



به نام خداوند بسیار بخشنده همیشه بخشنده



فصلنامه هنر زبان

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

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

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

اعضای هیئت تحریریه

دکتر اسحاق رحمانی، دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر اکبر صیادکوه، استاد گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر اولنا مزه‌پوا، دانشیار انستیتوی زبان‌شناسی دانشگاه ملی تاراس شفچنکو 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 رباعه، استاد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه یرموک، اردن.
دکتر مهر النساء نغزیکووا، استاد زبان‌شناسی، گروه زبان روسی دانشگاه ملی، دوشنبه، تاجیکستان.
دکتر ولادیمیر ایوانف، استاد گروه زبان‌شناسی زبان‌های ایرانی دانشگاه دولتی مسکو، روسیه.

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

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

راهنمای نگارش و شرایط پذیرش مقاله یا گزارش

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

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



پایگاه استنادی علوم جهان اسلام

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



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

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

فهرست

- زیباشناسی ضمیر اول شخص در تخیل خودشیوه‌گرانه:
رمان «ملکوت طفله الرب» اثر ابراهیم الکونی [به عربی]
۲۰-۷ لبنی بوخناف و ورده معلم
- صوت زبانی در کتاب «الاتقان فی علوم القرآن»
اثر جلال الدین سیوطی (متوفی ۹۱۱ ق) [به عربی]
۳۸-۲۱ محمد سحواج و عمر اکنی
- نظریه زایشی-تبدیلی و زبان‌شناسی رایانه‌ای: تأثیر و تأثر [به عربی]
۵۲-۳۹ سوسن حلاسی و لطیفه عباس عبدالسلام هباشی
- آموزش از راه دور: به سوی رویکردی مفهومی در دوران پساکرونا، و
طرحی فناورانه برای آموزش زبان عربی به غیرعربی‌زبانان [به عربی]
۷۲-۵۳ یمینه زیغام
- مطالعه آدلری درباره/تاق اثر اما دانهیو: روانشناسی فردنگر [به انگلیسی]
۸۸-۷۳ مهرناز خوشگام و سیدشهاب‌الدین ساداتی
- تحولات در پژوهش زبان انگلیسی فیلیپینی [به انگلیسی]
۱۰۶-۸۹ رولون وردان و کارلو جی. سویرانو



جماليات توظيف ضمير المتكلم في التخيل الذاتي رواية ملكوت طفلة الرب (سيرة أنا الكوني بلسان الصمت) لإبراهيم الكوني أنموذجا

الدكتورة لبنى بوخناف^١ ©

أستاذ مساعد قسم ب، مخبر الدراسات اللغوية والأدبية، جامعة ۸ مايو ۱۹۴۵،
قلمة، الجزائر.

الدكتورة وردة معلم^٢

أستاذ التعليم العالي، مخبر الدراسات اللغوية والأدبية، جامعة ۸ مايو ۱۹۴۵،
قلمة، الجزائر.

(Received: 5 July 2022; Accepted: 2 June 2024; Published: 1 September 2024)

ملخص

يهيمن ضمير المتكلم على محكي إبراهيم الكوني الموسوم بـ "ملكوت طفلة الرب (سيرة أنا الكوني بلسان الصمت)" فهو ركيزة السرد فيها، وهو أحد أهم العناصر البنائية الذي تأسس عليه القول، ونرجح على أنه إحالة مباشرة على المؤلف الذي أعلن عن ذلك في عنوان الرواية؛ ما يجعلنا أمام نوع أدبي يقترب من السيرة الذاتية، وهو الذي اصطلح عليه النقاد بالتخيل الذاتي الذي تم فيه تذيب الذات، وتحويلها من خلال عملية الانزياح إلى موقع البؤرة، وبالتالي خروج النص عن الميثاق السير الذاتي بفعل طريقة بنائه وخصائص خطابه التي خرجت عن مألوف الكتابة.

الكلمات الأساسية: ضمير المتكلم، التخيل الذاتي، السيرة الذاتية، الواقع، ضمير المخاطب.

¹E-mail: boukhenaf.loubna@univ-guelma.dz

© (المؤلف المسؤول)

²E-mail: maallem.ouarda@univ-guelma.dz

مقدمة:

يعود اختيارنا لموضوع المتكلم إلى عدة أسباب منها: زيادة الاهتمام به في الدراسات النقدية واللسانية المعاصرة. ومنها ما يتعلق برواية ملكوت طفلة الرب (سيرة أنا الكوني بلسان الصمت) لإبراهيم الكوني، فقد تميّز خطابها بتوظيف استثنائي لضمير المتكلم التي شذت بسببه الرواية عن سنة التأليف القصصي لديه. فقد عهدناه يكتب بضمير الغياب الذي اعتبره الدارسون خاصية من خصائص السرد لديه، فهو سمة له وإحالة عليه، إضافة إلى هذين السببين هناك سبب ثالث يتمثل في توفر الرواية المذكورة على بعض معايير التخييل الذاتي^١ كما حددها النقاد. ومن هذه المعايير استخدام ضمير المتكلم مع جعل الآخر محل مساءلة، وقد انصهر مع الذات الناطقة، ظهر ذلك في سرد متوثب جعل من الواقع و قضايا مرجعيته الأساسية.

التخييل الذاتي

ترجع بدايات التخييل الذاتي إلى سبعينيات القرن الماضي، حيث ظهر هذا المصطلح مع سيرج دوبروفسكي^٢ من خلال عمله الذي عنوانه "الابن" الذي صدر سنة ١٩٧٧، وقد كتب على صفحة غلافه عبارة "التخييل الذاتي" التي كانت بمثابة جواب موجه إلى الناقد المعروف فليب لوجان^٣، فقد ترك كما هو معروف خانتين فارغتين في تناوله لتجنيس السيرة الذاتية، وأراد الناقد الأكاديمي سيرج دوبروفسكي ملاءمها، وعن هذه المسألة يقول: "لقد أردت، برغبة عميقة، أن أملأ الفراغ الذي خلفه تحليلكم، وهي رغبة زامت فجأة نصكم النقدي مع ما أنا بصدد كتابته" (لوجان ٢٠١٥، ١٦). وكان هذا الدارس قد سبق أن تحدث عن مفهوم المصطلح من خلال دراستين سبقتا نشر نصه "الابن"، وفيهما حدد بعض معايير التخييل الذاتي، وقد تمثلت في كونه:

١-سمة تخيلية .

٢-سمة موضوعية.

٣-سمة شكلية.

٤-سمة جنسية.

كما اشترط ثلاث خصائص للتخييل الذاتي، هي :

١-اعتباره من الرواية لا من السيرة الذاتية.

٢-اشتراط تطابق اسم المؤلف مع اسم الشخصية.

٣-الاحتفاء في النص بالإيقاع والتجانس الصوتي. (الداهي، ٢٠١٠).

بالإضافة إلى سيرج دوبروفسكي نجد ثلة من النقاد تحدثوا عن التخييل الذاتي، ونذكر منهم على سبيل المثال: فانسون كلونا وفليب لوجان، وجاك لوكارم، وأن روش، وريجين روبان وجون ميشال آدم، وميشال كونطا، وجرار جينيت^٤... الخ .

يمكن تعريف التخييل الذاتي على أنه كل نشاط أنجز "ليستوعب كل عمل يندرج في إطار المشاريع السير ذاتية المضادة"^٥ (الداهي ٢٠١٠، ٥) ويذهب سيرج دوبروفسكي إلى أبعد من ذلك حينما اعتبره "إبداع لغة المغامرة بين يدي مغامرة اللغة، بعيدا عن التعقل، وعن القوانين الكلاسيكية" (شطاح ٢٠١٥، ١٧).

لقد اختلف النقاد في هوية التخييل الذاتي فهناك من اعتبره جنسا رديئا جاك لوكارم^٦، وهناك من ازدرى من وجوده جينيت ولكن الكل متفق على أنه يقع بين نوعين أدبيين قارين هما : الرواية و السيرة الذاتية، فمن النوع الأول " يستمد مشروعية التخييل، بكل ما يتيح التخييل من حرية مطلقة في بناء الأحداث والشخصيات والفضاء المكاني خصوصا، ومن الثاني يستمد مشروعية الذات والمرجع " (شطاح ٢٠١٥، ١٥)، لهذا فهو يتقاطع مع السيرة

¹ Autofiction

² Serge Doubrovsky

³ Philippe lejeune

⁴ Gerard Genette

⁵ projet autobiographique

⁶ Jacques Lecarme

الذاتية في مسألة تطابق الكاتب والسارد والشخصية من جهة، ومع الرواية في مسألة استخدامه لكل تقنيات السرد الروائي من جهة ثانية، وهو يختلف عن الأولى في عدم التزامه بالميثاق السير الذاتي، أمّا عن اختلافه عن الرواية فيمكن في تدويب الذات والمبالغة في توصيفها. وقد اعتبر فريق أن هذا الفارق بين النوعين لا يمكن الركون إليه؛ لذا جعل جاك لوكارم التخيل الذاتي نوعين^١ ما يصطلح أن نطلق عليه التخيل الذاتي الحقيقي، حيث الأحداث والوقائع قد حدثت ووقعت صدقا وفعلا، وفي هذه الحال لا ينصرف التخيل إلى محتوى الذكريات المسرودة وإمّا إلى طرائق السرد وأساليب التلطف، وثانيهما هو ما يمكن توصيفه بالتخيل الذاتي العام حيث يتم مزج الحياة الحقيقية بالتخيل، فلا المسرود حقيقي كما ينبغي أن تكون الحقيقة في السيرة الذاتية، ولا هو خيالي صرف كما ينبغي أن تكون الوقائع في الرواية، وعلى هذا الأساس اقترح ما أسماه بدوره عقد التخيل الذاتي الذي سيكون بالتأكيد متناقضا "شطاح ٢٠١٥، ٢١).

ضمير المتكلم في النقد

١. الراوي بضمير المتكلم:

هو عادة بطل يروي قصته، لكن هذا الراوي ليس مع مسافة الزمن، "هو تمام البطل: ذلك أن الراوي هو من يتكلم في زمن حاضر عن بطل كأنه هو الراوي، وقد وقعت أفعاله في زمن مضى" (العيد ١٩٩٠، ٩٥). إن المقصود بالمسافة الزمنية هنا، هي مسافة تحول البطل بوصفه شخصية في الماضي إلى راو يحكي عن نفسه في الزمن الحاضر، بمعنى آخر أن البطل يقفز من زمن إلى زمن آخر، وهو بانتقاله سيتحول إلى راو عن شخصه "وإذا يصير البطل الشخص راوية، لا يعود الراوي هو الشخص البطل" (العيد ١٩٩٠، ٩٥) لأن الانتقال كما أفهمه هنا، هو انتقال من زمن مضى إلى زمن الحاضر، وبين الزمنيين لا بد أن تكون هناك فواصل زمنية وأحداث جرت، وإلا فما الداعي الذي يجعل البطل يتحدث عن شخصه، "الراوي الآن إذ يبدأ السرد يتخذ من نفسه (ومن غيره أيضا) موضوعا لسرده، ستحكي الشخصية عن نفسها، ستصير راوية، وهي ترى إلى معاناة التحول، وسيكون بإمكانها، وقد انتقلت إلى دور الراوي أن تبني عالما روائيا، هذا الإمكان هو تملكها لأدوات السرد وقدرتها على إبداع فنيته" (العيد ١٩٩٩، ٩٦-٩٧).

٢. نشأته ومنزلته في النقد الأدبي:

من المعلوم أن ضمير المتكلم قد نشأ عن فن السيرة الذاتية، هذا النوع الأدبي القائم بذاته والذي سمح لهذا الضمير بأن يقيم توافقا تزامنيا مع التاريخ، على اعتبار أنه تطور بتدرجه من السيرة الذاتية إلى فنون السرد الروائي الخالص، أي أنه استطاع أن يبني له عالما متميزا قائما على الواقع التاريخي، إذن، فالحق كل الحق أن استعمال ضمير المتكلم نشأ متواكبا مع ازدهار السيرة الذاتية، فكأنه امتداد لها، وكأنها امتداد منه، كما نشأ عن حركة التحليل النفسي التي كان تأثيرها عميقا في الفكر الغربي. إن ضمير المتكلم القريب من الأنا نشأ في الغالب، ليتضاد مع البعد التاريخي الذي يجسده ضمير الغائب، ومن أشهر من كان سباقا إلى اصطناع ضمير المتكلم في فرنسا، بروس^٢ وسيلين^٣ (مرتاض ١٩٩٨، ١٨٨-١٨٩).

لأهمية ضمير المتكلم، قدمه النقد على ضمير الغائب، لأنه يمتاز بالحضور المكثف، والوجود الفاعل داخل العملية السردية، عكس ضمير الغائب الذي لن تبقى له المكانة إذا ما قيس به إلا الجانب الأدبي، فهو (ممثلا)، وأنا (شاهدا) وبين الأول والثاني فرق واضح، وتنبع هذه الأهمية من كونه "يأتي في الخطاب السردى شكلا دالا على ذوبان السارد في المسرود وذوبان الزمن في الزمن، ذوبان الشخصية في الشخصية ثم على ذوبان الحدث في الحدث، ليغتدي وحدة سردية متلاحمة في طياتها كل المكونات السردية بمعزل عن أي فرق يبعد هذا عن هذا (مرتاض ١٩٩٨، ١٨٧).

¹ P. Proust

² Louis Ferdinand Celline

ومن منطلق آخر جعل تزفيتان تودوروف^١ من ضمير المتكلم معيارا مجسدا لما يسمى بالرؤية مع أو الرؤية المصاحبة^٢ أي أن كل معلومة سردية، أو كل سر من أسرار الشريط السردى، يغتدي متصاحبا مع الأنا / السارد، مع الأنا المستحيل إلى مجرد شخصية من شخصيات هذا الشريط السردى الذي يزدجيه باحتراف فنى متألق من الداخل وضمن الجوقة وبين الممثلين. فالأنا يجعله فاقدا لوضع المؤلف ومكتسبا لوضع الممثل (الشخصية) (مرتاض ١٩٩٨، ٩٦-٩٧).

وبالنظر إلى هذا التصور، نرى أن مجموع الرؤى ستصبح بمثابة المحمولات على اعتبار أنها تمثل مجموعة من التصورات الذهنية والمنطقية يشكلها الروائي وفق تصور خاص، به يحضر الراوى أو يغيب، بمعنى أن الراوى سيغتدي الحامل الشرعى لهذه التصورات والمسؤول الأول عن إبانها أو العكس.

يرى جرار جينيت أن استخدامنا لعبارة حكاية بضمير المتكلم أو حكاية بضمير الغائب... غير مناسب تماما لأننا "سنقع في خلط واضح بين الصيغتين النحوية والبلاغية لهذه الضمائر، في حين أن المطلوب في مجال بحثنا - الذي هو سرديات الخطاب - هو الحديث عن الموقف السردى لا عن الصيغتين النحويتين أو البلاغيتين، "ومن ثمة يمكن وجود الأفعال بضمير المتكلم في نص سردى أن يحيل إلى وضعين مختلفين جدا، يخلط النحو بينهما، ولكن على التحليل السردى أن يميز بينهما، وهما تسمية السارد بما هو كذلك بنفسه (أنا) وتطابق الشخص بين السارد وإحدى شخصيات القصة... وبالطبع لا يرجع مصطلح حكاية بضمير المتكلم إلا إلى ثاني هذين الوضعين "... (جينيت ١٩٧٢، ٢٥٦-٢٥٧).

بينما يذهب رولان بارط^٢ إلى الإعلان بأن ضمير المتكلم مهم فقط من جانب أنه يقلل نوعا ما الالتباس بين المتكلم في الرواية والمؤلف الخارجى، محافظا في الوقت نفسه على تفضيله لضمير الغياب على ضمير المتكلم، يقول: أما ضمير المتكلم (أنا) فهو أقل التباسا لذلك فهو أقل روائية" (بارط ١٩٩٩، ٤٦).

واضح من التصورات السابقة أن استخدام ضمير المتكلم يخلق نوعا من التداخل بين المؤلف والراوى والشخصية من جهة، كما يحدث نتيجة لذلك أن يتوهم القارئ بوجود صورة واحدة لهذه العناصر الثلاثة من جهة أخرى، وقد أوقعني فعلا نص "ملكوت طفلة الرب" في هذا الارتباك، فما عدت أعرف الحدود الفاصلة بين المؤلف والراوى والشخصية، وهذا بطبيعة الحال يرجع إلى الحيل السردية التي توسلها الراوى في إرسال خطاباته عبر ضميري الأنا والأنتم المخاطب.

٣. جماليات ضمير المتكلم:

لا شك أن اهتمام بعض النقاد بضمير المتكلم (أنا)، وتقديره على بقية الضمائر يرجع أساسا إلى لجماليات توظيف هذا الضمير في النص الأدبي، ومن تلك الجماليات يذكر عبد المالك مرتاض ما يلي (مرتاض ١٩٩٨، ١٨٤-١٨٥):

أ- يجعل الحكاية المسرودة، أو الأحداث المروية، مندمجة في روح المؤلف، فيذوب ذلك الحاجز الزمنى الذي كما ألفيناه يفصل ما بين زمن السرد وزمن السارد، ظاهريا على الأقل... فيغتدي الزمن السردى مندمجا بحكم أن المؤلف يغيب في الشخصية التي تسرد عمله.

ب- يجعل ضمير المتكلم المتلقي يلتصق بالعمل السردى، ويتعلق به أكثر: متوهما أن المؤلف فعلا هو إحدى الشخصيات التي تنهض عليها الرواية، فكأن السرد بهذا الضمير يلغى دور المؤلف بالقياس إلى المتلقي الذي لا يحس أو لا يكاد يحس بوجوده، بينما المتلقي لا يحمل الإحساس نفسه حين كان الأمر متمخضا للسرد بضمير الغائب الذي يمكن للمؤلف من الظهور والبروز، وأنه يعرف كل شيء عن شريط السرد المكتوب، فهو المتحكم وهو المنشط وهو المزدجى، وهو الموجه ...

ج- كأن ضمير المتكلم يحيل على الذات بينما ضمير الغياب يحيل على الموضوع: فالأنا مرجعيته جوانية، على حين أن الهو مرجعيته برانية، ولا سواء ضمير يسرد ذاته وضمير آخر يحكى سواءه، ضمير منطلقه من الداخل، نحو

¹ T. Todorov

² R. Barth

الداخل طوراً، ومن الداخل نحو الخارج طوراً آخر وضمير آخر منطلقه من الخارج نحو الخارج أطواراً، ومن الخارج نحو الداخل طوراً .

د- إن ضمير الغائب لا يمتلك سلطان التحكم في مجاهل النفس وغيابات الروح، على أن ضمير المتكلم يستطيع التوغل إلى أعماق النفس البشرية فيعريها بصدق، ويكشف عن نواياها بحق، ويقدمها إلى القارئ كما هي، لا كما يجب أن تكون .

هـ- إنَّ الأنا أو ضمير المتكلم (le je) يذيب النص السرد في النَّاص، فإذا القارئ ينسى المؤلف الذي يستحيل إلى مجرد إحدى الشخصيات التي لا تعرف من تفاصيل السرد المستقبلية وأسرارها إلا بمقدار ما تعرف الشخصيات الأخرى .

ما يلاحظ هنا:

- إن استعمال ضمير المتكلم قد يجعل الحكاية أكثر تمويهاً ومخادعة، فتبدو لنا حكاية سيرة ذاتية، ولكنها في الأصل ليست كذلك.

- قد يحمل الضمير- كما أشار جينت - إلاّ المعنى النحوي والبلاغي تكملة لهذا التمويه وهذه المخادعة.

- استحالة الأدب إلى مرتع للنفس وأهوائها ونزاعاتها، وبالتالي صعوبة الكشف عن العلاقة القائمة بين الأدب والأطر الاجتماعية والفكرية، وحتى الفنية المنعكسة فيه.

- إن استخدام ضمير المتكلم هو نوع من تمجيد الذات، وهذا سيورط الأديب بالانحياز لها وتبجيلها، وبالتالي الابتعاد عن تمجيد موقف، أو قيمة بعينها يفترض أن تكون فيها ذاته منصهرة في بـ (النحن)، وهذه هي رسالة الأديب الحققة.

تجليات المتكلم و وظائفه في رواية ملكوت طفلة الرب (سيرة أنا الكوني بلسان الصمت):

١. ترسيم اسم المتكلم (الاسم المستعار):

بعد ترسيم الاسم من المعايير التي حددها سيرج دوبروفسكي للدلالة على التخيل الذاتي فقد اشترط "ما أطلق عليه اسم الإشارات المرجعية، وتضم الهوية الإعلامية، اسم المؤلف الحقيقي وأسماء الفاعلين النصيين الحقيقيين كذلك .. (شطاح ٢٠١٥، ص ٢٧). كما رأى كل من سلين^١، ومالرو^٢ أن معالجة اسم العلم تعد أحد معضلات التخيل الذاتي كما هو الشأن في السيرة الذاتية (مجرد أن يحرف اسم العلم يبدأ التخيل) (الداهي ٢٠١٠، ص ٥).

عندما نعود إلى رواية ملكوت طفلة الرب لإبراهيم الكوفي نجد أن الساردة في هذه الرواية معلومة الهوية، لها اسم علم: هو-أنا الكوني-واسم العلم يتفوق على بقية الأسماء والألقاب والكنى، فهو كما يقول رولان بارط^٣ أمير الدوال" (كراد ٢٠٠٣، ١٣٩).

تظهر المراسيم الاسمية، إذن، من خلال وسم الشخصية الرئيسية بـ: «أنا الكوني» وكما هو ملاحظ فإن الاسم يتألف من شقين: الأول أنا ولا مرجع له، أما الثاني فهو الكوني وهو لقب الروائي، ليصبح الاسم مستعاراً بعد هذا المزج فنحن لا نعرفه في دنيا الواقع لذا فإننا نعتقد أنه وجه من أوجه التمويه التي لجأ إليها الكاتب ليبدل به على أن الساردة منفصلة عنه من جهة الاسم. ومتصلة به من جهة اللقب.

يشكل اسم "أنا الكوني" أو "أنا الكاهنة الصغرة" في رواية ملكوت جزءاً من شعرية خاصة ينتج بها الكوني نصه الروائي، وتتعلق هذه الشعرية بعنوان الرواية ملكوت طفلة الرب سيرة أنا الكوني بلسان الصمت، فاسم "أنا الكوني" يرد في العنوان، وبالتالي فإن هذا الاسم يكتسب وضعاً ممتازاً في بنية النص، فهو يقف على رأسه محدد إطراره العام، وتقدم في العنوان الجزئي كلمة سيرة على اسم أنا. كما يلحق الكوني بها، لتكون العبارة بالتالي صريحة وهي: "سيرة أنا الكوني"، وهذا يعني أن هذه الرواية سيرة ذاتية، وهذا واضح ولكن هل أنا الكاهنة هي أنا الكوني؟، أقول نعم لأن الرواية التي تضر ذلك في العنوان إضماراً جزئياً من خلال استخدام عبارة طفلة الرب، لا تفتأ أن تقف عند اسم أنا الكاهنة التي تخبرنا بنفسها عن هذا الاسم، تقول الشخصية الراوية: "أسألوني من أنا حتى

¹ Celine

² Malraux

أجيبكم بأن اسمي أنا الـ... ولكن ما جدوى الاسترسال والبوح باسم الأب أو الجد؟ أنا اسم كاف. اسم كاف لأن الاسم ليس لقباً يتباهى به أمام الأغيار ولكنه في عرفي مجرد علامة في عرفي بالطبع لا في عرفكم أنتم، وإذا استنكرتم و رأيتم في رأي هذا جسارة أو تطاولاً على الناموس فأضيفوا له اسم الكاهنة .." (الكوفي ٢٠٠٥، ٧-٨).

يوضح الملفوظ السردى السابق عنوان الرواية، ويحيل إليه مباشرة، ويسقط عنه صفة الغموض عندما تخصص الرواية الدائرة الأولى كلها لهذا الأمر، وهذا يدل على أهمية شخصية "أنا الكاهنة" التي ستسرد سيرة الكوفي بلسانها هي لا بلسانها، وهي بالأخبار السابقة تؤسس منطقاً خاصاً بالاسم وبالرواية معاً، وهما متكاملان، ومتصلان بالرؤية الـكُونِيَّة للكون والعالم معاً (معلم، ٢٠٠٩).

والملاحظ أن هذه الساردة أتت مجردة من الخصائص الفيزيولوجية، فنحن لا نعرف عنها سوى اسمها وأنها بعمر العام والنصف حيث بدأت تبرز في هذه السن الصغيرة جداً معالم شخصيتها فبدأ الوعي يتشكل لديها، أما عن الخصائص النفسية في مستحضرة بقوة، "وقد خول (لها) هذا الموقع الزمني الاطلاع على الغيب، وتجاوز مخاطبه دراية بعالم الخوارق والتخييلات، ومن ثم كان الناهض بوجهة النظر" (عبيد ٢٠١١، ١٢٢).

بهذا المعنى تصبح "أنا الكوفي" موجهة للخطاب، متحركة في رأي الآخر الذي عليه الانصات فقط وتلقي الموضوع.

٢. المخاطب سمة تخیيلية:

المخاطب في هذه الرواية على عكس المتكلم مجهول الاسم، فهو غائب تماماً، لا وجود له، هو بلا عنوان، موجود فقط في مخيلته وقد ابتدعه المتكلم على هذا النحو ليدل به على صفته وأهميته، ولينهض من خلاله بدور تواصلية غاياته لفت انتباهه، وقد جعله جمعاً لا مفرداً، ولعلّه بهذا الانتقاء يدعو إلى "التخييل والمعرفة" (عبيد ٢٠١١، ١٢٢)، ينتمي المخاطب إلى عالم أبعد ما يكون عن المتكلم، فهما إذن منفصلان عن بعضهما البعض، "ولكن ألا يصح أن يكونا كائناً واحداً، وقد انشطر إلى ضميرين أنا وأنت بل إلى ذاتين. إحداهما تتكلم وهي تأمر، والأخرى تصمت وهي صموت؟" (عبيد ٢٠١١، ١٢٦).

انطلاقاً من هذا التساؤل يمكن أن نعد اختيار المتكلم للضمير المخاطب الجمع استراتيجية خطابية مكنته من تأدية دوره التواصلية بجدارة؛ فانتخابه له جعل "المتلقي نفسه كأنه في صميم ذهن المخاطب" (عبيد ٢٠١١، ١٢٧). إن المخاطب في الرواية شخصية غائبة تماماً عن الحكي، فهو حاضر فقط في ذهن المتكلم الذي يتوجه إليه بخطاب علني مستنكر عليه جهله بمسلك الأبدية، وسخريته بعلمه، وموقفه من الحياة، تقول الساردة مخاطبة الأنتم: "بلى، أنتم تتبسمون ليقينكم بضالة أيامي بينكم، أنتم على حق عندما يقاس الأمر بحساب زمانكم، ولكن الأمر ينقلب رأساً على عقب عندما تقاس أيامي بحساب زمني لا زمانكم، وليس علي أن ألومكم على استخفافكم لعلمي بجهلكم لحقيقة زمني وزمانكم، بل ولحقيقة الزمان برمته، فأيامي التي تستصغرونها وتستخفون من قلة عددها ماهي إلا الأبدية بجلالة قدرها متنكرة في هذا الأمد القصير، أجل، أجل. لا تتهقها و لا تطلقوا من حناجركم الضحكات المنكرة، فأنتم أجهل الخلق بمسلك الأبدية برغم أنكم لا تملون من التشديق بسيرتها، و كأنكم أعلم الناس بحقيقتها..." (الكوفي ٢٠٠٥، ١٤).

وحتى تُحكم المتكلمة سيطرتها على المخاطب لجأت إلى تقنية الإقناع بإضافة صوت آخر لها، هو صوت الطير الذي فوضت له رؤيتها، وقد خصصت له إطاراً قصصياً توسط النص ليصبح بعد ذلك كلام الطير حجة على صحة ما روته لنا، تقول: "لقد روى لي صديقي الطيرة سيرة الابن المكبل بالوصية فقال أنه أدرك في نفسه الوسواس مبكراً فما كان منه إلا أن دب في الأرض، دب في الأرض ليقينه المبكر بأن الوصية ليست وصية ولكنها تنقلب قصاصاً إذا لم يهب لنجدتها اللسان....." (الكوفي ٢٠٠٥، ٨٢-٨٣).

دعم كلام الطير مواقف "أنا الكوفي" من سلوكيات الناس، وأكد مواقفها لتصبح أكثر ثباتاً، وكلام الطير من كل هذا هو بمثابة تطعيم للسرد ودعم له، لذلك فيمكن عده أحد أساسات الرواية التي جاءت أحادية الصوت على الرغم من محاولة التنويع في وجه النظر.

يعتبر الطير هنا راويًا مخبرًا، أجبر لأهميته الساردة على الاستشهاد بكلامه في أكثر من موضع ما دفع إلى تعطيل مسار الحكاية، فتدخل الراوي المخبر عطل حركتها بسبب إسناده فلم تعد "تقدم الحكاية إلا بمشقة" (عبيد ٢٠١١، ١٤٢).

٣. رواية ملكوت طفلة الرب : سمة تجنيسية:

تندرج مسألة التجنيس ضمن المراسيم الجهمية التخيلية، وهي معيار من معايير التخييل الذاتي ومن خلالها نرى أن الكاتب أوهم قراءه بأن القصة بعيدة عن أن تكون قصة واقعية، وذلك باستخدامه كلمة رواية في أعلى الغلاف، وقد جعل لها مرادفًا باللغة الإنجليزية NOVEL، ويُعد سيرج دوبروفسكي مسألة تثبيت الجنس من شروط التخييل الروائي، يقول: "وثاني الشروط هو إثبات السمات الروائية، في الصفحة الأولى من الرواية، في موقع العنوان الثاني يجب أن يثبت التحديد التجنيسي (رواية).." (شطاح ٢٠١٥، ٢٧)، وهذا من دون الإشارة إلى الجنس الحقيقي الذي ينتمي إليه النص.

يثبت إبراهيم الكوني، إذن، على غلاف روايته مسألة التجنيس حيث تصدرت لفظة رواية صفحة الغلاف، فهل أراد الكوني بهذه الإشارة الصريحة إلى تثبيت نوع الرواية أم الثورة عليه؟ أم تراه هدف من وراء ذلك إلى تقديم نوع أدبي جديد أطلق عليه النقاد التخييل الذاتي؟ أم تراه راهن على مسألة التلقي، فيكون بذلك قد ترك عمله ملتقى مفترض على وعي بمسألة الأنواع الأدبية؟ أم تراه كتب هذا العمل وقد غاب عنه مفهوم التخييل الذاتي؟ إن المتمعن في طريقة كتابة الرواية يفرض على رأي واضح، هو خروجه عن مألوف الرواية والسيرة الذاتية لأن ظاهر النص يحيل على علاقة مميزة بين الراوي والشخصية والكاتب، علاقة يمكن القول عنها أنها تضع نفسها على عتبة التخييل الذاتي الذي يرى سيرج دوبروفسكي أن فيه " يتقاسم الكاتب والسارد والشخصية الهوية نفسها "(الداهي ٢٠١٠، ٤٥)، وقد أشار جرار جينيت إلى عين العلاقة في كتابه "التخييل والقول" حيث استنتج أنه في التخييل الذاتي "نعابن تناقضا من قبيل (هذا أنا وليست أنا) (جنات ٢٠١٤، ٢١٣).

ما يلاحظ إذن، خروج الروائي عن مألوف الكتابة لديه، وهذا معناه خروجه عن مواضع الرواية، فهو "لم يتقيد بالسجل المرجعي لأن الكاتب أضفى طابع التخييل عليه، واستسلم لتداعيات مبتذلة لتزييف الحقائق، ورتق الذكريات الوهمية، ومعاودة النظر في الماضي الشخصي في ضوء سياقات تداولية جديدة، وتحويل الواقع المستعاد إلى سيرة تخيلية" (الداهي ٢٠١٠، ٨)، لذلك نعد نص "ملكوت طفلة الرب" من التخييل الذاتي فلا هو من الرواية، ولا هو من السيرة الذاتية. والدليل على ذلك هو ظهور سمة تجنيس النص على صفحة غلاف الرواية بالإضافة إلى تضمن العنوان الجزئي سمة تجنيسية (سيرة أنا الكوني بلسان الصمت)، لهذا يمكننا القول أن نص الرواية لم يهمل الجانب السر ذاتي للنص، فلقد ثبته بكلمة سيرة و لم يُعَدِ خروجه عن الرواية في الوقت نفسه لما يقده بهذه الصفة، وربما أراد الروائي - من خلال هذا المزج - أن يضمن لعمله البقاء "تحت علامة أدبية متداولة وراسخة بدل المغامرة بعلامة لم تثبت نفسها بعد" (شطاح ٢٠١٥، ٢٨)، ويمكن أن ندرج غرضه هذا-إن صح القول - ضمن مسألة التلقي التي تُعد إحدى رهانات التخييل الذاتي.

٤. استراتيجية المتكلم بين السرد والتعليق:

تتعلق الأخبار الواردة في الرواية بعالم "أنا الكوني" الصغير، فقد خصصت لنقله إلينا ست عشرة دائرة، وسواء تعلقت هذه الأخبار بها، أو من حولها فإنها تصب في تصور واحد قائم على القص الذاتي الذي يكشف ويعلن ويحاجج، ويصدر الأحكام، ويرفض أخطاء الآخرين مهما بدت صغيرة أم كبيرة، وفي هذا إعلاء من سلطة الذات. كانت "أنا الكوني" سليله الصمت ساردا مباشرا في نقل كل الأحداث تقريبا سواء تلك التي تعلقت بحياتها أم بحياة الآخرين، فقد شاهدت و عاينت بنفسها ما وقع لها من مواقف، كما عاينت ما عاشه الآخرون؛ فما يلاحظ على هذا النوع من السرد هو كثرة التعليقات الدالة على التأمل في أحوال النفوس، وما فيها من مشاعر متناقضة، وهذا من شأنه " أن يحقق المتعة الفنية و النفسية و يلبي نداء الذائقة، و ينمي النص، و يضيف عليه جمالية" (البهلول ٢٠١١، ١٨٨)، وفعل التعليق-في سرد كهذا- مهم و مركزي ووظيفي، إذ هو سلاح المتكلم" (البهلول ٢٠١١، ١٨٨).

¹ Genette, G.

(۱۸۹)، في الكشف عن السلوك، وفضح الممارسات الواعية واللاواعية، لذا تنوعت أساليب "أنا الكوفي" في التعليق ما بين السخرية والاستنكار والتقرير والتعجب والتبرير والاستفهام إذن فزيادة على تأدية المتكلمة دور السارد أدت دورا آخر لا يقل عنه أهمية يتمثل في " نهوضه بفعل التعليق على المروي من الحكايات والأخبار" (البهلول ۲۰۱۱، ۱۹۰).

لاحظنا انحسار السرد في الكثير من المرات وتراجع له لصالح النعت النفسي للشخصيات، وهو إذ يتراجع فإنها يعطي فرصة للأوصاف أن تتقدم وتحتل عين المكان التي يحتلها السرد، ومن تلك الأوصاف نذكر: الدائرة الموسومة بالسعلة، وهي تلك التي تقع ما بين الصفحة ثمان وثلاثين والصفحة ثلاث وأربعين، أي أن مساحتها قدرت بأربع صفحات عثرت فيها على الأوصاف الآتية الخاصة بالمرأة التي أطلقت عليها "أنا الكاهنة" السعلة، وهذه الأوصاف هي (السعلة، ثرثرتها العجوز الحيزبون، رداؤها ناصع فضفاض رائحتها المشبوهة، هذه الجنية المتنكرة، عينها كريهتان، السعلة الكريهة، متوحشة، لسان الشقية ...) (الكوفي ۲۰۰۵، ۳۸-۴۳).

إن كل هذه الأوصاف، التي تخص عمر المرأة ولباسها وطباعها وكلامها وأعضاءها، أتت بطريقة عارضة، فهي إشارات وصفية نثرت نثرا في المساحة النصية المشار إليها سابقا، وقد خضعت لمنظور "أنا الكاهنة" التي استخدمت عبارات عادية لوصف المرأة السعلة خلت من كل اعتبارات الوصف الجمالية، وتنسجم هذه الطريقة مع منحنى الرواية السير ذاتي المذكورة، والذي حاول فيه "إبراهيم الكوفي" كسر كل تقنيات الكتابة لديه بما فيها الوصف الذي اختلف من حيث البناء والدلالة عن بقية الروايات الأخرى.

۵. الإيهام بالواقع (تجليات الذات الكاتبة في النص وتجاربها).

تنقل لنا "أنا الكوفي" وهي الشخصية المحورية في رواية ملكوت طفلة، تفاصيل عالمها الصغير المليء بالتناقضات، تنقله لنا بصيغة المتكلم الذي جعل وجهة نظر الشخصية تبرز باعتبارها مصدر التلفظ وانطلاقته الحقيقية التي أفضت إلى وجود مجموعة من التبتيرات التي كشفت عن أهمية هذه الشخصية الصامتة التي يمكن أن "تسهم" في بناء العالم المتخيل وفي توجيه القراءة " (العمامي ۲۰۱۱، ۱۵۹).

وكون هذه الشخصية هي مركز السرد، ومدار التخيل، والمعبّر الوحيد عن مساراته وتغييراته فإنها تحل في نظرنا محل السارد والمتلفظ معا لسيطرة خطابها الذاتي على مسرح الأحداث، فما نقصه لنا "أنا الكوفي" يعبر صراحة عن وجود رؤية ذاتية مهيمنة لا يمكن نسبتها إلى شخصية أخرى "ما يعني أن المتلفظ (أو المدرك) هو الراوي الأولي" (العمامي ۲۰۱۱، ۱۶۱). مصدر التخيل، فقصة "أنا الكوفي" التي توزعت على مدار ست عشرة دائرة هي سلسلة من الأحداث التي وقعت للساردة، فجاءت حينئذ بصوت أحادي انفرادي بتقديم خطاب شكل جوهر الحكاية التي تألفت كما قلنا من ست عشرة دائرة افتتحتها بدائرة الاسم، وختمتها بدائرة الخطيئة ۲. وبين الدائرتين تقع الدوائر المسماة: الزمان، القمقم، الدمية، كلمة السر، الخطيئة ۱ السعلة، الساحرة، الميلاد، الجدة أشقاء الأب والودان، الخروج، الرؤيا الحرة.

تمثل هذه الدوائر مراحل عمرية مختلفة من حياة "أنا الكوفي" التي تمثل حضورها بوصفها ساردة من الدرجة الأولى أداة من أدوات الهيمنة الكلية على السرد، ففي هذا النص لا وجود لقارئ مغيب بل كل ما فيه يحيل إلى الحضور القوي للذات الناطقة التي "تصرح هي نفسها أنها متكلمة" (العمامي ۲۰۱۱، ۱۷۷). كان ذلك في نهاية الرواية.

لهذه الذات صوت لم يقتصر على مجرد النقل الحرفي للأحداث بل تعدى ذلك حينما أعلنت صراحة بأن لها منطقها الخاص في فهم الأشياء، تقول: "كما تعمدت أن أخاطبكم بلساني لا بلسانكم، كذلك لا أنوي أن أبالي بزمانكم عندما أجيب على سؤالكم بأن أيامي التي تداولتها بينكم ذلك لأن لي زماني ولكم زمانكم، تماما كما كان لي لساني ولكم لسانكم، يقينا مني بأننا لا نجيا إلا في هذين البيتين: بيت من زمان، وآخر من لسان" (الكوفي ۲۰۰۵، ۱۳).

تشد الساردة في هذا الموضع المتقدم من الرواية أنظار القارئ إلى سيرتها التي تقرر إفشاءها مجانا دون المطالبة بالمقابل، ويعد هذا الاعتراف في افتتاحية السرد بمثابة "إشارات من شأنها أن تدعم انسجام المروي وأن تشد المتلقي" (العمامي ۲۰۱۱، ۱۸۰) تكمن أهمية هذا الملفوظ في أنه إحالة على موقع الذات من السرد من جهة،

وموقع المتلقي من الذات من جهة ثانية، ففي الحالة الأولى يتأكد لنا بأن الرواية التي بين أيدينا هي سيرة ذاتية، فراويها يعلن أن الحكاية التي يسردها هي حكايته، فهي بتعبير جرار جينيت مثلية القصة. ومن المعلوم أن ضمير المتكلم يلعب فيها دورا هاما وحضورا قويا، وهو ما رأينا في الشاهد السابق إذ يدل على وجود شخصية بعينها تسمي الأشياء بمسمياتها، والأكثر من ذلك فهي تدعو القارئ إلى التمعن في شخصها الصغير جدا تدعوه إلى الإصغاء، ويرى جينيت أن رواية كهذه هي "في أغلب الأحيان رواية تعلم، وغالبا ما يقوم التعلم أساسا على النظر والإصغاء، أو على مداراة الكدمات ..." (جينيت ٢٠٠٠، ١٣٥).

أما في الحالة الثانية فإن الساردة لا تتوان في إشراك القارئ حينما تستخدم ضمير المخاطب ضمن لعبتها السردية التي ستكشف لاحقا عن غياهبه، ليكون إشراكه بذلك تمويها ومخادعة من الأنا المتكلمة المسيطرة كليا على أجواء الحكاية، ونحسب أن هذا التمويه هو دعوة ضمنية لإشراكه في بعض القيم والأفكار والمعتقدات التي استهجنتها الساردة، تقول: "والمنحة أن الأم التي هبت لنجدتني غمرتني بعاصفة من الدخان الكريه الرائحة بدل أن تحرر بدني من سجنه الفظيع، وقد سمعتها تقرأ على رأسي مآثم مريبة طئا منها أني تلقيت في أرجوحتي صفقة من جن أو من عدوان من مرده أهل الخفاء، سمعتها تقول لبي أنها ألقت في المبخرة حفنة من شمع لطرده الأرواح الشريرة التي تحوم حولي لتستولي علي بعد أن تستبدلني بوليد آخر من سلالات أمم الجان..." (الكوفي ٢٠٠٥، ١٧-١٨).

تقوم أنا الكوفي- من خلال هذا الشاهد-بتشريح المجتمع البدوي البسيط الذي تنتمي إليه، وقد قابلته باستنكار حاد لما يعتقد فيه ظنا منه أنه الأفضل لطفلة حديثة العهد بالولادة، إضافة إلى رفضها لطريقة تربية الأطفال من خلال أربطة القمط ترفض طريقة علاج الأطفال بالطرق التقليدية كما ترفض تصور هذا المجتمع للحياة التي ملأها بالشك والاعتقادات الزائفة التي جعلته يغرق في سيل جارف من الأوهام. وهي إذ تفعل ذلك فإنها تنجح "في بلورة إجراءات التلقي" (شطاح ٢٠١٥، ٢٧)، والتي تُعد شرطا من شروط التخيل الذاتي كما حددها سيرج دوبروفسكي.

لقد خصّصت أنا الكوفي ست عشرة دائرة لنقل أحداث هامة تتصل بمحيطها العائلي، فمن هذه الدوائر تكون سرد الذات الذي أعاد فيه الروائي نسج تفاصيل عايشها في طفولته الأولى، ويبدو أنه اختارها بعناية لتدل بصفحتها تلك عن المعاناة التي كابدها الذات في بداية تشكيلها، وهي مرحلة الوعي الأولى التي يعيد الكاتب مساءلتها بأسلوب ساخر يميل فيه إلى القص الاجتماعي الاعتباري.

يبدو على هذا التخيل أنه جاء ليعلن عن اختلاف الرؤى، وتشابك الأزمنة، وتداخل العلاقات إلى الحد الذي استحالت فيه تجربة الذات مع الواقع إلى هزيمة يدل على ذلك تركيز نظر الساردة على ذكريات عائلية مشتتة مأخوذة من الماضي البعيد، ماض لا يعبر إلا عن انفلات هذه الذات من واقعها وانفصالها عنه، لذا حاولت الساردة بمنطقها كشف زيف الواقع، كما حاولت رصد مدى تكون وعي الآخر، تقول بلغة رمزية موعلة في التجريد: "بلى، بلى الحرية هي التي ألهمتنني. الحرية هي التي دفعتني في ذلك اليوم لأن أسعى. لأن استخدم الوعاء المسمى في لسانكم جسدا، علني أبلغ به المنتهى. علني أدرك به المبتغى. علني أحقق به الحرية. فما كان مني إلا أن انتفضت. ترحزحت عن المكان في محاولة بطولية للتحرر من أغلال المكان في محاولة للاغتراب عن الأرجوحة، عن الدار التي تحتوي الأرجوحة، عن الأرض التي تسع الأرجوحة، عن الدنيا التي تلف الأرض. ولكن محاولتي لم تبدأ إلا لتنتهي، لم تنتهي فحسب ولكنني دفعت ثمن محاولتي غاليا لأعلم من ذلك اليوم ان لكل فعل ثمن.... الخ" (شطاح ٢٠١٥، ٣٢-٣٤).

فبينما تغرف الساردة من الواقع أحداثا وشخصيات وفضاءات تضع في الوقت ذاته الحدود بينها وبين هذا الواقع فتبرز نواياها وتتكشف مقاصدها من السرد، فنراها مستنكرة مرة وناقدة ساخطة، ناقمة مرات أخرى على صحة الواقع ومعطياته.

لقد جاء سرد الحياة في نص الرواية متشظيا بسبب كثرة التحريفات الزمنية التي أحدثت اختلالات على مستوى سرد الوقائع، وهي عينها الاختلالات التي رصدتها الساردة التي كانت تهدف إلى "إعادة تكوين التجربة المعيشة على أساس الانقطاع والتوازي" (الداهي ٢٠١٠، ٩) وهذا الأمر يؤكد شرطا آخر من شروط التخيل الذاتي،

وهو المتعلق بكيفية تعامل الساردة مع الزمن الذي كسرت خطيته وعمدت إلى تشويبه من خلال التحريفات الزمنية التي تمثل لها بتقنيي الاسترجاع والاستباق فقط. فقد أدت التقنية الأولى وظيفة إضاءة تاريخ الشخصية وتقديم معلومات عنها. وتواتر في "رواية ملكوت طفلة الرب سيرة" أنا الكوفي "بلسان الصمت" في أكثر من موضع استخدام هذه التقنية التي سعت فيها الساردة إلى تقديم شخصياتها على مراحل، وذلك بتخصيص دائرة لكل شخصية حسب أهميتها، فهناك مثلاً دائرة مخصصة للعجوز الحيزبون تحت عنوان (السعلاة)، ودائرة مخصصة لامرأة كادت لعائلة أنا موسومة ب(الساحرة)، ودائرة أيضاً أفردتها الشخصية الراوية عن الجدة وسمتها (بالجدة)، ومما لاحظته على هذه الدوائر أن سعتها تختلف من دائرة إلى أخرى، فهي إذن، تتراوح ما بين الإيجاز والطول، والملاحظ أن الدوائر الموجزة تعلق بشخصيات خارجية مثل دائرة السعلاة التي بلغت سعتها أربع صفحات، ودائرة الساحرة المقدرة بخمس صفحات في حين وجدت أن الدوائر التي امتازت بالطول تحكي عن سيرة الأقارب، وهذه الدوائر هي: الدائرة الموسومة بـ(الجدة) وبلغت مساحة نصية واسعة قدرت بإحدى عشرة صفحة ودائرة (أشقاء الأب) البالغة تسع عشرة صفحة، ودائرة (الوالدان) التي تحتوي على مساحة نصية قدرت بإحدى وعشرين صفحة، وأفسر هذا التنوع الحجمي في تقديم الشخصيات بأهمية الشخصية المقدمة بالنسبة للشخصية، وهي الكاهنة الصغيرة أنا التي أعلنت منذ بداية الرواية بأنها سوف تقدم سيرتها الذاتية، لذا كان طبيعياً أن تخصص أنا مجمل صفحات الرواية لما اتصل بحياتها اتصالاً مباشراً، وهم الأقارب، وقد برزت بطريقة علنية سبب تقديمها مثلاً لدائرة الجدة عن دائرة الوالدين.

وأما عن المدى الزمني لهذه الدوائر المشكلة لسيرة أنا، والتي أخذت شكل التقديم الموضوعي للشخصية فهو محصور ما بين لحظة ميلاد أنا والفترة التي تجاوزت فيها أنا العام والنصف، وقد أسعفني في تحديد هذا المدى الزمني إعلان أنا نفسها على أن سيرتها معنية بمرحلة من حياتها أي تلك التي حددتها سابقاً، والواقع أنني وجدت صعوبة كبيرة في التعرف على عمر أنا، وهي تكتب سيرتها.

وأما عن تقنية الاستباق فقد أدت وظيفة تهيئة القارئ وتحضيره مسبقاً لتقبل الحدث والتمهيد لأحداث مقبلة، والتشويق لإحداث عنصر المفاجأة، وقد حضرت هذه التقنية بقوة، ففيها تقوم الساردة بجملته من التصريحات تتعلق بالسر المفضل في حينه: عن الدمية واللحون وسيرة الجدة، والجد وأشقاء الأب وسيرة الأبوين، ويكون ذلك في مواضع لاحقة من السيرة، وقد اختار الساردة المتحدثة بضمير المتكلم لهذه التصريحات المستبقة عبارات فطية عادة ما تستخدم في رواية السيرة الذاتية، ومنها "ولكن للغناء واللحون بالأصح حديث آخر سوف أرجئه إلى حين" (الكوفي ٢٠٠٥، ٣٣). وفي تلك اللحظة قامت جدتي التي سيأتي الحديث عنها فيما بعد" (الكوفي ٢٠٠٥، ٣٣)، "وكما سأروي لكم فيما بعد" (الكوفي ٢٠٠٥، ٧١)، وكل هذه الشواهد هي في الأصل التوقف عند الحدث المعلن عنه في مواضع لاحقة، ويستدعي ذلك المرور على أحداث أخرى، تمثل في الحقيقة سعة الاستباق مهما كان نوعه.

تعكس التشويحات الزمنية في الرواية زيف الواقع ونفاهاته، الواقع الذي ضيع فيه البشر الحرية بانحناءاتهم لعالم المادة الرهيب، تعبر الساردة/ البطلة عن هذه الحسرة عندما ترى الناس بمعية الودان (الإله الجبلي) يكدون لبعضهم البعض ويتنازبون ويتقاتلون، تقول: "رأيت إنساناً يطعن أمه الأرض ليستخرج من جوفها دماً يسميه ماء والأغرب من كل شيء أنه بفعل ذلك لا لإرواء لظماً أو لقضاء حاجة ولكن من باب التسلية ... رأيت أيضاً الأخ مسكوناً بالبشر يترصده أخاه في الرحم والدم ليقترله في سبيل الاستيلاء على شبر أرض، رأيت امرأة تدس السموم في الطعام لبعولها وأب صغارها لأنه لم يشتري لها من السوق زينة من معدن الذهب اللعين لتتباهي به أمام جاراتها ... رأيت الابن يتأمر لدفن أبيه حياً انتقاماً لأنه رفض أن يهبه ثروة لكي يحقق بها صفقة مشبوهة" (الكوفي ٢٠٠٥، ١٣٤).

تعود "أنا" الطفلة الصغيرة في هذا الشاهد إلى بؤس الواقع وفجيعة الذات، وتكشف عن علاقة متوترة بين الاثنين مما يوضح هذا النص خارج منطقة الهدوء، وهي عند الكوفي مهددة دوماً بحدوث شيء ما، لقد عودني دوماً بتقرب شيء ما، وهو فعلاً ما حدث للودان، الإله الجبلي، فسيقتل الحامل الوحيد للحرية وقرينها، يقتله أحدهم بنصل، فتصرخ الطفلة "أنا" البالغة من العمر عاماً ونصف لفجيعتها ولفقدانها إيائه والحرية معاً، فتصرخ وتتكلم

لأول مرة مع المخاطب الأنتم على الرغم من أن القاتل مفرد، تصرخ بالعبارة المقدسة، تقول: "إنكم تنحرون الرب"، وبهذه العودة إلى الأنتم تغلق الرواية دوائرها الستة عشر بكلام "أنا" التي قالت أنها منزهة عنه وأنه لا يعنيه لأنها تتكلم بلسان الأبدية، ولكنها تجد نفسها مضطرة للكلام فتكتب الخطيئة، وهو العنوان الخاص بالدائرة الأخيرة والذي يعيد أحداثها إلى نقطة البداية .

خاتمة

تزايد اهتمام أغلب الدراسات النقدية واللسانية المعاصرة بتوظيف ضمير المتكلم في التخييل الذاتي بعدّه مجالا خصبا للبحث والدراسة. غيّر استعمال ضمير المتكلم في رواية ملكوت طفلة الرب (سيرة أنا الكوفي بلسان الصمت) مسار الرواية من خلال ما ترتّب عنه من أساليب المخادعة والتمويه التي أوحّت بأنّ العمل سيرة ذاتية، ولكنه في الأصل لم يكن كذلك.

عبّر التشظي الروائي عن حالة التمزق والزيف، والترنح بين عالمين تتجاذبهما ثنائية: الحرية (الطهر، والنقاء)، والقيد (الذهب والمال)

جسّدت الأنا داخل الرواية مدلولات التعالي والفوقية خاصة ما أبانت عنه الشخصية البطلة (أنا الكوفي). تنوعت الحيل السردية التي اعتمدها الراوي في إيصال مكنون خطاباته عبر ضميري الأنا والأنتم المخاطب، وهو ما أخرج العمل من الاطار المألوف للرواية والسيرة الذاتية إلى عتبة التخييل الذاتي. حقّق توظيف ضمير المتكلم في خطاب الكوفي متعة فنية وجمالية بارزة، فقد ألقى الضوء على مختلف الممارسات الواعية واللاواعية داخل الرواية، وأكّد أنّ فعل الكتابة وعي بالذات وبالواقع. استطاع خطاب الكوفي -من خلال إعلاء صوت الأنا وكسر حاجز صمتها- أن يعبر عن شرخ التيه داخلها بين: الأنا والأخر، والحرية والقيد، والطهر والدنس، والأرض والأبدية.

المصادر و المراجع:

- بارط، رولان (١٩٩٩). الكتابة في درجة الصفر (خشفة، مترجم). مركز الإنماء الحضاري.
- البهلول، عبدالله (٢٠١١). المتكلم واستراتيجيات السرد في أخلاق الوزيرين لأبي حيان التوحيدي. في محمد الخبو ومحمد نجيب العمامي (محرران)، أعمال ندوة المتكلم في السرد العربي القديم. دار محمد علي للنشر.
- جنات، جبرار (٢٠١٤). التخييل والقول: مسبق ممدخل إلى النص الجامع (قسومة، مترجم). دار سيناترا، المركز الوطني للترجمة.
- جينيت، ج. (١٩٧٢). الأشكال الثالثة. طبعات دو سيويل.
- جينيت، جبرار (٢٠٠٠). عودة إلى خطاب الحكاية (معتصم، مترجم). المركز الثقافي العربي.
- الداهي، محمد (٢٠١٠). منزلة التخييل الذاتي في المشهد الأدبي. تم الاسترداد من <https://www.mohamed-dahi.net/site/news4a88.html?action=view&id=119>
- شطاح، محمد (٢٠١٥). التخييل الذاتي محاولة تأصيل. مجلة الآداب العالمية، ١٦٢/١٦١.
- عبيد، علي (٢٠١١). المتكلم في كتاب التوهم لأبي عبد الله الحارث بن أسد المحاسبي. في محمد الخبو ومحمد نجيب العمامي (محرران)، أعمال ندوة المتكلم في السرد العربي القديم. دار محمد علي للنشر.
- العمامي، محمد نجيب (٢٠١١). الذاتية في الخطاب السردية. دار محمد علي للنشر.
- العبد، يمني (١٩٩٠). تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنوي. دار الفارابي.
- كراد، سعيد (٢٠٠٣). سيميولوجية الشخصيات السردية رواية الشراع والعاصفة لحنا مينة نموذجاً. دار مجدلاوي.
- الكوفي، إبراهيم (٢٠٠٥). ملكوت طفلة الرب (سيرة أنا الكوفي بلسان الصمت). المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- مرتاض، عبد المالك (١٩٩٨). في نظرية الرواية بحث في تقنيات السرد. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- معلم وردة (٢٠٠٩). تقنيات السرد في روايات إبراهيم الكوفي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة باجي مختار.

References

- Al-Amami, M. N. (2011). *Al-thātiyya fī al-khiṭāb al-sardī* [Subjectivity in narrative discourse]. Dar Mohamed Ali.

- Al-Bahloul, A. (2011). Al-mutakallim wa istratījiyyāt al-sard fī *Akhlāq al-wazīrayn* li Abi Ḥayyān al-Tawḥīdī [The speaker and narrative strategies in *The Ethics of the Two Ministers*]. In M. Al-Khabou & M. N. Al-Amami (Eds.), *A māl nadwat al-mutakallim fī al-sard al-‘arabī al-qadīm* [Proceedings of the seminar on the speaker in ancient Arabic narrative]. Dar Mohamed Ali.
- Al-Dahi, M. (2010). *Manzilat al-takhyīl al-dhātī fī al-mashhad al-adabī* [The status of self-fictionalization in the literary scene]. Retrieved from <https://www.mohamed-dahi.net/site/news4a88.html?action=view&id=119>
- Al-Eid, Y. (1990). *Taqniyāt al-sard al-riwā‘ī fī ḍaw’ al-manhaj al-binyawī* [Narrative techniques in light of the structural approach]. Dar Al-Farabi.
- Barthes, R. (1999). *Al-kitāba fī darajat al-sifr* [Writing degree zero] (K. Hashafa, Trans.). Markaz Al-Inma’ Al-Hadari. (Original work published 1953)
- Benkrad, S. (2003). *Simyūlūjiyyat al-shakhsīyyāt al-sardiyya: Riwayat al-shirā‘ wa al-‘āṣifa li Hannā Mīna namūdḥajan* [Semiology of narrative characters: The Sail and the Storm by Hanna Mina]. Dar Majdalawi.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Éditions du Seuil.
- Genette, G. (2000). *‘Awda ilā khitāb al-ḥikāya* [Return to narrative discourse] (M. Mu‘tasim, Trans.). Al-Markaz Al-Thaqafi Al-‘Arabi. (Original work published 1983)
- Genette, G. (2014). *Al-takhayul wa al-qawl: Masbūq bi madkhal ilā al-nass al-jāmi‘* [Fiction et diction] (A. Qasouma, Trans.). Dar Sinatra / National Translation Center.
- Jénette (Lejeune), P. (2015). *Moi Aussi*. (Used as cited in Shattah, 2015.)
- Maalem, W. (2009). *Taqniyāt al-sard fī riwāyāt Ibrāhīm al-Kūnī* [Narrative techniques in the novels of Ibrahim al-Koni] (Unpublished doctoral dissertation). University of Badji Mokhtar, Annaba.
- Mortaḍ, A. (1998). *Fī nazariyyat al-riwāya: Baḥth fī taqniyāt al-sard* [On the theory of the novel: Research on narrative techniques]. National Council for Culture, Arts and Letters.
- Al-Koni, I. (2005). *Malakūt ṭiflati al-rabb: Sīrat Anā al-Kūnī bi-lisān al-samt* [The kingdom of the child of the Lord: The cosmic autobiography in the tongue of silence]. Arab Institute for Research & Publishing.
- Shattah, M. (2015). Al-takhyīl al-dhātī: Muḥāwala ta’šīl [Self-fictionalization: An attempt at theorization]. *Majallat al-Adab al-‘Alamiyya*, 161/162, xx-xx. (Page numbers not provided)
- Ubaid, A. (2011). Al-mutakallim fī *Kitāb al-tawahhum* li Abī ‘Abd Allah al-Ḥārith ibn Asad al-Muḥāsibī. In M. Al-Khabou & M. N. Al-Amami (Eds.), *A māl nadwat al-mutakallim fī al-sard al-‘arabī al-qadīm*. Dar Mohamed

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Boukhenaf, L. & Maalem, O. (2024). The Aesthetics of the First-Person Pronoun in Self-Fictionalization: Ibrahim al-Koni's *Malakut Tatfilat al-Rab*. *LANGUAGE ART*, 9(3):7-20, Shiraz, Iran. [in Arabic]

DOI: 10.22046/LA.2024.13

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/317>





زیباشناسی ضمیر اول شخص در تخیل خودشیوه گرانه: رمان «ملکوت طفله الرب» اثر ابراهیم الکونی

دکتر لبنی بوخناف^۱

استادیار، گروه ب، آزمایشگاه مطالعات زبان‌شناسی و ادبی، دانشگاه ۸ مه ۱۹۴۵، قالما، الجزائر.

دکتر ورده معلم^۲

استاد آموزش عالی، آزمایشگاه مطالعات زبان‌شناسی و ادبی، دانشگاه ۸ مه ۱۹۴۵، قالما، الجزائر.

(تاریخ دریافت: ۱۴ تیر ۱۴۰۱؛ تاریخ پذیرش: ۱۳ خرداد ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۱ شهریور ۱۴۰۳)

در روایت «ملکوت طفله الرب» (زندگینامه کیهانی به زبان سکوت) اثر ابراهیم الکونی، این ضمیر اول شخص است که چیره گردیده. این ضمیر، سنگبنای روایت در این اثر و یکی از اساسی‌ترین عناصر سازه‌ای به شمار می‌رود که گفتمان روایت بر آن استوار گردیده است. ما این کاربرد را ارجاعی مستقیم به نویسنده می‌دانیم که خود او، این موضوع را در خود عنوان رمان آشکار ساخته است. این امر، ما را در مقابل گونه‌ای ادبی قرار می‌دهد که به خودزندگینامه نزدیک می‌شود، گونه‌ای که منتقدان آن را «تخیل خودشیوه گرانه» نامیده‌اند. در این شیوه، «خود» در اثر حل و از طریق فرآیند «غریبگی‌سازی» دگرگون شده و به کانون توجه تبدیل می‌گردد. در نتیجه، متن از «پیمان خودزندگینامه‌ای» فاصله می‌گیرد که حاصل ساختار منحصربه‌فرد آن و ویژگی‌های متمایز گفتمانش است که از قراردادهای مرسوم نوشتار خودزندگینامه‌ای فراتر می‌رود.

واژه‌های کلیدی: ضمیر اول شخص، تخیل خودشیوه گرانه، خودزندگینامه، واقعیت، ضمیر دوم شخص.

¹E-mail: boukhenaf.loubna@univ-guelma.dz

²E-mail: maallem.ouarda@univ-guelma.dz

© (نویسنده مسئول)



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Aesthetics of the First-Person Pronoun in Self-Fictionalization: Ibrahim al-Koni's *Malakut Tatfilat al-Rab*

Dr. Loubna Boukhenaf¹©

Assistant Professor B, Laboratory of linguistic and literary studies,
University of May 8, 1945, Guelma, Algeria.



Dr. Ouarda Maalem²

Professor, Laboratory of linguistic and literary studies,
University of May 8, 1945, Guelma, Algeria.



(Received: 5 July 2022; Accepted: 2 June 2024; Published: 1 September 2024)

This first-person pronoun dominates the narrative of Ibrahim al-Koni's work, *Malakut Tatfilat al-Rab* (*The Cosmic Autobiography in the Tongue of Silence*). It serves as the cornerstone of its narration and one of the most fundamental structural elements upon which the discourse is built. We posit that it is a direct reference to the author, who declared this in the novel's very title. This places us before a literary genre that approaches autobiography, which critics have termed 'self-fictionalization.' In this mode, the self is dissolved and transformed—through a process of defamiliarization—into the position of the focal point. Consequently, the text deviates from the autobiographical pact, a result of its unique construction and the distinctive features of its discourse, which break from the conventions of traditional autobiographical writing.

Keywords: First-Person Pronoun, Self-Fictionalization, Autobiography, Reality, Second-Person Pronoun.

¹ E-mail: boukhenaf.loubna@univ-guelma.dz ©(Corresponding Author)

² E-mail: maallem.ouarda@univ-guelma.dz



الصّوت اللّغويّ في كتاب الإِتقان في علوم القرآن لجلال الدّين السيوطي (ت ٩١١هـ)

الدكتور محمد سحواج^١

أستاذ قسم اللغة والعربية، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف،
الشلف، الجزائر.

الدكتور عمر إكني^٢

كلية الآداب و الفنون، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف،
الشلف، الجزائر.

(Received: 30 January 2023; Accepted: 26 August 2024; Published: 1 September 2024)

ملخص

اللغة عبارة عن نظام صوتي، يتواصل به البشر فيما بينهم، بفضل ما رزقهم الله به من نعم لا تعد ولا تحصى، عن طريق الأعضاء التي وحدها من تستطيع تحقيق هذه الوظيفة، وعليه فارتأينا أن نبني بحثنا على دراسة وصفية تحليلية في موضوع الصوت اللغوي من خلال كتاب الإِتقان في علوم القرآن لجلال الدين السيوطي (ت: ٩١١هـ)، وذلك بغرض استخراج جملة من قضايا الصوت اللغوي التي تناولها السيوطي في كتابه، فوجدناها تنتمي لحقلي: علم القراءات وعلم الأصوات، وسلكنا في ذلك طريق المنهج الصوتي الحديث الذي سار على نهجه علماء العصر الحديث، فتوصلنا إلى نتيجة مفادها أن هذا الكتاب يدرج ضمن المراجع القيمة في هذا الميدان، والتي لا غنى للعلم الحديث والمعاصر عنها.

الكلمات الأساسية: الصوت اللغوي، السيوطي، علم القراءات، علم الأصوات، الإِتقان في علوم القرآن.

¹E-mail: m.sahouadj@univ-chlef.dz

© (المؤلف المسؤول)

²E-mail: o.ikni@univ-chlef.dz

مقدمة:

الحمد لله جاعل كتابه المبين هداية للخلق أجمعين، جاء فيه نبأ الأولين والآخريين، وأصلي وأسلم على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى آله وصحبه والتابعين لهم بإحسان إلى يوم الدين.
أما بعد:

إن اللغة العربية من أسمى اللغات، وأرفعها منزلةً، بها نزل القرآن الكريم، الذي أكسبها شرقاً وسمواً وانتشاراً في هذا العالم الممتد، وكذلك بفضل علماء أجلاء كرسوا حياتهم من أجل خدمة هذه اللغة والمحافظة عليها، ومن بين هؤلاء العلماء، العالم الفذ "جلال الدين السيوطي" (ت: ٩١١هـ)، وذلك لماله من جهود لغوية من خلال مصنفاة ومؤلفاته القيمة، ومنها: الإتيان في علوم القرآن الذي سيكون محور بحثنا، وعليه وسَمْنَا العنوان بـ: "الصوت اللغوي في كتاب الإتيان في علوم القرآن - المجلد الأول - للإمام جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي (ت: ٩١١هـ)".

تحديد مشكلة البحث:

مفصلنا إشكالية بحثنا والتي تتمحور حول أهم مباحث الدرس الصوتي في كتاب الإتيان في علوم القرآن للسيوطي (ت: ٩١١هـ) - إلى سؤالين محوريين، وهما:

- أ- ما هي أهم المباحث الصوتية التي تطرق إليها السيوطي في كتابه الإتيان في علوم القرآن - المجلد الأول؟
- ب- وما مدى إسهامه في الدرس الصوتي العربي؟

محتويات البحث:**١- مفهوم الصوت اللغوي؛****٢- المخارج والصفات في الإتيان لدى جلال الدين السيوطي؛****أ- المخارج في الإتيان؛****ب- الصفات في الإتيان؛****٣- من التلوينات الصوتية للصوائت العربية في الإتيان لدى جلال الدين السيوطي:****أ- المد؛****ب- الإمالة؛****ت- الإشمام؛****ث- الروم؛****٤- من التلوينات الصوتية للصوائت العربية في الإتيان، لدى جلال الدين السيوطي؛****أ- تخفيف الهمز؛****ب- الإدغام؛****ج- الإبدال؛****من أهداف هذا المقال:**

تسليط الضوء على بعض القضايا الصوتية عند السيوطي ومعالجتها بما يتلاءم وروح العصر.

المنهج:

وظفنا المنهج الوصفي في الكشف عن أهم القضايا الصوتية التي وردت في الإتيان لجلال الدين السيوطي (ت: ٩١١هـ)، ثم حللناها وفق ما جاء به الدرس الصوتي الحديث.

١- مفهوم الصوت اللغوي:

تعددت آراء القدامى والمحدثين حول هذا المصطلح، غير أنهم لم يكتفوا بتبيان مفهومه فقط، بل اجتهدوا في التَّنْظِير والتطبيق لهذا الموضوع، ومن العلماء القدامى الذي أعطوا تعريفات خاصة بهذا المصطلح، نذكر ابن جني (ت: ٣٩٢هـ) الذي أشار إليه بأنه عبارة عن "أثر سمعي حاصل من احتكاك الهواء بنقطة من نقاط الجهاز الصوتي، عندما يحدث في هاته النقطة انسداد كامل أو ناقص ليمنع الهواء الخارج من الجوف من حرية المرور مثل

الباء، التي هي نتيجة انسداد كامل للشفيتين ومثل السين الذي هو نتيجة انسداد ناقص في أطراف الأسنان" (ابن جني ١٩٩٣، ٦).

عرّفه ابن خلدون (ت: ٨٠٨هـ) بأنه "عرض يخرج من النفس مستطيلاً متصلاً حتى يعرض له في الحلق والفم والشفيتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً، وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها" (ابن خلدون ٢٠٠٤، ١٣٠).

ومن المحدثين الذين كتبوا في هذا الفن محمد حسين علي الصغير الذي وضع له تعريفاً يعني: "تتبع الظواهر الصوتية لحروف المعجم العربي، وفي القرآن العظيم بخاصة، وذلك من حيث مخارج الأصوات ومدارجها وأقسامها وأصنافها، وأحكامها وعللها، ودلائلها وخصائصها في أحوال الجهر والهمس والشدة والرخاوة، ولامح صوائتها وصوامتها في السكون وعند الحركة، وضوابطها في الأطباق والانفتاح، مما يتهيأ تنظيره من القرآن، ويتوافر مثاله الفريد من الكتاب، ضمن موازنة محدثة، ورؤية صوتية معاصرة، استلهمت التراث في تراثه، والجديد في إضاءته..." (علي الصغير ٢٠٠٠، ١٦-١٥).

وجملة القول فإنّ الصوت اللغوي عبارة عن اشتراك تحدّته مجموعة من الأعضاء التي تقوم بعملية النطق وهي: الرئتان، والحنجرة والوتران الصوتيان ولسان المزمار، والحلق، واللسان، والهاة، والحنك، واللثة، والأسنان، والشفتان، الفك العلوي، وكذا الفك السفلي كاملين، فإذا انعدم أحد أعضاء الإنسان حدث خلل في الصوت والنطق.

٢-المخارج والصفات في كتاب الإِتْقَان في علوم القرآن لجلال السيوطي:

وفي هذا المبحث سوف نعرض السمات التي يتسم بها الصَّوْت المجرّد في الإِتْقَان في علوم القرآن "لجلال الدين السيوطي، حيث نبيّن أنّ "لكل صوت مخرج وصفة تميّزه عن الأصوات الأخرى" (ابن الحاجب ١٩٨٢، ٢٥٠) أ-مخارج الحروف في "الإِتْقَان" لجلال الدين السيوطي في البداية استخلص السيوطي مخرج الحرف من القراءة، فقال: تحقيق مخرج الحرف بأن تلفظه بهمزة الوصل وتأتي بالحرف بعده ساكناً أو مشدّداً فتبيّنه ثم تناول قضية مخارج الحروف، وعددها "السيوطي ٢٠٠٧، ٢٠٦-٢٠٥).

ب- كما بيّنها ابن الجزري في مؤلفه "النشر في القراءات العشر، فعدها سبعة عشر مخرجاً، هي كالآتي:

المخرج الأول: الجوف للألف، والواو والياء الساكتين بعد حركة تجانسهما.

الثاني: أقصى الحلق، للهمزة والهاء.

الثالث: وسطه، للعين والحاء المهملتين.

الرابع: أدناه للهم، للغين والحاء.

الخامس: أقصاه اللسان ممّا يلي الحلق، وما فوقه من الحنك للقاف.

السادس: أقصاه من أسفل مخرج القاف قليلاً، وما يليه من الحنك للكاف.

السابع: وسطه، بينه وبين وسط الحنك، الجيم والشين والياء.

الثامن: للضاد المعجمة، من أوّل حافة اللسان وما يليه من الأضراس من الجانب الأيسر، وقيل: الأيمن.

التاسع: اللام من حافة اللسان من أدناها إلى منتهى طرفه، وما بينها وبين ما يليها من الحنك الأعلى.

العاشر: للنون من طرفه، أسفل اللام قليلاً.

الحادي عشر: للرّاء من مخرج النّون لكنها أدخل في ظهر اللّسان.

الثاني عشر: للطّاء والدّال والتّاء من طرف اللّسان وأصول الثّنايا العليا مصعداً إلى جهة الحنك.

الثالث عشر: الحرف الصّفير: الصّاد، الشّين، والزّاي، ومن بين طرف اللّسان وقُويق الثّنايا السّفلى.

الرابع عشر: للطّاء، والتّاء، والدّال، من بين طرفه وأطراف الثّنايا العليا.

الخامس عشر: للفاء في باطن الشّفة السفلى وأطراف الثّنايا العليا.

السابع عشر: الخيشوم للغنة في الإدغام والتّون والميم الساكنة.

وأما عند تتبعنا لمخارج الحروف عند المحدثين (أحمد مختار ١٩٨٥، ٣١٥)، فهي عشرة مرتبة ترتيباً تنازلياً من الشفتين نزولاً إلى الحنجرة، نوردتها على النحو الآتي:

- الشفتان: الباء والميم والواو.
- الشفة والأسنان: الفاء.
- الأسنان واللثة: الدال والصاد، والتاء والزاي والسین والصاد.
- الأسنان: الدال والتاء والطاء.
- اللثة: اللام والراء والنون.
- الطبقة الصلب الغار: الشين والجيم والياء.
- الطبقة اللين: الكاف والغين والخاء والواو.
- اللهاة: القاف.
- الحلق: العين والحاء.
- الحنجرة: الهاء والهمزة.

ومن هنا، لابد أن نشير إلى الجوانب الصوتية المشتركة بين ما أورده السيوطي وما توصل إليه الدرس الصوتي الحديث فيما يخص مبحث مخارج الحروف، حيث تتجلى هذه الجوانب الصوتية المشتركة بين السيوطي والدرس الصوتي الحديث، في النقاط الآتية:

أ- أورد السيوطي صوت الهمزة في بداية مجموعة الأصوات الحلقية، وبهذا يتفق مع الدرس الصوتي الحديث في هذه القضية، إلا أنه يختلف معه في تسمية المخرج، فمخرج الهمزة عند السيوطي يسمى "أقصى الحلق" أما لدى المحدثين فهو الحنجرة^١.

ب- تناول السيوطي في "الإتقان" الأصوات ضمن مجموعة صوتية، أي وفق مخرج واحد مثل: أصوات الجيم والشين والياء ومخرجها وسط اللسان وبين وسط الحنك، وأصوات الباء والميم والواو ومخرجها ما بين الشفتين. أما الدرس الصوتي الحديث فينسب مجموعة أصوات الجيم والشين والياء إلى المخرج الغاري، وأما مجموعة أصوات الضاء والتاء والدال فينسبها إلى المخرج الأسناني، وأما مجموعة أصوات الباء والميم والواو فيصنفها ضمن المخرج الشفوي. يتفق السيوطي (ت: ٩١١هـ) مع الدرس الصوتي الحديث في الترتيب الصوتي والتصنيف المخرجي، وتختلف معه في تسمية المصطلح، ومنها:

مخرج طرف اللسان وما فوقه في الدرس الصوتي الحديث يسمى المخرج الغاري^٢ وأما مخرج طرف اللسان وأطراف الثنايا العليا فيسمى عند المحدثين بالمخرج الأسناني^٣، وأما مخرج ما بين الشفتين فيطلق عليه مصطلح المخرج الشفوي^٤.

وخلاصة القول إن التصنيف المخرجي للأصوات في الإتقان للسيوطي:

المقتبس من عند النحاة كالخليل في كتابه العين (الفراهمي، ٢٠٠٢)، ومن عند القراء كابن الجزري، يتفق مع الدرس الصوتي الحديث، ولنا مثال على ذلك: فمخرج الأصوات الحلقية الستة في الإتقان موزعة حسب المخارج الآتية:

أقصى الحلق للهمزة والهاء، أما وسط الحلق فهو للغين والحاء، وأما أدنى الحلق فهو للغين والخاء، فهاته الأصوات الستة وزعها المحدثون على ثلاثة مخارج تختلف في التسمية فقط، فمخرج "الحنجرة" يقابل "أقصى

¹ Gorge Maximale

² Larynx

³ palatal

⁴ Dental

⁵ Labial

الحلق" في الإِتْقَان، أمّا مخرج "الحلق" فيقال "أوسط الحلق" في الإِتْقَان، وأمّا مخرج "الطبق" فيقال في الإِتْقَان مصطلح "أدنى الحلق".

ت- صفات الحروف في "الإِتْقَان" لجلال الدّين السيّوطي:

وردت في "الإِتْقَان" للسيّوطي في مبحث صفات الحروف في اللّغة العربيّة عبارة "قال في النشر" (السيّوطي ٢٠٠٧، ٢٠٦)، أي أنّ الحروف التي ذكرها في الإِتْقَان اقتبسها من كتاب "النشر في القراءات العشر" لابن الجزري (ت: ٨٣٣هـ)، حيث بيّن ابن الجزري كل صفات الحروف في اللّغة العربيّة بالتفصيل (ابن الجزري د ت، ٢٠٣-٢٠٢) إلّا أنّ السيّوطي تناولها بالخلط والاختصار، على الرّغم من هذا تتجلى لنا صفات الحروف من خلال النصّ الدّي أورده في الإِتْقَان، يقول فيه: "قال في النشر: فالهمزة والهاء اشتركا مخرجًا وانفتاحًا واستيفالًا، وانفردت الهمزة بالجهر والشّدة، والعين والحاء كذلك وانفردت الحاء بالهمس ... النطق بكل حرف على حدّته موافق حقه" (السيّوطي ٢٠٠٧، ٢٠٦).

ونستشف من هذا النّص بعض من صفات الحروف، وهي كالآتي:

- **الجهر^١:** وقد حصر السيّوطي عدد حروف بتسعة عشر حرفًا، وهي: الطّاء، والّام، والقاف، والواو، والراء، والباء، والضاد، والهمزة، والدّال، الرّاي، والألف، والجيم، والنّون، والدّال، والميم، والطّاء، والياء، والعين، والغين، إلّا أنّ الدّرس الصّوتي الحديث يقرّ بخمسة عشر صوتًا مجهورًا، مرتبة كالآتي: "الباء، والجيم، والدّال، والدّال، والراء، والرّاي، والضّاد، والطّاء، والعين، والغين، والّام، والميم، والنّون، والواو، والياء" (السيّوطي ٢٠٠٧، ٢٠٦).

- **الهمس^٢:** ذكره السيّوطي في الإِتْقَان وحصره في عشرة حروف، هي: السين، والّثاء، والشين، والحاء، والثاء، والكاف، والحاء، والضّاد، والفاء، والهاء" (السيّوطي ٢٠٠٧، ٢٠٦) ولقد أضاف إبراهيم أنيس إلى هاته الأصوات المهموسة صوتي الطاء والقاف، ورتبها على النحو الآتي: الثّاء، والثاء، والحاء، والحاء، والسين، والشين، والضّاد، والطّاء، والفاء، والقاف، والكاف، والهاء (أنيس ١٩٧١، ٢٢) وإذا قارن بين مجموعتين الأصوات المجهورة والمهموسة في "الإِتْقَان" لدى السيّوطي، وما ذكره إبراهيم أنيس فيما يخص جهر وهمس الأصوات في اللّغة العربيّة، نجده قد اختلف في بعض الأصوات التي عدّها مهموسة في حين أوردها السيّوطي مجهورة، ومنها أصوات القاف والطّاء والهمزة. وقدم إبراهيم أنيس (أنيس ١٩٧١، ٧٢) تعليقات لوصف القدامى لصوت "القاف" بالجهر، فقال: القاف "القديمة المجهورة تنطق".

أ- غينًا وهي القاف الشائعة في القبائل العربيّة في جنوب العراق، والسّودان.

ب- جيما قاهرية (g): وهي لغة البدو، وأهالي صعيد مصر في الوقت الحاضر.

وأما صوت الطاء فعبر رحلته الطويلة خضع للتّغيير؛ هذا التّغيير يعكس بيئات انتقلت من صعوبة في العيش إلى رغد ورفاهية، هذا التحول المعيش، أثر بدوره على نطق بعض الأصوات، ومنها: الطاء.

***الشّدة^٣:**

بيّن السيّوطي في "الإِتْقَان" حروف الشّدة وحصرها في ثمانية، هي: الهمزة، والجيم، والدّال، والباء، والكاف، والقاف، والطّاء، والثاء.

أمّا الأصوات الشّديدة عند إبراهيم أنيس (أنيس ١٩٧١، ٧٣) فهي كالآتي: "الباء، والدّال، والثّاء، والطّاء، والضّاد، والكاف، والقاف".

¹ Sonority

² Voiceless

³ Plosive

ومن خلال هذا العرض الصوتي لجلال الدين السيوطي وإبراهيم أنيس، يتجلى لنا أنهما اتفقا في مسألة عدد الحروف الشديدة، واختلفا في تركيبة هذه الحروف الشديدة تجمع عند السيوطي في أجد قطبتك، أما إبراهيم أنيس فجمعها في (أقض دك طبت).

ويبدو أن هذا الخلاف الصوتي بين القدامى والمحدثين، أو بين السيوطي وإبراهيم أنيس حول صوت الجيم، يعود إلى عملية تطورات هذا الصوت على ألسنة الناطقين به في بيئاتهم المختلفة (أنيس ١٩٧١، ٢٦) وهناك خلاف آخر يتمثل في تسمية المصطلح، فمصطلح "الشدة" في "الإتقان" لدى السيوطي يقابله في الدرس الصوتي الحديث "الانفجار" أو "الانسداد".

*-الرخاوة^١:

وردت حروف الرخاوة في "الإتقان" للسيوطي نحو ثلاثة عشر حرفاً، هي "الهاء، والحاء، والغين، والخاء، والشين، والصاد، والضاد، والزاي، والسين، والطاء، والثاء، والذال، والفاء".

أما في المقابل فتجلت الأصوات الرخوة عند المحدثين (أنيس ١٩٧١، ٢٦) على النحو التالي: "السين، والزاي، والصاد، والسين، والذال، والثاء، والطاء، والفاء، والهاء، والحاء، والخاء، والغين". وإذا تأملنا الأصوات الرخوة عند كل من السيوطي والمحدثين، نجد أن السيوطي خالف المحدثين في تصنيف صوت "الضاد" فهو عنده "رخو" في حين يعدّه المحدثون من الأصوات الشديدة أو الانفجارية. وسبب الخلاف في تصنيف صوت "الضاد" بين المحدثين وما ورد في الإتقان، يمكن أن نرجعه إلى السبب الآتي: أ- لعل القدامى (النحاة أو القراء) وضعوا صفات الضاد المولدة، لا الضاد العربية الأصلية (البشر ٢٠٠٠، ١٣٧).

ب- الفرق في وصف الضاد بما جاء به السيوطي في "الإتقان" وما أثبتته الدراسات الصوتية الحديثة، يرجع هذا الفرق إلى التغير والتطور الطبيعي، والانتقال الجغرافي في بيئة صحراوية واسعة لدوية متنقلة، وريفية متقدمة، إلى مدينة متحضرة، فلا بد أن يرافق هذا التطور تغيّر في نطق فونيم الضاد عبر السياق الكلامي في البيئات المختلفة، حيث تطوّر هذا الصوت الرخو إلى شديد يعكس بدوره صورة سليمة معبرة عن الواقع الجديد (أحمد مختار ١٩٨٨، ١٢٢).

وهناك اختلاف آخر يتمثل في تسمية المصطلح "الرخاوة" الذي ورد في الإتقان للسيوطي، يقابله مصطلح "الاحتكاك" في الدرس الصوتي الحديث.

*الإطباق^٢

وحروفه كما وردت في "الإتقان" للسيوطي، فقال: "... والضاد والطاء اشتراكاً جهراً ورخاوة واستعلاء وإطباقاً... وانفردت الطاء بالإطباق والاستعلاء... وانفردت الضاد بالإطباق والاستعلاء..." (السيوطي ٢٠٠٧، ٢٠٦). وفي المقابل عرض أحمد مختار عمر الأصوات المطبقة، فقال: "فصل العرب، الأصوات المطبقة... وذكرنا أنها الضاد، والصاد، والطاء، والطاء" (أحمد مختار ١٩٨٨، ١١٦) من خلال هذا القول الذي حدّد فيه أحمد مختار عمر الأصوات المطبقة، تتجلى لنا صورة في التوافق بينه وبين ما ورد في "الإتقان" للسيوطي.

*اللين والمد^٣:

ظاهرة صوتية أوردتها السيوطي في سياق كلامه عن مخرج الحروف الجوفية، فقال: "كثير من الفريقين، قالوا: ستة عشر، فأسقطوا مخرج الحروف الجوفية، وهي حروف المدّ واللين، وهي: الألف، والواو، والياء (السيوطي ٢٠٠٧، ٢٠٥)، وقال أيضاً: "التحقيق وهو إعطاء كلّ حرف حقه من إشباع المدّ، وتحقيق الهمزة، وإتمام الحركات... وبيان الحروف، وتفكيكها..." (السيوطي ٢٠٠٧، ٢٠٤).

^١ La fricative

^٢ La Velarisation

^٣ Diastole

وانطلاقاً من هذين القولين نستخلص ما يلي:

- أ- أن الألف والياء والواو هي حروف مدّ ولين.
- ب- الألف والياء والواو حروف جوفية.
- ت- الحركات والحروف وردتا عند السيوطي وأما عند المحدثين فلا نعث على خلاف في عدد أصوات المدّ وطبيعتها وبين ما ذكره السيوطي في الإِتْقَان، وما ورد عند إبراهيم أنيس في قوله: "وأصوات اللين في اللغة العربية هي ما اصطلح القدماء على تسميته بالحركات من فتحة، وكسرة، وضمة، وكذلك ما سمّوه، بالألف اللينة، والياء اللينة، والواو اللينة، وما عدا هذا فأصوات ساكنة" (أنيس ١٩٧١، ٢٩).
- اتفق إبراهيم أنيس مع ما جاء به السيوطي في الإِتْقَان فيما يخص حروف المدّ واللين وعددها. إلا أن الباحثين العرب (إبراهيم أنيس وأحمد مختار عمر، وتام وحسان، وكمال بشر) اختلفوا معه في إعطاء المقابل، للمصطلح، يتجلى من خلال الجدول الآتي:

الباحث	الحركات	الحروف
السيوطي	الحركات وحروف المدّ واللين	الحروف
إبراهيم أنيس	الحركات القصيرة V والحركات الطويلة V V	الأصوات الساكنة C
أحمد مختار عمر	العلات القصيرة (i) (a) (u) والطويلة (ii) (aa) (uu) أو الصوائت	السواكن ص أو الصوائت ص
تمام حسان	العلات القصيرة (ع) العلل الطويلة (ع ع)	الصّاح 'ص)
كمال بشر	الحركات القصيرة والحركات الطويلة أو الصوائت القصيرة والصوائت الطويلة	الأصوات الضامّة أو الصوائت

من الجدول يمكننا استخلاص ما يلي:

- أ- اختلاف الباحثين المحدثين العرب في إعطاء المقابل للمصطلحين (الحركات) و(الحروف)، فعدد المصطلحات بعدد الباحثين تقريباً.
- ب- اعتماد الباحثين المحدثين العرب على المصطلح القديم أو على ترجمة المصطلح الغربي؛ مما يجعل المصطلح الغربي الواحد يقابل مصطلحات عربية في الوقت نفسه، ممّا أدى إلى فوضى في المنظومة الاصطلاحية الصوتية العربية الحديثة.
- ٣- من القضايا الصوتية المتعلقة بالصوائت (الحركات) في الإِتْقَان لجلال الدين السيوطي (ت: ٩١١هـ) سنحاول في هذا المبحث أن ندرس التلويينات الصوتية المتعلقة بالصوائت العربية في الإِتْقَان لجلال الدين السيوطي (ت: ٩١١هـ)، على النحو الآتي:
- أ- المدّ.
- ب- الإيمالة.
- ج- الإشمام.
- د- الروم.

أ- المدّ في الإِتْقَان لدى السيوطي:

يعدّ المدّ ظاهرة صوتية عبر عنها السيوطي، فقال المدّ هو: "عبارة عن زيادة مطّ في حرف المدّ على المدّ الطبيعي، وهو الذي لا تقوم ذات حرف المدّ دونه (...). وحروفه الألف مطلقاً، والواو الساكنة المضموم ما قبلها، والياء الساكنة المكسور ما قبلها وسببه: لفظي ومعنوي فاللفظي: إما همز أو سكون: فالهمز: يكون بعد حرف المدّ وقبله (...) فهو متّصل، نحو ﴿شاء الله﴾ أو ﴿السوء﴾، أو منفصل، نحو: ﴿هما أنزل﴾، ﴿وقالوا آمنا﴾ (...) والسكون: إما لازم: وهو الذي لا يتغيّر في حاله: نحو ﴿الضالين﴾، أو عارض: وهو الذي يعرض للوقف نحو: ﴿والحساب﴾ و﴿ويوقنون﴾ ... (السيوطي ٢٠٠٧، ١٩٧).

نستنتج من هذا الكلام الذي قدّمه السيوطي ما يلي:

* أن المدّ هو مطّ الصّوت أو الزيادة أو الاكثار أو التّطويل؛ أي إطالة زمن جريان الصّوت بحرف من حروف المدّ الثلاثة صور صوتيّة خاصّة للمدّ ذكرها السيوطي على النحو الآتي:

* مدّ الحجز: هو إدخال بين الهمزتين حاجزاً لتخفيف الاستثقال، في مثل قوله تعالى: ﴿أَنْذَرْتُمْ﴾ [البقرة: ٥٦].

* مدّ العدل: يقوم مقام الحركة في الحجز بين الساكنين، نحو ﴿الضالين﴾.

* ومدّ التّمكن: هو مدّ يلي الهمزة، ويعمل على تحقيقها وإخراجها من مخرجها، نحو: ﴿أُولَئِكَ﴾.

* ومدّ الرّوم: هو مدّ يستخدم لتليين الهمزة، نحو: ﴿هَأَنْتُمْ﴾.

* ومدّ الفصل: يفصل به بين كلمتين متصلتين، نحو: ﴿مِمَّا أَنْزَلَ﴾.

* ومدّ الفرق: يفرق به بين الاستفهام والخبر.

* ومدّ المبالغة: في قول: ﴿لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ﴾.

* ومدّ البديل من الهمزة: في نحو ﴿هَاءَ أَدَمَ﴾.

* ومدّ الأصل في الأفعال الممدودة: في نحو جَاءَ وشَاءَ.

* وحروف المدّ لدى السيوطي ثلاثة هي:

الألف مطلقاً، والواو الساكنة المضموم ما قبلها، والياء الساكنة المكسور ما قبلها.

* وأقسام المدّ عنده، هي:

المدّ الطّبيعي، والمدّ غير الطّبيعي، وهو الذي يليه همز أو سكون، ويتجلى في صور نطقية، هي: المدّ المتصل، والمدّ المنفصل، والمدّ اللازم، والمدّ العارض.

ومن هنا، كل ما أورده السيوطي عن المدّ، فقد أخذه عن ابن الجزري في كتابه النشر في القراءات العشر (ابن الجزري، د ت، ٣١٣-٣٢٥).

ويتفق السيوطي مع الدّرس الصّوتي الحديث في تحديده لحروف المدّ، وهي ثلاثة، إذ يقول مكي درار: "المدّ، وهو الصّوت المضاعف للصائت القصير، المتمثل في الألف، والواو، والياء" (درار ٢٠١٠، ١٠٠).

ويختلف معه في تسمية المصطلح، فمثلاً مصطلح المد المتصل (السيوطي ٢٠٠٧، ١٩٧)، وهو مدّ يكون بعد، همز، نحو: شَاءَ، أما عند مكي درار فيطلق عليه مصطلح المطل.

ب-الإمالة^١ في الإتقان لدى السيوطي:

الإمالة لغة مشهورة، فاشية على ألسنة الفصحاء الذين نزل القرآن بلغتهم؛ فالإمالة لغة عامة لأهل نجد من تميم وأسد وقيس، ويقال هي من الأحرف السبعة، ومن لحن العرب وأصواتها.

وقد عالج السيوطي ظاهرة الإمالة بقوله: "هي أن تنحو بالفتحة نحو الكسرة، وبالألف نحو الياء كثيراً، وهو المحض، ويقال له أيضاً: الإضجاع والبطح؛ والمقصود "بالبطح" و "الاضجاع" تقريب الفتحة من الكسرة والألف من الياء فكأنك بطحت الفتحة والألف، أي رميتها وأضجعتها إلى الكسرة والياء والكسر قليلاً، وهو بين اللَّفْظَيْن. ويقال له أيضاً: التّقليل والتّلطيف، وبين بين ... " (السيوطي ٢٠٠٧، ١٨٤).

فالإمالة هي تقريب صوتيّ بين الفتحّة والكسرة وبين الألف والياء، أو تلوين صوتيّ، يلبس الصّيغة الممال حركتها، فالإمالة إذا هي اقتصاد وانسجام وتلوين (درار ٢٠١٠، ١١٣).

يتفق السيوطي مع الدّرس الصّوتي الحديث، إلى حد كبير في قضية أنّ الإمالة هي اقتصاد وانسجام وتلوين، فقد عبّر السيوطي عن هذه المصطلحات بالألفاظ الآتية: التقليل والتلطيف وبين بين.

ثم فصل السيوطي الحديث عن الإمالة وأصنافها وفائدتها، فأشار إلى أنّ فائدة الإمالة تتمثل في تسهيل وتخفيف النطق باللفظ؛ وذلك أنّ اللسان يرتفع بالفتح وينحدر بالإمالة، والانحدار أخف على اللسان، من الارتفاع (السيوطي ٢٠٠٧، ١٨٦).

¹ Inclination

كما ذكر حالات الإمالة (السيوطي ٢٠٠٧، ١٨٧-١٨٦) التي أوردتها القرّاء العشرة إلّا ابن كثير، وهي على النحو الآتي:

*الألف المنقلبة عن الياء، حيث وقعت في القرآن في الاسم أو الفعل كالحدي، والهوى، والعمى، وأنى، وأبى، ويخشى.

*وألف التأنيث على (فعلى) بضم الفاء أو كسرها أو فتحها، نحو ضيزى، وطوبى، وموق، والتّقوى.

*وما رسم في المصاحف بالياء نحو (بلى).

*والواوي ما كسر أوله أو ضم، وهو (الرّأيا).

*ورؤوس الآي من إحدى عشرة سورة (طه، والنّجم،...).

*ولكل راء بعدها ألف بأي وزن كان كذكرى وبشرى.

*وكل ألف بعدها راء متطرّفة مجرورة، نحو: الدّار، والنّار.

*والألف من عين الفعل الماضي من عشرة أفعال، وهي: زاد، وشاء، وجاء، وخاب، وران، وخاف، وزاغ، وطاب، وضاق، وخاق.

*هاء التأنيث وما قبلها وقفًا مطلقًا بعد خمسة عشر حرفًا يجمعها في قول: فجئت زينب لذود شمس".

نستنتج من الكلام الدّي قدّمه السيوطي أنّ أصل الإمالة في الألف، وهي أن ينحو بها المتكلم نحو الياء أو الكسرة.

وبهذا تكون الإمالة عند السيوطي وفق ما قرّره الدّرس الصّوقي الحديث، حيث يقول كمال بشر الإمالة هي: "الفتحة المشوبة بالكسرة، وألف المدّ حين تمال، فتصبح مشوبة بنوع من الكسر وهذا النوع من الحركات أثر من آثار اللهجات المحليّة القديمة" (النوري ٢٠٠٧، ١٩٢).

بعد أن بيّنا الإمالة عند كمال بشر نود أن نقابل فائدة الإمالة عند إبراهيم أنيس بما ذكره السيوطي، ثم نحاول الربط بينهما.

من فوائد الإمالة عند إبراهيم أنيس، هي: التماس الخفّة واليسر في النطق، وهذا ما يعرف "بنظرية السّهولة التي نادى بها كثير من المحدثين، والتي تشير إلى أنّ الانسان في نطقه يميل إلى تلمس الأصوات السّهولة التي لا تحتاج إلى جهد عضلي" (أنيس ١٩٧١، ١٤٠).

أما فائدة الإمالة عند السيوطي فهي تسهيل اللفظ، لأنّ اللسان يرتفع بالفتح وينحدر بالإمالة والانحدار أخف على اللسان من الارتفاع (السيوطي ٢٠٠٧، ١٨٦).

وإذا حاولنا الربط بين فوائد الإمالة عند إبراهيم أنيس، وبين فوائدها لدى السيوطي، فإننا نجدتها تتقاطع بعضها مع بعض، في درء الثقل والمشقة، وفي طلب السّهولة واليسر أثناء النطق. وهذا ما يؤكّده الراجحي بقوله: "إن الغرض منها تناسب الأصوات وتقاربها في السّياق، لأنّ النّطق بالياء والكسرة انحدار وتسفل، بالفتحة والألف استعلاء وتصدّ" (براجشترسر ١٩٩٤، ١٨).

ج-الإشمام في الإِتْقَانِ لدى السيوطي.

الإشمام سمة بصرية يدركها القارئ؛ أي نقطة توضح فوق الحرف من الكلمة سواء كانت في البداية، أو في الحشو، أو في المنتهى. وفيه قال السيوطي: "هو عبارة عن الإشارة إلى الحركة من غير تصويت، وقيل: أن تجعل شفتيك على صورتها وكلاهما واحد ويختص بالضمّة" (السيوطي ٢٠٠٧، ١٧٨). ومن هنا يكون الإشمام مدركاً بصرياً؛ أي يمكن رؤية وتبيين العضو المسؤول عن النطق بالضمّة.

إنّ ما ذهب إليه السيوطي (ت: ٩١١هـ) في تعريفه للإشمام، يتوافق مع ما ذكره الدّاني (ت: ٤٤٤هـ) حين قال: "هو عبارة عن الإشارة إلى الحركة من غير تصويت، وقال بعضهم: أن تجعل شفتيك على صورتها إذا لفظت بالضمّة وكلاهما واحد، ولا تكون الإشارة إلّا بعد سكون الحرف" (ابن أبي الشداد، أبو محمد المالقي ٢٠٠٣، ٥٧٤).

معنى هذا أنّ الإشمام هو الإيماء إلى حركة الضمّ المراد التّلفظ به من غير تصويت. وهو يختص بحركة الضمة فقط؛ لأن مخرجها من الشفتين، فيضمّ المتكلم شفتيه، فيرى السّامع ذلك، وأمّا الكسرة والفتحة فإنّ مخرجها لا

يراهما السّامع، لأن مخرج الكسرة من وسط اللسان وهو عضو غائب عن البصر، وكذلك الفتحة لما كانت من مخرج الألف وأصلها من الحلق وهو عضو غائب، أيضا عن البصر (ابن أبي الشداد، المالقي ٢٠٠٣، ٥٨٤). تحدث بعض المحدثين عن مفهوم الإشمام، منهم: محمد الأنطاكي (الأنطاكية ١٩٦٩، ٢٤٠)، حيث تناول موضوع الإشمام وفق ما قدّمه القراء واللّغويون القدماء.

د-الرّوم في الإتقان لدى السيوطي.

الرّوم علامة نطقية يدركها السّامع، وفيه قال السيوطي: "هو عبارة عن النطق ببعض الحركة، وقال بعضهم: تضعيف الصّوت بالحركة حتّى يذهب معظمها (...) ويختصّ بالمرفوع والمجزوم والمضموم والمكسور، بخلاف المفتوح؛ لأنّ الفتحة خفيفة، إذ خرج بعضها خرج سائرهما، فلا تقبل التبعيض" (السيوطي ٢٠٠٧، ١٧٧). وهذا الكلام اقتبسه السيوطي من الدّاني (ت: ٤٤٤هـ)، إذ يقول: "الرّوم فهو عند القراء عبارة عن النطق ببعض الحركة، وقال بعضهم: هو تضعيف الصّوت بالحركة حتّى يذهب معظمها وكلا القولين واحد، وهو عند النحاة عبارة عن النطق بصوت خفي" (ابن أبي الشداد، المالقي ٢٠٠٣، ٥٧٤). ومعنى هذا أنّ الرّوم هو إضعاف الحركة، وهذا الإضعاف يكون بالانتقاض من مدّته الرّميّة. ويمكننا إنهاء الحديث عن هذا العنصر الهام في التلويّنات الصّوتية المتعلقة بالحركات، بتقديم جدول بيّن فيه بعض الفوارق بين الإمالة، والرّوم، والإشمام.

الخصائص	نسبة الكميّة الصّوتية	نوع الإدراك	علامته السميولوجية	المقابل للنظام المتري
الأمالة	١٠٠% من الحركة	سمعي	نقطة تحت الحرف	المتر (م)
الرّوم	٧٥% من الحركة	سمعي	خط فوق الحرف	الدّيسمتر (دسم)
الإشمام	٥٠% من الحركة	بصري	نقطة فوق الحرف	السنتيمتر (سم)

٤-من التلويّنات الصّوتية للصوامت العربيّة لدى جلال الدّين السيوطي.

يحتفظ الصّوت اللّغوي المجرد بعلامته المميّزة له، ولكنّه عندما يرد ضمن بني لغوية وسياقات لغوية، تطرأ عليه تغييرات جراء تأثّره وتأثيره في الأصوات المجاورة له، فالأصوات سلسلة من اللّبنات التي يبنى نسيج اللّغة ولحميتها وعليه، سنحاول عرض ما جاء به السيوطي من التّشكيلات والتلويّنات الصّوتية الخاصّة بالصوامت، ومقارنتها مع ما جاء به الدّرس الصّوتي الحديث ومن أهمّ هذه التلويّنات الصّوتية للصوامت العربيّة التي وردت في الإتقان، هي:

- أ- تخفيف الهمز ويقابله في الدرس الصّوتي الحديث مصطلح تسهيل الهمزة أو بين بين.
- ب- الادغام ويقابله في الدرس الصّوتي الحديث المماثلة (أنيس ١٩٧١، ١٠٦).
- ج- الإبدال ويقابله في الدرس الصّوتي الحديث مصطلح المخالفة.

أ-تخفيف الهمز:

أشار علماء اللّغة العربيّة القدما أنّ العرب استثقلت النّطق بالهمز في كلامها، وهذا ما بيّنه السيوطي بقوله: "أعلم أنّ الهمز لما كان أثقل الحروف نطقًا، وأبعدا مخرجًا، تنوّع العرب في تخفيفه بأنواع التّخفيف، وكانت قريش وأهل الحجاز أكثرهم تخفيفًا؛ ولذلك أكثر ما يرد تخفيفه من طرقهم، كابن كثير من رواية ابن فليح، وكنازع من رواية ورّش، وكأبي عمرو، فإنّ مادة قراءته عن أهل الحجاز" (السيوطي ٢٠٠٧، ٢٠١). مضمون هذا النصّ واضح وجليّ، فهو يبرز لنا بوضوح علاقة تخفيف الهمز بثقل النطق به وبعده المخرجي. وعلى هذا الأساس، وضع السيوطي (السيوطي ٢٠٠٧، ٢٠٢-٢٠١) أحكامًا لتخفيف النطق بالهمز، وهي:

- نقل حركته إلى الساكن قبله فيسقط نحو: ﴿قَدْ أَفْلَحَ﴾ [سورة المؤمنون: الآية: ١] بفتح الدّال.
- الإبدال: بأنّ تُبدل الهمزة الساكنة حرف مد من جنس حركة ما قبلها فتبدل ألفا بعد الفتح، نحو: ﴿قَدْ وَأَمْرُ أَهْلِكَ﴾ [سورة طه: الآية: ١٣٢] و واوا بعد الضم نحو: ﴿يَوْمَنُونَ﴾ وياء بعد الكسر، نحو: ﴿جُنَّتْ﴾ [سورة البقرة: الآية: ٧١].

- التَّسْهِيل بَيْنَهَا وَبَيْن حَرَكَتِهَا.

- الاسْقَاط بِلا نَقْل.

وبهذا يَكُنُّ الْقَوْلُ أَنَّ السِّيَوطِيَّ يَتَّفَقُ إِلَى حَدٍّ مَا مَعَ الدَّرْسِ الصَّوْقِيِّ الْحَدِيثِ فِي مَسْأَلَةِ عَسْرِ النُّطْقِ بِصَوْتِ الْهَمْزَةِ، وَالَّذِي يَعُدُّ مِنْ أَشَقِّ الْأَصْوَاتِ نَطْقًا، وَقَدْ عَلَّلَ ذَلِكَ إِبْرَاهِيمُ أُنَيْسٌ، بِقَوْلِهِ: "وَلَا شَكَّ أَنَّ انْحِبَاسَ الْهَوَاءِ عِنْدَ الْمَزْمَارِ انْحِبَاسًا تَمَامًا ثُمَّ انْفِرَاجَ الْمَزْمَارِ فَجَاءَ، عَمَلِيَّةٌ تَحْتَاجُ إِلَى جَهْدٍ عَضَلِيٍّ قَدْ يَزِيدُ عَلَى مَا يَحْتَاجُ إِلَيْهِ أَيْ صَوْتٌ آخَرٌ، مِمَّا يَجْعَلُنَا نَعُدُّ الْهَمْزَةَ أَشَدَّ الْأَصْوَاتِ، وَمِمَّا جَعَلَ لِلْهَمْزَةِ أَحْكَامًا مُخْتَلِفَةً فِي كُتُبِ الْقِرَاءَاتِ لَيْسَ هُنَا مَجَالٌ تَفْصِيلُهَا" (أُنَيْسٌ ١٩٧١، ٧٧).

وَيَقُولُ أَيْضًا: "وَإِذَا كَانَتِ الْهَمْزَةُ الْمَفْرَدَةُ قَدْ احْتَاجَتْ إِلَى جَهْدٍ عَضَلِيٍّ جَعَلَ اللَّهْجَاتُ الْعَرَبِيَّةُ تَفَرُّ مِنْهَا بِتَسْهِيلِهَا مَرَّةً، وَسَقُوطِهَا مَرَّةً أُخْرَى فَمِمَّا لَا شَكَّ فِيهِ أَنَّ تَوَالِي هَمْزَتَيْنِ أَشَقُّ وَيَحْتَاجُ إِلَى جَهْدٍ عَضَلِيٍّ أَكْثَرَ فِي نَطْقِهِمَا" (أُنَيْسٌ ١٩٧١، ٧٩).

وَقَدْ وَضَّحَ هَذِهِ الظَّاهِرَةَ عَبْدُ الْقَادِرِ عَبْدِ الْجَلِيلِ، بِقَوْلِهِ: "تَعَدُّ بَعْضُ حَالَاتِ التَّسْهِيلِ لِهَذَا الصَّوْتِ فِي اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ مَظْهَرًا لَهْجِيًّا، لَكِنَّ الْهَمْزَةَ تَعَدُّ فُونِيْمًا مِنْ فُونِيْمَاتِهَا، وَعَلَى هَذَا فَإِنَّهَا لَا تَعَدُّ مِنْ حُرُوفِ الْمُبَانِي، أَيْ لَهَا وَجُودٌ قِيَمِيٌّ دَاخِلُ الْبِنْيَةِ التَّرْكِيْبِيَّةِ، فِي إِثْبَاتِهَا أَوْ إِسْقَاطِهَا، لَا تَطْرَأُ عَلَى الْوَحْدَةِ اللُّغَوِيَّةِ تَغْيِيرَاتٌ فِي الْمَسَارِ الدَّلَالِي، وَهَذَا الْأَمْرُ يَكَادُ يَقْتَصِرُ عَلَيْهَا دُونَ بَقِيَّةِ فُونِيْمَاتِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ" (عَبْدُ الْجَلِيلِ ٢٠٠٥، ١٩٠).

وَخِلَاصَةَ الْقَوْلِ إِنَّ مَا قَالَهُ السِّيَوطِيُّ وَمَا جَاءَ بِهِ الدَّرْسُ الصَّوْقِيُّ الْحَدِيثُ فِيمَا يَخُصُّ تَخْفِيفَ الْهَمْزِ وَتَسْهِيلَهُ، يَلْتَقِيَانِ فِي النَّقَاطِ الْآتِيَةِ:

- هُوَ مِنْ قَبِيلِ اللَّهْجَاتِ.

- الْاِقْتِصَادُ فِي بَذْلِ الْجَهْدِ الْعَضَلِيِّ.

- الْخَفَّةُ فِي الْكَلَامِ الَّتِي يَجْنَحُ إِلَيْهَا النَّاطِقُ الْعَرَبِيُّ فِي بَيِّنَاتٍ مُتَعَدِّدَةٍ.

ب- الإِدْغَامُ^١.

وَرَدَ تَعْرِيفُ لِمَصْطَلَحِ الْإِدْغَامِ فِي الْإِتْقَانِ عِنْدَ السِّيَوطِيِّ أَثْنَاءَ حَدِيثِهِ عَنِ الْإِدْغَامِ وَالْإِظْهَارِ وَالْإِخْفَاءِ وَالْإِقْلَابِ، فَقَالَ: "الْإِدْغَامُ هُوَ اللَّفْظُ بِحَرْفَيْنِ حَرْفًا كَالثَّانِي مَشْدُودًا، وَيَنْقَسِمُ إِلَى كَبِيرٍ وَصَغِيرٍ؛ فَالْكَبِيرُ مَا كَانَ أَوْ الْحَرْفَيْنِ فِيهِ مَتَحَرِّكًا؛ سَوَاءٌ كَانَا مِثْلَيْنِ، أَمْ جَنْسَيْنِ، أَمْ مُتَقَارِبَيْنِ. وَسَمِّيَ كَبِيرًا لِكَثْرَةِ وَقُوعِهِ؛ إِذْ الْحَرَكَةُ أَكْثَرُ مِنْ سَكُونٍ ... وَقِيلَ: لَشُمُولِهِ نَوْعَيْنِ الْمِثْلَيْنِ وَالْجَنْسَيْنِ وَالْمُتَقَارِبَيْنِ. وَوَجْهَهُ طَلَبُ التَّخْفِيفِ ... وَنَعْنِي بِالْمِثْمَالَيْنِ: مَا اتَّفَقَا مَخْرَجًا وَصَفَةً وَالْمُتَجَانِسَيْنِ: مَا اتَّفَقَا مَخْرَجًا وَاخْتَلَفَا صَفَةً. وَالْمُتَقَارِبَيْنِ: مَا تَقَارَبَا مَخْرَجًا أَوْ صَفَةً ... أَمَّا الصَّغِيرُ فَهُوَ إِدْغَامُ حَرْفٍ مِنْ كَلِمَةٍ فِي حُرُوفٍ مُتَعَدِّدَةٍ مِنْ كَلِمَاتٍ مُتَفَرِّقَةٍ" (السِّيَوطِيُّ ٢٠٠٧، ١٩٢-١٨٩).

يَتَّفَقُ السِّيَوطِيُّ مَعَ الدَّرْسِ الصَّوْقِيِّ الْحَدِيثِ فِي تَعْرِيفِ الْإِدْغَامِ، وَلَكِنْ الْمَحْدِثِينَ يَطْلُقُونَ عَلَيْهِ مَصْطَلَحَ: الْمِمَالَّةِ (أَحْمَدُ مَخْتَارٌ ١٩٨٥، ٣٧٨).

وَقَدْ عَرَّفَهُ إِبْرَاهِيمُ أُنَيْسٌ، فَقَالَ: "الْإِدْغَامُ هُوَ عِبَارَةٌ عَنْ فَنَاءِ الصَّوْتِ الْأَوَّلِ فِي الثَّانِي بِحَيْثُ يَنْطِقُ بِالصَّوْتَيْنِ صَوْتًا وَاحِدًا كَالثَّانِي" (أُنَيْسٌ ١٩٧١، ١١٦)، وَعَرَّفَهُ أَيْضًا أَحْمَدُ مَخْتَارٌ عَمْرًا، بِقَوْلِهِ: "عَلَى أَنَّهُ التَّعْدِيلَاتُ التَّكْيِيفِيَّةُ لِلصَّوْتِ بِسَبَبِ مُجَاوَرَتِهِ- وَلَا نَقُولُ مِلَاصَقَتِهِ- لِأَصْوَاتٍ أُخْرَى" (أَحْمَدُ مَخْتَارٌ ١٩٨٥، ٣٧٢)، وَمِنْ جِهَةٍ ثَانِيَةٍ يَتَّفَقُ السِّيَوطِيُّ مَعَ إِبْرَاهِيمِ أُنَيْسٍ فِي بَيَانِ سَبَبِ الْإِدْغَامِ، حَيْثُ يَقُولُ هَذَا الْآخِرُ أَنَّهُ: "تَيْسِيرٌ لِعَمَلِيَّةِ النُّطْقِ، وَاقْتِصَادٌ فِي الْجَهْدِ الْعَضَلِيِّ" (أُنَيْسٌ ١٩٧١، ١٤٠).

وَتَحَدَّثَ أَحْمَدُ مَخْتَارٌ عَمْرًا أَيْضًا عَنْ سَبَبِ الْإِدْغَامِ، فَقَالَ: "هُوَ لِتَحْقِيقِ حَدٍّ أَدْنَى مِنَ الْجَهْدِ عَنْ طَرِيقِ تَجَنُّبِ الْحَرَكَاتِ النَّطْقِيَّةِ الَّتِي يُمْكِنُ الاسْتِغْنَاءُ عَنْهَا" (أَحْمَدُ مَخْتَارٌ ١٩٨٥، ٣٨٧).

يَهْدَفُ الْإِدْغَامُ إِلَى تَسْهِيلِ عَمَلِيَّةِ النَّطْقِ، فَبَدَلًا مِنْ اسْتِخْدَامِ الْمَخْرُجِ نَفْسَهُ مَرَّتَيْنِ فِي اللَّحْظَةِ نَفْسَهَا. يَوْضَفُهُ مَرَّةً وَاحِدَةً، أَيْ بِجَهْدٍ أَقَلِّ فِي وَقْتٍ أَقَلِّ.

¹ Assimilation

ومن نماذج تسهيل التطق وتخفيف الكلام، ما أورده السيوطي في باب الإدغام، فقال: "كل حرفين التقياً، أولهما ساكن، وكانا مثليين أو جنسين، وجب إدغام الأول منهما، لغة وقراءة ... والجنسان: نحو ﴿قَالَ طَافَّةٌ﴾ [آل عمران، ١٧٢]" (السيوطي ٢٠٠٧، ١٩٤)، تجاوز صوتان التاء من قالت والطاء من طائفة، فتأثر الصوت الأول بالصوت الثاني فأدغم فيه؛ وهذا ما يسمى عند إبراهيم أنيس بالتأثير الرجعي (أنيس ١٩٧١، ١٠٦). وهو ما يصطلح عليه علماء اللغة الغربيين^١.

موضوع الإدغام، مكرور في مجمل أمات المصادر النحوية، وكتب كتب علم القرآن ومنها كتاب "الإتقان في علوم القرآن" للسيوطي (ت: ٩١١هـ)، وهذا الأخير أفدنا منه وأحلنا عليه، ولنا مع موضوع الادغام، الذي هو ملتقى المستويات اللسانية، فوقفنا عند مستواه الصوتي وانتقلنا إلى ما يليه، وهو: الإبدال.

ج- الإبدال^٢:

اختصر السيوطي حديثه في الإتقان عن الإبدال بهذه الفقرة، فقال: "ففي الاسم المنصوب المثنون، يوقف عليه بالألف بدلاً من التنوين مثله (إذن) وفي الاسم المفرد المؤنث بالتاء، يوقف عليه بالهاء بدلاً منها. وفيما آخره همزة متطرّفة بعد حركة أو ألف، فإنه يوقف عليه عند حمزة بإبدالها (حرف مد) من جنس ما قبلها. ثم إن كان ألفاً جاز حذفها ثم يقدم أمثلة من القرآن الكريم نحو: ﴿أَقْرَأْ﴾ [سورة العلق: ١٠١]، و﴿تَبٰىء﴾ [الحجر: ٤٩]، و﴿يَبْدُو﴾ [سورة الروم: ١١]، و﴿مِنْ شَاطِئِ﴾ [سورة القصص: ٣٠]، و﴿مِنْ مَّاءٍ﴾ [سورة النور: ٤٥]" (السيوطي ٢٠٠٧، ١٧٨).

وفي هذا النص يوضح السيوطي بعض الحالات التي يقع فيها الإبدال، وهي:

- في الوقف على الاسم المنصوب المثنون.
يوقف عليه بالألف بدلاً من التنوين، أي أن الألف تبدل من التنوين في حالة الوقف، ويقول الداني: "فأما المنصوب المثنون فإنه يبدل منه في حال الوقف ألفاً لخفته" (الداني ١٩٩٧، ٦٠).
- في الوقف على التاء في الاسم المفرد المؤنث.
ويوقف عليها بالهاء بدلاً منها، أي أن الهاء تبدل من التاء في حالة الوقف.
- في الوقف على همزة المتطرّفة بعد حركة أو ألف. يوقف عليهما بحرف مد بدلاً منها؛ أي أن حرف المد من جنس ما قبله يبدل من همزة متطرّفة بعد حركة أو ألف في حالة الوقف، ويجوز حذف حرف المد إن كان ألفاً.

نستشف من هذه الحالات الثلاث في الإبدال أن السيوطي عمل على تجاوز الثقل بإبدال التنوين بالألف، لتمييزه بالخفة والاسترسال في النطق، وسمي بالهاوي؛ لأنه يهوي في الفم، فلا يعتمد اللسان على شيء منها" (السيوطي ١٩٩٨، ٤٥٦)، وقال سيبويه أيضاً: "وهذه الثلاثة أخف لاتساع مخرجها وأخفاهن، وأوسعهن مخرجاً الألف" (سيبويه ١٩٩٩، ٤٣٦).

وأبدل أيضاً التاء بحرف الهاء، ومسوغ هذا الإبدال هو خفة وسرعة النطق بالهاء، فالهاء رخو مهموس، والتاء شديد مهموس.

وأما إبدال الهمزة المتطرّفة بحرف المد، فمسوغه السهولة واليسر أثناء التللفظ، حيث إن الهمزة تتسم بثقل وصعوبة في النطق، التي أثبت لها هذه السمات سيبويه في قوله: "نبرة في الصدر تخرج باجتهاد" (سيبويه ١٩٩٩، ٥٤٨) ويقول السيوطي أيضاً: "سمي الهمز المهتوت من الهاء، وهو عصر الصوت لأنها معتمرة كالتهوع، الذي يراد به التقيو كما ورد في القاموس المحيط (الفيروزآبادي ٢٠٠٥، ١٠٤) أو من الهاء وهو الحطم والكسر لأنها يعرض لها الإبدال كثيراً فتحنطم وتنكسر" (السيوطي ١٩٩٨، ٢٣٥).

¹ Régressive

² Disimilation

يبدو أنَّ المسوَّغ الصَّوْتِي لهذه الحالات من الإبدال عند القدامى، يتدفق إلى حد ما مع المسوَّغ الصَّوْتِي لدى المحدثين، حيث يعدُّ إبراهيم أنيس "الألف" حرف مد هاوي ينتج حرًا طليقًا عن طريق مرور الهواء أثناء النطق به. فتنيسر عملية التَّلَفْظ، ويقتصد الجهد العضلي (أنيس ١٩٧١، ١٣٢).

أما إبدال الهاء من التاء - تاء التأنيث - في الاسم في حالة الوقف، فيعود ذلك إلى التشابه الصَّوْتِي الحاصل بينهما، فالهاء تشبه الهاء في صفة الهمس، غير أنَّ الهاء احتكاكية، والتاء انفجارية، والاحتكاك أوضح في السَّمْع من الانفجار (النوري ٢٠٠٧، ٢٣٥).

وأما إبدال الألف من التنوين في الاسم المنصوب في حالة الوقف عند المحدثين، فهو إطالة للفتحة القصيرة، أي أنَّ الفتحة القصيرة تتحول إلى فتحة طويلة يرمز لها ب (aa)، فيلتبس الناطق العربيَّ الخفة في الوقف (أنيس ١٩٧١، ١٣٢).

في ختام هذه الدراسة التي تطرقت إلى أهمية الصوت اللغوي في كتاب "الإتقان في علوم القرآن" للسيوطي، تبين لنا مدى معرفة هذا الإمام بدقائق اللغة العربية وعلوم القرآن. فقد استطاع أن يجمع بين الجانب النظري والعمل في دراسته للصوت اللغوي، نظرًا لما يملكه من بصيرة قرآنية ومهارة لغوية.

ومن أهم النتائج التي توصلنا إليها في هذا البحث ما يلي:

أ- استفاد السيوطي (ت: ٩١١هـ) من خبرة اللغويين القدامى، إضافة إلى استفادته من مؤلفات علم القراءات ككتاب "النشر في القراءات العشر لابن الجزري (ت: ٨٣٣هـ).

ب- درس السيوطي في الإتقان حروف اللغة العربية، بأن عددها ووصف مخارجها، وحدد صفاتها. ت- وصف التغيرات التركيبية التي تنحو فيها الأصوات نحو المماثلة والمخالفة، تيسيرًا للنطق واقتصادًا في الجهد العضلي.

ث- توافق الدرس الصَّوْتِي عند السيوطي في الإتقان مع الدراسات الصوتية الحديثة في بعض الجوانب وتباين في جوانب أخرى.

ح- فضل الصوت اللغوي في إدراك معاني القرآن: أكد السيوطي أن للصوت اللغوي له دور كبير في فهم المعنى المراد من الآيات القرآنية.

خ- تنوع القضايا الصوتية التي تناولها جلال الدين السيوطي: شملت دراسته مجموعة واسعة من القضايا الصوتية، بدءًا من النطق بالحروف وانتهاءً بالإعراب والتجويد.

ج- أثر جلال الدين السيوطي في الدراسات القرآنية: فقد أصبح كتاب "الإتقان" مرجعًا أساسيًا للباحثين في علوم القرآن، ولا يزال يُدرس ويُدرّس حتى يومنا هذا.

د- تجاوز السيوطي في دراسته للصوت اللغوي وصف الأصوات فقط، مبينا العلاقة العميقة القائمة بين الصوت والمعنى، وبين اللغة والقرآن. كما قدّم تصورات جديدة في العديد من القضايا الصوتية.

ذ- جمع السيوطي في كتابه بين المعرفة اللغوية العميقة والفهم الدقيق لعلوم القرآن. وقد كان كتابه "الإتقان" منارةً للباحثين في هذا المجال، حيث استفاد منه الكثيرون على مر العصور.

ر- أكد هذا البحث أن السيوطي لم يكتف بدراسة القضايا الصوتية بشكل نظري فقط، بل ربطها بتطبيقات عملية متمثلة في إدراك معاني القرآن ومكوناته، كما أنه وضَّح رؤى جديدة في بعض القضايا الصوتية التي كانت محل خلاف بين العلماء.

عموماً، يمكن القول إن دراسة الصوت اللغوي في كتاب "الإتقان في علوم القرآن" تفتح آفاقاً جديدة لفهم القرآن الكريم وإدراك معانيه، ولا يحدث ذلك إلا بضرورة رجوعنا إلى المصادر الأصلية التي تعتبر نورا مضيئا لدراسة التراث اللغوي العربي وإحيائه من جديد، وتعليمه للأجيال القادمة.

¹ Assimilation Et Dissimilation

المصادر و المراجع:

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

- إبراهيم أنيس. (١٩٧١). الأصوات اللغوية (ط ١). القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ابن الجزري. (د.ت). النشر في القراءات العشر (تصحيح ومراجعة علي محمد الضباع). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- ابن الحاجب، رضي الدين محمد بن الحسن الاسترأدي. (١٩٨٢). شرح الشافية (تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد وآخرين، ط ١). بيروت: دار الكتب العلمية.
- ابن جني، أبو الفتح عثمان الموصلي. (١٩٩٣). سر صناعة الإعراب (تحقيق حسن الهنداوي، ط ٢، ج ١). دمشق: دار القلم.
- ابن خلدون. (٢٠٠٤). المقدمة (ط ١، ج ٢). دمشق: دار البلخي.
- أحمد مختار عمر. (١٩٨٥). دراسة الصوت اللغوي (ط ٣). القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد مختار عمر. (١٩٨٨). البحث اللغوي عند العرب (ط ٦). القاهرة: عالم الكتب.
- الأنطاكي، محمد. (د.ت). الدراسات في فقه اللغة (ط ٤). مصر: دار الشرق العربي للطباعة والنشر.
- برجشتراسر. (١٩٩٤). التطور النحوي للغة العربية (ترجمة رمضان عبد التواب، ط ٢). القاهرة، مصر: مكتبة الخانجي.
- جواد النوري. (٢٠٠٧). علم الأصوات العربية (ط ١). فلسطين: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- الفراهيدي، الخليل بن أحمد (٢٠٠٢). كتاب العين (ترتيب وتحقيق عبد الحميد هندواي، ط ١). بيروت، لبنان: منشورات محمد علي بيضون/دار الكتب العلمية.
- سيبويه. (١٩٩٩). الكتاب (تعليق إميل بديع يعقوب). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- السيرافي، أبو سعيد الحسن بن عبد الله. (١٩٥٥). أخبار النحويين البصريين (تحقيق طه محمد الزيني ومحمد عبد المنعم خفاجي، ط ١). مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.
- السيوطي، جلال الدين. (٢٠٠٧). الإتقان في علوم القرآن (ضبطه وصححه محمد هاشم، ط ١). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- السيوطي. (١٩٩٨). همع الهوامع في شرح جمع الجوامع (تحقيق أحمد شمس الدين، ط ١). بيروت، لبنان: منشورات محمد علي بيضون/دار الكتب العلمية.
- عبد الجليل عبد القادر. (٢٠٠٥). الأصوات اللغوية (ط ١). عمان، الأردن: دار صفاء.
- عبد الواحد بن علي بن أبي الشداد، وأبو محمد المالكي المالقي. (٢٠٠٣). شرح كتاب التيسير للداني في القراءات (تحقيق أحمد عبد الموجود وعلي محمد المعوض وأحمد عيسى المعصراوي، ط ١). بيروت، لبنان: منشورات محمد علي بيضون/دار الكتب العلمية.
- كمال البشر. (٢٠٠٠). علم الأصوات (ط ١). القاهرة: دار غريب.
- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزآبادي. (٢٠٠٥). (القاموس المحيط (تحقيق محمد نعيم العرقسوسي، ط ٨). لبنان: مؤسسة الرسالة.
- الداني، عثمان بن سعيد. (١٩٩٧). المحكم في نطق المصحف (تحقيق عزة حسن، ط ٢). دمشق، سورية: دار الفكر.
- محمد حسين علي الصغير. (٢٠٠٠). الصوت اللغوي في القرآن (ط ١). بيروت، لبنان: دار المؤرخ العربي.
- مكي درار. (٢٠٠٤). المجمل في المباحث الصوتية من الآثار العربية. السانية، الجزائر: دار الأديب للنشر والتوزيع.

References

- ‘Abd al-Qadir, ‘Abd al-Jalil. (2005). *Al-Aswat al-Lughawiyyah*. Amman, Jordan: Dar Safa’.
- ‘Umar, A. Mukhtar. (1985). *Dirasat al-Sawt al-Lughawi*. Cairo, Egypt: ‘Alam al-Kutub.
- ‘Umar, A. Mukhtar. (1988). *Al-Bahth al-Lughawi ‘inda al-‘Arab*. Cairo, Egypt: ‘Alam al-Kutub.
- Al-Antaki, Muhammad. (n.d.). *Al-Dirasat fi Fiqh al-Lughah*. Egypt: Dar al-Sharq al-‘Arabi.
- Al-Bashir, Kamal. (2000). *‘Ilm al-Aswat*. Cairo, Egypt: Dar Gharib.
- Al-Dani, ‘Uthman ibn Sa‘id. (1997). *Al-Muhkam fi Nuqt al-Mushaf* (A. Hassan, Ed.; 2nd ed.). Damascus, Syria: Dar al-Fikr.
- Al-Farahidi, Al-Khalil ibn Ahmad. (2002). *Kitab al-‘Ayn* (A. H. Hindawi, Ed.). Beirut, Lebanon: Muhammad ‘Ali Baydun & Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Firuzabadi, Majd al-Din Muhammad ibn Ya‘qub. (2005). *Al-Qamus al-Muhit* (M. N. al-‘Arqususi, Ed.; 8th ed.). Lebanon: Mu‘assasat al-Risalah.
- Al-Nuri, Jawad. (2007). *‘Ilm al-Aswat al-‘Arabiyyah*. Palestine: Al-Quds Open University.
- Al-Saghir, Muhammad Husayn ‘Ali. (2000). *Al-Sawt al-Lughawi fi al-Qur‘an*. Beirut, Lebanon: Dar al-Mu‘arrikh al-‘Arabi.
- Al-Sirafi, Abu Sa‘id al-Hasan ibn ‘Abd Allah. (1955). *Akhbar al-Nahwiyyin al-Basriyyin* (T. al-Zayni & M. Khafaji, Eds.). Egypt: Maktabat Mustafa al-Babi al-Halabi.
- Al-Suyuti, Jalal al-Din. (1998). *Hama‘ al-Hawami‘ fi Sharh Jam‘ al-Jawami‘* (A. Shams al-Din, Ed.). Beirut, Lebanon: Muhammad ‘Ali Baydun / Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Al-Suyuti, Jalal al-Din. (2007). *Al-Itqan fi ‘Ulum al-Qur‘an* (M. Hashim, Ed.). Beirut, Lebanon: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Anis, I. (1971). *Al-Aswat al-Lughawiyyah* [Arabic Phonetics]. Cairo, Egypt: Maktabat al-Anglo al-Misriyya.
- Bergstrasser, G. (1994). *Arabic Linguistic and Grammatical Development* (R. ‘Abd al-Tawwab, Trans.; 2nd ed.). Cairo, Egypt: Maktabat al-Khanji.
- Derrar, Makki. (2004). *Al-Mujmal fi al-Mabahith al-Sawtiyyah min al-Athar al-‘Arabiyyah*. Al-Saniya, Algeria: Dar al-Adib.
- Ibn Abi al-Shaddad, ‘Abd al-Wahid, & Al-Malqi, Abu Muhammad al-Malaki. (2003). *Sharh Kitab al-Taysir li-l-Dani fi al-Qira‘at* (A. ‘Abd al-Mawjud, ‘A. al-Mu‘awwadh, & A. al-Masrawi, Eds.). Beirut, Lebanon: Muhammad ‘Ali Baydun / Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn al-Hajib, Radi al-Din Muhammad ibn al-Hasan al-Istarabadi. (1982). *Sharh al-Shafiyah* (M. M. ‘Abd al-Hamid et al., Eds.). Beirut, Lebanon: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn al-Jazari. (n.d.). *Al-Nashr fi al-Qira‘at al-‘Ashr* (A. M. al-Dabba‘, Ed.). Beirut, Lebanon: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.
- Ibn Jinni, Abu al-Fath ‘Uthman al-Mawsili. (1993). *Sirr Sina‘at al-I‘rab* (H. al-Hindawi, Ed.; Vol. 1). Damascus, Syria: Dar al-Qalam.

Ibn Khaldun. (2004). *Al-Muqaddimah* (Vol. 2). Damascus, Syria: Dar al-Balkhi.
Sībawayh. (1999). *Al-Kitab* (I. B. Ya'qub, Annot.). Beirut, Lebanon: Dar al-Kutub al-‘Ilmiyyah.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Sahwaj, M. & Ikni, O. (2024). Linguistic Phonetics in *Al-Itqan fi ‘Ulum al-Qur’an* by Jalal al-Din al-Suyuti (d. 911 AH). *LANGUAGE ART*, 9(3):21-38, Shiraz, Iran. [in Arabic]

DOI: 10.22046/LA.2024.14

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/356>





صوت زبانی در کتاب «الاتقان فی علوم القرآن» اثر جلال الدین سیوطی (متوفی ۹۱۱ ق)

دکتر محمد سحواج^۱

استاد، گروه زبان و ادب عربی، دانشگاه حسیبه بن بوعلی الشلف،
الشلف، الجزائر.

دکتر عمر اِکنی^۲

دانشکده ادبیات و هنر، دانشگاه حسیبه بن بوعلی الشلف،
الشلف، الجزائر.

(تاریخ دریافت: ۱۰ بهمن ۱۴۰۱؛ تاریخ پذیرش: ۵ شهریور ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۱ شهریور ۱۴۰۳)
زبان نظامی آوایی است که انسان‌ها به وسیله آن و با بهره‌مندی از نعمت‌های بی‌شماری که خداوند در
ساختار اندام‌های گویشی به آنان ارزانی داشته، با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند؛ اندام‌هایی که تنها آن‌ها
قادر به انجام این کارکرد ارتباطی‌اند. بر این اساس، پژوهش حاضر را بر پایه یک مطالعه توصیفی -
تحلیلی در موضوع «صوت زبان» در کتاب الإتقان فی علوم القرآن اثر جلال‌الدین سیوطی (متوفای
۹۱۱هـ) سامان دادیم، با هدف استخراج مجموعه‌ای از مباحث مرتبط با آوای زبان که سیوطی در کتاب
خود به آن‌ها پرداخته است. بررسی‌ها نشان داد که این مباحث به دو حوزه «علم قرائات» و «علم
الأصوات» تعلق دارد. ما در این پژوهش رویکرد زبان‌شناسی آوایی نوین را، که از سوی دانشمندان
معاصر دنبال می‌شود، به کار گرفتیم و در نهایت به این نتیجه رسیدیم که این اثر در شمار منابع
ارزشمند این حوزه قرار می‌گیرد و دانش نوین و معاصر بی‌نیاز از آن نیست.

واژه‌های کلیدی: صوت زبان، سیوطی، علم قرائات، علم اصوات، الإتقان فی علوم القرآن.

¹E-mail: m.sahouadj@univ-chlef.dz

©(نویسنده مسئول)

²E-mail: o.ikni@univ-chlef.dz



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Linguistic Phonetics in *al-itqan fi ulum al-Quran* by Jalal al-Din al-Suyuti (d. 911 AH)

Dr. Mohamed Sahwaj¹©

Professor, Department of Arabic Language and Literature, Hassiba
Ben Bouali University of Chlef, Chlef, Algeria.



Dr. Omar Ikni²

Faculty of Letters and Arts, Hassiba Ben Bouali University of
Chlef, Chlef, Algeria.



(Received: 30 January 2023; Accepted: 26 August 2024; Published: 1 September 2024)

Language is a phonetic system through which humans communicate with one another, by virtue of the countless blessings God has endowed them with—particularly the speech organs that alone are capable of performing this communicative function. Accordingly, we structured this research as a descriptive–analytical study on the subject of linguistic sound in *Al-Itqan fi ‘Ulum al-Qur’an* by Jalal al-Din al-Suyuti (d. 911 AH), with the aim of identifying the various phonetic issues addressed by al-Suyuti in his work. Our findings show that these issues belong to two main fields: Qur’anic recitation studies (*‘ilm al-qirā’āt*) and phonetics (*‘ilm al-aṣwāt*). Following the methodological principles of modern phonetic analysis as adopted by contemporary scholars, we concluded that this work stands as one of the valuable references in this domain, and remains indispensable to modern and contemporary linguistic science.

Keywords: Linguistic Phonetics, Al-Suyuti, Qur’anic Recitation Studies, Phonetics, Al-Itqan Fi ‘Ulum Al-Qur’an.

¹ E-mail: m.sahwadj@univ-chlef.dz ©(Corresponding Author)

² E-mail: o.ikni@univ-chlef.dz



النَّظَرِيَّةُ التَّوْلِيدِيَّةُ التَّحْوِيلِيَّةُ وَاللِّسَانِيَّاتُ الْحَاسُوبِيَّةُ-التَّأَثُّرُ وَالتَّأَثِيرُ

سوسن حلاسي^١ ©

طالبة دكتوراه لسانيات عامة، كلية الاداب والعلوم الانسانية، جامعة باجي مختار،
عنابة_الجزائر.

الدكتورة لطيفة عباس عبدالسلام هباشي^٢

أستاذ تعليم عالي (بروفيسور) لسانيات تطبيقية،
قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة باجي مختار،
عنابة، الجزائر.

(Received: 5 October 2023; Accepted: 9 May 2024; Published: 1 September 2024)

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين اللسانيات الحاسوبية والنظرية التوليدية التحويلية، ورصد جوانب التأثير والتأثير بينهما، وذلك بالتطرق إلى ظروف نشأتهما وتتبع مسارهما وإسهامات كل منهما في تطور الآخر، وهذا على المستويين النظري والتطبيقي؛ حيث يتعلّق المستوى النظري بالتعديلات والتطورات المذهلة التي طرأت على نماذج النظرية التوليدية التحويلية استجابة منها لمتطلبات المعالجة الآلية في ضوء اللسانيات الحاسوبية، أما المستوى التطبيقي فيخصّ البرامج والتطبيقات الحاسوبية التي يتمّ تصميمها وإنتاجها اعتماداً على نماذج النظرية التوليدية التحويلية. وقد تمكّننا من الوصول إلى مجموعة من النتائج أهمّها أنّ الدينامية والتطور السريع الحاصل لكلّ من اللسانيات التوليدية واللسانيات الحاسوبية كان نتيجة للعلاقة التفاعلية بينهما؛ إذ تستمد النظرية أدواتها من اللسانيات الحاسوبية التي تعتمد بدورها على نماذج النظرية في إنشاء مختلف تطبيقاتها، وهذا ما يؤكد على أهمية التعاون بين اللسانيين والحاسوبيين ويبيّن ضرورة استناد المعالجة الآلية للغة إلى نظرية لسانية معينة كالنظرية التوليدية التحويلية التي كانت السبّاقة إلى العمل في هذا المجال؛ فأثبتت قدرتها ونجاحاتها بتحقيقها أفضل النتائج.

الكلمات الأساسية: النظرية التوليدية التحويلية، اللسانيات الحاسوبية، المعالجة الآلية.

¹E-mail: saoussenehalassi@gmail.com

© (المؤلف المسؤول)

²E-mail: latifa.habbachi@univ-annaba.dz

مقدمة:

إنَّ النظرة التكاملية للمعرفة الإنسانية فتحت آفاقاً معرفية واسعة وأوجدت علوماً جديدة تشترك فيها العديد من التخصصات وهذا ضمن ما يسمّى بالدراسات البينية^١، التي تسعى في مجملها إلى تفسير الظواهر وإيجاد الحلول للمشكلات المختلفة، ومن بين هذه العلوم اللسانيات الحاسوبية التي تجمع بين اللسانيات وعلم الحاسوب، وتهدف إلى بناء برامج للمعالجة الآلية للغة من منظور حاسوبي تطبيقي وضمن إطار لساني نظري معيّن، هذا ما جعل ارتباطها وثيقاً بالنظريات اللسانية عامة وبالنظرية التوليدية التحويلية خاصة.

إنَّ النظرية التوليدية التحويلية التي أحدثت انقلاباً علمياً حقيقياً منذ أن كشفت عن منهجها وعن بعض أهدافها الرامية إلى الكشف عن آليات اشتغال اللغة في الدماغ وبناء نماذج تحاكيها، قد وجدت في اللسانيات الحاسوبية مجالاً خصبا لاستثمار هذه النماذج التي أسهمت في تطويرها إلى حدٍّ كبير وذلك بتزويد الباحثين في هذا المجال بالمعطيات اللغوية اللازمة والملاءمة للمعالجة الآلية، كما عملت النظرية التوليدية أيضاً على تطوير وتعديل نظرياتها ونماذجها وفقاً لما تتطلبه الحوسبة، وهذا ما جعل العلاقة بين هذا العلم وهذه النظرية علاقة وطيدة شكّلت تأثيراً واضحاً فيما بينهما أدّى إلى نفع وانتفاع كلّ منهما، وسنحاول في هذا العمل رصد بعض جوانب التأثير والتأثير بين النظرية التحويلية التوليدية واللسانيات الحاسوبية من خلال طرحنا للإشكالية الآتية: ما مدى تأثير النظرية التوليدية التحويلية في اللسانيات الحاسوبية على المستويين النظري والتطبيقي؟ وما هي إسهامات اللسانيات الحاسوبية في تطوير نماذج النظرية التوليدية التحويلية؟

ولمعالجة هذه الإشكالية سننتقل إلى العناصر الآتية:

- اللسانيات الحاسوبية والنظرية التوليدية التحويلية محاولة لتحديد المفهوم.
- ظروف نشأة اللسانيات الحاسوبية ومجالاتها ومراحل تطوّر النظرية التوليدية التحويلية.
- إسهامات اللسانيات الحاسوبية في تطوّر برامج النظرية التوليدية التحويلية.
- تأثير النظرية التوليدية التحويلية في اللسانيات الحاسوبية مع تقديم أمثلة تطبيقية تبين استثمار هذه النظرية في اللسانيات الحاسوبية.

اللسانيات الحاسوبية^٢:

إنَّ التركيب المزجي للسانيات الحاسوبية يعكس بنية هذا العلم الذي يربط بين اللسانيات وعلم الحاسوب بمختلف فروعه ومجالاته؛ إذ "يتألف هذا العلم من اللسانيات العامة بجميع مستوياتها التحليلية الصوتية النحوية والدلالية ومن علم الحاسبات الإلكترونية (الكمبيوتر) ومن علم الذكاء الاصطناعي وعلم المنطق ثمَّ علم الرياضيات؛ حيث تتناسق هذه الفروع وتتألف لتشكّل مبادئ علم اللسانيات الآلي" (بن حسن العارف ٢٠٠٧، ١٢)^٣، يفترق هذا التعريف إلى الدقة العلمية والشمولية؛ حيث أنّه لم يميّز بين مستويات تحليل اللغة وبين اللسانيات العامة، هذا العلم المنتشعب والذي يعنى أساساً بدراسة اللغة في جميع مستوياتها، كما اقتصر التعريف أيضاً على ذكر العلوم التي تتداخل فيما بينها لتشكّل اللسانيات الحاسوبية، متغافلاً عن الدور الذي تؤديه وعن الهدف الأساسي الذي وُجد من أجله هذا العلم.

في حين يذهب رالف غريشمان^٤ إلى أنّ اللسانيات الحاسوبية هي "دراسة أنظمة الحاسوب وجعلها قادرة على فهم وتوليد اللغة الطبيعية من خلال فهم كيفية إنتاج اللغة الطبيعية من الناحية الإجرائية وبالتالي يتمكّن الحاسوب من الترجمة الآلية واسترجاع المعلومات والتواصل التفاعلي مع البشر...." (Greshmen Ralph 1987, 556) فالحاسوب بحسب هذا التعريف لن يتمكن من أداء هذه الوظائف إلّا بفهمه ومحاكاته لعملية إنتاج اللغة، وهذا ما يؤكّده وليد العناني في تعريفه لهذا العلم بأنّه: "فرع بيني ينتسب نصفه إلى اللسانيات وموضوعها اللغة ونصفه

¹ Interdisciplinary Studies

² Computational linguistics

^٣ نقلاً عن: الوعر مازن، قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث، مدخل، ط ١، دار طلاس، دمشق، ١٩٨٨م، ص ٤٠٦.

⁴ Ralph Greshmen

الآخر حاسوبي موضوعه ترجمة اللُّغة إلى رموز رياضية يفهمها الحاسوب، أو تهيئة اللُّغة الطَّبِيعِيَّة لتكون لغة تخاطب وتجاوز مع الحاسوب بما يفرض إلى أن يؤدِّي الحاسوب كثيراً من الأنشطة اللُّغوية التي يؤدِّيها الإنسان" (العناتي ٢٠٠٥، ٦٢)، فالأساس البياني والجانب الرياضي واللُّساني يشكِّلان معاً هذا العلم حسب هذا التعريف، الذي بيَّن أنَّ موضوع اللُّسَانِيَّات الحَاسُوبِيَّة هو اللُّغة التي تتمَّ معالجتها من أجل أن تكون أداة طيِّعة يستعملها الحاسوب في إنتاج برامج وتطبيقات متنوعة، وإنجاز مهام مختلفة خاصة بالإنسان كالترجمة الآلية وتحليل الآراء وبناء المعاجم الآلية وغيرها.

وقد قدَّم ديفيد كريستال^١ تعريفاً فيه بعضاً من التَّفصيل يتمثَّل في قوله: "هي فرع من الدِّراسات اللُّغوية التي توظِّف التَّقنيات والمفاهيم الحاسوبية وتوضِّح المشكلات اللُّغوية والصُّوتية وتطوير المجالات البحثية بما فيها إنتاج أصوات كلامية بوسائل اصطناعية عن طريق توليد الموجات الصُّوتية وتردداتها وتمييز الكلام والترجمة الآلية ورقمنة الأبجديات وإجراء اختبارات قواعدية إضافة إلى مجالات أخرى تستدعي الإحصاء والتحليل" (المصري ٢٠١٨، ٢٦٥). فاللُّسَانِيَّات الحَاسُوبِيَّة تتوسَّل التَّقنيات الحاسوبية لهدفين أساسيين: الأول لغوي بحث يتمثَّل في كشف المشكلات اللُّغوية ثمَّ معالجتها والثَّاني تقني براغماتي يتمثَّل في تطوير التَّطبيقات الآلية لأغراض بشرية وعلمية واقتصادية.

مما سبق نستنتج أنَّ اللُّسَانِيَّات الحاسوبية هذا العلم البياني بشقِّه اللُّساني والحاسوبي يهدف إلى معالجة اللُّغة الطَّبِيعِيَّة بكشف نظامها الداخلي بمختلف مستوياته الصُّوتية والصُّرفية والنُّحوية والتَّركيبية والدَّلالية؛ عن طريق توصيف الظواهر اللُّغوية الموجودة فيه وكشف العلاقات الدَّاخلية التي تربط بينها، والعمل على بناء نماذج قابلة لأن تصاغ على شكل خوارزميات تبنى على أساسها البرامج الآلية باستعمال التَّقنيات الحاسوبية وبلاستناد إلى علوم أخرى كالمنطق والذكاء الاصطناعي.

تقوم اللُّسَانِيَّات الحاسوبية - كما سبق الذِّكر - على جانبين وهما الجانب النَّظري الذي يقوم به اللُّساني، ويبحث في المنطق والصُّورنة ومختلف النَّظريات اللُّسانية التي تسعى إلى إيجاد نماذج تفسِّر بها الظواهر اللُّغوية من أجل تهيئتها للمعالجة الآلية، والجانب التقني الذي يقوم به الحاسوبي ويتمثَّل في اختزال المخزون اللُّغوي في بيانات رقمية وتعليمات مشفَّرة حتَّى تتمكن الآلة من استخدامها في إنتاج التَّطبيقات والبرامج، وبالتالي لا يمكن بأيِّ حال من الأحوال استغناء أحدهما عن الآخر أو تقليل أيٍّ منهما.

وقد أدَّى التعاون بين اللُّسانيين والحاسوبيين إلى تسريع عجلة تقدُّم اللُّسَانِيَّات الحاسوبية وتعدُّد مجالاتها كالترجمة الآلية والتَّلخيص الآلي للنصوص والتَّوليد الآلي للغة واستخلاص المعلومات واسترجاعها والتَّنقيب في النصوص والتَّعرف الصُّوتي على الحروف وتحليل الآراء وغيرها، ولقد أنتجت في كلِّ مجال تطبيقات عملية متنوعة أساسها الأبحاث والنَّظريات اللُّسانية.

النَّظَرِيَّةُ التَّوَلِيدِيَّةُ وَالتَّحْوِيلِيَّةُ:

إذا كان سوسير قد أحدث الثَّورة العلمية الأولى في مسار الدِّرس اللُّساني فإنَّ شومسكي بنظريته التَّوليدية التَّحويلية قد أحدث الثَّورة العلمية الثَّانية بتجاوزه المنهج الوصفي إلى المنهج التَّفسيري، الذي يسعى إلى الكشف عن كيفية اشتغال الدَّهن عند إنتاجه للغة وذلك بدراسة بنيتها الدَّاخلية، وقد عرض شومسكي نظريته بمبادئها ومفاهيمها وتطوراتها في مختلف مؤلفاته؛ بدءاً بكتابه البنى التَّركيبية ١٩٥٧م إلى البرنامج الأدنوي ١٩٩١م.

إنَّ رؤيا شومسكي المختلفة للغة أوجدت ثنائيات تختلف عن تلك التي سادت ردحا من الزَّمن مع النَّظريَّة البنيوية لسوسير؛ فاللُّغة عند شومسكي ليست مجرد تراكيب شكلية ولا مثيرات واستجابات؛ بل هي قدرة كامنة في العقل البشري تتميَّز بالإبداعية وتتَّسم بالديناميكية، هذه القدرة هي المسؤولَّة على توليد عدد لا متناه من الجمل، ومن هنا ميَّز شومسكي بين عدَّة ثنائيات من بينها ثنائية الكفاءة^٢ والإنجاز^٣، والكفاءة هي مجموع

^١ David Crystal

^٢ Ability

^٣ performance

القواعد الضمنية التي يتوافر عليها المتكلم وتجعله قادرا على إنتاج وتأويل ما لا حصر له من الجمل النحوية ولا شيء غير الجمل النحوية (غلفان ۲۰۱۰، ۴۱).^۱ أما الإنجاز فهو مظهر للكفاءة؛ أي التحقيق الفعلي و الأداء الفردي لهذه القواعد الضمنية؛ إذ تتدخل فيه عوامل غير لغوية، وقد نتج عن هذين المفهومين ما يسمى بالمقبولية^۲ والتي ترتبط بالإنجاز والنحوية^۳ والتي ترتبط أساسا بالكفاءة، وبالتالي الجمل المقبولة ليست بالضرورة نحوية والعكس (غلفان ۲۰۱۰، ۳۴-۳۵)، ويتم التمييز بينهما بالاعتماد على حدس المتكلم الذي يؤدي وظيفة مهمة في النظرية رغم الانتقادات الكبيرة التي وجهت له.

إن محاولات النظرية التوليدية المستمرة للوصول إلى الدقة العلمية دفعها إلى الاهتمام بالكفاءة بدل الإنجاز، لأنه أداء فردي لا يمكن حصر متغيراته وهو يشكل ما يسمى بالأنحاء الخاصة، في حين أن الكفاءة قواعد لها محدودة، وهي تشكل ما يسمى بالنحو الكلي؛ الذي يعني أن كل اللغات لديها خصائص لغوية مشتركة لا يمكن الوصول إليها إلا بتحليل الأنحاء الخاصة العاملة على تمحيص الخصائص الكلية فتكون بمثابة مرجع لها.

ويتم تحليل الأنحاء الخاصة بتحليل البنى السطحية التي "تتمثل في التركيب التسلسلي السطحي للوحدات الكلامية المادية المنطوقة والمكتوبة، إنها التفسير الصوتي للجمل"^۴ (العلوي ۲۰۰۴، ۵۲-۵۳) وصولا إلى البنى العميقة عبر سلسلة من التحويلات، والتي تنقسم حسب تأثيرها إلى: تحويلات اختيارية؛ وهي التي لا يؤثر عدم تطبيقها على المتتاليات النهائية واستقامة الجملة، وتحويلات إجبارية تسهم في جعل متتالية نهائية جملة سليمة التركيب، وتتمثل في تحويلية الإصاق والمطابقة وإزالة الحدود الفاصلة بين الوحدات، وقد قسمها شومسكي حسب طبيعتها إلى تحويلات أحادية تطبق على مؤشر مركبي واحد، وتحويلات معقدة تطبق على أكثر من شجرة عن طريق الربط بينها وتسمح هذه التحويلات بتوليد عدد لا متناه من الجمل (العلوي ۲۰۰۴، ۱۰۵) وهذا ما يجعل اللغة تتصف بالإبداعية.

مرت النظرية التوليدية بتغيرات مذهلة وبتطورات سريعة ومتواصلة، مع الحفاظ على المنهج التفسيري والنزعة الشكلية والصيغة الرياضية، ويظهر ذلك جليا من خلال تعدد نماذجها بدءا من النماذج التوليدية الأولى إلى البرنامج الأدنى، وفيما يلي نعرض أهم هذه النماذج متجاوزين النماذج التركيبية الأولى ۱۹۵۷ إلى النماذج التي تلتها وهي:

النظرية المعيار ۱۹۶۵:

يمثل النموذج المعيار مرحلة مهمة من مراحل النحو التوليدي والتي تجلت فيها مجموعة الأسس التي تقوم عليها النظرية؛ حيث اهتم فيه شومسكي بوضع قواعد إعادة الكتابة التي تنتج البنيات العميقة، وبالتحويلات التي تحولها إلى بنيات بسيطة وعمل على ضبطها صوريا مع حذف بعض القواعد التحويلية أو وضع قيود عليها، كما أكد على استقلالية المكون التركيبي عن الدلالة واعتبر القدرة اللغوية عند الأفراد جزءا من الملكة المعرفية العامة وعمل على البحث في الكليات اللسانية.

يتكون النموذج المعيار من ثلاثة مكونات وهي: مكون تركيب و دلالي وصوتي؛ حيث يتكون المكون التركيبي من القواعد التحويلية والاساس؛ الذي يتكون بدوره من قواعد الكتابة و المكون المقولي. تعمل قواعد الكتابة على إعادة الرموز المقولية إلى رمز واحد أو إلى عدة رموز ذات دلالة نحوية أو معجمية تمكن من عملية الاشتقاق، وتميز نوعين من هذه القواعد: الأولى غير خاضعة للسياق تعمل على ربط وحدة معجمية مجموعة من الخصائص المميزة لها، والثانية قواعد خاضعة للسياق تقوم بتحليل مقولة ما إلى رمز مركب على أساس الموقع الذي يمكن أن تظهر فيه الوحدة، أما المكون المقولي فهو تطبيق لقواعد الكتابة على رموز مركبة، وبالتالي فالمكون

^۱ نقلا عن: N.chomsky, la nature formelle de la langue, p126.

^۲ Acceptability

^۳ Grammaticality

^۴ SON INTERPRETATION PHONETIQUE

التركيب يقدّم معلومات يعمل كلّ من المكون الدلالي والصوتي على تأويلها، ويبقى للتركيب في هذه النظرية مركزية في التوليد على عكس الدلالة التي تمّ استبعادها لتعدّد وصفها صورياً. إنّ جملة النتائج التي توصّلت إليها النظرية في هذا النموذج كانت سبباً مهماً في التأكيد على مكانة النظرية في الأوساط العلمية من جهة ودافعا إلى تطويرها من جهة أخرى؛ إذ عمل شومسكي عام ١٩٧٣ على توسيع هذه النظرية إلى النظرية المعيار الموسعة^٢ والتي أبقي فيها على مركزية التركيب واستقلاليته في التوليد مع رفض وجود روابط بين التركيب والدلالة والقول بأنّ التمثيلات العميقة للتركيب هي تمثيلات منطقية دلالية، مع التأكيد على إسهام التمثيلات السطحية في التوليد الدلالي بعد أن كان منحصرًا فقط في البنية العميقة، كما عمل أيضا على وضع افتراضه المعروف بنظرية س-خط^٣ وضبط الآليات الخاصة بالتحويلات (العلوي ٢٠٠٤، ١٩٦). ولقد كان لهذه النظرية تأثير كبير على تطوّر النحو التوليدي وذلك على المستوى المنهجي بالابتعاد عن الحشو وفي إعادة صياغة البنية الشكلية عبر مجموعة من الإسقاطات، وقد استعملت هذه النظرية فيما بعد كنماذج للتطبيقات الآلية.

نظرية المبادئ والوسائط ١٩٨١:

تنقسم إلى نظرية العمل والربط ونظرية المبادئ والوسائط؛ حيث تمّ فيها الانتقال من نظرية تقوم على القواعد الصورية إلى نظرية تقوم على المبادئ العامة؛ إذ أنّ الوسائط تعمل على تحديد النوع والاختلاف بين نظم القواعد الخاصة التي تشكل النحو الخاص الذي يتكون من عدّة قوالب كقالب الربط والإحالة والعمل. كما تعمل المبادئ العامة والوسائط على استقاء التمثيلات المتمثلة في الصورة المنطقية والصوتية ومستوى البنية السطحية ومستوى البنية العميقة؛ فيرتبطان بعملية نقل واحدة هي قاعدة (انقل أ^٤) (العلوي ١٩٨٠، ٢٠٠٤)، وهذا ما يجعل هذا النموذج مختلفا عن النماذج التحويلية السابقة.

النظرية الأدنى أو البرنامج الأدنى:

بدأ الاشتغال على البرنامج الأدنى منذ ١٩٩٢ إلى يومنا هذا وهو امتداد لنظرية الربط والعمل، ينطلق من مسلّمات منها أنّ الملكة اللغوية غير حشوية تتميز بالاقتصاد والبساطة والنجاعة الحاسوبية؛ فنظام الملكة اللغوية المتمثل في النسق الحاسوبي لا يستعمل إلّا العمليات الضرورية ويقصي العمليات الحوسبية التي لا تستجيب لقيود الاقتصاد الاشتقاقي والسمات والرموز الزائدة في التمثيل والتي لا دور لها في الوجهين (العلوي ٢٠٠٤، ٣٦٧)^٥ وهما مستوى الصورة الصوتية ومستوى الصورة الدلالية/المنطقية.

يتكوّن جهاز النحو في هذا البرنامج من مكونين هما: المعجم والنسق الحاسوبي؛ إذ يرمز المعجم لكلّ الخصائص الفردية الصوتية والصورية والدلالية للمداخل المعجمية، والتي تمثّل في مصفوفات يتمّ فيها دمج السمات التي لا يمكن التنبؤ بها، وتتمايز هذه السمات فيما بينها بحسب مستويات تحقّقها؛ حيث نجد السمات الصوتية والتي لها دور في الصورة الصوتية، والسمات الدلالية ولها دور في الصورة المنطقية، والسمات الصورية التي تعمل على تحريك الحوسبة، وتجعل عمليات النقل مبرّرة استنادا إلى مبدأ التّخلص من السمات غير المؤولة. كما تنقسم السمات من حيث القوة والضعف إلى سمات قويّة وأخرى ضعيفة؛ فالسمات التي لا تؤثر في الخرج لا تدخل التعداد^٦ الذي يتضمّن ثلاث عمليات أساسية وهي: انتق^٧ وضم^٨ وانقل^٩، وأهمّ ما يميّز البرنامج الأدنى هو الاقتصاد

^١ ينظر: مصطفى غلفان وأحمد الملاح وحافظ اسماعيلي علوي، اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل

^٢ Extended Standard Theory

^٣ X-bar theory

^٤ Move A

^٥ نقلا عن: N, chomsky, minimalist inquiries, p٩٩-٩٨

^٦ Numeration

^٧ select

^٨ Merge

^٩ Move

في التمثيل والاشتقاق (العلوي ٢٠٠٤، ١٨٨-٣٦٥)، وقد تمّ الاستغناء في هذا البرنامج عن العمل وعن البنية السطحية والعميقة لمسوغات علمية مرتبطة بالإعراب والربط والعمل.

إنّ وجود نظريات متنوّعة متتالية مستمرة لانقطاع بينها يدلّ على الدينامية المتواصلة لهذه النظرية رغم ما تعرضت له من نقد خاصة من علماء الدلالة، وهذا ما دفع بأصحابها إلى إعادة النظر في بعض مفاهيمها والعمل على تنقيحها وتطويرها وذلك بإضافة فرضيات جديدة أوصلتها إلى نتائج نظرية وتطبيقية تجاوز تأثيرها مجال اللغة ليشمل اختصاصات أخرى منها الرياضيات والإعلام الآلي واللّسانيات الحاسوبية وغيرها.

العلاقة بين اللّسانيات الحاسوبية والنظرية التوليدية التحويلية:

"لم يكن لديّ اهتمام شخصي بالدراسات التجريبية والتقدم العلمي التكنولوجي...بدا لي أنّ هذا الأخير تأثيره صار في بعض النواحي...أمّا بالنسبة للترجمة الآلية والمشاريع ذات صلة فقد بدت لي أنّها بلا جدوى وربما ميوّس منها تماماً" (Chomsky 1975, 39) هذا ما صرّح به شومسكي في مخطوطاته التي كتبها عام ١٩٥٥م ونشرها لاحقاً في ١٩٧٥م.

قد يبدو هذا التصريح غريباً للوهلة الأولى غير أنّه ليس كذلك إذا وضعناه في سياقه التاريخي الذي يتزامن تقريباً مع فترة ظهور الترجمة الآلية عام ١٩٤٩م، والتي تخلّلتها ثلاثة تقارير من طرف وارن ويفر ويهوشوا بار-هيلل ولجنة اللغة الإنكليزية^١ وهي: (Leon 2015, chapitre 1)

- مذكرة وارين ريفر للترجمة عام ١٩٤٩م والتي أدّت إلى إنشاء مراكز للترجمة الآلية تعمل على ترجمة سلسلة النصوص العلمية من اللغة الروسية إلى الإنكليزية لأغراض عسكرية بالدرجة الأولى.

- تعيين بار هيلال^٢ أول باحث في مجال الترجمة الآلية بدوام كامل في ١٩٥١م في معهد ماساتشوستس للتكنولوجيا، ورغم الميزانية الكبيرة التي وضعت لهذا المشروع إلا أنّ الاستنتاجات التي توصّل إليها بار هيلال في ندوته الأولى عام ١٩٥٢م لا توحى بالتفاؤل؛ إذ دعا إلى الترجمة البشرية بمساعدة الكمبيوتر.

- في عام ١٩٥٨م يكلف بار هلال بإجراء تحقيق حول الترجمة الآلية من طرف المؤسسة الوطنية للعلوم NSF^٣ ليكتب تقريراً نشره عام ١٩٦٠م يظهر الرّيبة والشك في جميع مجموعات الترجمة الآلية (AT) ومفاده أنّ الترجمة الآلية عالية الجودة بالكامل هي وهم غير معقول حتّى بالنسبة للنصوص العلمية.

- أدّى تقرير بار هلال إلى إنشاء ALPAC^٤ اللّجنة الاستشارية للمعالجة الآلية للغة عام ١٩٦٤م في الولايات المتحدة الأمريكية التي تضع حدّاً لتمويل مشاريع الترجمة الآلية وتخرج عام ١٩٦٦م بمجموعة من التوصيات أهمّها: إضفاء الشّرعية للّسانيات الحاسوبية على أنّها علم لغويّ جديد يستند إلى قواعد تشومسكي التوليدية التحويلية ليحلّ محلّ الترجمة الآلية؛ إذ أصبحت هذه الأخيرة جزءاً من المعالجة الآلية للغة وبالتالي جزءاً من اللّسانيات الحاسوبية، فالفضل كلّ الفضل في ظهور هذا العلم الجديد يعود للّسانيات التوليدية.

إنّ هذا اللقاء التاريخي الذي جمع النظرية التحويلية التوليدية واللّسانيات الحاسوبية أدّى إلى تعشيق حتمي بينهما وتأثير كلّ منهما على الآخر حتّى عدّت اللّسانيات الحاسوبية الوجه التطبيقي للنظرية والعكس، وفيما يلي سنعرض أهمّ هذه التأثيرات.

إسهامات اللّسانيات الحاسوبية في تطوير النظرية التوليدية:

إنّ اهتمام النظرية التوليدية -مند ظهورها- بإنتاج النماذج اللّسانية وصياغتها صياغة رياضية مبنية على منظومة من المعادلات المكتوبة بلغة برمجة منطقية صوريّة مجردة، جعلها تستمد أدواتها من اللّسانيات الحاسوبية وما يندرج ضمنها من الذكاء الاصطناعي والمعالجة الآلية للغة والبرمجة لوضع لغات التجميع التي تسمح بكتابة البرامج على مستوى الآلة (بابا أحمد ٢٠١١، ١٨٤). فالّسانيات الحاسوبية مجالاتها ونظرياتها كانت

¹ Weaver, Bar-Hillel, ALPAC

² Bar-Hillel

³ Massachusetts Institute of Technology

⁴ National Science foundation

⁵ Automatic Language Processing Advisory

مصدر إلهام للسانيات التوليدية؛ حيث استلهم شومسكي بعضاً من نماذجها واستعمل أجهزتها في نمذجة اللغة كنموذج الحالات المحدودة الذي كان لاستخدامه تأثير كبير، خاصة في تمثيل الإملاءات الإلكترونية وعلى المعالجة الآلية للغة (Roche Emmanuel and Schabes Yves 1997, 1).

كما أن النظرية التوليدية وجدت في اللسانيات الحاسوبية بيئة خصبة لها لاختبار نتائجها ونماذجها؛ إذ تستمد النظرية التقنيات الحاسوبية اللازمة التي تعتمد عليها لتقييم النماذج والتحقق من التحليلات التي تقدمها (علوي والملاخ ٢٠٠٩، ١٠٢-١٠٣)، فيتم اختبار هذه النماذج عن طريق الاستناد إليها أثناء إنشاء البرامج الحاسوبية بمختلف أنواعها من محللات ومعالجات ومعاجم وغيرها، فتثبت النماذج مدى فعاليتها ونجاحاتها أو تبيّن النقص التي تعثر بها فيتّم تحسينها وتطويرها كما تستند إلى النظريات الحاسوبية التي تضبط نسق القواعد المشكّلة للنماذج.

تأثير النظرية التوليدية التحويلية في اللسانيات الحاسوبية:

إنّ البحث في آليات اشتغال الدماغ البشري وفي معالجته للمعارف وحلّه للمشكلات هو محطّ اهتمام العلماء بمختلف تخصصاتهم وتوجهاتهم كعلماء اللغة وعلماء الأعصاب والحاسوبيين الذين يعملون على تقييم ونمذجة الدماغ البشري، واللّسانيات التوليدية ليست بمنأى عن هذا الاهتمام؛ بل إنّها منذ البدء كانت تسعى لتحديد ماهية نظام المعرفة بطرحها مجموعة من الأسئلة الجوهرية والتي شكّلت محور اهتمامها. وللوصول إلى آليات الاشتغال هذه لابدّ من دراسة اللغة باعتبارها جوهر الفكر وجوهر الذكاء الاصطناعي، وتحديد الخصائص العامة للملكة اللغوية التي تضبط في إطار النسق الحاسوبي، وبمعرفة النظرية لهذه الأنساق المعرفية تكون قد مهدت الطريق للمعالجة الآلية للغة، والتي تعدّ أساساً في اللسانيات الحاسوبية فكانت إسهامات اللسانيات التوليدية فيها كالآتي:

- يعدّ المنطق الرياضي عاملاً مشتركاً بين اللغة والحاسوب فالبرمجة الحاسوبية تعتمد على الرياضيات بكلّ فروعها؛ كالرياضيات المتقطعة المتضمنة لنظرية التجميع والاحتمالات والجبر وغيرها، وعلى الإحصاء والخوارزميات والتحليل، كما تتميز اللغة بطابعها الرياضي في بناء منظومتها الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية... ونظراً لحاجة كلّ منهما للآخر كان لزاماً أن يظهر علم جديد يجمع بينهما، وهو اللسانيات الجبرية^٢ الذي كان الفضل في ظهوره لشومسكي، وقد أفصح عنه في البندقية "لأول مرة بواسطة بار هيلال ١٩٦٠؛ إذ يجمع هذا العلم بين القواعد النحوية والصورية والأتمّة" (Descles Jean-Pierre 1969, 93)، وقد كان لهذا العلم نتائج طيبة فيما يخصّ المعالجة الآلية للغة ومن بينها "التسلسل الهرمي للقواعد وهو أصل التطورات الكبيرة في علوم الكمبيوتر سواء في نظرية التجميع أو في تعريف خوارزميات التحليل التي يمكن استثمارها في المعالجة الآلية للغة" (Cori Marcel 2006, 2) حيث أسهم التسلسل الهرمي للقواعد في إنتاج اللغات الحاسوبية والمنطقية وتطوير بعضها.

- يعدّ بناء النماذج من الأسس الرئيسية للحوسبة، ونظراً لأنّ النظرية التوليدية أولت اهتماماً بالشكلية وصناعة النماذج والتي استطاعت بها الإجابة عن العديد من الإشكاليات المتعلقة بالتعلم والحوسبة، فإنّ المشكلات اللغوية التي يستعصى حلّها حاسوبياً تجد في النظرية حلولاً لها، فالنماذج لها "امتدادات في إطار معمارية الدماغ البشري؛ إذ تعتبر وسيطاً تمثيلاً وحوسبياً بين الفكر والعالم، وتعمل هذه المعالجات على نقل التجربة الحسية الخام إلى تمثيلات مبنية، يمكن نقلها إلى معالجات متخصصة، تستعملها مراكز معينة في الدماغ إمّا للتخزين أو المعالجة أو لتنفيذ مهام معقّدة، مثل التخيل أو الاستدلال أو ما شابه ذلك" (علوي والملاخ ٢٠٠٩، ١٠٨).

وفي الانطولوجيا مثلاً تعدّ القوالب مخططات تعمل كواجهة بينها وبين المعجم؛ إذ توفر شروط التكوين الجيد والقيود الخاصة بالعناصر المعجمية التي تنتمي لها (Torral and Monachini 2008). وعلى إثر ذلك صمّمت

¹ According to: Abeillé A, (1993). Les nouvelles syntaxes Grammaires d'unification et analyse du français, Paris, Armand Colin, p12.

² Algebraic Linguistic

مجموعة من البرمجيات الحاسوبية في شكل معالجات^١ مستقلة ومتفاعلة مبنية وفق المخططات التي قدّمتها النظرية التوليدية التحويلية.

- إن اعتماد النحو التوليدي على الصورة وبناء النماذج أدى بالحاسوبيين إلى "استثمار حصيلة أبحاث اللسانيين لتطوير خوارزميات تقبل الإدماج في برمجيات حاسوبية صمّمت لأجل إنجاز معالجة آلية للغات الطبيعية وتوفير المحلّلات الصرفية والتركيبية الملائمة لوصف اللغة الطبيعية" (علوي والملاخ ٢٠٠٩، ١٠٤)؛ إذ يعدّ إنتاج المحلّلات والمعالجات الآلية بأنواعها الصوتية والصرفية والنحوية وغيرها من صميم اللسانيات الحاسوبية وهذا لن يتأتّى بغياب الإطار اللساني الصوري القادر على استيعاب الظواهر اللغوية توصيفا وتمثيلا؛ فالإطار اللساني يمدّ البرنامج بالقواعد التي تعتبر مدخلات تعتمد في التحليل أيّا كان نوعه، وكلّ خطأ في هذه القواعد يؤدّي حتما إلى مثله في المخرجات فتنتج برامج يكتنفها القصور والنقص.

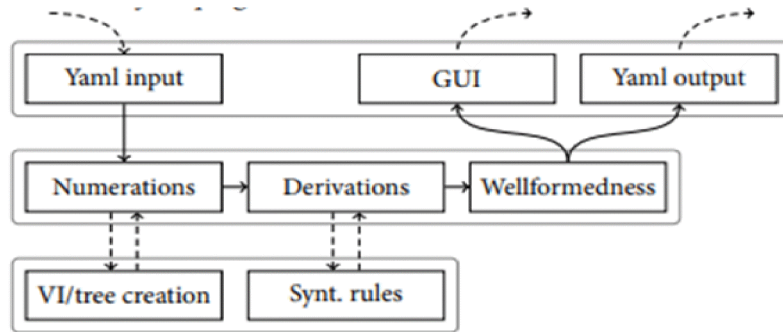
نماذج لتطبيقات وبرامج حاسوبية اعتمدت النظرية التوليدية التحويلية

إنّ الاعتماد على إطار لساني في بناء التطبيقات الآلية يضمن نجاحها وأدائها للمهمّات المنوطة بها، وفيما يلي سنعرض بعض النماذج لتطبيقات وبرامج حاسوبية اعتمدت في بنائها على النظرية التوليدية التحويلية:

١- تطبيق نحو الحد الأدنى^٢

يهدف هذا البرنامج إلى نمذجة جزء من قواعد اللغة الألمانية، والذي تمّ تصميمه وفق البرنامج الأدنى في ثلاثة مستويات يوضّحها الشكل (١) والمتمثلة في:

- المستوى الأوّل والذي يحتوي على القواعد النحوية الأولية التي يعتمد عليها في التمثيل الشجري.
- المستوى الثّاني ويتضمّن الاشتقاقات التي بها يتمّ الحكم على الأداء الفنّي لهياكل الأشجار.
- المستوى الثّالث ويمثّل واجهة مستخدم رسومية بتنسيق^٣ يتمّ فيها تحليل مدخلات هذا البرنامج وهي عبارة عن تعداد العناصر المعجمية والسّمات المميّزة لها، والتي يبدأ الاشتقاق بها، وعرض المخرجات والمتمثلة في قائمة بجميع الاشتقاقات الناتجة والشكل الثّالي يوضّح هذه المستويات (Englisch Johannes 2019, 323-325)



الشكل ١

(Englisch Johannes 2019, 252)

- بالنسبة لآلية تشغيل هذا التطبيق فنختصرها في الخطوات الآتية (Englisch Johannes 2019, 326):
- يضع البرنامج العناصر المنتقاة المزودة بالتعداد الخاص بها في الهياكل المخصصة.
- تطبيق قواعد النحو على هذه العناصر، وإجراء الاشتقاقات عليها بأخذ زوج من تعداد الشجرة.

¹ Processors

² Implementing Minimalist Syntax and Remove

³ Yalm

- النتائج النّاجمة لتطبيقات القواعد يتمّ إعادتها في الجدول من أجل استمرارية الاشتقاق.
- في حالة عدم نجاح بعض القواعد تتمّ إضافة زوج من تعداد الشجرة إلى قائمة الهياكل النّهائية، وتكرّر هذه العملية حتّى تختزل كلّ القرائن العددية وتصل إلى الصفر، فيصبح الجدول فارغا وبالتالي الانتهاء من جميع الاشتقاقات.

- يتحقق البرنامج من الجودة الفنيّة للهياكل النّهائية.

٢- محلّّل نحوي مبني على أساس القواعد المستقلة عن السّياق للجمل العربية^١:

تعتبر القواعد غير السّياقية نوعا من أنواع قواعد إعادة الكتابة، والتي تستعمل بشكل واسع في التّطبيقات الآلية رغم أنّها تقدّم قوّة توليدية أقلّ من تلك التي تقدّمها القواعد الخاضعة للسّياق، وفي هذا الصّدّد تمّ انجاز محلّّل لغويّ لتحليل الجملة العربية من طرف مجموعة من الباحثين من قسم هندسة البرمجيات وعلوم الحاسبات بالأردن وهم: محمود صالح الكوفش وحسن معيدي وشحادة القريني.

يهدف هذا المحلّّل إلى التّحقق من صحة الصياغة النّحوية للجملة العربية عن طريق شجرة التّحليل، التي تمّ إنشاؤها بواسطة محلّّل النّسب العمودي من أعلى إلى أسفل، وباستعمال محلّّل البيانات (NLTK)، وبرنامج وسم (AMT)، هذا الأخير تمّ تطويره من طرف شحادة خليل القريني (Alqrainy et al 2012, 7-9).

وقد أجريت تجارب التّحليل على ١٥٠ جملة منها ١٠٣ جملة فعلية و٤٧ جملة اسمية بمتوسط معالجة قدر ٩٥%؛ حيث سجّلت المجموعة الأولى نسبة ٩٢% من الجمل الصحيحة والمجموعة الثانية نسبة ٩٨%. أظهرت هذه النتائج فعالية استخدام هذا المحلّّل النّحوي للجملة الاسمية والفعلية، رغم أنّه لم يتمكّن من تحليل بعضها تحليلا صحيحا لعدّة أسباب. ويبقى العمل على تطوير وتوسيع هذا المحلّّل متواصلا ليشمل معظم الجمل العربية (Alqrainy et al 2012, 10).

ورغم التّناجح الإيجابية التي حقّقها البرنامج إلّا أنّ العيّنة التي تمّ اختيارها غير كافية، وهذا ما يؤثّر على مصداقية الحكم على نجاعة البرنامج، وبالتالي يحتاج لتطويره إلى توسيع العيّنة؛ وذلك عن طريق الاستعانة باللّسانيين الذين يعملون على تزويد الفريق بمجموعة من الجمل المنتقاة وفق خبرتهم من أجل إخضاعها للتّحليل، وهذا ما يساعد في اختبار مقدرة هذا البرنامج على التّحليل من جهة، وإيجاد حلول للمشكلات اللّغوية التي حالت دون التّحليل الصحيح لبعض الجمل من جهة أخرى، فالاعتماد على الفريق التقني وحده غير كاف لتطوير البرنامج وتحقيقه لنتائج إيجابية يمكن استثمارها في مختلف برامج المعالجة الآلية للغة العربية الأخرى.

خاتمة:

نخلص بعد معالجة الموضوع إلى التّأكيد على العلاقة الوطيدة بين اللّسانيات الحاسوبية والنظرية التوليدية التحويلية وذلك على النّحو التّالي:

- اللّسانيات التوليدية لعبت دورا طلائعيا في نشأة اللّسانيات الحاسوبية، واهتمام هذه النظرية بالصّورنة وبناء النّمادج أسهم في التّطور السّريع للّسانيات الحاسوبية.

- اللّسانيات الحاسوبية بدورها كان لها الأثر في توجيه مسارات اللّسانيات التوليدية، وتطوير نماذجها وفتح آفاق جديدة لها، وفي إظهار نتائجها على المستوى التّطبيقي في مجالات متعددة.

- تعدّ اللّسانيات الحاسوبية محكّ اختبار لفرضيات النظرية التوليدية، فالنّصوص المترجمة آليا مثلا والمعتمدة على هذه النظرية، تعرض على حكام بشريين مستقلّين لتقييم مخرجات التّرجمة الآلية، وهذا ما يكشف النّقص والأخطاء وبالتالي السّعي إلى معالجتها، ممّا يدفع بالنّظرية إلى التّطور.

- اللّسانيات الحاسوبية جسر بين العلوم النّظرية والعلوم التّطبيقية، والاشتغال بها قلّص الفجوة بين هذين المجالين؛ حيث يظهر فيه التّعاون الفعلي بين اللّسانيين والحاسوبيين، ممّا أدى إلى انتشار فرق البحث في مختلف أرجاء العالم التي حقّقت نتائج عظيمة على المستويين النّظري والتّطبيقي.

- اللّسانيات التوليدية تمثّل إطارا لسانيا صورياً فعّالا للمعالجة الآلية للغة.

¹ CFG free-context grammar Analysis for Arabic Sentences

- نجاعة البرامج الآلية وجودتها متعلّقة بالإطار اللّساني الذي تعتمد عليه ومدى بساطته وقدرته التّفسيرية.
- الاعتماد على التحليل النّحوي غير كاف لترجمة آلية ناجعة وهذا ما يستدعي تطوير نظريات دلالية ومحاولة تطبيقها لتحقيق معالجة آلية فعّالة للغة.
- وختاماً نصل إلى التأكيد على أنّ العمل على إنتاج برامج آلية خاصة باللّغة العربية يضع المطوّرين أمام تحدّيات حقيقية؛ خاصة في ظلّ غياب الاهتمام الفعليّ بحوسبة اللّغة العربية من طرف الحكومات من جهة، وغياب العمل الجماعي من جهة أخرى، وهذا ما يستوجب العمل الجاد والسّعي الحثيث إلى حصر مختلف مشكلات الحوسبة وحلّها في إطار عمل مشترك بين اللّسانيين والحاسوبيين، وتحت إشراف الهيئات الرّسمية والحكومية كمجامع اللّغة والجامعات وغيرهما.

المصادر و المراجع:

- بابا أحمد، ر. (٢٠١١). مفهوم النموذج في الدّراسة اللّسانية الصّورية. مجلّة قراءات للبحوث والدّراسات الأدبية والتّقنية واللّغوية، (٣) ١٨٤.
- بن حسن العارف، ع. ر. (٢٠٠٧). توظيف اللّسانيات الحاسوبية في خدمة الدّراسات اللّغة العربية. مجلّة اللّسانيات (الجزائر)، ١٢ (٢)، ١٢.
- العلوي، ش. (٢٠٠٤). محاضرات في المدارس اللّسانية المعاصرة. بيروت، لبنان: دار أبحاث.
- علوي حافظ اسماعيلي، والملاح، ا. (٢٠٠٩). قضايا إبستمولوجية في اللّسانيات. بيروت، لبنان: الدّار العربية للعلوم ناشرون.
- العناني، و. أ. (٢٠٠٥). اللّسانيات الحاسوبية العربية المفهوم التّطبيقات الجدوى. مجلّة الرّقاء للبحوث والدّراسات الإنسانيّة، (٢) ٦٢.
- الزراعي، ح. ب. ع. (٢٠١٣). بناء الكلمة وتحليلها مقاربات في اللّسانيات الحاسوبية. الجزائر: دار التّنوير.
- غلفاني، م.، الملاح، ا.، وعلوي حافظ اسماعيلي (٢٠١٠). اللّسانيات التّوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى النموذج الأدنوي مفاهيم وأمثلة. اربد، الأردن: دار الكتب الحديثة.
- المصري، إ. إ. (٢٠١٨). توظيف اللّسانيات الحاسوبية في إعادة توصيف قواعد النّحو العربي. مجلة كيرالا، (١١)، ٢٦٥.

References

- Al-Alawi, Sh. (2004). *Muḥāḍarāt fī al-madāris al-lisāniyyah al-mu'āṣirah*. Beirut, Lebanon: Dār Abḥāth.
- Al-Anati, W. A. (2005). *Al-lisāniyyāt al-ḥāsūbiyyah al-'arabiyyah: al-maḥmūm, al-taḥbīqāt, al-jadwā. Majallat Al-Zarqā' lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Insāniyyah*, 7(2), 62.
- Alawi Hafiz Ismaili, & Al-Malakh, M. (2009). *Qaḍāyā abistīmūlūjīyah fī al-lisāniyyāt*. Beirut, Lebanon: Al-Dār al-'Arabīyah lil-'Ulūm Nāshirūn.
- Al-Masri, I. I. (2018). *Tawthīq al-lisāniyyāt al-ḥāsūbiyyah fī i'ādat tawṣīf qawā'id al-naḥw al-'arabī. Majallat Kerala*, (11), 265.
- Algrainy, S. K., Alkoffash, M., & Muaidi, H. (2012). CFG free-context grammar analysis for Arabic sentences. *International Journal of Computer Applications*. <https://www.researchgate.net/publication/258651899>
- Al-Zar'i, H. b. A. (2013). *Binā' al-kalimah wa-taḥlīlīhā: muqārabāt fī al-lisāniyyāt al-ḥāsūbiyyah*. Algeria: Dār Al-Tanwīr.
- Baba Ahmed, R. (2011). *Maḥmūm al-namūdhaj fī al-dirāsah al-lisāniyyah al-sūriyyah. Majallat Qirā'āt lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-Adabīyah wa-al-Naqḍīyah wa-al-Lughawīyah*, (3), 184.
- Ben Hassan Al-Aref, A. R. (2007). *Tawthīq al-lisāniyyāt al-ḥāsūbiyyah fī khidmat al-dirāsāt al-lughah al-'arabiyyah. Majallat Al-Lisāniyyāt (Algeria)*, 12(2), 12.
- Chomsky, N. (1975). *The logical structure of linguistic theory*. The University of Chicago Press.
- Cori, M., & Marandin, J.-M. (2006). *La linguistique au contact de l'informatique: de la construction des grammaires aux grammaires de construction* (p. 2). HAL. <https://shs.hal.science/halshs-00086492/document>
- Desclés, J.-P., & Fuchs, C. (1969). Linguistique et mathématique. *L'Homme*, 9(3), 93.

- Englisch, J. (2019). Implementing minimalist syntax and Remove. *Linguistische Arbeits Berichte*, 89, 323–345. https://www.philol.uni-leipzig.de/fileadmin/Fakult%C3%A4t_Philol/Linguistik/Forschung/LAB/LA_B_89_15_Englisch.pdf
- Ghulfan, M., Al-Malakh, M., & Alawi Hafiz Ismaili. (2010). *Al-lisāniyyāt al-tawlīdīyah min al-namūdhaj mā qabla al-mu'yār ilā al-namūdhaj al-adnawī: mafāhīm wa-amthilah*. Irbid, Jordan: Dār Al-Kutub Al-Hadīthah.
- Greshman, R. (1987). Computational linguistics. *Teslo Quarterly*, 21(3), 556–567. <https://doi.org/10.2307/3586503>
- Leon, J. (2015). *Histoire de l'automatisation des sciences du langage*. ENS Éditions. <https://books.openedition.org/enseditions/3737>
- Roche, E., & Schabes, Y. (1997). *Finite-state language processing*. The MIT Press.
- Toral, A., & Monachini, M. (2008). *SIMPLE-OWL: A generative lexicon ontology for NLP and the semantic web* (p. 2). <https://www.researchgate.net/publication/228339605>

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Hallaci, S. & Abbas Abdessalam Habbachi, L. (2024). Generative Transformational Theory and Computational Linguistics: Impact and Interaction. *LANGUAGE ART*, 9(3): 39-52, Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2024.15

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/408>





نظریه زایشی-تبدیلی و زبان‌شناسی رایانه‌ای: تأثیر و تأثر

سوسن حلاسی^۱

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی عمومی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه باجی مختار، عنابه، الجزایر.

دکتر لطیفه عباس عبدالسلام هباشی^۲

پروفسور زبان‌شناسی کاربردی، بخش زبان عربی و ادبیات، دانشگاه باجی مختار،

عنابه، الجزایر.

(تاریخ دریافت: ۱۳ مهر ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۲۰ اردیبهشت ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۱ شهریور ۱۴۰۳)

پژوهش حاضر با هدف کشف ماهیت رابطه میان زبان‌شناسی رایانه‌ای و نظریه زایشی-تبدیلی و نیز رصد ابعاد تأثیر و تأثر متقابل میان این دو انجام شده است. بدین منظور، به شرایط شکل‌گیری، مسیر پرفراز و نشیب و سهم هر یک در توسعه دیگری پرداخته شده است؛ امری که در دو سطح نظری و کاربردی مورد بررسی قرار گرفته است. سطح نظری به اصلاحات و تحولات شگفت‌انگیزی اشاره دارد که بر الگوهای نظریه زایشی-تبدیلی در پاسخ به الزامات پردازش خودکار در پرتو زبان‌شناسی رایانه‌ای صورت گرفته است. در مقابل، سطح کاربردی به برنامه‌ها و کاربردهای رایانه‌ای اختصاص دارد که با تکیه بر الگوهای نظریه زایشی-تبدیلی طراحی و تولید می‌شوند. ما در این پژوهش به مجموعه‌ای از نتایج دست یافتیم که مهم‌ترین آن‌ها عبارت است از اینکه: پویایی و توسعه سریع حاصل در هر دو حوزه زبان‌شناسی زایشی و زبان‌شناسی رایانه‌ای، نتیجه رابطه تعاملی میان آن‌هاست؛ بدین معنا که نظریه ابزارهای خود را از زبان‌شناسی رایانه‌ای می‌گیرد که خود نیز بر پایه الگوهای این نظریه در ایجاد کاربردهای گوناگون استوار است. این امر بر اهمیت همکاری میان زبان‌شناسان و متخصصان رایانه تأکید کرده و ضرورت استناد پردازش خودکار زبان به یک نظریه زبان‌شناختی مشخص، نظیر نظریه زایشی-تبدیلی که پیشگام کار در این حوزه بوده است، را آشکار می‌سازد؛ نظریه‌ای که با دستیابی به بهترین نتایج، توانایی و کارایی خود را اثبات کرده است.

واژه‌های کلیدی: نظریه زایشی-تبدیلی، زبان‌شناسی رایانه‌ای، پردازش خودکار.

¹E-mail: saoussenchalassi@gmail.com

©(نویسنده مسؤول)

²E-mail: latifa.habbachi@univ-annaba.dz



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Generative Transformational Theory and Computational Linguistics: Impact and Interaction

Saoussene Hallaci¹©

PhD Student in General Linguistics, Faculty of Letters and Humanities, University of Badji Mokhtar, Annaba, Algeria.



Dr. Latifa Abbas Abdessalam Habbachi²

Professor of Applied Linguistics, Department of Arabic Language and Literature, University of Badji Mokhtar, Annaba, Algeria.



(Received: 5 October 2023; Accepted: 9 May 2024; Published: 1 September 2024)

This study aims to uncover the nature of the relationship between computational linguistics and generative transformational theory, and to identify the aspects of mutual influence and interaction between them. This is achieved by examining the circumstances of their emergence, tracing their trajectories, and exploring the contributions of each to the evolution of the other, at both theoretical and practical levels. The theoretical level concerns the modifications and remarkable developments that have occurred in generative transformational theory models in response to the requirements of automatic processing within the framework of computational linguistics. Conversely, the practical level pertains to computer programs and applications that are designed and produced based on generative transformational theory models. We have reached a set of results, the most important of which is that the dynamism and rapid development experienced by both generative linguistics and computational linguistics are the result of their interactive relationship. The theory derives its tools from computational linguistics, which in turn relies on the theory's models to build its various applications. This underscores the importance of collaboration between linguists and computer scientists and demonstrates the necessity of basing automatic language processing on a specific linguistic theory, such as the generative transformational theory, which was a pioneer in this field; having proven its capability and efficacy by achieving the best results.

Keywords: Generative Transformational Theory, Computational Linguistics, Automatic Processing.

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

² E-mail: latifa.habbachi@univ-annaba.dz



التعليم عن بعد: نحو مقارنة مفاهيمية ما بعد الكوفيد، والطرح التقني لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

ميمنة زigham¹

دكتوراه اللسانيات التطبيقية، أستاذة محاضرة-ب،
جامعة مصطفى اسطمبولي، معسكر، الجزائر.

(Received: 13 August 2023; Accepted: 22 October 2023; Published: 1 September 2024)

ملخص

يُعد الحديث عن التعليم عن بعد من أكثر المصطلحات تداولاً في مجال التعليم، وبصورة أكثر خلال السنوات القليلة الماضية مع ظهور وباء الكوفيد الذي فرض خصوصيات أوجبت التوجه نحو التعليم عن بعد وتعزيز آلياته، وهو التوجه الأكثر توقعا مع نمو طلب تقنيات التعليم وخاصة تعليم اللغات. اللغة العربية ليست بمنأى عن هذا التوجه مع تزايد عدد متعلميها، ما يجعلها أمام عدّة تحديات ولا سيما أنّها لا زالت لم توفق بشكل أمثل في معالجتها حاسوبيا، ومع انفتاح مفاهيم التعليم عن بعد على التقانات الحديثة، تشكّلت عدة أممات تعليمية: التعليم المُرقمن، التعليم الرقمي، التعليم المُدمج؛ التعليم الافتراضي، والتي تباينت فاعليتها في اكتساب مهارات اللغة العربية تبعاً للخيارات التقنية.

الكلمات الأساسية: التعليم عن بعد، التعليم المُرقمن، التعليم الرقمي، التعليم الافتراضي، التعليم المُدمج، مهارات اللغة العربية.

¹E-mail: amina.zighem@univ-mascara.dz

مقدمة:

يتميز البحث في مجال تعليم اللغات بالطرح المتجدد في مسأله المنهجية وطرائقه وأدواته، وذلك لارتباطه بأهداف تتباين حسب البيئة التعليمية التي تعرف متغيرات تفاعلية مع مكونات البيئة التعليمية بصورتها الاستمرارية، تتأثر هذه المتغيرات بالعوامل المحيطة، ومن ذلك التقانة التي أصبحت خاصية تتيح وسائل وفضاءات عن بعد تعمل على تسهيل العملية التعليمية، خاصة في تعليم اللغات لغير الناطقين بها لما توفره للمتعلم من خيارات نوعية تقربه من البيئة اللغوية المستهدفة، وتسعى اللغة العربية في ذلك إلى اعتماد الآليات الحاسوبية والتقنية في تعليمها عن بعد، غير أن هذه المحاولات ظهرت بأفهام مختلفة؛ فما دواعي أفهام التعليم عن بعد للغة العربية؟ وأي هذه الأفهام أكثر فاعلية في اكتساب المهارات اللغوية لغير الناطقين بها؟

حول المصطلح (التعليم عن بعد):

أخذ مصطلح التعليم عن بعد في الحقبة الزمنية الأخيرة حيزا دلاليا واسعا متجاوزا تلك المعاني التي وُضع لأجلها، فقد ارتبط ظهوره بشكل متتابع لمجموعة من المصطلحات المتقاربة، والتي كثيرا ما تكون متداخلة الاستعمال غير أنها تحمل مفاهيم متباينة.

ومن تلك المصطلحات "المتشابهة التي تُستخدم أحيانا بلا تحديد دقيق: "تعليم اللغة بمساعدة الحاسوب"، "تعليم اللغة الشبكي"، "التعلم الإلكتروني"، "التعلم على الخط الفوري"، "التعلم المرئي"، "التعلم المفتوح"، "التعلم الهجين"، "التعلم المدمج/ الممزوج"، "التعلم المتوزع"، "التعلم الافتراضي". (عقيل وآخرون ٢٠١٥، ٢٠-٢٢). إن المتنبع لنشأة مصطلح التعليم عن بعد وما شابهه من مصطلحات يجد بونا واسعا من حيث المفهوم والأهداف والغايات، فلم يعد يتقيد بمفهوم نشأته "بأنه ذلك التعليم الممتد عن التعليم العالي النظامي الذي يشترط نفس الشروط في القبول، ولكنه يستخدم وسائل الاتصالات التقليدية والحقيقية لتحقيق أهدافه التعليمية مع طلابه، وذلك دون شرط الحضور للحرم الجامعي". (الشيخ علي ٢٠١٢/٢٠١١، ٣٩). يتضح أن التعليم عن بعد امتد عن التعليم العالي عندما تم البحث عن سبل تحقيق الأهداف التعليمية ضمن نفس شروط التعليم النظامي لكن دون شرط الحضور، باستخدام وسائل اتصال تقليدية كالبريد العادي...؛ استدعت طبيعة التعليم الجامعي البحث عن إيجاد سبل تعليمية أخرى تتيح للطلاب التعليم دون شرط الحضور، لينتقل إلى باقي النظم التعليمية فيما بعد. ويمكن تعريفه بأنه "طريقة الوصول إلى التعلم عندما يكون مصدر المعلومات والمتعلمين مفصولين بالوقت والمسافة أو كليهما". (Bušelić 2012, 25) "ما يميز التعليم عن بعد هو الانفصال الجسدي للمتعلم عن المؤسسة التعليمية، ليعوض الاتصال الجسدي بوسائل الاتصال التقليدية ثم الحديثة.

ارتبط ظهور التعليم عن بعد بمفهومه الحديث بتطوير الخدمات البريدية في القرن التاسع عشر، وتم ممارسته على الأقل منذ أن قام السير اسحاق بيتمان^٢ بتدريس الاختزال في بريطانيا العظمى عبر المراسلة في أربعينيات القرن التاسع عشر. (Bušelić 2012, 25). قدم اسحاق بيتمان عام ١٨٤٠ فكرة تقديم التعليمات عبر دورات المراسلة بالبريد، وكانت هذه الفكرة بداية التعلم عن بعد بعيدا عن التعليم التقليدي.

ومع تطور وسائل الاتصال، أصبح مفهوم التعليم عن بعد وفقا لقاموس كامبريدج (٢٠٠٤)، هو طريقة للدراسة لا تلتحق فيها مدرسة أو كلية أو جامعة، ولكنك تدرس في المكان الذي تعيش فيه، وعادة ما يتم التدريس عبر الإنترنت. (Snoussi & Radwan 2020, 225) واكب الاستعمال اللغوي لمصطلح التعليم عن بعد تطور وسائل الاتصال (التقنية، وشبكة الأنترنت) مصطبغا بدلالات "التعليم بمساعدة الحاسوب" وما يجاريها من مصطلحات. وعليه جَرح في هذه الدراسة إلى القبض على مفاهيم المصطلح بإزاء باقي المصطلحات التي تجانبه دلاليا واستعماليا، بالنظر إلى وما وقع عليه من تحوير مع تزايد تردّد استعماله في الفترة الأخيرة لما فرضته التقانة وواقع ظهور فيروس الكوفيد، ليُطرح بصيغة مفاهيمية معاصرة. ولتحديد هذا التوجه، كان علينا تناول المصطلح وما يتبعه من مصطلحات بشكل تقني وأدق أكثر، بالشكل

¹ DistanceLearning

² Issaac Pitman

التالي:

التعليم المُرقَم: التعليم الرقمي، والتعليم الافتراضي، التعليم المُدمج.

١. التعليم المُرقَم:

صفة الرقمنة هي التي تميز هذا النمط من التعليم عن بعد، بعدّها "عملية نقل أو تحويل البيانات إلى شكل رقمي للمعالجة بواسطة الحاسب الآلي، ويشار إلى الرقمنة على أنّها تحويل النص المطبوع أو الصور إلى إشارات ثنائية باستخدام وسيلة للمسح الضوئي لإمكان عرض النتيجة على شاشة حاسب (أحمد يس ٢٠١٢، ١٧٩). تُعنى الرقمنة بتحويل المطبوعات أو الوثائق بشكلها الملموس إلى الشكل الإلكتروني عبر مراحل وآليات تقنية، لعرضها على شاشة الحاسوب.

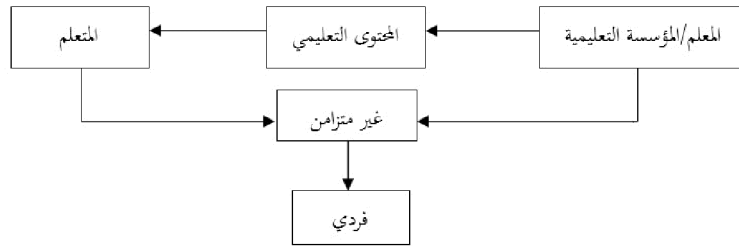
والرقمنة "تعني إسقاط الحواجز الفاصلة بين أنساق الرموز المختلفة من نصوص وأصوات وأنغام وصور ثابتة ومتحركة، وتحويل هذه الأنساق إلى سلاسل رقمية قوامها الصفر والواحد، حتى تتواءم مع نظام الإعداد الثنائي أساس عمل الكومبيوتر. (عبد الكافي، ٢٥٨)".

إذا كانت الرقمنة تهتم بالتحويل الرقمي للملفات بأشكالها المختلفة: النص، الصوت، الصورة الثابتة، والصورة المتحركة، لتصبح قابلة للعرض على شاشة الحاسوب، وإذا كان مجال التعليم عن بعد مفهوماً المتداول يتركز على مجموعة من الأسس التي تُحدده، منها: "الانفصال الجسدي،... وتوفر قناة تواصل ثنائية تتيح التواصل المزدوج بين المشاركين في العملية التعليمية. (عقيل وآخرون ٢٠١٥، ٢٦)؛ فإنّ التعليم عن بعد يتخذ من الرقمنة نمطاً للتعليم لما يتيحّه من تقنية نقل المحتوى التعليمي.

أصبحت ميزتي الانفصال الجسدي وتوفر قناة تواصل، سمة عامة للتعليم غير الحضوري بأشكاله المختلفة، وسمة تُلزم التعليم عن بعد في عصر المعلوماتية، ومن أهم أسسه: "تقديم المنهج من قبل مؤسسة بشكل منظم ومقصود لأغراض تعليمية، ووجود وسيط تقني بديل عن الحضور المباشر، يتيح تبادل الملفات والوثائق والمعلومات. (عقيل وآخرون ٢٠١٥، ٢٦)". يكون التعليم عن بعد ضمن تنظيم مؤسسي يُشرف على التخطيط للعملية التعليمية من مناهج، وإدراج وسائط تقنية لتبادل الملفات والوثائق.

يقوم هذا النوع من التعليم عن بعد على الوسائط التقنية لنقل الملفات (النص والصورة)، وبالتالي يمكن أن نسميه تعليم مرقم^١. والنص المرقم هو "الذي يَعدُّ الحاسوب مجرد وسيط لإنتاجه، أي أنّه مجرد آلة إلكترونية لإنتاجه قصد تحويله فيما بعد إلى عمل مطبوع. (صديقي ٢٠٢٣، ٠٣)". يشمل النص المرقم: النص المطبوع، والنص المصور، والنص المتحرك، وهذا ما يشكل محتوى العملية التعليمية عن بعد. التعليم المرقم هو التعليم الذي تكون فيه الوسائط التقنية وسيلة لتقديم المحتوى التعليمي بعد تحويله من صيغته المطبوعة لعرضه على شاشة الحاسوب ومُعاينته، فتكون هناك إمكانية طبعه وتحويله إلى عمل مطبوع، أو إدراج نصوص مصورة (ثابتة أو متحركة)، والتي يمكن تحميلها أيضاً، والأمر ينطبق على الكتاب التعليمي، فيتم تحويله إلى عمل مطبوع مُرقم وملفات صوتية ومشاهد متحركة أو فيلم قصير.

يمكن تمثيل العملية التعليمية في التعليم المُرقَم في الشكل التالي:



الشكل (١) التعليم الرقمي Digital learning

¹ Numbered learning

ما يميز هذه العملية، أنها:

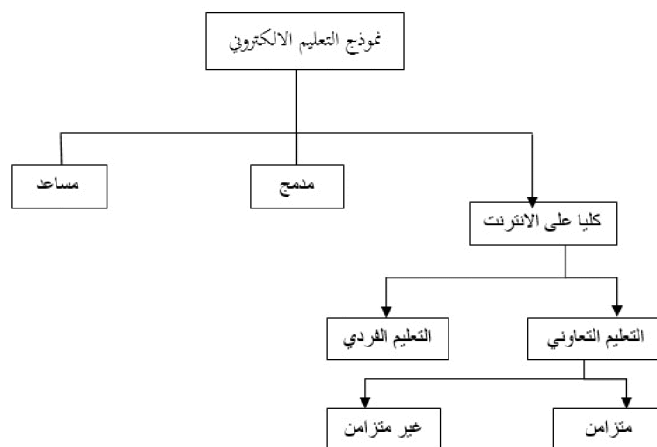
- تسير (العملية) باتجاه أحادي.

- التفاعل فيها معدوم.

- دور المعلم توجيهي ثانوي.

كثيرا ما يتم تناول التعليم الالكتروني مرادفا للتعليم عن بعد، ومن ذلك: هو "طريقة للتعليم يتم فيها استخدام التقنية بجميع وسائطها المتعددة من صوت وصورة ورسومات، وآليات بحث ومكتبات إلكترونية لإيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت، أقل جهد، وأكبر فائدة. (يوسف وروايح ٢٠١٩، ٥٤)". هذا التعريف من التعريفات العامة التي تشمل التعليم عن بعد، فهو يقترب من تعريف التعليم المُرَقَم الذي يستغل التقنية بعدها وسيلة تلقينية لتقديم المحتوى التعليمي، وتصميم مكتبات مُرقمة يتم فيها مسح الكتب الورقية رقميا وتحويلها إلى نسخة إلكترونية.

من الصعب التمييز بين مفهومي التعليم عن بعد والتعليم الالكتروني من قبل الطلاب والمعلمين، وللتمييز بين المصطلحين وجب التوضيح أن التعليم الالكتروني يعني عرض أدوات الدورة التعليمية على الانترنت عبر أنظمة إدارة التعلم LMS، ويمكن استخدامه كجزء من بيئة التعلم المختلطة، حيث يستخدم الطلاب التعليم الالكتروني ضمن الصف الدراسي. تشكل أنظمة إدارة التعلم رابط لإيصال المحتوى التعليمي بين المعلم والمتعلم بإدارة العملية التعليمية، ويتم التعليم الالكتروني ضمن هذه العملية داخل الصف الدراسي أو خارجه. إن الاختلاف بين التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد هو الوجود المادي للطلاب والمعلمين في نفس المكان (الصف الدراسي)، فبإمكان الطلاب البقاء في الصف الدراسي مع المعلم واستخدام التعليم الالكتروني، لكن يجب الفصل المادي الكلي بين المعلمين والمتعلمين في عملية التعلم عن بعد (Snoussi & Radwan 2020, 254)



الشكل (٢) نموذج استخدام التعليم الإلكتروني في التعليم Model of using e-learning in education (Valentina & Nelly, 2015)

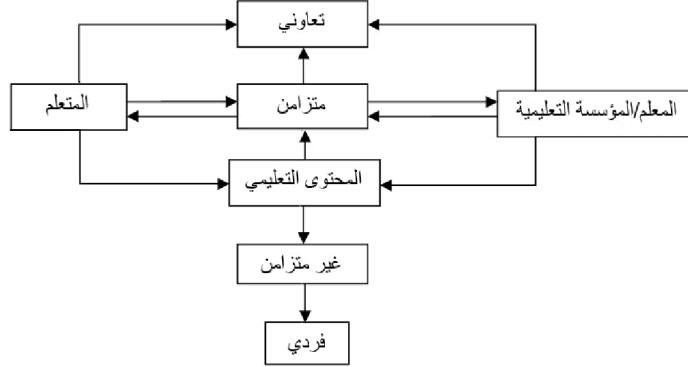
يتضح أن التعليم الإلكتروني تعليم تتم فاعليته عند دمجها في التعليم الحضوري بعدد آليات مساعدة، كما تتشكل خاصيته التعاونية في التعليم الفردي المتزامن أو غير المتزامن.

٢. التعليم الرقمي:

جاء في تعريف التعليم الرقمي^١ أنه "أسلوب من أساليب التعليم يعتمد في تقديم المحتوى التعليمي وإيصال المهارات والمفاهيم للمتعلم على تقنيات المعلومات والاتصالات ووسائطها المتعددة، بشكل يُتيح للطلاب التفاعل

¹ Digital learning

النشيط مع المحتوى والمدرس والزملاء بصورة متزامنة أو غير متزامنة في الوقت والمكان والسرعة التي تناسب ظروف المتعلم وقدرته. (يوسف وروايح ٢٠١٩، ٥٣). يقترب هذا التعريف من مُعطيات التعليم الرقمي، والذي يشترك مع التعليم المرقمن في الاستناد على الوسائط التقنية والاتصالية، غير أن ما يميزه عن التعليم المرقمن هو عنصر التفاعل بشكل تناظري:



الشكل (٣) التعليم المرقمن Numbered learning

يكون التفاعل بشكل تناظري بين المعلم والمحتوى التعليمي والمتعلم، فيكون دور المعلم هام في العملية التعليمية غير أن دوره يكون محدودا تبعا لتفاعل المتعلم، وذلك أن هذا التناظر يجعل المعلم والمتعلم في قدر متساوٍ من حيث قوة رجوع الصدى التفاعلي (التغذية العكسية)، ويكون التفاعل بشكل "متزامن أو غير متزامن".^١ إذا كان التعليم المرقمن هو التعليم الذي يَعدُّ الحاسوب والوسائط التقنية وسيط لتقديم المحتوى التعليمي، فإن التعليم الرقمي ينطلق من بناء محتوى رقمي، يكون فيه "النص الرقمي ليس مجرد وسيط لإنتاجه، وإنما هو وسيط لإنتاجه، وفضاء لتلقيه ومعاينته أيضا؛ لأن هذا النص ليس قابلا للتحويل إلى عمل مطبوع/ ورقي، ولذلك، لا يمكن معاينته إلا من خلال شاشة الحاسوب. (صديقي ٢٠٢٣، ٥٣)". يتم إنتاج المحتوى التعليمي ومعاينته وتلقيه في الحاسوب، فصناعة المحتوى الرقمي يشترك فيه عدة خبراء من: مصممين، ومبرمجين، ورسميين ومتخصصين، ويمر بعدة مراحل لوضع مقرر إلكتروني، وما يميز هذا التعليم هو خاصية الترابط والبرامج والأنظمة (أنظمة إدارة المقررات، أنظمة إدارة المحتوى التعليمي،...) المتاحة التي تكسب التعليم سمة الحركية. يستند التعليم الرقمي على الكتاب الإلكتروني، والذي عرّفه فتحي عبد الهادي على أنه "مصطلح يستخدم لوصف نص مُناظر أو ما شبه لكتاب، ولكنه في شكل رقمي^٢ ليُعرض على شاشة كومبيوتر، يمكن للأقراص المدمجة^٣ اختزان كميات هائلة من البيانات في شكل نصي وأيضاً في صور رقمية وكلمات منطوقة وموسيقى وغيرها، لتكميل هذا النص. (يوسف وروايح ٢٠١٩، ٥٦)". الكتاب الرقمي هو مُتصفح رقمي يتم تصميمه في الحاسوب، يتشكل من نصوص رقمية، ورسوم، وصور متحركة والصوت ليُشكل نصاً متكاملًا، ويختلف الكتاب الرقمي عن المرقمن في عدم إمكانية طبعه إلى نسخ ورقية أو تحميل ملفاته الصوتية.... وإن تم يكون بصورة غير منتظمة. تتم عملية إنتاج الكتاب التعليمي الرقمي وفق أهداف العملية التعليمية، ما يجعل تصميمه مرتبط بالمواقع الإلكترونية التعليمية.

^١ "تعليم متزامن Synchronous E-Learning وهو نمط من التعليم يفترض فيه وجود طرفي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم)، حيث يتفاعلان مع مصادر المعلومات في وقت واحد. وتعليم غير متزامن Asynchronous E-Learning وهو نظام من التعليم لا يشترط ضرورة حضور أطراف العملية التعليمية في وقت محدد تزامنياً. (يوسف وروايح ٢٠١٩، ٥٩)".

^٢ Digital

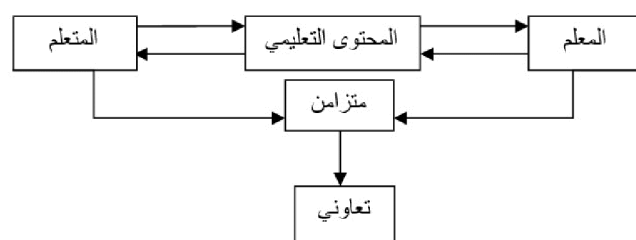
^٣ CD-Roms

۳. التعليم الافتراضي:

تحدد ماهية هذا النوع من التعليم عن بعد من مفردة "افتراض"، بافتراض التعليم الواقعي في فضاء يحتمل الافتراض وهو الفضاء الرقمي، ليحاكي العملية التعليمية، حيث يُعدّ "الواقع الافتراضي" نوعاً من محاكاة الحاسوب، تُستخدم فيه برمجيات خاصة لمحاكاة الواقع لعمل بيئة غير موجودة للتعامل معها، ويتم ذلك من خلال استغلال قدرات الحاسوب في التخزين والمعالجة، بالإضافة إلى وجود أجهزة خاصة تستخدم لهذا الغرض مثل النظارات المجسمة^١، وأجهزة الاستشعار^٢، ونقل الحركة^٣ (العبيدي، ٥٢). يتشكل الواقع الافتراضي التعليمي من محاكاة البيئة التعليمية، لصناعة بيئة افتراضية تستوفي جميع أشراف البيئة الواقعية بالاستفادة من برامج أنظمة الحاسوب وتقنياته، والوسائط المتعددة، والأجهزة الخاصة.

الغاية من الواقع الافتراضي هو خلق بيئة (تعليمية) افتراضية، وبيئة التعلم الافتراضي "تُعنى بالتمثيل شبه الواقعي للأشياء والأجسام والأشخاص وبيئات تواجدها، كما أُضيف إليها فكرة التفاعلية الدائمة بين مستخدم الحاسب والرسوم والصور الرقمية التي يتعامل معها،... والتي تُعنى بتصميم بيئة مصطنعة ثلاثية الأبعاد تعتمد على حاسة أو أكثر... تقوم ببيئات التعلم الافتراضي على مزج الواقع بالخيال، وإنشاء محيط مشابه للواقع الذي نعيشه. (عضوض وبرغوث ٢٠١٧، ١٤-١٦)". يكون التماثل في المهام وفي بيئات عناصر العملية التعليمية ومواقعها، ومحيطها، لنقل البيئة الواقعية إلى بيئة افتراضية، ليصبح هو الآخر تعليم حقيقي ونمط من أنماط التعليم له بيئته الخاصة.

يتوسل التعليم الافتراضي^٤ من خلال بيئته تحقيق مبدأ التفاعلية بشكل أوسع، وديناميكي بين أطراف العملية التعليمية من جهة، وبين آليات أو تقنيات التعلم من جهة أخرى بشكل متناسق ما يجعل التفاعل ممكناً رقمياً ليقترّب من حالته الحسية، بالاستفادة من المدخل الحسية في اصطناع بيئة ثلاثية الأبعاد تجسد التفاعل الصفي وتحقق أهدافه ووظائفه.



الشكل (٤) التعليم الافتراضي Virtual learning

وفي هذه العملية، يقوم نظام إدارة التعلم بدور إدارة عناصر التعلم لبناء مجتمع تعليمي، قائم على تعليم تعاوني.

وفي سعي التعليم الافتراضي لتحقيق مبدأ التماثل والوصول إلى عنصر التفاعل الصفي بمفهومه الواقعي، وُضع مقابل ذلك الفصول الافتراضية، وهي "غرف خاصة مجهزة بأنظمة إلكترونية تعمل ببوصلات وأسلاك، أو باستخدام موجات قصيرة عالية التردد، ترتبط عادة بالأقمار الاصطناعية، أو بوسائل اتصال أخرى قد يكون الانترنت أحدها، بحيث تتيح التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم من ناحية، وبين المتعلمين أنفسهم من ناحية أخرى... بالصوت والصورة من خلال عرض كامل للمحتوى التعليمي. (سلطان بن سليم ٢٠١٥، ٣٧)" تتشكل الفصول الافتراضية عند تحقق عملية التقاء العناصر التعليمية في صورتها الصفية من المعلم والمتعلمين والمحتوى التعليمي وتحقق التفاعل الصفي، ويرتكز ذلك على جملة من الوسائل والتقنيات، منها: تجهيز الغرفة بالوحدات الإلكترونية وأنظمة اتصال تمكن

¹ Glasses

² Sensors

³ Actuators

⁴ Virtual learning

من حدوث التواصل بشكل متزامن بين المعلم والمتعلمين، أو بين المعلم ومتعلم واحد، وبين المتعلمين أو متعلم وآخر، كما يمكن المعلم من "مراقبة حاسوب المتعلم وتوجيهه. (العبيدي، ٥٣)". هذا ما يُجاثل بشكل كبير التفاعل الصفي.

تحتوي أجهزة الكمبيوتر على خاصية تحليل سلوك المتعلم، ومعالجة النماذج التفاعلية، ما يجعلها قادرة على تزويد العملية التعليمية بتقنيات نوعية، لكن لا يتم تحديثها أو استغلالها، فرغم توفر أنواع مثيرة للاهتمام من التفاعلات، إلا أنه لا يتم استخدامها، وعدم استخدامها راجع لأهداف التعلم والجمهور المناسب (المستهدف). (Dillenbourg 2000, 14) أشار بليك^١ إلى أنه يمكن تعلم اللغة الثانية بشكل أفضل من خلال التفاعل، مؤكداً على التدريس المسند إلى المحتوى، وهو الذي يهتم بتدريس ثقافة اللغة المستهدفة داخل بيئة التعلم القائمة على الويب، وهو تعليم يعزز التعليم التعاوني عن بعد، ما يؤدي إلى تحسين القدرة اللغوية. (بليك هوصاحب مشروع كالتورا^٢). (Hsieh 2009, 23-24). يساهم إدراج التعليم القائم على المحتوى في التعليم عن بعد إلى تنميته، وذلك أن التعليم القائم على المحتوى يولد التعليم التعاوني وهذا الأخير يحقق التفاعلية، ما يعمل على تعزيز التعليم الافتراضي.

من الإشكالات التي ترتبط بالبيئة الافتراضية، والتي ينبغي تطوير أداء متعلقاتها هي البحث في الكيفيات التي تجعل بيئات التعلم الافتراضية تزيد من احتمالية ظهور تفاعلات منتجة، وفي ذلك يُنشئ المصممون بيئات تنظم التعاون، أي الواجهات التي تنظم المهمة أو الاتصال، وتسمى هذه الأخيرة (واجهات الاتصال شبه المنظمة)، حيث يمكن أن تكون الأداة عبارة عن زر مثل "أنا أنفق معك"، أو افتتاحية جملة مثل: لماذا تفكر في... (Dillenbourg, Schneider & Synteta 2002, 25).

٤. التعليم المدمج^٣:

التعليم المدمج، هو التعليم الذي يدمج بين التعليم الإلكتروني والتعليم الحضوري "ظهر كتطور طبيعي للتعلم الإلكتروني، حيث يُعد التعلم المدمج صيغة يتم فيها دمج التعلم الإلكتروني وأدواته مع التعلم الصفي (التقليدي) في إطار واحد، حيث تُوظف أدوات التعلم الإلكتروني المعتمدة على الحاسوب وشبكاته في الدروس النظرية والعملية التي تتم في قاعات الدراسة الحقيقية حيث يلتقي المعلم مع طلابه وجهاً لوجه في الوقت ذاته (السيبي والقياطي ٢٠٢٠، ٥٥٥)". يذهب هذا التعريف إلى دمج التعليم الإلكتروني بعده وسيلة تعليمية (الوسائط التكنولوجية) في العملية التعليمية الصفية، فالدمج هنا يتم بمعنى اتخاذ من التعليم الإلكتروني وسيلة مساعدة في التعليم، غير أن التعليم المدمج الذي نتحدث عنه هو التعليم الذي يدمج نمطين من التعليم بشكل متواز بين التعليم الإلكتروني والتعليم الحضوري، فقد "يستخدم المعلمون أنواعاً مختلفة من أنشطة التعليم المدمج في غرفة الصف، والمختبر، وفي التدريب العملي،... ولكن مصطلح التعليم المدمج الذي نشأ حديثاً له معنى محدد وهو: دمج التعليم الصفي الذي يتم في الصفوف الدراسية العادية مع التعليم الإلكتروني. (شواهي ٢٠١٦، ٥٤)". قد يكون الدمج بين أنشطة التعليم الإلكتروني والتعليم الحضوري في الصف أو في المخبر، أما معناه الحديث يتجه إلى المزج بين طريقتين تعليميتين (الحضورية والإلكترونية)، فيتم برمجة الحصص التعليمية بين الدراسة الصفية، بشكلها التقليدي، وبين الدراسة الإلكترونية التي قد تتخذ طابع التعليم الذاتي من خلال محتوى الكتروني متزامن أو غير متزامن، أو تعليم افتراضي من خلال بيئة افتراضية تحتل التعليم الفردي و التفاعلي.

التعليم المدمج هو مزيج من عمليات التعلم المعززة بالتكنولوجيا جنباً إلى جنب مع الأساليب التقليدية (Snoussi & Radwan 2020, 225).

يعرفه أوسحوثورب وجراهام^٤ (٢٠٠٣) بأنه "التوازن بين التعلم عبر الإنترنت والتعلم وجهاً لوجه، بما يضمن

¹ Blake

² CBI

³ cultura

⁴ Blended Learning

⁵ Osguthorpe & Graham

توفير التنوع والاختلاف حسب ما تقتضيه متطلبات كل موقف تعليمي (السبيعي والقباطي ٢٠٢٠، ٥٥٨). تختلف تعاريف التعليم المدمج حسب مكونات الدمج وطبيعتها، والإستراتيجية التي تُبنى عليها أهداف العملية التعليمية. يُحيلنا ما سبق إلى أن مصطلح التعليم عن بعد مفهومة المعاصر، لا يخرج عن كونه صفة عامة دالة على التعليم الإلكتروني غير الحضوري، بأشكاله المختلفة، متخذاً أنماطاً تختلف تبعاً لتطور الجانب المعلوماتي التقني، وحسب مدى استغلال التقنية في العملية التعليمية، فتشكلت لنا الأنماط سابقة الذكر تبعاً.

آليات تعليم اللغة العربية عن بعد:

يتجه العالم بشكل متزايد لاعتماد التعليم عن بعد، خاصة في تعليم اللغات مع تطور التقنية، وتوفرها على ميزات تساعد على تعلم اللغات من مثل خاصية: الصوت، والصورة الثابتة، والمتحركة، ووجود عدة برامج يمكن استغلالها في العملية التعليمية للغات، وأيضاً خاصية التعليم غير المتزامن التي تتماشى ورغبة المتعلمين غير المتاحين في أي وقت، ودون عناء التنقل إلى مكان التعليم الحضوري، وكون هذا التعليم يتماشى ومعطيات حياة جيل اليوم (جيل الانترنت) تؤكد دراسات عديدة أن التعليم باستخدام الوسائط المتعددة أكثر فعالية، فوفقاً لبيانات دوروتا بوزران أنه تزداد فعالية التعليم عند استخدامها بنسبة تصل إلى ٥٦%، وهو ما يزيد من نشاط التلميذ بنسبة ٤٠- ٨٠%؛ ويؤدي ذلك إلى الاقتصاد في الوقت إلى ما يقارب من ٣٨- ٧٠% (Makosa 2013, 25). هذه الميزات وغيرها عملت على التوجه للعناية بتعليم اللغات عن بعد، حيث تزايد عدد الجامعات والأقسام التي تقدم برامج لتعلم اللغة عن بعد، وصدر عدد من الكتب التي تشرح وتوضح الأسس النظرية والمنهجية والتقنية المتعلقة بتصميم وتنفيذ برامج تعلم اللغة عن بعد (عقيل وآخرون ٢٠١٥، ١٨). "يحتاج تعليم اللغة عن بعد إلى توليف طرائقها وأنماطها، كما يحتاج للنظر في مناهج ونظريات تعليم اللغة، بما يتماشى وتطور التقنية. عُيّنَت اللغة العربية بهذا التوجه خاصة وأنها اليوم من أكثر اللغات انتشاراً مع تزايد عدد متعلميها من غير الناطقين بها، ما يجعل القائمين عليها أمام عدة تحديات خاصة وأنها ولحد اليوم لم توفق بشكل أمثل في معالجتها آلياً مع التطور المتسارع في الصناعة الحاسوبية التي تجعل طرائق تعليم اللغة عن بعد في تحيين مستمر. يشير واقع تعليم العربية عن بعد، إلى أنه تعليم مرقم لعدم اكتمال مكونات التعليم الإلكتروني: "الكتاب الإلكتروني -النشر الإلكتروني- الامتحانات الإلكترونية -التعليم الإلكتروني- المكتبة الإلكترونية وعرض النتائج والدرجات إلكترونياً..." والتقييم الإلكتروني...، غالباً ما يعود عدم اكتمال مكوناته وقصورها إلى ضعف المعالجة العربية في المعلوماتية والبرامج التقنية.

وعليه يتجه تعليم العربية عن بعد في معظمه إلى التعليم المرقم، ولتبيان ذلك وظفنا دراسة حول "مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية"، وضمت عينة الدراسة ثمان مواقع إلكترونية، سنعرضها في الجدول الآتي، مع تبيان وتقييم الوسائل التقنية ونسبة استعمالها:

الموقع الإلكتروني	الوسائل التقنية
- نظام تعليم الأبجدية العربية	- الكتب المصورة
- تعليم العربية عن طريق موقع اليوتيوب	- اعتماده على فيديوهات تعليمية من اليوتيوب، إهمال عنصر التقويم.
- المدرسة العربية	-نقص الوسائل الحديثة بنسبة مرتفعة، عدم وجود اختبار تصنيفي، ولا تغذية راجعة.
-بابل بالعربية	-إغفال استعمال: الفيديو -الصور -عنصر الحركة (مشاهد ثنائية الأبعاد (D2)، وثلاثية الأبعاد (D3)، والمشاهد الحية.
- دروس العربية عبر الشبكة العالمية	- نقص الجانب التقويهي
- العربية	- اعتماده على الطرائق التقليدية، وتدني مستوى الوسائل والتقويم واهتمامه بالكتب أكثر.

الموقع الإلكتروني	الوسائل التقنية
- ابن جبل	- لم تهتم بعنصر التفاعل بين الموقع والمتعلم، ضعف التقويم لضعف التغذية الراجعة، عدم وجود اختبار تصنيفي.

الشكل (٥) الوسائل التقنية في المواقع الإلكترونية Technical means in websites

(الشيخ علي والسحبياني ٢٠١١، ٢٩٢-٣٠٨).

أشار الباحث من خلال نتائج البحث إلى ضعف الوسائل التقنية التي لم تتعدى نسبة ٦١,٩%، وغياب التقويم والاختبارات التصنيفية بشكل كبير، لم تتعدى نسبتها ٤٧,٣%، وغياب الاختبارات التقنية المتخصصة للتفاعل بين المعلم والمتعلم والمحتوى (الشيخ علي والسحبياني ٢٠١١، ٢٠٩).

ومما خلص له الباحث في دراسته من نتائج: "ارتفاع نسبة محاور: الشكل، والأهداف، واللغة المستخدمة مع انخفاض نسبة محاور: عرض المحتوى والتدريبات، وتدريب المهارات اللغوية، والأنشطة والوسائل، والتقويم، مما يدل على اهتمام مواقع تعليم العربية في الشبكة العالمية عموماً بالجانب الظاهري على حساب جانب المحتوى وطريقة العرض،... وهذا مؤشر يدل على تدني مستوى مواقع تعليم اللغة العربية لغیر الناطقين بها على الشبكة بصورة عامة." (الشيخ علي والسحبياني ٢٠١١، ٢٠٩-٢١٠). "تدني نسبة مستوى الوسائل التقنية للتعليم والتقييم وعرض المحتوى، والتفاعلية، يوجه التعليم الإلكتروني لخيارات تقليدية بتحويل المحتوى ورقمته في الحاسوب، وهذا لا يعني أنه تعليم مرقم بصفة كلية، وإنما نقائص مكونات ووسائل التعليم الرقمي تجعل خيارات التعليم المرقم هي البديل (الكتاب المصور، الفيديوهاآت الجاهزة...)، كما لا يعني هذا عدم وجود مواقع تعليمية رقمية جيدة تتضمن حتى مكونات التعليم الافتراضي.

رغم توجه العديد من مؤسسات التعليم إلى تبني التعليم عن بعد، إلا أنها لم تحقق منه إلا ذلك التواصل التعليمي غير المباشر (إلى حد ما)، متخذة من الوسائط التكنولوجية وسيلة لذلك "فبالرغم من التطورات المتسارعة في تقنيات الحاسوب... لا تزال معظم هذه النظم تستخدم الأساليب التقليدية في عرض مفردات المادة التعليمية، وتقييم المتعلم دون استخدام تقنيات الإشارة، والتفعيل، والبيئة الافتراضية... لا بد أن يكون التفاعل بين الطالب والبيئة التعليمية تفاعلاً كاملاً بحيث يشمل المتعلمين والمتعلم والإدارة المشرفة (العبيدي، ٥٠). تختلف العملية التعليمية عن بعد عن نظيرتها التقليدية، من حيث أنها تتسع لتضم عناصر من غير العناصر الأساسية (المعلم، المتعلم، المحتوى) من مثل: الوسائط التكنولوجية، البيئة الافتراضية، المكتبة الإلكترونية، الألعاب التعليمية،... في اكتساب المهارات اللغوية، كما يضم التعليم الرقمي برامج وتطبيقات متخصصة تساهم بصورة أمثل في توفير آليات اكتساب المهارات الأساسية.

تعليم المهارات اللغوية في ضوء أمطاط التعليم عن بعد:

أشرنا آنفاً إلى أمطاط التعليم عن بعد التي تشكلت وفق التطورات المعلوماتية وتقنيات الحاسوب، ولكل منها (التعليم المرقم، التعليم الرقمي، التعليم الافتراضي، التعليم المدمج) وسائلها التقنية وآلياتها التعليمية في اكتساب اللغة، ويظهر ذلك في مدى فاعليتها في اكتساب المهارات اللغوية الأساسية.

لا يخرج مفهوم تعلم اللغة في مجمله عن اكتساب المهارات اللغوية، حيث "يتفق علماء النفس وعلماء اللغة على أن اللغة مجموعة من المهارات، والأداء إما أن يكون صوتياً أو غير صوتي، فالأداء الصوتي يشتمل على القراءة والتعبير الشفهي، وإلقاء النصوص النثرية والشعرية، أما غير الصوتي يشتمل على الاستماع والكتابة والتذوق الجمالي الخطي. (سهل ٢٠١٣، ٢٤٠)". المهارة هي ذلك الأداء المكتسب بالتعلم والتدريب، وعند وصول المتعلم إلى التمكن من الأداء اللغوي الصوتي (القراءة والمحادثة) وغير الصوتي (الاستماع، والكتابة) يصل إلى اكتساب المهارات اللغوية. يمكن حصر المهارات اللغوية الأساسية في اللغة العربية في: مهارة الاستماع، مهارة المحادثة، مهارة القراءة، مهارة الكتابة؛ فما مدى فاعلية أمطاط التعليم عن بعد في اكتساب المهارات اللغوية الأساسية؟ وهل يمكن أن تتفوق التقنية من برامج ووسائط تكنولوجية في تعليم المهارات اللغوية على الوسائل التعليمية التقليدية؟

۱. مهارة الاستماع:

تعد مهارة الاستماع من أهم مهارات اكتساب اللغة العربية ومن خلالها تتحقق باقي المهارات، و"الاستماع هو عملية ذهنية واعية مقصودة ترمي إلى تحقيق غرض معين، يسعى إليه السامع تشترك فيها الأذن والدماغ، إذ تستقبل الأذن الأصوات، وتنقل الإحساسات الناجمة عنها إلى الدماغ، فيحللها ويترجمها إلى دلالاتها المعنوية. (سهل ٢٠١٣، ٢١٨)". تتخذ مهارة الاستماع مركز الأولوية لدى متعلمي العربية غير الناطقين بها، وذلك للتعرف على الأصوات العربية، وتمييزها، والتعود عليها.

رغم أهمية مهارة الاستماع "إلا أنها لم تأخذ الاهتمام الكافي في حجرات الدراسة، فهي عادة ما تعالج بشكل عابر من خلال تعلم الحديث، فالطالب يستمع إلى الحديث، ويعيد الحديث خلف المعلم، ثم ينتقل بعد ذلك إلى التدريبات والإجابة عن أسئلة المعلم، ونادراً ما يحدث أن يستمع إلى اللغة في مواقف الحديث المتصلة الطبيعية والتي يمكن فيها أن ترتبط خبراته التعليمية السابقة في الاستماع. (كامل الناقة وأحمد طعيمة ٢٠٠٣، ١٠٢)". عادة ما يتم اكتساب مهارة الاستماع من خلال باقي المهارات، غير أنها تحتاج إلى مساحة تعليمية خاصة لدعمها، فالوصول إلى الأداء الجيد لمهارة الاستماع يُدعم بالنطق السليم للأصوات والفهم الجيد لمعانيها؛ قد لا تُقدم صفوف الدراسة مساحة كافية للتمكن من هذه المهارة لاعتبارات منها ضيق الوقت، غير أن اكتسابها في التعليم عن بعد (التعليم الرقمي) يأخذ مساحة أوسع سواء في التعليم المتزامن أو غير المتزامن، فمن قواعد تعليم الاستماع: "توجيه المتعلمين إلى الإنصات للموقف عدة مرات، من أجل التعود على محيط اللغة الصوتي الجديد، دون التفكير في مكونات الكلام وعناصره، التدرج في تقديم الأصوات والمادة الأولى من اللغة،... على أن يوافق هذا التدرج مراحل نمو عملية الاستماع، كحث المتعلمين إلى مجموعة من الأحاديث، ثم استرجاعها على شرائط مسجلة بأصواتهم ثم الاستماع إليها، وهذا يعطيهم فرصة المقارنة. (سهل ٢٠١٣، ٢٤٣)". التدريب بتكرار الإنصات هي عملية فعالة، حيث يقدم التعليم الرقمي ميزة تحميل الملفات الصوتية، وتسجيل الصوت (صوت المتعلمين) واسترجاعه، للتدريب على التقاط الأصوات كما تمكن عملية استرجاع الصوت المسجل من التغذية الراجعة وتقييم وتقويم الأداء الصوتي، غير أن التقييم الذاتي عادة ما تكون نتائجه قاصرة عن نتائج تقويم المعلم في الصفوف الدراسية.

يُشير الدارسون في تدريبات التمييز الصوتي إلى ضرورة "الاستعانة بالشرائط والتسجيلات والأفلام وأفراد من الناطقين باللغة. (كامل الناقة وأحمد طعيمة ٢٠٠٣، ١١٨)". يساهم توظيف التقنية بلا شك في نمو المهارات اللغوية، وتأخذ مهارة الاستماع حيزاً مهماً على غرار التعليم النظامي، حيث يُقدم التعليم المرفق إمكانية تحميل الأنشطة الصوتية والأفلام، كما يتيح التعليم الرقمي محتوى صوتي: نطق الأصوات العربية، مواقف لغوية، محادثات طبيعية، ونصوص صوتية من أشعار، وقصص، وأغاني، وروايات، وهناك أيضاً برامج وألعاب الكترونية تنمي مهارة الاستماع. يمكن هذا المحتوى من التدريب دون الخل من الخطأ والتكرار بصورة مستمرة وفي أي وقت، كما تقدم العديد من البرامج خاصية التغذية الراجعة، بالإضافة إلى ما يقدمه في عملية التعليم المتزامن من أنشطة واختبارات.

أما بالنسبة للتعليم الافتراضي، فإن البيئة الافتراضية تمكننا "من المشاركة في تقديم تفاعلات حسية متنوعة مرئية ومسموعة إضافة للتفاعلات الحركية، لعرض الأشياء بأبعادها الثلاثية، التي تساعد المتعلم في التعرف عن كتب على العلاقة التي تربط هذه الأشياء مع أجزائها مع بعضها البعض إضافة لعملية تفاعلها... والاستفادة منها قدر الإمكان عن طريق الاستجابة الجسمية الكلية¹ في التعليم، والذي يعتمد بالدرجة الأساس على مبدأ الاستماع والملاحظة قبل الممارسة العملية (علي زهدي ٢٠١٠)". تسير عملية التقاط الأصوات من الأذن إلى الدماغ بتحسسها ومن ثم التعرف عليها وترجمتها باستعمال الجهاز الصوتي، لكن قد تحتاج عملية ترجمتها إلى وصف شفهي لمخارج الحروف، تقدم التفاعلات الحسية المرئية والمسموعة والتفاعلات الحركية في البيئة الافتراضية إمكانية سماع الأصوات العربية (خاصة تلك الأصوات غير الموجودة في لغات المتعلمين) أيضاً ورسم حركات نطقها بشكل أدق، وإمكانية تتبع نطق أجزاء الكلمات بما تتيحه البرامج من التحكم في سرعة الكلام. كما تقدم البيئة الافتراضية

¹ Total physical Response Method (TPR)

خاصية التفاعل والاستجابة الجسدية عن طريق الأداء الصوتي بشكل تفاعلي. يتيح مبدأ الاستماع والملاحظة في البيئة الافتراضية التعليمية تتبع وملاحظة حركة ومخارج الحروف، فيمكن محاكاة الجهاز الصوتي، كأن يسير المتعلم داخله للتعرف على مناطق نطق الأصوات وكيفيةها، وهذا ما أشار إليه مارتينيز وآخرون^١ "إلى أهمية بيئة التعلم الافتراضية في إمكانية محاكاة التجارب... والتي من خلالها يمكن التغلب على الكثير من الصعوبات في إجراء التجارب وتقديمها بشكل يحاكي الواقع دون مشاكل في عملية إجرائها. (عضوض وبرغوث ٢٠١٧، ١٧)". كما توفر الصفوف الافتراضية وسائط الكترونية للتواصل بين المتعلمين تفاعلياً، أشار هفستير^٢ إلى "استخدام (البيئة الافتراضية) في اكتساب اللغة بطريقة فاعلة من خلال المعاشية والتحاو مع أصحاب اللهجات الحقيقيين في مواطنهم الأصلية أيضاً (عضوض وبرغوث ٢٠١٧، ١٧)". يقدم التعليم الافتراضي التواصل والتفاعل بين المتعلمين من جهة وبين المعلمين من جهة أخرى، كما أنه يقدم تجربة تعليمية تتسع لإمكانية تواصل المتعلمين مع الناطقين باللغة الأصلية لضمان نمو مهارة الاستماع بشكل سليم.

تشير "الكثير من الدراسات التي قام بها الباحثون في السنوات الأخيرة إلى أنه من الممكن تطوير العالم الافتراضي ثلاثي الأبعاد في خدمة تعلم اللغات الأجنبية، وذلك من خلال خلق بيئة حقيقية تفاعلية تسمح للمتعلمين بممارسة اللغة مع الناطقين بها بشكل مستمر متى أرادوا وأينما شاءوا. (عقيل وآخرون ٢٠١٥، ٢٠٩)". كان لتطور العالم الافتراضي (ثلاثي الأبعاد) عاملاً في ظهور تقنيات جديدة كرسد لظهور آليات تعليمية جديدة ممكنة، بخلق بيئة حقيقية تفاعلية تمكن من ممارسة اللغة بين متدرسين من لغات مختلفة.

ذهب البعض لضرورة الاستفادة من هذا التطور، وتسخيره في خدمة اللغة العربية للناطقين بغيرها، ومن الجهود في ذلك: تطوير مشروع في العالم الافتراضي بالتعاون بين جامعة ملبورن، وجامعة سيدني (أستراليا)، وجامعة نزوى (سلطنة عمان)، ويهدف هذا المشروع لتصميم وتطوير برنامج حقيقي تفاعلي مع التركيز على مهارتي المحادثة والاستماع، وتقوم فكرة المشروع على تصميم جزيرة في العالم الافتراضي، تتألف من أربع مدن عربية مشهورة، تتحقق فيها معظم المعالم الحقيقية، وتكون هذه المعالم بمثابة السيناريوهات المختلفة التي يمكن طالب اللغة العربية في أستراليا من الالتقاء بطلبة من جامعة نزوى في مقهى أو مطعم أو مكتب. (عقيل وآخرون ٢٠١٥، ٢٠٩-٢١٠). مثلاً يمكن أن يلتقي متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها بالناطقين بها في إحدى المدن الافتراضية في مطعم ليتشكل سيناريو أو حوار بين الفئتين من المتعلمين، يساهم ذلك بصفة فاعلة في نمو مهارتي الاستماع والمحادثة وتكون هناك تغذية راجعة بشكل تلقائي، وإمكانية ممارسة اللغة بشكلها الطبيعي، وفي مجتمعاتها الفعلية.

أضف التعليم عن بعد آليات وسبل تعليمية نوعية لاكتساب مهارة الاستماع، واستوفاء الخبرات لمكونات الاستماع، والانفتاح على وسائل تدريبية مختلفة، حيث أن "المستحدثات الالكترونية قد فتحت باباً جديداً لكسر تلك النمطية والرتابة التي عرفت بها مهارة الاستماع التي وسمت النوع الصففي من ذي قبل،... التعليم الالكتروني يتميز بالتنوع في الوسائل والمستحدثات، وبالتالي خلق عامل التشويق في التعلم، بالإضافة إلى وجود عامل الرغبة لدى المتعلمين، بحكم أن تلك الوسائل أصبحت جزءاً أساسياً في حياة الطالب. (مناعي ٢٠١٧، ١٣)". تلعب المستحدثات الالكترونية عاملاً هاماً في التكوين والتدريب ونمو مهارة الاستماع بشكل أساسي، وذلك لما أضافه على التعليم من سمات التشويق والرغبة والاستمرارية، والتحديث المستمر في آلياتها مما يواكب التطور التكنولوجي الذي يواكب الحياة اليومية للمتعلمين، ورغبة تجريب هذه المستحدثات التقنية التي تتوافق ورغبة فرد عصر العولمة وتماشى مع تطلعاته.

٢. مهارة المحادثة:

تتحقق مهارة الاستماع من خلال مهارة المحادثة، وترتبط عناصر مكونات المحادثة بنتائج عناصر الاستماع. و"التحدث مهارة مركبة يساهم فيها إتقان اللغة، والقدرة على التلاعب بالأساليب وتوظيفها، والمرونة في تبديل

¹ Martinez et al

² Hofstter

مواقع الكلام وتغييرها، والانتقال بها من فكرة إلى أخرى فضلا عن القدرة على توظيف حركات الوجه واليدين في أداء المعاني وتوكيدها. (سهل ٢٠١٣، ٢٤٤). وهي التمكن من التعبير الشفهي لأفكار وأحاسيس المتعلمين والتواصل مع أقرانهم والناطقين باللغة بشكل سليم، بتوظيف الأساليب والتراكيب وتداول الكلام بسلاسة ومرونة، والتمكن من نسج الأفكار وصياغة العبارات، والقدرة على إنشاء حوار ونطق الأصوات العربية بشكل سليم خاصة تلك التي يصعب نطقها لغير الناطقين بها أو التي تتشابه عليهم.

ومن أساليب تعليم مهارة المحادثة: "الأسلوب المباشر؛ سلسلة الأعمال والحركات التمثيلية؛ الأسئلة والأجوبة. (كامل الناقة وأحمد طعيمة ٢٠٠٣، ١٣)". ومن أهمها الحوار؛ وتتخذ هذه الأساليب في التعليم عن بعد أشكالاً تبعاً لأنماط تعليمها، ففي التعليم المُرَقَّم غالباً ما يُرافق محتوى التعليم الأشرطة الصوتية، والأفلام المحملة، والتي تضم حوارات، أو قصص حوارية، أو حوارات وتمثيلات، أو أسئلة وأجوبة... غير أنَّ التدريب يكون بشكل فردي غير تفاعلي لغياب وسائط تواصلية تمكن من إقامة محادثة ومشاركتها.

أما في التعليم الرقمي فعادة ما نجد تصميم المحتوى التعليمي يضم برامج وخصائص تقنية تمكن من نسج حديث، حيث "هناك بعض البرامج التي تُستخدم لتطوير مهارة التحدث لدى المتعلمين... وفي بعض البرامج يمكن للمتعلّم الدخول في حوار مباشر مع البرنامج حيث يتلقى المتعلم السؤال ومن ثم يرد عليه شفويا بتسجيل صوته عبر الميكروفون وبعدها يتلقى التغذية الراجعة عن أدائه. (عقيل وآخرون ٢٠١٥، ٢٥٨)". تعزز هذه البرامج عملية التدريب بتوفير خاصية التكرار والتواصل المستمر لتقييم أدائه بشكل مستمر، وأيضاً تزامنية التعليم بالتواصل مع المعلم أو المتعلمين عن طريق مختلف الوسائط الالكترونية لإنشاء حديث "ومن خلال برامج المحادثة وكذلك خدمة البريد الالكتروني، يمكن استثمار ما يسمى بـ (تعلم اللغة ترادفياً) حيث يمكن استغلال وجود عدد كبير من المستخدمين لهاتين الخدمتين من مختلفي اللغات للتواصل مع شخص يتحدث اللغة الأجنبية المراد تعلمها، فيتحدث كل طرف بلغة الآخر ويصحح كل طرف لصاحبه. (بن سعد الصرامي والشيخ علي ٢٠١٢/٢٠١١، ٥٢)". يحتاج تعلم مهارة المحادثة إلى تعليم متزامن أكثر من مهارة الاستماع، فالمتعلم بحاجة إلى إنشاء حديث حقيقي مع أقرانه أو مع ناطقي اللغة العربية لتنمية مهارته، فيمكنه الاستعانة بالوسائط الالكترونية كغرف الدردشة أو البريد الالكتروني، حيث يتحقق تعلم اللغة ترادفياً بتواصل مجموعتين لغويتين مختلفتين عبر الوسائط الالكترونية وتقديم تغذية راجعة.

غير أن اكتساب مهارة المحادثة وتعلم اللغة ترادفياً، يحتاج إلى بيئة افتراضية تشبه البيئة التعليمية الواقعية التي تُقام فيها محادثات وحوارات حقيقية، كما أن اكتساب هذه المهارة (كما أشرنا آنفاً) تكون أيضاً (بالقدرة على توظيف حركات الوجه واليدين في أداء المعاني وتوكيدها)، فقد تتشابه بعض معاني الكلام حتى لدى الناطقين بها، وماذا عن غير الناطقين بها؟ فالتفاعلات الحسية والحركية هي لغة تُهذب المعنى وترشدنا إلى مقاصد الكلام. تحقق البيئة الافتراضية جميع عناصر مشاركة محادثة حقيقية تفاعلية وتزامنية بحيث تمكن المتعلمين من ممارسة اللغة مع الناطقين باللغة في أي وقت؛ ما وصل إليه العالم الافتراضي ثلاثي الأبعاد من تطور أضاف لمهارة المحادثة آليات عملية وفعالة لنموها، ومن ذلك ما ذكرناه سابقاً عن مشروع: "تصميم جزيرة في العالم الافتراضي"، تُمكن من مشاركة محادثة باختيار سيناريو في مكان ما في إحدى المدن بين مجموعتين لغويتين مختلفتين لينشأ حوار تفاعلي يُمكن من توظيف اللغة الطبيعية، وتكون هناك تغذية بشكل مستمر، وكأن المتعلم في معلم ما من معالم تلك المدينة، فقد يجلس في مقهى كزبون ويتبادل أطراف المحادثة مع النادل، أو ينتقل إلى متحف وينشأ حوار مع زملائه أو المرشد... وإمكانية محاكاة التجربة لدى مختلف مؤسسات ومواقع التعليم عن بعد، إضافة إلى ما يعرف بتطبيقات الواقع الافتراضي أو الجولات الافتراضية التي تقدم زاد معرفي ولغوي.

٣. مهارة القراءة:

تنبني مهارة القراءة على مدى حُسْن اكتساب أداء مهارتي الاستماع والمحادثة، "ينبغي أن تكون القراءة نشاطاً فكرياً، يشتمل على تعرف الحروف والكلمات، والنطق بها صحيحة، وفهم هذه الرموز، وتحليلها، وإدراك ما يعبر عنه من أفكار. (سهل ٢٠١٣، ٢٤٧)". القراءة هي عملية دماغية تتم: أولاً، بالتعرف البصري على الحروف والتتمكن

من لفظها بشكل صحيح، ثم التمكن من نطق الحروف متسلسلة دفعة واحدة في كلمات وعبارات. ثانياً، يتم ترجمة المنطوق إلى معان وأفكار وإدراكها في سياقها، واستيعاب مختلف معانيها وفهم نسيج المادة المقروءة. أما عن مهارات القراءة بنوعها: القراءة الصامتة والقراءة الجهرية، تتمثل في: "الدقة والعمق في الفهم، السرعة في القراءة، إدراك المعنى المقصود من خلال إشارات النص والسياق، ... معرفة علامات التقييم، الضبط النحوي والصرفي للنص المقروء، تمثيل المعنى ومُعاشته بالصوت والحركة، حسن أداء النطق ومراعاة إخراج الأصوات من مخارجها. (سهل ٢٠١٣، ٢٤٩)". يتم تحقيق هذه المهارات عبر مراحل تدريجية بداية من التمكن من نطق الحروف والكلمات نطقاً صحيحاً إلى غاية التمكن من فهم المعاني، وسرعة القراءة والاستيعاب، والتحكم في ضوابط القراءة نحواً وصرفاً وإملاءً.

وتعليم القراءة عن بعد لا يخرج عن اكتساب هذه المهارات، حيث يُمكن التعليم المرقمن من تحميل نصوص وقصص وكتب الكترونية، كما "يخصص وقت كاف يدرب فيه التلاميذ على سماع نصوص مسجلة على شرائط متابعين هذه النصوص في مصادرها، ثم يطالبون بقراءة النص قراءة جهرية. (كامل الناقة، وأحمد طعيمة ٢٠٠٣: ١٥٥)". غير أن التغذية الراجعة تكون غائبة بشكل كبير، لعدم تمكن المتعلم من تقييم أدائه وتقويمه. أما في التعليم الرقمي، نجد في المحتوى التعليمي عدة برمجيات وضعها المتخصصون "لتحديد مستوى القراءة للنص الذي يستخدمه المتعلمون، حيث يحدد مستوى الانقراطية بطول الجملة وطول الكلمة وتقدير صعوبة الكلمة... تنفيذ هذه البرمجيات في تحديد مستوى القراءة لدى الطلاب في صف كبير لا يستطيع المعلم فيه قياس قدرة كل فرد على حدة، وفي ضوء مستوى القراءة يعطي الطالب المادة التعليمية المناسبة له. (عقيل وآخرون ٢٠١٥، ١٥٤)". تعمل هذه البرمجيات على تحديد مستوى القراءة لكل متعلم ومن ثم تحديد المادة المناسبة لمستواه، وهذا العمل التقييمي يصعب إجراءه في الصف النظامي لارتباطه بزمان محدود لا يسمح للمتعلم بقراءة نصوص كافية، وصعوبة تحديد مستوى كل طالب، وضبط المادة التعليمية وفق ذلك. استخدام هذه البرمجيات للتدريب على القراءة لها فاعلية غير أنَّ التغذية الراجعة لها غير كافية، فالمعلم عادة ما يقف عند كل متعلم لتصويب النطق ودرجة الصوت، والأخطاء الصرفية والنحوية، ومراعاة علامات التقييم. هناك الكثير من المهارات التي يمكن تطويرها في القراءة باستخدام الوسائط التكنولوجية التي يتيحها الحاسوب على النحو التالي:

-الاستيعاب -معالجة النصوص -سرعة القراءة.

في الاستيعاب، نجد برمجيات تظهر نصاً على الشاشة ويلى ذلك أسئلة من نوع: ملء الفراغ، صح خطأ، أو اختيار متعدد، أو يسأل عن معنى كلمة النص.

في معالجة النصوص، يقوم البرنامج بتحديد جملة رتبها عشوائياً، ويطلب من المتعلم إعادة بناء الجملة بشكلها الصحيح، أو عرض نص حذف منه بعض الكلمات، ويطلب من المتعلم إعادة بناء الجملة بشكلها الصحيح، أو عرض نص حذف منه بعض الكلمات، ويطلب من المتعلم كتابة الكلمات المناسبة، أو اختيارها من قائمة تظهر على الشاشة.

في سرعة القراءة، يمكن الاستفادة من البرمجيات التي تستخدم عنصر التوقيت، حيث يُعرض النص على الشاشة لفترة زمنية محددة وبعدها يختفي لتظهر أسئلة يجب عنها الطالب، أو يتم عرض الأسئلة ثم النص بشكل عكسي، يمكن للمتعم التحكم بالسرعة التي يريدها والانتقال إلى سرعات أعلى. (عقيل وآخرون ٢٠١٥، ١٥٥). تقدم هذه البرمجيات تدريب مكثف على الاستيعاب والفهم، ومعالجة النصوص، وسرعة القراءة، غير أنَّ الفهم والاستيعاب يحتاج إلى أكثر من أساليب التدريب، فالمعلم في صف الدراسة يقف على إيصال معاني النص ضمن سياقه للوصول إلى الفهم العام للنص، وعلى تقريب الفهم لدى المتعلم، وربط المعاني بالكلام المقروء. يُتيح الحاسوب العديد من البرامج التي يمكن الاستفادة منها في تعليم العربية، ومن ذلك البرامج التي تعالج العربية آلياً، منها: برامج إنتاج النصوص، والتوليف الصوتي، والترجمة الآلية، وبرامج التدقيق الإملائي والنحوي، وغيرها، يمكن توظيف هذه البرمجيات في تعليم المهارات اللغوية.

الوصول إلى محاكاة عملية الفهم والاستيعاب في اكتساب مهارات اللغة العربية لازال بعيدا، وذلك لأنها لا زالت لم توفق بشكل أمثل في معالجتها آليا، وحتى لدى اللغات التي وفقت بشكل أفضل في معالجتها. أما عن تعلم مهارة القراءة افتراضيا، فإن الوسائط التكنولوجية المستخدمة في إقامة صفوف افتراضية تفاعلية تقدم تواصل مباشر بين المعلم والمتعلم بالصوت والصورة، لتقييم أداء فعل القراءة وتقويمه، كما تتيح البيئة الافتراضية التواصل مع الناطقين باللغة، وتُتيح الصفوف الافتراضية الوسائط التقنية التي يمكن الاستفادة منها في ضبط النطق، عادة ما تكون الصفوف الافتراضية التزامنية محدودة الزمن، عكس الصفوف النظامية التي ترمج وقتا كافيا يمكن المعلم من مرافقة المتعلم وتقييم أدائه وتقويمه، فالصفوف الافتراضية لا تسمح إطارها الزمني حتى مرافقة المتعلم عند أدائه لفعل القراءة، وتتجه أكثر لمعاينة نتائج التدريب وتوجيه المتعلمين.

٤. مهارة الكتابة:

من المهارات الأساسية التي يحتاج متعلم اللغة إلى اكتسابها، مهارة الكتابة، وهي "القدرة على تصوّر الأفكار، وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة..." (محفوظ أبو محفوظ ٢٠١٧، ٢١). "الكتابة هي تقييد للأفكار وفق نظام لغوي؛ ومهارتها تكمن في التمكن من رسم حروفها، وإتقان تصويرها (بشكلها المتغيرة) في كلمات وعبارات مع مراعاة القواعد الإملائية، والقواعد النحوية والصرفية، فهي تحسين أداء الكتابة."

تتم عملية اكتساب مهارة الكتابة عبر مرحلتين: "أولا مرحلة النسخ والإملاء، وهي مرحلة آلية، تتحقق بالمقدرة على استخدام الرموز الكتابية في التعبير عن حاجات الدرس وأغراضه. (Badruzzaman 2013, 130). "تندرج العملية بداية من التعرف على الحروف الهجائية وأشكال رسمها المختلفة، والتعود على الخط العربي من اليمين إلى اليسار، ثم التمكن من كتابة الكلمات كتابة صحيحة من حيث (الحروف المتصلة والمنفصلة، الحروف التي تنطق ولا تكتب، والحروف التي تكتب ولا تنطق...)، ثم القدرة على كتابة جمل وفقرات بشكل سليم ليصل المتعلم إلى القدرة على التعبير عن نفسه وما حوله بشكل منسجم ومتسق كتابة.

تعليم الكتابة في التعليم عن بعد لا يخرج عن اكتساب هذه المهارات، والتي تتخذ فيه عدة طرائق لتعليمها وتنميتها، يقدم التعليم المُرقّم محتوى تعليمي مُرقّم لدرّوس عن تعلم الكتابة من صور لرسم الحروف، وفيديوهات عن الدروس...، تتيح خاصية تحويل الملفات إلى عمل مطبوع للتدريب على الكتابة وحل التمارين، خاصة وأن تعليم الكتابة العربية يركز على تدريب اليد على خط الحروف وعلى البدء من اليمين...

أما في التعليم الرقمي "تستخدم برامج معالجة النصوص في الكتابة، حيث تمنح المتعلم الحرية في معالجة النص كالتصحیح الفوري، والتدقيق الإملائي، والترجمة، واستخدام مختلف أنواع الخطوط... وإمكانية تعديل الكلمات وتبديلها وتنسيقها. (عقيل وآخرون ٢٠١٥، ١٥٦)". تساعد هذه البرامج المتعلم في تحسين أداء الكتابة بإعادة معالجة النص وتصويب الأخطاء الإملائية، والنحوية، غير أن الاستعانة بهذه البرامج ممكن في مراحل متقدمة من اكتساب مهارات الكتابة، وإن كانت غير دقيقة، ولا تقدم تفسيرات توجه المتعلم وإنما تصوب الخطأ بشكل آلي، والمتعلم بحاجة إلى المعرفة التعليمية لاكتساب المهارة الكتابية.

ومن برامج تعليم الكتابة برنامج "ويكي"، والذي اعتمد مركز الدراسات الأساسية بالجامعة الإسلامية العالمية ماليزيا، تم فيه توزيع الطلاب إلى مجموعات، واختيار أحد المواضيع، وتكليف كل مجموعة بكتابة التعبير وتسليمه عبر المواقع، يقوم المعلم بتقويم العمل باستخدام لائحة معايير الكتابة. (حميمي بن زين الدين وفهام محمد غالب، ٢٠١١) هذا البرنامج أبان فاعليته، غير أنه برنامج يرافق المعلم لتدريب المتعلمين والمساعدة على تقويعهم، فالمعلم يكون المرشد في استخدام البرنامج، بتعليم الطلاب الكتابة عبر برنامج ويكي، وتعليم الحروف والكلمات الصحيحة، باستخدام الصورة والصورة المتحركة، وكتابة النصوص وتقييمها، غير أن تقييمها يكون ناقصا.

تُتيح الصفوف الافتراضية والوسائط التقنية كغرف الدردشة والبريد الإلكتروني ممارسة الكتابة بين المتعلمين، ويعد مشروع جزيرة افتراضية فضاء لمشاركة الكتابة بين مجموعتين لغويتين مختلفتين داخل سيناريو لموقع ما لينشأ حوار كتابي بينهما، ويقوم كل طرف بتصويب الأخطاء. تقدم الوسائط التقنية من تطبيقات كالبريد الإلكتروني والواتساب والفاير تقنية يمكن إدراجها في التعليم الافتراضي للتواصل الكتابي بين المتعلمين بشكل تزامني

وديناميكي يساهم بشكل فعال في اكتساب مهارة الكتابة، وهذا ما نلاحظه في تكوين مجموعات تعليمية للغات في هذه التطبيقات وغيرها. يتم اكتساب مهارات الكتابة في التعليم الافتراضي عبر برامج ويعتمد على الكتابة الرقمية، في حين أن تعلم الكتابة لا يكون إلا بإمسك القلم وخط الحروف والكلمات.

استنتاج:

أظهرت الدراسة تباين فاعلية أنماط التعليم عن بعد في اكتساب مهارات اللغة العربية، وذلك تبعاً لخصائصها وتطبيق طرائق اكتسابها، والخيارات التقنية ونجاعة استخدامها. يظهر التباين في انتظام المهارات اللغوية تبعاً لما سبق في مجموعتين، كالآتي:

أولاً: مهارتي الاستماع والمحادثة.

ثانياً: مهارتي الكتابة والقراءة.

أولاً: (الاستماع والمحادثة)؛ نجد أنماط التعليم عن بعد أكثر فاعلية في اكتساب المهارتين، وذلك لما تقدمه الخيارات التقنية في التعليم الرقمي، والافتراضي، وحتى المرفق من سبل وطرائق جديدة لاكتساب المهارتين، وأكثر نشاطاً وتأثيراً من التعليم الصفّي، والتي عادة ما يكون اكتسابها في التعليم الصفّي مدمج في باقي المهارات، ولا يُتاح لها الوقت والاهتمام الكافي. تعمل الخيارات التقنية المتعددة بصفتها أدوات تعليمية أحسن (إلى حد ما) من أدوات التعليم الصفّي من حيث النتائج، واستحداث أدوات تعليمية يصعب تحقيقها في التعليم الصفّي. تُحقّق أنماط التعليم عن بعد نتائج فعّلة في اكتساب المهارتين، وذلك لما توفره من خصائص:

- يكون الحيز الزمني للمهارتين أوسع في التعليم عن بعد من التعليم الصفّي.

- يمكن الاستفادة من مختلف الخيارات التقنية وبشكل أفضل.

- وجود تغذية راجعة وإمكانية تقييم وتقويم المتعلم لأدائه.

- يمكن التدريب بشكل متزامن أو غير متزامن.

- فتح سبل تعليم مندمج بمشاركة الاستماع والحديث مع الناطقين الأصليين للغة، وهذا ما يصعب تحقيقه في الصف الدراسي.

ثانياً: (القراءة والكتابة)؛ لم تقدم الخيارات التقنية في أنماط التعليم عن بعد نتائج مهمة في اكتساب المهارتين، بعكس الصف الدراسي حيث يتم اكتسابها بصورة أفضل، وذلك راجع إلى ما يلي:

- لا تسمح التقنية بتوفير خيارات كافية لتحقيق نتائج فعّلة.

- صعوبة وجود تغذية راجعة، لارتباط تقييم القراءة والكتابة بعلم الصرف والنحو...، مما يصعب معالجتها حاسوبياً بصفة دقيقة.

- يحتاج متعلم الكتابة إلى استعمال اليد بصورة أكثر، وحتى في القراءة يصعب تقييم أدائه إلا في مراحل متقدمة بالاستعانة ببرامج المعالجة، وبصفة غير مكتملة.

نلاحظ مما سبق، أن اكتساب المهارات اللغوية في التعليم عن بعد يتحدد وفق مخرجات اعتماد الخيارات التقنية بأنماطها المختلفة في تعلم المهارات اللغوية العربية ومدى فاعليتها، هذا من جهة، ومن جهة أخرى وفق المعطيات التقنية والمعلوماتية الحقيقية لهذه الخيارات التقنية ومدى توفرها وسبل استخدامها.

وعليه يكون تعليم مهارتي الاستماع والتحدث أفضل في التعليم عن بعد، وتعليم مهارتي القراءة والكتابة أفضل في التعليم الصفّي، كما أن تعليم العربية عن بعد لم تكتمل مناهجه ونظرياته وحتى التقنيات المعتمدة لا زالت تعرف تخلفاً في استعمالها إلى حد ما، وبالنظر إلى مناهج تعلم العربية عن بعد لم يتم التأسيس لها بعد، فلا زالت تعتمد على التقنية كمنهج لا وسيلة في ظل قلة التجريب والتأسيس المنهجي انطلاقاً من العربية ذاتها، يحيلنا ذلك إلى حقيقة عدم اكتمال تعليم العربية عن بعد نظرياً وتطبيقياً، منهجياً وتقنياً، وبالتالي يمكن اعتماد التعليم المدمج، بالدمج بين تعليم مهارتي الاستماع والمحادثة عن بعد، وتعليم مهارتي القراءة والكتابة حضورياً، والاستفادة من التقنية.

خاتمة:

أصبحت البيئة التعليمية منفتحة على أكثر السبل الممكنة في تعلم أبجديات اللغات، بتوظيف كل الوسائل والطرائق لربح الجهد والوقت، هذا ما يفتح المجال للبحث في مختلف الوسائل التعليمية سواء المُرَقمنة منها أو الرقمية... التي تطرح نتائج أكثر دقة وفاعلية.

البحث في تعليم اللغات لغير الناطقين بها، يُحيلنا إلى عدم البحث في مفصل طرائق التدريس وأنماط التعليم عن بعد، فلكل نمط مزاياه الذي يقدم نتائج نوعية في اكتساب مهارة عن باقي الأنماط أو الطرائق. لا توجد حاجة للفصل بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد في تعليم اللغات، وإنما دمجها فمتطلبات نظام التعليم تستدعي الاستمرارية لتحقيق التكامل في تعليم المهارات اللغوية، بتوظيف الأدوات الأكثر فاعلية من مختلف الأنماط والطرائق التعليمية. كثيرا ما يتم التفاعل (المتعلمين) عبر الفضاء الافتراضي؛ أما تطبيق ودعم تعلماتهم وتنفيذها يكون في الفضاء الحضوري ببناء تواصل مع أقرانهم أو مدرسيهم. يرتبط نجاح الاعتماد على التعليم المدمج بالتحكم بالكفاءة الرقمية وتعزيزها بتوجه المؤسسات التعليمية إلى تبني مشاريع التقانة التعليمية.

لم تُعد البيئة التعليمية مُقترنة بالفضاء التعليمي ومختلف العوامل والشروط التي تعمل على تكوين المتعلم فقط، وإنما تعتمد أيضا على عوامل تتجاوز البنية المادية والبشرية إلى عوامل المواقف التعليمية التي تخضع لمعطيات متغيرات المحيط الخارجي والأهداف التعليمية.

المصادر و المراجع:

- الشيخ علي، هداية هداية، والسحبياني، صالح بن حمد (٢٠١١). مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية (الإنترنت)، دراسة مسح وصفية، عالم الكتب.
- أحمد يس، نجلاء (٢٠١٢). الرقمنة وتقنياتها في المكتبات العربية، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
- حميمي بن زين الدين، نور، وفهام محمد غالب، محمد (٢٠١١). استراتيجيات الطلاب غير المتخصصين في اللغة العربية في تعلم مهارة الكتابة عبر برنامج جويكي، journal of islamic and arabic education.
- بن سعد الصرامي، عبد الرحمان، والشيخ علي، هداية هداية (٢٠١١ / ٢٠١٢). تقييم مواقع تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها على الشبكة العالمية في ضوء المهارات اللغوية، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية (٢٠١١ / ٢٠١٢).
- السبيعي، علي رسام هاجد، والقياطي، علي عبد الله أحمد (٢٠٢٠). واقع استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد ٢١.
- سلطان بن سليم، بن سالم الثبيني (٢٠١٥). معوقات استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الانجليزية للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمدرسين التربويين بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية جامعة أم القرى.
- سهل، ليلى (٢٠١٣). المهارات اللغوية ودورها في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة بسكرة.
- شواهين، خير سليمان (٢٠١٦). التعلم المدمج... والمناهج الدراسية، عالم الكتب الحديث، ط ١، الأردن.
- صديقي، علي (٢٠٢٣). النص الأدبي الرقمي: بحث في المفهوم والخصائص، مجلة الخليل في علوم اللسان، المجلد ٢، العدد ٢.
- عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح، معجم مصطلحات عصر العولمة (مصطلحات سياسية واقتصادية واجتماعية ونفسية وإعلامية).
- العبيدي، قاسم، التعليم الافتراضي: الواقع والطموح، جامعة فيلادلفيا، الأردن.
- عضوض، منير، وبرغوث، محمود (٢٠١٧). أثر استخدام بيئة تعلم افتراضية في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في مناهج التكنولوجيا في فلسطين، المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية "سلسلة العلوم الإنسانية"، المجلد ١٨، العدد ٢.

عقيل، الشمري، ونصر عبد ربه، زكي البغدادي وآخرون (٢٠١٥). تعليم اللغة العربية عن بعد: الواقع والمأمول، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ط ١.

علي زهدي شاقور (٢٠١٠). البيئة الافتراضية والتعليم، مجلة المعلم (تربوية ثقافية جامعية).

كامل الناقة، محمود، وأحمد طعيمة، رشدي (٢٠٠٣). طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم الثقافية، إيسيسكو، الرباط.

محفوظ أبو محفوظ، ابتسام (٢٠١٧). المهارات اللغوية، دار التدمرية، ط ١، المملكة العربية السعودية.

مناعي، البشير (٢٠١٧). التعليم الإلكتروني ودوره في تنمية المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها، الطلبة المازلين بالجزائر، أمودجا، جامعة الوادي، الجزائر.

يوسف، مريم، وروابع، خديجة (٢٠١٩). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في العصر الرقمي، المجلة العربية المداد، العدد ٥٥، يناير ٢٠١٩.

References

- Ahmad, Yas. N. (2012). *Al-Raqmanah wa Taqniyatoha fi al-Maktabat al-'Arabiyyah* [Digitization and Its Technologies in Arab Libraries]. Cairo: Al-'Arabi lil-Nashr wa al-Tawzi'.
- Ali Zuhdi, S. (n.d.). Al-Bi'ah al-Iftiradiyah wa al-Ta'lim [The Virtual Environment and Education]. *Majalat Al-Mu'allim (Tarbawiyah Thaqafiyah Jami'iyah)*.
- Al-Subaie, A. R. H., & Al-Qayyati, A. A. A. (2020). 'Waqi' istikhdam al-ta'allum al-madmoj min wijhat nazar mu'alimi wa mu'alimat al-lughah al-'arabiyah fi tadris tullab al-marhalah al-ibtida'iyah [The reality of using blended learning from the viewpoint of Arabic language teachers in teaching primary school students]. *Al-Majallah Al-'Arabiyyah lil-Nashr Al-'Ilmi*, (21).
- Al-'Ubaidi, Q. (n.d.). *Al-Ta'lim al-Iftiradi: Al-Waqi' wa al-Tumuh* [Virtual Education: Reality and Ambition]. Jordan: University of Philadelphia.
- Aqil, A.-Sh., Nasr A. R., Z., Al-Baghdadi, et al. (2015). *Ta'lim al-lughah al-'arabiyah 'an bu'd: Al-waqi' wa al-ma'mul* [Teaching Arabic Language at a Distance: Reality and Expectations] (1st ed.). King Abdullah Bin Abdulaziz International Center for Service of Arabic Language.
- Atoud, M., & Berghout, M. (2017). Athar istikhdam bi'ah ta'allum iftiradiyah fi tahsil talibat al-saf al-tasi' al-asasi fi manahij al-teknolojia fi Filastin [The impact of using a virtual learning environment on the achievement of ninth-grade female students in technology curricula in Palestine]. *Al-Majallah Al-Urduniyyah lil-'Ulm Al-Tatbiqiyah "Silsilat Al-'Ulm Al-Insaniyyah", 18*(2).
- Badruzzaman, B. (2013). تعليم مهارة الكتابة لغير الناطقين بالعربية [Teaching writing skills to non-native Arabic speakers]. *Jurnal Ilmiah Didaktika*, XIV(1).
- Badruzzaman. (2013). Ta'lim maharat al-kitabah li ghayr al-natiqin bi al-'arabiyah [Teaching writing skills to non-native Arabic speakers]. *Jurnal Ilmiah Didaktika*, XIV(1).
- Bin Saad Al-Sarami, A. R., & Al-Sheikh Ali, H. H. (2011/2012). *Taqeem mawaqi' ta'lim al-lughah al-'arabiyah li ghayr al-natiqin biha 'ala al-shabakah al-'alamiyyah fi daw' al-maharat al-lughawiyah* [Evaluation of websites for teaching Arabic to non-native speakers on the World Wide Web in light of language skills] (Unpublished master's thesis). Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.
- Bušelić, M. (2012). Distance Learning—concepts and contributions. *Oeconomica Jadertina*, 2(1), 23-34.
- Dillenbourg, P. (2000). Virtual learning environments. In *Learning in the new millennium: Building new education strategies for schools*. Workshop on Virtual Learning Environments, EUN Conference.
- Dillenbourg, P., Schneider, D., & Synteta, P. (2002). Virtual learning environments. In *3rd Hellenic Conference "Information & Communication Technologies in Education"* (pp. 3-18). Kastaniotis Editions, Greece.
- Hammimi bin Zain al-Din, N., & Faham Ghalib, M. (2011). Istratijiyyat al-tullab ghayr al-mutakhasisin fi al-lughah al-'arabiyah fi ta'allum maharat al-kitabah

- 'abr barnamij Wiki [Strategies of non-Arabic major students in learning writing skills via Wiki program]. *Journal of Islamic and Arabic Education*.
- Hsieh, C.-N. (2009). Review of Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 13(2).
- Kamel Al-Naqah, M., & Ahmed Taimah, R. (2003). *Tara'iq tadris al-lughah al-'arabiyah li ghayr al-natiqin biha* [Methods of Teaching Arabic to Non-Native Speakers]. Rabat: Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization (ISESCO).
- Mahfouz Abu Mahfouz, I. (2017). *Al-Maharat al-Lughawiyah* [Language Skills] (1st ed.). Saudi Arabia: Dar Al-Tadmuriyyah.
- Makosa, P. (2013). *Advantages and disadvantages of digital education*.
- Mennai, E. (2017). *Al-Ta'lim al-iliktruni wa dawruh fi tanmiyat al-maharat al-lughawiyah lada muta'allimi al-lughah al-'arabiyah min ghayr al-natiqin biha: Al-talabah al-Maliziyyin bi al-Jaza'ir, namudhajan* [E-learning and its role in developing language skills among learners of Arabic from non-native speakers: Malaysian students in Algeria as a model]. University of El Oued, Algeria.
- Sahl, L. (2013). Al-maharat al-lughawiyah wa dawruha fi al-'amaliyah al-ta'limiyah [Language skills and their role in the educational process]. *Majalat Al-'Ulum Al-Insaniyah, University of Biskra*.
- Shahin, K. S. (2016). *Al-Ta'allum al-Madmoj...wa al-Manahij al-Dirasiyah* [Blended Learning...and Curricula] (1st ed.). Jordan: 'Alam Al-Kutub Al-Hadith.
- Sheikh Ali, H. H., & Al-Suhaibani, S. bin H. (2011). Mawaqif ta'lim al-lughah al-'arabiyah li ghayr al-natiqin biha 'ala al-shabakah al-'alamiyah (al-internet): Dirasah mashriyah wasfiyah [Arabic language teaching websites for non-native speakers on the World Wide Web: A descriptive survey study]. *'Alam Al-Kutub*.
- Siddiqi, A. (2023). Al-nass al-adabi al-raqmi: Baḥṡ fi al-mafhum wa al-khaṣa'is [The digital literary text: A study in concept and characteristics]. *Majalat Al-Khalil fi 'Ulum Al-Lisan, 2*(2).
- Snoussi, T., & Radwan, A. F. (2020). Distance E-learning (DEL) and communication studies during covid-19 Pandemic. *Utopia y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofia iberoamericana y teoria social*, (10), 253-270.
- Sultan bin Sulaym bin Salem Al-Thubaiti. (2015). *Ma'ouqat istikhdam al-fusul al-ifiradiyah fi ta'lim al-lughah al-injliziyah lil-marhalah al-thanawiyah min wijhat nazar al-mu'alimin wa al-mushrifin al-tarbawiyin bi muhafazat al-Ta'if* [Obstacles to using virtual classrooms in teaching English at the secondary stage from the perspective of teachers and educational supervisors in Taif Governorate] (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Youssef, M., & Rouabah, K. (2019, January). Ta'lim al-lughah al-'arabiyah lil-natiqin bi ghayriha fi al-'asr al-raqmi [Teaching Arabic to non-native speakers in the digital age]. *Al-Majallah Al-'Arabiyah Al-Midad*, (5).
- Valentina, a & Nelly, AG (2015). "the role of e-learning, advantages, and disadvantages of its adoption in higher education", *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(1), pp.29-42.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Zighem, Y. (2024). Distance Learning: Towards a Conceptual approach Post-COVID, and a Technological Proposal for Teaching Arabic to non-native Speakers. *LANGUAGE ART*, 9(3): 53-72, Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2024.16

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/395>





آموزش از راه دور: به سوی رویکردی مفهومی در دوران پسا کرونا، و طرحی فناورانه برای آموزش زبان عربی به غیر عربی زبانان

دکتر یمینه زیغام^۱

دکترای زبان شناسی کاربردی، استاد دانشگاه مصطفی اسطنبولی،
معسکر، الجزایر.

(تاریخ دریافت: ۲۲ مرداد ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۳۰ مهر ۱۴۰۲؛ تاریخ انتشار: ۱۱ شهریور ۱۴۰۳)

مفهوم «آموزش از راه دور» به یکی از پرتکرارترین اصطلاحات در حوزه آموزش تبدیل شده است. این روند در چند سال اخیر و با شیوع همه گیری کرونا، که ضرورت توجه به این شیوه و تقویت سازوکارهای آن را اجتناب ناپذیر ساخت، شدت بیشتری یافت. پیش بینی می شود که با رشد روزافزون تقاضا برای فناوری های آموزشی، به ویژه در زمینه یادگیری زبان، این رویکرد تداوم یابد. زبان عربی نیز با افزایش شمار زبان آموزان، از این قاعده مستثنی نبوده و با چالش های متعددی مواجه است. مهم ترین چالش پیش رو، پردازش رایانه ای این زبان است که هنوز به شکلی بهینه و مطلوب محقق نشده است. با گسترش مرزهای مفهومی آموزش از راه دور و پیوند آن با فناوری های نوین، الگوهای آموزشی متنوعی شکل گرفته است که عبارتند از: آموزش دیجیتال شده (رقمی شده)، آموزش دیجیتال (رقمی)، آموزش تلفیقی و آموزش مجازی. شایان ذکر است که کارآمدی هر یک از این الگوها در فرآیند کسب مهارت های زبان عربی، با توجه به گزینه ها و انتخاب های فناورانه اتخاذ شده، متفاوت خواهد بود.

واژه های کلیدی: آموزش از راه دور، آموزش دیجیتال شده (رقمی شده)، آموزش دیجیتال (رقمی)، آموزش مجازی، آموزش تلفیقی، مهارت های زبان عربی.

¹E-mail: amina.zighem@univ-mascara.dz



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Distance Learning: Towards a Conceptual approach Post-COVID, and a Technological Proposal for Teaching Arabic to non-native Speakers

Dr. Yamina Zighem¹

PhD in Applied Linguistics, Associate Professor,
University Mustapha Stambouli, Mascara, Algeria



(Received: 13 August 2023; Accepted: 22 October 2023; Published: 1 September 2024)

Distance Learning is one of the most commonly used terms in the field of education, particularly in recent years with the emergence of the COVID-19 pandemic, which necessitated the adoption and enhancement of distance learning mechanisms. This trend is expected to continue as the demand for educational technologies, especially language learning, grows. Arabic language is not exempt from this trend, as the number of learners' increases, presenting several challenges, particularly in terms of its computer-based processing, which has not been optimally addressed. With the expansion of distance education concepts to include modern technologies, various educational models have emerged including: Digital learning; Numbered learning; Blended learning; and Virtual learning; each with varying effectiveness in acquiring Arabic language skills based on technological choices.

Keywords: Distance learning, Numbered Learning, Digital Learning, Virtual Learning, Blended Learning, Arabic Language Skills.

¹ E-mail: amina.zighem@univ-mascara.dz



ORIGINAL RESEARCH PAPER

A Psychoanalytic Study of Emma Donoghue's *Room*: An Adlerian Reading

Mehrnaz Khoshgam¹

M.A. of English Literature, Islamic Azad University,
Tehran South Branch, Iran.



Dr. Seyyed Shahabeddin Sadati²©

Assistant Professor, Department of English Literature and
Translation, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages,
Islamic Azad University, Roudheh Branch, Tehran, Iran.



(Received: 27 May 2023; Accepted: 26 August 2024; Published: 1 September 2024)

The aim of the present study is to investigate the notion of inferiority complex, striving for success and freedom of choice in lens of Adler theory of personality development in Emma Donoghue's *Room*. These concepts unveil negative emotions encouraged the characters to develop their personality through the novel and how the characters resolve the personality problems in this novel. The focus of this study is on Adler Psychoanalysis and also the causes and effects of the problem which are described in this novel. Therefore, this study explored how characters' freedom of choice depicted in Emma Donoghue's *Room*, and how the notion of inferiority complex and striving for success impact on Ma's personality development. In the case of knowing answer of these problems, concepts of inferiority complex, striving for success and freedom of choice become the main topics in this study. The research method of the present study is analytical-comparative method which has used the American school of comparative literature in analyzing the above example. The corpus of the current study includes Emma Donoghue's *Room*.

Keywords: Inferiority Complex, Striving for Success, Freedom of Choice.

¹ E-mail: mehrnazkh50@gmail.com

² E-mail: sh.sadati@riau.ac.ir © Corresponding Author

Introduction

Emma Donoghue is a Canadian novelist who specializes in historical and contemporary fiction as well as short stories and plays. She has released over twenty works. Her work is heavily influenced by sexuality, especially bisexual relationships as well as historical murder mysteries. Her other works include historical fiction novels such as *The Wonder and Slammerkin*, as well as contemporary novels *Hood* and *Room*.

Room is a fascinating story presented through the eyes of a five-year-old boy held captive by his mother. Jack, the young narrator, has never been outside of his prison and has never seen the world so he asks his mother everything. In the novel which takes place both in captivity and afterward, Jack learns about a world that is vastly different from his own and fights to apply what he has learned. While Jack has spent his entire five-year-long life in the shed he calls Room, his mother has lived in it for seven years. Despite the fact that the novel only covers a few months of their lives, it is crucial to know what happens to Jack when he escapes Room. Jack learns a lot about life and himself after being released from captivity, even if he only spends a month outside. He goes through a lot of significant changes that entirely affect his life.

Alfred Adler (1870-1937) is a historically influential psychiatrist. Adler was one of the first thinkers to take a serious interest in the theories of Sigmund Freud, recognizing that they opened up a new phase in the development of psychiatry and psychology. He joined Freud's discussion group and in 1910 became President of the Vienna Psychoanalytic Society. Adler began focusing on the philosophical world's attention on new ideas in the early 20th century. Adler wrote on organic inferiority which were quite compatible with Freud's view, his first writing concerning aggression instinct which Freud did not approve of and the paper on child's feeling be taken more metaphorically than literally.

Adler maintains that human psychology is psychodynamic in nature. Like Freud's instincts, Adler's fiction goals are largely unconscious, his goals have teleological function (Carlson & Maniaci 2006, 1-3). The researcher is going to work on Adlerian reading of personality development in Emma Donoghue's *Room*.

Literature Review

In the present study, two series of sources are used: the primary sources and the secondary sources. The primary sources are Emma Donoghue's *Room*, and theoretical ideas of Adler's theory of personality. The secondary sources that are ideas of Adler used and criticized by other scholars are introduced in this section. Articles related to the previous studies about the novel are presented.

Eke Pernik (2020) in his thesis entitled *The Influence of Traumatic Experience on a Child's Identity Development in Emma Donoghue's Room* discusses

Donoghue's *Room* with the problems associated with children's identity and development, as well as considerable life changes after living in captivity (Pernik 2020, 5).

In another study, "Yulia in his M. A. thesis entitled *A Study of Jack and Ma's Life in Emma Donoghue's Room* (2016) discusses women's struggle as an effort undertaken by women to get their goals; to gain equal rights, not discrimination and to gain freedom as a woman living on earth. According to Yulia, women's struggles is a way to get the equality with men; feminist beliefs become the major weapon to get the equality of the human rights. The principles of feminism analyse the position of women and men in the social life with intend to build up the understanding for the accomplishment of women's better life (Yulia 2016, 10).

Ma's Trauma in Donoghue's Room (2010) is done by Ardiv Nugroho. It determines the factors that cause trauma in Ma and the characteristics that occur after trauma. In analysing the trauma that existed in Ma's character, the researchers used descriptive qualitative methods. The study used Sigmund Freud's psychoanalytic theory. Based on the data analysis, the results of this study indicate the factors that affect trauma in Ma, where the factors are, human rights abuses, the verbal and physical violence to the victims, and loss of something that is very meaningful in life. In addition, there are also things that affect people after trauma such as memory disturbance, unstable sleep patterns, feel guilty and avoid crowds (Nugroho 2010, 63).

Alfred Adler in his book entitled *Understanding Life* (1926) shows us how to work toward our goals without worrying about the outcome. "Self-worth depends not on ultimate success," he writes, "but on doing one's best. What's important is not the abilities and advantages we have, but what we do with what we are given." *Understanding Life* offers both an ideal vision for humankind's future and the guidelines for personal growth and social responsibility that will help us contribute to that future's realization (Adler 1926, 87).

The researcher investigates how negative emotions encouraged the characters to develop their personality through the novel and how the characters resolve the personality problems in Emma Donoghue's *Room*. Most of the studies on Emma Donoghue's *Room* had mainly concerned with theories of Sigmund Freud's psychoanalytic theory, Lacanian psychoanalysis, Feminism and examined the patriarchy in the dominant society of the novel. This article, however, employs Adler's theory to answer its proposed questions. Adler's personality theory is what gives us the term "inferiority complex. Freud's theories of psychoanalysis and trauma has been widely used in this research.

Method

1. Corpus

The corpus of the present study includes Emma Donoghue's novel, *Room*, published 2010. *Room* has been translated in to more than forty languages, including special instructional editions in Dutch and German. Emma Donoghue's *Room* receives numerous awards and honors. This book tells the account of Ma's kidnapping from the perspective of Jack, a five-year-old boy, in the third person. The circumstances in the room are entirely different from anything she has ever experienced. This research is limited to striving for success, personality development, and social interest. Donoghue identified various solutions for women's difficulties through Ma's experiences. This novel is chosen since it illustrates the effect of economic situation on individual's thoughts, lives, norms and values, and to show how this writer has rendered the personality development in his contemporary society. The problem motivating this study is that while Donoghue's writing style is prone to narrative studies and setting and themes appropriated her novel for Psychoanalysis studies and feminism, the buried and unspoken implications of Adler's theories of personality development are not theoretically explored. The researcher observes traces of inferiority feeling and social interest in the life of the main characters. The research questions of this study are as follows:

1. How do characters experience freedom of choice in *Room*?
2. To what extent inferiority complex and striving for success encourage Ma to develop their personality through the story?

2. Theoretical Background

Descriptive qualitative research was used in this study. It is a research methodology that seeks to naturally understand a specific human behaviour or social setting phenomenon and to accurately and methodically describe the facts and characteristics of an object or subject without attempting to find a relationship between variables or between different elements (Sugiyono, 2010).

Adlerian theory refers to the practice and belief that people as individuals should be validated, connected, and made to feel significant. The theory was created in the early 1900's by Alfred Adler who founded this new way to approach psychology after parting ways with Sigmund Freud. Much of the theory is based on having a sense of community. Individuals who feel that they belong will act cooperatively and healthy, forming loving bonds with other individuals. (Feist & Feist 2009, 185). According to the 'Individual Psychology' of Alfred Adler (1870-1937), those who can adapt their aspirations to meet the needs of others find fulfilment. People who are rejected or pampered are so desperate for superiority that they fail to develop social feeling, and endanger themselves and society. The goal is to increase social interest, a great sense of responsibility, community feeling cooperation and mutual

respect. Insight is used therapeutically as an analytic tool to facilitate deeper self-understanding and personal growth (Adler 41). Individual psychology seeks to see the lives of people as a whole, and every movement and impulse as an expression of the attitude of a person toward life (Collins 1991, 2).

Adler originally theorized that the will to power and the striving to feel strong were major elements for motivation in communicating with the environment. Feelings of inferiority can promote personal development (Adler 1927, 255). Individuals can use safeguarding devices in attempts both to excuse themselves from failure and depreciate others. Individuals may be able to do well in one or two of the tasks of life and have difficulties in only one, e.g., in work, community, or love. (Adler 1927, 2) Adler in his book entitled *The Individual Psychology of Alfred Adler* argued that "the unconscious is nothing other than that which we have been unable to formulate in clear concepts" (Ansbacher & Ansbacher 1964, 232). Simple beliefs, prejudices, and guidelines developed in early childhood are included in this content as a structure for preferences and ready choices, along with the basic orientation towards a personal goal of success (Ansbacher & Ansbacher 1964, 233). In this study, the researcher tries to find the traces of Adler's ideas on Emma Donoghue's *Room*. As Adler believed that the society is the maker of people's consciousness and identity and the characters are also identified and has represented by their social and cultural background and position.

3. Procedure

The present study had three phases. First, the researcher studied the novel very carefully to identify the An Adler 's concepts in the novel. In this step, novel becomes the object of the research. The novel is entitled *Room*, written by Emma Donoghue. To collect the correctly data, it needs reading more than once, because to get interpretation, it needs understanding all contents. The next step involves gathering information by making a note of quotations that are connected to the problem statement and the study's goals, it incorporates language, words, and sentences in Emma Donoghue's *Room* that can symbolize freedom of choice, inferiority complex and striving for success events. The novel's contents serve as the starting point and source for all of the data that will be evaluated. Besides, classification data. It is appropriate to discuss the issues surrounding the freedom of choice, inferiority complex and striving for success and identify the contributing variables by analysing Ma's behaviour in Emma Donoghue's *room*.

Discussion

1. Inferiority Complex and Striving for Success or Superiority

Adler started his career as a doctor and concluded ahead of time that the physical character of a personal and therefore the situation could have a control on their future development. Because of physical deficiencies, Children experience weakness

and helplessness over and another time. Adler called this organ (as in organic) inferiorities. A way of addressing weakness was through compensation making up for compensation by developing strengths in other areas, a weakness. Differently of adapting was to overcompensation, the transformation of a vulnerability into a force. Such vulnerability is also further complicated by one's place within the birth order since comparisons to older, more able, siblings may further expand inferiority feelings, feelings that everyone human attempt to escape by becoming powerful or superior (Pervin 1984, 155). The lifetime of women is usually attributed to their physical and psychic presence. How women are treated is additionally plagued by the way they're wanted by society. Women are easily formed by the society because the society expects women as a weak individual. In contrast to men, the role of ladies in society is inferior. This discrimination towards women has been triggered by the patriarchal culture (Tong 2009, 44).

In the novel, Ma is that the leading female character who is because the character of the feminine protagonist and can be the main target of the discussion. She is thought as a fancy character because throughout the story her character changes. People round her and the way they handle her are littered with the shift in her character. Before she was locked up by her captor in a very place called Bed, Ma was just a median co-ed aged 19. "Old Nick--I didn't even know him, I used to be nineteen. He stole me" (Donoghue 2010, 105). She was deceived by the Tempter when she is within the college library. Ma is additionally an adopted child. "Well--actually no, I used to be adopted..." (Donoghue 2010, 93). Within the novel, the author doesn't mention her real name until the top of the story. Ma is locked within the room, she doesn't look sad, and appears to be her child's usual mother and a man's quite obedient wife. Ma is additionally Jack's caring and protective mother. She doesn't let anybody, even for a second, take him removed from her. She is fearless enough to challenge her captor and survive within the room. Furthermore, she is extremely responsible as a mother and dedicates her life to her children. Her character changes progressively as she gets out of the space and encounters others. Ma is commencing to have a problem managing her feelings and becoming upset at people who treat her sort of unfortunate person easily. She becomes depressed later, and it influences her to become rude which positions her son because the object of her wrath (Nurhayati & Thoyibi 2017, 33).

"You'll be exhausted if you don't have a nap. Let go of me, please." Ma's taking my hands off her. I knot them around her tighter so she can't. "Jack!"

"Stay."

I put my legs around her too.

"Get off me. I'm late already." Her hands are pressing my shoulders but I hold on even more. "You're not a baby. I said get off--"

Ma's shoving so hard, I suddenly come loose, her shove hits my head on little table crack.

She has her hand on her mouth.

I'm screaming. (pp. 257-258)

She can no longer stand society and can't run away from her past. It leaves her sad with a lot of drugs and attempts to take her life with her. Ma gets time to recover apart from other people and her child to heal herself. She eventually turns into a stronger individual and accepts her new life. No one wants to be determined by society and to be judged. As Ma is having an interview with the TV interviewer, the interviewer receives several questions and judgments. When she is in the interview session, it leaves her suddenly in tears.

"But you knew what he was missing," says the woman. "Every day he needed a wider world, and the only one you could give him got narrower. You must have been tortured by the memory of everything Jack didn't even know to want. Friends, school, grass, swimming, rides at the fair..." "Why does everyone go on about fairs?" Ma's voice is all hoarse. "When I was a kid, I hated fairs."

The woman does a little laugh.

Ma's got tears coming down her face, she puts up her hands to catch them. (p. 267)

The worst quite torture any woman can endure is seven years within the lifetime of someone, discontinue entirely from the surface world. As Ma says, except for the time she was sleeping, she could do nothing but sob and cry. "I want to be scared to travel to sleep just in case he came back.... But once I was asleep was the sole time I wasn't crying, so I slept about sixteen hours a day" (Donoghue 2010, 118). Ma, because the female lead character, experiences injustice in several alternative ways during this case. When a person who wants to satisfy his sexual appetite kidnaps and assaults her, she is that the victim of internment. The person who kidnapped Ma is building an area, originally his shed, with a fence in every corner neatly installed: "When he was turning the shed into room," says Ma, "he hid a layer of fence under the ground joists, and all told the walls and even the roof, so I could never ever cover." (Donoghue 2010, 106). In any corner, the presence of a fence implies that a girl cannot run anywhere. To please a person with none opposition, she is made and arranged. When she should sit within the room without seeing the surface, it is also very sad, but she will only see a glimpse of the surface from a skylight. She faces the broader community where she had been left for seven years, after facing harassment in Space. Within the room, she faces a smaller spectrum of a patriarchal society and also a bigger patriarchal society within the Cumberland Clinic (Nurhayati & Thoyibi 2017, 52).

TV plays a major role in how the feminine protagonist is perceived by society. "And we're honoured that you've got chosen this show to inform it. Now, without necessarily putting it in terms of, say, Stockholm syndrome, many of our viewers are curious, well, concerned to understand if you found yourself in any way . . . Emotionally passionate about your captor" (Donoghue 2010, 260). TV has profoundly affected how people behave, additionally as newspapers, within the half of the twenty-first century. It is also an implication of capitalism, within which those that have power control society. Since people see her as "someone" in newspapers and television, the feminine protagonist doesn't have her usual life back. This also gives the feminine protagonist the responsibility of being socially alienated because she's distinct. This leaves her unable to accommodate the culture and feels embarrassed. With the portrait of capitalism, the patriarchal structure pursued makes the feminine protagonist encounter injustice. Nevertheless, to oppose injustice, she doesn't surrender and empowers herself to face society and gets informed her own feet and now not becomes the kind of insane woman. It may be seen that she is keeping it all coordinated. Like nursing, washing, laundry, and cooking, she takes the house cores within the room (Nurhayati & Thoyibi 2017, 53).

"Are you coming to bed?" asks Ma in that funny high voice. Let me get my shoes off." There's a sort of grunt, I hear something drop on Floor. "You're the one hassling me about renovations before I'm here two minutes . . ." (78).

One of the key reasons Ma wants to get out of room is that she wants to be alive, but after room, Ma faces a larger patriarchal society. She is unable to express herself in order to explore her new world and does not allow herself to be alive. The female character becomes Old Nick's sexual slave, held out of the neighbourhood for years and locked up in the room. The judgment earned by the female protagonist as the oppressed and the emotions she felt are the object of oppression.

"I used to be scared to go to sleep, in case he came back," says Ma, "but when I was asleep was the only time I wasn't crying, so I slept about sixteen hours a day." ... "I drove myself crazy looking at my watch and counting the seconds. Things spooked me, they seemed to get bigger or smaller while I was watching them, but if I looked away, they started sliding. When he finally brought the TV, I left it on twenty-four/seven, stupid stuff, commercials for food I remembered, my mouth hurt wanting it all. Sometimes I heard voices from the TV telling me things". (p. 106)

In this case, when she comes to a place, she first named room, Ma feels really frightened. She cannot cope with the situation in the room and attempts to run before she gets injured. She can clearly understand how she feels about being incarcerated. The constraint of everyday needs is another limited material source. It can be seen that in a Sunday Treat, Old Nick can put in their everyday needs. They will only have some items to get, or if the goods are not easy to find, they will not have any

treats at all: "I just mean, he might have to go to two or three stores, and that would make him cranky. And what if he didn't find the impossible thing, then we probably wouldn't get Sunday treat at all" (Donoghue 2010, 26). The strain from society makes the psychological stress of the female protagonist. The first example is seen when, after seven years, Ma encounters his adoptive father for the first time. His father could not recognize Jack as Ma's son in this situation, because Jack would remind him of the individual who kidnapped and imprisoned Ma in the room.

He's looking at the table, he's all sweaty on his face. "No offense."

"What do you mean, 'no offense'?" Ma's talking nearly in a shout.

"I can't be in the same room. It makes me shudder."

"There's no it. He's a boy. He's five years old," she roars.

"I'm saying it wrong, I'm--it's the jet lag. I'll call you later from the hotel, OK?"

The man who's Grandpa is gone past me without looking, he's nearly at the door. There's a crash, Ma's banged the table with her hand. "It's not OK." (p. 251)

As a result, the female protagonist as the oppressed reduces her own self-image and value. The subjective oppression positions the protagonist in a position where she cannot get what she wants and becomes a prisoner in the room. Her captor is also sexually oppressing her. She finds herself upset about it as a result. She suffers to keep herself alive when she wants to get out of there one day. When she wants to run, she does something and hurts herself. Ma did not attempt to escape again after doing several things and decided to survive. In the room, she faces life with the fact that she can't just die. In addition, she deals with this case. She is struggling in the room to become Old Nick's sexual slave. Not only does she feel sad, she holds the weight of everything that is on her shoulder.

"When he was at work I tried to get out, I tried everything. I stood on tiptoe on the table for days scraping around the skylight, I broke all my nails. I threw everything I could think of at it but the mesh is so strong, I never even managed to crack the glass"" (Donoghue 2010, 110).

""So, Jack, we mustn't try and hurt him again. When he came back the next night, he said, number one, nothing would ever make him tell me the code. And number two, if I ever tried a stunt like that again, he'd go away and I'd get hungrier and hungrier till I died"" (Donoghue 2010, 111).

Without any support from anybody, she successfully gave birth to Jack. Old Nick, who first saw her struggling to give birth, doesn't attempt to support her. She refuses Old Nick to see her child at the second birth because she feels painful from the first baby that died. This goes on for five years because Ma has not allowed Old Nick to touch or even see Jack. When Ma attempts to resolve the restricted materials for everyday needs, the other challenge emerges. The absence of food often causes them to suffer. Every day, they eat vitamins to keep their bodies away from disease.

"Vitamins are medicine for not getting sick and going back to Heaven yet. I never want to go; I don't like dying but Ma says it might be OK when we're a hundred and tired of playing. Also, she takes a killer. Sometimes she takes two, never more than two, because some things are good for us but too much is suddenly bad" (Donoghue 2010, 24).

Ma proves, as a mother, that she is raising him well. Ma, as a mother, transformed the space into a world for her son. It isn't easy to clarify that outside the space there is a wide world. She persisted and gave her son her life, and she or he promised her son that they'd go outside someday. When Ma challenges her adoptive father, another war emerges. As a daughter who has been missing her father for years, she must miss him plenty. Since her adoptive father doesn't embrace Jack, it's demanding to address the case (Nurhayati & Thoyibi 2017, 60). Ma struggles to remain aloof from her father while faced with this scenario. She chooses to not ever again have any contact together with her father. Her father's rejection made her feel another huge burden from her experience. Her efforts to beat injustice were decided by Ma because the female protagonist. The good pressure she feels and also the agony she's been through doesn't stop her from struggling to be free. Ma has the spirit to be free and return to determine the skin world as a lady who has endured oppression, to continue life and to be free from the oppression within the room (Mursyidah 2017, 3). The emotional changes begin to require place within the lifetime of the feminine protagonist after she leaves the space. "She is thrilled to measure out of Room, but the feminine protagonist doesn't really listen to the acceptance of her son in change: "Ma wipes my face together with her hand, which spreads tears. "Sorry," she says, "sorry. I assume I'm moving too fast,"" (Donoghue 2010, 193). The consequence of the injustice she faces is that this unexpected shift of emotion. It indicates within the quote that the feminine protagonist feels that something has changed which she feels dissatisfied with it. The sensation emerges after she is unable to seek out the simplest way to contact her old friends and finally ends up along with her son in another one again. To conclude, Adler's psychoanalytic theory cantered on the expansion of kids. Moreover, it is inferred that a person's experiences derive from his childhood. The fundamental neurosis aspect, per Adler, made the sensation of inferiority easier. It took plenty of your time for people pegged back to the phenomenon to undertake to resolve the associated negative feelings. The theorist thought that a part of adult behaviour would still show the age at which an individual stopped developing if the symptoms started at an early stage of life. A complex is seen as a stage during which one is unable to atone for his or her developmental retardation. Supported Adler's views, everybody has some shortcomings, which influence personality development within the manner during which people atone for challenges (Ansbacher & Ansbacher 1956, 226-228).

2. Freedom of Choice

Alfred Alder contributed in understanding the human behaviour which holds the concept of individuals born physically weak via his new theory in individual psychology. This gives them a sense of inferiority as a consequence of relying on others, especially the Adlerian notion is based on a given basics, which implies that the reason behind the attitude of the human being is the either aim for success or personal dominance, or the personal separate perceptions often shape the action. Furthermore, as it affects the way of living that varies according to one's imagination, the personality of the individual should be harmonized. In addition, the actions of humans should be judged socially or collectively, rather than individually (Feist & Feist 2009, 75-76). The female protagonist undergoes a period of healing after experiencing suicide where she is distant from people, including her children. The moment in which she attempts to heal and redefine herself is this portion of being alone. The female protagonist refuses to stay any longer at the Cumberland Clinic and does not want to stay with her mother. She plans to move in a new location called Independent Living. The stage in which the female protagonist wishes to live in Independent Living reveals that she objects to injustice as a survivor. Without the definition of the people around her, particularly men, a woman should be able to rise from the injustice she has endured and establish it as a power to live her own life. (Selviana 2013, 12) On the other side, the narrator describes that the wall of Independent Living is "too white" (Donoghue 2010, 342). Thus, it becomes the symbol of a new start.

"What's wrong with them?"

"They're too white. Hey, you know what, we could buy cork squares from the store and stick them up all over."

"No way Jose." After a minute, she says, "This is a fresh start, remember?". (p. 342)

Since it will remind her of room, the female protagonist does not want her son to place the cork squares on the wall. She also offers her son an appreciation that their new start has started. Ma believes that by leaving everything in a room, she can begin her life. One of the ways to get rid of it is to stand on her own feet.

"It's perverse," Ma is telling Dr. Clay, "All those years, I was craving company. But now I don't seem up to it."

.....

"Most days . . . Jack's enough for me."

"The Soul selects her own Society--Then--shuts the Door--" "That's his poem voice. Ma nods. "Yeah, but it's not how I remember myself." "You had to change to survive." Noreen looks up. "Don't forget, you'd have changed anyway. Moving into your twenties, having a child--you wouldn't have stayed the same." (p. 352)

From the quote, it is noted that Ma supports herself and increases feminism's influence. She's not going to stand there with her. "Vulnerability and pain", but she selects the "pleasures and strength of femaleness" (Selviana 2013, 53). As a woman who has had enough of the patriarchal structure and injustice, the female protagonist finally has the determination to display her strength. Luckily, she recovers successfully and goes back home to meet her son, Jack. Ma does not want to live with her mother after she goes back home. In *Independent Living*, she decides to live a new life with Jack instead. She makes her son her power and seeks to forget her past weakness and pain. As a woman, Ma demonstrates the determination of power and stands against the patriarchal structure and injustice. Intrapsychic underlying fundamental structure of both Ma and the society is essentially a dispute, between the concept of enjoyment and the concept of truth (Selviana 2013, 55). It depicts Jack's bewilderment and concern over being shut out again. If Jack returns to the soundproof chamber after discovering how large and free the world outside the room is, he would experience severe anguish. He doesn't want to be locked any longer, therefore he has to sleep in the Wardrobe. Furthermore, the second reason is when he has finally left the room. When he looks out into the world, he sees a lot of people, a lot of trees, a lot of sky, and a lot of other things that give him anxiety. In this situation, Jack occasionally believes that it is preferable to be kept safe in his room with his Ma rather than wandering around outside, which exhausts and confuses him (Nugroho 2010, 132).

....I say,, "Want to go to Bed." "They'll find us somewhere to sleep in a little while." "No. Bed." "You mean in Room?" Ma's pulled back, she's staring in my eyes. "Yeah. I've seen the world and I'm tired now" (Donoghue 2010, 174)

Actually, after viewing the world, it is not as easy for Jack to like the opposite side of the room as we might expect. He frequently requests that his Ma return to the Room. It is included in this section because trauma is a condition in which a person remembers or returns to a moment when he feels safe, but he is unable to return to that time. He is constantly attempting to return to the location that makes him feel at ease. (Nugroho 2010, 132). In his soliloquy and discussion, he clarifies this statement:

....I don't say because of manners, but actually he's got it backwards. In room I was safe and outside is the scary. (Donoghue 2010, 245) I stare up at the sky, it's gray. "Is it going to fall on us?" "It's fine, Jack." I want to be back in Room Number Seven with Ma even if she's gone. (Donoghue 2010, 270)

Jack's mother is his primary attachment figure with whom he has an unbreakable tie. Other than that, the inanimate items that surround Jack are the only attachment figures in his life. Creating an imaginary partner or substitute item to meet a relational need without having to deal with some of the intricacies and obstacles that

certain real human relationships demand is a frequent response to solitude (Mursyidah 2013, 6). We observe a young boy instilling spirit and creativity into inanimate objects such as a chair, wardrobe, skylight, table, spoon, and sink, allowing him to relate to and make sense of them in his 'inner world.' Other names for these artifacts include 'transitional objects,' 'comfort objects,' and 'attachment objects.' These give Jack a sense of stability, consistency, emotional, and spiritual survival, and they've taken on a more familial position alongside his mother, 'Ma' (Donoghue 2010, 120). Jack tells us all that using our imagination and creativity to create a sense of inner freedom is possible. Will we go explore?" "Where?" "Outside." "We're in Outside already." "Yeah, but let's go out in the fresh air and look for the cat," says Ma (Donoghue 2010, 125). "No kids," I whisper to Ma. "What's that?" "Where are the kids?" "I don't think there are any." "You said there was millions in Outside." "The clinic's only a little piece of the world," says Ma. "Drink your juice. Hey, look, there's a boy over there" (Donoghue 2010, 218). When Jack was in the room his ma tells him about there, many children in world and Jack believe that. I peek where she points, but he's long like a man with nails in his nose and his chin and his overeyes. Even though Jack was outside because he wasn't in the room, he was instructed to leave. Aside from that, the impression that illustrates Jack's experience from the room to the outside happens when Jack believes he should actually have to be in the room because he needs to use the toilet which was only available in the rooms. Maybe he's a robot? (Donoghue 2010, 220).

Jack has knowledge about robot gained from the book and watched TV. "And you, sir, I understand you've been a remarkably courageous young man." That's me he's looking at. But he doesn't know me and why he says I'm man? (Donoghue 2010, 195). Because he is referred to as a man, Jack is taken aback. Jack sees guys as mature adults who are huge and tall. A man who has worked alongside Dr. Clay, Uncle Paul, and Old Nick. Jack, at the age of five, believed he was still a boy and not a man. It's a different planet, it shows more others cars like green and white and a red one and a stony place and there's things walking that are person. "they're tiny, like fairies," "nah, that's just because they're far away," Ma says (Donoghue 2010, 216). That what he saw was a human. "They're little, like fairies," Jack says, and the thing that influences his view is his knowing that the little human who is always in the room is a fairy. Jack is looking out the window and seeing people from afar, making them appear little. As a result, Jack considers the person he sees from Jah to be a fairy. When Jack is paying attention to how his experiences are affecting his perception, he is demonstrating his attention element.

Adler says, "In this way, the first step towards the introduction of reality is taken Principle of potential growth superiority" (Ansbacher & Ansbacher 1956, 88). The palliative steps that Ma finds strong deflections to be the conflicts offered by

society. By default, humans seek personal dominance or social achievement as consolation for their sense of weakness. In all human beings, this is an instinct; nevertheless, it varies from childhood in its orientation to be at the personal or social level; the desire for completeness is often influenced by the environment; it promotes the striving force for achievement or dominance. Those who desire dominance have what Adler calls "the complex of inferiority," which includes achievement at the expense of others, some of which are concealed behind pretending to be involved in social benefits. Their main purpose, however, is to have power and superiority in order to remove the sense of being inferior. (Feist & Feist 2009, 77-78).

It shows that Ma has sense of superiority toward others. According to Adler it is not clearly feasible for an individual to isolate self- preserving. Primary narcissism that is common to all individual. In conclusion, the novel stresses the interface between personal and social identities in various ways. Contradictions between public and personal codes. This can be highlighted by Ma who is victim of oppression in society.

Conclusion

Reading Donoghue's *Room* in the light of Adler's theories provided some notable issues. In the first finding, readers saw the novel illustrating the family conflict among all major characters and showing some suppressed feelings in their childhood or in their lifestyles. Not all people who experience the inferiority feeling face the inferiority complex as the pathological consequence of such feeling and most of them can pass through frustrating phases of their life successfully. The environment in which the child grows up, the early childhood experiences, parents' function, the society, are all fundamental elements in forming each person's personality. Jack lives in his loneliness and has never had a friend. Her childhood experiences have resulted in inferiority complex. The process of overcoming her inferiority complex reacts in an unhealthy way, and overcompensates which leads to frustration. The second finding was freedom of choice of the main characters. Jack did not know anything outside of the room he shares with his mother. The child felt safe and knew that his mother was always available to him. For Jack, the outside world was just like Alice's Wonderland in its bafflement and fear. Ma convinced Jack to escape his little womb so that he would have a better life; the thing what was completely rejected by Jack at the beginning because Room was his only reality and comfort zone. Both Jack and Ma resisted change because room became part of their identity.

References

- Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (Eds.). (1956). *The individual psychology of Alfred Adler*. Basic Books.
- Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (Eds.). (1964). *The individual psychology of Alfred Adler: A systematic presentation in selections from his writings*. Harper & Row.
- Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. Garden City Publishing.
- Adler, A. (1938). *Social interest: A challenge to mankind*. Faber & Faber.
- Carlson, J., & Maniaci, M. (2006). *Adlerian therapy: Theory and practice*. American Psychological Association.
- Collins, P. H. (1991). *Learning from the outsider within: The sociological significance of black feminist thought*. Indiana University Press.
- Donoghue, E. (2010). *Room*. Little, Brown and Company.
- Feist, J., & Feist, G. J. (2009). *Theories of personality* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Freud, S. (1900). *The interpretation of dreams*. Macmillan.
- Mursyidah, H. S. (2013). Ma's anxiety in Emma Donoghue's *Room*. *English Language and Literature Journal*, 1(1), 1-6.
- Nugroho, A. (2010). *Ma's trauma in Donoghue's Room* [Undergraduate thesis, University of Surakarta].
- Nurhayati, E., & Thoyibi, M. (2017). *Child perspective of the world reflected in Emma Donoghue's Room: A sociological approach* [Doctoral dissertation, Universitas Muhammadiyah Surakarta].
- Pernik, E. (2020). *The influence of traumatic experience on a child's identity development in Emma Donoghue's Room* [Master's thesis, University of Tartu].
- Pervin, L. A. (1984). *Personality: Theory and research*. John Wiley & Sons.
- Selviana, E. (2013). *A study on the factors that influence Jack's personality development in Emma Donoghue's Room* [Undergraduate thesis, Sanata Dharma University].
- Sugiyono. (2010). *Metode penelitian pendidikan pendekatan kualitatif, dan R&D* [Educational research methods: Qualitative approach and R&D]. Alfabeta.
- Tong, R. (2009). *Feminist thought* (3rd ed.). Westview Press.
- Yulia, S. I. (2016). *A study of Jack and Ma's life in Emma Donoghue's Room* [Undergraduate thesis, Sunan Ampel State Islamic University Surabaya].

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Khoshgam, M., & Sadati, S. S. (2024). A Psychoanalytic Study of Emma Donoghue's *Room*: An Adlerian Reading. *LANGUAGE ART*, 9(3): 73-88. Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2024.17

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/381>





مطالعه آدلری درباره/تاق اثر اما دانهیو: روانشناسی فردنگر

مهرناز خوشگام^۱

دانشجوی ارشد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران واحد جنوب، تهران، ایران.

دکتر سیدشهاب‌الدین ساداتی^۲

استادیار گروه ادبیات و مترجمی زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، تهران، ایران.

(تاریخ دریافت: ۶ خرداد ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۵ شهریور ۱۴۰۳؛ تاریخ انتشار: ۱۱ شهریور ۱۴۰۳)

هدف پژوهش حاضر بررسی مفهوم عقده حقارت، تلاش برای موفقیت و آزادی انتخاب در لنز نظریه رشد شخصیت در روانکاوی آدلر در رمان اتاق اما دانهیو بود. این مفاهیم عواطف منفی را آشکار می‌کند و شخصیت‌ها را تشویق می‌کند تا شخصیت خود را از طریق رمان و نحوه حل مشکلات شخصیتی در این رمان توسعه دهند. تمرکز این پژوهش بر روانکاوی آدلر و همچنین علل و آثار این مشکل است که در این رمان شرح داده شده است. بنابراین، این مطالعه آزادی انتخاب شخصیت‌ها را بررسی می‌کند و همچنین چگونه مفهوم عقده حقارت و تلاش برای موفقیت بر رشد شخصیت «ما» تأثیر می‌گذارد. در صورت آگاهی از پاسخ این مشکلات، مفاهیم عقده حقارت، تلاش برای موفقیت و آزادی انتخاب به عنوان موضوعات اصلی این پژوهش تبدیل می‌شوند. روش تحقیق پژوهش حاضر، روش تحلیلی- تطبیقی است که در تحلیل مثال فوق از مکتب ادبیات تطبیقی آمریکا استفاده شده است. مجموعه مطالعه حاضر شامل اتاق اما دانهیو است.

واژه‌های کلیدی: عقده حقارت، تلاش برای موفقیت، آزادی انتخاب.

^۱ E-mail: mehrnazkh50@gmail.com

^۲ E-mail: sh.sadati@riau.ac.ir

© نویسنده مسؤول



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Developments in Philippine English Research

Rollven Verdan¹

Bachelor in Secondary Education major in English
National University, Manila, Philippines.



Dr. Carlo G. Soberano²©

Assistant Professor in Secondary Education major in English
National University, Manila, Philippines.



(Received: 10 September 2023; Accepted: 24 December 2023; Published: 1 September 2024)

In this paper, the authors surveyed the developments of Philippine English literature. Particularly, this paper reports the following: (1) the emergence of Philippine English (PhlE) varieties; (2) Philippine English (PhlE) versus American English and other varieties; (3) Intelligibility of Philippine English (PhlE); (4) Attitudes of English Language Teachers (ELTs) toward Philippine English (PhlE); and, (5) Philippine English in Schneider's Dynamic Model. These thematic reviews discuss current developments of Philippine English research that opens for further discoveries of other (sub)varieties. The review on existing debates on the status of Philippine English allow potential readers to formulate trajectories and future research directions. Such review benefits English language teachers and linguistics research enthusiasts to exhaust the study of Philippine English and to (re)direct language ideologies and language policies in the Philippines. By doing so, it may result in transformations in curriculum and pedagogy, theory, and practice in English Language Teaching (ELT) and adoptions of frameworks and policies by countries which English varieties have not been documented nor studied yet.

Keywords: Philippine English, World Englishes, Language Varieties, English Language Teaching.

¹ E-mail: vrollven@gmail.com

² E-mail: cgsoberano@national-u.edu.ph © Corresponding Author

Introduction

In contemporary language variation studies, further developed by Braj Kachru (1985) in his *World Englishes* and Edgar Schneider (2003) in his *Dynamic Model*, a growing scholarship about Englishes motivated language researchers to investigate their local English variety in an attempt to locate its emergence, intelligibility, acceptability, and distinction as compared to other English varieties both in Global north and in the south. Philippine English (PhlE) is one of the recognized varieties of English which, according to Kachru (1985), belongs to the “outer” concentric circle. Like the Philippines, countries that are formerly colonized are classified as outer circle where English is an official or institutional language (Kirkpatrick, 2014).

English in the Philippines was introduced by the Americans during its colonization for 48 years. The revitalization of American influence in the Philippines encompasses various endeavors, including the reconfiguration of certain areas, one of which is education. Through language contact and institutionalization of English in the Philippine education and state agencies, a variety of English emerged which scholars referred to as Philippine English, a variety of English that is debatably distinct with American English (Schneider, 2011; Collins & Borlongan, 2017; Borlongan, 2016; Suárez-Gómez & Seoane, 2013; Borlongan, 2011; Hundt, 2009); a standard variety spoken by educated Filipinos (Borlongan, 2023; Martin, 2020); and a variety of English claimed to be intelligible and acceptable by international speakers, and teachers and students in the Philippines (Dita & De Leon, 2017; De Leon, Parina, & Panopio, 2021; Tonio, 2019; De Leon, 2016; Dita, 2013; Dayag, 2007). Although these advancements were reported by remarkable linguists in the country, a dearth of review that shows the current developments and trajectory of Philippine English research remains underexplored.

In this paper, the authors survey the developments of Philippine English literature. Particularly, this paper narrates the following: (1) the emergence of Philippine English (PhlE) varieties; (2) Philippine English (PhlE) versus American English and other varieties; (3) Intelligibility of Philippine English (PhlE); (4) Attitudes towards Philippine English (PhlE); and, (5) Philippine English in Schneider’s *Dynamic Model*. These thematic reviews discuss current developments of Philippine English research that opens for further discoveries of other (sub)varieties. The review on existing debates on the status of Philippine English allow potential readers to formulate trajectories and future research directions. Such review benefits English language teachers and linguistics research enthusiasts to exhaust the study of Philippine English and to (re)direct language ideologies and language policies in the Philippines. By doing so, it may result in transformations in curriculum and pedagogy, theory and practice in English Language Teaching (ELT) and adoptions of frameworks and policies by countries which English varieties have not been documented nor studied yet.

The emergence of Philippine English varieties

The wealth of scholarship in Philippine English is attributed to the genuine efforts and painstaking research commitments of notable pioneers whose works led to the recognition of Philippine English at the international stage. This section is to recognize the birth of Philippine English (PhlE) which was drawn from the

influential contributions of Bautista (1996), Llamzon (1997), Thompson (2003), Bautista (2004), Borlongan (2015), Schneider (2016), and Gonzales (2017). In what follows are the versions of Philippine English varieties that the abovementioned scholars have introduced.

- 1- **Occupational-based Englishes.** Bautista (1996) asserts that English varies according to the job of the person. Some of the examples of occupational-based English are *Yaya English* which refers to the unschooled variety spoken by women that take care of a young child or old person. Another is *Bargirl English* that was spoken by female employees in red-light district bars situated in Clark and Subic bases in the Philippines. Last is the *Collegiala English* which is spoken by girls in convent schools. This variety is more about showing social class instead of being religious.
- 2- **Lectal Englishes.** Llamzon (1997) proposed the Lectal Englishes wherein it is a type of language or dialect that was clustered into three: acrolect, mesolect, and basilect. First, *Acrolect English* is claimed to closely resembles the American English in terms of phonology. This is spoken by media personalities, lecturers, ministers, and English majors. Second, *Mesolect English* refers to the extensive use of language in different domains such as the workplace, institutions, and others. Additionally, it is considered as an intermediate type in the lectal continuum. It is identified to be spoken by celebrities, government officials, academia, and mass media. Third, *Basilectal English*, which is the opposite of Mesolect, is spoken by people who have a limited command of English. It is often utilized by non-professionals such as janitor.
- 3- **Taglish.** According to Thompson (2003) and Bautista (2004), Taglish is characterized as a linguistic phenomenon involving the blending of Tagalog and English codes. This particular type of variation is present in both spoken and written forms of media, such as sports commentary, advertisements, tabloids, informal conversations, and various other contexts. However, its accessibility is restricted to individuals belonging to the middle and upper socioeconomic levels, as it requires proficiency in both English and Tagalog languages.
- 4- **Conyo English.** Borlongan (2015) distinguished and coined the term *Conyo English* which defined as the codeswitching between English and Tagalog in the upper classes. He added that Conyo English is more likely to be smooth in switching languages and playful and exaggerated compared to Taglish. Additionally, Conyo English helps the upper class to be distinguishable from other classes as it is widely known for upper classes. Therefore, the presence of this variety is a mere reflection of social stratification and division of classes.
- 5- **Hybrid English.** Schneider (2016) described the phenomenon of language mixing to be hybrid varieties. He formulated 'X+English' where X is the local language mixed with English. He contend that hybrid English is a language blend produced by countries like Philippines (Taglish), Singapore (Singlish), Japan (Japlish), China (Chinglish), and many more. This form of

language mixing is characterized by lexical borrowing, code-switching, code-mixing, and contact processes which are observable in bi/multilingual contexts like the Philippines.

- 6- **Hokaglish.** Documented by Gonzales (2017) who claimed to describe hokaglish as a hybrid mix of languages such as Hokkien, Tagalog, and English. This language mix is mainly dependent on speakers than the social domain spoken by Chinese communities in the Philippines. However, Schneider clarified that Hokaglish, unlike X+English varieties, differ in terms of the degree and amount of mixing involved.

Indeed, Philippine English continue to flourish as time goes by. Through corpus research and language documentation, more varieties are emerging that described the linguistic ecology of Englishes in the Philippines. Because of globalization evident in the transformations in the way people communicate, the constant crossing of borders among workers and migrants, the economic and political alliances in Southeast Asia and Global North, and the internationalization of education in the Philippines such as student/ faculty exchange programs, international teacher-training, international research collaborations, and industry linkages and partnership are some of the research avenues and opportunities to investigate the linguistic and nonlinguistic character of Philippine English. However, the English varieties found by the abovementioned scholars are limited to the metropolitan Englishes. This does not include varieties of Englishes across the archipelago which makes it a potential research area for language researchers interested in mid and southern part of the Philippines. For instance, the Visayas and Mindanao islands are multilingual zones historically influenced by Spanish invasion and Malay and Muslim inhabitation. By exploring these multilingual zones, it may add to the rich description of Philippine English.

Linguistic characteristics of Philippine English

In this section, authors report on the linguistic characteristics of Philippine English. This involves reporting the lexico-grammatical and lexical features of Philippine English as compared to American English and other English varieties. Scholars cited in this section investigated and described the use, formation, and structure of Philippine English as the result of language contact, language learning, and language mixing.

Lexico-grammatical features of Philippine English (PhilE) as compared to American English (AmE)

Philippine English (PhilE) claimed to highly resembles American English (AmE) due to the fact the Philippines was formerly ruled by American regime, where (American) English was introduced in education and government. Later, English became the official lingua franca of the country. Below is the list of grammatic features of Philippine English as reported by Collins and Borlongan (2017). These reports were drawn from the extensive studies of local and international scholars:

- i. Particle verbs (Schneider, 2004)
- ii. Futurity expression (Nelson, 2005)
- iii. The subjunctive mood (Schneider, 2005, 2011; Peters, 2009; Bautista, 2010a, 2010b)

- iv. Agreement patterns (Hundt, 2006; Collins, 2011)
 - v. The progressive aspect (Collins, 2008; Hundt, 2009)
 - vi. Tag questions (Borlongan, 2008)
 - vii. Modals and quasi-modals (Collins, 2009; Friginal, 2011)
 - viii. Get-passive (Alonsagay & Nolasco, 2010)
 - ix. Intensifiers (Coronel, 2011)
 - x. Irregular verb morphology (Borlongan, 2011; Lim & Borlongan, 2013)
 - xi. The perfect aspect (Suárez-Gómez & Seoane, 2013)
- Recent developments not included in the report of Collins and Borlongan (2017)
- xii. Adverbials of attitude and stress (Hernandez, 2017)
 - xiii. Spelling and punctuation (Fuchs, 2019)

Lexical features and contribution of Philippine English

The notable works of Filipino linguists and scholars investigating Philippine English resulted in various national and international recognition. The potential of PhilE to produce more unique lexicons was recognized by the international corpus databases such as the International Corpus of English (ICE), the Corpus of Global Web-based in English (GloWbE), and the Oxford English Dictionary (OED). This lexical recognition brought Philippine English to become a standard English variety and a field of research.

Gonzales (2017, p. 79) reported that there is a "one-million-word Philippine component of the International Corpus of English (ICE-PH) compiled by Bautista, Lising, and Dayag (1999)". Some words listed in the corpus are distinctive in Philippine English varieties only. For instance, the lexemes "nipa" and "carabao" are archaic loanwords denoting "a type of palm" and "water buffalo" respectively. The presence of carabao is highly prevalent in the GloWbE-PHI corpus. There is a total of 230 tokens, although certain other countries exhibit only one or two occurrences. The term "jeepney," which refers to a small bus, is well recognized and renowned. As a result, there exist several compounds that involve jeepney, like jeepney strikes and jeepney drivers. In comparison to other varieties of English spoken around the world, this particular lexeme is utilized with a notably high frequency in the GloWbE-PHI corpus, amounting to 1002 tokens.

In written and spoken discourses, PhilE has a total of 497 tokens in the term *-ship* and 136 tokens in the nouns *-hood* which ranks first among the compared Asian Englishes. The nouns *-ism* has a frequency of 557 which ranks second in the usage of it.

The lexical term "presidentiable(s)" might be seen as representative of the Philippine context. The term "presidential aspirant" pertains to an individual who is actively seeking or is regarded to possess the potential to hold the position of president. It is important to acknowledge that this construction is not supported by substantial evidence in authoritative references, with the exception of a single entry in the British National Corpus (BNC). In the Global Web-based English Corpus (GloWbE), the use of the term "almost exclusively" is mostly observed in the PhilE

subset, with a total of 17 instances. These instances are distributed throughout nine (9) general websites and eight (8) blogs.

Oxford English Dictionary (OED), as reported by Salazar (2017), added the following words since June 2015 recognizable because of its unique meanings and usage. Such words are “advanced, aggrupation, aling, ate, arnis, bahala na, balikbayan, balikbayan box, balut, baon, barangay, barkada, barong, barong tagalog, baro’t saya, batchmate, bayanihan, buko, buko juice, buko water, carnap, carnapper, comfort room, despedida, dirty kitchen, estafa, gimmick, go down, halo-halo, highblood, kare-kare, kikay, kikay kit, kilig, KKB, kuya, leche flan, lechon, lola, lolo, mabuhay, Mang, mani-pedi, pan de sal, pancit, pasalubong, presidentiable, pulutan, puto, salvage, sari-sari store, sinigang, suki, tabo, teleserye, tita, tito, utangnaloob, yaya” (see Salazar, 2017, p. 48-53).

In 2023 news report by The Philippine Star (Mangon & Lim, 2023), there are 142 recently added Filipino words and phrases in addition to the words reported by Salazar (2017) six years ago. Such words are abaca, accomplish, adobo, anting-anting, availer, bagoong, Bajau, bakla, baku, bakya, balibuntal, balisong, Batak, Batangas knife, beno, bihon, blocktime, blocktimer, bold, bolo, bongga, boondock, boondockers, breadnut, buntal, buri, butter fruit, calamansi, calamondin, calangay, caracore, carinderia, carretela, cartolina, central, cogon, colugo, corrido, dato, Datuk, dine-in, dirty ice cream, dita, ditaine, duende, dugong, ensaimada, Filipinize, Filipino, gurjun, gurjunic, Hanunoo, head-axe, head-knife, Huk, Ibanag, Ifugao, Ifuganon, Igorot, Illano, Illanoan, Ilocano, Iloko, Indian, jeepney, jusi, kamachili, Kapampangan, kumpit, Lacatan, ladronism, lauan, luzonite, macapuno, malmag, Mangyan, Manila, Manilaman, Manobo, Maranao, Marcosian, medrinaque, milkfish, monkey-eating eagle, Moro, Moro National Liberation Front, narra, Negrito, OFW, pacifico, paduak, palang, palay, Pampangan, panciteria, Pangasinan, panguingue, paraphernalia, paribuntal, pero, Philippine, Philippine mahogany, Philippinite, Pilipino, pina, pina cloth, pina muslim, Pinay, Pinoy, poblacion, pom-pom, president, querida, reconstruct, retentionist, rizalite, rotuna, s/zacate, sala, sala set, salangane, sampaguita, saya, shereef, sisig, songster thrush, sorbetes, sparrow, sparrow unit, Sulu, taclobo, Tagalog, taguan, tamarau, Tambagut, tarsier, Tasaday, Tau sug, Tinikling, topnotcher, toyo, traffic, trapo, tuba, turon, ube, unprocedural, viand, vino, vinta, ylang-ylang, ylangol, yo-yo.

Intelligibility of Philippine English

Dita and De Leon (2023) who wrote a book chapter on intelligibility of PhilE defined intelligibility as the ability of listeners “to recognize words and utterances of a speech” (p. 221). In their chapter, they traced studies that investigated the intelligibility of PhilE to speakers of other Englishes. The intelligibility of PhilE remains to be a research inquiry due to the imperialism of standard English promoted by language teachers not just in the Philippines but in other Asian countries. Despite empirical evidence suggesting that PhilE is highly intelligible to other speakers of English, Filipino English teachers still resort to the teaching of standard English. This section attempts to re-echo substantial evidence informing potential readers the intelligibility and acceptability of PhilE variety as the medium of instruction. Only through knowledge dissemination that this research area

achieves its objectives. Here, authors report three milestones that have advanced the field of PhilE, more broadly, and intelligibility, specifically.

First, research on the intelligibility of PhilE was not as fruitful as compared to fifteen years ago, not until Dayag (2007) spearheaded the investigation of intelligibility of PhilE. Using Kachru's concentric circle, Dayag (2007) examined the intelligibility of mesolectal English variety of Filipino speakers to listeners from inner, outer, and expanding circles. His findings revealed that PhilE is highly intelligible (about 80%) to inner and outer circle listeners while moderately intelligible (50%) to expanding circle listeners.

Second, Dita (2013) investigated the intelligibility and comprehensibility of proficient and less proficient speakers of PhilE to Asian international students. Dita found that the English of less proficient Filipino speakers are more intelligible as compared to proficient Filipino speakers. This may be because of the speech rate and efforts of less proficient speakers as compared to accented English of proficient speakers. Even though pronunciation was not a key variable that led to such result, it is noteworthy to emphasize the intelligibility of the PhilE.

Third, De Leon (2016) followed through the investigations of Dayag (2007) and Dita (2013). After examining the intelligibility of acrolect, mesolect, and basilect speakers of English to other Asian counterparts, she concluded that mesolect English is the most intelligible as compared to acrolect and basilect speakers. Her findings re-echoed Dayag's (2007) results. That is, PhilE is highly intelligible to Filipino and other Asian speakers, except Singapore and Brunei which were not included in the ASEAN study.

These three milestones of research on intelligibility of PhilE motivated the above scholars to expand and collaborate with other researchers on the study of intelligibility of PhilE. As such, resulted in new streams of research about intelligibility of PhilE involving EFL intermediate students from seven countries (see Dita & De Leon, 2017), young and culturally-diverse international students in Thailand (see Tonio, 2019), the intelligibility of Internet Philippine English to fifty ESL teachers across three main archipelagos of the Philippines (see Gustilo, Tocalo, & Calingasan, 2019), and more recently, the inclusion of Thai's intelligibility of PhilE among ASEAN- expanding the initial intelligibility study of De Leon (2016) (see De Leon, Parina, & Panopio, 2021).

Attitudes of Filipino English Language Teachers (ELTs) towards Philippine English

The consequential outcome of World Englishes research also paved way to investigating the views of speakers to English and their local variety. Early accounts of research on the attitudes of Filipinos to English were documented by Gonzalez (1985) and compiled by Gonzales and Bautista (1986), which then further investigated by Bautista (2000), Thompson (2003), Bautista and Bolton (2008).

The extent to which attitudes are explored substantiate the vitality and legitimacy of Philippine English as a standard, intelligible, comprehensible, and acceptable variety of English (Rentillo, 2023). However, there are still speakers whose attitudes are incognizant with the use of Philippine English. Primary to this incognizance are the educators and teachers themselves who, despite research evidence, promote

standard American English. In this section, the authors report the diverse contentions among Filipino teachers and their attitude towards PhilE. It is important to scrutinize teachers' attitude towards PhilE because of the reasons not limited to the following: (1) Teachers are bearers and agents of knowledge and skills development. They hold social responsibility to spread critical awareness about language and communication. (2) Teachers inculcate attitude about PhilE to potential learners. Then, learners reproduce such attitudes. (3) Teachers are considered to be one of the movers for social change.

The study embarked by Bautista (2014) examined the attitudes of 88 faculty members towards PhilE in selected universities in the Philippines. Findings revealed that teachers expressed a positive attitude and acceptance (e.g., strongly disagreeing with the statement that "Philippine English is actually mistakes made by people who speak poor English"). Therefore, PhilE was recognized as something which is valid and significant to Standard English.

On a similar vein, 52 English language teachers (ELTs) assigned to secondary levels exhibited a positive attitude towards PhilE (Allieto & Rillo, 2018). However, after testing the variables such as gender, socioeconomic status, year/s of service, and educational attainment that, they argue, influence the attitude, only gender did play a meaningful role. Furthermore, they recommend future research on the relationship between attitudes and socio-economic status as it may be part and parcel of investigating attitudes towards language.

These positive attitudes of Filipino English teachers toward PhilE did not reflect in the latest research of Dimaculangan and Gustilo (2018) who investigated 200 English teachers from 15 public and private universities across the Philippines. They reported that only 7 lexicons were accepted by English teachers for use in formal (5) and informal (2) writing out of 99 sample lexicons. This means that despite the growing corpus of Philippine English that is claimed to be intelligible and recognizable, there is still incognizance about the existence of Philippine English and the concept of World Englishes. Dimaculangan and Gustilo (2018) expressed their disappointments for English teachers who served as the gatekeepers of standard English. Teachers are reluctant to affirm PhilE neologisms particularly those code-mixed with Tagalog elements. Hence, teachers in ESL develops a negative impression and attitudes towards PhilE as a variety of Standard English.

Borrowing the words of Rentillo (2023, p. 236), "... while scholars constantly ask themselves whether PhilE is an English *of*, *by*, or *for* Filipinos, perhaps Filipinos should rather keep asking once again a much more crucial question: English in the Philippines—to what end?" This implies that there are still more to unpack in the views and attitudes of Filipino speakers towards Philippine English. Questions such as, English as second or foreign language to Filipinos? And (Un)ownership of English among Filipinos? remain potential research inquiries to further the studies on the attitudes of Filipinos towards PhilE.

Philippine English in Schneider's Dynamic Model

This paper shows the journey of PhilE in the archipelago based on the research of various scholars in their field. With all the preponderance of their papers, several findings, similarities, and objectives, one question remained perplexed, it is *Where is*

PhilE in the Dynamic Model? This question challenges researchers to further conduct an in-depth analysis of the current state of the PhilE.

According to Schneider (2003), the Dynamic Model of language evolution is considered the most prominent framework for understanding the development of Englishes around the globe. Schneider differentiated these developments into five distinct categories, each characterized by its own unique set of features (see Schneider, 2003, p. 255)

Stage 1 Foundation stage

Stage 2 Exonormative stabilization

Stage 3 Nativization

Stage 4 Endonormative stabilization

Stage 5 Differentiation

This model serves as the framework for assessing the progress made by PhilE throughout the last decades. Interestingly, as the research development of Philippine English progresses, several scholars join scholarly debates in (re)locating Philippine English in the framework. Below are the significant debates that scholars have argued in the attempt to move forward scholarship in Philippine English. Here, authors outline two arguments from group of scholars explicating the location of PhilE in the Dynamic Model.

Arguments that PhilE is at stage 3 nativization

Schneider (2007) argued that the PhilE is situated at stage 3 and holds the potential to progress to stage 4. According to Schneider, there are indications that suggest the impending codification in stage 4, but with significant limitations. Although there are initial indications of the emergence of a corpus of Philippine literature in the English language, there have been suggestions regarding the need for standardization and formalization of language education. Additionally, there is a growing recognition of the significance of norm selection and codification in the context of language instruction. Schneider (2007) asserts the feasibility of attaining stage 4 provided that specific aspects are adequately handled. These aspects include overcoming resistance to the further expansion of English beyond its current functional strongholds, such as among upper social classes and within professional domains, as well as addressing the animosity and lack of acceptance towards English among lower social classes. The inclusion of diverse industries and social strata has the potential to facilitate the legitimization of the PhilE in multiple areas and contexts.

Joining Schneider (2007), Martin (2014) supported the claim that PhilE is still at stage 3 which is the nativization process. Martin argued that PhilE is linked chiefly within the parameter of educated elite Filipinos and it is far more likely to be accepted by the Filipino masses. Learning the Filipino language or the Tagalog was foreseen as an important skill when applying for local jobs. It was aided by the findings of Go and Gustilo (2013) who asserted that urban factory workers favored the use of Filipino language as a language for daily conversations but tend to shift when talking to middle/upper class. Empirical evidence show that even educated Filipinos express doubt and insecurity towards PhilE as recorded in several studies (Bautista, 2001; Martin, 2010; Tupas, 2006, 2010).

In terms of codification, Martin (2014) made reference to the Anvil Macquarie lexicon of Philippine English. Martin's reference to such corpus database implied the legitimacy of scope of Philippine English variety.

In conclusion, Martin (2014) argued that PhilE is not widely embraced as a representative identity among the majority of Filipinos. Despite the utilitarian motivations of desiring proficiency in the language for purposes such as higher education or international employment, it is nevertheless commonly perceived as being linked to elitism and anti-nationalist sentiments (Martin, 2014). Furthermore, Martin contends that PhilE has not yet met the necessary criteria for progressing into stage 4 or achieving endonormative stabilization.

Arguments that PhilE is at stage 4 endonormative stabilization

Contrariwise to the claims of Schneider (2007) and Martin (2014), Collins and Borlongan (2017), Bernardo (2017), and Gonzales (2017) argued that PhilE is already at stage 4, endonormative stabilization. Below are their explanations:

1. Collins and Borlongan (2017) outlined the stages in which PhilE has achieved the layers of stage 3 and stage 4. They noted three sub-arguments that aligned with the three characteristics of stage 4 namely, (1) obtaining national independence, (2) identity construction, and (3) linguistic developments.

1.1 Obtaining national independence. Collins and Borlongan (2017) asserted that the revision of identity triggers the "Event X" which is seen in Phase 3 and 4, had already happened in the archipelago. Schneider (2007, p. 49) defined "Event X" as "...makes it perfectly clear to the settlers that there is an inverse misrelationship between the (high) importance which they used to place on the mother country and the (considerably lower) importance which the (former) colony is given by the homeland". In this case, the Philippine independence must be obtained from the United States of America (USA), the former colonizer. Collins and Borlongan (2017) argued using the enforcement of two political acts in 1946: Tydings Rehabilitation Act and the Trade Relations Act. Although these acts, as what Collins and Borlongan reported, were covertly favored USA in trade, it is still evident of collapsed relations with the former colonizer. In addition, the Philippine Senate's rejection of the 1947 Military Bases Agreement between the Philippines and the United States in 1991, as well as the subsequent recall of a limited humanitarian mission in Iraq in July 2004, were actions that caused displeasure on the part of the United States.

1.2 Identity construction. Collins and Borlongan (2017) referred to the (re)naming of national language 'from Filipino to Pilipino' in the 1972 constitution, the revision of bilingual education in 1974 followed by the implementation of Mother Tongue-based Multilingual Education (MTB-MLE) in 2012.

These advancements in language policy and practice are indicators that Filipinos and the Philippines have developed national identity. Such characteristic indicates achievement of PhilE at stage 4 in the Dynamic Model.

1.3 Linguistic developments. Collins and Borlongan (2017) argued that PhilE has achieved enormous developments that qualifies for stage 4 endonormative stabilization. The growing and bolstering research about PhilE and its contribution to international recognition are significant indicators that PhilE has developed and stabilized as a new variety. The studies of Bautista (1996) on *Occupation-based Englishes*, Llamzon (1997) on *Lectal Englishes*, and Schneider (2016) on *Hybrid Englishes* morphed into a research area that led to linguistic development of PhilE. Likewise, PhilE words have also grown to the next level. PhilE has already hegemonized, making it possible for codification through reference grammar and dictionaries despite evidence of residual linguistic conservatism. Abovementioned, those sundry findings implied that PhilE continuously progresses and stabilizes endonormatively.

2. On a similar vein, Bernardo (2017) argued that PhilE is at stage 4. This is supported by the evolution of local standards that were accepted by the vast majority of ELT classrooms. Moreover, this adherence elevates the position of PhilE in the curriculum and instruction. The usage and manifestations of PhilE in Education imply that it has proven its existence. Therefore, it had finally finished the process of nativization (stage 3) and jumping to endonormative stabilization (stage 4).
3. On the viewpoint of Gonzales (2017), PhilE is at the “dawn” of the final stage, which is differentiation. Gonzales based his arguments on Schneider (2007) that being in stage 5 does not mean complete monolingualism; in fact, it is possible to have co-existing indigenous languages along with English. Just like in Australia and New Zealand, Philippines matched the profile. While English is spoken, Tagalog is still present. Hence, this argument suggests that PhilE has the potential to be at stage 5.

Conclusion

This paper reviewed existing literature on Philippine English, an English variety that has flourished as a research area, as a standard and intelligible variety, and as a variety of its own. The review revealed that there is a growing and expanding number of studies about Philippine English. From its pluricentric nature to its implication for glocal communication and language education. More so that the battle of Filipinos and many other former colonies for independence and nationhood are crystalized in research. The battle, though it may not be long overdue, is a reflection of unity among scholars who worked to advance local ideas from the

global south. The case of Philippine English is one momentous crusade to counter hegemonic, imperialistic, and colonial ideas which origins are likely from the global north.

The authors in this paper, together with the scholars of Philippine English, advocate and celebrate the vibrant implication of Philippine English which many Filipinos and Asian nations benefit in the present time. Indeed, the milestone effect of World Englishes and Pluri/multilingualism can now be observed in curriculum and instruction, classroom discourses, and policy implementation. While these decolonial advancements are thriving, more and more research of Philippine English and its role in media, communication technology, and other domains are some of the gaps that need to be explored. The authors recommend further investigation of Philippine English not just in the domain of education but also in governance, media, and technology.

References

- Alieto, E., & Rillo, R. (2018). Language Attitudes of English Language Teachers (ELTs) Towards Philippine English. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 13, 84-110.
- Alonsagay, I., & Nolasco, J. (2010). Adversativity and the get-passive in Philippine and British English: A corpus-based contrastive study. *Philippine Journal of Linguistics*, 41, 1-13.
- Bautista, M. L. S. (1996). Notes on three sub-varieties of Philippine English. In M. L. S. Bautista (Ed.), *Readings in Philippine sociolinguistics* (pp. 93-101). Manila, the Philippines: De La Salle University Press.
- Bautista, M. L. S. (2000). *Defining standard Philippine English: Its status and grammatical features*. De La Salle University Press.
- Bautista, M.L.S. (2001). Attitudes of selected Luzon University students and faculty towards Philippine English. In M. L. G. Tayao et al. (Eds.), *Rosario E. Maminta in focus: Selected writings in applied linguistics* (pp. 263-273). Quezon City: Philippine Association for Language Teaching.
- Bautista, M. L. S. (2004). Tagalog-English code switching as a mode of discourse. *Asia Pacific Education Review*, 5, 226-233. <https://doi.org/10.1007/BF03024960>
- Bautista, M. L. S. (2010a). Comparing spoken and written text-types in Singapore English and Philippine English. In D. J. Y. Bayot (Ed.), *Inter/sections: Isagani R. Cruz and friends* (pp. 175-200). Manila, the Philippines: De La Salle University Academic Publications Office & Anvil Publishing, Inc.
- Bautista, M. L. S. (2010b). Exemplary analyses of the Philippine English corpus. In L. Billings & N. Goudswaard (Eds.), *Piakandatu ami Dr. Howard P. McKaughan* (pp. 5-23). Manila, the Philippines: Linguistic Society of the Philippines & SIL Philippines.
- Bautista, M. L. S. (2014). Attitudes of English Language Faculty In Three Leading Philippine Universities Toward Philippine English. *Asian Englishes* 4(1):4-32. DOI:10.1080/13488678.2001.10801062
- Bautista, M. L. S., & Bolton, K. (Eds.). (2008). *Philippine English: Linguistic and literary perspectives*. Hong Kong University Press.
- Bautista, M.L.S., Lising, J.L.V., & Dayag, D.T. (1999). *Philippine English data for the International Corpus of English project*. Manila, Philippines: University Research Coordination Office, De La Salle University.
- Bernardo, A. (2017). Philippine English in the ESL Classroom: A Much Closer Look. *Philippine ESL Journal*, 19, 117-144.
- Borlongan, A. M. (2008). Tag questions in Philippine English. *Philippine Journal of Linguistics*, 39, 109-133.
- Borlongan, A. M. (2011). Some aspects of the morphosyntax of Philippine English. In M. L. Bautista (Ed.), *Studies of Philippine English: Exploring the Philippine component of the International Corpus of English* (pp. 187-200). Manila, the Philippines: Anvil Publishing, Inc.

- Borlongan, A. M. (2015). Conyo English: Explorations of Philippine English sociolects. In D. Salazar (Chair), *Contemporary studies of Philippine English*. Symposium convened at the 21st Conference of the International Association for World Englishes, Istanbul, Turkey.
- Borlongan, A. M. (2016). Relocating Philippine English in Schneider's dynamic model. *Asian Englishes*, 18(3), 232–241. doi:10.1080/13488678.2016.1223067
- Borlongan, A. M. (2023). Standard Philippine English. In A. M. Borlongan (Ed), *Philippine English: Development, Structure, and Sociology of English in the Philippines*, *Routledge Studies in World Englishes* (pp.109-199). DOI: 10.4324/9780429427824-20
- Collins, P. (2008). The progressive aspect in World Englishes: A corpus-based study. *Australian Journal of Linguistics*, 28, 225-249.
- Collins, P. (2009). Modals and quasi-modals in world Englishes. *World Englishes*, 28, 281-292.
- Collins, P. (2011). Variable agreement in the existential-there construction in Philippine English. In M. L. S. Bautista (Ed.), *Studies of Philippine English: Exploring the Philippine component of the International Corpus of English*. (pp. 175-186). Manila, the Philippines: Anvil Publishing, Inc.
- Collins, P. & Borlongan, A. (2017). Has Philippine English attained linguistic independence? The grammatical evidence. *Philippine ESL Journal*, 19, 10-24.
- Coronel, L. (2011). Patterns of intensifier usage in Philippine English. In M. L. Bautista (Ed.), *Studies of Philippine English: Exploring the Philippine component of the International Corpus of English* (pp. 93-116). Manila, the Philippines: Anvil Publishing, Inc.
- Dayag, D. T. (2007). Exploring the Intelligibility of Philippine English. *Asian Englishes*, 10(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/13488678.2007.10801197>
- De Leon, K. D. (2016). *The intelligibility of Philippine English to selected ASEAN countries* (Unpublished doctoral dissertation). De La Salle University, Manila, Philippines.
- De Leon, K., Parina, J.C., & Panopio, J.M. (2021). Intelligibility of Philippine English to a Selected ASEAN Country – Thailand. *Modern Journal of Studies in English Language Teaching and Literature*, 3(1), 31–49. <https://doi.org/10.56498/31202148>.
- Dimaculangan, N. G. & Gustilo, L. (2018). Attitudes of Filipino English Teachers Toward 21st Century Philippine English Writing. *Advanced Science Letters*, 24 (11): 8349-8352. DOI: 10.1166/asl.2018.12560
- Dita, S. N. (2013). Intelligibility and comprehensibility of Philippine English to international students. *A paper presented at the 23rd conference of the International Association for World Englishes (LAW23)*, Arizona State University, Tempe, Arizona, USA.
- Dita, S. N., & De Leon, K. D. (2017). The intelligibility and comprehensibility of Philippine English to EFL speakers. *Philippine ESL Journal*, 19(2), 100-116.

- Dita, S. N., & De Leon, K. D. (2023). Intelligibility. In A. M. Borlongan (Ed.), *Philippine English: Development, Structure, and Sociology of English in the Philippines*, Routledge Studies in World Englishes (pp. 109-199). DOI: 10.4324/9780429427824-20
- Friginal, E. (2011). The modal verb would in spoken and written Philippine English. In M. L. S. Bautista (Ed.), *Studies of Philippine English: Exploring the Philippine component of the International Corpus of English* (pp. 51-74). Manila, the Philippines: Anvil Publishing, Inc.
- Fuchs, R. (2019). The Americanisation of Philippine English: Recent diachronic change in spelling and lexis. *Philippine ESL Journal*, 19, 64-87.
- Go, M. A., & Gustilo, L. E. (2013). Tagalog or Taglish: The lingua franca of Filipino urban factory workers. *Philippine ESL Journal*, 10, 57-87.
- Gonzalez, A. (1985). *Studies on Philippine English*. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Gonzales, W. D. W. (2017). Philippine Englishes. *Asian Englishes*. Taylor and Francis Online. 19 (1), 79-95. <https://doi.org/10.1080/13488678.2016.1274574>
- Gonzalez, A. & Bautista, M. L. S. (1986). *Language surveys in the Philippines (1966-1984)*. Linguistic Society of the Philippines.
- Gustilo, L., Tocalo, A. W. I., Calingasan, K. A. (2019). The intelligibility and acceptability of Internet Philippine English (IPE): Their implications for English language teaching in the new English varieties. *Asian EFL Journal*, 21 (2): 83-104.
- Hernandez, H. P. (2017). A (forensic) stylistic analysis of adverbials of attitude and emphasis in supreme court decisions in Philippine English. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(2), 455-466. <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i2.8354>
- Hundt, M. (2006). The committee has/have decided...: On concord patterns with collective nouns in inner and outer circle varieties of English. *Journal of English Linguistics*, 34, 206-232.
- Hundt, M. (2009). Global features – local norms? A case study on the progressive passive. In T. Hoffman & L. Siebers (Eds.), *World Englishes: Problems, properties, and prospects (Selected papers from the 13th LAWE Conference)* (pp. 287-308). Amsterdam, the Netherlands & Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Kirkpatrick, A. (2014). World Englishes. In C. Leung and B. V. Street (Eds.), *The Routledge Companion to English Studies* First edition (pp. 33-45). Abingdon: Routledge Handbooks Online.
- Kachru, B. B. (1985) Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In R. Quirk and H.G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp.11-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lim, J., & Borlongan, A. M. (2013). The morphosyntax of Hong Kong and Indian Englishes: A corpus-based analysis. *Asian Journal of English Language Studies*, 1, 20-34.

- Llamzon, T. A. (1997). The phonology of Philippine English. In M. L. S. Bautista (Ed.), *English is an Asian language: The Philippine context* (pp. 41–48). Sydney: De Macquarie Library Pty. Ltd.
- Mangon, R. & Lim, A. (2023, August 5). LIST: Filipino words and phrases that made it to the Oxford English Dictionary, *The Philippine Star- Life*. <https://philstarlife.com/geeky/413121-list-filipino-words-phrases-oxford-english-dictionary>
- Martin, I. P. (2010). Periphery ELT: The politics and practice of teaching English in the Philippines. In A. Kirkpatrick (ed.), *The Routledge handbook of world Englishes* (pp. 247–264). London: Routledge
- Martin, I. P. (2014). Beyond nativization?: Philippine English in Schneider's dynamic model. In S. Buschfeld, T. Homann, M. Huber, & A. Kautszsch (Eds.), *The evolution of Englishes: The dynamic model and beyond* (pp. 70–85). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins Publishing Co.
- Martin, I. P. (2020). Philippine English. In K. Bolton, W. Botha, A. Kirkpatrick (Eds.), *The Handbook of Asian English First Edition* (pp.479-500). John Wiley & Sons, Inc.
- Nelson G. (2005). Expressing future time in Philippine English. In D. T. Dayag & J. S. Quakenbush (Eds.), *Linguistics and language education in the Philippines and beyond: A festschrift in honor of Ma. Lourdes S. Bautista* (pp. 41-59). Manila, the Philippines: Linguistic Society of the Philippines.
- Peters, P. (2009). The mandative subjunctive in spoken English. In P. Peters, P. Collins, & A. Smith, Adam (Eds.), *Comparative studies in Australian and New Zealand English: Grammar and beyond*. (pp. 125-138). Amsterdam, the Netherlands: John Benjamins.
- Rentillo, P. (2023). Attitudes. In A. M. Borlongan (Ed), *Philippine English: Development, Structure, and Sociology of English in the Philippines*, *Routledge Studies in World Englishes* (pp. 109-199). DOI: 10.4324/9780429427824-20
- Salazar, D. (2017). Philippine English in the Oxford English Dictionary: A recent advancements and implications for ESL in the Philippines. *Philippine ESL Journal*. Vol. 19, pp. 45-59.
- Schneider, E. W. (2003). The dynamics of new Englishes: From identity construction to dialect birth. *Language*, 79, 233-281.
- Schneider, E. W. (2004). How to trace structural nativization: Particle verbs in world Englishes. *World Englishes*, 23, 227-249.
- Schneider, E. W. (2005). The subjunctive in Philippine English. In D. T. Dayag & J. S. Quakenbush (Eds.), *Linguistics and language education in the Philippines and beyond: A festschrift in honor of Ma. Lourdes S. Bautista* (pp. 27-40). Manila, the Philippines: Linguistic Society of the Philippines.
- Schneider, E. W. (2007). *Postcolonial English: Varieties of English around the world*. Cambridge, the United Kingdom: Cambridge University Press.
- Schneider, E. W. (2011). Colonization, Globalization, and the Sociolinguistics of World Englishes. In R. Mesthrie (Ed.), *The Cambridge handbook of*

- sociolinguistics* (pp. 335–354). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997068.025>
- Schneider, E. W. (2011). The subjunctive in Philippine English: An updated assessment. In M.L. Bautista (Ed.), *Studies of Philippine English: Exploring the Philippine component of the International Corpus of English* (pp. 159-173). Manila, the Philippines: Anvil Publishing, Inc.
- Schneider, E. (2016). Hybrid Englishes: An exploratory survey. *World Englishes*, 35, 339–354.
- Schneider, E. W. (2017). Philippine English on the Move: An Afterword. *Philippine ESL Journal*, 19, 145.
- Suárez-Gómez, C., & Seoane, E. (2013). “They have published a new cultural policy that has just come out”: Competing forms in spoken and written New Englishes. In K. Bech & G. Andersen (Eds.), *English corpus linguistics: Variation in time, space and genre* (pp. 163- 182). Amsterdam, the Netherlands: Rodopi.
- Thompson, R. M. (2003). *Filipino English and Taglish: Language switching from multiple perspectives*. Amsterdam, the Netherlands & Philadelphia, PA: Benjamins
- Tonio, J. (2019). Intelligibility of Philippine English to Young International Students. *Asian EFL Journal*, 25 (5.1), 427 - 452.
- Tupas, T. R. F. (2006). Standard Englishes: Pedagogical paradigms and their conditions of (im)possibility. In R. Rudby & M. Saracen (Eds.), *English in the world: Global rules, Global Rules*. (pp. 168-185). London, the United Kingdom: Continuum.
- Tupas, T. R. F. (2010). Which norms in everyday practice and why? In A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge handbook of world Englishes* (pp. 567-579). London, the United Kingdom: Routledge

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Soberano, C., & Verdan, R. (2024). The Developments in Philippine English Research. *LANGUAGE ART*, 9(3): 89-106. Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2024.18

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/402>





تحولات در پژوهش زبان انگلیسی فیلیپینی

رولون وردان^۱

دانشجوی کارشناسی آموزش متوسطه با گرایش زبان انگلیسی، دانشگاه ملی،
مانیل، فیلیپین.

دکتر کارلو جی. سوبرانو^۲

استادیار گروه آموزش متوسطه با گرایش زبان انگلیسی، دانشگاه ملی،
مانیل، فیلیپین.

(تاریخ دریافت: ۱۹ شهریور ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۳ دی ۱۴۰۲؛ تاریخ انتشار: ۱۱ شهریور ۱۴۰۳)

در این مقاله، نویسندگان به بررسی تحولات ادبیات مرتبط با انگلیسی فیلیپینی پرداخته‌اند. به طور مشخص، این مطالعه به موارد زیر می‌پردازد: (۱) پیدایش گونه‌های انگلیسی فیلیپینی؛ (۲) مقایسه انگلیسی فیلیپینی با انگلیسی آمریکایی و سایر گونه‌ها؛ (۳) قابلیت درک انگلیسی فیلیپینی؛ (۴) نگرش مدرسان زبان انگلیسی نسبت به انگلیسی فیلیپینی؛ و (۵) جایگاه انگلیسی فیلیپینی در مدل پویای شنایدر. این مرور موضوعی، تحولات جاری در پژوهش‌های انگلیسی فیلیپینی را مورد بحث قرار داده و زمینه را برای کشف هرچه بیشتر زیرگونه‌های (یا گونه‌های فرعی) آن فراهم می‌آورد. همچنین، مرور مناقشات موجود بر سر وضعیت انگلیسی فیلیپینی به خوانندگان پژوهشگر امکان می‌دهد تا مسیرها و جهت‌گیری‌های آتی تحقیقات را ترسیم کنند. چنین مروری برای مدرسان زبان انگلیسی و پژوهشگران حوزه زبان‌شناسی که در پی مطالعه جامع انگلیسی فیلیپینی و (باز)جهت‌دهی به ایدئولوژی‌های زبانی و سیاست‌های زبانی در فیلیپین هستند، سودمند خواهد بود. این امر می‌تواند به دگرگونی‌هایی در برنامه درسی و روش‌شناسی تدریس، نظریه و عمل در آموزش زبان انگلیسی، و همچنین پذیرش چارچوب‌ها و سیاست‌هایی از سوی کشورهای فیلیپینی که گونه‌های زبانی آن‌ها تاکنون مستند یا مطالعه نشده است، بینجامد.

واژه‌های کلیدی: انگلیسی فیلیپینی، انگلیسی‌های جهان، گونه‌های زبانی، آموزش زبان انگلیسی.

^۱ E-mail: vrollven@gmail.com

^۲ E-mail: cgsoberano@national-u.edu.ph

©نویسنده مسؤول

International multilingual scientific journal of

Language Art

Contents

- The Aesthetics of the First-Person Pronoun in Self-Fictionalization: Ibrahim al-Koni's *Malakut Tatfilat al-Rab*** [in Arabic] 7-20
Loubna Boukhenaf & Ouarda Maalem
- Linguistic Phonetics in *al-itqan fi ulum al-Quran* by Jalal al-Din al-Suyuti (d. 911 AH)** [in Arabic] 21-38
Mohamed Sahwaj & Omar Ikni
- Generative Transformational Theory and Computational Linguistics: Impact and Interaction** [in Arabic] 39-52
Saoussene Hallaci & Latifa Abbas Abdessalam Habbachi
- Distance Learning: Towards a Conceptual approach Post-COVID, and a Technological Proposal for Teaching Arabic to non-native Speakers** [in Arabic] 53-72
Yamina Zighem
- A Psychoanalytic Study of Emma Donoghue's *Room*: An Adlerian Reading** 73-88
Mehrnaz Khoshgam & Seyyed Shahabeddin Sadati
- The Developments in Philippine English Research** 89-106
Rollven Verdan & Carlo G. Soberano

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 3, 2024