال، بل هو ناتج عن التأثير الطبيعي على الجمهور. من هذا المنطلق فإنه إذا أمكن توقع التأثير الذي تحدّته القوة الإنجازية، من خلال الملفوظ نفسه، فإن هذا خلاف القوة التأثريّة التي لا يمكن التنبؤ بها إلا من خلال الرجوع إلى المقام.

٤. بين القصد والقصدية

جانب مهم من أسباب الخلاف بين الباحثين، والذي يدخل في الاختلاف المفاهيمي بينهما، ويتعلق الأمر هنا باعتماد اصطلاح واحد للدلالة على مفهومين مختلفين، فالقصدية عندهما تختلف في معناها، وليست مفهوماً واحداً. فهناك قصدية أفعال الكلام، وهي تشير إلى المقاصد المتجلية في الأداء اللغوي الفعلي، وهذا المفهوم، هو ما تبناه أوستن وسورل؛ وقصد المتكلم: وهو معنى ميتافيزيقي للقصد، وتبناه دريدا.

كما يحدد بورنيدال (Bornedal 2020) تصنيفاً أكثر تفصيلاً للمقاصد، بجعلها ثلاثة أنواع، هي:

قصد المتكلم الواعي: يمثل النية الإدراكية للمتحدث قبل أو أثناء عملية التواصل، ويعتبر عاملاً تنظيمياً يساهم في نجاح الفعل الكلامي.

القصد اللاواعي: يعمل تحت مستوى الوعي ويؤثر على التواصل بطرق قد لا يدركها المتحدث، مما قد يؤدي إلى تشويه المعنى المقصود وإخفاق الفعل الكلامي.

قصدية فعل الكلام: تتجلى في الخطاب ذاته، وترتبط بالأداء الفعلي للفعل الكلامي. نجاحها أو فشلها يعتمد على السياق واستقبال الرسالة.

إلا أن دريدا يفترض أن نظرية الأفعال الكلامية تربط النجاح فعل الكلام بالقدرة على التعبير عن النيات الداخلية للمتلفظ. وبناءً على هذا الافتراض، ينتقد دريدا أوستن وسورل لتبنيهم نظرية تصور المتحدث "سيداً" على خطابه و"حاضراً فيه" و"شفافاً فيه". فوفقاً لتفسير دريدا لمفهوم النجاح عند أوستن، يتطلب الخطاب الناجح استمرارية غير منقطعة وتطابقاً مطلقاً بين نيات المشاركين في العملية التلفظية (Alfino 1991).

ومن الجدير بالذكر أن فلاسفة الكلام والفعل، وعلى رأسهم جون سورل، قد تجاهلوا المفهوم الميتافيزيقي للنية، مفضلين تحليل "نيات الكلام والفعل" ضمن إطار السياقات التقليدية للإجراءات اللغوية (Moati 2014, 43, 61).

(67). فالمنهج التداولي لنظرية الفعل الكلامي يتبنى موقفاً مغايراً. إذ بدلاً من التركيز على ما إذا كانت العبارات مقصودة بالمعنى الدقيق الذي يطرحه دريدا، يهتم هذا النهج بكيفية التعبير عن القصد. وفقاً لهذه الرؤية، تتجلى المقاصد في الأفعال اللغوية ذاتها، مما يجعلها قابلة للتصنيف والتحليل. يقترح بورنيدال (2020) أن فهماً أعمق لدور النية والنسيان قد يساعد في تجسير الهوة بين مقاربتني دريدا وسورل. فالنسيان، وفقاً لهذا الطرح، يُعد آلية طبيعية تسهم في تحقيق التواصل الفعال من خلال: تمكين الأفراد من الانخراط الكامل في اللحظة الراهنة دون إعاقة من نيات أو تجارب الماضي. تخفيف العبء الإدراكي، مما يتيح تعبيراً أكثر وضوحاً وتركيزاً على السياق المباشر للمحادثات. تعزيز القدرة على التكيف الديناميكي في الاستجابات، وتعزيز الانفتاح والتعاطف، وهما عنصران أساسيان للحوار البناء.

استناداً إلى أفكار نيتشه، يصف بورنيدال النسيان النشاط بأنه عملية ضرورية للحفاظ على التوازن النفسي وتمكين حياة تركز على الحاضر.

نظرية أفعال الكلام من منظور دريدا

يدرك المتتبع لما يُكتب حول نظرية أفعال الكلام تلقي آراء جون سورل بالقبول (e.g., Bornedal 2020)، خاصة فيما يتعلق بقصدية الملفوظ، غير أن هذا لا ينفي إسهام دريدا في بعث مسائل واختيارات جديدة في هذا الموضوع. فحتى إذا ما اعتبرت القصدية عنصراً أساسياً في فهم وتفسير الأفعال الكلامية. ومع ذلك، فإن العلاقة بين القصدية والفعل الكلامي أكثر تعقيداً كما تبين مما عرضناه هنا. إذ يؤكد مواتي، بأن "الفعل الكلامي يمكن أن يتحقق حتى إذا لم يصحبه القصد" (Moati 2014, 43). وذلك حين تكون الظروف الخارجية كافية لتحقيق فعل كلامي، حتى في غياب القصد الواضح من الملفوظ.

وإذا أعدنا تصور نظرية أفعال الكلام وفقاً لاختيارات دريدا، فهناك عدة سمات رئيسية يمكن استظهارها. منها:

١. **تفكيك المعنى الثابت:** قد يؤدي نهج دريدا إلى تفكيك فكرة المعاني الثابتة المرتبطة بأفعال الكلام. بدلاً من التعامل مع أفعال الكلام كوحدات تواصل مستقرة ذات معانٍ محددة مسبقاً، أكد دريدا على الغموض المتأصل وانسيابية اللغة، متحدثاً فكرة النيات الواضحة وراء الكلام.
٢. **تعددية التفسيرات:** سوف يسلط دريدا الضوء على تعدد التفسيرات المتأصلة في أفعال الكلام. وبدلاً من افتراض نية واحدة وراء كل قول، فإن وجهة نظره تعترف بتكاثر المعاني التي تظهر من خلال لعب الدلالات والتفاعل بين السياق واللغة والثقافة.
٣. **التركيز على الغياب والاختلاف:** تركز نظرية دريدا بشكل أكبر على دور الغياب والاختلاف في أفعال الكلام. ويشير الغياب، في إطار دريدا، إلى الفجوات والصمت والاستثناءات داخل اللغة التي تشكل معناها. يشمل الاختلاف اختلاف المعنى وتمايزه، مما يسلط الضوء على الطبيعة الديناميكية والمؤجلة للدلالة اللغوية.
٤. **التشكيك في القصدية التلفظية:** قد يتحدى دريدا أولوية القصد السلطوي في أفعال الكلام، مما يشير إلى أن المعنى لا يتحدد فقط من خلال نيات المتحدث. وبدلاً من ذلك، يتم بناء المعنى من خلال تفاعل معقد بين الهياكل اللغوية والسياقات التاريخية وتفسيرات القارئ، مما يزعزع فكرة وجود نية ثابتة وراء كل كلام.
٥. **التركيز على عدم الاستقرار السياقي:** يؤكد دريدا على عدم الاستقرار السياقي لأفعال الكلام، ويسلط الضوء على كيفية تحول المعاني وتطورها في سياقات مختلفة ومع مرور الوقت. من شأن هذا المنظور أن ينتقد فكرة السياق كخلفية مستقرة للتواصل، مع التركيز بدلاً من ذلك على الطبيعة العرضية والطارئة للتفسير اللغوي.

وبشكل عام، فإن تأثير دريدا على نظرية أفعال الكلام سوف ينطوي على إعادة تشكيل جذرية لمقدماتها الأساسية، مع التركيز على عدم التحديد والتعددية وعدم الاستقرار المتأصل في اللغة والتواصل. ومن أجل استجلاء المنظورين من الناحية اللسانية، فإنه قَمِن بنا تطبيق مفاهيم كل من دريدا وسورل، من أجل عرض مقارنة بينهما، حتى نعرف مدى تكاملهما أو تعارضهما، وما تقدمه كل نظرية من إضافة تفيد المحلل في عمله. تحليل بيان نوفمبر: دراسة القصصية من منظور دريدا وسورل

يمثل بيان نوفمبر، الذي أعلن انطلاق الثورة الجزائرية في عام ١٩٥٤، نقطة محورية في تاريخ الجزائر، لذا يسعى هذا التحليل إلى استكشاف عمق هذه الوثيقة التاريخية من خلال دور القصصية، وباعتماد منظور مزدوج، بُغية التعرف على الأدوات التي يعتمد عليها كل من دريدا وسورل في التحليل، وهو ما سيوصلنا لفهم أعمق للطريقتين. وتُعد وثيقة مرجعية في تاريخ الجزائر الحديث. فقد جاء في وقت كانت فيه الحركة الوطنية تواجه أزمة جمود نتيجة تراجع فعالية الأحزاب السياسية الأخرى كحزب الشعب الجزائري وحركة انتصار الحريات الديمقراطية. كما تزامن البيان مع تصاعد المد التحرري في دول الجوار مثل المغرب وتونس، مما أعطى زخمًا إضافيًا للحركة الجزائرية. في ظل هذه الظروف، كان الإعلان عن الكفاح المسلح خيارًا استراتيجيًا لتجاوز المأزق السياسي والاجتماعي الذي فرضه الاستعمار الفرنسي.

ونص البيان أقره القادة الستة لجبهة التحرير الوطني في اجتماعهم بتاريخ ٢٣ أكتوبر ١٩٥٤، ونسخته الأصل وإن كانت وثيقة باللغة الأهمية، غير متوفرة الآن. حيث تشير الروايات التاريخية إلى أن النسخة وُزعت على القادة الستة، بينما تم نسخ طبعة أخرى لاحقًا في ١٦٠ نسخة تم توزيعها على نطاق أوسع، خصوصًا في العاصمة ومنطقة القبائل. غير أنها لم تُحفظ، وما وصل إلينا هو نُسخ منقولة عنها، أعدتها الشرطة والدرك الفرنسيان (Bitour 2022, 219)

وأما صياغته، ففي الاجتماع الذي عقده القادة الستة في ١٠ أكتوبر ١٩٤٥ بباب الواد بالعاصمة الجزائرية، كُلف محمد بوضياف بكتابته، مستخلصا إياه من تقارير الاجتماعات التحضيرية بمساعدة العربي بن مهيدي وديدوش مراد، (Harbi 1980). وبحسب يحيى بوعزيز (2004)، فقد أعلم عمار أوعمران مسؤوله المباشر كريم بلقاسم أنه يمتلك آلة نسخ، لكنه لا أحد يعرف استخدامها، ما دفع مراد ديدوش باللجوء إلى الصحافي محمد العيشاوي الذي كان يمتلك خبرة في استخدام هذه الآلة أثناء عمله الصحافي بباريس، ليصحبه أوعمران من بلكور بالعاصمة إلى تيزي وزو ليسلمه إلى علي زعموم لينقله هذا الأخير إلى مكان تواجد النسخة بقرية إيغيل إيمولا مضمض العينين، أين قام برقن النص وأشرف على نسخه في نسخته بالفرنسية (Zamoum 1996, 109). كما يُذكر أن النسخة العربية التي قرأها أحمد بن بلة عبر إذاعة "صوت العرب" قد كُتبت بخط لاتيني بسبب ضعف إتقانه للغة العربية آنذاك (Belhocine 2000).

وقد أشار أبو القاسم سعد الله إلى احتمال وجود عدة ترجمات للبيان، منهم أحمد سعيد مدير إذاعة صوت العرب. وفي رواية أخرى لمحمد يزيد ذكر فيها أن فريقًا مكونًا من بعض الساسة التونسيين والمراكشيين الموجودين بالقاهرة ساعدوا الوفد الخارجي على تحضير الترجمة، "وإذا ثبت ما قاله أحمد سعيد وما رواه يزيد فإنه يكون لدينا على الأقل ترجمتان متزامنتان بالعربية لبيان أول نوفمبر؛ الترجمة المصرية والترجمة المغربية، غير أن يزيد لم يقل ما إذا كانت نسختهم هي التي أذيعت عبر "صوت العرب" (Abu al-Qāsim, n.d., 10:83).

الأفعال الكلامية ومؤشرات القصصية

يتميز بيان نوفمبر بتنوع أفعاله الكلامية، التي تتراوح بين الإخباريات والتوجيهيات والالتزاميات والتعبيريات والإعلانيات. هذا التنوع يعكس الطبيعة المعقدة للوثيقة وأهدافها المتعددة. ولنا أن نعرض بعض الأمثلة عن هذه الأفعال مبنية في الجدول (١)

Table 1: Classification and Examples of Speech Acts in the November 1st Declaration

الفعل الكلامي	التصنيف	مثال من النص
إخباريات	وصف الوضع الحالي	"إن حركتنا الوطنية قد وجدت نفسها محطمة، نتيجة لسنوات طويلة من الجمود والروتين"
توجيهيات	دعوة الشعب للعمل	"إننا ندعوك لتبارك هذه الوثيقة، وواجبك هو أن تنضم لإنقاذ بلدنا"
التزاميات	التعهد بمواصلة الكفاح	"إننا سنواصل الكفاح بجميع الوسائل حتى نحقق هدفنا"
تعابيريات	التعبير عن الموقف تجاه الاستعمار	"الاستعمار الذي هو العدو الوحيد الأعمى"
إعلانيات	إعلان تأسيس جبهة التحرير الوطني	"وهكذا نستخلص من جميع التنازلات المحتملة، ونتيح الفرصة لجميع المواطنين الجزائريين... أن تنضم إلى الكفاح التحرري"

أما مؤشرات القصدية في البيان فتتجلى بشكل صريح وضمني. فالتصريحات المباشرة عن أهداف البيان وغاياته تمثل المؤشرات الصريحة، بينما تظهر المؤشرات الضمنية من خلال اختيار اللغة العاطفية والحماسية، وتقديم برنامج سياسي مفصل يشير إلى نية التغيير الجذري. هذا المزيج من المؤشرات الصريحة والضمنية يخلق طبقات متعددة من المعنى والقصد، مما يجعل البيان وثيقة غنية للتحليل.

وبالرجوع إلى النص، يمكن تفصيل توظيفه للأفعال الكلامية من خلال ثلاثة مستويات أساسية: الإخبار، التوجيه، والالتزام، مع مراعاة المؤشرات القصدية التي توجه كل فعل.

أولاً: أفعال الإخبار ومؤشراتها القصدية

يلعب الإخبار دوراً محورياً في بناء شرعية الخطاب الثوري وإبراز مصداقيته. يظهر هذا النوع من أفعال الكلام في عبارات مثل: «تعلمكم أن غرضنا من نشر هذا الإعلان هو أن نوضح لكم الأسباب العميقة التي دفعتنا إلى العمل». هنا، يتجلى القصد في تعزيز الشفافية وإزالة اللبس عن أهداف الحركة. أما المؤشر القصدية في هذه الحالة هو عرض الوقائع بموضوعية وإقناع الجمهور بسلامة المشروع الثوري.

إضافة إليه، تُبرز عبارات مثل: «نحن نعتبر الشعب الجزائري في أوضاعه الداخلية متحدًا حول قضية الاستقلال والعمل»، التزام النص بتقديم تحليل دقيق للوضع القائم. وهذا قصد طمأنة الجمهور بوجود وحدة داخلية تدعم قضية الاستقلال والعمل، ليعبث في نفوس المتلقين الثقة والاستعداد للحركة.

ثانياً: أفعال التوجيه كأداة لتحفيز الفعل

لأفعال التوجيه جانب إجرائي في النص، إذ تهدف إلى تحفيز الجمهور على اتخاذ مواقف عملية تدعم الثورة. يظهر هذا في: «إننا ندعوك لتبارك هذه الوثيقة، وواجبك هو أن تنضم لإنقاذ بلدنا». أما القصد من هذا الملفوظ فمزدوج: أولاً، حشد الدعم الجماهيري للثورة، وثانياً، تعزيز الشعور بالمسؤولية الفردية لدى المتلقي.

يتجلى الذكاء التداولي في هذا السياق في استخدام صيغة الأمر المشفوعة ببناء عاطفي، ما يجعل الفعل المطلوب يبدو ضرورة وطنية لا تقبل التأجيل. كما تعتمد هذه الأفعال على استخدام ضمير المخاطب "واجبك" لإشعار القارئ بأنه المعني مباشرة بدعم القضية، مما يضيف على النص طابعاً شخصياً.

ثالثاً: أفعال الالتزام من أجل ضمان المصداقية

يلتزم البيان بتقديم رؤية واضحة ووعود صريحة، مما يعزز الثقة بين القادة والشعب. مثال ذلك: «نقدم للوطن أنفسنا ما مملك». والقصد هنا تكمن في إظهار التضحية والاستعداد المطلق لتحمل أعباء الثورة، وهو ما يعزز مصداقية النص ويضع القادة في موقع القدوة.

كما تُظهر عبارات مثل: «إننا مستقلون عن الطرفين اللذين يتنازعان السلطة» التزام الحركة بالحياد والتركيز على المصلحة الوطنية. وهو ما يحوي هدفاً تداولياً يتمثل في أن المشروع الثوري بعيد عن التجاذبات الشخصية أو الأيديولوجية، مما يجعل الالتزام يبدو خالصاً للوطن.

والحاصل، أن النص يستند إلى بنية تداولية توازن بين الإخبار الذي يبني الثقة، والتوجيه الذي يحفز الفعل، والالتزام الذي يضمن المصادقية. كما يُظهر استخدام أفعال الكلام في النص وعياً لغوياً، حيث تُوظف الأفعال لإقناع المتلقين بضرورة المشاركة في مشروع التحرر. وبهذا تعزز المؤشرات القصصية، مثل التركيز على الوحدة الوطنية والتضحيات الجماعية، الروابط بين المتلفظ (ين) والجمهور، مما يجعل البيان نصاً مؤثراً يجمع بين العقلانية والعاطفة.

القصصية الفردية والجماعية وشروط الإنجاز «منظور سورل»

وفقاً لنظرية سورل، تعكس الأفعال الكلامية في بيان نوفمبر قصداً واعياً وموحداً لكتيبه. فالإعلان عن تأسيس جبهة التحرير الوطني، على سبيل المثال، لا يمثل مجرد وصف لحدث، بل هو فعل إنشائي يهدف إلى خلق واقع سياسي جديد. هذا الفهم للقصصية يسلط الضوء على الدور الفاعل للغة في تشكيل الواقع السياسي والاجتماعي. يتجلى هذا الجانب الإنشائي في استخدام لغة محددة تعكس قصصية واعية. فعبارات مثل «جبهة التحرير الوطني هي الممثل الشرعي الوحيد للشعب الجزائري» ليست مجرد تأكيد، بل هي فعل سياسي يهدف إلى بناء شرعية جديدة. هنا، يظهر الارتباط الوثيق بين شروط الإنجاز والواقع الاجتماعي، حيث يصبح تحقيق الوحدة الوطنية شرطاً ضرورياً لنجاح البيان في تحقيق أهدافه.

وفيه تبرز القصصية الجماعية بشكل واضح، من خلال استخدام ضمير الجمع «نحن» والإشارات المتكررة إلى «الشعب الجزائري» و«الحركة الوطنية». هذا الأسلوب يهدف إلى خلق إحساس بالوحدة والهدف المشترك، متجاوزاً الفردية لصالح الهوية الجماعية. كما أن الإشارة إلى «المبادئ الإسلامية» والاعتماد على مفاهيم مشتركة مثل «الوطن» و«الاستقلال» تعكس دور الاتفاقيات والمؤسسات الاجتماعية في تشكيل هذه القصصية الجماعية.

يشير سورل إلى أن نجاح الأفعال الكلامية يعتمد على توفر شروط إنجازية تضمن فعاليتها. في حالة بيان نوفمبر، تجسد هذه الشروط في عوامل مثل:

قبول البيان من الشعب الجزائري: إن اعتبار جبهة التحرير الوطني ممثلاً شرعياً للشعب يتطلب قبولاً شعبياً واسعاً، مما يعكس التزاماً جماعياً بإنجاح أهداف الثورة.

تحقيق الوحدة الوطنية: البيان يدعو إلى نبذ الخلافات الداخلية لتحقيق هدف أسمى، وهو الاستقلال. **النجاح في الكفاح المسلح:** يبرز هنا دور البيان في تحفيز العمل الميداني، مما يُظهر العلاقة التفاعلية بين اللغة والفعل.

وبالتالي، يتجاوز بيان نوفمبر كونه وثيقة ثورية إلى كونه نصاً يسعى لخلق ظروف تحقق النجاح. فاللغة الإنشائية المستخدمة تُظهر الوعي التام بتعقيد المهمة، حيث يعتمد نجاح الثورة على قدرة البيان على صياغة أهدافه بطريقة تجعلها قابلة للتحقيق. هذه الأهداف لا تقتصر على الاستقلال فقط، بل تمتد لتشمل إعادة بناء هوية وطنية موحدة وتأسيس شرعية سياسية جديدة.

التكرارية والاختلاف والإرجاء «منظور دريدا»

اعتماد منظور دريدا يقدم رؤية مختلفة للقصصية في بيان نوفمبر، وذلك بتسليط الضوء على التعقيدات والتناقضات الكامنة في النص. فمفهوم القابلية للتكرار يدفعنا إلى النظر في طريقة فهم عبارات البيان في سياقات مختلفة، كما في الجدول (٢)

Table 2: Alternative Contexts for Key Phrases from the November Statement as Interpreted through Derrida's Concept of Iterability

العبارة	السياق الأصلي	سياق محتمل آخر
"الاستقلال الوطني"	هدف سياسي للثورة	مفهوم اقتصادي أو ثقافي
"الديمقراطية الاجتماعية"	نظام سياسي مستقبلي	نموذج للعلاقات الاجتماعية

العبارة	السياق الأصلي	سياق محتمل آخر
"العدو الوحيد الأعمى (الاستعمار)"	العدو السياسي والعسكري	رمز للظلم والقمع بشكل عام

ينضح نص البيان بقدرة على التكيف، مما يرسخ قاعدة أن النصوص التاريخية تظل حيّة، وذلك حين يعاد تأويلها وفقاً لاحتياجات الزمن والسياق الجديدين. والجدول (٢) يُبرز هذا الجانب بشكل واضح، إذ يظهر في العبارات الأساسية للبيان مثل "الاستقلال الوطني"، التي كانت تمثل هدفاً سياسياً محدداً في سياق الثورة الجزائرية، لكنها اكتسبت لاحقاً أبعاداً اقتصادية وثقافية في مراحل ما بعد الاستقلال. كما يُظهر كيف أضحت عبارات مثل "الديمقراطية الاجتماعية"، التي ارتبطت في الأصل ببنية سياسية مستقبلية، قابلةً للتطبيق كنموذج لتحليل العلاقات الاجتماعية أو حتى كفلسفة اقتصادية.

هذه المرونة في المعنى تفتح المجال لتفسيرات متعددة وتطبيقات مختلفة لمبادئ البيان عبر الزمن. وهنا تظهر فائدة منظور دريدا، فحتى مع نص تاريخي له تحديداته السياقية يمكن أن تتعدى أفعاله إلى أبعاد أخرى، في سياقات متنوعة.

وكذلك الأمر بالنسبة إلى مفهوم الغياب، حيث يضيف بعداً جديداً لفهمنا لبيان نوفمبر، وهو يركز على ثلاث عناصر غائبة: قصيدة المتكلم، المرجع، والمدلول.

غياب قصيدة المتكلم: فبيان نوفمبر، كنص مستقل، يتجاوز المقاصد الأولى لكاتبه. فعند قراءة عبارة مثل "إن جبهة التحرير الوطني هي جبهتك"، لا نعتمد على معرفة المقاصد الدقيقة للكاتبين لفهم معناها، بل إن المعنى ينبثق من النص نفسه وتفاعله مع القارئ والسياق التاريخي المتغير. هذا التحرر من المقاصد يجعل النص أكثر مرونة وقابلية للتكيف، وأقدر على الاستجابة لاحتياجات زمنية ومكانية مختلفة. فالعبارات التي قد تكون صيغت في الأصل لتخدم غرضاً سياسياً محدداً، يمكن أن تُعاد قراءتها واستخدامها لتحقيق أهداف اجتماعية أو ثقافية في سياقات جديدة. وبهذا، يصبح بيان نوفمبر نصاً مفتوحاً على احتمالات تأويلية متعددة، مما يعزز من ديمومته.

غياب المرجع: على الرغم من أن البيان يشير إلى أحداث وظروف تاريخية محددة، فإن هذه المراجع نفسها غائبة عن النص. فعندما يذكر البيان "الاستعمار" أو "الحرية"، فإن هذه المفاهيم لا تشير إلى مراجع ثابتة وموحدة، بل هي مفتوحة للتأويل والتفسير، فعندما يذكر البيان "الاستعمار"، لا يقتصر المعنى على القوة الاستعمارية الفرنسية، بل يصبح المصطلح رمزاً عالمياً لكل أشكال الظلم والقمع. وهو ما يسمح مرة أخرى للبيان بالبقاء ملائماً وذا صلة في سياقات مختلفة، متيحاً بذلك مساحة للتفاوض المستمر حول معاني هذه المصطلحات (المدلولات)، مما يجعلها أدوات خطابية متعددة الاستخدامات. حيث يمكن إعادة تفسير هذه المفاهيم وفقاً للظروف المتغيرة.

غياب المدلول: حيث يستخدم البيان مصطلحات مثل "الاستقلال" و"الديمقراطية" و"الحرية"، لكن المعاني النهائية أو المدلولات الثابتة لهذه المصطلحات غائبة (يمكن أن نسترجع مفاهيم دريدية أخرى هنا كمفهوم الاختلاف والإرجاء). هذا الغياب لا يقلل من قوة البيان، بل يثريه، حيث يخلق فضاءً للتفاوض المستمر حول معاني هذه المفاهيم في السياق الجزائري. فمفهوم "الاستقلال"، على سبيل المثال، قد يتخذ معاني مختلفة في فترات ما بعد الاستعمار، متجاوزاً المعنى السياسي الأولي ليشمل أبعاداً اقتصادية وثقافية.

وبنا أن نعدّ الغياب في بيان نوفمبر ليس مجرد نقص أو فجوة، بل تحدياً وإمكاناً في آن واحد. هذا الغياب يفرض على القارئ مسؤولية أكبر في بناء المعنى وفهم النص ضمن سياقاته المتعددة. كما أنه يمنح النص قدرة غير محدودة على التكيف مع المتغيرات.

ولننظر كيف لمفهوم الاقتباسية أن يضيف بعداً آخر لفهمنا لبيان نوفمبر، فعن طريق تسليط الضوء على كيفية عمل النص ضمن شبكة أوسع من المعاني والنصوص. فبيان نوفمبر، رغم كونه وثيقة فريدة في السياق الجزائري، يمكن النظر إليه كجزء من سلسلة أوسع من النصوص الثورية والتحريرية. فعبارات مثل "الاستقلال الوطني" و"الحرية" و"الكفاح" يمكن اعتبارها اقتباسات ضمنية من خطابات ثورية سابقة، سواء في السياق العربي أو العالمي. ومن أجل توضيح هذا أكثر، أفصل في استعمال هذه المصطلحات أكثر:

عبارة "الاستقلال الوطني" : في السياق الأصلي، تُدَلَّ على هدف سياسي مباشر للثورة الجزائرية ضد الاستعمار الفرنسي. ومع ذلك، فإن مفهوم الاستقلال هنا لا ينفصل عن سياقات أوسع؛ فقد ظهر في العديد من الحركات التحررية حول العالم، مما يجعله اقتباسًا ضمنيًا من خطابات مشابهة في الهند، إفريقيا جنوب الصحراء، وأمريكا اللاتينية.

عبارة "الحرية": وهي في هذا النص تُعد واحدة من أكثر المفاهيم القابلة للتأويل، حيث تُستخدم كمفهوم عالمي يرتبط بالنضال ضد الظلم والقمع. من خلال منظور الاقتباسية، يمكن تتبع هذا المفهوم في خطابات التحرر عبر التاريخ، بدءًا من الثورة الفرنسية وحتى خطابات قادة حركات الحقوق المدنية. ما يميز استخدام بيان نوفمبر لمفهوم "الحرية" هو مرونته في التفاعل مع السياقات المختلفة. ففي السياق الجزائري، حملت "الحرية" معنى المقاومة ضد الاستعمار الفرنسي. ولكن عند إعادة استخدامه في سياقات أخرى، يدل على العدالة الاجتماعية أو المساواة بين الجنسين، والتحرر من القيود الاجتماعية المجحفة، وغيرها.

العبارة "الكفاح": تقدم مثالًا قويًا على كيفية عمل الاقتباسية في النصوص الثورية. هذه العبارة ليست فقط تعبيرًا عن الإرادة الجماعية في مواجهة الاستعمار، بل هي اقتباس ضمني من الخطاب العالمي للنضال من أجل التحرير. وعبر الزمن، أُعيد تصور هذا المفهوم لتناسب مع نضالات مختلفة؛ في حركات المقاومة الفلسطينية، أو النضال ضد الفصل العنصري في جنوب إفريقيا، مما يجعلها جزءًا من خطاب عالمي مشترك.

هذه الاقتباسية تربط البيان بشبكة أوسع من النصوص والأفكار، مما يثري معناه ويوسع نطاق تأثيره. كما أن الاقتباسية تتيح لنا أيضًا فهم كيف يمكن لعبارات من البيان أن تُنقل وتُعاد صياغتها في سياقات جديدة. فعلى سبيل المثال، عبارة "إن الكفاح سيكون طويلًا، ولكن النصر محقق" يمكن اقتباسها وإعادة استخدامها في سياقات نضالية مختلفة، متجاوزة سياقها الأصلي في الثورة الجزائرية. هذه القابلية للاقتباس وإعادة السياق تضمن استمرارية تأثير البيان وقدرته على إنتاج معانٍ جديدة في ظروف متغيرة.

والحاصل، فإن الجمع بين مفهومي الغياب والاقتباسية في بيان نوفمبر يمثل وسيلة لفهم ديناميكياته كوثيقة تتجاوز حدود الزمان والمكان، مما يمنحه قدرة استثنائية على التفاعل مع سياقات متغيرة وإنتاج معانٍ جديدة. فالغياب يحرر النص من التحديد القسري للمعاني، بينما تُبرز الاقتباسية ارتباطه بشبكة أوسع من النصوص والخطابات التحررية، مما يعزز عالميته دون فقدان خصوصيته، وصلاحيته عبر الزمن دون أن يفقد سياقه التاريخي الذي وجد فيه. إذ إن هذه التداخلات تمنح البيان قدرة على الاستمرارية والتجديد، إذ يتحول إلى نص حيّ يعبر عن قضايا إنسانية ووطنية تتخطى سياقه التاريخي الأول، ليظل مصدر إلهام وحافزًا للنضال والتحرر في كل زمان ومكان.

تفكيك نص بيان نوفمبر

وبما أننا نبحث عن معنى النص من منظور دريدا، أفق وقفه هنا لتطبيق أهم مفاهيمه الإجرائية وهو التفكيك، إذ يمكن تفكيك عدة ثنائيات تبرز في نص بيان نوفمبر، مما يكشف عن التوترات والتناقضات الكامنة في النص. وهنا بعض الأمثلة لثنائيات أثرت في توجيه النص، أعرضها بشكل مختصر في الجدول (3):

Table 3: Deconstruction of Key Dichotomies in the November Statement as Analyzed through Derrida's Framework

التحليل	الثنائيات
تمثل هذه الثنائية المحور الرئيس للبيان. ومع ذلك، فإن تفكيكها يكشف عن تعقيدات في مفهوم الاستقلال. فبينما يُقدم الاستقلال كتنقيض للاستعمار، يمكن القول إن البيان يعيد إنتاج بعض هياكل الفكر الاستعماري، مثل فكرة الدولة القومية الحديثة. مما يثير أسئلة حول ما إذا كان الاستقلال المنشود يمثل قطيعة حقيقية مع النظام الاستعماري أم أنه إعادة تشكيل له.	الاستعمار/الاستقلال
يدعو البيان إلى وحدة وطنية، لكنه في الوقت نفسه يقر بالتنوع العرقي والديني. هذه الثنائية تكشف عن التوتر بين الرغبة في خلق هوية وطنية موحدة والحاجة إلى الاعتراف	الوحدة/التنوع

التحليل	الثنائيات
بالتعددية داخل المجتمع الجزائري. تفكيك هذه الثنائية يسلط الضوء على التحديات المحتملة في بناء دولة تحترم التنوع مع الحفاظ على التماسك الوطني.	
يشير البيان إلى "المبادئ الإسلامية" كإطار للدولة المستقبلية، لكنه أيضاً يؤكد على احترام جميع الحريات الأساسية. هذه الثنائية تكشف عن التوتر بين الهوية الإسلامية وتطلعات التعددية الفكرية. تفكيكها يثير أسئلة حول كيفية التوفيق بين الالتزام بالمبادئ الإسلامية وضمان الحريات الفردية للأقليات في إطار الدولة الحديثة.	الإسلام/العلمانية
يستحضر البيان الماضي الاستعماري كنقطة انطلاق لبناء مستقبل مستقل. ومع ذلك، فإن تفكيك هذه الثنائية يكشف عن استمرارية معينة بين الماضي والمستقبل. فالبيان، وهو يدعو إلى القطيعة مع الاستعمار، يستخدم مفاهيم ومؤسّسات موروثّة من الفترة الاستعمارية (مثل فكرة الدولة القومية). هذا يثير أسئلة حول مدى إمكانية "الاستقلال" الكامل عن الإرث الاستعماري.	الماضي/المستقبل
يدعو البيان إلى الكفاح المسلح، لكنه أيضاً يعرب عن استعداده للتفاوض السلمي. تفكيك هذه الثنائية يكشف عن التوتر بين الرغبة في التغيير الجذري والحاجة إلى الحفاظ على شرعية دولية. كما يثير أسئلة حول الحدود بين العنف "المشروع" و"غير المشروع" في سياق النضال التحرري.	العنف/السلام
يركز البيان على الهوية الوطنية الجزائرية، لكنه أيضاً يضع النضال في إطار دولي وإقليمي. تفكيك هذه الثنائية يكشف عن التوتر بين الخصوصية الوطنية والتضامن الدولي، ويثير أسئلة حول العلاقة بين الوطنية والعروبة والإسلام في سياق النضال ضد الاستعمار.	الوطني/الدولي

تفكيك هذه الثنائيات، وفقاً لمنهج دريدا، لا يهدف إلى إبطال أو نفي أهمية البيان، بل إلى فهم أعمق لتعقيداته وتناقضاته الداخلية. فهذا التفكيك يكشف عن الطبيعة المعقدة للخطاب السياسي والأيدولوجي في سياق النضال التحرري، ويسلط الضوء على التحديات التي واجهتها الحركة الثورية الجزائرية في صياغة رؤيتها للمستقبل. كما أنه يفتح المجال لفهم أكثر نقدية لكيفية استمرار هذه التوترات في تشكيل السياسة والمجتمع الجزائري المعاصر. أما عن لوغوسنترية النص، فيحاول نص بيان نوفمبر تقديم نفسه كنص يمتلك مركزية واضحة تعبر عن "الحقيقة" أو "الغاية"، لكن عند تفكيك النص تظهر مجموعة من التناقضات، فالمركزية المفترضة تعتمد على عناصر هامشية تُعد جزءاً لا يتجزأ من معناها. حيث يظهر أن "الاستقلال" لا يمكن تحقيقه دون استيعاب مقومات النظام الاستعماري ذاته، كمفهوم الدولة القومية. وبالمثل، يعتمد تقديم "الوحدة" كغاية وطنية على الاعتراف بالتنوع كمكون أساسي لتحقيقها، وهو ما يكشف أن الخطاب يعتمد على بنى متداخلة تزعزع التصور الثابت للمركزية المزعومة. يفتح التفكيك المجال لفهم نص بيان نوفمبر كخطاب متعدد الأوجه يعكس توترات الثورة الجزائرية، كالتناقض الظاهري بين دعوة النص للوحدة الوطنية والاعتراف الضمني بالتنوع الثقافي والديني. يظهر ذلك من خلال تقديم مشروع الاستقلال كغاية مثالية تستند إلى تصورات استمدت مفاهيمها جزئياً من الإرث الاستعماري، مما يعكس تناقضات ضمن الخطاب ذاته. فالتفكيك لا يكشف فقط عن تعدد المعاني، بل يسلط الضوء على التوترات الكامنة التي تُعيد تشكيل فهمنا للنضال الوطني في سياق أكثر تعقيداً.

لا يمكن اعتباره نصاً يحمل معنى واحداً ثابتاً، بل هو مجال لصراعات فكرية وسياسية متعددة. هذه التوترات تعيد صياغة فهمنا للنضال الوطني وتضعه في إطار أكثر تعقيداً مما يظهر على السطح.

المقارنة والتحليل النهائي «نحو فهم متكامل لبيان نوفمبر»

المقارنة بين منظوري سورل ودريدا تكشف عن تباينات جوهرية في فهم القصيدة وعلاقة النص بالمعنى، فبينما يركز منظور سورل على القصيدة الواعية والموحدة، يسلط منظور دريدا الضوء على تعددية المعاني وتغيرها عبر السياقات. هذا التباين له تداعيات مهمة على فهمنا لأهداف وتأثيرات البيان.

فمن منظور سورل، يمكن النظر إلى بيان نوفمبر كأداة فعالة لخلق التزام جماعي وتحفيز العمل الثوري، ومن خلال هذا الفهم تبرز القوة التحويلية للغة وقدرتها على خلق واقع سياسي جديد. من ناحية أخرى، يدفعنا منظور دريدا إلى التفكير في التعقيدات والتناقضات الكامنة في البيان، وفي إمكانية تفسيره بطرق متعددة عبر الزمن. هذا الفهم يسلط الضوء على التحديات المحتملة في تطبيق مبادئ البيان على أرض الواقع. إن الجمع بين هذين المنظورين يقدم فهمًا أكثر شمولية، فهو يسمح لنا بتقدير قوة البيان التحفيزية وتأثيره المباشر على الحركة الثورية، مع الاعتراف في الوقت نفسه بالتعقيدات والتحديات الكامنة في تفسيره وتطبيقه على المدى الطويل. هذا الفهم المتكامل يساعدنا على إدراك أعظم لأهمية بيان نوفمبر، ليس فقط كوثيقة تاريخية، بل كنص حي يستمر في شكل النقاشات حول الهوية والسيادة والعدالة في الجزائر المعاصرة.

خاتمة

في ختام هذه الدراسة، يمكننا الخروج بعدة نتائج حول دور القصيدة في نظرية أفعال الكلام. أجملها في نقاط: أولاً، أظهر التحليل أن الجمع بين المقاربتين - التحليلية والتفكيكية - يقدم فهمًا أكثر عمقًا وشمولية لطبيعة الأفعال الكلامية وآليات عملها. فبينما يسلط منظور سورل الضوء على القوة التحويلية للغة وقدرتها على خلق التزامات وتحفيز العمل الجماعي، يكشف منظور دريدا عن الطبيعة المتعددة والمتغيرة للمعاني، وكيفية تفاعلها مع السياقات المختلفة عبر الزمن.

ثانياً، أظهر تحليل بيان أول نوفمبر أن فعالية الأفعال الكلامية في النصوص السياسية والتاريخية لا تعتمد فقط على قوتها الإنجازية المباشرة، بل أيضاً على قدرتها على خلق فضاء للتفاوض المستمر حول المعاني. فالبيان لم يكن مجرد إعلان للثورة، بل أصبح إطاراً مرجعياً للهوية الوطنية والنضال السياسي، قابلاً لإعادة التفسير والتطبيق في سياقات مختلفة.

ثالثاً، تبين أن مفهوم التكرارية عند دريدا يمكن أن يكون أداة تحليلية قيمة لفهم كيفية استمرار تأثير النصوص التاريخية عبر الزمن. فقابلية بيان نوفمبر لإعادة القراءة والتفسير في سياقات جديدة هي ما يضمن استمرار أهميته وتأثيره، متجاوزاً حدود زمانه ومكانه الأصليين.

وهذا ما يدعونا إلى القول بأن الاستخدام الأمثل لنظرية أفعال الكلام يتطلب منهجاً متكاملًا يجمع بين مقاربتي المدرستين التحليلية والتفكيكية، مع الاعتراف باختلافات التصورات والمبادئ بينهما. وهو ما يفتح آفاقاً جديدة للبحث في مجالات تحليل الخطاب، والدراسات الثقافية، على غرار التداولية وفلسفة اللغة.

References

- Abu al-Qasim, S. (n.d.). *Tarikh Al-Jaza'ir al-Thaqafi* (Vol. 10). Dar al-Gharb al-Islami.
- Alfino, M. (1991). Another look at the Derrida-Searle debate. *Philosophy & Rhetoric*, 24(2), 143–152.
- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Belhocine, M. (2000). *Le courrier Alger-Le Caire (1954-1956)*. Casbah Editions.
- Bitour, A. (2022). *Wathiqat bayan awwal November 1954: Taqadim wa tahqiq* [Document of the November 1st 1954 statement: Introduction and investigation]. *Al-Maghribiyah Journal of Manuscripts*, 18(1), 217–240.
- Bornedal, P. (2020). Deconstructive vs pragmatic: A critique of the Derrida–Searle debate. *The European Legacy*, 25(1), 62–81. <https://doi.org/10.1080/10848770.2019.1652039>
- Bu 'Aziz, Y. (2004). *Thawrat Al-Jaza'ir fi al-qarnayn al-tasi' 'ashar wa-al-'ishrin* (Vol. 1). Dar al-Gharb lil-Nashr wa-al-Tawzi'.
- Culler, J. (1981). Convention and meaning: Derrida and Austin. *New Literary History*, 13(1), 15–30.
- Derrida, J. (1985). *Marges de la philosophie*. Рипол Классик.
- Derrida, J. (1988). *Limited Inc*. Northwestern University Press.
- Farrell, F. B. (1988). Iterability and meaning: The Searle-Derrida debate. *Metaphilosophy*, 19(1), 53–64.
- Fotion, N. (2014). *John Searle*. Routledge.
- Glock, H. (2013). What is analytic philosophy? *Journal for the History of Analytical Philosophy*, 2(2). <https://jhaponline.org/jhap/article/view/18/17>
- Hacker, P. M. S. (1996). *Wittgenstein's place in twentieth-century analytic philosophy*. Blackwell.
- Hacker, P. M. S. (1997). *Wittgenstein's place in twentieth-century analytic philosophy*. Blackwell.
- Halion, K. J. (1989). Speech act theory and deconstruction: A defence of the distinction between normal and parasitic speech acts [PhD thesis, McMaster University].
- Harbi, M. (1980). *Le FLN, mirage et réalité: Des origines à la prise du pouvoir (1945-1962)* (1st ed.). Les Editions J.A.
- Harris, D. W., & Unnsteinsson, E. (2018). Wittgenstein's influence on Austin's philosophy of language. *British Journal for the History of Philosophy*, 26(2), 371–395. <https://doi.org/10.1080/09608788.2017.1396958>
- Holdcroft, D. (1991). *Saussure: Signs, system and arbitrariness*. Cambridge University Press.
- Kimball, R. H. (2015). Intentionality and psychological explanation. In *The encyclopedia of clinical psychology*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118625392.wbecp361>
- Leclercq, B. (2010). Des actes aux règles: Aller (Wittgenstein) et retour (Austin). *Dissensus*, 3. <https://popups.uliege.be/2031-4981/index.php?id=586>
- Lucy, N. (2004). *A Derrida dictionary*. Blackwell Publishing.

- Moati, R. (2014). *Derrida, Searle: Deconstruction and ordinary language*. Columbia University Press.
- Raffel, S. (2011). Understanding each other: The case of the Derrida-Searle debate. *Human Studies*, 34(3), 277–292.
- Searle, J. R. (1977). Reiterating the differences: A reply to Derrida. *Glyph*, 2, 198–208.
- Searle, J. R. (1983). *Intentionality: An essay in the philosophy of mind*. Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1992). *The rediscovery of the mind*. MIT Press.
- Searle, J. R. (1995). *The construction of social reality*. Simon and Schuster.
- Skinner, B. F. (1989). The behavior of the listener. In S. C. Hayes (Ed.), *Rule-governed behavior* (pp. 85–96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-0447-1_2
- Smith, B. (Ed.). (2003). *John Searle*. Cambridge University Press.
- Ya-wen, H. E. (2009). Significance lies in use: Teaching goals of multi-media class teaching in non-English majors' English course. *Journal of Harbin University*, 30(12), 125–128.
- Zamoum, A. (1996). *Tamurt Imazighen: Mémoires d'un survivant, 1940-1962*. ENAL-RAHMA.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Gasmi, Abd el Hak (2024). Intentionality in Speech Act Theory: The Derrida-Searle Debate. *LANGUAGE ART*, 9(4):27-60, Shiraz, Iran. [in Arabic]

DOI: 10.22046/LA.2024.21

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/428>





قصیدیت در نظریه اعمال زبانی:

جدل دریدا و سرل

دکتر عبد الحق قاسمی^۱

دکترای علوم زبان‌شناسی (دانشیار پژوهشی)، دانشگاه ملی تحقیقات در زمینه آموزش،
الزائر، الجزایر.

(تاریخ دریافت: ۲ شهریور ۱۴۰۳؛ تاریخ پذیرش: تاریخ پذیرش: ۲۵ آبان ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۰ آذر ۱۴۰۳)

چکیده

این تحقیق با هدف ارائه درک جامع و گسترده‌تری از نقش قصیدیت در نظریه اعمال زبانی، از ترکیب دو رویکرد تحلیلی و تفکیکی (که در آثار جان سرل و ژاک دریدا به وضوح برمی‌خیزد) استفاده می‌کند. به عنوان مورد مطالعه کاربردی، اعلامیه ۱ نوامبر — سند بنیادین انقلاب الجزایر — انتخاب شده است. روش تحقیق چندبعدی است و ترکیب تحلیل نظریه‌های انتقادی، بررسی زبانی و مطالعه موردی مقایسه‌ای را در خود جای داده است. تحلیل انجام شده نشان می‌دهد که ادغام این دو رویکرد می‌تواند درکی جامع‌تر و گسترده‌تر از اعمال زبانی ارائه دهد؛ به گونه‌ای که هم توانایی تغییردهنده این اعمال (سرل) و هم ویژگی‌های چندوجهی و قابل تغییر آن‌ها (دریدا) را برجسته می‌سازد. این یافته نشان می‌دهد که به‌کارگیری بهینه نظریه اعمال زبانی نیازمند ترکیب رویکردهای تحلیلی و تفکیکی است.

واژه‌های کلیدی: قصیدیت، اعمال زبانی، تحلیل تفکیکی، اعلامیه ۱ نوامبر، قابلیت تکرار، زمینه، پراگماتیک.

¹E-mail: gashak@protonmail.com



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Intentionality in Speech Act Theory: The Derrida-Searle Debate

Dr. Abd El Hak Gasmi¹

PhD (Research Professor, Section B) of linguistic sciences,
National Institute for Research in Education, Algiers, Algeria.

(Received: 23 August 2024; Accepted: 15 November 2024; Published: 30 November 2024)

This study aims to provide a comprehensive understanding of the role of intentionality in speech act theory by synthesizing analytical and deconstructive approaches, as exemplified in the works of John Searle and Jacques Derrida. The study employs the November 1st Declaration, the founding document of the Algerian Revolution, as a case study to apply this dual perspective. The research adopts a multidimensional methodology that combines critical theoretical analysis, linguistic examination, and comparative case study. The analysis reveals that integrating these approaches offers a more holistic understanding of speech acts, highlighting both their transformative power (Searle) and their multifaceted, mutable nature (Derrida). This finding suggests that the optimal application of speech act theory requires a synthesis of analytical and deconstructive school methodologies.

Keywords: Intentionality, Speech Acts, Deconstructive Analysis, November 1st Declaration, Iterability, Context, Pragmatics.

¹ E-mail: gashak@protonmail.com



الرمز الديني والتاريخي في شعر حسين زيدان:

نماذج من ديوان (فضاء لموسم الإصرار)

الدكتورة زينب عبد العزيز¹

أستاذ محاضر ب، قسم اللغة العربية، جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة، الجزائر.

(Received: 7 September 2024; Accepted: 15 November 2024; Published: 30 November 2024)

ملخص

يعدُّ الشاعر الراحل حسين زيدان من بين الشعراء الجزائريين الإيحائيين المبدعين؛ فهو مولع بالرمزية مفسح المجال للقارئ بأن يتمتع فيها ويجوب بنظره ويستحضر ما عنده من زاد معرفي تراخي تاريخي وروحي ديني، ليكتشف لوحده عن جوانب قصده ومحاولة الوصول لمواده من توظيفها. ولأن الدراسات التي تناولت أعمال حسين زيدان قليلة بالرغم من تميزها بطبيعة روحية، وفيها نوع من التأريخ خلال المنعطفات الحاسمة في تاريخ الأمة. لذلك، اخترنا دراسة الرمزية التاريخية في نصوصه الشعرية على وجه التحديد، فسعينا للإجابة عن الأسئلة المركزية الآتية: ما هو دور الرمزية الدينية والتاريخية في شعر حسين زيدان؟ هل كان استخدامها عرضياً أم أساسياً في تشكيل بنية قصائده ومعناها؟ وقد سرنا وفق المنهج الوصفي بآلياته المختلفة، وتوصلنا في الأخير إلى أنَّ الرمزية الدينية والتاريخية في أشعار حسين زيدان من خلال النماذج التي سقناها قد شكَّلت بعداً محورياً هاماً في تشكيل النصوص، وسيولة دلالتها في استحضار متواصل للماضي ورموزه، إما للتفاؤل به أو التحسُّر عليه أو حزننا عليه، وذلك وفقاً للسياق الذي اقتضاه حال القصيدة.

الكلمات الأساسية: الذات، الرمزية، الماضي، المقدَّس، الهوية، الشعر الجزائري، حسين زيدان.

¹ Email: zineb.abdelaziz95@gmail.com

مقدمة:

وأينما لا ذاكرة ولا تاريخ له! فلما كانت الذاكرة والتاريخ حاضرتين عند الإنسان بأشكال ومظهرات عدّة، سواء عن وعي منه أو عن غير وعي منه، بل ومكوّنة له، مشكّلة لشخصيته، وكان الشّعر من بين الأدوات الحضاريّة التي عبّر بها العربي منذ العصر الجاهليّ. معلنا ذاته وما تختلج به نفسه من رؤية وجوديّة وانعكاسا لبيئته وظواهرها (عبد العزيز ٢٠٢٢، ٧٥٠-٧٥١)، فقد كان التاريخ حاضرا فيها بنسبة أو بأخرى، ولا يشطّ الشّعر الجزائريّ الحديث والمعاصر عن هذا، فقد كان التاريخ والرّمز من أهم روافده، ومن أبرز عناصر تكوين قصيده وأبياته.

ولما كان شعر حسين زيدان شعرا متشبّثا بقيم الهوية والأصالة، متأزّرا بعباءة الإسلام وقيمه الوضّاءة، حاك صاحبها نسج قصائده بمفردات طيّبة ملتزمة موزونة، تبين وتشي عن طيب نفس صاحبها وأخلاقه الحميدة، ولا تزال أشعاره نابضة بالمعاني والحياة، مكنونة تنتظر الكشف عن تجلّياتها وما تنطوي عليه من روحانيات، وكرّمة مفصّحة عبر الرّمزيّات، مستجلبة وداعية إلى تعدّد القراءات، وتعطيك في كل قراءة بحرا من الدلالات، فكأنّها معين لا ينضب ماؤه، وكأنّها شقّرت برموز سرّيّة، يستقي منها القارئ بقدر ما استعدّ، ويقدر ما لديه من زاد. وقد اخترنا الديوان الأول للشاعر "فضاء لموسم الإصرار"، لما لعناوين قصائده وبوح كلماتها من أسرار، فضلا عما تخفيه بين سطورها من دلالات ورمزيّات دينية وتاريخية عديدة، لنقوم بهذه الدراسة الموسومة بـ: **الرّمز الديني والتاريخي في شعر حسين زيدان: نماذج من ديوان "فضاء لموسم الإصرار"**؛ وتكمن أهمية هذا الموضوع في أنه يبرز أن الكتابة الإبداعية الجزائرية ذات مرجعية عميقة مرتبطة بمكونات هوية الجزائري الدينية وجذوره التاريخية الممتدة، لينتج لنا نصا فسيفسائيا ذا روح أصيلة متشعبا بالقيم الطيبة الراسخة؛ فيشعر قارئه أنه يغوص في عوالم متعددة بين ماض وحاضر، ويتذوّق تجارب مختلفة بين ما عاشه الأديب وما وثّقه قلمه من قصص الإنسان، وهذا ما لمسناه من خلال القراءة المتكررة للنتاج الأدبي الشعري والنثري لحسين زيدان.

أما عن إشكالتنا؛ فيمكن أن نبلورها في مسألة تمثّل الدين والتاريخ في النظم الشعري عند حسين زيدان ومظهراتها المختلفة في بنية نصوصه ودلالاتها، سواء أكانت توظيفيا مباشرا، أم من خلال الإشارة والرّمز، حيث يعدّ توظيف هذين البعدين من قبيل الحضور النوعي المضيف للنص الإبداعي بعدا قيميا ونبضا متجددا في القراءة والتأويل. وبناء عليه؛ يمكن أن نطرح التساؤلات الآتية: ما دور الرّمز الديني والتاريخي في نصوص حسين زيدان الشعريّة؟ وهل كان توظيفها عرضيا أم محوريا في تشكيل بنية ودلالات قصائده؟

وقد سلكنا فيها المنهج الوصفي باستخدام آليتي الاستقراء والتحليل من أجل استخراج الرّموز الدينية والتاريخيّة، وتحليلها أدبيا ببيان ما تنطوي عليه، والمراد من توظيفها. وهدفنا في ذلك هو إعادة إحياء لأشعار جزائرية أصيلة، وإعادة إحياء لذكرى طيّبة لرمز أوراسي جزائريّ فدّ. والتاريخ والرّمز مدار حديثنا هنا، ثم استخراج الرّمزيّات التاريخيّة من بعض قصيد ديوانه "فضاء لموسم الإصرار"، ومحاولة فهمها والكشف عن سرّ توظيفها. وقد كانت النية أن نقوم بدراسة كل ديوانه، لكن ما إن شرعنا في ذلك حتى وجدنا أنّ المقام لا يسعها كلّها، فاكتملنا ببعض القصائد من ديوانه، عسى أن تأتي دراسة أخرى تكمل بعدما تنقّد ما بدأناه، وعلى الله قصد السبيل.

وبالطبع لم تكن هذه الدراسة بتيمة بل كانت هناك بعض الدراسات التي عالجت بعض القضايا الفنية والأدبية في أعمال حسين زيدان عموما، وديوانه قيد الدراسة خصوصا، ونذكر منها:

رسالة ماجستير بعنوان: البنية الإيقاعية في شعر حسين زيدان من خلال ديواني اعتصام وفضاء لموسم الإصرار (٢٠٠٥-٢٠٠٦)، للطالبة عائشة جباري، من قسم الأدب العربي بجامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر. حيث قسّمت الباحثة رسالتها إلى ثلاثة فصول وسبققتها ممدخل تحدثت فيه عن تطور التشكّل الإيقاعي للقصيدة الجزائرية. أما الفصل الأول فكان في عناصر الإيقاع في شعر حسين زيدان (الوزن والإيقاع، القافية، الوقف والتدوير). والفصل الثاني في التراكم الصوتي وقيمه السياقية، حيث ركّزت فيه على القيمة التعبيرية للصوت، وحرّكية النظام الصوتي، وهندسة الحركة الإيقاعية. أما الفصل الأخير فكان في الاشتغال الفضائي للنص الشعري. فالباحثة كثّفت جهدها بين الاستقراء النظري، والإسقاط التطبيقي على ديواني الشاعر، ليكشف عن بنية قصائده وتنوع حركية وجرسية موسيقاه.

مذكّرة ماستر بعنوان: استدعاء الشخصيات التراثية في شعر حسين زيدان (دراسة لنماذج مختارة) (٢٠١٤-٢٠١٥)، للطالبة سعيدة دباخ، من قسم الآداب واللغة العربية بجامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر. تحدثت الطالبة في

فصلها الثاني عن تعدد حضور الشخصيات التراثية في أشعار حسين زيدان، وقد استفدنا من بعضها ووظفناها في ثنايا هذا البحث.

مذكرة ماستر بعنوان: شعرية الرمز في ديوان "اعتصام" لحسين زيدان (٢٠١٤-٢٠١٥)، للطالبة وريدة عريش، من قسم الآداب واللغة العربية بجامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر. صممت بحثها في خطة من مدخل وفصلين، حيث تطرقت في الفصل الأول إلى أنواع الشعرية الرمزية عند حسين زيدان، وفي الفصل الثاني تعرضت إلى شعرية الرمز في بناء قصائد الديوان. وقد استفدنا من بعض ما جاء في فصلها الأول في دراستنا هذه.

مذكرة ماستر بعنوان: حضور فلسطين في الشعر الأوراسي "قصائد من الأوراس إلى القدس" لحسين زيدان أمودجا (٢٠١٥-٢٠١٦)، للطالبة أحلام عجروود، من قسم الآداب واللغة العربية بجامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر. حاولت الطالبة في الفصل الثاني من دراستها أن تستخرج مظاهر حضور فلسطين في قصائد الشاعر، مع بيان جوانبها الفنية المختلفة.

أما عن دراستنا هذه؛ فقد سرنا في عرض مادتنا العلمية وفق المحاور الآتية: الأول سيكون تعريفاً بالشاعر وديوانه الشعري. والثاني في مظهرات الرمز الديني في ديوان "فضاء لموسم الإصرار". والثالث في مظهرات الرمز التاريخي في ديوان "فضاء لموسم الإصرار".

أولاً-التعريف بحسين زيدان وديوانه: وفيه نتطرق إلى السيرة الذاتية لشاعرنا، ثم نعرّج على التعريف بديوانه الذي بين أيدينا.

١- التعريف بحسين زيدان: ولد حسين زيدان في باتنة يوم ٢٢/٠٢/١٩٦٠م، وبدأ حياته المهنية بحصوله على شهادة الكفاءة للمدرسين عام ١٩٨١م، فشهادة الكفاءة لأساتذة الرياضيات في العام الذي يليه، ثم أكمل تعليمه الجامعي في تخصص اللغة العربية وآدابها وتحصل على الماجستير والدكتوراه فيها، وتقلد العديد من المناصب التعليمية؛ بداية من تدريسه في التعليم المتوسط فالثانوي ثم في جامعة التكوين المتواصل كأستاذ متعاقد، وبعدها في كلية الآداب والعلوم الإنسانية كأستاذ مشارك، ثم في جامعة أدرار كأستاذ محاضر، وآخر محطاته التعليمية قضاها بكلية الشريعة والعلوم الإسلامية بباتنة من ٢٠٠٤ إلى حين تدهور صحته ووفاته عام ٢٠٠٧. وبالإضافة إلى عمله؛ فقد كانت له نشاطات أدبية ثقافية، من مثل أنه كان عضواً في الاتحاد الوطني للكتاب الجزائريين، وعضواً بالمكتب البلدي للاتحاد الكتاب الجزائريين بباتنة، ورئيس تحرير مجلة الرواسي ١٩٩١. (بن خميس ٢٠٠٨-٢٠٠٩، ٤-٦).

ويعدّ حسين زيدان من بين شعراء الرمز والاستعارة؛ حيث يهدف إلى توسيع لغته وإمكاناتها من خلال ابتداع معاني جديدة، ويعطي انفتاحاً "على عوالم سحر التشكيل، فتألف بواسطتها عناصر متباعدة ومتناقضة، لتخلق واقعا جديداً يتناغم مع رؤى لشاعر وعمق تجربته" (بوعمامة ٢٠٢٢، ٣١٨)

٢- التعريف بديوان "فضاء لموسم الإصرار": لا علم لنا بتاريخ كتابة هذا الديوان، لكننا حينما نقرأ سيرته العلمية المكتوبة على غلاف الكتاب، نجد أنّ هذا الديوان هو من أول أعماله الشعرية، وقد احتوى على ١٨ قصيدة مرتبة كالآتي: (زيدان، ٦٠)

— البدء

— عزلة

— حدود الغد

— التميمة

— طقوس مجد الصقيع ١٠/٠٤/١٤٠٤هـ-١٣/٠١/١٩٨٤م

— أبو سفيان في استطرادات خاصة ٢٣/١٢/١٩٨٠م

— السجدة ٠٧/١٩٨٣م

— حجاب ٠٩/٠٣/١٩٨١م

- قادم ۱۹۸۱/۰۲/۰۴م
 - ذكرى مسار الرفض ۱۹۸۳/۰۷/۰۳م
 - خوف في حجم الحزن ۱۹۸۱/۰۸/۳۱-هـ ۱۴۰۱/۱۱/۰۱م
 - الوصية والمبايعة ۱۹۸۲/۱۲/۰۶-هـ ۱۴۰۳/۰۲/۲۱م
 - حبال صوتية عبر وهج الشمس ۱۹۷۹/۰۹/۱۰م
 - سفر الأمية ۱۹۸۲/۰۱/۱۹م
 - لا ۱۹۸۴/۰۱/۱۲-هـ ۱۴۰۴/۰۴/۰۹م
 - اقتراع (حب، الرأي العام) ۱۹۸۳/۰۷/۱۵م
 - أمثال أسقطها الميديا ۱۹۸۳/۰۷/۲۴م
 - القوس والرامي ۱۹۸۳/۰۶/۲۹م
- وبالنظر في التواريخ التي كُتبت فيها تلك القصائد، نجد أنَّ عمره حينها كان متراوحا بين التاسعة عشر والرابعة والعشرين، أي أنَّه كان شابا صغيرا يافعا، أبحر قلمه باكرا في موج الكتابة الإبداعية، بيد أنَّ المتذوق لشعره، وبراعته نظمه، وجميل نسجه، وقوة ألفاظه، وجزالة أسلوبه، والتزام مفرداته، وما احتوته الأبيات من فكر متقن، وفهم للحياة، وفلسفة واضحة، وتدين عميق، ومعرفة غزيرة، وملسات روحية، لم يكن ليعطيه هذا العمر الصغير، ولا يملك إلا أن يقول: أنَّ الأعمال لا تقاس بالأعمار، وهذا إن دلَّ على شيء إنما يدلُّ على نضج شاعرنا الباكر وعبقريته الفذة. وهذا ما سنراه فيما يأتي من محاور تحليلية.
- والملاحظ أيضا على عناوين قصائده أنَّها تحمل الطابع التاريخي، سواء بذكر أشخاص معيَّنين محدَّدين، مثل: أبو سفيان والميداني، أو ذكر حدث بعينه، مثل: الوصية والمبايعة، أو بذكر المكونات التاريخية من مكان وزمان، مثل: حدود الغد، بارزة في كل عناوين ديوانه.
- وإذا ما جئنا إلى تحليل البعد التاريخي الرمزي في تسمية الديوان بـ"فضاء لموسم الإصرار"؛ فلا نجد أي قصيدة داخلية تحمل هذا العنوان لكي نعود إلى تحليلها مباشرة، فجاز لنا هنا طرح تساؤلين: الأوَّل متعلِّق بالفضاء، والذي جاء عنده نكرة، في دلالة على اتساع المعنى وعدم حصره، فهل المقصود منه: الفضاء الأدبي والشعري للتعبير والكتابة؟ أم هو الزمن المناسب للكتابة؟ أم هو فضاء تاريخي غير محدَّد بوقت، أو جامع بين الماضي والحاضر، في استشراف للمستقبل الذي تدلُّ عليه مفردة الإصرار؟ أم هو فضاء تاريخي تفكَّري تأملي؟
- أمَّا التساؤل الثاني فهو متعلِّق بموسم الإصرار: فما المقصود بالموسم، وهل هناك حقا فصل خاص بممارسة العزيمة والإصرار على شيء معيَّن؟ أم هو تلميح تاريخي إلى ثورة نوفمبر؟ أو ربما حدث ذاتي متعلِّق بذكريات الشاعر نفسه؟ ثمَّ ما المقصود بالإصرار نفسه؟
- هذه تساؤلات دلالية أولية، قد تكشف عنها مكونات أبياته وما تخفيه بين سطورها، أو قد لا تكشفها، وهو ما سنراه فيما سيأتي.
- ثانيا- **تمظهرات الرمز الديني في ديوان "فضاء لموسم الإصرار"**: استخدم مصطلح الرمزية لأوَّل مرة عام ۱۸۸۴م، وفي عام ۱۸۸۶م كانت انطلاقتها كحركة روحية مثالية، تحتاج في سبيل إدراك إبداعها إلى حسن مرهف ونظرة ثاقبة، لأنها كانت تهفو إلى الغموض والتجريد (راغب ۲۰۰۳، ۲۹۹-۳۰۰). فالرمز الديني يشير إلى اعتماد الأديب على النص المقدس في امداده بالدلالات والمصطلحات (طبيبي ۲۰۱۲-۲۰۱۳، ۱۲).
- ومن هنا، فإنَّنا سنتطرق إلى ذكر وتحليل كلِّ التمظهرات والدلالات الرمزية التاريخية التي استطعن الوقوف أو الكشف عليها في قصائد وخواطر شاعرنا ضمن هذا الديوان، والتي استخدمها لإثراء تجربته الشعرية. وقد قسَّمناها إلى تمظهرات رمزية قرآنية، وتمظهرات رمزية تاريخية إسلامية. نذكر في كلِّ واحدة منها ما وجدناه من رمزية تاريخية بحسب ترتيبها في قصائده.

١- **مظهرات رمزية قرآنية:** جاء في ديوان شاعرنا ذكر لبعض الأحداث التاريخية القرآنية، مثلت تناساً قرآنياً مع المفردات والآيات القرآنية؛ أولها هو مفردة (العدة) في قصيدته "البدء":

"إني هنا
أتم عدة

لنضرم الشّارة الأولى.." (زيدان، صفحة ٤).

وهو تناس لقوله تعالى: ﴿وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ وَآخَرِينَ مِنْ دُونِهِمْ لَا تَعْلَمُونَهُمُ اللَّهُ يَعْلَمُهُمْ وَمَا تُنْفِقُوا مِنْ شَيْءٍ فِي سَبِيلِ اللَّهِ يُوَفَّ إِلَيْكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تُظْلَمُونَ﴾ [الأنفال: ٦٠]. فالقول السائد عند ذكر التهيؤ لأمر ما قولنا: (إني على أتم الاستعداد)، لكن شاعرنا فضل استخدام المفردة القرآنية "العدة" ليحلينا إلى الدلالات والمعاني القرآنية التي أتت المفردة في سياقها، حيث يقول محمد الطاهر بن عاشور في تفسير هذه الآية: "لئلا يحسب المسلمون أن المشركين قد صاروا في مكتنتهم، ويلزم من ذلك الاحتراس أن الاستعداد لهم هو سبب جعل الله إياهم لا يعجزون الله ورسوله، لأن الله هياً أسباب استئصالهم ظاهرها وباطنها. والإعداد التهيئة والإحضار، ودخل في ما استطعتم كل ما يدخل تحت قدرة الناس اتخاذه من العدة. والخطاب لجماعة المسلمين وولاية الأمر منهم... والقوة كمال صلاحية الأعضاء لعملها... والمرد بالآخرين من دونهم أعداء لا يعرفهم المسلمون بالتعيين ولا بالإجمال، وهم من كان يضمّر للمسلمين عداوة وكيدا، ويتربص بهم الدوائر... وإذ قد كان إعداد القوة يستدعي إنفاقا، وكانت النفوس شحيحة بالمال، تكفل الله للمنفقين في سبيله بإخلاف ما أنفقوه والإثابة عليه، فقال: وما تنفقوا من شيء في سبيل الله يوف إليكم فسبيل الله هو الجهاد لإعلاء كلمته" (بن عاشور ١٩٨٤، ٥٥/١٠، ٥٧/١٠).

فالطاهر بن عاشور يذهب إلى أن العدة متعلقة بالسلاح والقوة، أما شاعرنا فيقصد الاستعداد النفسي والمعرفي والثقافي المتعلق بالكلمة والصدق بها، راجيا رضى الله وحده، وأن يتقبل منه الجهاد الكلامي في سبيل إعلاء الحقائق التي يريد الإفصاح عنها، أو البوح بما يعتريه من أسرار ونقمة على واقع ظالم. فرى أن سياق الآية التي وردت فيها مفردة (العدة) هو سياق حرب بين المسلمين والمشركين، وأن شاعرنا إنما أراد بذلك خوض حرب كلامية فكرية شاعرية يحمي فيها ما تبقى من أعلام وملاح دينه، يستعيد فيها أمجاد الماضي، ويرثي حاضره، ويحاول بلسانه تغيير ما أمكنه، خصوصا وأنه استخدم كلمات من قبيل: "صلاة العصر... بآية كالبذرة المثلثي" (زيدان، ٤) قبل ذكره لمفردة "العدة".

ومن هنا تبرز لنا بعض من علاقة عنوان الديوان ومراوده منه.

وثاني تناس قرآني استخدمه هو قوله في قصيدته المسماة "السجدة":

"وراودته نفسه

والليل... والصوت الدفين... والقلق...

همّت به..

وكاد (أن) يضيع في التّفق...

فقام في عجالة

وغاب في الآيات يتلو

سورة "العلق"...

وعندما استفاق من سجدته

أحس أن قلبه احترق.." (زيدان، ٢٣).

فهنا استخدم ثلاثة مفردات قرآنية: (وراودته نفسه، همّت به، سورة العلق). فالمفردتان الأولى والثانية، ورد ذكرهما قرآنياً في قوله تعالى: ﴿وَرَاودَتْهُ الْتِي هُوَ فِي بَيْتِهَا عَنْ نَفْسِهِ وَغَلَّقَتِ الْأَبْوَابَ وَقَالَتْ هَيْت لَكَ قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ إِنَّهُ رَبِّي أَحْسَنَ مَثْوَايَ إِنَّهُ لَا يُفْلِحُ الظَّالِمُونَ وَلَقَدْ هَمَّتْ بِهِ وَهَمَّ بِهَا لَوْلَا أَنْ رَأَى بُرْهَانَ رَبِّهِ كَذَلِكَ لِنَصْرِفَ عَنْهُ السُّوءَ وَالْفَحْشَاءَ إِنَّهُ مِنْ عِبَادِنَا الْمُخْلَصِينَ﴾ [يوسف: ٢٣-٢٤]. فبالرغم من الموقف الصّعب الذي وجد سيدنا يوسف نفسه فيه، ومن تعرّضه لفعل المراودة، إلا أنه كان مستذكرا ومستحضرا لوجود الله معه؛ ف"قد تعرضت الآيات لتقرير ثبات يوسف عليه السلام على العفاف والوفاء وكرم الخلق" (بن عاشور ١٩٨٤، ٢٤٩/١٢). بالرغم من أن "المراودة

المقتضية تكرير المحاولة بصيغة المفاعلة، والمفاعلة مستعملة في التكرير" (بن عاشور ١٩٨٤، ٢٥٠/١٢). وبالتالي؛ فالقصيدة تدل من خلال مفردة (المراودة) التي وردت فيها، بأن شاعرنا يستحضر تاريخيًا ما مر به الرمز _ سيدنا يوسف _ ويعيد استحضاره هنا، لكن في موقف شعري جديد، فنفس الشاعر هي من تحركت وجاءها النوم ليثنيها عن صلاة الليل، في فعل مراودة متكرر، لكنه هزموه، وتغلب عليه. في دلالة على أن النفس مطالبة دوماً بالجهاد المستمر ضد الشهوات والفتنة المتكررة، وأن الدين والقرب من الله سيكون دليلها ومنجيتها.

فلاحظ من خلال ما سبق، أن جليبه واستدعاءه للرمز الديني المقدس، استحضار للجانب الروحي الروحاني الذي تنطوي عليه نفس الشاعر من إيمان صادق برغم كل الواقع المرير أو الماضي الأليم، وأنه دوماً متعلق به، فيعطيه الكثير من الطمأنينة والراحة في حضرته، ويعطي المعاني حياة ممتدة كحياة القرآن نفسه. بالإضافة إلى أن في استحضاره له كان مصداقاً لقوله تعالى: ﴿فَاذْكُرُونِي أَذْكُرْكُمْ وَاشْكُرُوا لِي وَلَا تَكْفُرُونِ﴾ [البقرة: ١٥٢]. فكان الشعر وسيلته لذكر الله والتذكير به، وبأن رحمته وسعت كل شيء، وأن علينا التمسك به والرجوع إليه دوماً، فهو من يبد حللاً لكل الأمور، وهو من يسهون الرحلة وتقلباتها على الإنسان.

٢- **مظهرات رمزية تاريخية إسلامية:** وهي الخاصة بأحداث متعلقة إما بالتاريخ الإسلامي القديم، أو التاريخ الإسلامي الحديث والمعاصر؛ مثلما ورد في قصيدة "التميمة" قول شاعرنا: "أنسى دماي في (حماه) / في (قدسنا) / في (كربلا)" (زيدان، ٩)

فقد ورد ذكر لمنطقة حماه في سوريا، والقدس في فلسطين، بالإضافة إلى منطقة في العراق، والتي فيها استشهد سبط رسول الله الحسين بن علي وأهل بيته، في معركة تاريخية خالدة.

والمقصود من الرموز التاريخية الثلاثة التي ذكرها، هي شناعة ما حدث فيها من زهق لأرواح الأبرياء، والدماء الطاهرة البريئة التي سفكت فيها. ونتيجة الحزن عليهم استرسلت هذه القصيدة منذ بدايتها باحثة عن شيء جميل في تراثنا وتاريخنا، وانتهت بذات السؤال "كم كنت أحلم أن أرى شيئاً جميلاً!" (زيدان، ٩). فالتشوق إلى شيء جميل يُبقى باب الأمل مفتوحاً، إلى أن يحدث فعلاً ويعم الخير الكثير، حتى لو يصل هو إليه، لكن ذلك التوق الشديد له يكفيه، والإيمان به ينسيه مرارة ما حدث، ولذا أتى به أولاً:

"كم كنت أحلم أن أرى شيئاً جميلاً!

في بحر المكنون أرهن ثروتي

وسأستحم بفيضه من لهفتي

شيئاً أراه فأرتقي مذهولاً!

أرمني شباكي لو تطاوعني يدي.. ولو ارتقي؛

فسأصطفيه دليلاً.. (زيدان، ٩)

فالقصيدة حملت بين طياتها بالإضافة إلى ما تقدم، بحثاً عن مكنون نقي يُنسي شاعرنا آلام الماضي وتاريخه وما حدث فيه، ولبسما يشفي صدره من الجروح التي قيحت أحشاءه من العويل، ويكفكف دمه الطويل، ويتمنى لو أن تلك المصائب لم تحدث، ولم تكن، والتي تجسدت عنده في (لا) للدلالة على الرفض القلبي والجوارحي لكل ما حدث مبرناً لذمته، فقال:

"شيئاً يضمّد حرقتي

أنسى دماي في (حماه) / في (قدسنا) / في (كربلا)

شيئاً صغيراً مثل: لا

بعلو تراث خريطتي.. جيلاً فجيلاً..

كم كنت أحلم أن أرى شيئاً جميلاً" (زيدان، ٩)

أما في قصيدته "خوف في حجم الحزن"، التي كتبها عام ١٩٨١م فيذكر إيران، بدليل قوله: "وتأبى الحزن إيران" (زيدان، ٣٠). ففي الفترة بين ١٩٨٠م-١٩٨٨م حدث الغزو العراقي عليها، فيقول في بدايات القصيدة:

"وتتركنا وتتركنا.. بلا أم سترضعنا.. بلا صاح يعزينا

وتاهت... آه... ذاكرتي

رمال البید تعصف بي
وضاعت _ويح ذاكرتي_
ولست بذاكر أحدا.. سوى أحزان آبائي" (زيدان، ٢٩).
فهنا سيقوم بربط بين الحاضر الذي تعيشه إيران، والتعاطف الشخصي منه لما يحدث لأهلها، في استشعار لهما
أمتة الكبيرة، ونصرة لموقف بلده الذي حاول تهدئة هذه الحرب، والتوسط في إيقافها (نيشاني وحمادو ٢٠١٥-٢٠١٦،
٧٥)، وبين ما حدث في هجرة الرسول الأكرم صلى الله عليه وسلم، مستحضرا للذاكرة والتاريخ ورمزيته، فيقول:
"في هجرة للعنفوان.. تسير مكة في الدجى
وقريش بيئت السيوف
الغاشية.. ما الغاشية!..
يا غار ثور، سبَّح الله العتيد..
ففي فؤادك درّتان/ ومهجتي
وعلى الجفون الحمامة.. لاتؤذها..
ف"سراقة" جُلّف عني..
والعيون هجيرها
يصلّي ثنيات الوداع..
إيران يثرب" (زيدان، ٣١).
فقد شبّه هجرة النبي الخاتم بمكة كلّها، فحينما سار في هجرته كأنما سارت مكة. وأتى بهذه الاستعارة لأجل إبراز
صمود إيران ودفاعها المقدس ضد الغازين من جيوش صدام حسين، حيث صارت مدينة الكفاج والصمود (إيران
يثرّب)، فكأنما تسير على خطى نبيها، وشبّه قريش بالمتربصين بإيران السوء والذين يبتّون نياتهم السيئة، وجيشوا
العسكر بالكلام والسلاح (نيشاني وحمادو ٢٠١٥-٢٠١٦، ٣٥).
كما نلاحظ استخدامه للتناص القرآني أيضا _ولم نذكره في محوره الخاص لارتباط التحليل هنا ببعضه_ في داليتين؛
الأولى: على الغشاوة التي حدثت للمتربصين، فخرج النبي المصطفى من بيته بأمان ونجا منهم؛ فدعا الشاعر بأن
يكون لإيران المصير نفسه، ممثلا لتلك الحادثة. ف"الغاشية: مشتقة من الغشيان وهو تغطية متمكنة وهي صفة أريد
بها حادثة القيامة سميت غاشية على وجه الاستعارة لأنها إذا حصلت لم يجد الناس مفرا من أهوالها فكأنها غاش
يغشى على عقولهم. ويطلق الغشيان على غيبوبة العقل فيجوز أن يكون وصف الغاشية مشتقا منه" (بن عاشور
١٩٨٤، ٢٩٤/٣٠). فأراد الشاعر أن يخبرنا بأن مقاومة إيران ستغشي عقول الغازين والمتربصين بها، وسيذهلون من
صمودها.
والثانية: هي في الإشارة التنبيهية الابتدائية التي تحليلنا لها الغاشية، حيث قال الطاهر بن عاشور: "الافتتاح
بالاستفهام عن بلوغ خبر الغاشية مستعمل في التشويق إلى معرفة هذا الخبر لما يترتب عليه من الموعظة... وتقدم
هنالك إطلاق فعل الإتيان على فشو الحديث. وتعريف ما أضيف إليه حديث بوصفه الغاشية الذي يقتضي موصوفا
لم يذكر هو إبهام لزيادة التشويق إلى بيانه" (بن عاشور ١٩٨٤، ٢٩٤/٣٠).
فنلاحظ ذلك الربط المذهل الذي قلّ نظيره، في استحضار لمعاني الآيات وتوظيفها بدقّة متناهية في شعره، مفسحا
المجال لتأويلات عديدة، تتكشف لك في كلّ مرة تعيد القراءة، وكأنها تأتي النفاذ، وتأتي الرُّسوّ على معنى واحد. وهذا
من دقّة وبراعة نظم شاعرنا، وعبقريته في توظيف الرّمز التاريخي والقرآني، فربط بين القرآن والقصيدة وأتاح لمعانيهما
الانسياب مع بعض في اتساق عجيب.
ثم أكمل الحديث عن الهجرة والغار الذي آوى الحضرة النبوية وصاحبه، ويتخيّل نفسه ثالثهما، حتى وصلوا إلى
المدينة. فاستحضاره للبعد التاريخي وكذا للبعد القرآني ينمّ عن مقصود يرغب في إيصاله لنا، وهو شرعية صمود
إيران، وأنّه في صفها والتاريخ في صفها والقرآن من فوقهم معها أيضا.
كما كان هناك استحضار لرموز متعلقة بالشخصيات الإسلامية، مثلما قال شاعرنا في قصيدته "أبو سفيان.. في
استطرادات خاصة":

"أهوالٌ ستبحر بي.. وهل ستورث الأمصار إرث أبي؟

ألا ما أغرب الأسفار في زمن

يحوّر هذه العير المطهّمة امتدادا للنبي..

كيف استحالت كل روح للزحيق المزمّن؟..

وزمانك الموبوء من غصن الخنى

مزّقت أوراقى.. وبعثت فراستى..

واستشرف الحزن المدجّج في الكرى..

أنا ما استقمت فهل ترين ضلالتى؟" (زيدان، ١٩)

فهنا تعجّب شاعرنا من أناس ينسبون أنفسهم وتصرفاتهم للنبيّ الكريم، وقد مثلهم أو رمز لهم بالعير للدلالة على البعد البهيمن فيهم وفي تصرفاتهم. وكذا يمكن القول بأنّ هناك تناصاً قرآنيّاً مضمراً.. ولأنّه مضمّر ارتأينا أن يكون هذا موقعه المناسب؛ حيث تشير العير إلى قوله تعالى: ﴿مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بُنِىَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ﴾ [الجمعة: ٥]. فالذي سمح لنا بالقول بوجود هذا التناص هو مفردة (الأسفار) التي تنطوي عليها الآية الكريمة. فيكون مكنون إشعار شاعرنا بأنّ الإنسان الذي يحمل ديناً دون أن يسير على نهجه، يشبه الحمار الذي يحمل أسفاره، ولا يجوز له أن ينسب نفسه لأخلاق النبيّ العظيم. فهنا يعلن الشاعر اهتمامه بالفرد المسلم، ويحرص على أن يكون متنبّعا قولاً وفعلًا للنبيّ الكريم ودين الإسلام.

كما يشير في هذه القصيدة إلى مظاهر الفقد التي أحدثها غياب النبيّ الكريم، في نفسه وفي أمته، وذلك في قوله:

"والآن، من يستصلح الخرف المشقّق في جبالى؟..

يخرج الأيتام من سقر الجحيم؟..

والآن، من يأتي يوضّئني.. ويغسل كل أدراقي؟..

فأشواقى غدت ظلماتها ذكلى

ومن يسقي جموحا ضم وجداني؟..

فلأعصار/ من يدري/ أغاريد، زغاريد،

هي الأحلام أحيانا..

هي الكلمات والبؤس المعاصر للرضى..

الطهر يا بحر اللظى.. الطهر يا... هي حكمة المشغوب

دوما؛ تقرّف الأطفال؛ تقطف حنكتي.."

بالإضافة إلى التوسّل به وندائه بصفة "الطهر". فلننظر أنّه استخدم الرمز المقدّس المتمثّل في شخص النبيّ محمد

صلى الله عليه وسلم، لكي يشعرنا بحجم الخسارة التي نحن فيها، من بؤس وظلم ومعاصي تحيط بالمسلم اليوم.

كذلك ورد ذكر للنبيّ الأعظم في موضع آخر، وتحديدًا في قصيدته "قادم"، فيقول:

"قادم... أنت... من أعمق العمق

من نفخة الصور... أو من سكون..

قادم... أنت... تغسلني... من زمان الربا

رغوة الطهر تغمرني

من على صهوة الرفض... أت...

قادم من رياح تعيد بناء السماء..

قادم من رياحين هذه الصلاة..

قادم كانتصار الشهيد على موته

قادم من كهوف تصدر للعالمين الضياء.."

فقد أتى لنا الشاعر بهذا القالب الكلامي، لأجل أن يعطينا دلالة على الخير العميم، والتفاؤل الجميل، وبأن في الإسلام طهرا وضياء سيغمر العالمين، وسيحلّ على العالم سلام وعدل قريب، بعدما ملئت معصية وظلما. ولا بدّ بأنّ جملة (قادم من كهوف تصدر للعالمين الضياء) فيها رمز وإيحاء إلى النبيّ الكريم، فهو من كان يتأمل ويتعبّد في غار حراء. كما أنّ فيها دلالة أخرى على أصحاب الكهف، في تزواج يوحى للقارئ بأهمية الدّين، وبالنور الذي أتى به للإنسانيّة. كما نلاحظ استخدامه للرمز التاريخيّ (الشّهادي) الذي يدخلنا في أعماق التاريخ بحثا عنه كون شاعرنا أتى به معرّفًا، فلا بدّ أن يكون هذا الشّهادي شخصا معلوما معروفا؛ وبالفعل إذا دققنا في كلماته الآتية فنسعرّف من المقصود بالرمز التاريخيّ:

"فلتتر ضد صومي بطنتهم

[قطع]

فلتغب أحرف تستحم بنار الشفق..

ولتذب شفتان؛ بأوزاره تحترق..

ترتجي المعصيات..

فلتجف البحار..

فليحن موسم للسكرارى.. ليالي العراة..

فليكن ما يكون..." (زيدان، ٢٥-٢٦)

فلا شك أنّ الشّهادي المقصود هو الحسين بن علي رضي الله عنهما، لأنّ قتلته كانوا "يمثلون في تصرفاتهم أخط ما يمكن أن تصل إليه النفس البشرية، من نزوات وشهوات، في حين أن أصحابه كانوا يمثلون أسمى ما يمكن أن ترتفع إليه من الفضائل والمكرّمات" (يوسف ١٩٨٨، ٢٣٢). وهذا الذي حمله معنى البيت: (فليحن موسم للسكرارى.. ليالي العراة). بالإضافة إلى أنّ خصوم الحسين قد منعوه ومن أتى معه من الماء، وقضى عطشاناً شهيداً (يوسف ١٩٨٨، ٢٤٩)، وهذا الذي تدلّ عليه مفردات شاعرنا (صومي، شفتان، فلتجف البحار).

فقد أثار الشاعر في قصيدته عبر الرّمزيّة والإيحاء حسا دينيا وتاريخيا ممتدا، يعود بنا إلى أصحاب الكهف، فالنبيّ الكريم، والسيّد الشّهادي، ورباطا إياه بالحاضر ومحاولة للقبض على ما تبقى من القيم والدين، واستشراف لمستقبل يعمّ فيه السلام والصلاح والأمن، مثلما وعد الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ كَتَبْنَا فِي الزَّبُورِ مِنْ بَعْدِ الذِّكْرِ أَنَّ الْأَرْضَ يَرِثُهَا عِبَادِيَ الصَّالِحُونَ﴾ [الأنبياء: ١٠٥]

فلاحظ حضور البعد الديني في كلّ خطاباته، فقد كان الدين مع التاريخ برمزياته ورموزه حاضرا بقوة مشكّلا بوتقة محوريّة يستمد منها شاعرنا العبر والمعاني والمشاعر الفياضة، ولأنّ التاريخ _خصوصا الإسلامي_ في أكثريته مليء بالسواد والظلام والأحداث السيّئة والحزينة، إلا أنّه حاول إعطاء النظرة التفاؤلية المستبشرة بغد أفضل وعالم يغمره العدل والنور، سواء أكان لوطنه الجزائر، أو للبلدان الإسلاميّة، أو نهضة لدين الإسلام ككل. فقد كان شاعرنا قريبا من هموم واقعه ومجتمعته مستصحباً في ذهنه دائما ما حدث قديما، وموظفا إياه دون انقطاع عنه، فظهر لنا إنسانا مسلما مرهف الحس عطوفا، وطنيا عالميا وإنسانيا.

ثالثا- **مظاهر الرمز التاريخي في ديوان "فضاء لموسم الإصرار"**: الرّمز التاريخي هو ما يستعمله الشاعر "في نصوصه ليعمّق تجربته الشعريّة مستخلصا منه أهم الأحداث والأماكن التي أكسبتها مجريات التاريخ تميزا، وشكلت منعطفات حضارية هامة، كما أنه يستحضرها ليس بهدف التذكير فحسب بل لأجل غاية جمالية وتُعد دلالي. إن الرمز إيماء وإيحاء، وفي الاستعمال الأدبي يكون هو الصلة بين الذات الشاعرة والأشياء" (عريش ٢٠١٤-٢٠١٥، ٢١). وقد استعان حسين ببعض الرموز والشخصيات الأسطوريّة أو التاريخيّة المعروفة، وذلك مثلا في قصيدته "طقوس مجد الصقيع"، فيقول:

"لا تتركي طروادة" لي: "وحدتي" .. لي: عزلتي..

من أي بحر تبهرين؟..

للبحر ربّ/ نَيْرِيُوس لم يزل.. ولم يزل بيلوس:

لأي أرض تبهرين؟..

للبحر "ربّ" جاثم.. "بوناديا" مات الصبيحة.. انتهى
فصدّقيني.. صدّقي.. في الأرض قرصان لـ "زوس"
لا ترحلي

"فإخناثون" لن يرضى لك البسمات؛ لن تحميك ترسانة
ولن يُبدي تخدّرة.. ليغرق موسم الكهنة
لا ترحلي.. لا تنتمي "دهيا" إليك
لن تحتفي بمولد الإيقاع في اخضراه
لن تنتمي دهيا إليك

[قطع]

أَلَمَهَاتَمًا" تلجأين؟ وتحلمين في فضاء "نرفانا" (زيدان، ١٣ و ١٥)

فطروادة هي أسطورة تحدّثنا عن صراع الآلهة والفتنة التي وقعت بينهم، بينما نيرّيوس هو شيخ البحر الخالد، الذي يقدّم النصح الحكيم ويعرف مكنون الغيب، أما بيلوس فهو ابن إله حكيم، وزوس هو سيد مجلس الآلهة الكبار، وهو حاكم الأرض والسماء، أما إخناتون فهو ملك مصر الفرعوني، كان متعصّباً لدينه الجديد ووقف في وجه الكهنة (دباخ، ٢٠١٤-٢٠١٥، صفحة ٦٢). أما دهيا فهي ملكة أمازيغية (لخلوفي ٢٠١٨، ٣١٤). والمهاهما غاندي (١٨٦٩-١٩٤٨م) تميّز بالتسامح والحرص على العدل (معمولي ٢٠١٤-٢٠١٥، ٢٢-٢٣)، والنيرفانا عند البوذية هي نهاية المعاناة، والخير النهائي الأسمى والأعلى (كيون ٢٠١٦، ٥٩).

ومن هنا؛ فإن استحضار شاعرنا لرموز تاريخية أسطورية، إنما يوحي بأنه يعيش حالة من القلق والاضطراب من الواقع الذي يعيشه من تجرّ وظلم، فحاول طمأنة نفسه وأنفسنا بأن يأخذنا إلى عالم آخر، غير الأرض التي يحكمها الجبابرة، وكلّ الأساطير التي استخدمها ووظّفها إنّما تعود إلى البحث عن العدل والخير. فالدلالة الرّمزية هنا هي في محاولته التخلص من غربته عن واقعه الذي يعيشه عن طريق جلب الأسطورة، والعودة إلى زمن نقي طاهر (دباخ ٢٠١٤-٢٠١٥، ٦٢ و ٦٤).

كما استحضّر الشاعر رموزاً متعلّقة بثورة الجزائر وتاريخها مع الاستعمار، وذكرى الشاعر معها؛ ففي قصيدة "ذكرى مسار الرّفض" التي خلّد فيها شاعرنا معاناة الإنسان الجزائريّ وقت الاستعمار، وربطها في سياق تاريخي ممتدّ إلى تاريخ الإسلام الأول، بدلالة استخدامه للمفردة الإسلامية: "الخارجي" (زيدان، ٢٧). حيث ذكر بعضاً من تفاصيل المدهانات التي كانت تحدث لأسر المجاهدين بحثاً عن أزواجهم وأبنائهم، وما كان يصاحب تلك المدهانة، من خوف ودعم وحتى اعتداء _ (ثديا حزينا، خوفها، المأفون، حزنها، فتشوا بيتي، شدي من شعر ذقني، لم أذق طعم حليب.. بل رضعت الأدمع..") (زيدان، ٢٧-٢٨) _ فيقول:

"رافضٌ مُدُّ أرضعتني المُرْضَعُ

قدّمْتُ ثديا حزينا.. فرأيت الأضلع

خوفها من طارق يسأل ليلا إخوتي

عن مكان "الخارجي"..." وكبير الأربعة" (زيدان، ٢٧).

فهو وإن كان لم يحضر الحادثة فعلاً، أو ربما حدثت له حقيقة، إلا أنّه أعاد إحياء المشهد بكثير من الواقعية، وبسرّ شعبي ذو مشاعر صادقة حقيقية، وعن الخوف والقوة الصمود لدى أبناء المجاهدين والشهداء ونسائهم، في تذكير للقارئ بعظم التضحيات التي قدّموها، والآلام التي تحمّلوها.

فلاحظ من التّمظهرات الرّمزية التاريخية السابقة، أنّ شاعرنا قد صاغها ضمن خطاب فردي، يبدو فيه كأنّه هو من مرّ بتلك التجارب، أو يسقط حالاته النفسية وذكرياته الخاصة، أو تفكّر في الماضي، ويعطيه للقارئ في قالب حوار مع النفس أو مع الغير.

كما انطوت أبيات شعر شاعرنا على قاموس مليء باللفاظ دالة على عنصري الزمان والمكان، وهما من مكونات التاريخ؛ مثل استخدام مفردة (الغروب)، والتي تحمل البعد التفكّري، الآخذ باللبّ للتفكّر في ذلك الفضاء الغارق في الماضي، المتفكّر فيه بعين الحسرة والحزن والشجون، فنجدّه يذكر في القصيدة الأولى "البدء" لفظة الغروب قائلاً:

"وحيثما سألت عني
 بين زفرة الغروب والشهيق..
 في مساحة هناك
 أو جُمَيْرَة بسوق..
 أو لمست فرحتي
 وغُصت في رحم الحريق.." (زيدان، ٤)
 فارتبط الغروب بالشهيق الدال على امتلاء النفس بأمر ما، هذا الأمر الذي يتضح في نهاية القصيدة حينما قال:
 "حيثما سألت عني؛ في صلاة العصر
 أو ليل بهيم..
 أو جُلّت في التاريخ
 تبغي نقطة البدء العظيم..
 فحيثما بحثت عني..
 في المكان والزمان.. لن تهيم..
 ودون أن تقنعني
 بأية كالبذرة المثلث..
 إني هنا

على أتمّ عُدّة لنضرم الشّارة الأولى.." (زيدان، ٤)
 فنفسه على أتم الاستعداد للبدء في الكلام، فدلالة الغروب لم تقتصر فقط على جانب الأسى والتشاؤم والظلام الذي تدلّ عليه لفظة الليل، لكنّه كلام حامل أيضا لمعنى التفاؤل والبدء في أمر عظيم، جاعلا هذه القصيدة الافتتاحية الحاملة لدلالات انتقلت من طرح الواقع والمشاعر التي تعتريه، إلى العزيمة على شيء ما، فبعد كل غروب لا بدّ من شروق، وبعد كلّ ليل حالك لا بدّ من فجر منير.

كما نلاحظ استخدامه لمفردة البحر في مواقع عديدة، مثل قوله في قصيدة "حدود الغد":
 أو قلت: لن أمشي: فالبحر مسدودٌ والموج لن يمضي" (زيدان، ٨).
 فهنا مفردة البحر التي وإن دلّت على المكان، لكنها تشير هنا إلى البحر الذي انفلق لموسى: ﴿فَأَوْحَيْنَا إِلَى مُوسَى أَنْ اضْرِبْ بِعَصَاكَ الْبَحْرَ فَانْفَلَقَ فَكَانَ كُلُّ فَرَقٍ كَالطُّودِ الْعَظِيمِ﴾ [الشعراء: ٦٣]. فمثل البحر هنا رمزا دالا على حدث تاريخي وقع في عهد سيدنا موسى، واستخدمه هنا بعكس ما حدث فعلا، فإن كان البحر انفلق لموسى ونجاه الله وقومه من بطش فرعون، إلا أنه لم ينفلق له، لينجيه من بطش المستعمر، لهذا رفض المضي من خلاله.
 فنرى كيف استعان بالحدث التاريخي، لكن هذه المرة لم يتحقق نفس الغرض الذي كان في الحدث التاريخي، بل عكسه.

كما نرى استخدامه للرمز "المنبر" وذلك في قوله في قصيدته "حجاب":
 "إذ يمتطي زمن السّنا بُشراه
 يستصرخ الحزن المسيّب سيفه
 يعلو همنبره المنبر الله
 يعلو الصدى فتذوب كلّ ضغينة
 وتثور في وجه العدى أفواه" (زيدان، ٢٤)

فإن كان للمنبر الذي استعمله بعد مكاني، لكنّه يحمل أبعادا زمنية تاريخية أبعد من ذلك، وذلك بقرينة المفردات التي تدلّ على زمن غابر؛ فيه الخيل (يمتطي زمن السّنا)، والسيف، وكذا الضغينة التي رأينا فيها بعض التشابه مع قوله تعالى: ﴿وَنَزَعْنَا مَا فِي صُدُورِهِمْ مِنْ غِلٍّ إِخْوَانًا عَلَى سُرُرٍ مُتَقَابِلِينَ﴾ [الحجر: ٤٧]. وأهم قرينة وهي مفردة البشري، والتي تحليلنا أيضا إلى قوله تعالى: ﴿هَٰذِي وَبُشْرَىٰ لِلْمُؤْمِنِينَ﴾ [النمل: ٢]، وأكد مفردة الجلالة "الله". فهذه المقدمات المفردات المركبة إنما تحليلنا إلى فجر الإسلام وبزوغ رايته:

"صبح... وتشرق في الضحى أضداه
شوقتي للحق يا أختاه

سكن الدجى والليل يحمل رايتي" (زيدان، ۲۴)

فيصبح المنبر رمزا دالا على حدث تاريخي يشير إلى بشارة ظهور الإسلام، وإعلاء رايته. ومن هنا فقد رأينا في هذا المحور كيف استخدم شاعرنا رموزا أسطورية وتاريخية، ومصطلحات دالة على الزمان والمكان، توظف التاريخ بطريقة جد سلسلة وذكية، تحتاج إلى إعمال الفكر، وتقليب النظر من أجل فك شيفرتها ومعرفة المقصود منها.

خاتمة:

بعد الذي تقدّم بحثه، يمكننا أن نجمل خلاصة البحث في أن قصائد ديوان "فضاء لموسم الإصرار" للأديب والشاعر حسين زيدان مليئة بالرموز والكلام المشفّر، خصوصا الديني والتاريخي، حيث يمثّل الرمز اتجاها سلكه الشاعر ليعبّر بطريقة تريخه، ويغنيه عن الإفصاح المباشر عن مقاصده ومراده، مفسحا المجال للقارئ بأن يؤول نصوصه وفق ما يفهمه. كما يمكننا الخروج بجملة من النتائج أهمها:

١- يعدّ ديوان "فضاء لموسم الإصرار" أول الأعمال الشعريّة للشاعر الأوراسيّ الراحل حسين زيدان، وقد كتبه في باكورة شبابه.

٢- لعنوان الديوان رمزية دينية وتاريخية حمّالة للدلالات؛ فالفضاء بقي مفتوحا مستقبلا للمعاني، من بينها أنّه يحتلّ الإفصاح الذي يستحضر الماضي ويعيد التذكير بأحداثه دون خوف، والتعبير عن الحاضر بهموه، واستشراف للمستقبل بثقة.

٣- يحوي ديوان "فضاء لموسم الإصرار" مظهرات رمزية تنوّعت بين الدينيّ والإسلامي، العربيّ والجزائريّ، وحتى الذاتي، وقد شكّل الرّمز في قصائده _من خلال النماذج التي سقناها_ مرجعية أساسية استلهم منها معانيه وكثّفها، في ربط بين الأزمنة الثلاث: الماضي والحاضر والمستقبل. فبعض القصائد كانت احتفاء واضحا بأحداث ماضية، أعاد الشاعر إحياءها ورثائها، التطلّع إليها، أو محاولة نسيانها. كما حملت بعض الرّموز أيضا فضاء لتعدّد المفاهيم والدلالات، تجعل النصّ الشعريّ دائم الحياة، رابطا بين الأصالة والمعاصرة، مبرزاً همومه وهموم أمته الصغيرة والكبيرة.

٤- بنى الشاعر قصائده ببنية لغوية حملت الكثير من المفردات الدالة على الزمان والمكان، والتي ما إن يقف القارئ على معانيها حتى تنفتح أمامه قراءات وتأويلات جديدة، وهذا الذي يدّل على تمّاهي وتعمّق شاعرنا في التاريخ والنهل من معينه، لتعزيز وتقوية معانيه.

٥- مثّل الرمز الديني عنصرا مهما في ديوان الشاعر بل رافدا ومصدرا أساسيا، لم يستغن عنه في أي قصيدة من قصائده، بالإضافة إلى استخدامه للرمز التاريخي بدرجة أقل من الديني. فكان استخدامه في منتهى الدقة والاتساق والذكاء، وذلك لأغراض تختلف من قصيدة لأخرى، لكنها غالبا ما تدور في فلك التأسي به والتغني به، أو حسرة وتألما منه، أو تطلعا وشوقا إليه. كما أنّ هذا التوظيف لم يمنعه من إعطاء المعاني بعدا حاضرا معبّرا عن الواقع وهمومه وقضاياها، بالإضافة إلى البعد المتجدّد المستشرف للمستقبل.

كما لا يفوتنا أن نذكر توصيتين علميتين متعلّقتين بالجانب الرّمزيّ في هذا العمل الشعري لشاعرنا؛ الأولى هي إعادة قراءة ديوان الشاعر ومحاولة فهمه بعيدا عما تقدّم هنا، فنصوصه قابلة للقراءة بحسب استعداد القارئ وزاده المعرفي، وقد توجد رموز أخرى _فيما تناولناه من قصائد_ لم ننتبه لها، أو كان ذلك هو جهدنا ووسعنا في الكشف عنها وفهمها. والتوصية الثانية متعلّقة بإكمال ما تبقى من قصائد هذا الديوان، لأنّه _كما ذكرنا في المقدمة_ نيتنا كانت محاولة إكمال الديوان كلّ، إلا أنّ المقام لم يتسع لها كلّها.

المراجع والمصادر

- Bouamama, S. (2022). Metaphorical shift and semantic expansion in the poetry of "Hussein Zidan". *Journal of Arabic Language Sciences and Literature*, 14(1), 314-332.
- Debbakh, S. (2015). *The invocation of heritage figures in Hussein Zaidan's poetry (selected models)* [Master's thesis]. University of Mohamed Khider, Biskra.
- Keown, D. (2016). *Buddhism: A very short introduction* (S. Mokhtar, Trans.). Hindawi Foundation.
- Lakhloufi, J. (2018). Dihya, the forgotten queen: Elements of biography and features of the myth. *Al-Rabie Journal*, (8), 313-328. https://www.academia.edu/39049623/%D8%AF%D9%8A%D9%87%D9%8A%D8%A7_%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9_%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%B3%D9%8A%D8%A9_%D8%B9%D9%86%D8%A7%D8%B5%D8%B1_%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%8A%D8%B1%D8%A9_%D9%88%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%84%D9%85_%D8%A
- Maamouri, W. (2015). *Mahatma Gandhi and the policy of non-violence in India 1869-1984* [Master's thesis]. University of Mohamed Khider, Biskra.
- Nichani, F., & Hamadou, F. (2016). *The Iraqi-Iranian war and the diplomatic role of Algeria in resolving the crisis 1980-1988* [Master's thesis]. University of Ahmed Draia, Adrar.
- Ragheb, N. (2003). *Encyclopedia of literary theories*. Egyptian International Publishing Company.
- Taibi, H. (2013). *The historical symbol in the poetry of Amal Dunqul* [Master's thesis]. University of M'sila.
- Youssef, M. H. (1988). *Master of the Youth of Paradise, grandson of the Messenger of God, Al-Hussein bin Ali*. Dar Al-Shaab Press.
- Zidan, H. (n.d.). *A Space for the Season of Insistence*. SED Publications.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Abdelaziz, Z. (2024). The Religious and Historical Symbol in Hussein Zidan's Poetry: Cases from the Collection (Fadha' li-Mawsim al-Israr). *LANGUAGE ART*, 9(4):61-76, Shiraz, Iran. [in Arabic]

DOI: 10.22046/LA.2024.22

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/429>





نمادهای دینی و تاریخی در شعر حسین زیدان: بررسی موردی دیوان (فضاء لموسم الإصرار)

دکتر زینب عبدالعزیز^۱

استاد دانشگاه عالی علوم دینی امیر عبدالکادر، دانشکده زبان عربی،
الجزایر.

(تاریخ دریافت: ۱۷ شهریور ۱۴۰۳؛ تاریخ پذیرش: ۲۵ آبان ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۰ آذر ۱۴۰۳)

چکیده

حسین زیدان، شاعر الجزایر در گذشته، به دلیل سبک خلاقانه و جذابش معروف است. به ویژه وی به نمادسازی علاقه زیاد دارد و به مخاطب امکان می‌دهد تا به فکر کردن و بررسی نمادها بپردازد، به طوری که با استفاده از دانش تاریخی، فرهنگی و دینی خود، به طور مستقل به اهداف و معانی نمادهایی که وی در شعر خود استفاده کرده است، دست یابد. به رغم اینکه مطالعات درباره اثرات زیدان کم است، اما اثرات وی به طور معنوی و تاریخی بسیار مهم هستند و به عنوان راهنما در مراحل حیاتی تاریخ ملت عمل می‌کنند. بنابراین، ما به انتخاب این موضوع برای بررسی نمادهای تاریخی در اثرات شعری وی پرداختیم. به طور خاص، به سوالات اصلی زیر پاسخ دادیم: چه نقشی نمادهای دینی و تاریخی در شعر حسین زیدان دارند؟ استفاده از آن به صورت اتفاقی یا اساسی در ساختار و معنا اثراتش بود؟ با استفاده از روش توصیفی و مکانیسم‌های آن، به نتیجه رسیدیم که نمادهای دینی و تاریخی در شعر حسین زیدان، از طریق مثال‌هایی که انتخاب کرده‌ایم، به عنوان یک بعد اساسی در ساختار متن و جریان معنی عمل کرده است. این نمادها به طور پیوسته گذشته و نمادهای آن را به خاطر می‌آورند، هرچند با امید، اندوه یا غم، و به طوری که نیازهای ساختاری شعر را تامین می‌کند.

واژه‌های کلیدی: نشأ، نمادسازی، گذشته، مقدس، هویت، شعر الجزایر، حسین زیدان.

¹E-mail: zineb.abdelaziz95@gmail.com



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Religious and Historical Symbol in Hussein Zidan's Poetry: Cases from the Collection (Fadha' li-Mawsim al-Israr)

Dr. Zineb Abdelaziz¹

Professor Lecturer (B), Department of Arabic Language, Emir Abdelakader University of Islamic Sciences Constantine, Algeria.



(Received: 7 September 2024; Accepted: 15 November 2024; Published: 30 November 2024)

The late Algerian poet Hussein Zidan is renowned for his creative and evocative style. Fascinated by symbolism, Zidan's work allows readers to contemplate and explore, drawing upon their cultural-historical and spiritual-religious knowledge, to independently uncover his intentions and grasp the meaning of his symbolic choices. Studies of Zidan's works remain scarce, despite their notable spiritual nature and guidance through crucial junctures in the nation's history. Therefore, we have chosen to examine the occurrence of historical symbolism in his poetic texts. Specifically, we address the following central question: What role does Religious and Historical Symbol play in Hussein Zidan's poetry? Was its use incidental or fundamental in shaping the structure and meaning of his poems? Following the descriptive methodology with its various mechanisms, we concluded that religious and historical symbolism in Hussein Zidan's poetry, as evidenced through our selected examples, constituted a fundamental pivotal dimension in textual construction and semantic fluidity, continuously evoking the past and its symbols, whether with optimism, regret, or sorrow, as demanded by the poem's contextual requirements.

Keywords: Self, Symbolism, Past, Sacred, Identity, Algerian Poetry, Hussein Zidan.

¹ E-mail: zineb.abdelaziz95@gmail.com



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Reflections on Abandoning Cooperative Learning: Impacts on Academic Performance, Communication Skills, and Motivation among University Students during the COVID-19 Pandemic

Sara Laouici ¹©

PhD Student of School Psychology, University of 20 August 1955, Skikda.
Laboratory of Psychological and Educational Applications, Constantine 2, Algeria.



Dr. Salima Boutoutane[†]

PhD of Social Psychology, University of 20 August 1955, Skikda, Algeria.



(Received: 16 December 2023; Accepted: 22 October 2024; Published: 30 November 2024)

This study aimed to examine the repercussions of discontinuing the use of cooperative learning strategies among university students during the COVID-19 pandemic. The research focused on its effects on three key areas: academic performance, communication skills, and student motivation. A descriptive-analytical methodology was employed. To this end, a questionnaire with three main sections was designed and distributed to a sample of 95 psychology students at the University of Skikda, Algeria. The results revealed a significant decline in students' academic performance, primarily due to inadequate knowledge acquisition. Additionally, there was a notable deficit in communication skills, hindering effective information exchange among students, and a near-total absence of motivation was observed. Despite the implementation of online learning as an alternative to cooperative learning, student performance was found to be weak, as indicated by the current study's findings.

Keywords: Cooperative Learning Strategy, Academic Performance, Communication Skills, Motivation, E-Learning.

¹ E-mail: s.laouici@univ-skikda.dz © (Corresponding author)

² E-mail: s.boutoutane@univ-skikda.dz

Introduction

Problem Statement

In recent years, educational practices in the Arab world have seen a substantial expansion, particularly regarding the implementation of various teaching and learning strategies in educational institutions. The application of these strategies has coincided with numerous unexpected changes that have had a direct impact on the process of knowledge acquisition.

Teaching strategies are crucial components of the educational process, forming the core of instructional activities and being vital for the success of learning outcomes. These strategies enable the effective use of educational materials, facilitating the achievement of specific study objectives. Furthermore, they help to spark learners' interests and engage them, encouraging active participation in lessons and problem-solving activities. Educators must consider the individual circumstances of their students and provide targeted guidance (Ayat Ali 2021, 58). The method of delivering information plays a crucial role, as it involves engaging all learners under the teacher's supervision, alongside selecting appropriate methods to achieve educational goals. Attaining these goals serves as an indicator of the quality of students' academic performance. According to Al-Khatib (1999), academic performance reflects the extent to which students comprehend and apply the knowledge gained from their university curriculum, particularly in unforeseen or emergent educational scenarios (Al-Sabab 2020, 346).

One of the prominent strategies used in teaching is cooperative learning, which is considered a modern approach. It involves dividing the class into small groups, typically comprising 2-6 students. Each group is assigned a specific task, with each student fulfilling a designated role, and the results of their work are shared with the entire class. Some view this as an innovative method for enhancing student performance within the classroom. Cooperative learning allows small groups of students to learn together effectively, assisting each other in raising individual achievement levels and accomplishing shared educational goals (Belirdouh & Ben Saghir 2021, 74). Hence, cooperative learning is an instructional strategy that includes a sequence of steps and activities where diverse groups of students interact within a guided learning environment under the teacher's supervision, aimed at achieving planned educational objectives (Daoudi 2017, 3). Numerous studies, including a 30-year longitudinal study by Johnson and Johnson (1998) on cooperative learning groups, have demonstrated the positive impacts of this strategy compared to traditional classroom settings. The study's findings highlighted that cooperative learning positively influences several aspects, such as student interaction, engagement, mutual support, and clarity of goals (Ben Nouioua 2020, 130-131).

Although cooperative learning has proven effective and has a direct impact on various facets of the teaching-learning process, recent developments and changes in educational systems have necessitated alternative solutions. To help students adapt to these changes, a shift towards other forms of learning, such as distance education, has been observed. According to researcher Zafari (2020), distance learning involves delivering educational content through various methods using technological tools, reaching learners at home or in remote locations (Mustafa 2021, 7). This form of learning became essential after the World Health Organization declared COVID-19 a global contemporary threat, compelling educational systems to resort to online platforms for knowledge delivery due to the enforced social distancing measures, aimed at safeguarding the health of all stakeholders in the educational process.

While distance learning emerged as one of the most viable options in response to the new circumstances, it is not without significant shortcomings. A study by Louie and Shaw (2020) highlighted several disadvantages associated with the shift from face-to-face education to distance learning, including weakened communication and reduced efficiency in information exchange (Mustafa 2021, 19). These issues can be attributed to the lack of communication skills, which are defined as the set of abilities, techniques, and practical skills that enable individuals to communicate effectively and eloquently, thereby enhancing the overall impact of the message (Dahdouh 2020, 38-39). Additionally, a lack of motivation was observed among students, characterized by a reduced inclination to engage in meaningful educational activities and exert effort to benefit from them. Motivation is defined as the efforts and desires exhibited by students to achieve a certain level of success and meet educational goals (Al-Ruwaithi 2016, 5).

Thus, reducing the number of in-person instruction hours led to the discontinuation of cooperative learning strategies, which had repercussions on several aspects of the learners' educational experience.

On this basis, this study was conducted to shed light on the repercussions resulting from abandoning the use of the cooperative learning strategy during the COVID-19 pandemic. The study seeks to answer the following questions:

Main Question

What are the repercussions of abandoning the use of the cooperative learning strategy on university students during the COVID-19 pandemic?

Subsidiary Questions

- What are the repercussions of abandoning the use of the cooperative learning strategy on the academic performance of university students during the COVID-19 pandemic?

- What are the repercussions of abandoning the use of the cooperative learning strategy on communication skills among university students during the COVID-19 pandemic?
- What are the repercussions of abandoning the use of the cooperative learning strategy on learning motivation among university students during the COVID-19 pandemic?

Study Objectives

This study aims to:

- Identify the repercussions of abandoning the cooperative learning strategy among university students during the COVID-19 pandemic.
- Examine the impact of abandoning the cooperative learning strategy on the academic performance of university students during the COVID-19 pandemic.
- Investigate the repercussions of abandoning the cooperative learning strategy on communication skills among university students during the COVID-19 pandemic.
- Explore the consequences of abandoning the cooperative learning strategy on learning motivation among university students during the COVID-19 pandemic.

Significance of the Study

The significance of this study lies in:

- Spotlighting and seeking to uncover the realities regarding the absence of cooperative learning strategy during the COVID-19 pandemic from the students' perspective.
- Attempting to find alternatives to strategies applied in the absence of cooperative learning strategy.
- Understanding the role of cooperative learning strategy in developing communication skills among university students and the consequences of its absence during the COVID-19 pandemic.
- Contributing scientifically to university institutions given the novelty of the topic.

Literature review

As reported by Dabash and Haddad, a 1993 study by Madiha Hussein Mohamed Abdel Rahman specialized in examining the effectiveness of using cooperative learning strategies on the academic achievement of elementary school students in mathematics, this was by splitting the students into groups of (4 - 5) students each, tasks have been assigned to each group and all the students participated in solving the attributed job. The study demonstrated the effectiveness of employing this strategy in enhancing the academic achievement of students in mathematics. It

proved to be most beneficial for academically weak students, followed by average students, and finally, high-achieving students, highlighting its efficacy and Another study by Amziane and Khatib (2015) aimed to explore the effectiveness of cooperative learning strategies in increasing motivation towards learning. The study found significant differences in motivation levels towards learning in favor of the dimensional assessment (Dabash & Haddad 2021, 78-79).

A study by Berthel and others (2020) aimed to analyze the social weaknesses faced by students in distant education during the COVID-19 pandemic. This theoretical reflective study delved into the issues of social weakness encountered by students in remote learning. The results emphasized the need to shed light, especially on those facing social weaknesses and lacking resources to access the content taught in remote learning (Mustafa 2021, 26).

Another study by Oyaba and Saleh (2020) aimed to evaluate students' experiences with E-Learning during the university closure due to the COVID-19 pandemic. the study used a descriptive-analytical approach, employing various statistical tools, it specifically examined the emergency plan outlined by the Ministry of Higher Education. The practical study involved students from the Faculty of Economics at the University of Ghardaia in Algeria, with the results indicating adaptability to the crisis and an acceptable readiness for E-Learning. Students preferred asynchronous interaction, and the study identified material and human obstacles hindering students' interaction with activities on various platforms (Kadem 2021, 24).

Several relevant Arab and foreign studies were reviewed, contributing scientific insights that enriched the theoretical aspect of the current research. Although there are variations and similarities among the studies, key observations include:

- The study aligned with the methodology of Oyaba and Saleh (2020) in choosing a descriptive-analytical approach for their respective topics, differing from other studies.
- The current study shared the same tool, the questionnaire, with Oyaba and Saleh (2020), while differing from other studies in this aspect.
- The study involved university students, consistent with Berthel and others (2020) and Oyaba and Saleh (2020), who focused on university students. However, it differed from Madiha Hussein Mohamed Abdel Rahman's study (1993), which included elementary school students.
- The previous studies have contributed new scientific insights, reinforcing the importance of cooperative learning strategies in enhancing the academic achievement of students. The current study draws on these insights, emphasizing the necessity of relying on remote learning as an

alternative to other strategies, considering all factors contributing to its success and aiding students in adapting to it.

Methodological Procedures of the Study

The study methodology encompasses the following:

Research Method

This study adopts the descriptive-analytical methodology, considering its suitability for the objectives and significance of the intended study.

Study Population

The study population consists of male and female students at the University of August 20, 1955, Skikda, specializing in Psychology during the second semester of the academic year 2021/2022.

Study Sample

The current study relies on a sample comprising (95) randomly selected students from the University of August 20, 1955, Skikda, majoring in Psychology.

Study Tools

A questionnaire was employed for the completion of the current study, comprising (30) items.

Reliability and validity of the Instruments

To verify the reliability of the tool, the internal consistency method was employed.

Table (01): The internal consistency reliability between the paragraphs and the total score.

Item	Correlation	Item	Correlation	Item	Correlation
01	0.901	11	0.965	21	0.912
02	0.623	12	0.948	22	0.968
03	0.949	13	0.969	23	0.895
04	0.817	14	0.858	24	0.874
05	0.969	15	0.793	25	0.863
06	0.800	16	0.841	26	0.967
07	0.916	17	0.891	27	0.922
08	0.966	18	0.902	28	0.786
09	0.830	19	0.822	29	0.817
10	0.970	20	0.950	30	0.739

Observing the table above, the Pearson correlation coefficient values ranged between (0.623 and 0.970). All statements were significant at the 0.05 significance level, indicating internal consistency between the statements of each variable and the total score.

Validity of the Two-Sided Comparison

Table (02): The results of the validity of the two-sided comparison for the students' attitudes scale:

Categories	Number (n)	Mean	Standard Deviation	T-Value	Sig	Significance Level
Upper	10	141.20	6.28	8.81	0.0	0.22
Lower	10	96.20	14.86			Not significant at 0.05

The mean of the upper group was 141.20 with a standard deviation of 6.28, while the mean of the lower group was 96.20 with a standard deviation of 14.86. The significance level of 0.0, which is less than 0.05, indicates statistically significant differences between the upper and lower categories, demonstrating that the scale has the ability to distinguish between individuals in the study and between high and low grades.

Stability of the Study Tool

Split-Half Method

Table (03): Shows the Guttman Split-Half Coefficient.

Items	Sample Size	Stability Coefficient	Correlation Between Halves	Guttman Split-Half Correction Coefficient
First Half	15	0.97	0.96	0.97
Second Half	15	0.97		

The table indicates that the Guttman correction coefficient is 0.97, which is considered good stability. Therefore, the scale possesses good stability and can be relied upon in the primary study.

Calculation of Stability using Cronbach's Alpha

The stability of the study tool was computed using the Cronbach's Alpha method, and the result is as follows:

Table (04): Presents the results of the stability coefficient of the study tool using Cronbach's Alpha.

Study Tool	Number of Items	Alpha (α)
	30	0.987

From the preceding table, the stability coefficient of the study instrument, as per the Cronbach's Alpha equation, was equal to ($\alpha = 0.98$), indicating a good level of stability for the scale.

Presentation and Interpretation of the Study Results

First Question: What are the repercussions of abandoning the use of cooperative learning strategy on the academic performance of university students amidst the COVID-19 pandemic?

Table (5): Means and standard deviations of the responses of the study sample on the items of the first axis

Item Number	Description	Mean	Standard Deviation	Rank	Grade
1	Difficulty in grasping course concepts	2.60	0.69	4	High
2	Decline in language skills	2.46	0.76	7	High
3	Difficulty in accessing educational content	2.64	0.65	3	High
4	Not benefiting from research projects	2.44	0.79	8	High
5	Difficulty in developing research skills	2.65	0.68	2	High
6	Decrease in academic achievement rates	2.22	0.85	10	Moderate
7	Difficulty in focusing	2.35	0.83	9	High
8	Teacher's lack of understanding of students' needs and responses	2.64	0.61	3	High
9	Lack of leadership skills	2.51	0.76	6	High
10	Difficulty in exchanging information	2.60	0.72	5	High
11	Difficulty in facing new educational problems	2.71	0.63	1	High
Overall grade for Axis 1		2.53	0.72	High	

(Source: Prepared by the researchers based on SPSS outputs.)

This table illustrates the mean scores and standard deviations of the study sample's responses, indicating the perceived difficulties and challenges associated with the abandonment of cooperative learning strategies. The grades and rankings help to prioritize and understand the impact of these challenges on academic performance.

Table (05) displays the means, standard deviations, and students' response scores on the second axis: Reflections resulting from abandoning the use of cooperative learning strategy on communication skills of university students in the era of COVID- 19 for each problematic item.

In this table, it's evident that Item No. (11) ranked highest with a high mean of (2.71) and a standard deviation of (0.63), indicating significant difficulty in facing new educational situations for university students. Items (1, 10, 8, 3, 5) have closely

clustered mean scores (2.65, 2.64, 2.64, 2.60, 2.60) and high standard deviations (0.68, 0.65, 0.61, 0.69, 0.72), signifying challenges in developing research skills, accessing educational content, teachers understanding students' needs, grasping course concepts, and exchanging information.

Items (4, 2, 9) also have high mean scores (2.51, 2.46, 2.44) and standard deviations (0.76, 0.76, 0.79), indicating that students often lack leadership skills, experience a decline in language skills, and do not benefit from research skills. Item No. (7) has a mean score of (2.35) and a high standard deviation of (0.83), suggesting difficulties in concentration. Finally, Item No. (6) has a moderate mean score of (2.22) and a high standard deviation of (0.85), indicating no significant decrease in academic achievement rates among university students.

Second Question: What are the reflections resulting from abandoning the cooperative learning strategy on communication skills of university students in the era of COVID-19?

Table (6): Means and standard deviations of the responses of the study sample on the items of the second axis

Item Number	Description	Mean	Standard Deviation	Rank	Grade
12	Insufficient responsiveness with peers	2.46	0.80	3	High
13	Increased bias towards self	2.78	0.45	1	High
14	Lack of group belonging	2.26	0.88	5	Moderate
15	Decreased ability to accept others' opinions	1.94	0.87	7	Moderate
16	Increase in individualism	2.40	0.80	4	High
17	Inclination towards individual opinions	2.14	0.85	6	Moderate
18	Limited opportunities for positive competition	2.64	0.63	2	High
19	Unwillingness to accept criticism	2.46	0.75	3	High
20	Limited communication with teachers	2.64	0.69	2	High
Overall grade for Axis 2		2.41	0.75	High	

(Source: Prepared by the researchers based on SPSS outputs.)

Table (06) illustrates the mean scores and standard deviations of the study sample's responses to the items of the second axis. Item (13) obtained a high score with a mean of (2.78) and a standard deviation of (0.45), indicating an increased inclination of students towards self-bias.

Similarly, items (18, 20) also received high scores, with average values of (2.64, 2.64) and close standard deviations of (0.63, 0.69) respectively. These items suggest a lack of suitable opportunities for positive competition and limited interaction with professors.

Ranked third, items (12, 19) received high scores with equal mean values of (2.46, 2.46) and standard deviations of (0.80, 0.75) respectively. They indicate that students perceive insufficient interaction with their peers and a resistance to criticism.

Examining item (16), its high score is noteworthy, with a mean of (2.40) and a standard deviation of (0.80), expressing an increased sense of individuality among students.

As for items (14, 17, 15), they all received moderate scores, with mean values in descending order (2.26, 2.14, 1.94) and standard deviations of (0.88, 0.85, 0.87) respectively. These items reflect students' lack of a sense of belonging to the group, a tendency towards imposing opinions, and a diminished ability to accept the views of others, though not to a significant extent.

Third Question: What are the repercussions of abandoning the use of the cooperative learning strategy on learning motivation among university students during the COVID-19 pandemic?

Table (7): Means and standard deviations of the responses of the study sample on the items of the third axis

Item Number	Description	Mean	Standard Deviation	Rank	Degree
21	Decreased interest in exploration	2.49	0.81	5	High
22	Increased thinking about academic evasion	2.03	0.91	8	Moderate
23	Satisfaction decline in research achievements	2.51	0.81	3	High
24	Lack of feedback	2.49	0.72	5	High
25	Noticeable decline in asking questions	2.58	0.67	1	High

Item Number	Description	Mean	Standard Deviation	Rank	Degree
26	Decreased interest in seeking knowledge	2.53	0.78	2	High
27	Decline in mastery of research work	2.50	0.79	4	High
28	Decrease in self-support levels	2.36	0.78	6	High
29	Irregular attendance in classes	2.11	0.95	7	Moderate
30	Absence of challenge in collaborative research activity	2.53	0.78	2	High
Total Score for Axis 3		2.41	0.8	High	

(Source: Prepared by the researchers based on SPSS outputs.)

Table (07) indicates that the mean scores ranged from 2.03 to 2.58, and the standard deviations varied from 0.67 to 0.95. Items (25, 26, 30, 23, 27) received high scores, with mean values ranging from 2.58, 2.53, 2.53, 2.53, to 2.50. The standard deviations for these items were also high, with values of 0.67, 0.78, 0.78, 0.81, and 0.79, respectively. These results suggest a significant decline in students' tendency to ask questions, a reduced interest in knowledge-seeking, and a lack of a challenging element in collective research activities. Additionally, students expressed dissatisfaction with achievements, and there was a decline in proficiency in research activities.

Items (21, 24) alone achieved high scores with equal mean values of 2.49, and their standard deviations were 0.81 and 0.72, respectively. These findings indicate a decrease in the desire for exploration and a lack of feedback among university students.

Item number (28) obtained a high score with a mean of 2.36 and a standard deviation of 0.78, reflecting a decrease in self-support levels due to the absence of cooperative learning strategies.

As for items (29, 22), they received average scores with mean values of 2.11 and 2.03, and their standard deviations were 0.95 and 0.91, respectively. These items suggest that students do not strongly lean towards irregular attendance, and they do not think much about academic leakage.

Main Question: What are the repercussions of abandoning the use of the cooperative learning strategy on university students during the COVID-19 pandemic?

Table No. (08): Means and standard deviations and total grades for each axis and the overall scale.

Axis Number	Mean	Standard Deviation	Rank	Grade
Axis One	2.53	0.72	1	High
Axis Two	2.41	0.75	3	High
Axis Three	2.41	0.80	2	High
Overall Scale	2.45	0.75	High	

(Source: Prepared by the researchers based on SPSS outputs.)

The table indicates that the overall mean for the entire scale was (2.45) with a standard deviation of (0.75), which is considered high. Axes (1), (2), and (3) had high mean values of (2.53, 2.41, 2.41), with standard deviations of (0.72, 0.75, 0.80), indicating significant negative reflections due to the absence of cooperative learning strategies during the COVID-19 pandemic. This had a considerable impact on the academic performance of university students, affecting their communication skills and learning motivation negatively.

Discussion of Subsidiary Questions

Results Related to the First Question

From Table (05), it is evident that there is a significant impact on the academic performance of university students due to the abandonment of cooperative learning strategies during the COVID-19 pandemic. The mean was (2.53), indicating a high degree of impact and negative outcomes for students. This is attributed to the fact that cooperative learning relies on organized collective information sharing, facilitating the comprehension of course concepts. Additionally, the absence of the teacher's indirect influence, guiding students and enabling them to understand their needs and training them to face and solve problems, especially educational ones, results in lower academic achievement rates. This aligns with a study by Abdel Rahman (1993), emphasizing the importance of implementing cooperative learning strategies for students, enhancing their academic performance.

Discussion of Results Related to the Second Question

Table (06) reveals negative reflections on communication skills among university students due to the abandonment of cooperative learning strategies in the learning process, replaced by remote learning. The mean was (2.41), indicating that students suffered significantly from the absence of cooperative learning. The reason is that remote learning does not achieve direct communication and sufficient interaction among students and between students and teachers. Cooperative learning,

with features like open discussion, experience exchange, feedback, and easy dialogue, facilitates effective communication. The absence of these aspects leads to a lack of students' ability to use various communication tools, such as dialogue, listening, and constructive criticism of erroneous ideas. Improvised solutions help them adapt to different information presented by the teacher and peers. Consequently, there is difficulty in interaction, and students struggle to objectively change their attitudes and behaviors.

Additionally, cooperative learning ensures the achievement of effective and productive collaborative skills among students, contributing to problem-solving in the most suitable way. Thus, remote learning, as an alternative to cooperative learning, does not achieve the results provided by the latter, as it lacks the features of cooperative learning.

Discussion of Results Related to the Third Question

From the results presented in Table (07), it is apparent that abandoning cooperative learning strategies during the COVID-19 pandemic had negative impacts on students' motivation, with a mean of (2.41). This is a high degree of impact, and the reason behind these results lies in the strong relationship between cooperative learning strategies and creating motivation among students. Cooperative learning is considered a fundamental condition in the educational process, creating a positive classroom atmosphere, fostering competition, vitality, and students' interest in studying. It instills a sense of enjoyment during the learning process, motivates students to search for information objectively, and directs their behaviors within a collective learning framework.

Moreover, cooperative learning makes the learner the focal point of the educational process, giving them a positive self-image, creating enthusiasm and passion for seeking information in an objective manner. The absence of cooperative learning leads to a lack of challenge and a decreased interest in searching for knowledge, resulting in reverse outcomes.

Discussion of Main Question Results

The results from Table (08), focusing on the repercussions of abandoning cooperative learning strategies during the COVID-19 pandemic, indicate high-level outcomes explaining three main aspects: academic performance, communication skills, and motivation. Most respondents from the study's sample emphasized the results of this change, noticing a sudden reduction in face-to-face teaching hours that affected various student aspects.

In the academic aspect, cooperative learning provides a platform for students to achieve behavioral or cognitive goals through direct interaction with peers, relying on the teacher's guidance. The absence of cooperative learning led to the emergence

of problems affecting academic performance, with remote learning lacking essential skills, particularly information exchange for effective response to this learning style.

Communication skills of university students were also impacted, evident in insufficient interaction among peers and a decrease in their ability to accept others' opinions. This is attributed to the absence of features available when using cooperative learning, which fosters dialogue, exchange of perspectives, and constructive examination, positively affecting students' personalities.

Motivation, a significant indicator of cooperative learning success, was affected negatively. Motivation is vital for students in achieving their academic goals, and its absence leads to a decline in interest in knowledge exploration. Cooperative learning contributes to awakening individual motivations, eliminating feelings of frustration by fostering motivation among students and creating a motivating factor between them and teachers.

Various problems, including a lack of interest in knowledge exploration and a decline in the desire for research, were evident due to the absence of cooperative learning. Cooperative learning helps create a positive atmosphere, stimulate competition, and enhance students' interest in learning. The absence of this strategy results in a lack of challenge and decreased interest in seeking knowledge.

Recommendations

- Activate remote learning as a viable alternative to abandoning cooperative learning strategies. This involves providing students with comprehensive training programs that guarantee effective and fruitful communication.
- Empower students by ensuring sustained direct contact during the learning process with peers and educators. Prioritize synchronous remote learning, fostering positive interaction and feedback, thereby keeping learners engaged with their academic community.
- Provide comprehensive training for teachers and students, equipping them with competencies to navigate unforeseen challenges. This includes fostering skills, adaptability, and resilience to effectively cope with changes impacting the educational learning process.

Conclusion

The decision to forsake cooperative learning strategies has shown detrimental effects across multiple dimensions, notably on students' academic performance, communication proficiencies, and overall motivation. This underscores the paramount importance of this strategy in learners' lives, both generally and within the educational framework, for addressing specific challenges. Cooperative learning stands out as a pivotal strategy employed by educators, placing students at the core of the educational process, relying on guidance, and correcting perspectives through collaborative efforts. Despite the prevalent shift to remote learning, replacing

cooperative learning strategies has unveiled several gaps impacting students' formation. Abandoning one teaching strategy in favor of another necessitates a series of procedures and novel alternatives that inevitably take longer to implement.

References

- Ait Ali, N. (2021). Teaching methods and their importance in the success of the educational-learning process. *Educational Journal*, 2(1), 58.
- Al-Ruwaihi, A. N. (2016). *Learning motivation among intermediate stage female students in public education schools in Al-Madinah Al-Munawarah*. Research project submitted to the Department of Educational Administration, Taibah University, Saudi Arabia.
- Belierdouh, K., & Benseghir, K. (2021). Active learning strategies - cooperative learning as a model. *Comprehensive Journal of Educational and Social Sciences*, 4(1), 74.
- Ben Nouioua, S. (2020). Cooperative learning strategy (Think - Pair - Share) and its importance in the educational process. *Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, 12(2), 130-131.
- Dabash, N. H., & Haddad, Y. (2021). Active learning strategies and motivation for learning. *Journal of Research and Humanities Studies*, 15(2), 78-79.
- Dahdouh, M. (2020). *Lectures on the subject of 'Communication Skills in Public Relations' for first-year students in the information and communication sciences, Department of Information and Communication Sciences and Libraries, May 8, 1945 University, Guelma*.
- Dawdi, K. (2017). *Educational-learning process in the context of competency approach*. [Intervention at a National Symposium]. Ziane Achour University, Jelfa.
- Jamil, S. A., & Al-Sabab, A. M. M. (2020). Psychological resilience and its relationship to academic performance among university students. *Studies Journal*, 47(2), 346.
- Kadem, S. M. (2021). *The reality of distance education in Iraqi universities in the face of the coronavirus pandemic: Students' and faculty members' perspectives* [Master's dissertation, Middle East University].
- Mustafa, M. F. (2021). *Obstacles to e-learning in the face of the COVID-19 pandemic: Teachers and parents' perspectives in Giza schools* [Doctoral dissertation, Middle East University].

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Laouici, S., & Boutoutane, S. (2024). Reflections on Abandoning Cooperative Learning: Impacts on Academic Performance, Communication Skills, and Motivation among University Students during the COVID-19 Pandemic. *LANGUAGE ART*, 9(4), 77-92. Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2024.23

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/417>



بازتاب‌های کنار گذاشتن یادگیری مشارکتی: تأثیرات بر عملکرد تحصیلی، مهارت‌های ارتباطی و انگیزه در میان دانشجویان دانشگاه در طول همه‌گیری کووید-۱۹

ساره لعویسی^۱ ©

دانشجوی دکترای روان‌شناسی مدرسه، دانشگاه ۲۰ اوت ۱۹۵۵، سکیکه.
آزمایشگاه کاربردهای روان‌شناختی و آموزشی، قسنطینه ۲، الجزایر.

دکتر سلیمه بوطوطن^۲

دکترای روانشناسی اجتماعی، دانشگاه ۲۰ اوت ۱۹۵۵، سکیکه، الجزایر.

(تاریخ دریافت: ۲۵ آذر ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۱ آبان ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۰ آذر ۱۴۰۳)

این مطالعه با هدف بررسی پیامدهای توقف استفاده از راهبردهای یادگیری مشارکتی در میان دانشجویان دانشگاه در طول همه‌گیری کووید-۱۹ انجام شد. پژوهش حاضر بر تأثیرات این امر بر سه حوزه کلیدی متمرکز بود: عملکرد تحصیلی، مهارت‌های ارتباطی و انگیزه دانشجویان. روش تحقیق به کار گرفته شده، توصیفی-تحلیلی بود. به این منظور، پرسشنامه‌ای متشکل از سه بخش اصلی طراحی و بین نمونه‌ای متشکل از ۹۵ دانشجوی روان‌شناسی در دانشگاه اسکیکده الجزایر توزیع شد. نتایج، کاهش چشمگیر عملکرد تحصیلی دانشجویان را عمده‌ترین دلیل کسب ناکافی دانش نشان داد. علاوه بر این، کاستی قابل توجهی در مهارت‌های ارتباطی مشاهده شد که مبادله مؤثر اطلاعات بین دانشجویان را با مانع مواجه کرده بود. همچنین فقدان تقریباً کامل انگیزه در میان نمونه مورد مطالعه مشهود بود. یافته‌های مطالعه حاضر حاکی از آن است که با وجود جایگزین شدن یادگیری آنلاین به جای یادگیری مشارکتی، عملکرد دانشجویان ضعیف ارزیابی می‌شود.

واژه‌های کلیدی: راهبرد یادگیری مشارکتی، عملکرد تحصیلی، مهارت‌های ارتباطی، انگیزش، آموزش الکترونیکی.

¹ E-mail: s.laouici@univ-skikda.dz

© نویسنده مسئول

² E-mail: s.boutoutane@univ-skikda.dz



ORIGINAL RESEARCH PAPER

La Structuration Génétique Selon *Lucien Goldmann*: Concepts et Mécanismes Procéduraux Dans le Contexte de la Critique Systématique

Dr. Farouk Soltani¹©

Maître de conférences de grade B au Département de langue et littérature arabes de la Faculté des arts et des langues étrangères, Université de Sétif 2 (Algérie), Laboratoire de poétique algérienne, Algérie.



Dr. Ammar Trabelsi²

University of Sétif 2 (Algeria), Laboratory for the Development of Philosophical Discourse and Cultural and Social Development in Algeria, Algeria.



(Received: 28 September 2024; Accepted: 15 November 2024; Published: 30 November 2024)

Résumé:

Ce travail s'inscrit dans le domaine des études critiques interdisciplinaires, offrant une analyse historique et descriptive sur la fondation de la structuration génétique par "Lucien Goldmann". Nous explorons les définitions terminologiques et exposons les mécanismes procéduraux sur lesquels repose cette approche critique moderne. En abordant le texte littéraire, le lecteur, à l'issue de sa lecture, sera capable d'analyser des œuvres littéraires en utilisant l'approche de la structuration génétique, en assimilant ses concepts et en appliquant ses principes, et ainsi de déduire la relation interconnectée entre la vision sociale et littéraire du texte.

Mots-clés: Structuration, Génétique, Lucien Goldmann, Vision du monde, Structure sémantique, Compréhension et interprétation, Conscience actuelle et possible, Assemblage et désassemblage de la structure.

¹ E-mail: f.soltani@univ-setif2.dz © (Corresponding author)

² E-mail: a.trabelsi@univ-setif2.dz

Introduction

La critique systématique, riche de ses approches interdisciplinaires, a marqué un tournant dans l'évolution de la critique moderne par son approche contemporaine du texte littéraire et son intérêt croissant pour la langue. Les critiques ont approfondi l'étude des phénomènes humains, en suivant leur formation et leur particularité, en empruntant la méthode structurale et en l'appliquant avec une deuxième approche sous forme de méthode intégrative. L'objectif est de surmonter les lacunes critiques résultant de l'unicité de la méthode qui a prévalu dans la vision de la critique systématique, et de présenter une compréhension plus large des phénomènes créatifs humains basée sur un cadre général de la critique systématique. La structuration génétique de son pionnier "Lucien Goldmann" est un modèle de cette nouvelle transformation critique.

"Lucien Goldmann" dans son approche critique hybride, s'appuyait sur la structuration et la vision sociale. La première, dans le contexte de la modernité, a marqué un tournant critique décisif dans le domaine de la critique littéraire. La structuration, avec sa vision systématique et son approche contemporaine, a changé la direction des critiques en matière de critique, et a modifié leur vision du texte littéraire, révélant ses beautés linguistiques et ses déplacements. Pendant ce temps, "Goldmann" ajoutait la vision sociale à son approche critique afin de surmonter les lacunes critiques qui résultaient de la structuration elle-même.

Problématique

Malgré les nouveautés apportées par la structuration dans les études littéraires, ses exagérations dans l'isolement du texte du contexte externe ont été critiquées pour les lacunes critiques qu'elles ont créées, attribuées par les critiques à son ignorance de l'impact du contexte externe dans la compréhension du texte.

Ceci a précipité l'apparition de méthodes critiques intégratives qui combinent la structuration et les approches contextuelles, comme ce fut le cas avec "Lucien Goldmann" qui a établi la structuration génétique, une méthode critique qui combine les visions critiques des méthodes structurale et sociologique.

Questions

- _ Quelle est la nouveauté critique apportée par "Lucien Goldmann" dans sa méthode "le structuralisme génétique" ?
- _ Comment le structuralisme génétique de "Lucien Goldmann" a-t-elle contribué à surmonter les lacunes critiques sur lesquelles reposait la structuration elle-même ?
- _ Quels sont les mécanismes procéduraux que le structuralisme génétique utilise dans son approche du texte ?

Méthode

Pour répondre à la problématique, nous avons adopté une méthode historique et descriptive. La première nous a servi à établir les fondements de la structuration génétique - son origine et son concept - tandis que la seconde a été utilisée dans les définitions qui nécessitent une clarification sur la nature du terme et l'exposition des mécanismes procéduraux sur lesquels "Lucien Goldmann" base son approche du texte en utilisant le structuralisme génétique.

Objectifs

Notre article scientifique vise à présenter des connaissances critiques procédurales, permettant à l'étudiant universitaire spécialisé en critique littéraire moderne d'analyser le texte littéraire (prose, poésie, théâtre), de maîtriser cette approche critique intégrative, et d'en déduire les structures textuelles et contextuelles qui enrichissent la compréhension du texte.

Premièrement - Fondation conceptuelle du structuralisme

Avant d'aborder la contribution de "Lucien Goldmann" à la critique littéraire moderne, il est nécessaire de revenir sur l'une des étapes critiques qui ont marqué la trajectoire de la critique post-contextuelle. Lorsque le structuralisme a émergé comme un seuil important dans la critique systématique, il a apporté avec lui des innovations critiques contemporaines qui n'existaient pas auparavant.

Le structuralisme a représenté un point de bascule et un événement majeur, nous incitant, en tant que chercheurs, à nous y attarder, en présentant des étapes de son établissement, de ses concepts, et des caractéristiques procédurales sur lesquelles il repose dans son analyse du texte littéraire, cherchant à mettre en lumière sa littérarité, qui se constitue indépendamment du contexte.

Langue:

Du point de vue linguistique, le terme est formé à partir du verbe trilatéral "بنى" (bâna), expliqué dans "Lisan al-Arab" comme signifiant construction - l'opposé de démolition. (Ibn Mandur. 2010. P 235) Le terme est déduit de cette explication que l'utilisation du terme a migré du domaine de la construction civile à celui de la critique, car le sens dérivatif de ce mot est clairement apparent, car il porte une connotation architecturale qui le ramène à l'acte trilatéral (bâtir, construire, structure, et constitution) (Rafi' Abu al-Hayja 2011, 4)

Terminologiquement:

Les recherches liées à la théorisation conceptuelle du structuralisme indiquent que le terme "structure" dans les langues étrangères (anglais, français) est dérivé du verbe latin "struere", signifiant construire ou ériger. Ainsi, cette racine linguistique ne s'écarte pas du sens trouvé dans les

dictionnaires arabes, associé à la construction (Abdel Kader 2014, 473).

Le concept de structuralisme est défini comme "une approche critique contemporaine, reposant sur la description et l'analyse des éléments constitutifs du texte littéraire, de manière objective et ancrée dans la rigueur scientifique"(Abdel Kader 2014, 4).

Sa fondation:

Le mérite de la fondation du structuralisme revient au linguiste "Roman Jakobson" (1896-1982), et son apparition dans l'arène critique occidentale est datée de la fin des années 1950, "mais ce n'est que dans les années 1960 que le mouvement structuraliste a vraiment fleuri en France" (Waghlisi 2010, 69).

Le structuralisme, avant d'être reconnu comme une méthode autonome, était le produit d'écoles critiques antérieures ayant leur propre référentiel philosophique et linguistique, d'où il a tiré son ancrage critique, étant "le résultat final de la théorisation formaliste"(Viktor 2000, 66)

Dans ce sens, le structuralisme est un affluent du formalisme russe, et des cercles critiques qui ont suivi, contribuant avec leurs principes systématiques à l'émergence du structuralisme, parmi lesquels on peut mentionner:

1- Le Cercle de Prague (1926-1948):

Une école critique de tendance structuraliste, connue sous le nom de structuralisme tchèque, fondée par "Vilém Mathesius" en 1926, portait le flambeau du formalisme russe et abordait le texte d'une manière contemporaine, se concentrant sur la langue et la forme (Waghlisi 2010, 68).

2- Le groupe (Tel quel 1960):

Cette équipe critique, qui a été le point de départ de l'émergence du structuralisme, a été fondée par "Philippe Sollers" en 1960, et comprenait des figures telles que "Julia Kristeva", "Roland Barthes", et "Michel Foucault" (Waghlisi 2010, 69).

Elle s'est intéressée à l'application des études de psychanalyse, de marxisme, et de linguistique dans son approche du texte littéraire. Cette séparation critique que le structuralisme a subie des corps des écoles critiques précédentes révèle deux aspects contradictoires, montrant la fracture portée par la critique systématique: d'une part, elle est un témoignage de la préservation de l'accumulation de connaissances dans le domaine de la critique systématique, et d'autre part, bien qu'elle ait été une sortie critique qui a apporté de la nouveauté, elle portait en elle les germes de sa propre invalidité, car chaque nouvelle école critique révélait des lacunes dans les écoles précédentes, où les critiques n'étaient pas d'accord sur les visions et les applications.

Principes critiques:

Le structuralisme, dans son approche du texte littéraire, ne s'écarte pas de

la tendance critique systématique observée dans la critique moderne sous la direction de "Roman Jakobson". Il s'attache à appliquer les principes suivants:

1- La totalité plutôt que la partie:

Ce principe fondamental sur lequel repose le structuralisme souligne "la primauté du tout sur les parties, un élément n'ayant de sens et de substance que par la force des relations qui le constituent" (Roger 1987, 13).

2- Transformations et auto-organisation:

La structure du texte est en constante transformation dynamique, organisant ses éléments du particulier au général sans perturber l'ordre global, "ce qui importe dans les structures est l'unité de leurs changements distincts, cette unité qui forme la loi de ce changement.

Ainsi, le structuralisme dans son sens général s'oppose à l'atomisme, qui cherche à isoler les éléments composant l'ensemble par leur accumulation, tandis que le structuralisme cherche à révéler les relations qui confèrent aux éléments leur valeur en tant que tels et à percevoir les ensembles qui donnent leur signification aux limites" (Rafi' Abu al-Hayja 2011, 14).

3- La mort de l'auteur:

Le structuralisme suit la même direction que le formalisme russe, en occultant l'auteur dans son étude contemporaine du texte.

4- Concentration sur la structure du texte et rejet de l'histoire:

Le structuralisme se concentre dans l'étude du texte sur "la priorité de la structure sur les phénomènes et leur succession (l'histoire)" (Abdel Kader 2014, 469)

Deuxièmement - Contexte conceptuel du structuralisme génétique chez "Lucien Goldmann":

Le terme de structuralisme génétique est un terme composé de deux mots, qui est essentiellement "une traduction du terme français le structuralisme génétique, emprunté par Lucien Goldmann au psychologue et structuraliste français Jean Piaget" (Mokran 2022, 4).

1- Définition de "Lucien Goldmann":

Celui qui examine le terme (structuralisme génétique) réalise qu'il est confronté à une approche critique récemment apparue sur la scène critique, et du point de vue de la composition sémantique, elle est composée de deux termes (structuralisme / génétique), chacun ayant sa propre signification critique.

La structure, en tant que premier composant de cette méthode, est un terme apparu avec la critique systématique en général et le structuralisme en particulier. Elle est la pierre angulaire du tissu textuel linguistique qui lie ses éléments ensemble, et s'organise selon un système grammatical et

morphologique clair, où la structure sert à indiquer "ce système cohérent, où toutes ses parties sont définies par un lien de cohésion, faisant de la langue un ensemble régulier d'unités et de relations, définissant chacune l'autre de manière réciproque".

Sur cette base, le concept de structure est défini comme un système global, reliant ses éléments partiels au tout, avec la capacité de leur transformation autonome selon la relation qui lie ses composants à la structure du texte (Chehaid 1986, 6).

C'est l'une des particularités critiques sur lesquelles repose cette méthode critique "car le concept de structure et le concept de formation sont la base sur laquelle repose le structuralisme génétique, où la première phase étudie la construction du texte et sa compréhension, et la deuxième phase interprète le lien de l'œuvre artistique avec les structures intellectuelles existant à l'extérieur, et comprend sa fonction dans la vie culturelle du milieu social" (Asa'idi 2019, 500).

Le structuralisme génétique, avec ce concept, devient une méthode intégrative, combinant les fondements formels du structuralisme et les perspectives sociologiques, et est dans ses définitions les plus simples: "une approche sociologique fonctionnelle, visant à étudier les phénomènes littéraires, artistiques et culturels en termes de compréhension et d'interprétation, dans le but de surveiller les visions du monde à travers une correspondance implicite entre la littérature et la société, tout en extrapolant les conditions dialectiques qui ont régi la génération de la structure textuelle interne" (Miloud 2023, 4).

2- Origine du structuralisme génétique:

Le structuralisme génétique a été initié par le critique "Lucien Goldmann" (1913-1970), avec ses débuts datant du début du XXe siècle, influencé par la pensée marxiste. Sa fondation repose sur les ruines de l'école formaliste et structuraliste, qui a subi des fissures internes dans sa structure humaine, en raison des critiques adressées à son approche unidimensionnelle du texte, se basant uniquement sur la critique contemporaine.

"Le structuralisme génétique a établi ses principes sur les ruines du structuralisme classique, imprégné des principes du formalisme russe, notamment dans son aspect d'étude contemporaine, tout en s'aidant du contexte social dans son cadre matériel marxiste, et ainsi, la méthode réussit à concilier l'approche structuraliste avec la pensée marxiste." (Bakri 2021, 161).

Le structuralisme génétique de "Lucien Goldmann" aborde le texte littéraire dans une approche hybride, combinant l'étude critique de la construction du texte en forme et en langue, et l'application des

perspectives critiques de la sociologie, avec un lien cognitif nécessaire pour le critique de prendre conscience des réalités de la société et de son histoire et de comprendre ses transformations. Le structuralisme génétique "lie la perspective sociale et le développement littéraire dans ses contenus et formes, et reflète la relation entre la conscience et le monde, le soi et l'objet dans la société bourgeoise moderne dans un contexte social" (Asa'idi 2019, 502).



Photo personnelle du sociologue français Lucien Goldmann (1913-1970)

Définition de Lucien Goldmann (1913-1970):

Lucien Goldmann, philosophe, critique et sociologue français, né le 28 juillet 1913, a contribué de manière significative dans les domaines de la critique, de la philosophie et de la sociologie. Il est crédité de la fondation du structuralisme génétique, considéré comme une extension des méthodologies structuraliste et sociologique. Il est décédé le 8 octobre 1970, laissant derrière lui plusieurs œuvres, dont, entre autres, (Lucien Goldmann, 2010) "Le Dieu caché", "Le structuralisme génétique et la critique littéraire"(Lucien Goldmann, 1984), "Les sciences humaines et la philosophie"(Lucien Goldmann, 1996) "Introduction à la sociologie du roman"(Lucien Goldmann, 1993), ainsi que d'autres livres et articles (Al-Bazghi, 2023)

3- Principes critiques du structuralisme génétique:

Le structuralisme génétique de "Lucien Goldmann" repose sur plusieurs piliers critiques durant son approche constructiviste et sociale du texte, qui peuvent être résumés comme suit:

1- *Ouverture de la critique structuraliste aux perspectives sociales:*

Le structuralisme génétique, sous la direction de "Lucien Goldmann" (1913-1970), influencé par la pensée marxiste avec laquelle il était imprégné, porte une spécificité critique contradictoire, étant à la fois une extension du structuralisme et son opposé. Il reconnaît que l'étude critique constructiviste est incapable de déchiffrer le code du texte littéraire par elle-même, car l'œuvre littéraire n'est pas simplement un produit individuel de soi ou linguistique, mais plutôt une réalisation qui reflète la conscience des perspectives sociales, où le moi de l'auteur se dissout en faveur de la société, incarnant ses doctrines et ses transformations.

Avec cette vision, le structuralisme génétique a réussi à restaurer la place de l'auteur dans les études critiques, après avoir été exclu et obscurci par les études constructivistes contemporaines avec le formalisme et le structuralisme. Il est venu "combler les lacunes du structuralisme, en combinant la dimension sociale du texte littéraire et la dimension linguistique, redonnant ainsi à l'auteur sa dignité, en étant une méthode scientifique objective, qui souligne la relation existante entre le produit, le groupe social et la création littéraire, sur la base que les structures mentales sont des phénomènes sociaux et non individuels" (Asa'idi 2019, 503).

2- **Dépasser les lacunes du structuralisme:**

Plusieurs critiques ont été adressées au structuralisme, critiquant son excès dans l'approche contemporaine du texte littéraire, ce qui a rendu le processus critique obscur et a compliqué l'application complète de son approche, rendant difficile la compréhension du texte.

Cela a conduit les critiques à s'en détourner, ce qui a poussé le structuralisme génétique à théoriser une nouvelle méthode basée sur le dépassement de ces critiques, dans le but de surmonter les lacunes critiques résultant de son approche systématique interne du texte. Le structuralisme génétique adopte une approche qui suit les étapes suivantes dans l'approche du texte:

_ "Intégrer l'œuvre littéraire dans la vie personnelle du créateur.

_ Étudier ce qui est essentiel dans le texte, en isolant certains éléments partiels du contexte et en les rendant des totalités indépendantes.

_ Introduire des éléments partiels dans le tout, sachant que nous ne pouvons atteindre une totalité, qui n'est pas elle-même un élément ou une partie dans les détails du monde reliés entre eux et entrelacés, de sorte qu'il semble impossible de connaître l'un sans connaître l'autre, c'est-à-dire sans connaître le tout.

_ Mettre en lumière le contexte social, en étudiant le concept du monde de la communauté à laquelle appartient l'auteur et en questionnant les causes sociales et individuelles qui ont conduit à cette vision, comme un phénomène intellectuel exprimé par l'œuvre littéraire à un moment et un lieu spécifiques, et ce phénomène est un phénomène de la conscience esthétique qui atteint son apogée de clarté dans la production du créateur" (Miloud 2023, 4).

3- Vision du monde:

Lucien Goldmann considère que l'œuvre littéraire est un accomplissement social, reflétant la vie de la communauté, et que les thèmes traités et exprimés par la littérature dans différents genres "sont les thèmes des groupes sociaux, et non des individus isolés, et expriment que la création individuelle fait partie de la création du groupe" (Habila 2007, 144).

Lucien Goldmann théorise le principe de la vision du monde d'un point de vue philosophique, avec une perspective structuraliste caractérisée par son universalité et son existence, basée sur la manière dont le soi est situé dans le moi collectif, en tant que soi conscient du sens de se conformer à la situation sociale, de sorte que le moi se débarrasse de son individualité et interagit consciemment avec sa société, adopte ses transformations, vit avec ses contradictions, et cherche à travers son œuvre littéraire à refléter cette cohésion sociale, ce qu'il appelle la vision du monde, qu'il définit comme: "un ensemble d'aspirations, de sentiments et d'idées qui unifient les membres d'un groupe social, souvent les membres d'une classe sociale, et les mettent en opposition avec d'autres groupes.

C'est sans doute un schéma général pour l'historien, mais une généralisation d'un courant réel chez les membres d'un groupe

qui réalisent tous cette conscience de manière consciente et assez cohérente" (Lucien Goldmann 2010, 42).

4- Structure sémantique:

C'est le premier pilier sur lequel repose le structuralisme génétique dans son analyse et son interprétation du texte, nécessitant que le critique maîtrise la vision du monde sur laquelle repose la construction du texte et son lien avec le contexte social. Sur cette base, on peut comprendre la structure sémantique que contient la construction textuelle, car elle "nous donne un critère pour mesurer l'efficacité de cette analyse en termes de sa signification philosophique, créative et esthétique, que cette structure a permise et son authenticité dans l'expression de la vision du monde" (Mokran 2022, 2).

5- Compréhension et interprétation:

Ce sont deux étapes imbriquées qui se complètent dans l'approche structuraliste génétique, où la compréhension est liée à l'étape initiale orientée vers une lecture contemporaine et l'extraction des significations sur lesquelles le texte est construit dans son cadre fermé, suivie par l'étape d'interprétation, qui est une étape suivante où le critique aborde le texte dans une approche externe, reliant les variables politiques, culturelles et sociales qui régissent la société à la structure du texte, où leur existence en tant que structures dans la construction textuelle est déterminée" (Bakri 2021, 166-167).

6- Conscience existante et conscience possible:

Il s'agit de "la reconnaissance par une catégorie sociale de sa situation actuelle, qui se contente de décrire sans changer, tandis que la conscience possible est liée au temps futur et à ce que la classe aspire à atteindre" (Asa'idi 2019, 512).

7- Synthèse et décomposition de la structure:

Lucien Goldmann pense que le critique, dans son analyse et son interprétation du texte, remplit la fonction de "synthétiser la structure pour révéler une nouvelle structure, et de décomposer les anciennes structures, qui ont été réalisées dans le passé et qui représentaient les aspirations de la classe sociale, tandis que la synthèse vise à réaliser l'équilibre et la continuité chez l'individu et la société, en tenant compte de l'élément externe" (Habla 2007, 155).

Conclusion

Le structuralisme génétique, sous la direction de "Lucien Goldmann", représente une nouvelle réalisation pure, combinant le structuralisme de

"Roman Jakobson" avec la sociologie. Il a dépassé dans ses principes critiques ce que la critique structuraliste précédente avait négligé, notamment lorsqu'il approchait les textes de manière isolée du contexte. Cependant, le structuralisme génétique a ravivé le rôle du contexte externe dans la compréhension, l'analyse et l'interprétation du texte, considérant que le texte littéraire reflète une vision collective de la société.

Références bibliographiques

- Abdel Kader, R. (2014). Le Structuralisme: Son Concept et ses Principales Influences. *Journal des Arts, des Humanités et des Sciences Sociales*, (7)(1), 472.
- Abu al-Fadl Jamal al-Din Mohammad ibn Makram Ibn Mandur al-Afriqi al-Ma'arri. (2010). *Lisan al-Arab*. Dar Sader. (Entrée "bana", p. 235).
- Al-Bazghi, S. (2023, 27 avril). Lucien Goldmann: Une Vision Collective. *Asharq Al-Awsat*. <https://aawsat.com/home/article/4126516/%D9%84%D9%88%D8%B3%D9%8A%D8%A7%D9%86%D8%BA%D9%88%D9%84%D8%AF%D9%85%D8%A7%D9%86%D8%B1%D8%A4%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AC%D9%85%D8%A7%D8%B9%D8%A9>
- Asa'idi, A. (2019). Piliers Structurels du Structuralisme Génétique de Lucien Goldmann. *Journal Horizons Scientifiques*, 11(4), 500.
- Bakri, H. (2021). Le Structuralisme Génétique: Principes et Fondations. *Résultats de Pensée*, 5(1), 161.
- Chehaid, J. (1986). *Sur le Structuralisme Génétique: Une Étude sur la Méthode de Lucien Goldmann*. Dar Ibn Rushd.
- Goldmann, L. (1984). *Le Structuralisme Génétique dans la Critique Littéraire* (M. Sbila, Trad.). Fondation Arabe pour les Études. (Œuvre originale publiée antérieurement).
- Goldmann, L. (1993). *Introduction à la Sociologie du Roman* (B. Al-Din Aroudaki, Trad.). Dar Al-Hiwar. (Œuvre originale publiée antérieurement).
- Goldmann, L. (1996). *Les Sciences Humaines et la Philosophie* (Y. Al-Antaki, Trad.; M. Barada, Éd.). Conseil Supérieur de la Culture. (Œuvre originale publiée antérieurement).
- Goldmann, L. (2010). *Le Dieu Caché* (Z. Al-Qadi, Trad.). Autorité Générale pour les Livres, Ministère de la Culture. (Œuvre originale publiée antérieurement).
- Habila, C. H. (2007). Le Structuralisme Génétique dans la Critique Littéraire: Une Vision de Lucien Goldmann. *Journal des Sciences Sociales et Humaines*, 1(1), 144.

- Miloud, H. (2023). *Le Soi Non-Individuel dans le Structuralisme Génétique de Lucien Goldmann*. Université de Djelfa. <http://elearning.univ-djelfa.dz/course/view.php?id=877>
- Mokran, A. (2022). *Critique Structuraliste Génétique - Le Structuralisme Génétique: Le Concept et la Fondation*. Université d'El Oued. <http://tele-ens.univ-oeb.dz/moodle/course/view.php?id=779>
- Rafi' Abu al-Hayja, M. (2011). *Le Structuralisme: Le Concept et l'Influence*. https://www.researchgate.net/publication/346058538_albnywyt_almfhw_m_waltathyr
- Roger, G. (1987). *Le Structuralisme: La Philosophie de la Mort de l'Homme* (G. Tarabschi, Trad.). Al-Tali'a pour l'Édition. (3e éd.).
- Viktor, E. (2000). *Le Formalisme Russe* (A. W. Mohamed, Trad.). Centre Culturel Arabe. (1ère éd.).
- Waghli, Y. (2010). *Méthodes de Critique Littéraire* (3e éd.). Jasoor pour l'Édition et la Distribution.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Soltani, F., & Trabelsi, A. (2024). Genetic Structuration According to Lucien Goldmann: concepts and Procedural Mechanisms in the Context of Systematic Critique. *LANGUAGE ART*, 9(4), 77-92. Shiraz, Iran. [in French]

DOI: 10.22046/LA.2024.24

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/435>





ساختار ژنتیکی از نظر لوسین گلدمن: مفاهیم و سازوکارهای روبه‌ای در بستر نقد نظام‌مند

دکتر فاروق سلطانی^۱

دانشیار گروه زبان و ادبیات عرب در دانشکده هنر و زبان‌های خارجی، دانشگاه سطیف ۲ (الجزایر)، آزمایشگاه
شعرشناسی الجزایری، الجزایر.

دکتر عمار طرابلسی^۲

دانشگاه سطیف ۲ (الجزایر)، آزمایشگاه توسعه گفتمان فلسفی و توسعه فرهنگی و اجتماعی در الجزایر، الجزایر.

(تاریخ دریافت: ۷ مهر ۱۴۰۳؛ تاریخ پذیرش: ۲۵ آبان ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۰ آذر ۱۴۰۳)

این پژوهش در حوزه مطالعات انتقادی میان‌رشته‌ای قرار می‌گیرد و کاوشی تاریخی و توصیفی از ساختار ژنتیکی را که توسط لوسین گلدمن مفهوم‌سازی شده است، را ارائه می‌دهد. ما به پیچیدگی‌های اصطلاح‌شناختی پرداخته و سازوکارهای روبه‌ای بنیادین این روش‌شناسی انتقادی معاصر را ترسیم می‌کنیم. با تعامل با متون ادبی، این رویکرد خواننده را مجهز می‌سازد تا آثار ادبی را از منظر ژنتیک ساختارسازی تحلیل کند، مفاهیم زیربنایی آن را جذب نماید، اصول راهنما را به کار گیرد و رابطه همزیست میان زمینه اجتماعی و دیدگاه‌های ادبی نهفته در متن را تشخیص دهد.

واژه‌های کلیدی: ساختار، ژنتیک، لوسین گلدمن، جهان‌بینی، ساختار معنایی، درک و تفسیر، آگاهی فعلی و بالقوه، مونتاژ و جداسازی ساختار.

¹ E-mail: f.soltani@univ-setif2.dz

© نویسنده مسئول

² E-mail: a.trabelsi@univ-setif2.dz



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Genetic Structuration According to *Lucien Goldmann*: Concepts and Procedural Mechanisms in the Context of Systematic Critique

Dr. Farouk Soltani¹©

Senior Lecturer grade -B-in the Department of Arabic Language and Literature at the Faculty of Arts and Foreign Languages, University of Setif 2 (Algeria), Laboratory of Algerian Poetics, Algeria.

Dr. Ammar Trabelsi²

University of Sétif 2 (Algeria), Laboratory for the Development of Philosophical Discourse and Cultural and Social Development in Algeria, Algeria.

(Received: 28 September 2024; Accepted: 15 November 2024; Published: 30 November 2024)

This study is embedded within the domain of interdisciplinary critical studies, offering both a historical and descriptive exploration of genetic structuration as conceptualized by Lucien Goldmann. We delve into the terminological intricacies and delineate the procedural mechanisms foundational to this contemporary critical methodology. By engaging with literary texts, this approach equips readers with the tools to analyze literary works through the lens of genetic structuration, assimilate its underlying concepts, apply its guiding principles, and discern the symbiotic relationship between the social context and literary visions embedded within the text.

Keywords: Structuration, Genetics, Lucien Goldmann, Worldview, Semantic Structure, Comprehension and Interpretation, Current and Potential Consciousness, Assembly and Disassembly of Structure.

¹ E-mail: f.soltani@univ-setif2.dz © (Corresponding author)

² E-mail: a.trabelsi@univ-setif2.dz

International multilingual scientific journal of

Language Art

Contents

- | | |
|--|--------|
| The Attitude of Iranian English Language Learners towards Web-Based Language Learning [in Persian]
<i>Mohammad Javad Riasati</i> | 7-24 |
| The Role of Translation in Cognitive Integration and the Promotion of the Arabic Language: A Perspective on Methods of Realizing Sciences between the Past and the Present [in Arabic]
<i>Amine Si Mohammed Ayada</i> | 25-36 |
| Intentionality in Speech Act Theory: The Derrida-Searle Debate
<i>Abd El Hak Gasmî</i> | 37-60 |
| The Religious and Historical Symbol in Hussein Zidan's Poetry: Cases from the Collection (Fadha' li-Mawsim al-Israr)
<i>Zineb Abdelaziz</i> | 61-76 |
| Reflections on Abandoning Cooperative Learning: Impacts on Academic Performance, Communication Skills, and Motivation among University Students during the COVID-19 Pandemic
<i>Sara Laouici & Salima Boutoutane</i> | 77-92 |
| Genetic Structuration According to Lucien Goldman: concepts and Procedural Mechanisms in the Context of Systematic Critique [in French]
<i>Farouk Soltani & Ammar Trabelsi</i> | 93-106 |

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 4, 2024