جامعة الأقصر
كلية الألسن

مجلة كلية الألسن للغات والعلوم الإنسانية

العدد الثاني
شتاء 2020 (يناير- فبراير - مارس)

مجلة الألسن للغات والعلوم الإنسانية

مجلة علمية فصلية محكمة

تصدرها كلية الألسن جامعة الأقصر

﴿وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾

كلمة السيد الأستاذ الدكتور/ رئيس الجامعة

أ.د. بدوي شحات

تتجدد سعادتي بجامعة الأقصر، وبكلية الألسن حين أصدر لحضراتكم عملا علميا راقيا يصدر عن كلية الألسن جامعة الأقصر؛ تلك الجامعة الوليدة على أرض طيبة المباركة بمصرنا الحبية؛ مصر التاريخ، مصر الحضارة، مصر العطاء والسلام والعلم والرقي.

فها هو العدد الثاني من مجلة " الألسن للغات والعلوم الإنسانية" يمثل بين أيديكم شاهدا على جدية العمل، وصدق الجهد وإخلاص النوايا، كما يحمل بين دفتيه مجموعة من البحوث القيمة.

ويأتي هذا العدد اتساقا مع توجهات الدولة المصرية، وتوجيهات القيادة السياسية للاهتمام بالحث العلمي، والعمل على دعمه وتشجيع الباحثين في الجامعات، وتذليل العقبات وتيسير السبل للارتقاء بالبحث العلمي في مصرنا الحبيبة؛ فالعلم هو سبيل التقدم، والوصول إلى غد أفضل.

إن كلية الألسن عميدا وأعضاء هيئة تدريس؛ كانوا_ كما عهدناهم دائما- عند حسن الظن فواصلوا العطاء والجدية، وقدموا عملا قيما، وإنني بهم وبعملهم لفخور سعيد، مثمن دورهم ودأبهم، محرضا لهم على المزيد من الإنجاز والنجاحات، متمنيا لهم دوام التوفيق والتفوق.

والله أسأل أن يكون هذا العمل وغيره لبنة في بناء جامعتنا الحديثة، وخطوة في سبيل النهوض بكلية الألسن، وبجامعتنا جامعة الأقصر

وأدعو للجميع بالنجاح والتوفيق والسداد

رئيس الجامعة

أستاذ دكتور/ بدوي شحات

كلمة السيد الأستاذ الدكتور/ عميد الكلية

أ.د. ربيع سلامة

بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله

ثم أما بعد،،،

تسعد كلية الألسن أن تواصل عطاءها العلمي، خدمة للعلم والعلماء ولشباب الباحثين، من أجل النهوض بمصرنا الحبيبة، فنشرف بأن نقدم لكم العدد الثاني من مجلة الألسن؛ الدولية العلمية المحكمة.

وعلى عهدنا معكم بأن تكون على مستوى عال من الإتقان والجودة والقيمة من جميع النواحي ما استطعنا إلى ذلك سبيلا.

وإنني إذا أقدم لكم العدد الثاني من مجلة الألسن؛ فإنه لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى السيد الأستاذ الدكتور/ بدوي شحات رئيس جامعة الأقصر على دعمه الكبير لنا، وتشجيعه الدائم، وأشيد بحرصه وإخلاصه على أن تكون جامعة الأقصر كبيرة في كل شيء.

كما أتوجه بالشكر العميق إلى أحفاد رفاعة الطهطاوي من الزملاء والزميلات من أعضاء هيئة التدريس بالكلية والهيئة المعاونة، والعاملين بكلية الألسن بالأقصر؛ وهم الطامحون العاملون بجد واجتهاد وإخلاص إلى أن تتبوأ كلية الألسن بالأقصر مكانة رائدة بين نظيراتها، وأن تمارس دورها التنويري والبحثي والمجتمعي.

وتفضلوا جميعا بقبول وافر الاحترام والتقدير **عميد الكلية**

أ.د. ربيع محمد سلامة

كلمة رئيس التحرير

د. حسام جايل

بحمد الله وتوفيقه نسعد ونشرف أن نقدم إلى الباحثين في اللغات والعلوم الإنسانية العدد الثاني من" مجلة الألسن للغات والعلوم الإنسانية" وهي مجلة دولية علمية محكمة؛ أردنا مذ فكرنا في استصدار مجلة لكلية الألسن بالأقصر، تكون لها سماتها الخاصة، ومنهجها المتميز، ونطمح جادين أن أن تسهم في إثراء البحث اللغوي، والعلوم الإنسانية من خلال توفرها على مجموعة من الأبحاث النوعية الجادة التي تخضع للتحكيم وإعادة النظر، من خلال نخبة من العلماء المشار إليهم بالبنان في تخصصات المجلة.

وقد ضم عدد المجلة هذا مجموعة منتقاة من الأبحاث المتنوعة بين اللغات العربية والإنجليزية والألمانية والإيطالية، تتمحور في مجملها حول تحليل الخطاب النقدي والتعليمي والصحفي لكبار الكتاب والمبدعين؛ كل في مجاله بأقلام نخبة ممتازة من الباحثين في مصر وخارجها، وقد غطت هذه الأبحاث رقعة فكرية وإبداعية من العالم.

ووحين نقدم لكم عددنا الثاني من مجلتنا هذه؛ فإننا نرجو أن تلقى لديكم القبول والذيوع، كما نوجه الدعوة لكل الباحثين في الغات والعلوم الإنسانية بموافتنا بأبحاثهم الجادة الرصينة التي سوف يكون لها دور في إثراء الحركة البحثية في ميدان الإنسانيات.

والله نسأل أن يكون عملنا خالصا لوجه الكريم، كما نسأله القبول والتوفيق والسداد.

رئيس التحرير

د. حسام جايل

مجلـــــة الألسن

مجـلـس الإدارة وهيئـــة التحــــرير

الأستاذ الدكتور/ ربيع محمد سلامة

عـــــــمــــــــيــــــــــد الكــــــــلـيـــــــــــة

الأستاذ الدكتور/ محمود النوبي وكيل الكلية لشئون البيئة وخدمة المجتمع

الأستاذ الدكتور/ ليلة يوسف وكيل الكلية لشئون التعليم والطلاب

رئـــــــيس الـــــــــــــتحــــــــريـــــــــر

الدكتور / حسام جايل

أ.د. صلاح ابو الحسن مكي (أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية)
د. رشا فاروق محمود (مدرس بقسم اللغة الإنجليزية)
د. شيماء أحمد الصغير (مدرس بقسم اللغة الألمانية)
د. محمد حمزة (مدرس بقسم اللغة الفرنسية)
د. خليفة حسن خليفة (مدرس بقسم اللغة الإيطالية)

سكرتارية التحرير: أ. مشيرة محمود علي أحمد

أ. أروى أحمد حسن

أعمال الكتابة والتنسيق: أ. راندا أندريا أنور

التصميم والإخراج:أ.م. د.أحمد جمال عيد

الهيئة الاستشارية

قسم اللغة العربية

الأستاذ الدكتور / أحمد عفيفى

الأستاذ الدكتور / جلال ابو زيد هليل

الأستاذ الدكتور / سيد محمد قطب

الأستاذ الدكتور / سيف المحروقي

الأستاذ الدكتور / عبد المعطى صالح عبد المعطى

الأستاذ الدكتور / حافظ إسماعيلي علوي

الأستاذ الدكتور / محمد رجب الوزير

قسم اللغة الإنجليزية :

الأستاذ الدكتور/ كرمة محمد سامى فريد

الأستاذ الدكتور / أحمد سوكارنو

الأستاذ الدكتور / بهاء محمد مزيد

الأستاذ الدكتور/ حجاج محمد حجاج

قسم اللغة الفرنسية :

الأستاذ الدكتور/ منى محمد عبد العزيز

الاستاذ الدكتور/ يحيى طه

الأستاذ الدكتور / علوية سليمان الحكيم

الأستاذ الدكتور / محمد عبد الباقى

قسـم اللغـــة الإيطاليــة :

الأستاذ الدكتور / ربيع محمد سلامـــة

الأستاذ الدكتور/ Leonardo Acone -
الأستاذ الدكتور/ Francesca Corrao -
الأستاذ الدكتور/ Isabella Camera D' Aflitto. -
الأستاذ الدكتور/ Guido Cifoletti-
الأستاذ الدكتور / أشرف سعـيد منصـور

الأستاذ الدكتور/ وفاء عبـــد الـرؤوف

الأستاذ الدكتور / أحمـــد سليمـــان

الأستاذ الدكتور/ شـــيرين النوســانى

قسـم اللغـــةالإسبانية :

الأستاذ الدكتور /عائشة سويـــلم

الأستاذ الدكتور / محمد محمد الصغير

الأستاذ الدكتور/ رشـــا محمد عبـــودى

قسـم اللغـــة الألمانيـــة :

الأستاذ الدكتور / ليلى زمزم

الأستاذ الدكتور / مصطفى الفخرانى

الأستاذ الدكتور/ باهر محمد الجوهرى

الأستاذ الدكتور / سيد الفخرانى

الأستاذ الدكتور / سيد فتحى خاطر

قسـم اللغـــة السلافية :شعبة اللغة الروسية :

الأستاذ الدكتور / مكارم أحمد الغمرى

الأستاذ الدكتور / صالح هاشم مصطفى

الأستاذ الدكتور/ محمد عباس محمد حسن

الأستاذ الدكتور / نادية إمام أحمد سلطان

الأستاذ الدكتور / عامر محمد أحمد

الأستاذ الدكتور / محمد نصر الجبالى

قسـم اللغـــة الصينية :

الأستاذ الدكتور/ خا جي جون He ji jun

الأستاذ الدكتور / حســن رجب حسن

لأستاذ الدكتور / منى فـــؤاد حســن

الأستاذ الدكتور / أمـــيمــة غانــم زيدان

شروط النشر في المجلة :

1- مجلة كلية الألسن للآداب والعلوم الإنسانية مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بنشر الأبحاث العلمية الجادة في مجال الآداب واللغات والعلوم الإنسانية، وفق القواعد الآتية:
2- ألا يكون البحث قد سبق نشره.
3- أن يتسم بالجدية والأصالة والقيمة العلمية، وأن يخلو من الأخطاء النحوية والإملائية والطباعية.
4- ألا تزيد عدد صفحات البحث عن 25 صفحة بمقاس المجلة.
5- ألا يكون جزءا من رسالة علمية: ماجستير أو دكتوراه.
6- يجب أن يتضمن البحث مدخلا أو تمهيدا أو مقدمة؛ توضح الهدف من البحث وإشكاليته والمنهج المتبع.
7- أن تكون مادته العلمية موثقة توثيقا علميا وفق النظام الآتي:
أ- الكتب المطبوعة:

اسم المؤلف- اسم الكتاب- اسم المترجم أو المحقق- رقم الصفحة- اسم دار النشر- رقم الطبعة- بلد النشر- تاريخ النشر.

ب- الدوريات:

اسم المؤلف- عنوان الموضوع- اسم الدورية - رقم الجزء أو العدد والسنة- رقم الصفحة الطبعة.

ج- المخطوطات:

اسم المؤلف- اسم الكتاب- مكان المخطوطة –رقمها – رقم اللوحة أو الصفحة.

8- يشار للهوامش والمراجع بأرقام متسلسلة في صلب البحث وترد قائمة بها في نهاية البحث.

9- يرسل على البحث على بريد المجلة الإلكتروني أو يسلم على قرص مدمج(C.D) بنظام Word بنط traditional arabic15للمتن و12 للهامش للمواد المكتوبة باللغة العربية، والمواد المكتوبة باللغات الأجنبية يكون نوع الخط time new roman 14 للمتن و12 للهامش.

مقاس المجلة:

الهامش العلوي 2.5 الهامش السفلي 2.5

الهامش الأيمن 2.5 الهامش الأيسر 2.5

10- المجلة غير ملزمة برد الأبحاث إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر.

11- والرسوم التي يدفعها الباحث مقابل التحكيم والطباعة، ولا علاقة لها بقبول البحث للنشر من عدمه.وتدفع رسوم النشر والتحكيم بمقر الكلية أو بحوالة بريدية.

12- يحق للمجلة أن تنشر الأبحاث على الموقع الإلكتروني للكلية، أو بأي وسيلة أخرى تراها مناسبة.

13- يرفق الباحث مع بحثه سيرة ذاتية مختصرة؛ تتضمن التعريف به وبدرجته العلمية، وبنشاطه، والجامعة التي يعمل بها.

14- يحصل الباحث على نسخة من المجلة و10 مستلات من بحثه مع خطاب قبول النشر في حالة قبول البحث للنشر.

15- بريد المجلة alsunmagazine@gmail.com

16- رقم الإيداع 24379

17- الترقيم الدولي. 2682-2083 ISSN

18- <u>رسوم النشر في الدورية:</u>

- 20 جنيهًا مصريًّا للصفحة من أعضاء الكلية في حدود 25 صفحة للبحث، وما يزيد على ذلك تحتسب الصفحة ب30 جنيها مصريا.

- 40 جنيهًا مصريًّا للصفحة من خارج الكلية في حدود 25 صفحة للبحث، وما يزيد على ذلك تحتسب الصفحة ب50 جنيها مصريا.
- 300 دولارات أمريكي للبحث في حدودود 25 صفحة، وما يزيد على ذلك تحتسب الصفحة ب10 دولارات أمريكية..

19- رسوم التحكيم والمراجعة والمصروفات الإدارية:

- 400 جنيه مصري من أعضاء الكلية
- 500جنيه مصري من خارج الكلية
- 100دولار أمريكي خارج جمهورية مصر العربية.

حقوق النشر محفوظة بكلية الألسن – جامعة الأقصر.

ولا يجوز للباحث نشر بحثه المنشور في المجلة في أي إصدار آخر دون إذن كتابي من المجلة وبعد مرور ستة أشهر على الأقل من تاريخ طباعة العدد.

قائمة المحتويات

م	الموضوع	رقم الصفحة
1	مصادر تعليم الكتابة في مؤسسات التعليم العالي ملاحظات أوّلِيّة	14
2	دلالات المكان في رواية صديقتي اليهودية لصبحي فحماوي	64

مصادر تعليم الكتابة في مؤسسات التعليم العالي

ملاحظات أوّلِيّة

مصادر تعليم الكتابة في مؤسسات التعليم العالي

ملاحظات أوّلِيّة[1]

ملخص

تعد تحديات إجادة الكتابة في المرحلة الجامعية جزءًا من تحديات أكبر تتصل بوضعية اللغة العربية في الجامعات العربية وسياق استخدامها والإنتاج المعرفي بها، وهي وضعية لا تنفصل بالتأكيد عن مراحل التعليم ما قبل الجامعي فضلًا عن السياسة اللغوية الناظمة للمجتمع وما تتبناه وزارات التعليم العالي والجامعات ومؤسسات البحث العلمي من مواقف صريحة أو مضمرة إزاء العربية.

وتحتل مهارة الكتابة صدارة مهارات اللغة في مرحلة التعليم الجامعي، فيما نتصور، لعلاقتها باللإنتاج المعرفي بعامة والوظيفي والبحثي على وجه الخصوص، ومن هنا يأتي هذا التعالق بين معالجة مسألة اللغة في هذه المرحلة من التعليم ومعالجة مسألة الكتابة.

ومن هنا يقارب هذا البحث العربيةَ والكتابةَ بالتبعية عبر دوائر ثلاث؛ دائرة المجتمع والسياسة اللغوية، دائرة المؤسسة التعليمية، ثم دائرة المعلم ومصممي المصادر التعليمية. ويقدم بعض أهم الملاحظات حول نماذج لتلك المصادر المتداولة في حقل تعليم الكتابة في المرحلة الجامعية وما يوازيها.

[1] د. محمود العشيري أستاذ مساعد بكلية دار العلوم- جامعة الفيوم

مقدمة:

يبدو عدم الرضا عن واقع اللغة العربية في مؤسسات التعليم الجامعي قاسمًا مشتركًا بين جل الجامعيين والمختصين في العديد من البلاد العربية، وحسبنا أن نشير إلى العديد من اللقاءات العلمية[1]، التي أشَّرت أول ما أشرت إلى وضعية الأزمة ومحاولة حصارها أو تجاوزها، وقد انصبت العديد من الجهود فيها على فحص أبعاد المشكلة وتقديم بعض المقاربات التي تروم معالجة هذا الضعف العام والشائع في إجادة العربية؛ بما يؤهل الخريج لأن يؤدي مهامه الأساسية المنشودة بكفاءة واقتدار.

وفي هذه الورقة سنولي عناية خاصة بالكتابة، وتحديدًا بالأعمال التطبيقية التي استهدفت تنمية هذه المهارة في مرحلة التعليم الجامعي، وما يؤدي إليها من تخطيط وسياسات. ولهذا ستقع النقاط التي سنثيرها في هذه المقالة في دوائر ثلاث؛ دائرة المجتمع والسياسة اللغوية، دائرة المؤسسة التعليمية، ثم دائرة المعلم ومصممي المصادر التعليمية.

1. دائرة المجتمع والسياسة اللغوية:

1.1 في التعليم والازدواجية اللغوية:

تعيش العربية نوعًا من الازدواجية اللغوية، حيث نجد "تعايشًا على المدى الطويل بين تنوعات شفويةٍ فِطْرِيّةٍ للغة، من جهةٍ، وتَنَوّعٍ-ليس لغَةً أُمًّا لأي أحد"[2] . ومن ثم نجدنا إزاء نظامين تعبيريين متمايزين جزيئًا للسان العربي نفسه؛ إذ إن التنوع الحادث بينهما تنوع داخلي، متعلق بنوعين مرتبطين لغويًا وسُلاليًّا؛ النظام الأول عامية دارجة – مُكتَسَبَة هي اللغة الأم إن صح التعبير، هي لسان البيت والشارع. وربما يُكتسب أكثر من تنوع منه، وهي فطرية تكتسب عبر الأسرة والمجتمع بدرجات متفاوتة. أما النظام الآخر وهو الفصيحة، وهو اللسان المُقَعَّد أو المعيار الذي ليس لغَةً أُمًّا، الذي يُتَعَلَّم عبر مؤسسات التعليم ويُؤْلَف عبر بعض وسائط الاتصال المتعددة.

وهذا الوضع اللغوي ليس أزمَّة في ذاته، وإن شكل تحديات، فالعربية ليست فريدةً في هذا؛ فهناك أشكال من الازدواجية أكثر تعقيدًا في مجتمعات أخرى، وقد كان هذا الواقع اللغوي هو نفسه أو يكاد عبر العصور الماضية المختلفة،

وأيضًا زمان ازدهار الحضارة العربية الإسلامية، و لم يمنعها هذا لا من التقدم ولا التأليف ولا الإبداع ولا الترجمة عن غيرها من الأمم، وإنما المعضلة تكمن في تعاطينا مع المشكلة أو مع هذا الواقع الذي أصبح أصيًلا في الثقافة العربية.

إن معطيات الفصحى أو "اللغة المعيار" ليست فطرّية، وإنما هي مُعْطى ثقافي يمكن اكتسابه وتطويره وتوجيهه عبر وظائف يمكن اتقانها، ومن ثَمَّ تصبح مؤسسات التعليم هي حَلَبة الصراع التي تضمن لهذه الازدواجية، كما في الحالة العربية على الأخص، الاستقرار، حافظة على اللغة المعيارية وجودها ومكانتها وحياتها، أو مائلة بها نحو اكتساح العاميات أو هدير الازدواجية اللغوية.

فإذا ما انتشرت الأمية، أو الأميّة المُقَنَّعة بانخفاض جودة المنتج التعليمي، يمسي المجتمع مجتمعًا محدود التمدرس؛ وتصبح الهيمنة حينئذٍ هيمنة لصالح الصيغ الشفوية، وتتزوي اللغة المعيارية، مترّوية معها العلوم والمعارف، وفي المقابل فإن تحقيق الجودة في التعليم والاهتمام به يؤول بنا إلى تحقيق نهضة في إنتاج المعارف العلمية الواسعة وباللغة المعيارية أيضًا، إذا ما شاركت على نحوٍ أصيل في تعليم العلوم والمعارف؛ لتضحى بعد ذلك لغة تفكير وإنتاج للمعرفة.

ولعلنا نجد في مؤسسات التعليم العالي نوعًا ما من الارتباط الطردي بين تحقيق مستوى عالٍ من التمدرس أو الإقبال على التعليم والتفوق فيه، والتمكن من مهارات اللغة عند المستوى المعياري أو الفصيح؛ وخلاف ذلك فهو الاستثناء اللافت الذي يثبت المسألة ولا ينفيها.

تعميم التعليم بحد ذاته وإيلاء اللغة المعيارية دورها الطبيعي في حمل رسالتها الثقافية ودورها في تشكيل الهوية، وإن في ظل تعدديّة لغوية، ضمين بتجديد هذه اللغة لطبيعتها واكتسابها عناصر قوة جديدة واستمرارها في الحفاظ على الهوية مع دعم تشكلاتها وتطوراتها.

وربما جاء الإعلام بدرجة ما بعد التعليم، حيث يعكس واقع الاتصال عبر وسائل الإعلام الواقع اللغوي الذي يتسع عبر مناقشة قضايا المجتمع والفكر والسياسة والثقافة، وينتقل هذا الواقع اللغوي لطبقات ربما لم يَتَسَنَّ لها أو يتهيّأ لها أن تناقش هذه الموضوعات بهذه اللغة، ولكنها شيئًا فشيئًا تفهما وتستوعبها، وأحيانًا ما تختلط بلغتها الدارجة بدرجات مختلفة. ولكنها تظل مقبولة على مستوى الفهم، كما في نشرات الأخبار وخطب الزعماء الرسمية، والتحليلات السياسية والثقافية وبعض التحليلات الاجتماعية المعمقة وغيرها.

1.2 العربية ولغات التعليم:

إن الوضع الذي نحن عليه الآن في العربية وبالنظر إلى أفق الإنتاج العلمي البشري يدعونا إلى الانحياز إلى "الثنائية اللغوية" في التعليم شريطة أن تكون دون كُلْفَةٍ نفسية أو معرفية. بل ربما كان اختيارها اختيارًا حتميًّا الآن في ظل:

- هيمنة غربية على إنتاج المعرفة وأدواتها.
- شبه انفراد للإنجليزية بقطبية لغة إنتاج العلوم والمعارف وتداولها في هذا العصر، بعد أن غدت لغةً للمؤتمرات الدولية في شتى بقاع الأرض، ولغة معظم الدوريات العلمية الكبرى، ولغة عرض سائر الاكتشافات والترويج لها.

ولعل تبني هذا الموقف الثنائي الذي لا يهمل اللغة الوطنية ولا ينغلق عليها يتيح الفرصة للمتعلم أن يتابع تطورات العلوم الحديثة ومستجداتها، وأن يجد فرصًة أفضل في سوق العمل في الوقت الذي يحفظ على المتعلم هويته وانتماءه لثقافته والنأي بها عن مجرى تنهار فيه جُرُفه التي لا تواكب العلم الحديث ومتطلباته؛ إذ تدفع هذه الثنائية بالثقافة ولغتها نحو التطور ومواكبة العصر من خلال النقل والمتابعة والاستيعاب وإعادة الإنتاج والابتكار.

غير أن هيمنة الإنجليزية لغةً على حقل الإنتاج العلمي العالمي لا يُسَوّغ لأمة التخلي عن لغتها لحسابها، والتسليم المطلق بهذه الهيمنة؛ بل يجب- كما يقول الفاسي الفهري أن "يَتَوَسَّعَ استعمالها لأن النظام اللغوي العالمي ليس قارًّا، بل هو نتيجة تجاذب مستمر، تقع فيه توازنات مؤقتة، تحددها حيوية اللغات، أو ديناميتها وحركيتها، بحيث تصعد لغة أو لغات وتنزل أخرى، كما حدث للفرنسية التي تقوّى وضعها العالمي في القرن التاسع عشر على الخصوص، وحدث للعربية وقت تبوؤها دور لغة العلوم والحضارة في بغداد والأندلس"[3] .

وثمة توجه واضح لا يُسَلّم بالقطبية الوحيدة للإنجليزية على حساب اللغات الأخرى، يتبناه الفرنسيون والألمان والصينيون والهنود، يعمل على اعتماد قطبية متعددة بكوكبات من الأمم واللغات. وفي هذا للإطار تدعم اليونسكو اعتماد اللغات الوطنية في تعليم المواد، كما يتبنّى الاتحاد الأوربي مبدأ التعددية اللغوية[4].

ولعله لم يتبق أمه كبيرة من الأمم لا تدرس سائر العلوم والمعارف بلغتها الوطنية عدا أمة العرب ويمكن أن ننظر إلى كوريا واليابان وفيتنام وفنلندا، وإسرائيل التي

أحيت لغة من الموات وجعلتها لغة للحياة وللعلم، في الوقت الذي ندفن نحن فيه، نحن العرب، لغَّة حيَّة بأيدينا.

ويكاد يكون الحديث عن "النهوض باللغة العربية" أو "حمايتها" أو "تمكينها" فيما دعت إليه المنظمات والهيئات أو تبنته الحكومات مجرد ذَرّ للرماد في عيون المتابعين لصعود الإنجليزية السادر، في بلدانهم ومناهجهم التعليمية حياتهم اليومية؛ لترقيها الرأسي وتوسعها الأفقي. فلن يكون ثمة تمكين للفصحى إلا بتمكينها عبر التعليم، ليس فقط بإعادة ما قُضِمَ منها في العقود الأخيرة بل بإحياء شبابها ترجمًة ونشرًا وتطويرًا لأساليب تدريسها ومناقشة علوم العصر بها، وإيلائها مكانها المستحق في مؤسسات التعليم والمؤسسات البحثية لغةً للعلم والمعرفة، ولن يكون هذا إلا وفق سياسة لغوية مؤسساتيّة. فكل محاضرة علمية في علم إنساني أو تطبيقي تلقى في العالم العربي بالعامية أو بلغة أجنبية هو قضم من مساحة اللغة المعيار وحيز وجودها في الحياة وقدرتها على الاستمرار، وقدره أبنائها على التفكير العلمي بها والإبداع من خلالها. ولا شك أيضًا أن كلَّ محاضرة علمية سَلِسَةٍ مَبينةٍ، وكل كتاب يؤلف أو مقالٍ يكتب أو يترجم بعربيةٍ صافيةٍ ناصعةٍ دقيقة لا التواء فيها أو إبهام هو إضافة إلى قدرة هذه اللغة المعيارية على الاستمرار.

2. دائرة المؤسسة التعليمية:

2.1 الكتابة والتعليم المبني على الكفايات والمهارات:

من الواجب قبل الشروع في التخطيط للمقرر أن نتساءل حول الموقف التعليمي الذي نحن بصدده، فنتساءل حول:

- ما ينبغي على المتعلم، الذي نقدم له عونًا دراسيًا، أن يُنْجِزه باللغة، وهو ما يتأسس على دراسة واقع واحتياجات المتعلمين، حينئذ سيتبدى لنا الفارق الكبير بين الاحتياجات الضرورية للمتعلم الخاصة بالكتابة والأخرى التي لا تسكن إلا عقل المعلم، وفهمه حول اللغة وإتقانها.
- ما يجب على المتعلمين أن يتعلموه أو يعلموه أو يكتسبوه ليتمكنوا من امتلاك ما يؤهلهم لإنجاز هذه المهام.
- المعارف والقدرات والخبرات المتوفرة لدى المتعلمين، وعلى أي نحوٍ تمكنهم من تحقيق أهدافهم.

- ما يلزم من الوقت ليتمكن المتعلمون من تحقيق أهدافهم وامتلاك مهاراتهم التي تمكنهم من حل مشكلاتهم.
- مسائل الكفاءة اللغوية ومتطلباتها من ساعات دراسية ومقررات وهيئة تدريسية وصياغة مقررات دراسية تحققها.
- كثافة الفصول الدراسية والأعباء التدريسية؟ فمن غير المعقول أن نتكلم عن إنتاج لغوي لعدد طلاب قد يبلغ الأربعين أو الخمسين طالباً في بعض الصفوف في حين لا تكاد صفوف تعليم اللغة تتعدى العشرة أو الخمسة عشر طالبًا. مع معلم يدرس نصابًا تدريسيًا يبلغ عادة (18) ساعة أسبوعيًّا، ولا أعتقد أن أحدًا سوف يلتحق بصفوف تعلم اللغة الأجنبية في أي من مراكز التعليم الخاصة إذا بلغ عدد الطلاب حدود ما هو موجود لدينا في بعض الجامعات في صفوف مهارات اللغة. أو أن معلمًا يستطيع أن يتابع مهارات مئات الطلاب أسبوعيًّا، ويتابع إنتاجهم الكتابي أو اللغوي بعامة.

ويتصل بالسياسة المؤسساتية أيضا قصر أمور اللغة، مع ما يعاني منه المتعلمون من قصور شديد في المهارات والكفايات، على مقررين أو مقرر واحد في أغلب الأحوال، لا يتجاوز تقديمه الساعات الثلاث أسبوعيًّا، أي حوالي (48) ساعة، تقدم في فصل دراسي واحد وانتهى الأمر. ولن يكون تقديمنا لمهارات اللغة العربية حينئذٍ إلا تقديمًا على طريقة "تعلم الإيطالية في ساعتين" أو "اليابانية بدون معلم في ثلاثة أيام"...! فنكون هنا كمن يتصور المعلمين هؤلاء السحرة المهرة القادرين على أن يأتوا بما لم يأتِ به الأوائلُ؛ فينتظر منهم أن يكسبوا الطلاب مهارات الكتابة الصحيحة، ويعالجوا أخطاء الصياغة والإملاء والأسلوب، وينموا مهارات الفهم الجيد للمقروء والمسموع، والتحدث بالعربية بطلاقة، وقد يطمح البعض إلى استكناه جماليات بعض النصوص! واستنبات حب العربية وتقديرها في النفوس! وأن يتصالح معها ويشعر بأهميتها وجدواها في حياته[5]، كل هذا عبر مقرر واحد أو مقررين يدرسهما الطالب الجامعي (في إطار خطة دراسته للمتطلبات العامة)، وقد يكون هذا المقرر اختياريًا في بعض الأحيان، فلا يرى الطالب حرفًا عربيًا ولا يسمع به، تاركين إياه لتجاربه العشوائية مع اللغة، إذا كان ثمة مجال للتعامل معها، دون أن يتوقف قليلاً لتأمل استخدامه لها وترشيده.

ومثل هذه العوائق لن يجدي معها أية حلول مما هو متاح في الأفق، ما لم يتغير وضعها، فهي أمور تتصل حقيقة بالاعتمادات المالية والكلفة الاقتصادية وسياسة المؤسسات التعليمية وإرادتها السياسية في تقديم حلول جذرية ناجعة لمشكلة اللغة الوطنية ومحاولة تجاوزها وليس مجرد تجميل ملمح هنا أو هناك، وهي كلفة، على الرغم من تواضعها، يبدو أن معظم المؤسسات غير مستعدة لتقديمها. فما زال القرار اللغوي في الحقيقة منحة من السلطة أو الإدارة، ومازال بعيدًا عن الأفهام أن ثمة في الأفق ما يسمى بـــ "العدالة اللغوية" و"الديمقراطية اللغوية" أو أن اللغة تخطيط تستشير فيه الحكومات أُولي الرأي أو الخبرة والمختصين، شأنها في ذلك شأن سائر الأنشطة الإنسانية.

2.2 ضرورة اعتماد مستوى محدد من الكفاءة اللغوية باللغة العربية للطالب الجامعي:

إن حل المشكلة لن يكون في شحن هذا المقرر بكل ما يمكن تصوره من أساليب التدريس الحديثة، واستخدام التكنولوجيا، وهي عظيمة الأثر والفائدة، أو حشوه بمعارف إضافية أو تغطية لأوسع نطاق من عناوين الأبواب النحوية ولا أيضًا في اختزال المقرر إلى عناوين تواصلية قد يراها البعض في بعض الأحيان "مترعة الدسم" تدلف إلى العربية من باب التواصل، ولا تهيئ للمتعلم التدرب على ما يخبره في ظل إرشاد ومتابعة ولو لمرة واحدة.

وأتصور أن المدخل الرئيسي لعلاج الوضع اللغوي المتدهور في الجامعات لن يكون إلا بأن نستبدل بمسألة اجتياز مقرر وحيد أو مقررين في اللغة العربية مفهوم "الكفاءة اللغوية" لدى خريج الجامعة أو مؤسسات التعليم العالي. نستطيع عنده وصف ما يستطيع المرء فعله باللغة في مجالات القراءة والاستماع والتحدث والكتابة يكون مناسبًا لطموح مؤسسات التعليم واحتياجات المتعلمين ومتطلباتهم الحياتية والمهنية بوصفهم مواطنين وخريجين عند مستوى تعليمي معين وفي تخصص بعينه. على هؤلاء الخريجين أن يحققوه قبيل تخرجهم.

فكثير من الجامعات تفرض مستوى من إجادة اللغة الأجنبية للالتحاق بها ليواصل الطالب تعليمه بها، وليس أحرى من أن تفرض الجامعات مستوى كفاءة ما من إجادة العربية، لا يتخرج المتعلم من الجامعة إلا بعد تحقيقه. وهي بالطبع كفاءة في استخدام اللغة لا في المعرفة النظرية بالقواعد والإعراب...! هذه الكفاءة تمثل الحد الأدنى الذي تأمل المؤسسة من طلابها تحقيقه بما يكفل لهم أداء

مهامهم العامة باللغة العربية بالإضافة إلى مهامهم الجامعية بالنسبة لأقلهم احتياجًا للعربية وأقلهم اعتمادًا عليها. على أن يخضع هذا المستوى عبر سنوات التجربة للتعديل وإعادة الترسيم، وتغطي هذه الكفاءة برامج تعليم العربية لأهداف عامة كطالب الطب والهندسة والفيزياء ممن تعتمد دراستهم اللغة الأجنبية إلى حدٍّ كبير، في الوقت الذي يخضع في هذا المستوى لحدود أعلى عند تخصصات أخرى تحتل العربية من تخصصاتهم موقعًا لا تحتله في مجتمعات أخرى كالإعلام والشؤون الدولية والاجتماع والقانون.. وهنا أتصور أن تعليم العربية لأهداف خاصة قد يكون مساراً مناسباً لإعداد المتعلمين لأداء مهامهم عبر هذه التخصصات، وهنا لابد من الأخذ بمعطيات الدرس اللساني في تحليل الخطابات القانونية والإعلامية والاسترشاد بها فيما يقدم للطلاب من أنشطة تتصل بمهامهم الواقعية.

ولكي نجد معيارًا أو معايير لكفاءة يجب أن يكون لدينا وصفٌ لمستوياتها المرجعية المستندة إلى نظريات في الكفاءة اللغوية تغطي كل أنماط المستفيدين من هذا الوصف. ولكن على نحوٍ مبدئي يمكننا أن نشرع في تعيين هذه المعايير ووصف مستويات تحققها ومؤشراتها بالنسبة لهذه الشريحة من المتعلمين، لا بوصفهم مختصين في فروع معرفية يعتقد أنها لا تستخدم العربية، بل بوصفهم "متعلمين" "عربًا" في "المرحلة الجامعية"، وهذا يتضمن ثلاثة ملامح:

- أنهم "عرب"؛ ومن ثَمَّ تحقق اللغة شرطاً من شروط الهوية.
- أنهم "متعلمون"؛ حيث تحقق العربية فيما فوق الإنتاج العامي.
- أنهم "في المرحلة الجامعية" فنضمن تحقيق إنجاز المهام التواصلية والمهنية فيما فوق اللغة اليومية والشخصية العامة.

كما أن هؤلاء منوط بهم الكثير من الممارسات الاجتماعية الثقافية والحضارية، تواصلاً مع المحيط العام للمجتمع.

ولعل هذا الاقتراح بتحديد مستوى لكفاءة المتعلم في المرحلة الجامعية وبناء اختبار يحدد كفاءة المتعلم، ويحدد المستوى التي يجيد عنده اللغة يمكن أن يوفر لنا الكثير من الجهد والمال معلمين ومتعلمين ومؤسسات تعليمية، لأنه سوف يجيز المتعلمين الذين تتحقق لديهم هذه الكفاءة ويعفيهم من دراسة مقررات هم ليسوا بحاجة لدراستها، ويدَرِّج متعلمين آخرين على مستويات عدة تقدم لهم من الدروس ما يؤهلهم عمليًّا لاجتياز هذا الاختبار بعد امتلاكهم للكفايات المطلوبة عبر مقررات تضمن لهم ذلك. فيحصل المتعلم على المعرفة التي تنقصه

بالفعل وتُبَنّـــي على ما يمتلكه، وحينئذ سيكون المتعلم أكثر تقديرًا لما يدرسه ولأهميته، كما سيتفرغ المعلمون لرفع كفاءة من هم بحاجة إلى ذلك بالفعل من الطلاب، وستقل كثافة الفصول التي تعلم مهارات اللغة بما يسمح بمتابعة المتعلمين وتقويم نتاجهم ومهاراتهم. وإلا فما معنى أن تُقَدَّم مقررات في الجامعة تعيد تقديم ما قُدِّم في مراحل التعليم ما قبل الجامعي من الابتدائي إلى الثانوي ونلزم بها جميع الطلاب وبعضهم تفوق فيها فضلا عن أن تكون هذه بعض الأساسيات التي يجيدها معظم الطلاب على الإجمال، إلا أن نقف بالمقرر عند الإعراب ودقائق اللغة، خاصة عندما نجد مصادر تعليمية تقدم علامات الترقيم؛ الفاصلة والنقطة وعلامة الاستفهام... والفارق بين التاء المفتوحة والتاء المبسوطة... ودروسًا عند هذا المستوى، وتفرضها على جميع المتعلمين في الجامعة.

3. دائرة المعلم ومصممي المصادر التعليمية:

3.1 المهارات والتعليم الجامعي:

قد يكون الإلحاح على مفهوم المهارات في هذا السياق ضروريًا نظرًا لغياب التأسيس والتكوين الجيدين في مراحل التعليم فيما قبل الجامعة؛ إذ لم يترسخ فيها مفهوم المهارة بشكل حقيقي، وإن ترسخ إلى حد ما في بعض أدبياتها التعليمية في عدد من الدول.

ولكن النتيجة الواقعية أن تترحل أغلب مشكلات التعليم إلى المرحلة الجامعية، بعد فوات الكثير من الفرص والوقت للتعليم والاكتساب والتدرب!

ولكن هذا لا يثنينا عن تبني مفاهيم المهارات والكفايات، فالمهارة تبقى وتستثمر وتقودنا إلى التحصيل في حين لا يؤدي بنا التحصيل إلى باب المهارة.

3.2 الكتابة العلمية وتوطين العلوم:

قد يتساءل البعض عن جدوى الاهتمام بالعربية في ظل هذا الواقع الذي أضحت فيه الدارسة بالنسبة للمتعلم وسائر أشكال التواصل العلمي، خاصًة في المجالات التطبيقية إن صح التعبير، تتم بغير العربية! وأنها أضحت شبه مهجورة خارج النطاق التعليمي، وهو ما يضعف فرصة تعزيزها والدافعية نحو اكتسابها. ومصداق هذا ما نجده من قصر مهارات الكتابة على وجه الخصوص على متعلمي المسارات الإنسانية لا العلوم التطبيقية بدعوى عدم حاجتهم إلى اللغة

العربية أو الكتابة بها واقتصار دراستهم على بعض الموضوعات النحوية والإملائية في الغالب الأعم!

وهنا لن أناقش المسائل المتصلة بالسياسات اللغوية للدولة أو المؤسسة، كما لن أناقش التعريب فكلاهما له مجاله وثمة من أفاض فيه بما لا يدع مجالاً إلا للمبادرات العملية، ولكنني سأناقش أهمية الكتابة بالعربية، حتى في ظل أحلك الظروف، حيث الباحث الذي لا يستخدم في لغته البحثية غير اللغة الأجنبية.

أتصور أن الباحث الذي يعتقد أن عليه فقط أن يكتب بلغة أجنبيةٍ دقيقة ومحكمة لكي يتمكن من نشر أبحاثه الأكاديمية لم يدرك إلا مهمته النفعية الوحيدة، التي لا تتجاوزه هو ودائرة المختصين المنغلق عليها باستنتاجاته، في تجاهل لجوانب أخرى من التواصل العلمي الأكاديمي التي تنطلق خارج أفق الباحثين فقط وحدود العمل والدوريات العلمية إلى:

-الكتابة العلمية والتأليف للجمهور العام.

-الكتابة والحديث بوضوح عن الأفكار العلمية في الإعلام والاجتماعات وغيرها.

وهاتان الوظيفتان لا يتأتى سبيلُ أدائهما إلا عبر اللغة الوطنية، ولا يوجد علماء في العالم لا يبسطون معارفهم وعلومهم لمجتمعهم بلغتهم المشتركة ولا يكاد يخلو مجال علمي عن تطور بحثي يضحى من الضروري إيصاله إلى المجتمع العام بعيدًا عن صفحات الدوريات الأكاديمية التي لا يطالعها إلا الاختصاصيون. يجب على سائر العلوم في مراحل تطورها المستمر أن تنتج صيغةً علمية دقيقةً مبسطةً عن تطوراتها وربما بدرجات متفاوتة من التبسيط توضع بين يدي القارئ غير المختص. وهنا يلزم التواصل مع الجمهور بلغةٍ لا تتخلى عن انضباطها ودقتها ووضوحها وبساطتها في الوقت ذاته. فأن نعبر عن الحقائق العلمية الكبيرة، على نحوٍ شديد البساطة أحيانًا هو نوع من الجَسارة. إذ الوضوح للعقل العلمي الصافي الذي يواجه مشكلته البحثية ويتوصل معها لنتائج لا لَبْسَ فيها.

وربما يكون في النقاط التالية بعض ما يصلح لأن تشتق منه على نحوٍ منضبط مخرجات تعلم، لا تنفك تعمل عليها التخصصات الجامعية، حتى تلك التي لا تُدّرَّس بالعربية، ويعتقد باحثوها ومتعلموها العرب أنهم لن يكتبوا بالعربية يومًا في تخصصاتهم.

3.2.1 لماذا الكتابة للجمهور العام:

على الباحث/ العالم/ الدارس في أي تخصص أن يسعى إلى تعريف الجمهور العام بالمعلومات الجديدة والمفيدة حول تخصصه لأن هذا في الحقيقة:

1-أحد أهم أولويات التعلم والمشاركة المجتمعية.

2-يصل بالباحثين وبمبادراتهم إلى جمهور أوسع بكثير من جمهور الدوريات العلمية.

3-يجذب الجمهور إلى المجال العلمي الذي ينتمي إليه الباحث ويشجع الآخرين على ارتياده، وهو هدف سامٍ يتجاوز الباحث وجيله.

4-يكسب دعم المجتمع للعلم وللمبادرات العلمية.

5-لا يخلو الأمر من فوائد مادية قد تعد مصدرًا إضافيًّا للدخل، بل قد يمتهن البعض وظائف متصلة بالتحرير العلمي أو الصحافة العلمية.

6-من حق العامة معرفة الأخبار عن البحوث التي تدعمها الدولة من موازنتها العامة والتعريف بأهميتها.

7-العلم جزء من ثقافة المجتمع وواقعه ومن ثم فهو بحاجة إلى التغطية المناسبة.

8-قد يساعد بَسط المعلومات العلمية الدقيقة والتخصصية على نحوٍ واضح وبسيط مجموعات المجتمع المدني والجمهور على اتخاذ قرارات هامة ومؤثرة؛ كما في بعض المسائل العلمية مثل الأمراض والأوبئة، البيئة والاحتباس الحراري، التكنولوجيا ومخاطرها، الاقتصاد[6].

وبناءً على الأوليات السابقة لابد لأي باحثٍ في أي تخصص أن يكون:

- قادرًا على كتابة مقال علمي مُبَسَّط واضح ودقيق حول موضوع يتصل بتخصصه البحثي أو مجاله العلمي أو مشروعه الذي يعمل عليه، وحينئذٍ عليه أن يراعي:

-الصحة اللغوية من حيث المفردات والتراكيب والأسلوب.

-التعبير اللغوي الدقيق عن المفاهيم العلمية.

-طول الفقرات وترابطها.

-البناء العام للمقال.

-الوضوح والتحفيز القائم على أسس علمية عقلية، إذ يجب أن يكون على وعي دائم بأنه لا يكتب لمختصين قد لا يلتفتون إلى أكثر من أهمية الموضوع الذي يكتب فيه، بل لجمهور عام أكثر ما يوصف به أنه "مهتم بالعلم".

وهنا يجب عليه أن يلتزم بعدد من التوجهات كأن:

*يتجنب المصطلحات المتخصصة والمهنيّة قدر الإمكان.

*يقدم المصطلحات العامة ويقدم المصطلحات دقيقةً وواضحة.

*يتجنب المصطلحات والتعبيرات المحليّة محدودة الانتشار ويُعّرّف ما يبدو أنه غير مألوف.

*يوضح العلاقات بين المفاهيم والمصطلحات ويوطئ لها بمقدمات تمهيدية.

*يستخدم عناوين جذابة وكلمات مفتاحية للمواضيع.

*يربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة عليها وبالسائد منها ويبيّن علاقاتها؛ كالاختلاف أو التناقض، التوالد..

فالباحث يكتب بلغته الوطنية كحق للمجتمع فيما لديه من علمٍ، عليه أن ينقل بعضه إليه، وعليه حينئذٍ أن يتعامل مع الجمهور العام بوصفهم من غير المختصين، وأن هذا المجتمع العام له الحق في أن يطلع على بعضٍ ما توصل إليه، ما دام ما توصل إليه مهمًا، وهنا:

- سيبذل الكاتب مجهودًا أكثر لجذب الجمهور والحفاظ على انتباههم إلى نهاية العرض أو المقال.

- سينتبه إلى جمهوره ويحلله ويستشفّ اهتماماته ويلبي احتياجاته.

- سيتبارى في إبداع أساليب تقديم قد تتحرك بين صياغة "القصة" إلى "البحث" إلى "المشروع العلمي" إلى "إثارة القراء ببعض غرائب العلم" أو الخروج بالحديث إلى "الفكاهة المفيدة" عند بعض المواضع، إلى اللعب بالكلمات أو "الاقتباس الجيد" أو "دمج التعبير اللفظي بالصور المناسبة" مع "التعليق الدقيق الجذاب". ولا شك أن كل تلك الأساليب لا تتأتى دون مقدرة لغوية كافية لإنجازها.

ولنا أن نطبق هذا على الطب والجيولوجيا والهندسة الوراثية والفيزياء واللسانيات والفلسفة والنقد الأدبي إلى آخر العلوم...

3.2.2 الكتابة لوسائل الإعلام:

كل ما يمكن أن يقال في إطار الكتابة لغير المختصين يقال أيضًا في الكتابة لوسائل الإعلام غير أن الأخيرة قد تتطلب بعض المهارات الإضافية، ويهمنا ما يتصل بالمهارات اللغوية.

ويمكن هنا أن نشتق مؤشرات كفايات أخرى[7] إلى جانب السابقة مثل:

-التكثيف والتركيز في بناء الجملة.

-تجنب المعاظلة؛ كتجنب استخدام ملاحظات النفي للتعبير عن الإثبات (ليس غير مهم/ مهم) (ليس غير كبير-كبير) مما يقع فيه المتعلمون.

-تحقيق أقصى درجة يمكن الوصول إليها في حساب مقروئية النص الذي نقدمه للقارئ العام بوجوهها المختلفة، والتي منها حساب متوسط عدد الكلمات في كل جملة ومتوسط عدد القاطع في كل كلمة.

ويتوقع أن يكون مجال كل باحث أو دارس موضع اهتمام الصحافة المقروءة والمسموعة، أو ربما يحصل على جائزة، أو يُناط به الترويج لمشروع بحثي ما ولنتائجه، ومن ثمّ سيكون عليه إنجاز عدد من المهام الفعلية الواقعية مثل:

-تقديم معلومات دقيقة وواضحة للجمهور العام.

-تقديم إجابات عن بعض الأسئلة التي تحتاج إلى تبسيط لبعض من الحقائق العلمية.

-بسط قصة إنجاز علمي أو بذر نواة قصةٍ يكتبها آخرون.

-كتابة تقرير صحفي لجريدة أو دورية يتسم بالمصداقية التي يجب توافرها في الأوراق العلمية غير أنها أقل فنيةً وأبسط صياغيًّا.

-اختيار أقصر السبل لعرض الرسالة الأساسية للبحث أو التقرير أو المشروع العلمي:

-عدم أغفال النقاط المفتاحية للموضوع.

-الكتابة بسلاسة متبعًا العبارة التي تقول: "لا تضع قطعًا صعبة الهضم في صحنٍ عديم الطعم".

وكما نرى كل هذه الأنشطة هي أنشطة علمية أداتها اللغة، لا يمكن لباحث أن يستغني عنها أو ينجزها في غيبة اللغة التي يتواصل بها مجتمعه.

3.3 ملحوظات أساسية حول التأليف في الكتابة لغير المختصين في التعليم الجامعي:

بدأ قبل عقود الاهتمام بتعليم العربية لغير المختصين في المرحلة الجامعية، بعد أن لوحظ هذا التدهور الكبير في كفاءة خريجي الجامعة في أداء العديد من المهام التواصلية باللغة العربية وخاصة الكتابية منها، سواء في المؤسسات العامة أو البحثية، وترافق هذا فيما يبدو على وجه الخصوص مع نظام الساعات المعتمدة في بعض الجامعات، ووجود مساحة في خطة الطالب التدريسية لمقررات تفيد التخصص وليست منه فيما يسمى بالمتطلبات العامة، ولذا نجد أن أغلب ما يتصل بالتأليف في هذا المجال يقع بين أعضاء هيئة تدريس العاملين بالجامعات العربية التي تعتمد هذا النظام التعليمي.

وتتعدد تلك العناوين التي تحملها العديد من المصادر التعليمية التي تُدَرَّس في الجامعات لغير المختصين بهدف تحسين قدرات المتعلمين الجامعيين في مجال الكتابة باللغة العربية؛ من المهارات الكتابية إلى التحرير العربي إلي التعبير الأدبي إلى التعبير الوظيفي إلى الكتابة الوظيفية والإبداعية، إلى الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها... وقد تقدم تحت عناوين أوسع كالمهارات اللغوية أو مهارات الاتصال، هذا إن لم يأخذ المصدر عنوانًا ترويجيًّا كالوافي أو الكامل أو الأساسي...

وعلى الرغم من أن الكثير من المؤلفات في هذا الإطار يقع في مذكرات تُصَوَّر أو تُطْبَع وتُوَزَّع على نحو محدود، إلا أنه ليس من العسير علينا أن نجد مجموعة من المؤلفات المنشورة في هذا المجال(*)، وهي مؤلفات قدّم بعضها اجتهادات غير مسبوقة بالنسبة لبعضها الآخر، وكرر البعض الآخر كتبًا أخرى ولاك المسائل النحوية واللغوية التي درسها المتعلمون في المراحل ما قبل الجامعية. وعالجت أكثريتها بعض الفنون الكتابية دونما أنشطة تطبيقية أو تقديم

استراتيجيات محددة تساعد المتعلمين على تنفيذ ما قدمته نظريًا، فضلًا عن الاجتزاء والتلخيص وتعريف المعروف ضمنًا في المراحل التعليمية السابقة، وتقديم بعض البدهيات كما لو كانت تقدم لأول مرة وليس أن عشرات الكتب قدمت ما يُقَدَّم، حتى ليبدو الأمر أحيانًا وكأن التأليفَ ضرورة استراتيجية للمؤلف ليس من بينها الابتكار أو الجهد العلمي المتفرد أو الإضافة إلى أعمال السابقين.

على أننا لم نهتم هنا بتتبع ما يتصل بمهارة كتابة البحث العلمي، لأنه غالبًا ما يطرح، للأسف، في العديد من الجامعات في مرحلة الدراسات العليا، ولأن معالجة هذا النمط من التأليف ربما كان بحاجة إلى دراسة مستقلة لتعدد جوانبه وتنوعها.

ونود أن نشير أيضًا إلى أنه ليس بالضرورة أن جميع هذه المصادر قد درست بالجامعات والمعاهد العليا، غير أن جلها قد دُرِّسَ، وبعضها درس لسنوات طويلة في العديد من الجامعات، ولكن القاسم المشترك أنها لا تتوجه إلى الأطفال أو الناشئة، وإنما إلى الطالب الجامعي أو شداة الثقافة وراغبي التعلم من الناضجين. ونشير أيضًا إلى أن كثرة كاثرة من مصادر تعلم اللغة العربية والكتابة بعامة في المرحلة الجامعية قد نشرت نشرات محدودة أو أعدت في نسخ مصورة أو نسخ إلكترونية عبر ملفات نصية أو في صيغة PDF يتداولها الطلاب في نطاق محدود.

وفي السطور التالية سنعالج بعضًا من هذه المصادر، كعينة مختارة، مما نعلم يقينا بتدريسها في بعض الجامعات، ذلك أننا نلحظ أن التوجه إلى بناء المهارات عمومًا، والكتابة على نحو مخصوص، عندما يؤطر في برنامج دارسي غالبًا ما يخضع لمتغيرات أخرى، وغالبًا ما يدخل في صراع مع عناصر أخرى في مقدمتها معالجة مسائل النحو والإعراب واللغة..

وبعامة تتحرك جل كتب تعليم الكتابة في التعليم الجامعي لغير المختصين بين عدة توجهات:

أولاً: توجه تعالج فيه مهارة الكتابة على نحو محدد، وهو يأتي على منحيين:

أ. منحى يقدم مهارات الكتابة مباشرة على نحوٍ نظري، ويفَصِّلُ فيها مع أمثلة ونماذج، لكنه يغفل التطبيق وتقديم أنشطة تسمح بالتدريب على ما فُصِّل القول

فيه؛ اعتمادًا على المتعلم وخبرته في تطبيق ما قرأ أو تعلم. ومن هذا القبيل كتابا **"التحرير العربي". و"الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها".**

ب. منحى تعالج فيه مهارة الكتابة مباشرة على نحوٍ نظري، مع تقديم للأمثلة؛ بتقديم نظري موجز في نقاط غالبًا، ثم تشفعه ببعض الأنشطة التي قد لا يتجاوز بعضها المثال الواحد، تاركة المجال للمعلم بالتوسع أو الاكتفاء بالنموذج المفرد. كما **في كتاب "الكتابة الوظيفية؛ منهج جديد في فن الكتابة والتعبير".**

ثانيًا: توجه تعالج فيه مهارة الكتابة بصحبة معالجات لعناصر لغوية أخرى أو مهارات أخرى. ولسنا بحاجة هنا إلى الإشارة إلى أن ثمة عددًا من المؤلفات عالجت العديد من العناصر اللغوية دون أن تعالج الكتابة فيما عالجت.

ثالثًا: توجه تعالج فيه مهارة الكتابة في ضوء مهارة القراءة.

ومن قبيل الكتب التي تنتمي إلى التوجه الأول كتاب "التحرير العربي" لأحمد شوقي رضوان وعثمان صالح الفريح، وهو من الكتب القليلة في هذا المجال الذي يتوسع نسبيا في شرح الأنواع الكتابية وتبيان خصائصها، مع التمثيل. فالكتاب يناقش على نحو موسع مكونات الكتابة ووحداتها كاللفظة والجملة والفقرة، ويتعرّض لألوان الكتابة الموضوعية؛ كالتلخيص والخلاصة والتقويم والتقرير والرسالة الإدارية، وما يستلزمه الإنشاء من تعرّف على علامات الترقيم. وهو يقدم في الحقيقة كثيرًا من التفاصيل التي لا تقدمها الكتب الأخرى؛ ويعمق معظم ما يقدم بالأمثلة والشرح الوافي؛ فلا يكتفي بتقديم الفقرة على النحو الموجز المبتسر الذي تقدمه الكثير من الكتب، لكنه يقدم مواصفات للفقرة الجيدة؛ كأن تكون (محددة- مترابطة- سَلِسَة)، ويشرح كل مفهوم مع الأمثلة الوافية؛ كأن يستطرد في شرح مفهوم السلاسة داخل الفقرة؛ فيشرح بعض أشكال الحركة المنتظمة داخل الفقرة؛ كالحركة الزمانية، والحركة المكانية، والانتقال من التخصيص إلى التعميم، أو من التعميم إلى التخصيص، أو من السؤال إلى الجواب[8].

غير أنه وما يسير على نهجه قد لا يسعف المعلم أو المتعلم. فهو بحاجة إلى جهود تطبيقية واسعة، وخطة دراسية محكمة، لا يقع معها المعلم في مأزق الشرح النظري واتباع طريقة المحاضرة في التدريس، وهو ما يحدث كثيرًا؛ فتستنفد الساعات الدراسية في عرض المحتوى النظري، وحينئذٍ لن يكتسب المتعلم سوى مجموعة من المعارف لا المهارات، كما ستستثمر هذه الخطة وتلك

الأنشطة ما يقدمه الكتاب من معلومات ومعالجة، ويبقى الكتاب مجرد مرجعية في التفكير في تنفيذ النشاط.

3.3.1 مقررات لا تحقق رضى لا الأساتذة ولا الطلاب:

أعتقد أن الكثير من مقررات اللغة العربية لغير المختصين في المرحلة الجامعية لا ترضي الكثير من الأساتذة، كما أنها لا تقنع العديد من الطلاب، فآراء الطلاب في بعض الدروس تصنف بأنها "إيجابية متوسطة معتدلة"[9] في أحسن الأحوال. وقد يتطور التدريس في مكان أو آخر، ولكن من مكان إلى مكان تبقى الأزمة على حالها في عموم الجامعات.

والمعرفة العامة بالطلاب تؤول بنا إلى تصنيف الطلاب لصفوف اللغة عمومًا، عدا قلة ممن يرون قيمة مضافة لما يدرس لهم من مصادر تتصل بمهارات اللغة العربية، إلى ثلاثة أصناف:

- صنفٍ مدبر عنها، غير راغب في دراستها لضعف سابقٍ في العربية في المراحل السابقة، ولاختزال مشكلات العربية في النحو واختزال النحو في العلامة الإعرابية.
- وصنف معرض عنها لعدم جدواها في حياتهم العملية أو سياق تخصصاتهم مما يجعلها عبئًا عليهم، فكثيرًا ما يرى الطلاب في موضوعات هذه المقررات تكرارًا لما درسوه في مراحل التعليم الإعدادية والثانوية، بما لا يضيف إليهم الجديد[10].
- وثمة صنف آخر من الطلاب مُقْبِلٌ على المقرر، لا للإفادة من محتواه، وإنما بغية الحصول على تقديرٍ مرتفع، يرفع من معدله العام، فقدراته اللغوية والمهارية تتجاوز ما يقدمه المقرر، ومعرفته المتحصلة منه تحصيل حاصل.

3.3.3 صراع المنهجية والحدس:

تأتي جل المصادر التعليمية المؤلفة في الكتابة ومهارات اللغة لغير المختصين كما لو كانت أسيرةً لمنهجيتين يصعب علينا إلى الآن التوفيق بينهما على نحوٍ عملي واقعي فعلي: إحداهما مبادرة التربويين في بناء المقررات والاحتكام إلى منهجية النظريات التعليمية.

وكثير منها يرى أن التوفر على الأهداف وتحديد مخرجاتها وإنتاج أنشطتها وأدوات تقييمها كفيل بتحقيق جل ما نصبو إليه، وأن المقرر على هذا النحو ما إن يغدو متماسكًا وفقًا للعلم التربوي فسيؤتي أُكله، وكثيرًا ما توقف تحديث المقررات وتطويرها في الجامعات عند تطوير الإطار الوصفي للمقررات، وإعادة النظر فيها المرة بعد المرة وإجراء التقييمات التابعية المختلفة دون أن تعيد النظر برؤية شاملة في المحتوى المناسب الذي يحقق هذه الأهداف وتلك المخرجات، حيث يعاد توزيع المحتوى القديم وتطويعه ليناسب الهيكلية الجديدة.

غير أن التحديث وفق آلية صَمّاء، تطبق على العربية في التعليم الجامعي وعلى مهارة مثل الكتابة وما يعتريها من ضعف وغيرها من مهارات اللغة، قد لا يكون مناسبًا في كثير من الأحيان، إن ينظر إليها بالآلية نفسها التي تعالج بها المقررات الأخرى.

وكل ثقةٍ مطلقة بوفاء متطلبات العلم التربوي ببناء مقررات ناجعة دونما حاجة ماسة للمعرفة اللسانية أو الفلسفات اللغوية أو تعمق نظريات اكتساب اللغة ودقائق النقاشات حولها لن يفضي بنا إلى طريقنا المنشود.

وفي مقابل ذلك نجد أنفسنا إزاء تناولٍ آخر يحتكم إلى حَدْس المعلمين وخبراتهم في تحديد مواطن الخلل، واقتراحات علاجها، واختيارات النصوص وطريقة عرضها، أو فلنقل فرْضها على المتعلمين، دونما تريث أو مراجعة أو مناقشة عميقة، ولو حتى بين الأقران، لما يجب أن يُقَدَّم وكيفية عرضه أو التعلم من خلاله. فيراعون ذوقهم فقط فيما يتخيرون، مما تعلموه وتعودوا عليه، أو تعودوا تدريسه، فارضين إيّاه على أجيالٍ لاحقة دونما استراتيجية للاختيار، أو معايير للانتخاب، أو إجراءات لمراجعة ما اختير وانتخب، وإعادة تقييم صلاحيته، ثقةً في خبرتهم الشخصية التي قد تتجاوز أحيانًا عقودًا، قد يكون بعضها في الحقيقة عقودًا من معاناة المتعلمين مع نماذج بائرةٍ من التدريس، تهوينًا من عُدَّة الدرس التربوي بالقياس إلى خبرته الشخصية والعملية واهتماماته الأصيلة بعلوم اللغة أو فقهها أو الأدب ومناهجه وتاريخه، واعتبار ما يتصل بالتدريس مجرد تحصيل حاصل بالقياس إلى وظيفته البحثية الممتدة في جامعته.

3.3.4 النحو لم يكن يومًا مدخلاً لاكتساب اللغة:

لا أحد ينكر دور النحو في إنتاج تعبير صحيح شفهي أو كتابي، ولكن ما قد نتوقف أمامه هو المماهاة بين المعرفة به والإنتاج اللغوي السليم، وتأسس الكثير المقاربات التعليمية على هذه الفكرة، وهي ما لم يقل بها أحد من أهل اللغة.

ويمكن أن نجمل هنا بعض النقاط المهمة مما فصَّله د. محمد حماسة في مقاله المهم حول " اللغة العربية ودور القواعد في تعليمها"، ومنها:

– أنَّ النحو بوصفه علمًا لا يمكن الاعتماد عليه وحده في تعلم اللغة لأن مهمته الأساسية هي تفسير سليقة المتكلم لا تكوين هذه السليقة اللغوية.

– أنَّ البدء في تعليم اللغة من خلال النحو لا يصلح منطلقًا صحيحًا للتعليم ما لم يَسْنده جنبًا إلى جنب وسائل أخرى تجعل اللغة بالنسبة للمتكلم سليقة، أو على الأقل تَقْرُب من أن تكون سليقة.

– يجب ألا نتوقع من كتب النحو–على كثرتها وتنوعها–أنْ تساعد على تكوين الملكة اللغوية، بل يجب أن نتوقع منها أن تساعدنا على تفسير البناء اللغوي تفسيرًا يقوم على إيضاح العلاقات وكشف الترابط بين أجزاء الجملة.

– هناك فرق بين اتقان اللغة بحيث تكون لدى المتكلم سليقةً يجيد بها استخدام هذه اللغة قراءة وفهمًا وكتابًة وحديثًا واستماعًا، وإتقان النحو بوصفه علمًا بكيفية هذا الاستخدام وطرقه وأساليبه. إن من يقرأ عشرة كتب في قيادة السيارات ويحفظها عن ظهر قلب لن يصبح بذلك قائد سيارة ماهرًا، ما لم يتدرب على القيادة ويمارسها ممارسةً فعليّة.

– القواعد لا تُكَوّن المَلَكة اللغوية، بل تفسرها وتساعد على فهمها، ولذلك حدد القدماء غاية النحو وفائدته بأنها الاستعانة على فهم الكلام والاحتراز عن الخطأ فيه، ومعرفة صوابه من خطئه.

– كان النحاة العرب، على علم بأن معرفة النحو لا تساعد وحدها على تعلم العربية، كما أنّ تعلم اللغة لا يستتبع بالضرورة معرفة نظريةً دقيقةً بقواعد الإعراب[11].

وقد ميز ابن خلدون قبل مئات السنين بين اكتساب اللغة وبناء الملكة أو السليقة، وبين العلم بالقواعد فيما يعرف بـــــ"علم العربية"، دون أن يُشْتَرَط

فيمن اكتسب اللغةَ ملكةً وسليقةً معرفةً بالقواعد، أو أن يَنْتُج عن المعرفة بالقواعد اكتسابٌ للغة أو الملكة، يقول إن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التعليم والسبب في ذلك أن "صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة. فهو علم بكيفية، لا نفس كيفية. فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا، ولا يحكمها عملًا"[12].

وهو يميز بين اكتساب اللغة والملكة وبين امتلاك الصنعة النحوية التي هي في النهاية علم موضوعه اللغة، وقد يوجد من يمتلك اللغة ولا يعرف من مسالك النحاة شيئًا. يقول: "فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل. ولذلك تجد كثيرًا من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية المحيطين علمًا بتلك القوانين، إذا سئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده، أخطأ فيه عن الصواب وأكثر من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي. وكذا نجد كثيرًا ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنَّين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئًا من قوانين صناعة العربية"[13]. بل يقول أن بناء هذه الملكة لا يحتاج إلى دراسة علم النحو لاكتسابها لا من قريب ولا من بعيد! ، يقول: "فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة"[14].

غير أنه يقرر أن من حصلت له الملكة من أهل صناعة الإعراب فإنه لم يحصلها بما امتلك من حرفة، وإنما من دربة وطول مخالطة لكلام العرب المبثوث في تضاعيف الكتب التي أخذ عنها كالكتاب لسيبويه: "وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيرًا بحال هذه الملكة، وهو قليل واتفاقي، وأكثر ما يقع للمخالطين لكتاب سيبويه. فإنه لم يقتصر على قوانين الإعراب فقط، بل ملأ كتابه من أمثال العرب وشواهد أشعارهم وعباراتهم، فكان فيه جزء صالح من تعليم هذه الملكة، فتجد العاكف عليه والمحصل له قد حصل على حظّ من كلام العرب، واندرج في محفوظه في أماكنه ومفاصل حاجاته. وتنبه به لشأن الملكة، فاستوفى تعليمها، فكان أبلغ في الإفادة. ومن هؤلاء المخالطين لكتاب سيبويه من يغفل عن التفطن لهذا، فيحصل على علم اللسان صناعة، ولا يحصل عليه ملكةً. وأما المخالطون لكتب المتأخرين العارية من ذلك، إلا من القوانين النحوية، مجردة عن أشعار العرب وكلامهم، فقلما يشعرون لذلك بأمر هذه الملكة أو

يتنبهون لشأنها، فتجدهم يحسبون أنهم قد حصلوا على رتبة في لسان العرب، وهم أبعد الناس عنه"[15].

ولكن رغم هذا القِدَم في معالجة القضية، مازلنا نجد الكثير من مصادر تعلم المهارات اللغوية أسيرة هذا الخلط بين معرفة "القواعد" أو "النحو" أو "علم العربية" واكتساب اللغة، أو بناء الملكة أو السليقة، التي هي كيفية راسخة في النفس، تمكن من استحضار ما تعلمته والقياس عليه لإنتاج ما لم يمر بها من قبل، وحتى إن أدركنا هذا الفارق، وآمنا به، تجاهلناه عند تصميم مقرراتنا التي من شأنها بناء الملكة التي تتبدى عبر ما نسميه بالمهارات، ومنها التعبير والكتابي على وجه الخصوص؛ فَيُسْتَفْرَغُ جل المجهود في مقرر مثل مهارات الكتابة، مع وقته المحدود، في تعليم القواعد لا اكساب اللغة، في شرح قواعد النحو ومتابعة العلامة الإعرابية!

ويمكن أن نشير هنا إلى هذا الجهد الكبير الذي بذله كتاب "الكامل"، على سبيل المثال، في تصميم وحدات تعليمة مبنية على نصوص جلها جيد، ويعرف به المشرف عليه على أنه: "يخدم (المرحلة المتقدمة) في تعليم اللغة العربية وآدابها، ويرسّخ قواعدها وفنونها واستخداماتها، كما أنه يستجيب للحاجة إليها (متطلبًا جامعيًّا)، يروم تمكين الطالب والطالبة من النطق والكتابة والمحاورة والاستيعاب والمناقشة والجدل، ويجري هذا التمكين مجرى العادة"[16]. ولكنه بعد أن بُنِي على ثمانية وأربعين أنموجًا تعليميًّا (مديولا)؛ حيث يبدو كل أنموذج وقد بُنِي على نص أساس تنطلق منه معظم مكونات الأنموذج التي تتعدد لتخدم الجوانب المعرفية والمهارية للغة، وإن غلبت الجوانب المعرفية على المهارية الحقيقية- تأتي "القاعدة النحوية" لتشغل حيزًا من الاهتمام من هذه الوحدات يكاد يبلغ ربما (30- 50)% على خلاف ما يستشف من مقدمة الكتاب، وبما لا يتوازن على الإطلاق مع الرغبة في بناء ما أريد له من مهارات؛ حتى أن الوحدات أو النماذج (المديولات)، المكونة للكتاب، التي تأخذ عناوين في فهرس الكتاب مستمدة من النص الأساسي الذي قامت عليه كـــــ"رسالة في الصيد" و"لا إكراه في الدين" و"النمور في اليوم العاشر".. تعود فتأخذ في متن الكتاب عناوين مثل "المنصوبات" و"المفعول لأجله" و"أساليب الاختصاص والإغراء والتحذير".. وهي الموضوعات النحوية التي تناقشها، حتى لتبدو الوحدة كلها خادمًا لهذا الدرس النحوي. هذا مع غياب رؤية أو تفسير لضرورة تقديم هذه القواعد على هذا النحو بعد مراحل طويلة في التعليم ما قبل الجامعي قضاها

المتعلم مع هذه القواعد، وإن لم تكن كل هذه السنوات ومئات الساعات الدراسية التي قضاها المتعلم مع القواعد لم تفلح في ترسيخ القاعدة فهل تفلح فيه ثلاث ساعات دراسية في فصل دراسي في الجامعة، هذا فضلًا عن غياب مقومات واضحة لأولوية تقديم بعض هذه القواعد على بعضها الآخر، فلا يبدو مقوم؛ أهو ضروريتها ومحوريتها في الاستخدام أم شيوعها في بناء الجمل أم سهولة تقديمها؛ فيتقدم "المفعول لأجله" و"المفعول المطلق" و"الأفعال الخمسة" مثلًا على "المفعول به"، ويتقدم "العدد" و"الحروف الناسخة" على "أنواع الخبر"، وتتقدم "أساليب المدح والذم والإغراء والتحذير" على "المذكر والمؤنث" و"المثنى" و"التوابع"، كما يتقدم كل ما سبق على "الإضافة" التي تأتي في الوحدة قبل الأخيرة من الكتاب الثاني!

وفضلا عن افتقاد تقديم القواعد للتنميط واعتماده على الشرح وحفظ القاعدة، فإنَّ هذه اللغة الشارحة لم تأخذ بالتدرج المنطقي باستخدامها لمصطلحات تعود لدروس نحوية تُقَدَّم متأخرة وتُعالَج كما لو كان الطالب على جهل تام بها، ومع هذا تستخدم مصطلحاتها في هذه الدروس الأولى، ففي شرح "رسم الألف وحذفها وكتابة التاء" تستخدم في تقديم القاعدة مصطلحات مثل "الأفعال فوق الثلاثية" و"ما أصله ياء" و"ما أصله واو" و"جمع التكسير" و"تاء الفاعل".. وهي أمور إما لا يتعرض لها الكتاب مطلقًا؛ إذ يهمش الصرف تمامًا على حساب النحو، أو تأتي متأخرة كدرس "الفاعل". ولعل هذا يشير إلى نقطة أخرى تثيرها هذه الملاحظات تتصل بطبيعة الأعمال الجماعية وآلية تأليفها، التي تبدو أحيانًا كما لو أنها مجرد جماع أعمال فردية.

وهذا النموذج واحد من عشرات الأمثلة احتلت فيها القواعد موقع المركز من المعالجة، ونستطيع القول بكل اطمئنان أن غالبية ما يقدم بوصفه مؤلفات تعليمية في المرحلة الجامعية لمعالجة الضعف اللغوي ولمعالجة الكتابة أيضًا، فيما نحن بصدده، قد احتلت فيه معالجة القواعد وعلم النحو القسط الأوفر من هذه المؤلفات، جورًا على مهارات اللغة الأربع، هذا إن عولجت بالأصل مهارتا الاستماع والتحدث، فهما غائبتان عن جل كتب اللغة العربية بالمرحلة الجامعية، فلا صوت يعلو على صوت القواعد والمعالجة النحوية[1]، وللأسف تأتي جل هذا المعالجات غير مرتبطة على نحو أصيل بأي مهارة لغوية كانت؛ لا بأنشطة القراءة ولا بأنشطة الكتابة.

إننا بحاجة عوضًا عن الولع بتقديم دروس الإعراب في هذا الحيز الزمني المحدود أن نعيد تقديم القواعد بناء على إعادة وصف اللغة في ضوء الوظائف والمهام التي يؤديها المتكلم، في ظل تراتبية تنطلق من العام والشائع والأساسي إلى الخاص والنادر الجانبي، نستطيع عبرها تصميم أنشطة تعليمية حقيقية تعمل فيها الكفاءة اللغوية الاتصالية في انسجام وتوافق مع الكفاءات الأخرى التي يمتلكها المتعلم ويحتاج إلى أداء الوظائف المنوطة بها. بدلًا من تضييع الوقت في تحقيق جوانب من كفايات لغوية لا علاقة لها بمهارات الاتصال الأساسية ولا مهامه الواقعية التي نتوقعها. كما يجب أن نأخذ بعين الاعتبار الخصوصية التاريخية للغة العربية وامتداد عمقها التراثي في أحيان ليست بالقليلة إلى قلب الواقع اليومي على نحو جعل جزرًا من هذا الماضي التراثي ينبض في قلب العربية المعاصرة ولا تحيا بدونه. وهنا لابد لهذه الفصيحة التي نعلمها للطلاب أن تمتد بأسبابها إلى ماضيها التراثي المكتوب والضارب بجذوره في الحاضر.

هذا وقد أخذت بعض مؤسسات التعليم ما قبل الجامعي من حين لآخر بمفهوم "المهام" في تحديدها للنصوص واختباراتها، غير أن معظم أنشطتها واختباراتها تظل تحصيلية تقيس "المعرفة" لا أداء المهام نفسها أو ما يماثلها، باللغة المناسبة.

3.3.5 تفريغ مداخل تدريسية من محتواها:

بنوع من التطوير، والرغبة في وضع تعليم اللغة في حيز الاستخدام، تقدم أحيانًا مهارات الكتابة تحت عناوين أوسع كـــ"مهارات الاتصال"، وقد يكون هذا مفهومًا في ظل رغبة حقيقية في اكتساب المتعلم الكفايات الضرورية، ولكن أن تأتي المقررات مخيبة لهذا الهدف، وليس لها منه إلا العنوان فهذا ما يضل بالمتعلمين الطريق؛ إذ نجد المصدر التعليمي/الكتاب الذي يأتي تحت عنوان "مهارات الاتصال في اللغة العربية" يحلل نصوصًا من الشعر الأندلسي والحديث النبوي والسيرة النبوية والقرآن الكريم وفن الرسائل، يحللها من حيث المفردات والقضايا الصرفية والنحوية والفهم والتذوق كما يبحث في المعظم عن بعض مفرداتها ويناقش الإملاء بما تيسر[17]، كما لو كان مقررًا في الأدب العربي، أو يتضمن نصوصًا قصيرة من شعر المتنبي ومحمود درويش والشعر الأندلسي والقرآن الكريم وبعض النثر، ثم تأتي هذه النصوص كلها لتكون في المقاربة مجرد هامش على شرح القواعد النحوية والتطبيق عليها[18].

ومن هذا القبيل أيضًا ما تداولته مقرراتنا في تعليم اللغة ومهارات الكتابة في التعليم الجامعي من مفاهيم متصلة بالكفايات واصطلاحاتها على نحو مجانيّ في كثيرٍ من الأحيان، دون أن تتغلغل هذه المفاهيم في صُلْب تعليمنا وواقعنا عند توصيف المفردات أو تحديد الأهداف والمخرجات أو نتاجات التعلم أو تقديم أنشطة تمكن المتعلم من تحقيق تلك الكفايات أو تلك المخرجات المطلوبة ، وتوقفنا بها عند حدودها الشكلية في كثيرٍ؛ فما معنى، بعد مقدمات نظرية تتبع بعض الحديث في نظريات التعلم، أن كل ما تستهدفه وحدة مخصصة لكتابة المقال في أحد مؤلفات مهارات الكتابة من المتعلم في مقرر للكتابة، تستغرق فيه هذه الوحدة حوالي 10 % من صفحات الكتاب، يقدم خلالها أنواع المقال وهيكل لمكوناته وكيفية كتابته ونماذج له- مجرد كتابة فقرة واحدة في موضع لا يبعد عن حدود الوعظ والإرشاد[19]! ففيم إذن هذا التعريج على البناء الكلي والخصائص والأنواع إذا كان النشاط الذي سيمارسه الطالب فعليا نشاط واحد ومجرد كتابة بضعة أسطر تمثل فقرة! أو يقدم الطالب ورقة بحثية لمرة واحدة، لم يكتب مثلها أبدًا من قبل، تسلم بنهاية المقرر، لا يأخذ عليها تغذية راجعة، ولا يتأكد المعلم من أن هذا الطالب هو بالفعل صاحبها ومنتجها، ولا يستطيع مع كثافة الصفوف أن يتابع تطوره الذي لا مجال له أصلاً. إن التدريس المبني على الكفاية يجب أن ينتقل لدينا من حيز "المعرفة" إلى حيز "التفكير به" في كل جوانب تدريسنا، وأن ننتج من الأنشطة ما يحققه على نحوٍ صادقٍ فعّال[20].

3.3.6 إجراءات الكتابة؛ الفكرة والتمثيل:

تدعو الحاجة دائمًا لمراعاة العلاقة بين موضوع الفكرة التي تُقَدَّم للمتعلمين واللغة التي تقدم بها؛ من حيث الاصطلاحات المناسبة؛ وهو ما نجده كثيرًا في شرح القواعد في كثير من الكتب، أو من حيث نماذج التمثيل، كما نجده في كتاب مثل "التحرير العربي"، الذي ربما كان سيبدو أكثر فائدة في التناول وسهولة في الاستخدام ومرونة، لو أنه اعتمد نصوصًا أكثر سهولة وبساطة، بما لا يستنفد جهد المتعلمين بعيدًا عن هدف الكتاب؛ فهو يستخدم في بعض الأحيان نصوصًا قد تبدو شديدة الصعوبة لغة وفكرة بالنظر إلى كفاءة المتعلم في المرحلة الجامعية في سنواته الأولى عندما يشرح بعض الأفكار التأسيسية، كمفهوم الفقرة مثلاً، وأزعم أن الطالب الذي لديه القدرة على فهم هذه النصوص ولغتها هو طالب تكون لديه بالضرورة مفهوم الفقرة وشروطها، أو أنه ليس بحاجة إلى تمثيل عليها وتكفيه الإشارة الشارحة.

3.3.7 مادة لا تحقق مقدمات المؤلفات:

وقد تدعي بعض المؤلفات أن التطبيقات على النصوص تشمل محاور ثلاثة:

1-الفهم والاستيعاب. 2-اللغة. 3-المحادثة والحوار.

إذ يهدف الكتاب إلى تدريب الطالب بلغة فصيحة ... وإلى تنمية مهارة الحوار وتبادل الرأي[21]. ولا يحتوي الكتاب كله إلا على نشاطين للتحدث على طول الكتاب، أحدهما عن "سبب إعراض الشباب عن المطالعة والسبل الناجحة في حثهم على ذلك"[22]، والآخر عن "قيمة الوقت والاستفادة من أوقات الفراغ"[23]، يمكن لهذين النشاطين أن يبنيا مهارةً لدى متعلم! ولا يخفى غياب أي تصور أحيانًا في كثير من الكتب لموضوعات المناقشة الجادة المعبرة عن واقع الطلاب واهتماماتهم أو على الأقل نضجهم العقلي.

ومن ذلك أيضًا ادعاء معالجة الكتابة في علاقتها بالقراءة. حيث يتبنى كتاب "اللغة العربية؛ قراءة وكتابة" في مقدمته مفهومًا متطورًا حول تقديم الكتابة؛ يقوم على أساسين؛ هما تكامل مهارتي القراءة والكتابة، وتقديم القراءة إنما يتقصد بناء مهارة الكتابة. تقول المقدمة: "يُركِّز هذا الكتاب على مهارتي القراءة والكتابة بوصفهما عمليتين تتضافر فيهما المهارات اللغوية والعقليَّة والاستقبالِيَّة والإنتاجيَّة، ولذلك فإنك واجدٌ أن مفهومَ القراءة من أجل الكتابة مفهوم محوريّ ورئيسيّ في هذا الكتاب"، ينطلق من رؤية بنيوية كلية للغة العربية؛ ومفاد هذه الرؤية أن الكفايات القرائية والكفايات الكتابية إنما يمثلان تجسيدًا كليًّا لبنية لغوية واحدة، وهما يستغرقان عناصر الكفايات اللغوية والتواصلية الأخرى"[24].

فهل وجد هذا المنطلق النظري ما يصدقه من تطبيق فِعْلِيّ في الكتاب؟ هذا الكتاب الذي يقدم نفسه أيضًا على أنه يصدر عن "رؤى لسانية، ولسانية اجتماعية، ولسانية تربوية، ..تتمثل .. في منطلقات علم النص وتحليل الخطاب"، أم أنه وقف عند حدود الطرح النظري؟

في الحقيقة يبدو الكتاب وفيًّا في المتن لما وعد به في المقدمة من حيث اختيار النصوص؛ فقد بُنِـــيَ الكتاب على نصوص أصلية، وضعت لغايات تواصلية تخص نوعها الكتابي، ولم توضع من أجل أن تكون نصوصًا تعليمية، كما تنوعت أنماطها "الخِطابية" كما يحلو للكتاب أن يصفها؛ فينبني الكتاب على

عشرة نصوص متنوعة؛ نص قرآني، وخُطْبَة (كلمة رسمية)، رسالة، قصة قصيرة، مقال (يغلب عليه الجانب المعلوماتي)، سيرة غَيْـــرِيَّة، مقال (يغلب عليه الجانب التحليلي لقضية من العلوم إنسانية)، نص شعري، مقالان (أحدهما تحليلي ثقافي، لظاهرة من العلوم الطبيعية، والآخر تحليلي، دقيق لظاهرة علمية). وإن كان التوفيق قد حالف الكتاب في جل اختياراته، فقد جانبه الصواب فقط في مقال تحليلي عن "العين" يدعي العلميَّة ويربط بين العين الباصرة والحسد! وإلحاق الأذى بالآخرين. وأقل ما يوصف به أنه تلبيس للعلم بالدين بالخرافة بالرأي الشخصي والهوى وقلة الاطلاع واجتزاء النقول وبتر المصادر..![25]، والأعجب أن معالجة النص تبدو مطمئنة تمامًا لما يقدم من أقاويل، ينقصها في الحقيقة الكثير من المصداقية.

أما على مستوى أنشطة القراءة فلم تبدُ صدىً لأنشطة القراءة أو متضافرة معها، إلا ربما فيما يتصل بالمحتوى، أو ما يتصل به من جانبٍ ما، وعدا ذلك افتقدت إلى بناء الجانب المهاري المتوقع في ظل نوع النص المقدم في القراءة، أو البناء عليه لتفعيل مهارات الكتابة أو استراتيجياتها؛ ففي الوحدة الأولى، حيث نص القراءة هو الآيات (63: 77) من سورة الفرقان. كان يمكن أن تكون أنشطة الكتابة تَفَكُّر وتأمّل فيما تتضمنه الآيات من قيم، غير أنها توغل بعيدًا عن التأمل والمراجعة إلى "المحاكمة"؛ بما يضع المتعلم بين مأزقين؛ فإمّا فضح الأسرار أو الادعاء الكاذب، يقول النشاط: "اكتب فقرتين تحاكم فيهما نفسك، وتقارن بين ظاهرك وباطنك في أعمالك اليومية"[26]، أو يتحول الأمر إلى وعظ: "اكتب فقرة واحدة تصلح أن تكون رسالة وعظ لشخص تحبه، مراعيًا أسلوب الخطاب وموضوعه. يمكنك أن تستفيد من المراجع المتوفرة في الجامعة أو الشابكة"[27]، والأهم أنه يطلب منه مراعاة أسلوب الخطاب وموضوعه، وهو ما لم يوضحه للمتعلم أو يؤطر له تلك العلاقة بين خطاب ما وموضوعه في نصوص القراءة والتحليل حتى يبني عليها المتعلم على الأقل. بل نجد الأنشطة تبتعد عن النص فكرًا وروحًا ومنطقًا عندما يُطْلَب في ضوء نص القراءة الذي هو الآيات القرآنية نشاط كتابة حول "النظام المالي العالمي الجديد"! لمجرد أن الآيات تتضمن قوله تعالى: "وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَٰلِكَ قَوَامًا"، فيكون النشاط: "يرى الناس النظام المالي الحالي السائد في العالم نظامًا لا يلبي طموحاتهم ولا تطلعاتهم؛ لعيوبه الكثيرة.

أ- اكتب فقرة تبين فيها بعض الأخطاء التي تسود النظام المالي العالمي الجديد.

ب-اكتب فقرة تصف فيها مشاعرك في حال تطبيق النظام المالي الإسلامي"[28].

ولا يبدو أن وعي الطالب الجامعي غير المتخصص كان في حسبان المؤلفين عند صياغة مثل هذا النشاط، بل إنهم يسقطون رأيهم الشخصي وتوجهاتهم على الأنشطة ويصادرون رأي الأخرين بتعميمات مثل: "يرى الناس"، وبتبني وجهة نظر واحدة، ليست بالضرورة هي الصحيحة، فربما رأى البعض أن النظام العالمي الحالي هو الأصلح وأنه خلاصة تطور الإنسانية إلى هذه اللحظة، وأنه على الإجمال يلبي طموحاتهم وتطلعاتهم بالفعل، فضلاً عن ضبابية اصطلاحات وعبارات مثل: "تطبيق النظام المالي الإسلامي" وما يمكن أن ينطوي عليه السؤال من مغالطة التفكير بالأماني؛ فالسؤال يفترض أن هناك ما يسمى بالنظام المالي الإسلامي يمكن أن يكون بديلاً للنظام المالي العالمي، بما يعني أنه مختلف عنه، ويمكن أن يعمل بعيدًا عنه وعن آلياته، بل ومتفوق عليه. والأغرب أنه عندما يطلب من المتعلم أن يكتب عنه-النظام المالي الإسلامي-لا يطلب منه مناقشة عقلانية له، وإنما أن "يصف مشاعره" إزاءه!

وهكذا بدلا من أن تتجه الأنشطة صوب المعالجة العلمية المنطقية والتفكير الحر ومراجعة الذات إزاء موضوع علمي؛ نجدها وبكل انطباعية تتجه في مجرى وصف المشاعر ومصادرة الاختلاف ومنطقية التفكير.

ومن هذا القبيل الذي تذهب فيه الكتابة بعيدًا عن موضوع نص القراءة أو طبيعته أو ما يجاورها من سياق بقية الأنشطة الكتابية في الوحدة ما نجده في الوحدة الثالثة التي يتمثل محورها في نص قراءة هو رسالة من أب إلى ابنه حول قيمة العمل وأهمية امتلاك حرفة أخرى، لأن يكون الانسان مستعدًا إذا ما اقتضت الحاجة أن يعمل عملاً جديدًا غير الذي استعدَّ له وتمرَّن عليه. وحول الحياة المستقلة واكتساب الثقافة والحرص على معرفة العالم من حولنا. فيأتي هذا النشاط بعيدًا عن أي سياق ممكن مع النص: "عُدْ إلى أحد تقارير وزارة التربية والتعليم، ثم نظِّم جدولا بتوزيع الطلبة بين التخصصات الأكاديمية والتخصصات المهنية". وهو نشاط يفتقد للسياق وللوضوح في أداء المهمة، وهو في أحسن الأحوال من قبيل إعادة أنشطة الفهم والاستيعاب وإعادة الصياغة. بإعادة تقديم

المعلومات المبثوثة في فقرات في بيانات ترتب في جدول. ولم تقدم الوحدة أي معالجة تمس مثل هذه المهام من قريب أو بعيد أو توجِّه لأدائها.

وتقدم الوحدة الثانية نموذجًا آخر لغياب "التضافر" الحقيقي بين أنشطة الكتابة ونص القراءة وأنشطته ومعالجته. أو "تجسيدًا كليًّا لبنية لغوية واحدة" كما طرح في مقدمة الكتاب.

على الرغم من أن نص القراءة في الوحدة الثانية من الكتاب نص ينتمي إلى "الخطبة" أو "الكلمة الرسمية"؛ فهو نص بتصرف من كلمة الامير الحسن بن طلال في ندوة "الثقافة العربية الإسلامية؛ أمن وهُوِيَّة"-إلا أن أنشطة الكتابة المتعلقة به لم تنبنِ عليه على الإطلاق، ولم تكن سوى أنشطة تستهدف الاستيعاب؛ بملاحظة "المقابلة"، والتلخيص، وكتابة فقرة توضح كيفية تطبيق ثلاثة من شعارات النص بمعدل سطرين أو ثلاثة لكل شعار. وكان من الممكن أن تستثمر أنشطة الكتابة نصَّ القراءة وتحذو حذوه؛ فيُطْلَب من المتعلم مثلاً أن يكتب خطبة أو كلمة رسمية على نهج نص القراءة، مستوحيًا آليات الخطاب الذي كان من الممكن استكشافه في نص القراءة لولا انصراف المعالجة بعيدًا عن هذه الروح النصيّة الأسلوبية، التي اكتفت بسؤال واحد: "استخلص من النص ملمحًا أسلوبيًّا يدل على نوع النص الذي قرأته"[29]، وحتى هذا لم يبن عليه شيء في القراءة. وكان من الممكن على سبيل المثال أن يكتب الطالب كلمة الخريجين التي يمكن له أن يلقيها في حفل تخرجه، أو كلمة باسم الطلاب أو باسم الجامعة يلقيها في مناسبة عامة، وما إلى ذلك من أنشطة تستوحي الخصائص النوعية لنص القراءة وتبني عليها، وإلا ففيم الفائدة من تنوع نصوص القراءة على مستوى النوع الكتابي.

وعندما يدرك الكتاب في الوحدة الثالثة منه تلك العلاقة بين النوع الكتابي لنص القراءة (الرسالة)؛ فالنص رسالة من أب إلى ابنه؛ من الأديب خليل السكاكيني إلى ولده سريّ، ويحاول أن يستثمره في الكتابة؛ يروح يفرقه في فقرات موضوعية، أو يطلب من المتعلم ردًا مختزلا لا يفي بتحقيق كُلِّيَّة النوع، فنجد أوثق الأنشطة بنص القراءة يقول: "افترض أن هذه الرسالة وصلتك بالبريد الإلكتروني من والدك، رُدّ عليها رَدًّا مناسبًا في فقرة واحدة"[30]. أو يُفَرِّق موضوعًا متصلا بموضوع الرسالة وهو "التخييم" في إجابات مختزلة على أنشطة متفرقة: "اكتب فقرة تصلح أن تكون تعبيرًا عن الفوائد التي حصلتها في المعسكر... اكتب فقرة تعبر فيها عن مشاعرك في أثناء المشاركة في

المعسكر"،[31]، وكان يمكن لهذه الفقرات المتعددة أن تصاغ في النشاط السابق الذي يكتب فيه المتعلم ردًا على الرسالة، ويضمن رده هذه التفاصيل وغيرها، لولا الولع بتعدد الأسئلة، أو تقدم هذه التفصيلات في هيئة إرشادات لأفكار يتضمنها الرد.

وعندما يقدم الكتاب في الوحدة الرابعة قصة، لتكون مادة لنص القراءة، يكرر هذا النهج الاجتزائي، أو يذهب إلى نشاط التلخيص، وعندما يقترب من روح البناء العام للنص وآلية كتابته يضع نشاطًا أقل ما يقال عنه أنه غير دقيق. كأن يقول: "اسْرد على لسانك أحداث هذه القصة كأنما حدثت أمامك، دون أن تغيّر في الأحداث"[32]، هذا على الرغم من أن القصة يجري سردها من وجهة نظر السارد العليم! وهذان المقطعان هما بداية القصة وخاتمتها: "انتظر طويلا في السوق، وبعد طول ملل وانتظار، جاءت سيارة الباص، هبط من جوفها أبناء القرية وعلى وجوههم تعب ثقيل. إنهم يعودون بعد أن باعوا خضارهم وفواكههم في المدينة. نزلت بعض النسوة اللائي أخذن أطفالهن إلى المدينة بعد أن يئسن من شفائهم على أيدي الدايات، أو الطبيب الوحيد الذي يحضر ويرحل بسرعة.."[33]، "... وهو في حمى عدوه سقطت كوفيته عن رأسه، وولم يَسِلْ الدم من جبينه، فواصل ركضه التائه في المدينة"[34].

ثم يأتي نشاط آخر ليطلب خاتمة مناسبة للقصة. ولا شك أن النص القصصي كان من الممكن أن يكون مثيرًا لأنشطة موسعة للكتابة، تمس جوانب هامة من التعبير اللغوي كان من الممكن استهدافها لبنائها لأهميتها لدي أي كاتب بالعربية وهما مهارتا "الوصف" و"السرد"، لأهميتهما في سائر الأنواع الكتابية ووجودهما البازخ في الفنون السردية الأدبية كالقصة القصيرة. ولن نتحدث هنا عن بناء الشخصية السردية أو صياغة الحبكات أو تقطيع الحكي زمنيا.. فربما كان لاحقًا في الأولوية للمهارتين الكتابيتين السابقتين، ويمكن معالجته في مقررات تخص الكتابة الابداعية التي لا يتوفر عليها جميع المتعلمين أو لا تتوفر لديهم.

3.3.8 خلط أنشطة الكتابة بما ليس منها:

على الرغم من تخصيص كتاب "اللغة العربية قراءة وكتابة"، على سبيل المثال، أقساما للأنشطة تضمن نوعًا من تنظيم المعالجة؛ فنجد قسمًا للقراءة والأداء، وآخر للفهم والاستيعاب، وآخر للمفردات والتراكيب، وقسما للتحليل الأدبي،

وآخر للقواعد النحوية والصرفية، وقسم للرسم والهجاء، وقسم للاستماع والتحدث وآخر للكتابة والإنشاء- إلا أنه يخلط، في الوحدة الثانية، ما هو أقرب إلى الفهم والاستيعاب بالقراءة فيجعل ملاحظة التقابلات وكتابتها في جدول[35]، من أنشطة القراءة، أو الإلحاح على التلخيص، الذي لا تقدم حوله أي ملحوظات مفيدة لصياغته، بوصفه نشاطًا كتابيًّا، رغم أنه نشاط فهم واستيعاب في المقام الأول. كذلك يخلط بأنشطة الكتابة أنشطة القواعد في بعض الأحيان كما في الوحدة الثالثة؛ حيث يُطْلَب من المتعلم تحويل بين الضمائر في فقرة من فقرات النص: "ارجع إلى الفقرة الأولى من النص، ثمَّ حوِّل صيغة الخطاب من المذكر إلى خطاب المؤنث، كأن توجِّه الرسالة إلى فتاة. لا تَنْسَ إجراء ما يلزم من التغييرات"[36]، وهو نشاط أصيل في القواعد.

كما يحدث به خلط أيضًا لأنشطة البحث بأنشطة الكتابة، وقد تكون الكتابة جزءًا أصيلًا من أنشطة البحث ولكن أن يخلو نشاط البحث من أي مما يتصل بالكتابة فلا مسوغ مطلقًا له لأنه يعد منها، كهذا النوع من الأنشطة: "ارجع إلى مكتبة جامعتك الورقية والإلكترونية، وارصد رسائل مجموعة وجَّهها آباء إلى أبنائهم من مختلف العصور"[37]، فما المقصود بالرصد؟ هل هو المعرفة فقط، أم المعرفة وتدوين اسم الكتاب والمؤلف في قائمة؟ وهل هذا يعد من أنشطة الكتابة بالنسبة لطالب جامعي!

3.3.9 الكتابة والأنشطة الجزئية:

كثيرًا ما تأتي أنشطة الكتابة في العديد من المؤلفات جزئية إلى حدٍ كبير؛ كأن يكتب المتعلم سطرين أو ثلاثة أو فقرة واحدة في العديد من وحدات كتاب "اللغة العربية؛ قراءة وكتابة"، وتخلو معظم الوحدات من كتابة مطولة، تسمح بتنوع الأفكار وامتدادها وترابطها، معالجة مستقصية. وليس الأمر أمر تدرج في حجم ما يكتبه المتعلم أو تطور نحو كتابة كلية؛ فلا نكاد نجد أكثر ربما من موضعين لكتابة مقال قصير، وعدا ذلك تأتي أنشطة الكتابة كلها في حدود الفقرة الواحدة ولا تكاد تتجاوز ذلك، كما في أنشطة الوحدة الأولى والثانية والثالثة والرابعة السابعة، العاشرة على سبيل المثال من الكتاب نفسه.

3.3.10 هيمنة التنظير والمعارف ومحدودية الأنشطة أو غيابها:

ويظل كتاب "الكتابة العربية مهاراتها وفنونها" من أكثر الكتب تغطية للعديد من الجوانب المتداولة في كتب تعليم الكتابة العربية في المرحلة الجامعية لغير المختصين، حيث يرى مؤلفوه أنه في الحقيقة "جملة من الكتب في آن، غايتها جميعًا معرفة صنعة الكتابة والوقوف على أدواتها"[38]،

ويأتي الكتاب في أبواب ثلاثة: يُعَرِّف الأول بالكتابة من حيث: مفهومها ووظائفها ومميزاتها وطبيعة فعل الكتابة ومعوقاته؛ كضعف المحصول المعرفي أو اللغوي أو الفني، وكذا بأنواعها وبمفهوم النص، بالإضافة إلى التعرف على عناصر الاتصال اللغوي الكتابي. وكذلك أيضًا يُعَرِّف بفعل الكتابة من حيث هو أداء وإنجاز؛ فيعرض للأصول العامة لها؛ من خلال الأسئلة الثلاث؛ لماذا أكتب؟ ماذا أكتب؟ كيف أكتب؟ ويقدم خطوات إنشاء النص الكتابي؛ من الإعداد والتجهيز إلى الكتابة والمراجعة، ويعرض كذلك لبنية النص الكتابي؛ مقدمةً وعرضًا وخاتمةً، ثم يعرض بشيء من التفصيل لمقومات فعل الكتابة؛ الفقرة، والجملة، والألفاظ، واختيار عنوان النص، فضلاً عن بعض الإرشادات العامة.

وهذا الإطار النظري يدعمه الكتاب في بابه الثاني بما يراه بمثابة "الأدوات" التي ينبغي امتلاكها لإنجاز الكتابة على نحو صحيح، فيقدم بعض الأساسيات في النحو والإملاء والأخطاء الشائعة وبعض الملامح الأسلوبية وعلامات الترقيم، وبعض قواعد خط الرقعة، وأسس الكشف في المعجمات والموسوعات. وهذان البابان يجدان صداهما واستزالهما في الواقع العملي مع الباب الثالث الذي يقدم فنون الكتابة وكيفيَّة إنجازها من خلال الفنون المختلفة؛ ككتابة التقارير والرسائل والمقال والعرض والتلخيص والبحث العلمي.

ولكن على الرغم مما حفل به الكتاب من جودة عرض وتمثيل ومقاربة جادة لبعض أهم جوانب مسائل الكتاب إلا أنه خلا أو يكاد من الأنشطة والتدريبات التي من شأنها متابعة المتعلم لتعلمه من خلالها، ويترك هذا للمعلم ليصمم أنشطته كما يروق له، لكن في الحقيقة فإن تصميم الأنشطة ليس بأهون من تقديم المعارف والأطر النظرية. أو لا يصممها ويُكْتَفى كما في بعض الممارسات بالتنظير والوقوف عند المعارف.

ودومًا لا تكفي الجوانب المعرفية لامتلاك المهارة؛ إذ لابد من أنشطة ونماذج وعمليات متنوعة تتيح للمتعلمين التمرس بالكتابة وبأدواتها واستراتيجياتها. فلن يمتلك المتعلم مهارة الكتابة عند المستوى المطلوب ما لم يُطَبِّق كل ما تعلمه، هذا التطبيق الذي يتطلب التَّمَرُّن بتأنٍّ حتى يصبح متعلِّمًا مستقلاً.

كما أن الفصل الأول على جودته قد جاءت لغته فوق مستوى المتعلم الجامعي المبتدئ الذي يخاطبه الكتاب بسائر فصوله، مما يجعله أقرب إلى مادة علمية عادة ما تُدْرَج في مثل هذه السياقات في كتاب للمعلم، تُوَضَّح له فيه المنطلقات وأطر العمل وفلسفته.

وشأن الكتاب شأن سائر الكتب لم يحدد أفقًا محددًا للمهارات التي يستهدف اكسابها للمتعلمين؛ ولذلك تأتي معالجته شأنها شأن سائر المعالجات من حيث اعتمادها على فكرة الاختيار القائم على "الموضوعات"، وإن تميز عن كثير بالجودة والعمق واستقصاء العديد من الجوانب؛ فمن موضوعات النحو إلى موضوعات الإملاء إلى فنون الكتابة .... إلى آخره.

3.3.11 لاواقعية الطرح:

تحت وطأة الطموح والافتنان باللغة والرغبة ربما الصادقة في التطوير دون أن تسعفننا الأدوات قد نصدر مقرراتنا بأهداف يعجز عنها المقرر المحدود، الذي نقدمه في ثلاث ساعات؛ فنتوهم أننا سنحل به كل مشكلات الطالب اللغوية العصية؛ كأن نجد في مقدمة أحد الكتب أن هذا المقرر يعلّم:

"-مهارات اللغة الأربع، ويصل بالمتعلم إلى حَدّ الإجادة

-يدرس قواعد النحو والصرف الأساسية

-مهارات التعبير الوظيفي

-التلخيص وإعادة الصياغة

-مهارات القراءة النقادة

-كتابة الجملة بأنواعها والفقرة من حيث البنية والاستدلال والسلاسة والتماسك والإقناع

-مهارات التحدث ودقة الاستماع.

هكذا بما لا يتسع له عدة مقررات في عدد من السنوات. وتتباري الكتب في كيفية جعل المقرر ساحرًا في استيعابه لفنون العربية وقواعدها!

ومع الدعوة لاعتماد النصوص الراقية مدخلاً للتعليم نجد بعضًا من المؤلفات تقوم على طرح "النص الأدبي" مدخلاً لتعلم النحو والصرف والبلاغة، ولنا أن نتصور الجدوى التي يحصلها الطالب الجامعي من ذلك، أو أي احتياجات تَسُدُّها دراسة النص الأدبي لطالب يدرس الجغرافيا أو الاقتصاد أو الطب أو الفلسفة أو الاجتماع!

3.3.12 المنهج وإشباع حاجات المتعلمين:

يقوم المنهج على إشباع احتياجات المتعلمين وسَدّ ثغراتها للتغلب على مشكلاتهم، فإذا ما تولدت لديهم احتياجات أخرى بناء على مشكلات جديدة واجهتهم فإنهم يصبحون بحاجة ماسّة لمنهج آخر جديد يعنهم على حل مشكلاتهم الحادثة، وهكذا في سيرورة تعلم مستمر. ولكن كثيرًا ما نجد استطلاعات رأي الطلاب وانطباعات رأي بعض المختصين حول أعمال أقرانهم تقرر أن كثيرًا مما يُدَرَّس لا يشبع احتياجات المتعلمين ولا يعينهم على حل مشكلاتهم، أو أنها دون قدرات بعض المتعلمين وكفاءتهم؛ بما لا يضيف إليهم جديدًا، في الوقت الذي يُلْزَمون فيه بدراستها طبقًا للخطة الدراسية المقررة لهم، في حين أن قدراتهم تفوق كثيرًا مخرجات هذه المقررات. أو تقصر موضوعها على "النص الأدبي "، فيظل المتعلم يدور في فلك ما هو "أدبي" في العرف العام؛ من قصة قصيرة إلى مقالٍ أدبي رفيع، يبدو عليه التأنق اللفظي والصياغات التركيبية المتوازنة في معظم الأحوال؛ فتهيمن الوظيفة الأدبية على اختياراتنا، وتغيب كثير من الوظائف اللغوية الأكثر تواصلية والأوثق صلة بواقع الاستخدام العملي للغة عن صدارة المشهد التعليمي.

ولنا أن نتأمل ما هو مطروح من مؤلفات عارضين إياها على المعايير المعروفة لاختيار المحتوى، ومنها: الأهمية، الصدق، الفائدة، ميول الطلبة واتجاهاتهم، الارتباط بمشكلات المجتمع، تصميم خبرات تعلم تتسم بالمرونة، تعزيز القيم، التوافق مع الأهداف، التنظيم. وفي كل هذا علينا أن نراعي عددًا من المبادئ منها: الاستمرارية، التوازن، التتابع، التكامل، التراكم، المنطق في تقديم المادة الدراسية والأنشطة والخبرات والمهارات (من السهل للصعب، ومن البسيط

للمركب، ومن المعلوم للمجهول، ومن المحسوس للمجرد، ومن الكل إلى الجزء)[39].

3.3.13 الحاجة إلى الانغماس اللغوي:

نتصور أن جل مشكلات المتعلمين العرب مع الفصحى تنبع من عدم التَعُّرض للغة أو الانغماس فيها، ومن ثم يجب على مقررات المهارات اللغوية أن تذهب في اتجاه غمس الطالب في معترك النصوص قراءة وكتابة، في ظل معادلة واعية بين اكساب المتعلمين الطلاقة والثقة واكسابهم الدقة، من خلال أنشطة حية حقيقية وقراءات موسعة حرة وأخرى منظمة، تنحو إلى الطول، حول موضوعات الدراسة أو قريبة منها، بما يعالج سائر مستويات اللغة؛ وخاصة مستويي المفردات والتراكيب.

3.3.14 الكتابة ومعالجة الأخطاء الشائعة:

من الجوانب المهمة في بناء مهارة الكتابة والوصول بها إلى مرحلة الإتقان معالجة ما يسمى بـــــــــــ"الأخطاء الشائعة".

غير أن الملاحظة العامة تقودنا إلى أن هذا المصطلح كثيرًا ما يتداول بمفاهيم مختلفة في أفق المعالجات اللغوية والتعليمية؛ بعضها يتوقف عند ما خالف قواعد اللغة وفقًا للشائع من قواعد النحاة؛ فيقدم قوائم أو إشارات لما يشيع من أخطاء وما يعتقد صوابه، وبعضها يتوقف عند أخطاء المتعلمين أيًّا كانت، وجَمْع هذه الأخطاء وتصنيفها بغض النظر عن مصدرها أو منطقها. الخلط بين ما هو من قبيل عثرة القلم التي يعود المتعلم إلى تصوبها بعد تنبيهه إليها، وما هو من قبيل عدم تَمَثُّلِهِ للقاعدة والنموذج وتوظيفها أو سوء تطبيقها، وما هو أثر من آثار اللهجة أو اللغات الأجنبية.

وقد كان أمر الصواب والخطأ محل اهتمام واسع في التراث العربي على سبيل المثال، كما بدا من خلال طائفة واسعة من التصانيف العلمية التي حرصت على تقويم اللسان. غير أن البعض يخلط بما لا يجوز في رأينا بين مناقشات الأخطاء اللغوية الشائعة في العربية المعاصرة والأخطاء الشائعة في سياق تعليمي؛ فما الجدوى مثلا من عرض قضايا وأمثلة لأخطاء لغوية لم يقع فيها المتعلم الذي نستهدفه، وربما يخرج الاستخدام المطروح عن حيز معجمه الإنتاجي أصلا، في وقت لا يقيم فيه الأساسي من بناء الجملة على نحو صحيح، فنناقش معه

الصواب والأصوب، أو نعرض عليه ما يُتَشَدَّد فيه من رفض لعبارات صحيحتها المجامع اللغوية المعاصرة بناء على شواهد قديمة ولغات فصيحة.

ويعتقد البعض أن التعليم المتقن للغة وطريقة التدريس المناسبة كفيل وحده بتدارك الأخطاء لدى المتعلمين أو ضمان عدم وقوعها. غير أن الأمر على غير ذلك في كثير من الأحيان؛ فعادات التعلم فضلاً عن تأثير اللغة الأم (اللهجة) أو تأثير لغات تَعَلُّمٍ أخرى قد يكون شديد الأهمية في شيوع أنماط بعينها من الأخطاء لدى المتعلمين. ومن أهم ما يجب أن يؤخذ بالعناية الكافية هي تلك "الأخطاء التي لا يستطيع الدارس تَعَرّفها، وعندما يوجه اهتمامه إليها فإنه لا يستطيع تصحيحها"[40].

ويبدو لنا أنَّ جل الأخطاء اللغوية التي تتداول في الكتب والمذكرات والدروس المجمعة تتوخى معالجة أخطاء الطلاب مقيسة إلى الفصحى، دونما العودة إلى بحث لسانية تقابلية تطبيقية. لا يبدو فيما بين يدينا من مصادر لتعلم الكتابة أنها أخذت بمقاربات علمية تعليمية لقضايا الأخطاء الشائعة، وإنما جلها قائم على رصد أخطاء عينة من المتعلمين أو معالجة بعض أشهر الأساليب الشائع خطؤها، بغض النظر عن حاجة المتعلمين أو سياق المعالجة.

ولعل مما ينقص المجال بشدة، وما ينقصه في الحقيقة كثير، بعد النظر للأخطاء الشائعة على أسس منهجية لسانية تعليمية؛ بعد الرصد والتحليل–هو تقديم الاستراتيجيات ونماذج المعالجة الناجعة، وليس الوقوف عند النص عليها أو التعريف بها؛ فمجرد المعرفة لن تمحو لدى المتعلمين خطأ شائعًا.

ومن الكتب التي وفرت اهتمامًا خاصًا بالأخطاء الشائعة وعلاقتها بإكساب المتعلم مهارة الكتابة كتاب "الكامل في تعليم العربية وآدابها" الذي وفر إلماحة في كل وحدة من وحداته في جزئيه الأول والثاني.

ولأن هذه الأخطاء مما يتداول ويشيع بين المثقفين؛ فقد تنزلت قسرا على وحدات الكتاب؛ إذ لا علاقة لها بالدروس التي ترد فيها، ومن ثمّ تأتي منجمة على الدروس كيفما اتفق، دونما منطق واضح مع الدرس الذي تأتي في إطاره، ودون أن تشفع بتدريبات أو أنشطة تعززها، ومن ثم تظل عند حدود المعارف على طريقة (قل ولا تقل).

ولأن هذه الإشارات والتنبيهات كان مرجعها فقط ما يشيع من أدبيات تروج للتخطئة أكثر ما تروج للصواب أو الصحيح أو المقبول وتُشِيْعُه فقد نصت بالفعل على بعض الظواهر الكثيرة الشائعة التي جانبها الصواب مثل: دخول (السين) و(سوف) على الجملة المنفية؛ في مثل: (سوف لن أذهب)[41]، أو استخدام كلمة (العَقار) وهي بمعنى (المَبْنَى) في موضع (العَقَّار) بمعنى الدواء[42]، غير أنها كثيرًا أيضًا ما حكمت على استخدامات فصيحة أو صحيحة بأنها خطأ متابعة للمشهور من وجوه التخطئة.

ومن هذا القبيل: عد الكتاب قولاً مثل (رايات بيضاء)، (إبل حمراء) خطأ، وأنّ الصواب هو (رايات بيض)، و(إبل حمر)[43]، ولكن الحكم على هذا التعبير بالخطأ غير صحيح؛ ذلك أن "جمع المؤنث السالم سواء أكان للعاقل أم لغير العاقل يجوز في صفته أن تكون جمعًا أو مفردًا مؤنثًا، قال تعالى: <وَأُمَّهَاتُكُمُ اللاَّتِي أَرْضَعْنَكُمْ> النساء/23 وقرئت الآية: <وَأُمَّهَاتُكُمُ الَّتِي أَرْضَعْنَكُمْ> فوصف جمع المؤنث السالم بالاسم الموصول لجمع الإناث مرّة، وبالاسم الموصول للمفرد المؤنث مرة أخرى"[44].

وكذلك تخطئة (مأْزَق) في قولهم (وقعت في مأْزَق)، والصواب (مأْزِق)[45]، والمأْزِق هو المكان الضيق، ويستعار للموقف الحرج. ووجه الرفض في الحقيقة هنا هو صوغ اسم المكان على "مَفْعَل". ولكن وإن كان (مأْزِق) هنا هو الاستخدام الفصيح؛ فإنه يمكن تصحيح (مأْزَق) في العبارة نفسها (وقعت في مأْزَق)؛ ذلك أنّ "القياس في اسم المكان أن يكون على وزن "مَفْعِل" إذا كان مضارعه مكسور العين، ويمكن تصحيح الضبط المرفوض إما على قاعدة جواز الانتقال من الفتح في الماضي إلى الضم أو الكسر في المضارع، وإما على عدم اطراد الكسر في اسم المكان من المكسور العين، ووجود أمثلة كثيرة بالفتح. وقد ذكرت المعاجم أن الفعل يجيء من بابَيْ "ضَرَب" و"فَرِح"؛ وعليه يجوز فيه كسر العين وفتحها"[46].

كما يقف الكتاب موقفًا متشددًا من "نيابة حروف الجر"، لم تقفه اللغة، في الوقت الذي يلهث وراء القواعد النحوية الأساسية التي من المفترض أن تكون قد بنيت في مرحلة التعليم الأساسي، وهذا يشير إلى غياب تصور واضح عن المتعلم وحول المتوقع منه وحول ما سيوظفه.

فعلى سبيل المثال، يحكم على تعبير مثل (ينبغي عليك) بالخطأ؛ لتعدية الفعل بـــــ"على"، والصواب: (ينبغي لك)[47]. وقد ذكرت المعاجم أن الفعل "ينبغي" بمعنى يَحْسُن، ويُسْتَحَبّ، يعدّى بـــ "اللام". ومنه قوله تعالى: <مَا كَانَ يَنْبَغِي لَنَا أَنْ نَتَّخِذَ مِنْ دُونِكَ مِنْ أَوْلِيَاءَ> (الفرقان/18). ولكن "أجاز اللغويون نيابة حروف الجر بعضها عن بعض، كما أجازوا تضمين فعل معنى فعل آخر فيتعدى تعديته، وفي المصباح (طرح): "الفعل إذا تضمَّن معنى فعل جاز أن يعمل عمله". وقد أقرَّ مجمع اللغة المصري هذا وذاك؛ ومن ثَمَّ يمكن تصحيح تعديته بـــ "على" على تضمينه معنى "يجب"، وقد جاء في المنجد: كما ينبغي: كما يجب" [48].

كذلك يحكم الكتاب بتخطئة استخدام (بينما) في معنى (على حين)، والصواب ترجمتها بـــــــــ (على حين) أو (في حين)، اعتمادًا على أن الصحيح في استخدام (بينما) هو أن تكون في صدر الكلام، ولابد لها من جملتين مثل أدوات الشرط، كما في الحديث النبوي: "بينما نحن جلوس عند رسول الله إذ طلع علينا رجل....."[49]، هذا في حين أن مجمع اللغة المصري قد أجاز استعمال "بينما" غير مُصَدَّرة، متوسطة بين جملتيها على أساس أن تكون ظرف زمان للاقتران فقط. ومن هنا يسوغ أن تكون مثل "بين" في جواز التوسط[50].

3.3.15 التأليف والأعمال الجماعية:

لعل الخبرة بالواقع العملي للمؤلفات الجماعية في حقل التأليف للعربية لغير المختصين في المستوى الجامعي تقودني إلى تقرير أن جل هذه الأعمال خلا النذر اليسير تغيب عنها الرؤية الجماعية ومنطق العمل الجماعي أو روح الفريق وإن حملت أسماء لمؤلفين عِدّة أو لاسم قسم من أقسام اللغة العربية بإحدى الجامعات أو برنامج؛ فغالبًا ما يقوم شخصٌ واحد أو شخصان بالعمل كله أو جُلّه. أو في أحسن الأحوال يَتَوَزَّعُ فريقٌ مكونات المقرر أو محتوياته للعمل عليها، ليكون المقررُ في النهاية حاصلَ مجموع جهود الأفراد، لا محصلةً تعاون أفراد الفريق على المادة الواحدة مناقشةً وتساؤلاً وتعديلاً وتطويرًا، فيختزل عملُ الفريق إلى مسؤولية كل عضوٍ فيه عن مُكَوّنٍ مُنْعَزِلٍ عن الآخرين، يحمل في النهاية فَخْرَه أو مَجْدَه الذاتي، ومن هنا فما ينتجه الشخص غير قابل للتعديل إلا لمامًا، واختياره ليس محل انتقادٍ على درجاتٍ، ومن ثَمّ شاعت مُؤلفاتٌ كُتِبت بِلَيْلٍ.

لكن الأخطر فيما أرى أن يتم تكريس هذه الأعمال الفردية بوصفها أعمالاً جماعية استنادًا إلى مسؤولية التأليف التي تنسب إلى قسم أو برنامج أو عمادة جامعة مرموقة؛ فيتم تعميمه من قبل آخرين باعتباره أقصى ما استطاع الأساتذة إنجازه حتى تاريخه، أو ربما يكون هذا الاختيار من جهةٍ إدارية أو صاحب سلطة إدارية، دونما حوار مع القائمين على التدريس والتعليم.

تلك كانت أهم النقاط التي نراها يمكن أن تكون جوانب من أطر العمل على معالجة وضع اللغة العربية لغير المختصين في التعليم العالي، ووضع تلك المقررات التي تروم اكساب الطلاب مهارة بعينها كالكتابة، الأمر الذي يجعل الخوض في تفاصيل الكثير من الممارسات هامشًا على المتن. فما أحوج العربية إلى قرار سياسي ورؤية لسانية وعمل تربوي لتؤدي دورها المنوط بها في بناء الهوية وتأسيس عقل علمي واع.

هوامش البحث :

منها على سبيل المثال: (1)

- ندوة مشكلات اللغة العربية على مستوى الجامعة، في دول الخليج والجزيرة العربية– كلية الآداب والتربية– جامعة الكويت– (4–6) نوفمبر 1979م.
- ندوة تعليم اللغة العربية في الجامعات العربية– الجزائر– (7–9) إبريل– 1984م.
- ندوة مشكلات اللغة العربية في المرحلة الجامعية –قسم اللغة العربية– كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية– جامعة قطر– (24–26) ديسمبر 1989. ونشرت أعمالها عام 1992م.
- مؤتمر تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي– جامعة الإمارات– العين– 018–20) إبريل 1992م.
- ندوة ظاهرة الضعف اللغوي في المرحلة الجامعية– جامعة الإمام– المملكة العربية السعودية– (23–25 جمادى الأولى) – 1416هـ / (17–19) أكتوبر 1995م.
- ندوة تدريس اللغة العربية في الجامعات المصرية. جامعة القاهرة –مصر– 1999م.

(2)– الفاسي الفهري: السياسة اللغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2013. ص21.

(3)– السابق، ص59.

(4)– نفسه، ص50.

(5)– العجيب أن بعض نواتج قياسات التعلم تقول إن البرامج حققت ذلك بما يتجاوز أحيانًا 80%!، وهي جوانب لا مجال لمناقشتها الآن، ولكن يبقى أننا نظل نشكو بعد هذه النتائج من ضعف الطلاب ورداءة المُخْرَج التعليمي. ونظل نتحدث عن "عجز شامل" لدى الطلاب. (انظر:

د.حسام الخطيب، المجلة العربية للثقافة، المنظمة العربية، السنة 12، العدد 22، 1992. ص49: 70.

(6)- روبرت.أ. داي وباربرا جاستيل: كيف تكتب بحثًا علميًا وتنشره. ترجمة: محمد إبراهيم حسن وآخرين. مراجعة: د. محمد فتحي عبد الهادي. الدار المصرية اللبنانية، طـــ2، 2013. ص227: 234.

(7)- السابق: ص 299: 303.

(*) وتشمل الأعمال المراجعة في هذا البحث الأعمال الآتية:

- -أدب الكتابة وفنونها: سعيد محمد خالد، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2016م.
1. أساسيات التحرير وفن الكتابة بالعربية، د. حسين المناصرة، د. عمر محمد الأمين، د. مسعد الشامان، مكتبة الرُّشد، ناشرون، ط1، 2007م.
2. أساسيات الكتابة في العربية؛ مهارات لغوية: د. شفيق النوباني، الآن ناشرون وموزعون، الأردن، 2018م.
3. الأسس الفنية للكتابة والتعبير، فخري خليل النجار، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2011م.
4. أسس الكتابة والتعبير: الحسين النور يوسف، صديق مصطفى الريح، دار المعالم الثقافية، الإحساء، السعودية. 2005م.
5. إعداد وكتابة التقارير: أحمد ماهر، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 2008م.
6. الإنشاء الواضح: علي رضا، مكتبة دار الشرق، شارع سوريا، بيروت، ط7، [د.ت].
7. التحرير الأدبي؛ دراسات نظرية ونماذج تطبيقية: د. حسين علي محمد. [د.ن]،[د.ت].
8. التحرير العربي (103) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض. ط4، 2012م.
9. التحرير العربي (103) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، (طبعة تجريبية)، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط5، 2018م.
10. التحرير العربي ومهارات الكتابة: د. مسفر بن محماس الكبيري، مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية، ط2، 2014م.
11. التحرير العربي: أحمد شوقي رضوان، عثمان صالح الفريح، عمادة شؤون المكتبات- جامعة الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية، 1984م.
12. التحرير العربي: د. أسامة عطية، د. عمر الأمين علي، د. عبدالعزيز بن عبدالرحمن الخثلان، المملكة العربية السعودية، ط2، 2012م.
13. التحرير العربي: فؤاد فياض شتيات، و(آخرون)، دار الأندلس، حائل، المملكة العربية السعودية، 2015م.
14. التحرير العربي؛ مكوناته، أنواعه، استراتيجياته: د. ماهر شعبان عبد الباري، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010م.

15. التحرير الكتابي الوظيفي والإبداعي: د. عاطف فضل محمد. دار المسيرة للطباعة والنشر. ط1، 2012م.
16. التحرير الكتابي: د. حمدان الزهراني، د. فهد اللهيبي، د. سعيد المطرفي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز. [د.ط].
17. التحرير اللغوي الكتابي؛ ضوابط ومهارات وتطبيقات: د. أحمد عبدالكريم الخولي، دار مجدلاوي، عمّان، الأردن، 2016م.
18. تطبيقات في فن الكتابة والتعبير: محمود أبو زيتون مازن، دار شهرزاد للنشر والتوزيع، عمّان. 2017م.
19. التعبير الوظيفي: محمد أحمد ربيع، دار الفكر للنشر والتوزيع. عمّان، الأردن، ط1، 1991م.
20. تقنيات التعبير في اللغة العربية: سجيع الجبيلي، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان. ط1، 2008م.
21. تقنيات التعبير وأنماطه بالنصوص الموجهة: جورج مارون، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2009م.
22. دراسات نظرية وتطبيقية في المستويات اللغوية وأصول الكتابة وتذوق النصوص: مريم جبر فريحات، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 1999م.
23. الدليل إلى الكتابة العربية (ج1)، جامعة الطائف، الطائف، المملكة العربية السعودية، 1439 هـ، 2017م.
24. السبيل الميسر لإتقان الإنشاء: المصطفى مبارك إيدوز، شعاع للنشر والعلوم، 2012م.
25. العربية الجامعية لغير المتخصصين: د. عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007م.
26. العربية للحياة العملية؛ نحو كتابة وظيفية جديدة، خالد بن سلمان بن مهنا الكندي. دار المسيرة للطباعة والنشر، ط2، 2009م.
27. فن الإنشاء الإبداعي والوظيفي: عبد العاطي شلبي، دار الكتب والدراسات العربية. الإسكندرية، مصر، 2016م.
28. فن التحرير العربي؛ ضوابطه وأنماطه: د. محمد صالح الشنطي، دار الأندلس، حائل، المملكة العربية السعودية، ط5، 2001م.
29. فن التحرير والكتابة الإدارية: علي منعم القضاة، مكتبة المتنبي، الدمام، المملكة العربية السعودية، 2013م.
30. فن التعبير الوظيفي (الرسالة- التقرير- التلخيص- الاستدعاء): د. خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نَصّار، مطبعة ومكتبة منصور، ط1، 2002م.
31. فن الكتابة وأشكال التعبير: د. حسن فالح البكور، د. إبراهيم عبد الرحمن النعانعة، د. محمود عبد الرحمن صالح. دار جرير للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2010م.
32. فن الكتابة والتعبير: د. إبراهيم خليل، د. امتنان الصمادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، 2009م.
33. فن الكتابة والتعبير: د. سعود عبد الجابر ، د. إبراهيم صبيح، د. أحمد حمّاد، د. حسين عبد الحليم، د. عبد الله مقداد، د. كامل ولويل، دار المأمون للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2013م.

34. فن الكتابة والتعبير: د. عاطف فضل محمد ، د. جميل محمد بني عطا ، د. إسماعيل مسلم أبو العدوس، دار المسيرة للطباعة والنشر. عمّان، الأردن، ط1، 2013م.
35. فن الكتابة والتعبير: د. محمد محمد يونس علي، د. حسين محمد ياغي، د. محمد نور الدين المنجد، جامعة الشارقة، الإمارات، 2006م.
36. فن الكتابة والتعبير: زهدى محمد عيد، دار اليازوري العلمية، عمّان، الأردن، 2009م.
37. فن الكتابة والتعبير: سحر سليمان الخليل، دار البداية، عمّان، الأردن، ط1، 2013م.
38. فن الكتابة والتعبير: محمد ربيع، حسن الربايعة، محمود مهيدات، المركز القومي للنشر، الأردن، ط1، 2000م.
39. فن الكتابة والتعبير: منال عصام برهم، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن، 2014م.
40. فن الكتابة والتعبير: هناء البواب، دار جليس الزمان للنشر والتوزيع، ط1، 2018م.
41. فن الكتابة: نعيم مجاهد عودة، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2016م.
42. فن كتابة التقارير الإدارية والمالية والفنية وغيرها: عبد القادر الشيخلي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط2، 2008م.
43. فن كتابة التلخيص والمختصرات: رفيق الحليمي، مركز المخطوطات والتراث والوثائق، الكويت، 2002م.
44. فنون الكتابة ومهارات التحرير العربي: كمال زعفر علي، مكتبة المتنبي، الدمام،المملكة العربية السعودية، ط1، 2011م.
45. القواعد الوظيفية للتعبير والكتابة: عبده لبكي، إيلي حنوش، إلياس كفوري، دار الإبداع، 2000م.
46. الكافي في التعبير: هدى عودة، الدار النموذجية، بيروت، ط1، 2010م.
47. الكامل في تعليم اللغة العربية وآدابها للمرحلة المتقدمة: محسن جاسم الموسوي وفريق من المؤلفين، دار العلم للملايين ط1، 2014م.
48. كتابة التقارير العلمية: د. فخري اسكندر، منشورات جامعة الفاتح،.[د.ن]، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية، [د.ط].
49. كتابة التقارير والمراسلات التجارية: د. عمر الطراونة، دار البداية، عمّان، الأردن، 2012م.
50. كتابة التقارير؛ دليل شامل في الأسس الفنية والقواعد اللغوية لإعداد التقارير في كل المجالات: محمد مصطفى بن الحاج، مؤسسة الثقافة الجامعية. 2008م.
51. كتابة الرسائل والعقود التجارية: علي الجوهري، مكتبة جزيرة الورد، القاهرة، مصر، 2002م.
52. الكتابة العربية وفنونها: د. فهد خليل زايد، د. محمد صلاح رمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015م.
53. الكتابة العربية: أصولها وقواعدها: مبروك حمود الشايع، بيروت. 2011م.
54. الكتابة العربية؛ أسس ومهارات: عصام الدين أبو زلال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1، 2011م.
55. الكتابة العربية؛ مبادئها وفنونها: مجموعة من المؤلفين، دار النشر الدولي، الرياض، 2010م.

56. الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها: د. محمد رجب النجار، د. سعد عبد العزيز مصلوح، د. أحمد إبراهيم الهواري، مكتبة دار العروبة للنشروالتوذيع، الكويت، ط1، 2001م.
57. الكتابة العملية مهارات أساسية في البناء واللغة: عرسان حسين الراميني، مطبعة كنعان. إربد، الأردن، ط1، 2000م.
58. الكتابة الفنية؛ مفهومها، أهميتها، مهاراتها، تطبيقاتها. د. عبد الرحمن الهاشمي، د. فائزة محمد فخري. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، [د.ت].
59. الكتابة الميسرة؛ خطوة خطوة من خلال القواعد: مصطفى صالح السعيد، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، 2014م.
60. الكتابة الوظيفية في اللغة العربية بين النظرية والتطبيق: د. عبد السلام الجعافرة، دار الخليج للنشر والتوزيع، ط1، 2011م.
61. الكتابة الوظيفية لطلاب الجامعات العربية: إبراهيم ملحم، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2016م،
62. الكتابة الوظيفية والإبداعية؛ المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم: د. ماهر شعبان عبد الباري، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2010م.
63. الكتابة الوظيفية: د. نضال آل نصر، نور حوران للدراسات والنشر والترجمة، دمشق، سوريا، ط1، 2016م.
64. الكتابة الوظيفية؛ منهج جديد في فن الكتابة والتعبير. عبد القادر أبو شريفة، دار حزين للنشر والتوزيع، الأردن، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط3، 2004م.
65. الكتابة فن حياة: د. فهد خليل زايد، د. محمد صلاح رمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015م.
66. الكتابة للأعمال التجارية والمراسلات التجارية: بشير يوسف البرغوثي، دار كنوز المعرفة العلمية، عمّان، الأردن، ط1، 2010م.
67. كيف تكتب؟ شرح وتحليل لمراحل عملية الكتابة: أمينة التيتون، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2009م.
68. اللغة العربية في المرحلة الجامعية: د. عبدالرحمن عبدالهاشمي، د. أحمد إبراهيم صومان، د. فائزة محمد فخري. دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2015م.
69. اللغة العربية قراءة وكتابة: أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط2، 2015م.
70. اللغة العربية لطلبة السنة الأولى الجامعية: د. عمر محمود دعسان، د. عوني أحمد تغوج، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2013م.
71. اللغة العربية لغير المتخصصين: وداد نوفل، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر، 2017م.
72. اللغة العربية ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين: د. محمد رضوان الداية، د. محمد جهاد الجمل، دار الكتاب الجامعي. ط2، 2014م.
73. اللغة العربية؛ المهارات الأساسية: هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2011م.
74. اللغة العربية؛ تثقيفًا ومهارات: د. أيوب جرجيس العطية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2012م.

75. محاضرات في تحرير النصوص: د. أحمد يحيى علي، أحمد عبد العظيم محمد، عبد العزيز البديوي، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، 2014م.
76. المدخل إلى منهجية البحث وفن الكتابة مع تطبيقات في العلوم الشرعية: عبد الرحمن حللي، مركز نماء للبحوث والدراسات،بيروت، لبنان، ط1، 2017م.
77. مرجع الطلاب في النصوص الإنشائية وإتقانها: مصطفى مبارك إيدوز، دار الكتب العلمية، بيروت، 2010م.
78. المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع: حسن شحاتة، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، 2010م.
79. معالم فن الانشاء: عبد القادر محمد مايو، دار القلم العربي، حلب، سوريا، 1996م.
80. معالم في اللغة العربية: د. فهد خليل زايد، د. محمد صلاح رمان، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2016م.
81. مقدمة في الكتابة العربية: محمد عبد الله القواسمة، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2010م.
82. مقرر التحرير الكتابي (عرب 101)، كلية الآداب، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، [د.ن]،[د.ت].
83. مهارات اتصال في اللغة العربية؛ منهج وتطبيق. د. أحمد البلاصي، د. عالية صالح، د. زكي العوضي، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2010م.
84. مهارات الاتصال في اللغة العربية: د. عالية صالح، د. أحمد البلاصي، د. زكي العوضي، د. حفيظة أحمد، د. فداء غنيم، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2011م.
85. مهارات الاتصال في اللغة العربية: د. محمد جهاد الجمل، د. سمر روحي الفيصل، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، 2013م.
86. المهارات الأساسية في الكتابة العربية: د. محمد سعيد حسب النبي، صفصافة للنشر، 2010م.
87. المهارات الأساسية في اللغة العربية: د. إياد عبدالمجيد. مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، الأردن، 2015م.
88. المهارات الجامعية: عبد المجيد عبد العزيز الجريوي، ومحمد عوض الترتوري، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2018م.
89. مهارات الكتابة (1): د. عثمان حسين أبو زنيد، و(آخرون)، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة حائل، ط1، 2015م.
90. مهارات الكتابة (2): د. عثمان حسين أبو زنيد، و(آخرون)، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة حائل، ط1، 2015م.
91. مهارات الكتابة (كتاب الطالب): محمد محمود فجال، جامعة الملك سعود، 2010م.
92. مهارات الكتابة الإدارية وإدارة المكاتب: عبد القادر محمد مبارك، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 2016م.
93. مهارات الكتابة الإدارية: د. عبد القادر محمد عبد القادر، د. هند سامح حافظ، مكتبة الشقري، 2015م.

94. مهارات الكتابة العربية (1)؛ كتابة الفقرة: نايف خرما، عبد الرؤوف زهدي مصطفى، د. سامي يوسف أبو زيد، جامعة الإسراء الخاصة، عمّان، الأردن، دار الأسرة للنشر والتوزيع، 2005م.
95. مهارات الكتابة العربية (2)؛ كتابة المقالة: د. عبد الرؤوف زهدي مصطفى، د. سامي يوسف أبو زيد، جامعة الإسراء الخاصة، عمّان، الأردن، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع- دار الأسرة للنشر والتوزيع، ط1، 2005م.
96. مهارات الكتابة العربية؛ قواعد وتدريبات ونصوص: د. عصام محمود، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2012م.
97. مهارات الكتابة المنهجية وتقنيات التواصل الشفهي: سعيدة بنطانية، محمد أولحاج، محمد مكسي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الرباط، المغرب، ط1، 2016م.
98. مهارات الكتابة في اللغة العربية: د. شريف عبدالسميع شريف عثمان، مكتبة المتنبي، المملكة العربية السعودية، ط1، 2005م.
99. مهارات الكتابة والتحرير: شريف الحموي، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2014م.
100. مهارات الكتابة والتعبير: د. نبيل حسنين، د. أحمد الخطيب، مراجعة د. وليد العناتي، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2016م.
101. المهارات الكتابية: [دون مؤلف]، جامعة الملك سعود، الإصدار الرابع، ط4، 2015م.
102. المهارات الكتابية، د. إبراهيم رفعت عثمان، د. عبد الله محمود فجال، إصدارات عمادة السنة التحضيرية، جامعة الملك سعود، 1432- 1433ه.
103. مهارات اللغة العربية (المستوى الثاني): د. محمد جهاد جمل، د. نزيه العودات، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، 2014م.
104. مهارات اللغة العربية للطالب الجامعي (المستوى الثاني)، مساق اللغة العربية، برنامج الاتصال، وحدة المتطلبات الجامعية العامة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 2011م.
105. المهارات اللغوية (101) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط4، 2011م.
106. المهارات اللغوية (101) عرب: اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، (طبعة تجريبية)، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض، ط5، 2018م.
107. المهارات اللغوية بين التنظير والتطبيق: د. سعد علي زاير، د. سماء تركي داخل. الدار المنهجية للنشر عمّان، ط1، 2016م.
108. المهارات اللغوية؛ فن الكتابة. د. وائل علي السيد. مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2019م.
109. مهارات كتابة التقارير: محمد عبد الغني حسن، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة، مصر.
110. مهارات كتابة وإعداد التقارير: عبد القادر محمد عبد القادر، المكتبة العصرية، 2009م.

111. مهارة الكتابة: د. أحمد صبرة، د. أبو المعاطي الرمادي، مؤسسة حورس الدولية للنشر، الإسكندرية، مصر، 2014م.
112. الميسر الكافي في الإنشاء، فيصل غوادرة، ط1، 2011م.
113. نحو إتقان الكتابة العلمية باللغة العربية: د. مكي الحسني، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ط3. 2015م.
114. الواضح في الإنشاء، خليل إبراهيم، الأهلية للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2010م.
115. ورقات في البحث والكتابة: عبد الحميد الهرامة، دار العصماء للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، 2013م.

(8)- أحمد شوقي رضوان وعثمان صالح الفريح: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1- 1984، ص74: 87.

(9)- إبتسام محمود ناجي: اللغة العربية لغير المختصين؛ آراء طلبة جامعة قابوس حول متطلب الجامعة "عربي 1001"- مجلة اتحاد الجامعات العربية-الأردن- العدد 46، 2006، ص175.

(10)- السابق: ص176.

(11)- محمد حماسة عبد اللطيف: اللغة العربية ودور القواعد في تعليمها. مجلة دراسات عربية وإسلامية، مركز اللغات والترجمة، جامعة القاهرة، ج4، 1985. ص77: 100.

(12)- ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون. تحقيق: عبد الله محمد الدرويش. توزيع: دار يعرب. دمشق- ط1، 2004. ج2، ص385.

(13)- السابق: نفسه.

(14)- السابق: نفسه.

(15)- السابق: ص385، 386.

(16)- محسن جاسم الموسوي وفريق من المؤلفين: الكامل في تعليم اللغة العربية وآدابها للمرحلة المتقدمة، دار العلم للملايين، ط، 2014. ص7.

(1) وهذا ما نجده على سبيل المثال في كتب مثل:

- "اللغة العربية؛ قراءة وكتابة"

(17)- عالية صالح و(آخرون): مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط، 2011.

(18)- أحمد البلاصي و(آخرون): مهارات اتصال في اللغة العربية؛ منهج وتطبيق. دار كنوز المعرفة، الأردن، ط1، 2010.

(19)- [دون مؤلف]: المهارات الكتابية، جامعة الملك سعود، الإصدار الرابع، ط4، 2015.

(20)- هوارد سلفان ونورمان هجتر: التدريس من أجل الكفاية، ترجمة: د.محمد عيد ديراني، د. مصطفى محمد متولي، منشورات جامعة الملك سعود. الرياض، ط1، 1993. ص1: 4.

(21)- المهارات الكتابية. ص2.

(22)- السابق، ص87.

(23)- نفسه، ص100.

(24)- أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء: اللغة العربية قراءة وكتابة، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط2، 2015، ص5.

(25)- السابق، ص207: 209.

(26)- السابق: ص27.

(27)- السابق، نفسه.

(28)- نفسه.

(29)- السابق، ص38.

(30)- السابق، ص72.

(31)- السابق، نفسه.

(32)- السابق، ص99.

(33)- السابق، ص79.

(34)- السابق، ص84.

(35)- السابق، ص49.

(36)- السابق، 72.

(37)- السابق، نفسه.

(38)- د. محمد رجب النجار، د. سعد عبد العزيز مصلوح، د. أحمد إبراهيم الهواري: الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشروالتوذيع، الكويت، ط1، 2001م، ص5.

(39)- انظر فيما سبق:

- جودت سعادة: تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها.
- جودت سعادة وعبدالله محمد إبراهيم: المنهج الدراسي في القرن الحادي والعشرين.
- حلمي الوكيل ومحمد المفتي: المناهج وتخطيطها.
- فوزي طه إبراهيم ورجب الكلزة: المناهج المعاصرة.

(40)- د. محمود فهمي حجازي: النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، أعمال ندوة "تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي"، جامعة الإمارات، (18: 20) أبريل 1992. العدد 4- ديسمبر 1992. ص83.

(41)- د. محسن جاسم الموسوي، ص28.

(42)- السابق، ص39.

(43)- نفسه، ص69.

(44)- د.أحمد مختار عمر و(فريق عمل): معجم الصواب اللغوي؛ دليل المثقف العربي، عالم الكتب، مصر، ط1، 2008، ص1006.

(45)- د. محسن جاسم الموسوي، ص53.

(46)- د.أحمد مختار عمر، ص836.

(47) - د. محسن جاسم الموسوي، ص97.

(48) - د.أحمد مختار عمر، ص648.

(49)- د. محسن جاسم الموسوي، ص136.

(50)- د. أحمد مختار عمر، ص198، 199.

المصادر والمراجع:

-إبتسام محمود ناجي:
- اللغة العربية لغير المختصين؛ آراء طلبة جامعة قابوس حول متطلب الجامعة "عربي 1001"- مجلة اتحاد الجامعات العربية-الأردن- العدد 46. 2006.

-ابن خلدون:
- مقدمة ابن خلدون. تحقيق: عبد الله محمد الدرويش. توزيع: دار يعرب. دمشق- ط1. 2004.

-أحمد البلاصي و(آخرون):
- مهارات اتصال في اللغة العربية؛ منهج وتطبيق. دار كنوز المعرفة- الأردن- ط1. 2010.

-أحمد شوقي رضوان وعثمان صالح الفريح:
- عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1- 1984

-أحمد مختار عمر و(فريق عمل):
- معجم الصواب اللغوي؛ دليل المثقف العربي، عالم الكتب، مصر. ط1، 2008.

-أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة البتراء:
- اللغة العربية المهارات الأساسية)، دار كنوز المعرفة، الأردن. ط1. 2011.
- اللغة العربية قراءة وكتابة. دار كنوز المعرفة، الأردن. ط2. 2015.

-جودت سعادة، عبدالله محمد إبراهيم:
- المنهج الدراسي في القرن الحادي والعشرين. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع – الكويت. 1997.

-جودت سعادة، عبدالله محمد إبراهيم:
- تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها. دار الشروق للنشر والتوزيع. 2001.

-حسام الخطيب:
- المجلة العربية للثقافة- المنظمة العربية. السنة 12 –العدد 22. 1992.

-حلمي الوكيل ومحمد المفتي:
- المناهج وتخطيطها. دار المسيرة للطباعة والنشر. 2016.

-[دون مؤلف]:

- المهارات الكتابية: جامعة الملك سعود. الإصدار الرابع- ط4. 2015.

-روبرت.أ. داي وباربرا جاستيل:

- كيف تكتب بحثًا علميًا وتنشره. ترجمة: محمد إبراهيم حسن وآخرين. مراجعة: د. محمد فتحي عبد الهادي. الدار المصرية اللبنانية، ط2، 2013.

-عالية صالح و(آخرون):

- مهارات الاتصال في اللغة العربية، دار كنوز المعرفة، الأردن، ط، 2011.

-عمر محمود دعسان وعوني أحمد تغوج:

- اللغة العربية لطلبة السنة الأولى الجامعية،، دار كنوز المعرفة، الأردن. ط1. 2013.

-الفاسي الفهري:

- السياسة اللغوية في البلاد العربية. دار الكتاب الجديد المتحدة. 2013.

-فوزي طه إبراهيم ورجب الكلزة:

- المناهج المعاصرة. منشأة المعارف. 1995.

-اللجنة العلمية بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود:

- المهارات اللغوية (101) عرب، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض. ط4. 2011.
- التحرير العربي (103)عرب، مكتبة الراشد، المملكة العربية السعودية، الرياض. ط4. 2013.

-محسن جاسم الموسوي و(فريق من المؤلفين):

- الكامل في تعليم اللغة العربية وآدابها للمرحلة المتقدمة. دار العلم للملايين ط1. 2014.

-محمد حماسة عبد اللطيف:

- اللغة العربية و دور القواعد في تعليمها. مجلة دراسات عربية وإسلامية. ج4- مركز اللغات والترجمة- جامعة القاهرة. 1985.

-محمد رجب النجار، سعد عبد العزيز مصلوح، أحمد إبراهيم الهواري:

- الكتابة العربية؛ مهاراتها وفنونها، مكتبة دار العروبة للنشروالتوذيع، الكويت، ط1، 2001.

- النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، أعمال ندوة "تعليم اللغة العربية على المستوى الجامعي"، جامعة الإمارات، (18: 20) أبريل 1992. العدد 4- ديسمبر 1992.

-محمود فهمي حجازي:

- التدريس من أجل الكفاية، ترجمة: د.محمد عيد ديراني، د. مصطفى محمد متولي، منشورات جامعة الملك سعود. الرياض، ط1، 1993.

-هوارد سلفان ونورمان هجتر:

دلالات المكان في رواية صديقتي اليهودية لصبحي فحماوي

دلالات المكان في رواية صديقتي اليهودية لصبحي فحماوي[1]

مدخل :

يشكل المكان عنصراً أساسياً مـــــن عناصر العمل الروائي ، فلا يمكن للأحداث أن تـــــــدور إلا في مكان محدد الأبعاد ، أو في فضاءٍ مفتوح غير مقيد بحدود معينة ، وسواء صرح الروائي باسم المكان أم لم يصرح ، فالمكان موجود وحاضر فـــــي العمل الروائي بأي شكلٍ مـــــــن الأشكال ، فالمكان يمثل حالـــــــــة مـــــــــــن الخصوصية ، وعليه " فأن العمل حين يفتقد المكانيـــــــــــة فهو يفقد خصوصيته وبالتالي أصالتـــــــه " [i] . فأحداث الرواية لا بـــد لها مـــــــــــن مساحـــــــــــة مكانية تدور فيها " فالمكان دون أي تحديد يمثل موضوعاً يدفع المؤلف إلى إنتاج نص إبداعي يبحث من خلاله أوجه النظر المطروحة في الواقع ، وبعد ممارسته لعملية الإدراك ، يقوم من خلال الوسائط الفنية الأدبية والفكرية والثقافية بمعالجة المكان "[ii] ، وكذلك الشخصيات ترتبط بعلاقـــــــــــــــــة متينـــــة بالمكان ، هذه العلاقة تشكل رافداً مهماً للعمل الروائي فضلاً عن الروائي الذي يقوم بمهمة سرد ووصف الأحداث ، وكذلك وصف الأماكن سواء ببعدها النفسي أم الجغرافي أم الزمني ، وعليـــــــــــه " فالمكان لا يعيش منعزلاً عن باقي عناصر السرد وإنما يدخل في علاقات متعددة مع المكونات الحكائية الأخرى للسرد وعدم النظر إليه ضمن هذه العلاقات والصلات التي يقيمها ، يجعل من العسير فهم الدور النصي الذي ينهض به الفضاء الروائي داخل السرد "[iii]

فهو مرتبط بعناصر السرد كالزمان والشخصيات والأحداث ، فالمكان " هو المجال الذي تسير فيه أحداث الرواية من تحولات على مستوى أفعال الشخصيات ومن رؤية السارد التي يحددها من خلال عالمه الإنساني الذي يبنيه والمواقف المختلفة التي تنبثق منه والقانون السائد في هذا العالم والنظم المتعددة التي تحكمه ، إن المكان هو المدى الذي يحقق فيه الراوي كل تصوراته من خلال ارتباط عناصر الرواية "[iv]

على الرغم من تعدد أشكال المكان الروائي وارتباطه بعناصر السرد المختلفة ، واختلاف صيغ تقديمه من قبل الروائي إلا أن الشيء الثابت الذي

[1] أ.م.د. نرجس خلف أسعد أستاذة المناهج النقدية الحديثة كليةالتربية للعلوم الانسانية ـــ جامعة تكريت

يبقى ملازماً للمكان ولعناصر الرواية الأخرى هو وسيلة تقديم أو رسم المكان والعناصر الأخرى ، والوسيلة هذه هي اللغة ، حيث تقوم اللغة بتقديم المكان بمختلف ابعاده وأشكاله وصوره " فالنص الروائي يخلق عن طريق الكلمات مكاناً خيالياً له مقوماته الخاصة وأبعاده المتميزة "[v]

يعمد أحياناً بعض الروائيين إلى ذكر أسماء لأماكن موجودة على أرض الواقع سواء مدن أو مواقع شهيرة في هذه المدينة أو تلك إلا أن هـــــــــذه التسميات لا يمكن أن تجعل القارئ يجزم أن ما يحصل في الروايـــــــــــــة هو حقيقي ، أو أن ما يجري في هـــــــــــــذه الأماكن هو واقعـــــــــــي ، بل أن الروائـــــــــي يعمد مـــــــــــــن خلال استخدام اللغة إلـــــــــــى رسم صورة أدبيـــــــــــــة توهم القارئ أن ما يقرأه حقيقي ، بدلالة وجود أماكن أو أسماء أماكن حقيقية موجودة في أرض الواقع تدور فيها الأحداث ، لكن " الراوي عندما يقدم أمكنته ويعمد إلـــــــــــــى اعطائها أسماء ومواقع مستمدة من الواقع لا يريد مـــــــــــــن خلال ذلك تقديم المكان الموجود فـــــــــــي الواقع بعينـــــه كما تعكس المرآة الأشياء ، بل يريد خلق المكان (الروائي) الخاص بعالمه هو ، وأي تطابق بينهما يبقى مجرد حيلة أو خدعة كما يراها الكثير من الروائيين ، أو وسيلة لإيهام القارئ بواقعية أمكنته حتى يضفي على أحداث رواياته طابع الواقعية فتصبح بذلك جزءاً من الواقع الخارجي "[vi]

للمكان حضور واسع في رواية **(صديقتي اليهودية)** ، إذ نجد المكان يهيمن على مساحات واسعة من الرواية ، بل قد نطلق عليها رواية أماكن لكثرة ما ورد فيها من أماكن ، إذ يبتدأ الروائي روايته بذكر المكان **" تستعد الحافلة للانطلاق صباحاً بمحرك ينفث بهدوء بخاراً شاحب البياض من عادمه ، عند ساحة بيكاديللي وسط لندن ، بركابها المنتظرين اكتمال عدد أفراد المجموعة ، لتطوف بهم في رحلة سياحية ، في سبع دول شمال أوربا ."**[vii] يصرح الروائي بوجهة الرحلة التي سيقوم بها ويدون أحداثها في روايته ، إذ تنطلق الرحلة من ساحة بيكاديللي في لندن باتجاه سبع دول في شمال أوربا ، خلال هذه الرحلة سنشاهد العديد من الأماكن التي ستمر بها الرحلة ، لكننا سنعمد إلى دراسة دلالات الأماكن في الرواية ومنها : –

1-المكان / الراحة

لا بد للإنسان بعد عناء يوم طويل أن يجد له مكاناً يلجأ إليه ليرتاح فيه ويرمي عنـــــــه أوزار نهار مليءٍ بالتعب والمشاغل والمسؤوليات ، وهذا عادة ما يوفره البيت ، الذي يمثل الوعـــــــــاء الذي يحتضن الإنسان ويحمل عنـــــــه متاعبـــــــه التي يحملها طوال النهار ، والبيت عند (جمال قاسم) لـــــــم يغادر هذه الميزة ، فهو فـــــــي كل مرة يلجأ فيها إلـــــــى بيت ما يكون الغرض منه النوم ليلة هانئة يرمي فيها اتعاب نهار مثقل بالأعمال والإجهاد ، لا فرق لديه في موقعه أو شكله أو حجمه أو من يقطنه ما دام يوفر له أسباب الراحة " **بعد أن تعرفت على معالمها الرئيسة ، قررت أن لا ابقى في لندن المزدحمة بكل شيء وأن لا انام في فنادقها مرتفعة الأجور ... ذكر لي أحدهم أن هناك بيوتاً جميلة خارج لندن ، استطيع أن استأجر غرفة لدى إحدى عائلاتها ، وذلك في احدى المدن القريبة ، فأدفع لهم مبلغاً بسيطاً ، مقارنةً بما أدفعه هنا** "[viii] ، ويتكرر هذا الأمر معه كلما انتقل إلى منطقة جديدة ، حيث يبحث عن مكانٍ للمبيت فيه " **وفي المحطة وقفت أمام شباك سيارة أجرة ، وكما قال لي صاحبي ، طلبت من سائقها الذي يبدو انه باكستاني الأصل ، أن يوصلني إلى بيت عائلة تؤجر للسياح الأجانب ، لمدة ليلة أو عدة ليال ، مع إقامة تتضمن إفطار الصباح .** "[ix]عند انتقاله إلى مدينة (بورتسموث) ، توجه كالمعتاد إلى أحد المنازل للمبيت ، لكن المنزل هذه المرة يختلف عن سابقيه ، فجمال قاسم في المرتين السابقتين لم يلتقِ بأحدٍ من الساكنين سوى السيدة صاحبة المنزل ، ولم يدر بينهم حديث ذا أهمية تذكر ، لكن في هذه المرة نجد أن جمال والسيدة صاحبة المنزل يسترجعون أحداثاً وقعت خارج زمن الرواية ، يربط فيها جمال بين الماضي والحاضر ، إذ يدور حديثهم عن فلسطين وما جرى فيها في الماضي " **وخلال جلسة تعارف قصيرة في غرفـــــة الجلوس ، ذكرت لي أن " زوجها الأول " كـــــان جندياً فـــــي الجيش الإنكليزي فـــــي فلسطين ، وأن مركزه كـــــان فـــــي ميناء (بورت) حيفا – كان أبي المعتقل هناك فـــــي معسكرات الإنجليز بالأشغال الشاقـــــة ، يسميه (بور**

حيفا) . ومما قالته روز : " كان من نتائج الحرب العالمية أن بريطانيا أهدت فلسطين إلى يهود أوربا ، ليقيموا فيها دولـــــــة ، يسمونها إسرائيل.... " فقلت لها : " كيف تهدي بريطانيا ما لا تملك ، لمن لا يستحق ؟ (.....) " لم يعد (جون) ، فلقد كان مرسلاً في مهمة عسكرية إلـــــــى فندق الملك داود ، فـــــــي القدس ، الذي فجـــــره اليهود على الإدارة البريطانية ، ليتخلصوا مـــــن تاليهم ..... مـــــــــات مع رفاقه تحت الردم ." [x] .

تعد يائيل البيت ملجأً وملاذا آمناً والخروج منه مجبرة يمثل الخروج من جنة عدن ، فبعد أن سقطت في حبال أحد الأشخاص المخادعين وطرد أهلها لها من البيت ، فتكون بذلك فقدت نعيم الأمان في البيت لتجوب الطرقات مواجهةً أقسى لحظات الخوف والرعب " **النتيجة كانت مروعة لي ... لم أكن اتوقعها ، و لم أحسب لها حساباً .. لقد جنت العائلة في بيتنا ، وزمجر أبي ، وهددني بالقتل ، وتعقدت عيشة أمي ، ولكن أختي التصقت بي محزونة ... كانت النتيجة أن طردني أبي من البيت** "[xi].

لم يكن البيت المكان الوحيد الذي يلجأ إليه الإنسان من أجل الراحة ، فغرفة في فندق كفيلة بازاحة هموم وتعب نهار طويل ، خاصة إذا كان نهاية النهار رحلة ليلية مرعبة بين شوارع مظلمة ، إذ يتفاجأ جمال قاسم بعدم وجود أي سيارة تقله من معرض الزهور إلى الفندق – مقر إقامته – ليتقدم أحد الأشخاص ليخبره إمكانية نقله معه في سيارته إلى أقرب موقف للسيارات ، لكن الذي حصل أن الشاب أوصله إلى الجهة المعاكسة لتلك التي يروم الذهاب إليها ، مما يدفعه إلى قطع المسافة جرياً في ليل شديد الظلمة حتى يصل إلى أحد الفنادق الذي يعد ملاذاً آمناً لمن في حالته تلك ، لكن يفاجأ بما لم يكن في الحسبان " **ادخل الفندق بكل ثقة . اعمل نفسي رجلاً مهماً يقابلني موظف الاستقبال بتجاهل ، ويستمع إليّ بنصف وجه ، أو بغير اهتمام . ولكنه في الحقيقة كان منتبهاً إليّ إنما بطريقة المستريب مني ، خاصةً وقد شاهد اللئيمُ شكلي الشرقي الغريب ، وكأنه يعرف زبائنه ، فلم يرحب بي كما هو مفترض . لم يقل لي حتى كلمة (نعم ... كيف استطيع مساعدتك)؟ ورغم ذلك بادرته بطلبي :" أريد غرفة بسرير واحد ! " يسألني وقد عرف أني غريب ، وربما عربي ، وقد أكون**

ارهابياً ... ولما لا ؟ فالعرب كلهم إرهابيون حسبما صورتهم ماكنة الإعلام الغربي المتوحشة : هل لديك حجز عندنا ؟ فأقول ببساطة الواثق من نفسه ، إذ أنه سيدفع القرش نقداً : " لا " فيقول من دون مراجعة أوراقه ، ولا التدقيق في .0غُرَفِهِ ، التي من المؤكد أن صفها لم يكن مشغولاً : " نعتذر لعدم استقبال نزلاء من دون حجز مسبق ! " . ولكني سأدفع لك مسبقاً تكاليف المنامة . " نأسف ."[xii] الراحة والأمان اللتان كان ينشدهما جمال في هذا الفندق لم يتحققا لجمال الذي غادره كاتماً غيضه على صاحب الفندق ، ليبحث له عن وسيلة تقله إلى امستردام .

2-المكان / الكابوس

تتغير دلالات المكان بحسب الشخصيـــــــة والحالة النفسية التي تمر بها وحسب ما يواجه فـــــي هذا المكان أو ذاك ، فما يكون مكانـــــاً أليفاً ورحبـــــاً عند شخص يكون كئيباً وضيقاً عند آخـــــــر ، فالمطار على رحابتـــــه وسعته وكثرة واردیـــــــــــه بات بالنسبة لجمال قاسم وزميلـــــــــــه محمود – الذي التقى به في مطار هيثرو في لندن – تحول من تلك السعة والرحابة إلى مكان ضيق ومزعج لهما ، نتيجة لما واجهاه من مضايقات من قبل رجال الأمن في المطار بعد حرارة اللقاء التي جرت بينهما ... **" في قاعة الخارجين من المطار التقيت بالصدفة أحد زملائي ، من عمان بالأحضان . العرب يلتقون في مكان ، فيسلمون على بعضهم بالقبلات ، وكأنهم يتبادلون شم دفء حنان بعضهم لبعض (...) لم ننتبه إلى كون عدسات مطار هيثرو تصور كل قبلة ، وتشم كل همسة في محيط المطار.(....) قف! قال رجل الأمن ، وسرعان ما التف حولنا امنيان آخران . توقفنا أنا ومحمود . " نعم ؟ ما الموضوع ؟ " . جوازي سفريكما ! هكذا يتعاملون في كل مطار مع المشتبه بهم . يبدأون بالتداول معك وذلك باعتقال جواز سفرك ..(...) ابرز كل منا جواز سفره ... شاهد "العُقبان " أن الجوازين لعربيين ، فازدادت شهيتهم للرقابة والتحقيق..(....) قال الضابط لو سمحتما، نريد تفتيش حقيبتكما!"... "**[xiii] فبعد رحلة تفتيش للأغراض والأوراق الرسمية وغير الرسمية ، وبعد أن تأكد رجال الأمن الإنكليزي من عدم وجود

ما يثير الريبة والشك في هذين المسافرين ينسحبان بعد أن يقدما اعتذارهما لجمال ومحمود متحججين بتعليمات المطار . اللحظات التي مرت على (جمال ومحمود) حولت فضاء المطار من مكان واسع ورحب إلى مكان ضيق نتيجة المضايقة التي تلقوها من رجال الأمن ، خاصة انهما قد تم تفتيش اغراضهما في محطات تفتيش المطار فكان طلب التفتيش الأخير ذاك بمثابة اتهام موجه لهما بالإرهاب خاصة أن جنسيتي كليهما تشير إلى عربيتهما .

يتحول المطار مرة أخرى لكابوس بالنسبة (لجمال قاسم) الذي يواجه فيه موقفاً محرجاً وصعباً مرة أخرى ، بعد أن اكتشف أن موعد سفره سيكون في الثامن من حزيران ومعرض تشيلسي للزهور يبدأ في السادس من حزيران وينتهي في الثامن منه ، أي أنه لن يستطع حضور المعرض , ولا التفاعل مع الشركات المشاركة , فطلب هاتفياً من شركة الطيران تغيير الموعد إلى السادس من حزيران حتى يتسنى له مشاهدة معرض الزهور ، لكن ما صادفه في المطار جعل من المطار الرحب الواسع مكاناً لا يشعر فيه سوى بالقلق والاضطراب **" وصلت إلى محطة استقبال المسافرين .... استلمت الموظفة تذكرتي ... قرأت المعلومات والشروط ، فقالت مندهشة : " هذه التذكرة غير قابلة لتعديل موعدها ... لن تستطيع السفر إلا يوم 8 حزيران ." (.....) " جررت حقيبتي ، وجلست بعيداً عن رقابة السيدة (الإياتية) ، وانتظرت حتى لم يبقَ أحد من المسافرين أمام حاجز الاستقبال ..... بقيت انتظر حتى خرجت السيدة ، ومعها أوراقها (....) جاء بعدها شاب وسيم ، فهمت أنه موظف طيران (اليطاليا) ، وليست (الاياتا) ، فوقف منهمكاً "**[xiv] ليغادر جمال المطار ويتخلص من ذلك القلق والخوف اللذان سيطرا عليه نتيجة خطأه في الحجز في الموعد الصحيح .

وتعد الشواطئ الساحلية أماكن للإستجمام والسياحة ، يتخلص فيها الناس من مشاكلهم واتعابهم لينعموا بالاسترخاء والراحة ، لكن شواطئ (بورتسموث) لم تكن كذلك مع جمال قاسم ، وذلك لوصوله في الوقت غير المناسب ، فجمال الشاب الأسمر حكم عليه الشباب البورتسموثي الإنكليزي المهووس بجنون كرة القدم بأنه ليس إنكليزياً ،إذا فهو غريب ، إذا هو غريب ، إذا هو فرنسي ، وفي الوقت

الذي تخسر فيه إنكلترا أمام فرنسا في مباريات كرة القدم ليتحول شاطئ بورتسموث إلى كابوس يجثم على جمال ليحول تلك الجولة الترفيهية إلى تجربة مرة " **... ولكن الشباب (البورتسموثيون) ، بعد أن تشمموا غربتي ، تحفزوا متجهين نحوي ...أشاهدهم يتجمعون ويتشاورون عليّ... أخذوا يقتربون مني أكثر فأكثر .. ابتدأوا بسؤالهم : " أنت لست إنجليزياً . أليس كذلك ؟ قال أحدهم ! فقلت : " لا، لست إنجليزياً ! " أنت فرنسي إذن ؟ قلت بلغة إنجليزية غريبة عنهم : " لا ! أنا لست فرنسياً ما دمت غير إنجليزي ، فأنت غريب .. إذن أنت فرنسي هكذا تخيلوا فحكموا عليّ كوني فرنسياً ... هم اليوم مسكونون بالهم الفرنسي .. بالغلب الكروي الفرنسي ... وأخيراً هجموا عليّ ! (.....) فوجئت بتجمع الشباب حولي يا صديقتي ، وهات يا ضرب ! راح كل منهم يساهم بركلة ، او بكف ، أو بضربة جزاء قوية (.....) كدت أموت ... صرخت مستغيثاً ، فلم ينقذني أحد !**" "[xv] تلك التجربة المرة التي اصابته بالذعر جعلته لا يفكر مجدداً في الذهاب إلى الشاطئ حتى لا تتكرر التجربة معه مرة أخرى .

تتجمع المفارقات في الأمكنة التي يمر فيها جمال ، فالمكان الواسع المترامي الأطراف نجده اضيق ما يكون لدى جمال أو يائيل ، فالبحر الواسع على مد البصر ، والباخرة التي تجوب البحار ، يحملان ذات الصفات بالنسبة ليائيل ، فكلاهما مصدر خوف وقلق !! " **إن ركوب البحر " تنظر إلي بطرف عينها ، وهي تدير وجهها بعيداً عني مرة أخرى ، وتقول محزونة : " يعني لي الشتات والفراق ، والألم ! وماذا تعني لك الباخرة ؟ " الباخرة ، تتنهد ، ثم تعود لتلف ذراعها حول وسطي وكأنها تحتمي بي ، وتقول : " تعني لي الهجرة .. البعد ... الخوف .. التشتت ، والضياع خلف البخار .. أنا اكره البواخر يا جمال ، (.....) البواخر تنقلنا من بلاد إلى بلاد .. تبعدنا عن الأهل والجيران والأحباب " .. (....) البواخر تطردنا بكل قسوتها .. تجرفنا بقوة ، فتبعدنا عن المكان .. ترنو عيوننا إلى بلادنا باكية ، ونحن نمد أيدينا طالبين العودة (....) البواخر بالنسبة لنا معتقلات سابحة ، سجون متحركة... (...) ومن بلادنا الجميلة ، تم قذفنا إلى البلاد البعيدة "**[xvi] .

في المدن التي يزورها جمال في رحلته تصادفه بعض الأماكن التي تمثل له كابوساً معيناً لما تحمله من مظاهر الخوف والفزع ، لكن في (أوسلو) عاصمة النرويج ، حيث يبيت جمال في أحد فنادقها ، نجد دلالة المكان / الكابوس تنطبق على الفضاء الأوسع والمقصود به فضاء مدينة أوسلو ، وعلى المكان المحدد الفندق ، والسبب يعود إلى ما شاهده جمال في الفندق " **نفطر في المطعم المتوج بمأكولاته الشهية ومشروباته الساخنة في الطابق السادس من الفندق .. كان بضعة رجال فلسطينيين يعقدون ربطات العنق ، يتضاحكون وهم يفطرون حول طاولة غير بعيدة (.....) أنتبه أنني أعرفهم بالصور الإعلامية حق المعرفة ، لكنهم لا يعرفوني طبعاً .. أقول لنفسي مواسياً : " وهل يعرفني جيفارا ، وكاسترو ، ومانديلا الذي قضى سبعة وعشرين عاماً في السجن ، كما أعرفهم ؟ " لم أكن أعرف وأنا أنام في أوسلو ، أنه يجري التحضير لاتفاق مسمم يتم طبخه في الفندق الذي نزل فيه ، اسمه " اتفاق أوسلو "، سيتم فيه اعتراف الفلسطينيين بدولة إسرائيل ، من دون اعتراف ما تسمى إسرائيل بدولة فلسطين.. "**[xvii] هذا المكان (الفندق) شكل كابوساً لجمال أقلق فكره وتفكيره لما رأى وشاهد من استسلام وتسليم بلد كامل بيد المحتل وبطريقة قانونية ، فبات هذا المكان يمثل الحاضنة الأمينة لمؤامرة كبيرة حيكت ضد الشعب الفلسطيني من دون علمه ، ومن غير أن يحصل من هذا الاتفاق على أي حق من حقوقه ، ولا حتى ببطانية يلف فيها جثة الشعب الفلسطيني (بحسب فحماوي) .

ينتقل جمل في حديثه عن الفندق (المكان المحدد) الذي مثل مكان عقد المؤامرة والتفاوض لتحقيقها إلى الفضاء الأوسع ، مدينة أوسلو ، التي يرى فيها المدينة المتسلطة على العالم ، إذ يتساءل عن قدرة هذه المدينة على اصطياد الممثل الشرعي والوحيد للشعب الفلسطيني واقناعه للتوقيع على هذه (الاتفاقية / المؤامرة) عاقداً المقارنة بينها وبين مدينة (بيرجن) النرويجية ، تلك المدينة التي تحصد مليارات الدولارات سنوياً من خلال مجموعة من الأعمال التجارية كصيد سمك السالمون ، وتصنيع الكافيار فضلاً عن وجود منشآت البترول ومعدات استخراج النفط العالمية ، فبيرجن تصطاد المليارات من الدولارات وأوسلو تصطاد من يمثل الشعب الفلسطيني " **أنت لا تعرف كيف تصطاد هذه**

المدينة الهائلة الساحرة البعيدة عن الدنيا ، مثل هذه الأعمال الجبارة المعقدة المتشابكة ، وكيف تأسر أوسلو أعظم المآسي في التاريخ ، وهي تصطاد الممثل الشرعي والوحيد للشعب الفلسطيني وتضعه في قمقم سليمان ، ليصحو بعد ألف عام مما تعدون وهو يقول : " شبيك لبيك ، عبدك بين يديك " بينما هو ملخوم ، لا يعرف أين كان ، ولماذا افرجوا عنه بعد تلك القرون الطوال ، ولا أين يذهب بعدها في متاهة سيي أوسلو القديم ."[xviii]

يعود جمال قاسم ليتحدث عن أوسلو المدينة التي احتضنت كابوس المؤامرة على الشعب الفلسطيني ، حتى أن المعاهدة قد سميت بمعاهدة أوسلو على الرغم من أن التوقيع على المعاهدة قد تم في مدينة واشنطن الأمريكية ، إلا أنها سميت كذلك نسبة لمدينة **(أوسلو النرويجية)** التي تمت فيها المحادثات السرية[xix]

بعد جولة سياحية في (التلفريك) بين قمم الجبال الشاهقة يعود جمال ليقارن بين مدينتي **(بيرجن وأوسلو)** النرويجيتين ، بيرجن التي تزخر بقمم الجبال العالية و أوسلو التي تتعالى على الناس بقدرتها في السيطرة على العرب باتفاقيات لا حول لهما فيها ولا قوة " **.... ترى هل كان المؤتمرون في مؤتمر أوسلو يُسلِطون قواهم علينا من هنا ، من قمة قمم العالم ، نحن المعذبين في الأرض ، فيتحكمون بنا ، ويسخطوننا من هنا ، قائلين لنا : " يا واطئين ؟ (....) ننام ليلتنا في هذه المدينة الهادئة النظيفة الجميلة ، التي ، برفقة أوسلو ، تحرك العالم على طريقة نيوتن الذي قال : " أعطوني مكاناً خارج العالم ، وأنا أحرك لكم العالم . " وإلا فكيف استطاعت معاهدة أوسلو أن تحرك العالم ، وتلوي عنق الفلسطينيين بسلام الشجعان ."**[xx]

فهذه المدن مثلت مكاناً كابوسياً لجمال لما حدث فيها من لقاءات سرية من أجل اخضاع الشعب الفلسطيني تحت مسمى معاهدة السلام .!!!!!

المكان / التاريخ

يعرف المكان التاريخي في الرواية بأنه " المكان الذي تجري عليه تغيرات تاريخية ، والتاريخ هو الزمن الذي يعطي للمكان قيمته المتغيرة من عهد لآخر "[xxi]

والأماكن التاريخية في الرواية تشغل مساحاتٍ واسعةً ، وذلك لما تتضمنه الرواية من انتقالات متعددة في العديد من الدول سواء كانت تلك التي سافر إليها جمال للسياحة ومعه يائيل أم الرحلات التي سبقت تلك الرحلة والتي كان يروي ليائيل عنها ، وأغلبها تركز في إسبانيا وإيطاليا ، فتلك الدول تملك أماكن تاريخية متنوعة ، تختلف بطبيعتها الثقافية والدينية ، فأسبانيا تحتضن آثار الحضارة الإسلامية الأندلسية ، أما الفاتيكان فتحتضن الآثار المسيحية .

يتوقف جمال قاسم أولاً عند الأندلس عندما سألته يائيل إن كان قد زارها سابقاً أم لا ، وهل الآثار الأندلسية باقية كما كانت سابقاً ؟ ليتوقف حينها عند الأماكن التاريخية الموجودة في الأندلس كقصر الحمراء ومسجد قرطبـــــــــــة وقصور إشبيليـــــــــة وكنائسها ، إلا أن ذكره لهذه الأماكـــــــــــــن التاريخيـــــــــــــة لا يمر بصورة سريعـــــــــة بل يتوقف ليبين بعض تفاصيل التغيرات التي تعرضت لها تلك الأماكـــــــــــن مما أدى إلى تغير هويتها الأصليـــــــة فالمكان " يشكل هوية الإنسان حيث يكون قائماً وأركانه صحيحة ،أما إذا تعرض للهدم فالإنسان يصيبه التدمير أيضاً، أي زوال قيمه ، وأفكاره وتاريخه من منظومته وبالتالي يصبح يعاني الخلل النفسي العميق على المستوى الفردي والجماعي في آن واحد"[xxii]من تلك الأماكن التي تعرضت للتغيير مسجد قرطبة الذي تحول إلى كاتدرائية تحمل ذات الاسم نتيجة لاجتياح القساوسة لمدينة قرطبة وذلك في عام (1236م) حيث قاموا بتحويل مساجدها إلى كنائس !!!" **كان الدليل السياحي يومها يقودنا داخل جامع قرطبة ، متجاهلاً بكل صفاقة كونه مسجداً ، إذ أنه يتحدث بكل بساطة ، فيسميه (كاتدرائية) ويسهب في تفاصيل تاريخ هذه الكاتدرائية الكاثوليكية وعراقتها ... كادت معالم مسجد قرطبة أن تندثر ولكن الذي حفظها كمسجد أنها اليوم موجودة على قائمة مواقع التراث**

العالمي ، وأنها ما تزال تعرف من قبل سكان قرطبة باسم " كاتدرائية مسكيتا " وكلمة "مسكيتا " تعني مسجد باللغة الإسبانية .. ومما قاله لنا يومها : " تعتبر (كاتدرائية قرطبة) نموذج فن العمارة الاسبانية القديمة ، و لم يقل إن (مسجد قرطبة) هو واحد من المعالم الأثرية الأشهر للعمارة الإسلامية في العالم وليست إسبانيا وحدها. "[xxiii]

الوجهة الثانية التي يتوقف عندها جمال هي الفاتيكان ، حيث يحاول أن يتوقف عند كل زاوية تحمل نفساً تاريخياً دينياً أو ثقافياً أو فنياً في الفاتيكان .." فكل مكان يحمل تاريخاً ... ومن البديهي أن الإنسان لا يرث في المكان ما يمثله من ظرف فقط ، بل يرث كذلك هذا التاريخ الذي يلفه ... ولا تتساوى في هذا الإرث كل أقسام المكان بل تتفاوت وتتفاضل على أساس ما اضطلعت به من مهمات وما شاهدته من أحداث تختلف قدراً وقيمة "[xxiv]

يبدأ جمال بوصف كل مكان في الفاتيكان وكل زاوية في فهو يهتم بسرد التفاصيل الدقيقة الموجودة في كل مكان يتجول فيه .. " **وقبل الدخول إلى " ساحة القديس بطرس " شبه الدائرية ، المحللة بالأعمدة الرخامية العالية المزدوجة ، والمتحدة القمم بسقف من الجسور الرومانية التاريخية ، وكأن سقفها شبه الدائري معد لسير عربات الخيول الرومانية المزدوجة القديمة ، أو يشبه الطريق الذي يمر عليه الناس فوق سور الصين العظيم . ولكنه هنا بشكل مقزم .."**[xxv]

يستمر جمال في حديثه مع يائيل ليفصل لها الأماكن التي توقف عندها والمظاهر الفنية والثقافية الموجودة في الفاتيكان ومنها التماثيل واللوحات الفنية الموجودة في كل مكان في الفاتيكان " **كنا نصعد إلى كنيسة سيستين ، بينما تقول الدليلة بصوت هامس ، كي لا تزعج السياح المكتظين في القاعات والطرقات : " نحن الآن نعيش أعظم لحظات فنية ، في وسط أعظم متحف ديني في العالم ، لا يتفوق عليه سوى فنون الفراعنة وتماثيلهم التي ليس لها مثيل . لاحظوا أن الطريق محلل باللوحات الفنية المذهلة .. تتوجها لوحات مايكل أنجلو برسم " خلق آدم " ، أو " خلق الإنسان " على سقف الكنيسة التي كان قد رسمها عام 1511 ...."**[xxvi]

ينتقل بعد ذلك الى موقـــــــــــــــع جديد في إيطاليا يدعـــــــــــى "(الكولسيوم) أو مـــا يعرف بـــ القلعة " إستاد

روما القديم " الذي يمتاز بعمق تاريخي كونـــــه أول إستاد بالعالم ..... **" وأثناء سيرنا على البلاط الحجري القديم حول الإستاد المتروك على قدمه من دون ترميم ، دخلنا إلى بقايا آثار المدرج الروماني العتيد ، الذي يظهر تحت إستاده بقايا طابق تسوية فيها غَرف تَحشر فيها الأسود وأخرى للنمور ،(.....) كنا نسير أنا ويائيل ، فنشاهد لوحات فنية تبين كيف كان جمهور المتفرجين في مدرجات الاستاد يصيحون رافعين أيديهم ، بين مشجع للأسد على الإفتراس ، وبين رافض لهذا الظلم ، ومندد بالذي يدير هذه المذابح البشعة ، فأقول : " إنها تشبه المذابح التي يتعرض لها الأسرى الفلسطينيون على يد البطش الصهيونية "**[xxvii] نجد هنا أن جمال يستغل أي علاقة بين الأماكن وما يجري فيها ليربط بينها وبين ما يحصل للشعب الفلسطيني من قتل وتهجير ودمار ليؤكد وجهة نظره ورؤيته للأحداث ليقنع بها يائيل ...

3-المكان / التجارة

من الأماكن التي ترد في الرواية وتكون لها خصوصية ، هي أماكن التجارة ، التي تشكل مصدراً من مصادر الحصول على المال ، و أماكن التجارة هي الأماكن التي تدور فيها الاتفاقيات والصفقات التجارية وعمليات البيع والشراء كالشركات والمعارض والأسواق . من بين هذه الأماكن التي ورد ذكرها في الرواية (سوق آلسمير الدولي للزهور ونباتات الزينة) حيث يذهب جمال ويائيل إلى هذا السوق لأن جمال من المهتمين بالزهور ونباتات الزينة **" نصل ظهر هذا اليوم إلى سوق آلسمير الدولي للزهور ونباتات الزينة ... حيث المكان مكتظ بالنباتات والزهور. ندخل إلى القاعة الدولية للبيع ، فنشاهد نماذج من هذه الزهور تدخل إلى (الأوكشن) ، قاعة المعرض الخاصة بالتجار ، تجدهم يجلسون على مقاعد تشبه مقاعد مجلس النواب العربية ، (.....) وعلى منصة كل منهم سماعة مثل سماعات مجلس النواب ، ولكن هذه تحمل رقم التاجر المسجل في هذا السوق والمعترف به تاجر جملة (....) نجد هنا على صدر المسرح الكبير ساعة ضخمة بقطر عدة أمتار ، مؤشرها لا يدل على الوقت بل على السعر ، الذي يفتتح بيع صفقة النباتات بالمبلغ العالي ، ثم ينخفض تدريجياً ... وهكذا تستمر لعبة البيع على شكل مناقصة وليست مزايدة علنية**

" [xxviii]في هذا النص يصور لنا الكاتب تفاصيل دقيقة عن المكان الذي ذهبوا إليه كما أنه يقدم لنا صورة متكاملة عن عملية البيع والشراء فيه بالشكل الذي يجعل فيه القارئ يتعايش مع المكان وكأنه قد زاره سابقاً ..

من الأماكن الأخرى التي ورد ذكرها في الرواية وشكلت مصدراً مهماً من مصادر الحصول على المال (مركز مجوهرات إلياهو سابير) حيث كان هذا المكان أحد الأماكن التي ذهب إليها أفراد الرحلة للتجول فيه والاطلاع على ما يحتويه من حلي ومجوهرات متنوعة " **توصلنا الحافلة إلى مركز مجوهرات إلياهو سابير، كانت لورا قد اقترحت علينا زيارته ، فابتهج ريمون بهذه الزيارة، إذ قال لي : إنها فرصة لعرض التعاون التجاري معهم ... ما أن وصلنا إلى المركز المتروي قليلاً عن وسط السوق ، وقبل أن ننزل على الدرجات التي تأخذنا إلى قاعة العرض الكبرى ، حتى أغلق الباب من خلفنا بطريقة محكمة بحيث لا يستطيع أي منا أن يخرج إلا بعد السماح له بذلك كان أربعة شبان من ذوي القامات الرشيقة ، والعضلات المفتولة يتحركون بيننا بابتسامات مصطنعة ، وهم يعرضون علينا أنواع الذهب والألماس ، والمجوهرات المختلفة .. لم نكن كلنا مهتمين بشراء المجوهرات ، ولو أننا كنا مندهشين بما نشاهده من نوع مذهل لهذه الحلي ، ولكن ريمون هو الذي فاز بالزيارة ، إذ أنه طلب التحدث مع إلياهو سابير شخصياً، وبعد توصيل الطلب إلى من يهمه الأمر ، عاد أحد حراس مغارة الكنوز ، فأدخله برفقته إلى غرفة الإدارة ..**"[xxix] الجولة التي قام بها أفراد الرحلة في مركز إلياهو سابير للمجوهرات لم تكن مثمرة لهم كما كانت بالنسبة لريمون ، المهتم بالمجوهرات والتجارة بها ، الذي وجد في هذه الجولة فرصةً ثمينة للتعاقد على صفقة مجوهرات وذهب ثمينة . لذا نجده ينفصل عن المجموعة ليبقى في المركز ليكمل صفقته المربحة ... فذلك المكان شكل مصدراً من مصادر التجارة والربح لإحدى شخصيات الرواية دون غيرها ...

من المعارض التي زارها جمال ويائيل معرض فني متعدد الأغراض في جنوة ، صادف يوم زيارتهم للمعرض أن يكون مخصصاً لفن التاتو ، الأمر الذي لم يتوقعه جمال أن يجد إقبالاً كبيراً على هكذا

فن ؟؟!! " **أدهشني في جنوة معرض فني متعدد الأغراض ، منشأ على مساحة واسعة على ميناء البحر، حيث النشاطات الترفيهية والسياحية (.....) كان المعرض يومها مخصصاً لفن (التاتو) ...اعتقدت أن عدد حضور هذا المعرض سيكون قليلاً ، ولكنني ذهلت لهذا الكم الهائل من المراكز العارضة لسمومها الفنية ، التي لا أراها جميلة ، (.....) وجدت الزبائن الحاجزة دورها في طوابير طويلة (.....) عالم غريب ، مدهش ، في الحقيقة لم أستمتع ، إذ عجبت كيف نسمم أبداننا بهذه الرسومات التي تشوه شكل الجسد الجميل !"**[xxx] إن هذا المعرض يختلف عن باقي المعارض الفنية فهو لم يعرض لوحات فنية أو تماثيلاً ونصباً .... بل كان معرضاً للرسم على الأجساد البشرية ، ومما اثار دهشة جمال من هذا المعرض ، الكم الهائل للمراكز التي تقدم هذا الفن ، وكذلك عدد الزبائن المقبلين عليه !!!

المكان / الفراق

بعض الأماكن تحمل دلالة واحدة في النص الروائي ، وأماكن تحمل دلالتين مختلفتين متضادتين ، من تلك الأماكن المطارات ومحطات القطار والبواخر .... فهذه الأماكن قد تكون أماكن للقاء الأشخاص وقد تكون أماكن للفراق ، وقد تحمل كلا الدلالتين .. . أول تلك الأماكن التي تحمل دلالتين مختلفتين (المطار) ، حيث التقى جمال بصديقه المهندس محمود ، الذي لم يلتقِ به منذ عشر سنوات " **كنا نسير فرحين بمصادفة اللقاء في بهو ممر المطار ، ولم نكن قد التقينا ، حتى في عمان منذ عشر سنوات ..**"[xxxi] وبعد أن يتعرض كلا الصديقين إلى موقف مزعج من قبل رجال أمن مطار هيثرو في لندن ، حيث قاموا بايقافهما وتفتيش أغراضهما ، ثم بعد التأكد من عدم وجود ما يثير الشكوك لديهما ، يعتذر رجال الأمن وينسحبوا لهدوء ، لينتهي لقاء الصديقين سريعاً " **وبعد لقاءٍ لم يدم أكثر من دقائق ، استطاع سايكسبيكو اللعين أن يفصلنا عن بعضنا بوداع سريع ، فسار كل منا في طريق** "[xxxii] وبهذا نجد أن المطار ذاته كان في لحظة مكان لقاءٍ وبعد فترة قصيرة من اللقاء يتحول إلى مكان لفراق كلا الصديقين .

من الأماكن الأخرى التي تحمل دلالتين متناقضتين ، محطة القطار ، حيث تشهد لحظة لقاء جمال ومارغريتا خلال رحلته إلى فلورنسا في إيطاليا " **اشتريت تذكرة ، ودخلت إلى قاطرة الدرجة الثانية ، في القطار المتجه إلى فلورنسا . وأنت تعرفين أن مقاعد القطار تكون عادة متقابلة ، لا أعرف لماذا ، قد يكون السبب هو خلق مجتمع أو علاقة اجتماعية وجهاً لوجه ، فلا يمل المسافرون ، خاصة في المسافات الطويلة مثل هذه المسافة اللانهائية .. كان مقعدي هو الرابع بين نساء ثلاث...** "[xxxiii] في القطار يلتقي جمال بمارغريتا التي كانت عائدة في القطار مع أمها وحماتها بعد فشل لقائها بخطيبها ، ليدور بينهما حديث مطول ، ويتفقان على اللقاء في اليوم التالي للإحتفال بعيد ميلادها الذي يصادف في ذات ، وعند وصول القطار لمحطته يفترقان بعد أن اتفقا على موعد في صباح اليوم التالي . وبعد جولة طويلة في النهار في شوارع وأسواق فلورنسا يذهبا ليحتفلا معاً بعيد ميلاد مارغريتا . في صباح اليوم التالي يحين موعد سفر مارغريتا لتصبح محطة القطار مكان فراق لهما بعد أن كانت قبل يومين مكان لقاء وتعارف " **لا تسأليني عن أصعب اللحظات التي كانت فيها روحي تتشظى ، فأنا لا أعرف كيف ودعتني حبيبتي في محطة القطار(....) بينما كان القطار يُصفر ليقوم من غيري .. شعرت آنذاك بمشاعر ممزوجة من نشوة الغرام ، وألم خروج الروح من الجسد** "[xxxiv] .

يعود المطار من جديد ليشكل مكاناً له دور مهم في الرواية لكنه هذه المرة لا يحمل دلالتين متناقضتين كما المرة السابقة ، بل حمل هذه المرة دلالة واحدة ، دلالة الفراق ، فراق جمال وياثيل اللذان وصلا إلى نهاية الرحلة ، حيث عاد أفراد الرحلة جميعاً إلى كوبنهاجن حيث تنتهي رحلتهم ، ليعود كل إلى بلده " **نعود في الصباح إلى كوبنهاجن من جديد ، إلى حيث تنتهي رحلتنا .. لا أعرف كيف ودعتها .. هل وعدتها بزيارتها في مدرستها المكسيكية ؟ هل وعدتني بزيارتي في عمان ؟ هل لعلاقتنا أن تتوطد ، وتستمر ؟ كل الذي أذكره أن الأفق كان ضبابياً ، وأن دموعنا (...) لم تجعلنا نشاهد بعضنا بعضاً (.....) عند حاجز الطائرة التي أقلتني لأعود من هناك إلى عمان .**"[xxxv]

نلاحظ أن الرواية بدأت بذكر المكان (الحافلة)، التي كانت المنطلق لرحلة تجوب سبع بلدان في شمال أوربا ، ولا يكتفي الروائي بذكر الأماكن السبعة بل نجده يذكر أماكن أخرى كان قد زارها سابقاً أو يأتي ذكر بعضها في معرض حديث الراوي مع يائيل ، كفلسطين وبغداد وبابل واليمن والمكسيك ، ونجده لا يكتفِ بذكر الأماكن بصورة عامة بل يذكر لنا تفاصيل الأماكن العامة والخاصة بشكل دقيق ومفصل .

هوامش البحث :

[i] جماليات المكان ، غاستون باشلار ، ترجمة غالب هلسا ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط2 ، 1984 / 5-6 .

ii شعرية الشخصية والمكان الروائي في "عائد إلى حيفا " لغسان كنفاني (من البنية إلى الدلالة) ، محمد جودي ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب واللغات ، جامعة الجزائر 2 ، 2011-2012 / 46 .

iii بنية الشكل الروائي ، حسن بحراوي ، ط1 ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، 1990 / 26 .

iv بنية الخطاب الروائي عند غادة السمان – مقاربة بنيوية – زهيرة بنيني ، أطروحة دكتوراه ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة العقيد الحاج لخضر – باتنة – 2007- 2008 /190 .

v (2) بناء الرواية .. دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ ، سيزا قاسم ، الهيئة المصرية للكتاب ، القاهرة ، 1984 /74 .

vi (3) دلالة المكان في ثلاثية نجيب محفوظ – دراسة تطبيقية – ، دحماني سعاد ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب واللغات ، جامعة الجزائر ، 2007-2008 / 8 .

vii صديقتي اليهودية ، صبحي فحماوي ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1 ، لبنان ، 2015/ 5 .

viii المصدر نفسه / 45-46 .

ix المصدر نفسه / 46 – 47 .

x المصدر السابق / 55-56 .

xi المصدر نفسه / 88.

xii المصدر السابق / 142.

xiii المصدر السابق / 27- 28 .

xiv المصدر السابق / 33- 35 .

xv المصدر نفسه / 73 – 74 .

xvi المصدر السابق / 98- 100 .

xvii المصدر نفسه / 217 .

xviii المصدر السابق / 220 .

xix ينظـــــــر : اتفاقية أوسلو ، ويكيبيديا الموسوعة الحرة ، شبكة المعلومات الدولية (الانترنيت) .

xx صديقتي اليهودية / 221 .

xxiغائب طعمة فرمان روائياً ، د. فاطمة عيسى جاسم ، دار الشؤون الثقافية العامة ، ط1، بغداد ، 2004 /174

xxii الفضاء ولغة السرد في روايات عبد الرحمن منيف ، صالح إبراهيم ، المركز الثقافي العربي ، ط1 ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2003 /53 .

xxiii صديقتي اليهودية /126 .

[xxiv] المكان في الرواية العربية " الصورة والدلالة " ، عبد الصمد زايد ، دار محمد علي للنشر ، تونس ، ط1 ،2003 / 133 .

[xxv] المصدر السابق / 170 .

[xxvi] المصدر نفسه / 179 .

[xxvii] المصدر نفسه / 180 - 181 .

[xxviii] المصدر السابق /128 - 129 .

[xxix] المصدر السابق / 152 .

[xxx] المصدر نفسه / 192- 193 .

[xxxi] المصدر السابق / 27 .

[xxxii] المصدر نفسه / 32 .

[xxxiii] المصدر نفسه / 184

[xxxiv] المصدر نفسه / 184

[xxxv] المصدر نفسه / 191 - 192 .

المصادر

1- بناء الرواية .. دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ ، سيزا قاسم ، الهيئة المصرية للكتاب ، القاهرة ، 1984 .

2- بنية الشكل الروائي ، حسن بحراوي ، ط1 ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، 1990

3- جماليات المكان ، غاستون باشلار ، ترجمة غالب هلسا ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط2 ، 1984 .

4- شعرية الشخصية والمكان الروائي في "عائد إلى حيفا " لغسان كنفاني (من البنية إلى الدلالة) ، محمد جودي ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب واللغات ، جامعة الجزائر 2 ، 2011-2012 .

5- صديقتي اليهودية ، صبحي فحماوي ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1 ، لبنان ، 2015.

6- غائب طعمة فرمان روائياً ، د. فاطمة عيسى جاسم ، دار الشؤون الثقافية العامة ، ط1، بغداد ، 2004 .

7- الفضاء ولغة السرد في روايات عبد الرحمن منيف ، صالح إبراهيم ، المركز الثقافي العربي ، ط1 ، الدار البيضاء ، المغرب ، 2003 .

8- المكان في الرواية العربية " الصورة والدلالة " ، عبد الصمد زايد ، دار محمد علي للنشر ، تونس ، ط1 ،2003 .

الرسائل والأطاريح الجامعية

1- بنية الخطاب الروائي عند غادة السمان – مقاربة بنيوية – زهيرة بنيني ، أطروحة دكتوراه ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة العقيد الحاج لخضر – باتنة – 2007- 2008 .

2- دلالة المكان في ثلاثية نجيب محفوظ – دراسة تطبيقية – ، دحماني سعاد ، رسالة ماجستير ، كلية الآداب واللغات ، جامعة الجزائر ، 2007- 2008 .

- Maraschio, Nicoletta (1981). "Appunti per uno studio della punteggiatura". In AA. VV., *Studi di linguistica italiana per Giovanni Nencioni*, Firenze, Pappagallo. Pp.185-209.
- Serianni, Luca; Castelvecchi, Alberto (1988). *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria, suoni, forme, costrutti*. Torino, Utet.
- Voghera, Miriam. *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato* (1992). Bologna, Il mulino.

- **Riviste, giornali e periodici:**
  - Ferrari, Angela. "La frammentazione nominale della sintassi" (2001). In *Vox romanica 60*. Pp. 51-68.
  - Lala, Letizia; Dario, Coviello (2017). "Punteggiatura: norme, tendenze e complessità. I casi del punto e della virgola". In *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis| Studia de Cultura* vol.9, n.1. pp.94-106.
- **Sitografia:**
  - Bonomi, Ilaria. "Lingua dei giornali" (2010). *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani. In http://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-dei-giornali_(Enciclopedia-dell'Italiano)/
  - Ferrari, Angela. "Enunciati nominali" (2011). *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani.In http://www.treccani.it/enciclopedia/enunciati-nominali_(Enciclopedia-dell'Italiano)/.
  - http://archivio.corriere.it/Archivio/interface/landing.html. Ultima vista in 03 gennaio 2019.
  - http://www.archiviolastampa.it/
  - https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/

mediante la subordinazione più di quelli formati mediante la coordinazione. Dall'altra parte e a proposito dei tempi verbali vedo che prevalga l'uso dell'indicativo presente; poi l'uso dei tempi passati perfetti, cioè il passato prossimo e il passato remoto; l'imperfetto; i tempi del futuro e il modo condizionale; il modo congiuntivo e alla fine i tempi trapassati sono i meno effettivi.

Bibliografia

- **Libri:**

- Bonomi Ilaria, "La lingua dei quotidiani" (2003). In Morgana, Silvia; Bonomi, Ilaria; Masini, Andrea. *La lingua italiana e i mass media*. Roma, Carocci.
- Bonomi, Ilaria, "Le strutture dell'italiano" (2010). In Bonomi, Ilaria; Masini, Andrea; Morgana, Silvia; Piotti, Mario. *Elementi di linguistica italiana* (Vol. 103). Roma, Carocci. Pp. 85 – 156.
- Bonomi, Ilaria; Catalfamo, Elena; Nacci, Laura; Travisi Francesca (2002). "La lingua dei quotidiani online". In Bonomi I., *L'italiano giornalistico. Dall'inizio del '900*. Firenze, F. Cesati. Pp. 267-349.
- Dardano, Maurizio (1986). *Il linguaggio dei giornali italiani*. Vol. 18. Roma – Bari, Laterza.
- Dardano, Maurizio (2002). "La lingua dei media". In Castronovo, Valerio; Tranfaglia, Nicola (a cura di)*, La stampa italiana nell'età della TV. Dagli anni Settanta a oggi.* Roma – Bari, Laterza. Pp. 245-285.
- Dardano, Maurizio; Pietro Trifone (1985). *La lingua italiana*. Bologna, Zanichelli.
- Fornara, Simone (2010). *La punteggiatura*. Vol. 406. Roma, Carocci.
- Fornara, Simone (2012). *Alla scoperta della punteggiatura. Proposte didattiche per riflettere sul testo*. Vol. 145. Roma, Carocci.
- Gáldi, László (1984). *Introduzione alla stilistica italiana*. Bologna, R. Patron.
- Garajová, Kateřina (2014). *Manualetto di stilistica italiana*. Masarykova univerzita.
- Garavelli, Bice Mortara (2014). *Prontuario di punteggiatura*. Roma – Bari, Gius. Laterza & Figli Spa.
- Iacobini, Claudio; Anna Maria Thornton (2016). "Morfologia e formazione delle parole". In Lubello Sergio (a cura di), *Manuale di linguistica italiana*. Berlin/New York, De Gruyter, pp. 190-221.

- *Da lì, gli appostamenti e le intercettazioni (sia telefoniche che ambientali) ad opera dei carabinieri fino allo scorso aprile avrebbero consentito l'individuazione della rete.* (R., 06 agosto 2015)

3.3.6. Congiuntivo: per quel che riguarda **il congiuntivo**, menzioniamo soltanto alcune delle sue funzioni stilistiche. In alcuni tipi di proposizioni viene omessa la congiunzione che regge la dipendente con il congiuntivo, come nelle ipotetiche dove il congiuntivo esprime un desiderio o un augurio **(Garajová 2014: 90)**:

- *Il soprintendente Osanna: «Ben vengano tutte le misure che ci aiutino nella tutela di questo sito»* (CS., 19 marzo 2014)
- *Non abbiamo idea su chi possa essere stato.* (R., 25 febbraio 2015)
- *Non sapevano che la Polstrada ascoltasse le loro telefonate.* (ST., 03 novembre 2014)

Conclusione

In sostanza, studiando il corpus in esame, siamo adesso in grado di sintetizzare qualche punto essenziale:

- Esaminando la tendenza della nominalizzazione dei periodi, è notato che, per l'aspetto morfosintattico, prevalgono le proposizioni nominali costruite attorno ai modi indefiniti. Esaminando la struttura funzionale dei sintagmi nominali, osserviamo la grande presenza degli enunciati nominali incidentali, seguiti dagli enunciati con funzione esplicativa e concoclusiva, poi quelli di funzione presentativa; mentre le strutture nominali meno usate negli articoli esaminati sono gli interrogativi.
- Riguardo la presenza dei segni di punteggiatura nel nostro corpus linguistico, troviamo che la virgola è la più usata fra i segni interpuntivi; poi il punto; mentre i puntini di sospensione e il punto interrogativo sono meno rilevati.
- Per quanto riguadra l'uso del periodo articolato, da un lato, osserviamo che la scrittura giornalistica preferisce i periodi formati

esprimere fatti o azioni nel passato, senza metterli in relazione con il presente; usando il passato prossimo invece si sentono le conseguenze e gli effetti delle azioni passate ancora nel presente. Nello stile giornalistico predomina l'uso del passato prossimo, il remoto dà un senso di solennità e perciò si usa nella prosa **(Garajová 2014: 89)**:

- *così la signora ha chiamato del 113 dando indicazioni preciso agli agenti* (ST., 23 giugno 2016)
- *I ladri si sono portati via materiale informatico e anche la macchina del caffè.* (R., 25 febbraio 2015)
- *I ladri sono entrati in casa, gli hanno rubato la macchina, dentro c'erano anche le chiavi dell'abitazione romana ma lui fece in tempo a cambiare le serrature.* (CS., 10 luglio 2014)

3.3.4. I trapassati: il trapassato prossimo si usa più frequentemente del trapassato remoto **(Garajová 2014: 89)**:

- *E Marino aveva poi portato in squadra un dipendente infedele di Mps* (R., 26 febbraio 2014)
- *il dato sui furti è comunque in leggera flessione rispetto al 2013 quando nella regione furono rubati oltre 19 mila autoveicoli* (ST., 4 maggio 2015)
- *In attesa dei restauri la priorità è la sicurezza, aveva sottolineato ieri l'archeologo.* (CS., 19 marzo 2014)

3.3.5. Futuro e condizionale: fra **il futuro e il condizionale** esiste una certa corrispondenza, visto che il condizionale passato si usa come il futuro nel passato. Entrambe le forme possono esprimere probabilità, d'altra parte però è impossibile usare il condizionale nella funzione di commando **(Garajová 2014: 89)**:

- *anche il profilo falso lo farà segnalando così la sua esistenza* (ST., 04 settembre 2014)
- *capitato tra l'altro in un periodo con tanti soggetti che vorrebbero mettere le mani su Pompei* (CS., 19 marzo 2014)

- *il dato sui furti è comunque in leggera flessione rispetto al 2013 quando nella regione furono rubati oltre 19 mila autoveicoli, ma è tornato a salire se paragonato ai risultati del 2012 e del 2011.* (ST., 4 maggio 2015)

3.3. Sistema dei tempi verbali

Stilisticamente, si può analizzare i generi del verbo, le forme verbali e le due categorie dei modi, cioè i modi definiti e i modi indefiniti (**Galdi 1971: 157**).

3.3.1. Il modo più usato è **l'indicativo presente.** Questo fenomeno è dovuto probabilmente alla molteplicità delle sue funzioni **(Garajová 2014: 88)**:

- *C'era tutto, se ti fa male il cuore, se ti fa male la pancia e pure il cancro - si sfoga uno di loro* (R., 25 febbraio 2015)
- *gruppo di cyber criminali russi mette a segno il colpo del secolo* (ST., 06 agosto 2014)
- *La situazione per tipologia e numero di auto rubate è eterogenea, con differenze significative da regione a regione, ma le utilitarie continuano ad essere le preferite dai ladri*. (CS., 21 febbraio 2016)

3.3.2. L'imperfetto ha la funzione descrittiva, stilisticamente può essere usato per attenuare i fatti storici o di cronaca, i quali sono spesso presentati come inaspettati **(Garajová 2014: 89)**:

- *che da Vercelli gestivano traffici illeciti che uscivano anche dalla provincia* (ST., 30 luglio 2015)
- *Era davvero un furto da film quello che stava per essere consumato quattro anni fa, a Palermo. Ma i carabinieri del nucleo Investigativo seguivano da settimane gli autori del colpo, e avvertirono subito i vertici della banca.* (R., 26 febbraio 2014)
- *Le vittime erano i passeggeri più giovani, anche minorenni: studenti delle superiori, a cui rubavano smartphone e contanti* (ST., 26 marzo 2016)

3.3.3. Il passato prossimo e passato remoto non si confondono spesso. La differenza di base tra i due tempi è che il passato remoto si usa per

3. Il periodare articolato nella stampa

Malgrado la diffusione del periodo spezzato breve basato sull'uso del sintagma nominale, i verbi, anche, sono elementi animatori del discorso, poichè un periodo ricco di verbi provoca un'impressione di vivacità e di densità concettuale, lo ritroviamo per lo più nei brani di carattere argomentativo.

3.1. La subordinazione

L'analisi della tipologia della subordinazione, accanto a dimostrare l'attenuazione dei vari tipi di subordinata, presenta anche la prevalenza assoluta delle relative più di altre dipendenti **(Dardano 1986: 336)**:

- *Anna Maria che era in giardino li ha fatti entrare accompagnandoli all'ingresso principale che dà su via Giusti dove avevano parcheggiato la macchina.* (R., 23 marzo 2014)
- *Anno che ha visto un totale di auto rubate di 114.121* (CS., 21 febbraio 2016)

  E tra l'altro, visto come sono filtrate finora le informazioni sui danni fatti da questo attacco informatico, c'è chi pensa che la cifra potrebbe ancora lievitare. (ST., 24 settembre 2015)

3.2. La coordinazione

Spostandosi alla coordinazione, troviamo che è importante nella formazione del periodo, in linea con la semplificazione generale e con l'influsso del parlato, che tende a preferire il paragone, la giustapposizione alla concatenazione logica (**Bonomi 2003: 149**):

- *All'altro capo della classifica troviamo (sempre in un anno) la Valle d'Aosta con 40 autoveicoli rubati, di cui 15 recuperati per una percentuale del 38 per cento; segue il Trentino Alto Adige* (CS., 21 febbraio 2016)
- *Lo sfidato viene "nominato" attraverso un video. E, sempre con un filmato, deve postare la sua performance su Facebook. In una gara al rialzo che può diventare mortale.* (R., 27 febbraio 2014)

di Enrico Letta e del ministero dello Sviluppo economico (a novembre, per solidarietà con i NoTav); ad agosto il Ministero dell'Ambiente ha subito un furto di dati di 4 mila utenti (per protesta contro i rigassificatori). (R., 06 marzo 2014)

- *avrebbe messo fine ad una serie di furti compiuti tra Genova, Chiavari, Varazze, Albisola, Arquata Scrivia, Borghetto Borbera, Novi Ligure; ed anche nelle province di Vicenza, Pistoia, nel Basso Piemonte.* (R., 06 agosto 2015)
- *Napoli, infatti, risulta la prima città italiana per numero di furti di autoveicoli, 17.290 (circa 47 al giorno), con 6.607 auto recuperate (38 per cento); al secondo posto figura Roma, con 17.194 furti d'auto e 4.926 recuperi (28 per cento); terza Milano con 9.115 furti e 3.940 auto restituite (43 per cento).* (CS., 21 febbraio 2016)

2.2.1.7. Il punto interrogativo:

Il punto interrogativo è meno difficile da usare: si usa nelle stesse situazioni sia nella lingua standard che in quella dei giornali (**Bonomi 2010: 133**)**:**

- *"Che cosa pensano di fare i cinesi con le nostre impronte, incastreranno 5,6 milioni di noi per omicidio?"* (ST., 24 settembre 2015)
- *Dobbiamo trascinare in Aula il ministero per sapere qualcosa?* (CS., 19 marzo 2014)
- *E poi hanno potuto fare le loro domande. "Questi virus si possono prendere anche usando What's App?". "Gli antivirus sono sufficienti?". "Come funziona il furto d'identità?", e via così.* (R., 27 febbraio 2014)

2.2.1.8. I puntini di sospensione:

I puntini di sospensione indicano una sospensione di varia natura del discorso; o l'omissione di una parte del testo che si cita (**Bonomi 2010: 133**):

- *la dovevo solo prendere e mettere...non mi serviva lavoro per quest'anno, quest'anno non avrei lavorato* (R., 25 febbraio 2015)
- *Commissa', io tengo famiglia… e poi, non è mica una rapina* (R., 15 dicembre 2016)

Villabate — ha ribadito Campanella — proprio per i suoi rapporti finanziari ». (R., 26 febbraio 2014)

- *IL NUOVO SOPRINTENDENTE - In affanno da giorni, diviso tra una riunione e l'altra* (CS., 19 marzo 2014)
- *Per quanto riguarda i mezzi pesanti – 2.275 il totale di quelli rubati nel 2015 (2.071 nel 2014) – la Regione con più furti è la Sicilia (358 furti), seguita dalla Lombardia (309) e dalla Campania (279).* (CS., 21 febbraio 2016)
- *rapinava i pendolari delle linee Torino-Cuneo e Bra-Cavallermaggiore* (ST., 26 marzo 2016)

2.2.1.5. Le Parentesi

Le più diffuse sono le parentesi tonde, che si usano soprattutto in alternativa a lineette e virgole a staccare un enunciato o ad indicare gli incisi (**Fornara 2010: 97**):

- *A due mesi dall' ultimo furto (anche in quel caso, a essere razziato fu l' incasso dei distributori automatici), la sede del Pd del Lazio, in via delle Sette Chiese a Garbatella, è stata di oggetto di una nuova irruzione* (R., 25 gennaio 2014)
- *Appunto in un periodo (settembre 2014) di forte recrudescenza del fenomeno.* (R., 06 agosto 2015)
- *conto del governo Usa (Office of Personnel Management o OPM)* (ST., 24 settembre 2015)
- *Gli arrestati sono Romario Gjoka (20 anni, origini albanesi), e Sufian Naoui (19, cittadino italiano, origini nordafricane).* (ST., 26 marzo 2016)
- *grazie ad una convezione firmata con Ales (la spa del ministero che gestisce una parte di lavoratori)* (CS., 19 marzo 2014)

2.2.1.6. Il punto e virgola:

Il punto e virgola si usa dopo una serie di parole o proposizioni divise da virgole, che costituiscono un membro del periodo; in generale si usa per indicare una pausa più lunga di quella segnata con virgola (**Bonomi 2010: 132**):

- *Alcuni attacchi hanno seguito ideali ambientalisti e quindi hanno paralizzato il sito*

2.2.1.2. **Le virgolette**

Sono usate entrambe per racchiudere le citazioni e il discorso diretto, o per dar rilievo a una parola o a un'espressione (**Fornara 2010: 94**):

- *"Questi falsi account nascono per foraggiare il business illegale dei falsi follower sui social network, è capitato anche al mio account Twitter" dice Narang* (ST., 04 settembre 2014)
- *«Di sicuro i ponteggi hanno aiutato i ladri nel loro intento» afferma una segretaria* (R., 25 febbraio 2015)
- *La città più «virtuosa» è Belluno: «solo» 19 auto rubate al giorno* (CS., 21 febbraio 2016)

2.2.1.3. Due punti

Le funzioni primarie dei due punti sono varie: si mettono prima di un discorso diretto; introducono una frase o un'enumerazione che spiega meglio il significato di quelle che precedono (**Bonomi 2010: 132**):

- *A dare la sua solidarietà è stato il segretario Matteo Renzi: «Militanti e lavoratori, col loro impegno quotidiano, sono la risposta più forte alla violenza antidemocratica che rigettiamo con fermezza».* (R., 25 gennaio 2014)
- *Banditi immortalati dalle telecamere: così la signora ha chiamato del 113 dando indicazioni preciso agli agenti.* (ST., 23 giugno 2016)
- *I dati ufficiali del Viminale per l'ultimo anno: 13 vetture sparite ogni ora. Record in Campania: 23.682. La città più «virtuosa» è Belluno: «solo» 19 auto rubate al giorno* (CS., 21 febbraio 2016)

2.2.1.4. **Lineetta/ trattino**

Il trattino ha in genere la funzione di unire o di separare le parole fra cui si trova. La lineetta o il trattino lungo ha due funzioni prevalenti: in primo luogo, può sostituire la virgola a indicare un inciso. In secondo luogo, la lineetta può introdurre il discorso diretto. L'uso del trattino abbasanza corrente, che serve soprattutto per risparmiare lo spazio (**Fornara 2010: 96**):

- *«Ha un ruolo addirittura sovraordinato a Nino Mandalà, esponente di rilievo del com di*

Cisl-Bac, che sottolinea come nemmeno per la Casa dei Vetti, «tra le più belle di Pompei», ci sia mai stata tanta attenzione, «benchè sia chiusa da quasi 12 anni, per un restauro incompleto o peggio fatto male». (CS., 19 marzo 2014)

- *A gestire gli ordini, provenienti da Napoli, e a individuare gli obiettivi da colpire erano invece due disoccupati baresi, Onofrio Schingaro e Saverio Magaletti, entrambi 48 anni, «personaggi con lunga esperienza criminale nel campo dei reati contro il patrimonio».* (R., 25 febbraio 2015)
- *Entrando, gli agenti hanno trovato la casa a soqquadro, le centraline dell'impianto antifurto staccate, una valigetta sul tavolo contenente diversi monili in argento, probabilmente preparata dai banditi.* (ST., 23 giugno 2016)

2.2.1.1. Il punto

Il punto è il più antico segno interpuntivo; è il segno meno problematico, perché ha un valore ben definito. Il punto serve per indicare una pausa forte in quanto segna la fine di una frase o di un periodo e anche alla fine delle abbreviazioni. In quanto rappresenta un passo molto diffuso nella scrittura giornalistica odierna, il punto è usato comunemente non solo per separare frasi indipendenti, ma anche coordinate, subordinate o sintagmi (**Serianni 1988: 70**):

- *almeno secondo l'ipotesi non ufficiale delle autorità americane. O comunque in mano a un gruppo organizzato* (ST., 24 settembre 2015)
- *di siti pericolosi come Ask. fm.* (R., 27 febbraio 2014)
- *Napoli, infatti, risulta ... , 17.290 (circa 47 al giorno), con 6.607 auto recuperate (38 per cento); al secondo posto figura Roma, con 17.194 furti d'auto e 4.926 recuperi (28 per cento); terza Milano con 9.115 furti e 3.940 auto restituite (43 per cento). ... . Per quanto riguarda i mezzi pesanti – 2.275 il totale di quelli rubati nel 2015 (2.071 nel 2014) –.* (CS., 21 febbraio 2016)

sottofunzioni o componenti che intervengono tutte per specificare meglio i ruoli della punteggiatura nel contesto comunicativo. Insomma, la punteggiatura può essere classificata mediante quattro funzioni, che non sono sempre ben precise, perché sono intrecciate tra loro: (**Fornara 2010:29**).

- Funzione logico-sintattica: cioè la divisione di un testo in sintagmi, e di indicare le divisioni ed i rapporti sintattici e logici tra le varie parti di un periodo.
- Funzione testuale: si tratta di scelte stilistico-espressive e di fattori pragmatico-testuali (informativi) esistenti soprattutto nella scrittura di persone colte, come i giornalisti.
- Funzione prosodica: si tratta del concetto di pause del respiro. Riguardante la punteggiatura, ci sono due tipi di pause ben precise: una fisica, legata allo svolgimento orale del testo; e una risponde al livello logico-sintattico e testuale.
- Funzione intonazionale: cioè quella legata alle marche dell'intonazione in quanto cerca di tradurre graficamente le numerose possibilità di intonazione di un messaggio orale.

2.2. Segni di interpunzione nel linguaggio giornalistico

Ogni rappresentante dei segni di punteggiatura possiede un ruolo specifico nel sistema della lingua e per di più nel linguaggio dei giornali. Il compito di questa parte della presente tesi consiste, tra l'altro, nel definire tutti i segni interpuntivi e nell'analizzare loro uso nei giornali in esame.

2.2.1. La virgola

Senza dubbio la virgola è il segno più problematico, perché svolge diverse funzioni. La virgola in generale rappresenta una pausa breve, ma viene usata anche nell'enumerazione di una lista priva di congiunzione rendendo il discorso più veloce; nelle proposizioni coordinate per asindeto; dopo un'apposizione o un vocativo; e nelle incidentali: (**Bonomi 2010: 130**)

- *«Dal ministero un ulteriore annuncio di nuove misure straordinarie, ma intanto rimaniamo in attesa di quelle ordinarie», commentano dalla*

trattato. È rilevante anche la proposizione nominale di tipo **dell'apposizione** in capo del periodo:

- *Anna Maria Renzi, la nonna paterna del premier è stata derubata, raggirata due giorni fa, da un uomo e una donna.* (R., 23 marzo 2014)
- *che sottolinea come nemmeno per la Casa dei Vetti, «tra le più belle di Pompei», ci sia mai stata tanta attenzione* (CS., 21 febbraio 2016)
- *vengono rubati in Lombardia 46 autoveicoli (oltre 17 mila in un anno, due all'ora)* (ST., 4 maggio 2015)

1.2.4. I procedimenti enumerativi rappresentano un carattre tipico della scrittura giornalistica, perchè tendono a semplificare la struttura del periodo:

- *hanno registrato borseggi, aggressioni, furti, scippi, rapine e anche violenze sessuali da parte di turisti di ogni nazionalità* (R., 05 agosto 2014)
- *i possessori di vetture targate FCA, Volkswagen, Ford, Mercedes e Audi e la regina dei furti è la Fiat 500 con oltre 900 sottrazioni, seguita da Punto, Golf, Panda, Ducato, Fiesta, Ypsilon e Daily.* (ST., 4 maggio 2015)
- *Secondo posto per il Lazio ... . Terzo posto per la Puglia ..., quarto per la Lombardia ..., quinto la Sicilia ...* . (CS., 21 febbraio 2016)

1.2.5. La proposizione ellitica nominale scritta in **modo della frase interrogativa** sono numerosi nei giornali:

- *Un brutto scherzo? No, sarebbe veramente di pessimo gusto»* . (R., 25 febbraio 2015)

2. La punteggiatura nei quotidiani online

2.1. Definizione e Funzioni

É rilevante la definizione data da Maraschio che definisce la punteggiatura come "*l'insieme di segni non alfabetici, funzionali alla scansione di un testo scritto e all'individauzione delle unità sintattico-semantiche in esso contenute*".

L'analisi delle funzioni di punteggiatura dipende da due fattori principali: da un lato la struttura sintattica del discorso scritto; e dall'altro lato l'intonazione della lingua parlata. Queste due funzioni contengono altre

- *Alle donne era affidato un altro compito: rivendere gli oggetti preziosi* (R., 14 ottobre 2014)
- *Andando a spulciare ancora tra i dati delle Regioni, scopriamo che in Toscana ogni anno le denunce sono 2.226* (CS., 21 febbraio 2016)

1.2. Struttura funzionale del sintagma nominale:

Grazie alla diversità morfosintattica degli enunciati nominali, possiamo categorizzarli anche in base alle funzioni che svolgono nel testo:

1.2.1. Un altra tendenza dello stile nominale nella scrittura giornalistica sembra corrente nei titoli e all'inizio dell'articolo **per presentare diversi elementi** della vicenda:

- *i troppo pochi custodi del sito archeologico campano. E non solo. Sempre per dare fiato ai custodi di Pompei, arriveranno* (CS., 19 marzo 2014)
- *Da eroe a ladro. La strana storia dell'ex carabiniere* (R., 6 agosto 2015)
- *Ecco come smascherare i ladri in casa: con un'App che sorveglia a distanza l'abitazione, grazie ad una rete di microtelecamere installate nelle stanze.* (ST., 23 giugno 2016)

1.2.2. Dagli spogli risulta un'alta frequenza di periodi nominali che rappresentano centri di **enunciati di funzione esplicativa e conclusiva** rispetto al contesto precedente:

- *cioè delle misure per contrastare e attenuare il rischio di furto d'identità digitale* (ST., 24 settembre 2015)
- *Convocata in tutta fretta dal ministro Franceschini, una riunione operativa a Roma fa il punto su tutto quello che si può fare* (CS., 19 marzo 2014)
- *hanno un visto di ingresso per i tre mesi consentiti per motivi di turismo. Gente esperta. Lo dimostra il fatto che nel corso del furto hanno svuotato anche la caffettiera* (R., 15 dicembre 2016)

1.2.3. Tra i tipi più comuni del costrutto nominale è **l'incidentale** che introduce dati del protagonista di un evento o richiama un punto d'informazione già

Lo stile nominale mira a sostituire molte componenti verbali del periodo con sintagmi nominali. Le conseguenze di queste scelte sono di grande rilievo sia sul piano della sintassi, dove si realizza un'economia di elementi e di struttura, sia sul piano stilistico: infatti la combinazione di vari sostantivi dà al periodo un aspetto particolare (**Dardano 1986: 300-320**).

1.1. Aspetti morfosintattici dei sintagmi nominali

La proposizione nominale può dipendere sintatticamente da varie espressioni linguistiche sia nello scritto che nel parlato. Dagli aspetti morfosintattici di enunciati nominali, si identificano in particolare:

1.1.1. enunciati nominali costruiti attorno a un **sintagma nominale** o a un **sintagma aggettivale**, come:

- *17 precedenti per reati della stessa natura.* (R., 29 agosto 2014)
- *Allarme furti SUV in Lombardia* (ST., 4 maggio 2015)
- *Colpi sulle linee Torino-Cuneo e Bra-Cavallermaggiore* (ST., 26 marzo 2016)

1.1.2. enunciati nominali costruiti attorno a un **sintagma avverbiale** o a un **sintagma preposizionale**, come:

- *Così la proprietaria di una villa di strada del Righino, fuori Torino per una vacanza, ha fatto arrestare due uomini* (R., 23 giugno 2016)
- *grazie all'intervento delle Forze dell'Ordine* (ST., 4 maggio 2015)
- *Sempre per dare fiato ai custodi di Pompei, arriveranno - grazie ad una convezione firmata con Ales* (CS., 19 marzo 2014)

1.1.3. enunciati nominali costruiti attorno a una **forma verbale implicita** (participio passato o presente, gerundio, infinito), come:

- *ad evidenziare le difficoltà delle Forze dell'Ordine nelle attività di contrasto al redditizio business internazionale* (ST., 4 maggio 2015)

"Aspetti morfosintattici nella stampa italiana online"[1]

Introduzione

Studiando la sintassi dei giornali, è rilevato che la scrittura giornalistica è sempre nel mezzo fra due scelte: da una parte la brevità dei periodi e l'uso frequente dei segni interpuntivi; dall'altra, lo stile periodico complesso. Tale scelta dipende sempre da un fattore tipologico attraverso la scelta del registro espressivo; e da un fattore strutturale cioè secondo la posizione nel contesto (Dardano 1986: 321).

Nel saggio seguente parleremo delle capacità espressive di diverse categorie grammaticali e della proposizione nel linguaggio della stampa: *la frammentazione nominale della sintassi*; *la punteggiatura*; *il sistema dei tempi verbali*; mediante l'analisi di 50 articoli estratti da tre dei più importanti quotidiani italiani online:"*La Stampa, La Repubblica e Il Corriere della Sera*" nel periodo compreso fra *il 2014 e il 2016.* I nomi dei giornali da cui verranno estratti gli esempi, saranno abbreviati in questo modo: La Stampa (ST.), La Repubblica (R.), Corriere della Sera (CS.).

1. La frammentazaione nominale nella scrittura giornalistica

In questa parte della ricerca, mi occupo di un fenomeno diffuso nei testi odierni, chiamato *frammentazione nominale del periodo*. Il processo verso lo stile nominale è affermato dalla volontà della descrizione degli eventi che richiede una maggior frequenza, di carattere impressionistico, di sostantivi e di costrutti nominali. Lo stile nominale è forse ancora più espressivo e serve spesso a caratterizzare un paesaggio.

Le frasi nominali caratterizzano in generale la scrittura dei quotidiani, ma spessaggiano in particolare negli articoli di cronaca e di sport (**Bonomi 2003: 146**).

---

[1] Reham Shokry Abd El-Salam-
Assistente docente presso il dipartimento di italiano -Università di Luxor

"Aspetti morfosintattici nella stampa italiana online"

المراجع العربية

1- ابن عقيل، بهاء الدين، شرح ابن عقيل، ألفية ابن مالك، جـ1، جـ2، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة، الطبعة الثانية، 1935.

2- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، لم تذكر السنة.

3- الجارم، على وأمين، مصطفى، النحو الواضح فى قواعد اللغة العربية، جـ2، دار المعارف، القاهرة، 1993.

4- الرازى، أبو بكر، الصحاح، دار نهضة مصر، القاهرة، لم تذكر السنة.

5- الزبيدى، الحسن، الواضح فى علم العربية، دار المعارف، القاهرة، 1975.

6- السامرائي، صالح فاضل، معاني النحو، ج1، شركة العاتك،2003.

7- السيد، أمين، فى علم النحو، جـ2، دار المعارف، القاهرة، الطبعة الثانية، 1974.

8- السيد، عبد الرحمن، الكفاية فى علم النحو، جـ2، دار المعارف، القاهرة، 1991.

9- الغلاييني، مصطفى، جامع الدروس العربية، جـ1، المكتبة العصرية، بيروت، الطبعة الثانية والثلاثون، 1996.

10- حسن، عباس، النحو الوافى، جـ1، دار المعارف، القاهرة، 1975.

11- عيد، محمد، النحو المصفى، مكتبة الشباب، جامعة القاهرة، 1987.

Bibliografia Italiana

1- Battaggia, A., *L'italiano D'oggi*, Calderini, Bologna, 1966.
2- Battaglia,G., *Nuova Grammatica Italiana*, Bonacci, Roma, 1977.
3- Battaglia, S., Pernicone , V., *La Grammatica Italiana*, Loescher Editore, Torino, 1954 – 1977.
4- Bocchiola M., e G., Ludovico,*Grammatica Pratica dell'italiano Dalla A alla Z*, Hoepli Editore, Milano,1999.
5- Calboli, G., Moroni, G., *Grammatica Italiana*, Calderini, Bologna, 1989.
6- Canepari, L., *Introduzione alla Fonetica*, Einaudi, Torino, 1979.
7- Dardano, M., e Trifone, P., *La lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna, 1988.
8- Fogarasi M., *Grammatica Italiana Del Novecento*, Bulzoni Editore, seconda Edizione, Roma, 1984.
9- Galli De' paratesi, N., *Semantica Dell' Eufemismo*, Giappichelli, Torino, 1964.
10- Moretti, O., *Grammatica Italiana, vol,* II, Benucci, Perugia, 1980.
11- Renzi, L., Salvi, G., *Grande Grammatica Italiana di Consultazione*, *vol. I,* il Mulino, Bologna, 1995.
12- Serianni, L., *Grammatica Italiana*, Utet, Urbino, 1989.
13- Veccia, V., L., *Grammatica Teorico-Pratica Dalla Lingua Araba, vol., I, II,* Istituto per l'Oriente, Roma, 1959.

(xxxiii) مصطفى الغلاييني، مرجع سبق ذكره، ص128.

(xxxiv) د. طه حسين، مرجع سبق ذكره، ص26.

(xxxv) مصطفى الغلاييني، مرجع سبق ذكره، ص 127.

(xxxvi) د. طه حسين، مرجع سبق ذكره، ص20.

(xxxvii) مصطفى الغلاييني، مرجع سبق ذكره، ص127.

(xxxviii) د. طه حسين، مرجع سبق ذكره، ص24.

(xxxix) نفس المرجع السابق، ص31.

(xl) بهاء الدين ابن عقيل، *شرح ابن عقيل*، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة,193، ص 124.

(xli) د. طه حسين، مرجع سبق ذكره، ص32.

(xlii) M. Dardano e P. Trifone, op. cit., p. 180.

(xliii)Angelica Palli, op., cit., p.45.

.

(xliv) د. طه حسين، مرجع سبق ذكره، ص25.

(xlv) M. Dardano e P. Trifone, op. cit., p. 180.

(xlvi) Idem.

(xlvii) بهاء الدين ابن عقيل، مرجع سبق ذكره، ص 128.

(xlviii) د. طه حسين، مرجع سبق ذكره، ص27.

(xlix) د. طه حسين، مرجع سبق ذكره، ص46.

(l) د. طه حسين، مرجع سبق ذكره، ص 45.

(li) Luca Serianni, op. cit., pp. 274-275.

(lii) د. طه حسين، مرجع سبق ذكره، ص20.

(liii)بهاء الدين ابن عقيل، مرجع سبق ذكره، ص 126.

(liv) مصطفى الغلاييني، مرجع سبق ذكره، ص 127.

(lv) نفس المرجع، نفس الصفحة.

(lvi) د. طه حسين، مرجع سبق ذكره، ص66

(lvii)Cfr., Veccia Vaglieri,*Grammatica teorico-pratica della Lingua Araba*,Vol.,I,II,Istituto per l'Oriente ,Roma,2011,pp.106,108,177,182.

(lviii) مصطفى الغلاييني، مرجع سبق ذكره، ص130.

(lix) نفس المرجع، ص 128.

(lx) د. فاضل صالح السامرائي، مرجع سبق ذكره، ص90.

(lxi) عباس العقاد، مرجع سبق ذكره، ص22.

(lxii) د. طه حسين، مرجع سبق ذكره، ص40.

(lxiii) د. فاضل السامرائي، مرجع سبق ذكره، ص97.

(lxiv) نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.

الهوامش:

(i) Luigi Pirandello, *Paura di essere felice in "Novelle per un anno"*, I Meridiani vol., II Mondatori editore, Milano,1985.
(ii) Angelica Palli Bartolommie, *Il Villaggio incendiato*, Le Monnier, Firenze,1876.

(iii) د. طه حسين: *الوعد الحق*، هيئة الكتاب،2001.

(iv)عباس محمود العقاد، *عبقرية محمد*، نهضة مصر،2002.

(v) Maurizio Dardano e Pietro Trifone, *Grammatica Italiana*, Zanichelli, Bologna, 1988, p. 145.
(vi) Luca Serianni, *La Grammatica Italiana*, Utet, Urbino 1989, p. 273.
(vii) Max Bocchiola e Ludovico Gerolin, *Grammatica Pratica dell'italiano Dalla A alla Z,* Hoepli Editore, Milano,1999, p.57.

(viii) Luigi Pirandello, *Paura di essere felice in "Novelle per un anno"*, I Meridiani vol., II Mondatori editore, Milano,1985, p.4.
(ix) Ivi, p.5.
(x)Luigi Pirandello, *I fortunati*, in *Novelle per un anno*, p.63.
(xi)Luca Serianni, op.cit., p.27.
(xii) M. Dardano e P. Trifone, op. cit., p. 146.
(xiii) Angelica Palli Bartolommie, op.cit., p.43.
(xiv) Giovanni Battaglia, *Nuova Grammatica Italiana*, Bonacci Editore, Roma,1977, p.251.
(xv) Max Bocchiola e Ludovico Gerolin, op.cit., p.58.
(xvi) M. Dardano e p. Trifone, op. cit., p. 178.
(xvii) Luigi Pirandello, I fortunati, op.cit., p.63.
(xviii) Luca Serianni, op. cit., p. 286.
(xix) M. Dardano e p. Trifone, op. cit., p. 179.
(xx) L. Serianni, op. cit., p. 274.
(xxi)Giovanni Battaglia, op., cit., p.252.
(xxii) M. Dardano e p. Trifone, op. cit., p. 180.
(xxiii) Ibidem.
(xxiv) Luca Serianni, op. cit., pp. 274-275.
(xxv) Luca Serianni, op. cit., pp. 284-285.

(xxvi) د. فاضل صالح السامرائي، *معاني النحو*، ج1، شركة العاتك،2003، ص82.

(xxvii)عباس محمود العقاد: *عبقرية محمد*، نهضة مصر،2002، ص17.

(xxviii) نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.

(xxix) نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.

(xxx) مصطفى الغلاييني، *جامع الدروس العربية*، ج1، المكتبة العصرية، بيروت، 1996، ص 128.

(xxxi) نفس المرجع السابق، نفس الصفحة.

(xxxii) د. طه حسين، مرجع سبق ذكره، ص55.

In arabo, c'è una forma dimostrativa per il duale m. المثنى المذكر

- Mentre, in italiano, non c'è una formula per il duale, ma si usa il plurale per il duale.

3- In italiano, si suole considerare come dimostrativi anche gli aggettivi: **stesso e medesimo** .

- Mentre, in arabo, questi agg. dimostrativi **(stesso – medesimo)** non si considerano dimostrativi.

4- Pure, in italiano, i pronomi **questi** e ancor più **quegli** sono generalmente sentiti come letterari; si preferisce sostituirli con **questo** e **quello**.

- In arabo, non c'è tale uso.

5- In arabo, c'è separazione tra il dimostrativo e "ها" per attenzione: possiamo mettere il pronome dimostrato الضمير المشار إليه tra il pronome dimostrativo اسم الإشارة e "ها" التنبيه dicendo:

ها أنا ذا، ها نحن ذان، ها نحن أولاء، ها نحن تان، ها أنت ذا، ها أنت ذى، .... وهكذا

- Mentre, in italiano, non c'è una struttura simile.

grado medio: questo costi, questo costà
grado lontano: quello là, quello lì
5- I dimostrativi si usano nelle due lingue per sopravvalutare e sottovalutare il dimostrato .
6 - In italiano, c'è anche altro agg. dimostrativo come: ***ciò*** equivale a questa cosa e quella cosa viene in funzione sia di soggetto sia di compl. e serve talvolta per sottolineare un concetto e anche ci sono ***tale*** e ***cotale.***
- In arabo, "ciò" ha simile funzione e il suo uso è più comune del suo uso in italiano, ed equivale a "ذلـــك" che indica brevemente idee precedenti ed anche ***tale*** e ***cotale*** equivalgono a "ذلك" che indica enfasi del nome dimostrato.
7- Inoltre, in italiano, c'è il pronome ***"quanto"*** che ha contemporaneamente funzione dimostrativa e relativa e corrisponde a (tutto) quello che, tutto ciò che.
- In arabo, c'è il dimostrativo "ذا" che corrisponde a quello italiano **"quanto"**. "ذا" ha insieme anche funzione dimostrativa e relativa.
8- In italiano, ci sono forme d'uso arcaico o limitato come; **quel, quei, cotesto, sto, sta, sti, ste, cotestui, cotestei, cotestoro, desso, esso, esto.**
- In arabo, pure, ci sono forme d'uso arcaico e limitato come:

تينَ، تان، ذين، ذان، ثمة، أولى، ذات، تِهْ، تا، تيِ، ذه

- Punti di divergenza in italiano e in arabo:
1- In italiano, ci sono forme per il plurale m. e forme per il plurale f – come:
il plurale m. → **questi, codesti, quei, quelli, quegli.**
Il plurale f. → **queste, codeste, quelle.**
Mentre, in arabo, c'è una forma sola valida per il plurale m. e f. come: أولىَ، أولاءِ
2- C'è anche un altro punto di divergenza:

Conclusioni

Mediante questa ricerca,si sono ottenuti alcuni risultati sull' aggettivo dimostrativo attraverso la comparazione tra l'italiano e l' arabo.

S'è chiarito il seguente:

- Ci sono delle affinità e delle divergenze sull' agg. dimostrativo in italiano ed in arabo.
- **Punti d' affinità sono:**

1- La definizione dell' agg. dimostrativo in italiano ha quasi lo stesso valore in arabo.

2- Gli aggettivi dimostrativi in italiano assomigliano quasi a quelli in arabo:

Gli agg. dimostrativi italiani sono: questo, questa, questi, queste, codesto, codesta, codesti, codeste, quello, quel, quella, quegli, quei, quelli, quelle.

- Mentre gli agg. arabi sono:

تى، ذه، ذِي، ذا، هذى، هذه، هذا، أولاءِ، أولَى، ذات، تِهْ، تا، هؤلاء، هاتان، هذان

3- Pure, in italiano, **questo, codesto, quello** possono essere rafforzati rispettivamente dagli avverbi di luogo: **qui o qua, lì o là** che si pospongono al sostantivo cui l'aggettivo si riferisce.

Pure, in arabo, ci sono anche pronomi dimostr. per luogo come:

هنا → qui ها هنا = ها + هنا، **= questo qui.**

Pure, c'è هناك = là – lì e poi هناك + [ل] ل البعد = هنالــك

ثَمَّةْ وثَمَّ، تلك، ذلك، quello là o quello lì

4) In arabo, ci sono gradi del nome dimostrato:

- grado vicino → senza l'uso di (Kaf- Lam) come: هذا، هذه.

- grado medio → con l'uso di Kaf come: ذاك، تيك

- grado lontano → con l' uso di (Lam – Kaf) come: ذلك، تلك

- Lo stesso vale in italiano:

grado vicino: questo qui, questo qua,

ثم ها هو ذا رجل لا يشـــركه رجـــل اخـــر في صـــفاته ومقدماتـــه.[lxi]

-

هـــا أنـــتم هـــؤلاء قـــد أفســـد الخـــوف علـــيكم أمـــركم[lxii]

-

Queste espressioni precedenti si usano per indicare la persona e il suo
luogo e in italiano, non c'è una struttura simile .
Traducendo queste forme precedenti , perdono la loro funzione dimostrativa e
diventano così :
Eccomi, eccomi qui (Sono io quello che) هاأناذا .
Eccoti qua (sei tu quello che) هاأنت ذا . eccolo (eccola) qui (è lui o lei quello o quella che ها هو (هى) ذا ,eccoci qui (siamo noi quelli che) ها نحن ذا ها نحن
أولاءeccovi qua (siete voi quelli che)ها أنتم أولاء ;
eccoli qua (sono loro quelli che) ها هم أولاء.
In arabo c'è "هكذا" che è un'espressione formata da ها d'attenzione + la lettera "kaf " che indica similitudine + "ذا" dimostrativo significa "مثل هذا" أو"كهذا" quest'espressione dimostrativa non ha corrispondente negli aggettivi o nei pronomi dimostrativi italiani
"إن الطير كهذا الطير"[lxiii] indica che i due uccelli sono simili ma l'espressione
"إن هذا الطير هكذا"[lxiv] significa che la forma e la figura di quest'uccello è
così:
"كهذا" viene seguito dal dimostrato المشار إليه.
ma"هكذا" non viene seguito dal dimostrato.
Traducendo questo dimostrativo"هكذا" in italiano, diventa " così " che non ha valore dimostrativo in italiano.

stesso e medesimo che indicano identità più o meno completa fra due elementi come in:

- *Siamo dello stesso segno zodiacale.* نحن من نفس البرج ، أو من البرج نفسه

- *Abbiamo le medesime idee.* لدينا نفس الأفكـــار أو لـــدينا الأفكار نفسها

Quando queste due frasi vengono tradotte in arabo,si traducono in due modi,quando vengono "stesso e medesime "prima del nome , la flessione dell'agg.نفـــــس si differenzia a seconda della posizione della parola , mentre

quando viene dopo il nome si trasformano in"corroborazione " أســلوب التوكيــد In arabo, questi aggettivi (stesso – medesimo) non si considerano dimostrativi , come ha detto" Veccia Vaglieri[lvii]",secondo i punti di vista dei linguisti arabi :

جـــــاء نفـــــس الرجـــــل ، جـــــاء الرجـــــل نفســـــه [lviii]

- Pure, in italiano, i pronomi **questi** e ancor più **quegli** sono generalmente sentiti come letterari; si preferisce sostituirli con **questo** e **quello**; in arabo, non c'è tale uso.

- Altro punto di divergenza:

In arabo, la separazione tra il dimostrativo e "هـــا التنبيه" :

- Possiamo mettere il pronome dimostrato الضـــمير tra il pronome dimostrativo اسم الإشارة المشار إليه e "ها" → lettera d' attenzione التنبيه و"ها" dicendo:

ها أنا ذا، ها نحن ذان، ها نحن أولاء، ها نحن تان، ها أنت ذا، ها أنـــت ذى، ... ها هو ذا، ها هى ذى...

كقوله تعالى: " هَا أَنتُمْ أُوْلاءِ تُحِبُّونَهُمْ وَلاَ يُحِبُّونَكُمْ "[lix] (آل عمران/119)

إن الفتى من يقول ها أنـــا ذا لـــيس الفـــتى مـــن يقـــول كـــان أبي [lx]

-

Nel caso di (أولىَ وأولاءِ), si usano spesso per le persone (العاقل)per es.: وكأنه كان يرى قياصرة الروم وأكاسـرة الفرس وقادة أولئك وهؤلاء وسـادتهم[lii]. e raramente, si usano per le cose (لغير العاقل) come dice il poeta[liii]:

ذُمَّ الْمَنازلَ بَعْدَ مَنْزِلَةِ اللِّوَى وَالْعَيْشَ بَعْدَ أُولئكَ الأيَامِ

وكقوله تعالى: "أُولَئِكَ عَلَى هُدًى مِّن رَّبِّهِمْ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُـونَ" (البقـرة 5/4)[liv]

- In riferimento alla citazione "أولئك الأيـام" troviamo che il dimostrativo (أولاء) viene anche usato per una cosa (لغير العاقل) ed anche in questo versetto:

كقوله تعالى:" إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـؤُولاً"[lv](الاسراء /36).

- c'è anche un altro punto di divergenza: in arabo, c'è una formula dimostrativa per il duale maschile (ذان (فى حالة الرفع messo al nominativo) → المثنى المذكر

Al dativo ed al genitivo ذين (فى حالة النصب والجر

(al caso obliquo).

e per il duale femminile → للمثنى المؤنث

تان (فى حالة الرفع a l nominativo)

تين (فى حالة النصب ← al dativo، وفى حالة الجر al genitivo)

e quando il dimostrativo prende "هـا" للتنبيه diventa il duale così: هذان، هذين، هاتان، هاتين

وكـذلك أصـبح الأمـر بـين هـذين الـرفيقين أمـرًا عجبًـا[lvi].

In italiano,invece, non c'è una formula dimostrativa per il duale, ma si usa

il plurale per il duale e per il plurale.

- In italiano, si suole considerare come dimostrativi anche gli aggettivi

- **Quei** → per il pronome **quegli** maschile singolare (solo arcaico) o per l'aggettivo – pronome **quelli**, maschile plurale
Quei → come pronome plurale di sapore antiquato .
- **Cotesto:** per codesto, molto comune nell' italiano antico e nel toscano moderno.
- **Sto, sta, sti , ste**.
- Cotestui, cotestei, cotestoro.
-Desso,esso, **esto**.
- Pure, in arabo, ci sono forme d'uso arcaico e limitato:
Troviamo che "ذهْ" per il singolare femminile è d'uso limitato.
Pure, تى، تا، تِــهْ، ذات per il singolare femminile sono forme non usate ora cioè nel tempo attuale.
pure, la forma "أُولىَ" per il plurale m. e f. è una forma d'uso limitato.
C'è anche la forma "ثمة" che indica lontananza è una forma d'uso limitato.

Le forme ذات، ذيــن، تــان، تــين non vengono usate che quando s'aggiunge "هــا" per attenzione all'inizio di queste forme.

-Punti di divergenza in italiano e in arabo:
-Si nota che in italiano ci sono formule per il plurale maschile che sono: questi, codesti, quei, quelli, quegli, mentre per il plurale femminile, ci sono: queste, codeste, quelle.
- Mentre, in arabo c'è solo una formula per il plurale valida per il maschile ed il femminile che è: أولى، أولاء
Queste due forme precedenti diventano:
(con l'alif Maqsùrah ← بالألف المقصورة) ← أولى)
(con l' alif Mamduda (prolungata) ← **بالمد) أولاء**

equivalgono a **(tutti) quelli che, (tutte) quelle che**[xlvi]**:**

La festa è riservata a quanti hanno ricevuto l'invito.

Dammene quante ti pare.

- In arabo, c'è il dimostrativo "ذا" che corrisponde a quello italiano ***"quanto"***. "ذا" ha insieme funzione dimostrativa e relativa come in[xlvii] :

مَنْ ذا عندك ← مَنْ الذى عندك

" يَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلْ مَا أَنفَقْتُم مِّنْ خَيْرٍ فَلِلْوَالِدَيْنِ(البقرة/215)

"ذا" svolge funzione relativa con tutti i suoi tipi cioè per il singolare m. e f.

أنكـــــرت هـــــدوء هـــــذا الـــــذي لم يتعـــــود هـــــدوءًا [xlviii]

فأمســـك عليـــك حريتـــك هـــذه الـــتي تريـــد أن تردهـــا علـــيّ [xlix]

e per il plurale m. e f., mentre quando svolge funzione dimostrativa , viene usata per il singolare maschile soltanto:

" مَن ذَا الَّذِي يُقْرِضُ اللَّهَ قَرْضاً حَسَناً" (البقرة/ 245).

ومـــن ذا الـــذي لايضـــيق بـــالرق ولايـــتمنى ان يكـــون حـــرًا [l]

- Pure, in italiano, ci sono altri aggettivi che hanno funzione dimostrativa, sono ***tale***,***cotale***, quando vengono usati nel senso di ***"questo', "quello"***

In arabo, c'è un agg. dimostrativo corrispondente a ***tale e cotale*** che è "ذلـك"che indica una posizione elevata come in :

ذلـــــك الكتـــــاب لاريـــــب فيـــــه" (البقـــــرة/2)

"

- Pure, in italiano, ci sono forme d'uso arcaico o limitato[li] come:

- **Quel →** per il pronome singolare

قال تعالى: 'وَأَزْلَفْنَا ثَمَّ الآخَرِينَ" (الشعراء/ 64)

- ***"Ciò",***in italiano**:**
- ***"cio"*** è invariabile ed ha soltanto valore neutro, equivale a **questa cosa, quella cosa.**

Può essere usato in funzione sia di soggetto sia di complemento

come in*: tutto ciò è vero*[(xlii)].

- *Ciò detto Zulmè si trasse dal cinto uno stile*.[(xliii)]

La frase precedente viene tradotta così: بعد أن قال ذلك زولميه.....

- Con valore di complemento è spesso intercambiabile con le forme pronominali atone: si può dire:

*"non sapevo ciò" o "non lo sapevo", "non credo a ciò" o "non **ci** credo" ecc***.** In questi casi la scelta tra la particella pronominale e **ciò** dipende da ragioni stilistiche: l'uso di **ciò** è meno comune, ma serve talvolta per sottolineare un concetto, per dare maggiore rilievo all'espressione, soprattutto nella lingua scritta.

- In arabo, **"ciò"**il cui corrispondente è (ذلــك), ha simile funzione e il suo uso è più comune di quello in italiano(come è citato nella parte teorica):

فكانت تحــب أن ترجــع ذلــك مــا وجــدت إلى إرجائــه ســبيلا[(xliv)]

.

كقوله تعالى: " ذَلِكَ وَمَن يُعَظِّمْ حُرُمَاتِ اللَّهِ فَهُوَ خَيْرٌ لَّهُ ...".(الحج/30)

In quel versetto precedente "**ذلــك**" indica idee precedenti in modo breve.

- Inoltre, in italiano, c'è il pronome **"quanto"** che ha contemporaneamente funzione dimostrativa e relativa. Al singolare è usato con valore neutro; si riferisce perciò soltanto a cose e corrisponde a **tutto quello, tutto ciò che:** per es[(xlv)].
- *Farò quanto è possibile, c'è molto di vero in quanto dici***.**

Al plurale si usa nelle forme ***quanti*** *e* ***quante*** che si riferiscono sia a persone sia a cose ed

l'interlocutore. Tale lettera (ك الخطـــاب) cambia secondo la persona a cui si parla come in:

ذاك → per la II persona s.m. للمفرد المذكر المخاطب

ذاك → per la II persona s.f. للمفرد المؤنث المخاطب

ذاكما → per il duale m.e f. (II persona) للمثنى المخاطـــب بنوعيه

ذاكم → per il plurale m. (II persona) لجمع المذكر المخاطب

ذاكنَّ → per il plurale f. (II persona) لجمع المؤنث المخاطب

يـــــذكر التـــــاريخ ياســـــرًا ذاك الفـــــتى العنســـــي. (xxxviii)

قال ياسر: وما ذاك؟ قال عمرو بن هشام: ذاك أني لم أرك قط تُقرب إلى آلهتنا. (xxxix)

é da notare che se la lettera d' attenzione (هـــا التنبيـــه) viene usata all'inizio del pronome dimostrativo, la lettera **(Lam لام – ل)** non viene usata con il dimostrativo, ma viene aggiunta soltanto la lettera **(Kaf – ك)** per esprimere lontananza come in:

رأيتُ بَنِي غَبْرَاء لا يُنكرُونني ولا أَهْلُ هّذاك الطِّرافِ المُمدَّدِ (xl)

- Ci sono anche pronomi dimostrativi per luogo come:

هنا → **qui** per luogo vicino e poi **هنا** + **ها** = **ها هنا**

ها هنا = **questo qui**

Pure, c'è **هناك** = **là – lì** e poi **هناك** + **(ل) لام البعد** =

هنالك = **quello là o quello lì** come in:

قال تعالى: "هُنَالِكَ ابْتُلِيَ الْمُؤْمِنُونَ" (الأحزاب /11).

هنالك صعق ياسر (xli).

- ci sono anche altri pronomi come:

ثَمَّة (بفتح الثاء)، (بفتح الثـــاء) ثَـــمَّ per indicare lontananza come in:

rafforzati rispettivamente dagli avverbi di luogo: **qui o qua, li o là**, che si pospongono al sostantivo cui l'aggettivo si riferisce come in: **voglio** *questo libro qui; prendi questa penna qua; quel palazzo lì è magnifico; chi è quel tipo là?*

Mentre, in arabo, ذا، تِهْ، تِهِ → prendono "ل" "لام البعـــد" per lontananza e diventano → ذلك، تلك

قال تعالى: " وَتِلْكَ الأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ النَّاسِ"[xxxv] (آل عمران/ 140)

وأية ذلك أن لم يسجل من أمر قريش في تلك العصور إلا أطرافًا يسيرة[xxxvi]

Pure, quando i dimostrativi vengono uniti con (ك) per lontananza diventano:

duale (← ذاكَ (مفرد مذكر s.m.)، ذاك (مفرد مؤنث s.f.)، ذاكمـــا m. f. مثنى مذكر ومؤنث)، ذاكم ← (للجمع المذكر p.m.)، ذاكـــن ← (للجمع المؤنث p. f.)، أولئك (p.m. e f.).

Alcuni linguisti vedono che la lettera (Kaf – الكاف) indica la lontananza moderata cioè (media) البعـــد المتوســـط e che le due lettere (Kaf ك e Lam ل) indicano lontananza assoluta e quindi ذا، ذاك، ذلـــك vengono usati cosi: (ذا) per vicinanza, (ذاك) per lontananza moderata (media), (ذلك) per lontananza assoluta:

Ci sono dei nomi dimostrativi che non vengono connessi con **(Lam- ل)** come: il duale M. (ذان) e il plurale (أولاء, come nel Corano che possiede un linguaggio speciale e di livello elevato e distinto per esempio:

قال تعالى: " فَذَانِكَ بُرْهَانَانِ"[xxxvii] (القصص/32)

Ma nella lingua parlata araba ,non diciamo: (ذانك)، (أولاء لـــك), quindi quando la **(Kaf – الكـــاف)** viene aggiunta alla fine di questi dimostrativi la ' ك"indica lontananza assoluta e di conseguenza, la lettera **(Kaf-ك)** indica lo scambio del discorso con

In italiano,il dimostrativo ha lo stesso valore come in *:" un uomo come questo merita tutti questi sforzi svolti."*
Talora gli aggettivi dimostrativi non hanno funzione propriamente indicativa, ma servono a dare all' espressione un rilievo enfatico: *l'ho visto con questi miei occhi; ho avuto una di quelle paure*!

E ,in arabo, si può usarlo anche per sottovalutare la posizione del dimostrato:

قـــال أرءيتـــك هـــذا الـــذي كرَّمـــت علـــيَّ (الإســـراء:62)

E,in italiano, si puo` usare il dimostrativo anche in questo valore dispregiativo come : *queste minacce non mi fanno paura . Chi lo conosce questo ? E chi conosce il signore ?*
Ci sono tre gradi del nome dimostrato المشار إلى:

1- grado vicino
2- grado medio
3- grado lontano

- per il grado vicino, usiamo il dimostrativo senza **(Kaf e lam** – ل – ك**)** come in:

أكرم هذا الرجل أو هذه المرأة [xxx].

- per il grado medio, usiamo il dimostrativo seguito da **(Kaf-** ك**)** da sola come in :

اركب ذاك الحصان أو تيك الناقة [xxxi].

ولو استجاب لنفسه لاستراح في هذا الجانب أوذاك من جوانب الطريق. [xxxii]

- per il grado lontano, si usa il dimostrativo seguito da **(Lam – Kaf)**
insieme come in:

خذ ذلك القلم، أو تلك الدَّواة [xxxiii].

ولكنـــــه أفـــــاق مـــــن نومـــــه ذلـــــك اليـــــوم [xxxiv]

L'aggiunta di avverbi di luogo in italiano e le lettere "lam" e "kaf" in arabo per lontananza: in italiano, **questo, codesto e quello** possono essere

quello, quel, quella, quegli, quei, quelle, quelli (lontano) ذلك , تلك , أولئك

- Gli aggettivi dimostrativi in arabo sono:

ذا → per il singolare maschile

ذِي، ذهْ، تـــي، تـــا، تِـــهْ، ذات → per il singolare femminile

أولى وأولاء → per il plurale maschile e femminile .Quando (هـــا التنبيـــه) si usa per l'attenzione , viene aggiunta prima dei dimostrativi ذا, ذي,ذه.... e quindi diventano:

هذا، هذه، هذى، هؤلاء.....

come in:

1- ثم هي بعد هذا التشويه في الدين،ليست بذات رسالة في الدنيا. "(xxvii)

وبين هـــذه الـــدول المتـــداعيات، أمـــة ليســـت بـــذات دولـــة. "(xxviii)

2 3- ثم رأت هؤلاء المحيطين بها يجرون عليها. "(xxix) -

In arabo, si usa il dimostrativo per rendere le cose astratte o quelle invisibili in sede di cose concrete e visibili come in :

"إنما ذلكم الشـــيطان يخـــوف أوليـــاءه " (آل عمـــران:175)

il diavolo è invisibile ma Dio ha usato il dimostrativo "ذلكـــم" rivelare forse le sue caratteristiche cattive e il suo odio verso l'uomo.

Questo uso corrisponde all'uso del dimostrativo in italiano,che indica un astratto rapporto di vicinanza o lontananza che si stabilisce con i concetti presenti nel discorso come in : *" con codesti dubbi non verrai a capo di nulla "* .

Inoltre ,in arabo si usa il dimostrativo per sopravvalutare la posizione della persona o della cosa dimostrata come : لمثل هذا فليعمـــل العاملون (الصافات:61)

أولئك على هدى من ربهم وأولئك هم المفلحون (البقرة :5)

'stesso'), se ne differiscono però nell'uso aggettivale, come dimostrativo anaforico.

Esso ha carattere fortemente letterario: come per esempio:

"i più di loro si avvidero che la terra, ancorchè grande, aveva termini certi [...]; e che tutti i luoghi di essa terra e tutti gli uomini, ..., erano conformi gli uni agli altri"

Solo arcaico è l'uso di ***esso***, sovente invariabile, davanti a un pronome personale, con funzione rafforzativa*: "con esso noi"*

d) *Esto*: corrisponde puntualmente a ***questo***; ma è d'uso limitato ai primissimi secoli della nostra lingua: *"esta selva selvaggia e aspra e forte"* .

- Punti d'affinità del dimostrativo in italiano e in arabo:

- La definizione del dimostrativo in italiano ha quasi lo stesso valore in arabo. Il dimostrativo viene definito in arabo così:

هو إسم وضع للإشارة إلى شخص أو شيئ معين محسوس أو غير محسوس مجازاً [xxvi] viene tradotto così:è un nome usato per mostrare una persona o una cosa concreta o astratta per senso figurato.

.Mentre viene definito in italiano così:

"Questo aggettivo determina una persona o una cosa secondo il rapporto di vicinanza o di lontananza nello spazio, nel tempo o nel discorso.

I dimostrativi vengono denominati, in italiano ,aggettivi e pronomi dimostrativi, mentre in arabo si chiamano nomi dimosrativi. Confrontando gli aggettivi dimostrativi in italiano con i nomi dimostrativi in arabo, si possono determinare certe somiglianze tra loro in quanto la vicinanza e la lontananza:

questo, questa, questi, queste (vicino) هذا , هذه , هؤلاء ,

codesto, codesta, codesti, codeste (vicino) هذا, هذه , هؤلاء ,

comunque altri esempi letterari moderni, ma sempre seguito da (di + un complemento).

c) ***Cotesto*** per codesto, molto comune nell' italiano antico e nel toscano moderno : *"per un di cotesti baci non mi curerei d'esser messo ad arrostire sopra di cotesto fuoco"* ; *"con coteste braccine", "con coteste scarpe*" .

d) ***Sto, sta, sti, ste*** : forme aferetiche di ***questo*** (ma possono derivare anche dall'arcaico ***esto***).

Nell'uso familiare il tipo "sto, sta" è piuttosto diffuso:

Qualche esempio si incontra anche nella narrativa attenta alla mimèsi del parlato *("vieni: come fai a sopportare tutta 'sta puzza?" , "sto fazzoletto l'hai visto tu solo").*

Serianni[xxv] ci presenta anche altre forme arcaiche:

Forme arcaiche o letterarie:

a) ***Cotestui, cotestei, cotestoro*** (anche codestui, ecc.):

E` il pronome che completa la serie di ***costui – colui*** e che corrisponde a ***cotesto (codesto)****;* il suo uso non sembra però divergere da quello di ***costui***.

Di tono antiquato e pedantesco, è stato ripreso modernamente con intento ironico: *"Salotti, alberghi, piroscafi [...] ne vanno a rigurgito di cotestoro: e dovunque ne incontri".*

b) Desso: pronome di largo uso nei secoli scorsi, ha valore anaforico – rafforzativo ('proprio lui', 'proprio quello' nominato prima) e si adopera come nome del predicato o complemento predicativo dopo ***essere, parere, sembrare*****,** di norma con riferimento a persone.

Frequente l'impiego di ***desso*** nel melodramma; ad es.*,: ("[Rodolfo] Mia diletta! – [Miller, turbato] Desso!").*

c) Esso: identico per forma e per etimo al pronome personale ; entrambi continuano il latino ipsum

Con valore di complemento è spesso intercambiabile con le forme pronominali atone: si può dire "non sapevo ciò" o "non lo sapevo", "non credo a ciò" o *"non ci credo", "cosa guadagni da ciò?" o "cosa ci guadagni?" "discutemmo a lungo di ciò" o "ne discutemmo a lungo" ecc*.

- *...perchè ella fece ciò che tu hai già fatto.(il v. i, p. 47).*

In questi casi la scelta tra la particella pronominale e ciò dipende da ragioni stilistiche: l'uso di ***ciò*** è meno comune, ma serve talvolta per sottolineare un concetto, per dare maggiore rilievo all' espressione, e soprattutto nella lingua scritta.

Il pronome "quanto"

Il pronome"***quanto***"ha contemporaneamente funzione dimostrativa e relativa.

Al singolare è usato con valore neutro; si riferisce perciò soltanto a cose e corrisponde a '(tutto) quello che', '(tutto) ciò che': per esempio[(xxiii)]:

Farò quanto è possibile; per quanto mi riguarda, sono d'accordo; c'è molto di vero in quanto dici; e quanto di meglio si possa trovare.

Al plurale si usa nelle forme ***quanti*** e ***quante*** che si riferiscono a cose ed equivalgono a ***'(tutti) quelli che', '(tutte) quelle che'*:**

quanti desiderano iscriversi devono presentare la domanda ; la festa è riservata a quanti hanno ricevuto l'invito; prendine quanti te ne occorrono; dammene quante ti pare.

Forme d'uso arcaico o limitato sono:

Serianni[(xxiv)] vede che ci sono forme arcaiche come:

a) ***Quel*** per il pronome singolare: *"e quel che resse anni cinquanta sei, si bene il mondo".*

b) ***Quei*** per il pronome ***quegli*** maschile singolare (solo arcaico) o per l'aggettivo – pronome ***quelli***, maschile plurale*: "E come quei che con lena affannata [...] si volge"* . ***Quei*** come pronome plurale – di sapore antiquato – ha

Questi e ***quegli*** appaiono inoltre poco funzionali perchè coincidono con le forme plurali di ***questo*** e ***quello.***

***- Costui, costei, costoro, colui, colei, coloro*:**

- *Che cosa vuole costui ?(il v .i, p.47)*
- *Tu potresti concedere a costei la libera morte ... costoro sono molto furbi.(il v .i, p.47.).*

Servono ad indicare soltanto persone, per lo più con una sfumatura negativa; hanno tutti i generi e i numeri e possono essere usati sia come soggetto sia come complemento.

Tuttavia anche il loro impiego, e particolarmente di ***colui, colei, coloro*,** è limitato (in genere vengono sostituiti dalle varie forme di ***questo*** e ***quello*)**:

Chi è costui?; chi ha detto a costei di entrare?; cacciare via costoro; che pretende da te colui?; non voglio saperne di colei; non parlarmi di coloro.

L'uso più frequente di ***colui, colei, coloro*** è quello in unione con il pronome relativo ***che*** o ***il quale***:

colui che arriverà in ritardo non sarà ammesso alla riunione; la madre è colei che ti è sempre vicina; ricordati di coloro che ti hanno fatto del bene.

- *Ricordai quello di coloro che ,...,affrettano sempre più il passo...(il v .i.* , p.42)

Ciò:

Ci sono altri dimostrativi come ***ciò***[(xxii)]*:*

È invariabile e ha soltanto valore neutro; equivale a 'questa cosa, quella cosa'.

Può essere usato in funzione sia di soggetto sia di complemento:

Ciò è giusto; tutto ciò è vero; ciò che dia è molto grave; ignoravo ciò; non fare caso a ciò; di ciò parleremo domani.

- *Ciò detto si dette a camminare più spedito di prima(il v.i,p.42).*

Stesso e medesimo:

Fra **stesso e medesimo** il primo è più comune:

gli insegnanti sono gli stessi (o i medesimi) dell' anno scorso; sei sempre la stessa!; a protestare è stato lo stesso dell' altra volta.

Il pronome **stesso** (raramente **medesimo)** può essere usato con valore neutro, cioè con il significato di 'la stessa cosa': *Fai come vuoi, per me è lo stesso (o fa lo stesso); anche a lui successe lo stesso*.

Serianni[xviii] aggiunge dicendo che ***stesso*** è d'obbligo invece di ***medesimo*** in alcuni costrutti in cui ha valore neutro: *"partirò lo stesso*" (=ugualmente, nonostante tutto); con uso avverbiale: *"oggi stesso ho l' udienza in tribunale*" (= per l' appunto oggi).

Dardano e Trifone[xix] e **Serianni**[xx] vedono che altri pronomi dimostrativi non possono mai avere funzione di aggettivi; essi sono:

Singolare		Plurale	
Maschile	Femminile	Maschile	Femminile
questi	-	-	-
quegli	-	-	-
costui	Costei	Costoro	costoro
colui	Colei	Coloro	coloro
ciò	-	-	-

Questi, quegli: si adoperano soltanto al maschile singolare in funzione di soggetto (per i complementi si ricorre a questo e quello); ***questi*** si riferisce a persona vicina, ***quegli*** a persona lontana, per esempio**:**

- *Sono giunti alla villa Mario e Franco: questi (cioè Franco) era atteso, quegli (cioè Mario) no.*
- *Questi tace ,quegli ride,questi è buono,quegli è piuttosto turbolento.* [xxi]

Oggi i pronomi ***questi*** e ancor più ***quegli*** sono generalmente sentiti come letterari; si preferisce sostituirli con ***questo*** e ***quello***.

(quel)			
stesso	Stessa	stessi	Stesse
medesimo	Medesima	medesimi	Medesime

Questo, codesto, quello: queste forme hanno ciascuna funzione ben precisa: **questo** indica vicinanza a chi parla, **codesto** (che è dell' uso toscano e letterario) vicinanza a chi ascolta, **quello** lontananza da chi parla e da chi ascolta. per esempio:

quel lavoro è riuscito meglio di questo; questa è mia moglie; quest' ombrello è mio, il tuo è codesto, codesta è una scusa bella e buona; quelli sono i vostri posti; vedi quella? È la nuova professoressa d'inglese, sono indeciso sulla strada da fare: questa è più breve, ma quella ha meno curve[(xvi)].

- *Perche` questo è denaro che va a loro!* [(xvii)]

Al pari degli aggettivi dimostrativi anche i pronomi possono essere rafforzati dagli avverbi di luogo **qui** o **qua (per questo), li o là (per quello):**

questo qui è il mio quaderno; il direttore è quello là.

I pronomi **questo** e **quello** si riferiscono sia a cose che a persone; però, riferiti a persone, possono denotare un atteggiamento di poco rispetto, per esempio:

chi lo conosce questo? E chi conosce il signore?

I pronomi **questo, codesto, quello,** usati al maschile singolare, possono assumere valore neutro, e allora equivalgono a 'questa cosa', 'codesta cosa', 'quella cosa'; la forma **'quello'** davanti al pronome relativo **che**, può subire il troncamento in **quel**. Per esempio:

- *questo mi dispiace; ricorda quello (o quel) che ti ho detto.*
- *Qual amore può eguagliarsi a quello che ho sentito per Ismaele? (*il v. i, p.49).

- *No, è il luogo dove colle mie mani medesime diedi sepoltura a mia madre.* [xiii]

Fra **stesso e medesimo**, il secondo è meno comune e di tono più letterario.

Questi due aggettivi possono anche avere valore rafforzativo, e in tal caso si pospongono generalmente al termine cui si riferiscono:

- *il suo valore è riconosciuto dagli avversari stessi ('perfino dagli avversari') gliel'ho detto io stesso ('proprio io').*
- *il presidente medesimo si congratulò con loro ('il presidente in persona').*

Tale e **Cotale :**

Altri aggettivi che hanno funzione dimostrativa sono ***tale*** *e* ***cotale***, quando vengono usati nel senso di ***'questo', 'quello***'

-
- *Con tali argomenti non si risolverà la questione; cotali accuse non le merito .* [xiv]
- *E in tal modo nessuno se ne andava .(I. f. , p.60)*
- *Come esprimere quello che provai a cotal vista ?(I. v .i, p.47)*
- **Bocchiola e Gerolin** [xv] dicono che si consiglia di alternare il dimostrativo con ***tale / simile*** per rendere più elegante un discorso o un testo scritto: ***quel*** *fuoristrada costava troppo* ....***tale*** *pensiero mi assillò per tutta la notte; forse dovevo abbandonare un* ***simile*** *progetto.*

Pronomi Dimostrativi:

Tra i pronomi dimostrativi, alcuni presentano forme uguali a quelle degli aggettivi dimostrativi; essi sono:

Singolare		Plurale	
Maschile	Femminile	Maschile	Femminile
questo	Questa	questi	Queste
codesto	Codesta	codesti	Codeste
quello	Quella	quelli	Quelle

conosci quel signore?; quell' anno il raccolto fu abbondantissimo; cercherò di seguire quei consigli[xi].

Al maschile, sia singolare sia plurale, presenta forme diverse a seconda di come inizi il sostantivo cui è legato, comportandosi in modo del tutto analogo all'articolo determinativo:

Quello scolaro (lo) Quegli scolari (gli)

Quel cavallo (il) Quei cavalli (i)

- *S'ostinava ... a salire il primo dei tre gradini per cui da quel terrazzo si andava alla saletta da pranzo .(* P. *e. f. , p.1)*
- Al singolare si elide davanti a vocale: quell'orologio, quell' enciclopedia, quell' individuo.
- *Non aveva voluto mai profittare di quell'aiuto inatteso.(P. e. f.,p.2)*
- *Chi sa quali delizie s'immagina di trovare in quella saletta?(P. e. f.,p.1).*
- Al plurale femminile non si elide mai: quelle enciclopedie; al plurale maschile l'elisione è ammessa davanti a nomi che cominciano per ***i****:* quegli individui.

Dardano e Trifone dicono che[xii] ***questo, codesto*** *e* ***quello*** possono essere rafforzati rispettivamente dagli avverbi di luogo ***qui o qua, costi o costà, li o là,*** che si pospongono al sostantivo cui l' aggettivo si riferisce: *voglio questo gelato qui; prendi questa sedia qua; quel palazzo lì dev'essere restaurato; chi è quel tipo là?*

- Costì e costà si usano esclusivamente in Toscana.

Stesso e medesimo:

Si suole considerare come dimostrativi anche gli aggettivi **stesso e medesimo** che indicano identità più o meno completa fra due elementi:

- Siamo dello stesso segno zodiacale; abbiamo le medesime idee.

sia come aggettivi, nel secondo le forme esclusivamente pronominali.
Gli aggettivi dimostrativi sono ***questo***, ***codesto*** *e* ***quello***; si usano sempre anteposti al nome e non sono mai preceduti dall 'articolo.

Singolare		Plurale	
Maschile	Femminile	Maschile	Femminile
questo	Questa	Questi	queste
codesto	Codesta	Codesti	codeste
quello, quel	Quella	quelli, quegli, quei	quelle

ciascuno di questi aggettivi ha un impiego ben definito:
questo: indica una persona o una cosa vicina a chi parla:

- *Questa bambina cresce a vista d'occhio (vicinanza nello spazio).*
- *....desiderava quest'altro.* [(viii)]
- *Questo pomeriggio vado al cinema (vicinanza nel tempo).*
- *Ma si capisce! – diceva in questi momenti agli amici.* [(ix)]
- *Queste minacce non m'intimoriscono (vicinanza nel discorso).*

Al singolare si può elidere davanti a vocale: *quest'anno, quest 'isola*.
Al plurale, invece, non si elide mai: *questi anni, queste isole*.
La forma femminile ***questa*** diventa **sta** in alcuni composti: ***stamattina*** (invece di questa mattina), ***stasera, stanotte, stavolta*****;**
codesto: indica una persona o una cosa vicina a chi ascolta. Il suo uso è lieve alla Toscana e al linguaggio letterario (nella lingua comune viene sostituito con questo): *chi è codesto ragazzo?*
Tratterò io con codesti signori. [(x)]
Quello: indica una persona o una cosa lontana da chi ascolta e da chi parla:

applicato su due racconti : uno di **Taha Hussein** che è "***Al Waad Al Haq"*** ***الوعـــد الحـــق***[iii] e l' altro di **Abbas El Aqqad** che è ***"Abbkareit Mohammed "*** ***عبقرية محمد***[iv].

- Cenno generale sull' aggettivo dimostrativo:

Dardano e Trifone[v] definiscono l'aggettivo dimostrativo dicendo che tale aggettivo determina una persona o una cosa secondo il rapporto di vicinanza o di lontananza nello spazio, nel tempo o nel discorso. La sua funzione è quella di "mostrare", come se si facesse un gesto di indicazione; e infatti, nella lingua parlata, è spesso accompagnato dall'indice teso.

Serianni[vi],invece, dice che i dimostrativi sono gli elementi usati per indicare (latinamente: Demonstrare) qualcuno o qualcosa facendo riferimento a tre coordinate: lo spazio *("questa città è caotica"; "dammi codesto libro"* il tempo *("quell'estate non piovve mai"),* oppure un astratto rapporto di vicinanza o lontananza che si stabilisce con i concetti presenti (nel discorso: *"questa è la mia proposta* (idealmente vicina a me, che l' ho appena avanzata), *"con codesti dubbi non verrai a capo di nulla"* (con i
dubbi che hai espresso e che io avverto " lontani" da me).

I dimostrativi possono svolgere due funzioni : indicare qualcosa o qualcuno nello spazio reale o concettuale; oppure richiamare/ anticipare qualcosa o qualcuno di cui si è parlato in precedenza / si parlera:

*Ti mostro: questo è il computer e quello è il suo monitor***(** funzione di indicare *)-Le detti la chiave : con quella poteva aprire il mio armadietto* (funzione di richiamare) [vii]

Serianni , riunisce i dimostrativi più importanti in due specchietti: Nel primo sono comprese le forme che possono essere usate sia come pronomi

L'aggettivo dimostrativo in italiano e in arabo
Studio contrastivo[1]

Introduzione

La linguistica comparativa procede principalmente in due direzioni: a comparazioni tendenti ad accertare relazioni storiche tra lingue determinate, e a comparazioni fondate solo su somiglianze tra lingue diverse e quindi non implicanti alcuna considerazione storica. Seguendo la seconda direzione, ho trovato delle somiglianze e delle divergenze riguardante quest'argomento che tratta la comparazione tra l'uso dell'aggettivo dimostrativo in italiano e quello del nome dimostrativo in arabo. Ho discusso problemi di traduzione dei dimostrativi, trovando che essi perdono qualche volta il loro valore dimostrativo e acquistano altre funzioni.

Osservando che alcuni di questi dimostrativi sono di uso speciale, ho voluto esaminarli in dettaglio nelle due lingue. La ricerca si divide in due parti: la prima presenta un cenno generale sull'aggettivo dimostrativo attraverso cui cercherò di esporre la definizione e le forme dell'aggettivo dimostrativo sostenuta da citazioni di linguisti italiani, mentre la seconda analizza i punti di affinità e di divergenza tra l'italiano e l'arabo accompagnati dai problemi di traduzione.

- Ho applicato la mia ricerca in italiano su due racconti di **Luigi Pirandello** *(i)* **:"*Paura di essere felice", I "Fortunati"*** estratti da ***"Novelle per un anno*** " e li ho abbreviati in (L. P.,P.e.f.),(L.P.,I F.) e su un racconto di **Angelica Palli Bartolommei** *(ii)* denominato ***"Il Villaggio Incendiato"*** che l' ho abbreviato anche in(A.P.B.,I.v.i.)e in arabo ,ho

[1] د. أمل كمال عبد الحافظ
مدرس بقسم اللغة الإيطالية بكلية الآداب – جامعة حلوان

L'aggettivo dimostrativo in italiano e in arabo
Studio contrastivo

Refrences:

Aschroft, Bill et al. *Post Colonial Studies: Key Concepts*. London: Routledge,1998. Print.

Bhabha, Homi. *The Location of Culture*. London: Routledge, 1994. Print.

---- *"Signs Taken for Wonders". The Location of Culture*. London: Routledge, 1994. Print.

---Foreword. Franz Fanon. *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Press, 2004. Print.

Fanon, Frantz. *Black Skin, White Masks*. Trans. Charles Lam Markmann.New York: Grove Press, 1967. Print.

Huddart, David. *Homi.K Bhabha*. London: Routledge,2006. Print.

Ghandi, Leela. *Postcolonial Theory: A Critical Introduction*. New York: Columbia UP., 1998. Print.

Kamboureli, Samaro and Robert Zacharias. Ed. *Shifting the Ground of Canadian Literary Studies*. Ontario: Wilfrid Laurier UP,2012.Print.

Loomba, Ania. *Colonialism / Post colonialism*. London and New York: Routledge, 2005.print.

Mabardi, Sabine. " Encounters of a Hetro Geneous Kind". *Reconstructing Hybridity/ Postcolonial Studies in Transition*. NewYork: Routledge, 2007.Print.

Maldonado-Torres, Nelson. *Against War: Views from the Underside of Modernity.* Durham: Duke University Press, 2009. Print.

Naipaul, V.S. *A Bend in the River*. New York: Alfred Aknopf, 1979.

Parry, Benita. *Postcolonial Studies*. NewYork :Routledge, 2004 .Print.

---*Postcolonial Theory and Criticism*. New York: Routledge, 2004.Print.

Rhys, Jean. *Wide Saragasso Sea*. New York: Norton,1966. Print.

Said, Edward. *Orientalism.* London: Routledge and Keganpaul, 1978.

Young, Robert. *White Mythologies*. London: Routledge, 2004. Print.

Shimla: Indian Institute of Advanced Study, 1996. Print.

Conclusion: The objective of this this paper is to depict the concept of cultural identity as reflected in the critical writings of Bhabha. He is one of the most important thinkers in postcolonial criticism. He has contributed a set of challenging concepts such as: hybridity, mimicry, ambivalence, the uncanny, the nation and otherness to postcolonial theory. All these concepts reflect the ways of the colonized people to resist the unsecured power of the colonizer. He succeeds in showing histories and cultures of colonialism that try to transform our understandings of cross-cultural relations. He thinks that people should not see colonialism as only oppression, domination, or violence but also as a period of complex and varied cultural contact and interaction.

However, Parry prefers Frantz Fanon who focuses on the black man or the native as a specific historical subject empowered to violent revolt. Additionally, she critiques Bhabha's notion of hybridity as agency, mimicry and negotiation for ignoring the reality of "rebel agency" (16) which involves violent military action. She writes, "The effect of moving agency from the subject-as-insurgent-actor to textual performance is to defuse resistance as practice directed at undermining and defeating an oppressive opponent"(66).

Bhabha's sly strategies of resistance, mimicry, and hybridity are more appropriate methods of resisting colonial discourse that seeks to form and control the colonized. Yet, Parry prefers Edward Said's culture of resistance and opposition in *Culture and Imperialism* that, according to her, attends to "written and remembered stories of insubordination and revolt," acts which restore "agency as performed by conscious human subjects" (65).

Samaro Kamboureli, in her book *Shifiting the Ground of Canadian Literary Studies* conceives agency in a way that is more similar to Bhabha's ideas than those of Parry. Kamboureli, like Bhabha, is interested in the process of hybridization, the maintenance of difference in postcolonial context, and the agency of the colonized. In accordance with Bhabha's idea of locating agency in the process of hybridization, she calls for a "Dialogue that would suspend oppositions that would eliminate the center-margin dialectic, would prevent assimilation" (129).

> a particularly good example of attacks on post-colonial theory that emphasize what it omits from its accounts of anti-colonialism, and Bhabha has been perhaps her main target. (103)

Huddart thinks that Parry raises two ideas that are important for the analysis of hybridity in postcolonial writings: boundaries versus the erasure of boundaries, and the lived experiences of human colonized subjects versus textuality and discourse. Bhabha suggests that the power of hybridity to liberate the colonized peoples from colonial oppression, whereas Parry declares that violence, opposition, clear boundaries and a defined enemy to fight against are necessary for colonial rebellion and freedom. Parry further differs from Bhabha by emphasizing the real experiences of colonial peoples and criticizes Bhabha for his emphasis on discourse and textuality (120).

In *Postcolonial Theory and Criticism*, Parry summarizes Bhabha's agenda as follows: he seeks to dismantle colonialist knowledge by rejecting the notion of "the colonial relationship as a symmetrical antagonism," (14) instead of the ambivalent colonial relations which are "interdependent, conjunct, and intimate" (14). This means that colonized peoples do not have access to the same power and resources as the colonizers. Moreover, Parry disapproves of Bhabha as a discourse-based critic who seeks to "dissolve the binary opposition of colonial self/colonized other"(15) that enables colonial domination. She, instead, advocates Frantz Fanon a libertarian who maintains the dichotomy to provide a "dialect of conflict and a call to arms" (15). Parry, thus, critiques Bhabha for ignoring the material realities of colonial subjects by emphasizing textual paradigms, ideologies and discourses, which in turn disable colonial resistance.

> the same trap you set. The people were maline because they lived with the knowledge of men as prey. (62)

The failure of the colonial mimic men is further determined by hybridity, which according to Bhabha subverts the narratives of colonial power and dominant cultures.

Bhabha's concept of hybridity has been largely criticized by many postcolonial critics such as, Benita Parry. In "Overworlding the Third World", Ania Loomba also describes her own and other critics' initial criticisms of Bhabha's work. Loomba focuses on "all that Bhabha does not care to see" in "socio-economic terms" and in the "production of hegemony" (174) that she sees as the fundamental elements of colonial discourse and the colonial experience that need to be addressed. Loomba comments on Bhabha's concept of hybridity. She criticizes Bhabha's work for its lack of specificity. She writes, "Despite Bhabha's hybridity thesis, the colonial subject in his work is remarkably free of gender, class, caste or other distinctions" (182). She also adds that, Bhabha's analysis focuses on the articulation of culture and the discourse of subjectivity and thus provides the tools for investigating the representation of culture and subjectivity.

Benita Parry, an important postcolonial critic, responds to Bhabha's theory of hybridity in negative terms. According to David Huddart in his book entitled *Homi K. Bhabha*:

> The work of Benita Parry has reminded us that anti-colonial and nationalist writings were central in the struggles against colonial rule for a long time before post-colonialism ever appeared in Western universities. Her work has been

destabilizing effect of the postcolonial mimicry as: "The mimicry of the post-colonial subject is therefore always potentially destabilizing to colonial discourse, and locates an area of considerable political and cultural uncertainty in the structure of imperial dominance. (142)

Bhabha refers in his book *The Location of Culture* to V. S. Naipaul whose works trace the origin and emergence of postcolonial mimic men who are ambivalent due to the effect of "a flawed colonial mimesis in which to be Anglicized is emphatically not to be English" (125). The problem of mimicry lies in the fact that it "repeats rather than it represents" (126) which further leads the mimic man to realize his nothingness and insignificance according to Naipaul in his novel: "We pretend to be real, to be learning, to be preparing ourselves for life, we mimic men of the new world, one unknown comer of it, with all its reminders of the corruption that came so quickly to the new" (116). In Naipaul's *A Bend in the River*, Salim, the protagonist of the novel relies too much on the representation of the colony by Europeans. Salim asserts: "All that I know of our history and the history of the Indian Ocean I have got from books written by Europeans…without Europeans I feel, all our past would have been washed away." (18)

This excessive reliance on the colonizers, according to Bhabha in his book "*The Location of Culture*", exhibits the popular colonial belief that "the black man stops being an actional person for only the white man can represent his self-esteem" (126). This feeling has made the natives become conscious of their eventual frustration, Salim comments on the fate of the mimic men:

> I was in the history of the land: here man had always been prey. You don't feel malice towards your prey. You set a trap for him. It fails ten times; but it is always

protagonist of Naipaul's novel *A Bend in the River* (1979), expresses his enjoyment for colonial mimicry when he wishes to desert his roots. He says: "I wanted to break away .To break away from my family and community also meant breaking away from my unspoken commitment…" (31).For Homi K. Bhabha, "colonial mimicry is the desire for a reformed, recognizable 'Other', as a subject of difference that is almost the same, but not quite" (86). However, most of the postcolonial critics agree that it is precisely mimicry that disrupts the colonial discourse by double vision or double articulation. In other words, Bhabha in his book, *The Location of Culture*, finds mimicry to be characterized by double articulation. For example, Salim, the protagonist of Naipaul's most celebrated novel *A Bend in the River*, acknowledges the significance of powerful 'Other' for the people of decolonized African colony when he asserts:

> When I was a child, Europe ruled my world…Europe no longer ruled. But it still fed us in a hundred ways with its language and sent us its increasingly wonderful goods, things which, in the bush of Africa, added year by year to our idea of who we were, gave us that idea of our modernity and development, and make us aware of another Europe-the Europe of great cities, great stores, great buildings, great universities. To the Europe only the privileged or the gifted among us journeyed. (146-47)

It is in this context that Bhabha finds the simple presence of the colonized within the colonial discourse as sufficient indication of the ambivalence of the colonial text. Ashcroft in *Post-Colonial Studies: The Key Concepts* elaborates the

myth of purity and originality of both cultures of the colonizer and the colonized. The hybrid identity is described as "bastard" (159) by Bhabha to symbolize and suggest the impure cultural mixedness. In this respect, Sabine Mabardi in *Encounters of a Hetrogeneous Kind* argues that hybridity "is a threat to colonial and cultural authority; it subverts the concept of pure origin or identity of the dominant authority through the ambivalence created by denial, unsettling, repetition, and displacement" (6).

Another important term to which Bhabha pays much attention is "agency" (134). Bhabha's definition of the colonized people's agency is relevant to his several concepts of mimicry and hybridity. In this chapter agency is explained in Bhabha's own words and those of the critic David Huddart and summarizes postcolonial critics' responses and critiques of Bhabha's theory of hybridity. It is important to consider how the colonized possesses agency by using mimicry and hybridity as strategies of resistance to the ambivalent colonial desire to form the colonized in the colonizers' image and thus control and administer them. Huddart, in his book *Homi K. Bhabha,* mentions that Bhabha explains the postcolonial agency by revealing the anxiety of the colonizer created by the mimicry of the colonized, which opens "a space for the colonized to resist colonial discourse" (39). These strategies used by Bhabha are important for the examination of how the colonized can mimic and locate themselves in in-between cultural space in order to resist ideological and cultural imposition of the colonizers.

This part of the paper is an attempt to study V. S. Naipaul’s novel entitled *A Bend in the River* through the lens of Homi K. Bhabha’s concepts such as mimicry. It also intends to explore the theoretical framework which may be applied in the reading of the novel with special focus on one of the most prominent thinkers; Homi K. Bhabha. Salim, the

> never really coherent imagined communities; the colonized's mimicry of the colonizer's discourse rearticulates the whole notion of identity and alienates it from essence; cultures are always already hybrid formations. This social fact is the basis on which a subversive political project can be conducted to destroy the binary structure of power and identity. (144)

Bhabha, in his book *The Location of Culture*, stresses the idea that all cultural systems and statements are constructed in what he calls the "Third Space of enunciation" (122). This space is an effort to open up the notion of a hybrid culture based "on the inscription and articulation of culture's hybridity" (126).

By exploring this "Third Space" (78), Bhabha goes on to say, "We may elude the politics of polarity and emerge as the others of ourselves" (56). Moreover, Ashcroft et al., in *Post-Colonial Studies: The Key Concepts* states:

> Hybridity and the power it releases may well be seen as the characteristic feature and contribution of the post-colonial, allowing a means of evading the replication of the binary categories of the past and developing new anti-monolithic models of cultural exchange and growth. (183)

In *The Location of Culture*, Bhabha says that the maintenance of cultural authority relies on "discrimination between the mother culture and its bastards, the self and its doubles, where the trace of what is disavowed is not repressed but repeated as something different-a mutation, a hybrid" (159). The process of hybridization challenges the authority and

In *The Location of Culture*, Bhabha thinks that the process of writing is a self-representation that refuses to be presented by another or in another's image. The colonized people write back to the colonial discourse, which previously marginalized their roles. This writing rejects the idea that the colonized people would want to deny their difference and become like other "white" (125) colonizers. From the above mentioned quotation, one can conclude that what Bhabha wants to say is that Mimesis or imitation is incomplete, but it contains power in itself as it is a rejection of the colonizer's claim to authority, originality and superiority.

As David Huddart in his book entitled *Homi K. Bhabha* states that Bhabha's words, in his book *The Location of Culture*, echo Lacan's ideas on the intersection of camouflage and mimicry. According to Lacan, "The effect of mimicry is camouflage...It is not a question of harmonizing with the background, but against a mottled background, of becoming mottled" (121).

In short, mimicry maintains difference: it resembles or imitates, but not identical. As David Huddart mentions that Bhabha suggests that colonized peoples preserve an element of themselves separate from the colonizers whom they imitate by merely re-producing and displaying certain aspects of the colonizers' beliefs, values and ideas. Bhabha, according to Huddart, uses the term camouflage; a blending in with a background that is not fully present, to show how "mimicry performs and exceeds colonial authority" (68).Bhabha sees the postcolonial project as one of refusal of binary divisions.

Therefore, hybridity is the textual and cultural equivalent of Homi Bhabha’s attack on binary divisions. Michael Hardt and Antonio Negri in their book *Empire* elaborate Bhabha’s position as follows:

Social identities and nations were

mimicry represents itself more in the form of a "menace" than "representation" or "resemblance", a "rupture" than consolidation (132). It looks like the original that it copies, but also contains a threatening element of difference that refuses to be erased and through its existence threatens the colonizer's right to ideological domination and control. Ashcroft, Griffiths and Tiffin explain in their book *Key Concepts*, "The copying of the colonizing culture, behavior, manners and values by the colonized contains both mockery and a certain "menace" (86).

To sum up, mimicry, as Bhabha says in his book *The Location of Culture*, has this effect of changing the roles of the two sides of a power relationship. Thus, the colonized natives had the power to fight back with the colonizer using the colonizer's own weapons. It is not only a tool for self-defence but also for some natives the only way to cope with the oppression. Bhabha claims that the colonized natives have to be in harmony with the colonizer because otherwise they would have been lost. The power of the dominant culture was so huge that the colonized in some societies or cultures had no other choice than imitating the colonizer either to fight them with equal powers or just to live comfortably. Additionally, in relation to mimicry, Bhabha speaks of a "flawed colonial mimesis," (125) which differentiates between being Anglicized and being English. In other words, to be Anglicized is not to be English or "white" (125). According to Bhabha:

> What emerges between mimesis and mimicry is a writing, a mode of representation, that marginalizes the monumentality of history, quite simply mocks its power to be a model, that power which supposedly makes it imitable" .(125)

> habits, assumptions, institutions and values, the result is never a simple reproduction of those traits. Rather, the result is a blurred copy of the colonizer that is quite threatening. That is because mimicry is never very far from mockery, since it can appear to parody whatever it mimics. (139)

Mimicry, thus, is the mocking imitation, which on the surface appears like assimilation, but underneath contains a threatening element of difference and rejection; the colonized do not actually want to be completely like the colonizer.

Thus, mimicry, as Bhabha suggests in *The Location of Culture*, harshly dismisses the colonizer as worthy of complete imitation and partially avoids their dominance and control. Bhabha argues that the colonial discourse can be disrupted by "doubling" (122) it through an act of "mimicry" (122). In Bhabha's discussion of the concept of colonial mimicry, he states:

> Colonial mimicry is the desire for a reformed, recognizable Other, as a subject of difference that is almost the same, but not quite. Which is to say, that the discourse of mimicry is constructed around ambivalence; in order to be effective, mimicry must continually produce its slippage, its excess, its difference. (122)

For Bhabha, this hybrid mimicry highlights "doubleness or splitting of the subject"(125) that strengthens the argument for cultural, linguistic and hybridity. Thus, Mimicry is "a double articulation" (125). It is a strategy through which the colonial subjectivity is de-stabilized and its purity corrupted. In that act of repetition, originality is lost, and centrality de-centred. Hence,

implies the meaning of imitation (*mimesis*) in order to make people laugh. Hence, the sense of mockery is embedded in such a meaning. Secondly, the word is used in biology as imitation of the appearance of something or someone as a defense mechanism (182). Thus, it implies a way of resistance. In the postcolonial context, the two meanings are used to identify the relationship between the colonizer and the colonized. According to Huddart in his book *Homi K Bhabha*, mimicry is an exaggerated feature. However, he thinks:

> This exaggeration means that mimicry is repetition with difference, and so it is not evidence of the colonized's servitude. In fact, this paying with difference and mockery: mimicry is also a form of mockery, and Bhabha's post-colonial theory is a comic approach to colonial discourse, because it mocks and undermines the ongoing pretensions of colonialism and empire. (39

Huddart then explains that the ironic quality of mimicry is important because colonial discourse is characterized by seriousness, with claims to educate and improve the ridiculous, unimportant stereotyped colonized. The irony of postcolonial situation involves that the colonizer's seriousness with its civilizing mission is ridiculed. Thus, mimicry allows resistance to the colonial discourse since it "represents an ironic compromise" (86) between two main ideas: imitation and mockery. Ashcroft, Griffiths, and Tiffin in *Key Concepts* define mimicry as follows:

> When colonial discourse encourages the colonized subject to mimic the colonizer, by adopting the colonizer's cultural

enlightenment. The colonial discourse, at once, demands both similarity and difference in the figures of the colonized.

In *Location of Culture*, Bhabha suggests that colonial mimicry is the primary principle that the colonizer employs to give the colonized the definition of their existence. "Colonial mimicry is the desire for a reformed recognizable Other, as a subject of a difference that is almost the same, but not quite" (86).Thus, from the above mentioned definition, one can conclude that the colonizer admits the inferior existence of the colonized. The colonized is always defined as the follower of the master or, in other words, he is regarded as the subordinate to the master. However, this is not the whole picture. Since hybridity is a sign of reaction and resistance against domination, then mimicry is a means of resistance as well. Bhabha also considers mimicry "as a site of successful resistance by the colonized subject to the dominant" (181). Mimicry is encouraged by the colonizer at the beginning as a tool for control, because it would have been easier to control the colonized when they were copying the colonizer's culture. However, it turned out to be "an anti-colonial tool" (178).

Bhabha's concepts of mimicry and hybridity can explain how struggles for agency, as represented in literature, have been shaped and compromised. They can also show how these struggles are determined by the ideology of the dominant culture. Bhabha's mimicry illuminates the agency of the colonized as well as the anxiety of the colonizer. According to Bhabha, by following the colonizer's culture, the colonized, through mimicry, opens a space for himself to resist colonial discourse. This mimicry involves strategic imitation whose aim for the colonized is to be present and visible in the dominant culture in a way that subverts any claim for purity or originality.

As Bhabha puts it in *The Location of Culture*, the word mimicry implies two meanings. First, it

Introduction as:

> But mimicry is also the sly weapon of anticolonial civility, an ambivalent mixture of deference and disobedience. The native subject often appears to observe the political and semantic, imperatives of colonial discourse…In other words; 'mimicry' inaugurates the process of anti-colonial self-differentiation through the logic of inappropriate appropriation. (149-150)

Bhabha expects that an anxiety of colonizer has to open a space for the colonized to resist colonial discourse. According to Bhabha, mimicry is an exaggerated copying of language, culture, manners and ideas and this exaggeration means that mimicry is repetition with difference. Mimicry is also a form of mockery as Bhabha's postcolonial theory is a comic approach to colonial discourse because it mocks and undermines the aims of colonialism and empire. In short, mimicry is a response from the colonized side to the stereotypes imposed on them by the colonizer side. Homi Bhabha finds mimicry as central to colonial discourse. He defines it, in *The Location of Culture*, as:

> Colonial mimicry is the desire for a reformed recognizable Other, as a subject of difference that is almost the same, but not quite which is to say, that the discourse of mimicry is constructed around an ambivalence; in order to be effective, mimicry must continually produce its slippage, its excesses, its difference. (86)

Colonizer's discourse expects the colonized to be like the colonizer or identical. Homi Bhabha argues that mimicry is never quite accurate. It undermines colonialism's discourses of humanism and

amuse people (420)". As mentioned by Bill Ashcroft and others in their famous book *Post-Colonial Studies, Key Concepts*:

> When colonial discourse encourages the colonial subject to "mimic" the colonizer, by adopting the institutions and values, the result is never a simple reproduction of those traits. Rather the result is a blurred copy of the colonizer that can be quite threatening. (139)

On reading *The Location of Culture*, one can conclude that Bhabha's concept of mimicry is a strategy of colonial power and knowledge which has a desired goal for the inhabitants of approval and changed outlooks in terms of inclusion and exclusion. Inclusion aims at the acceptance of "good natives" (85) as the colonizers programmers and exclusion puts the goal of disavowal and denouncing the majority "bad natives" (86). Bhabha further defines mimicry in terms of ambivalence as similar and dissimilar. Similarity defines its resemblance to the masters, colonized subjects to be like masters and dissimilarity: "a difference that is almost the same, but not quite" (86).

Mimicry in Bhabha's terms is the colonial strategy to create the people "to be Anglicized is emphatically not to be English" (132). It is also clear that Bhabha's concept of mimicry is a repetition not a representation, yet this resemblance is threatening to the basis of power and discrimination as "there is a distinctive quality of English civilization" (132). The term mimicry as Bhabha sees it is a part of a larger concept of the postcolonial situation. It is considered as a kind of binary opposition between authority and oppression. He further asserts that mimicry can be taken as a way of challenging control that also gives rise to postcolonial analysis by subverting the colonial master's authority and hegemony. Leela Ghandhi explains the term mimicry in her book, *Postcolonial Theory: An*

trace their historical movements of hybridization. Further, he states that two different cultures are ‘‘not the source of conflict’’ (70), but are instead ‘‘the effect of discriminatory practices’’ (71). He also points out that cultures are effects of stabilization produced by authority. In short, Bhabha’s idea of hybridity suggests that cultures come after the hybridizing process. He proves that, in colonial relationships, this is just as true of the colonizer as of the colonized. Bhabha reminds the readers that cultures are part of an ongoing process. He further suggests that majority liberal cultures must view themselves through the post-colonial perspective. Bhabha’s theory of hybridity has important consequences for discourses of the right. Moreover, Bhabha points out that minority cultures have tended to be ignored or, alternatively, asked to assimilate.

Bhabha in his book *The Location of Culture* argues that a new hybrid concept of culture is necessary to develop a truly international culture, and to face systems of cultural dominance, but he argues that this new concept should be centered on "cultural difference"(207) rather than "cultural diversity"(207). Bhabha, drawing on post-structuralist theory, cites the inability of language to accurately represent the world and therefore claims that "all cultural statements and systems are constructed in this contradictory and ambivalent space of enunciation"(208). For Bhabha, this space is a "Third Space" (78) in between cultures that are often thought to be opposed. This space is a site where cultural difference can be articulated and postcolonial people can renegotiate their own identities outside of binaries.

The aim of this section is to explain the meaning of mimicry with relation to the study of postcolonial criticism and theory in Bhabha’s book *The Location of The Culture*. According to *Oxford Advanced Learners Dictionary Fifth Edition*: "Mimicry is the art of mimicking somebody/something” (420). To mimic is to copy "somebody’s voice, gesture, etc. in order to

Post-Colonial Studies: The Key Concepts states, that even under oppression that distinctive aspects of the culture of the oppressed can survive and become an integral part of the new formations which rise. Ashcroft says how

> hybridity and the power it relates may well be seen as the characteristic feature and contribution of the post-colonial, allowing a means of evading the replication of the binary categories of the past and developing new anti-monolithic models of cultural exchange and growth. (183)

Bhabha expresses his view on the relation between culture and hybridity. According to him, just like colonial culture, contemporary culture is also hybrid. Hybridity is an idea which characterized the mechanism of the colonial psychic economy. Thus, he adds further that cultural hybridity is not something absolutely general and so hybridity appears in all cultures. He makes it more clear in the following passage of the essay, "Signs taken for Wonders":

> Colonial hybridity is not a problem of genealogy or identity between two different cultures which can then be resolved as an issue of cultural relativism. Hybridity is a problematic of colonial representation and individuation that reverses the effects of the colonialist disavowal, so that other 'denied' Knowledge enter upon the dominant discourse and estrange the basis of its authority-its rules of recognition. (114)

Here Bhabha stresses two things: we do not start with two or more cultures, more or less pure and

colonial authority but to demonstrate the power with something different from its original presence. This strategy helps the colonizers rationalize their discrimination toward the identities and power of the colonized. By describing the colonized with such identities, the colonizer can still situate in the position that enables him to escape from the name of hegemonic oppressor.

Robert Young in his famous book *White Mythologies* notes how it was influential in imperial and colonial discourse in giving damaging reports on the union of different races. Young would argue that at the turn of the century, "hybridity" (9) had become part of a colonialist discourse of racism. In Jean Rhys' novel *Wide Sargasso Sea* (1966), the words "Creole" (16) or "hybrid" (29) were essentially negative. They were used throughout the book as lazy and dangerous. Young wants to mention that this word has a negative connotation. However, Ashcroft has focused, in an article in his book, *Post-Colonial Studies: The Key concepts*, on the hybridized nature of post-colonial culture as a point of strength rather than weakness. It is not a case of the oppressor subjecting the oppressed or the colonizer silencing the colonized.

In other words, Bhabha wants to say that this process is a mutual one. The clash of cultures can impact as much upon the colonizer as the colonized. On reading *Child of Happy valley: A memoir*, one can receive that impression. Juanita Carberry, the protagonist, grew up as a Swahili speaker and played with the wild animals against her father's wishes, her experience was essentially more African than English. Juanita was the daughter of a white settler in the White Valley in Kenya. She was brought up by her father's black servants and white governesses, who lived on the estate.

Clearly, throughout the novel, readers can get a taste of the hybridized nature of her childhood and her life. It is a proof, as Bill Ashcroft in his book,

is formed in a space of in-betweenness and liminality. Moreover, what Bhabha calls the "Third Space of enunciation"(78); the liminal space between the cultures of the colonizer and the colonized. It is discussed to show how a process of hybrid identification can subvert any fixed sense of identity. Further, the present chapter proceeds to include and respond to some issues raised by famous critics such as Benita Parry concerning Bhabha's theory of cultural identity.

In *The Location of Culture*, Bhabha introduces the idea of ambivalence as he discusses the production of the stereotype in colonial discourse. He argues that if "the object of colonial discourse is to construe the colonized as a population of degenerate types on the basis of racial origin, in order to justify conquest and to establish systems of administration and instruction"(101), then the stereotype is a key apparatus of dominance used by the colonial administration. Thus, Bhabha begins his discussion of the stereotype by linking it to the idea of "fixity"(93). In order to sustain dominance, the colonial discourse is dependent "on the concept of fixity in the ideological construction of otherness"(94).

Ambivalence, claims Bhabha, has been overlooked as "one of the most significant discursive and psychical strategies of discriminatory power" (66). Thus, ambivalence sometimes comes to be used as an alternative to Bhabha's hybridity. According to Fanon, the colonial context is characterized by the Manichean condition of two opposing sides that know no possibility of co-existence. This condition gives Bhabha the chance to fashion the concepts of hybridity in reference to colonial otherness. The colonizers have to secure their original authority through denying and discriminating the colonized. However, hybridity provides the transformation of discrimination. It also reveals the necessity of displacing the domination. Bhabha believes that to perform the strategy of hybridity is not to erase the

use of English language on the part of the colonized is a threat to orientalist structure of knowledge in which oppositional distinction is made. The mimic men in relation to the colonizers, "almost the same but not quite" (89) is what Bhabha thinks as a source of colonial resistance. Mimicry gives rise to postcolonial analysis by subverting the colonial master's authority and hegemony. It is a weapon of anti-colonial civility, an ambivalent mixture of deference and disobedience. Leela Gandhi, in her book *Postcolonial Theory: A Critical Introduction* says: "mimicry inaugurates the process of anti-colonial self-differentiation through the logic of inappropriate appropriation" (150).

Another term used by Bhabha for the first time in the Postcolonial field is the term "hybridity"(73). This term has been most recently associated with the work of Homi K. Bhabha, whose analysis of colonizer /colonized relations stresses the inter-dependence and mutual construction of their subjectivities. Hybridization is a kind of negotiation, both political and cultural, between the colonizer and the colonized. Like Bhabha, Edward Said also, in his book *Orientalism*, underlined the importance of cultural hybridity .Being an integral part of postcolonial discourse, hybridity, in Said's opinion, may bridge the gap between West and the East (17).

Homi K. Bhabha *has played* a significant role in theoretical discussions of hybridity. His work in postcolonial cultural criticism draws much attention to the notion. His literary theories of hybridity, mimicry, ambivalence and agency develop the field of postcolonial cultural studies. This chapter examines Bhabha’s major contribution to understanding the notion of hybridity. Therefore, the chapter gives a close reading of Bhabha's major work, *The Location of Culture*. This book is considered to be one of the best books that display many aspects of the Postcolonial theory. It shows how the intercultural space, where hybrid identity,

cultural clash, meet in between; in a liminal "Third Space"(78) that is neither Colonizer nor Colonized. In *The Location of Culture* Bhabha says that "the production of meaning requires that two places be mobilized in the passage through a Third Space"(78). Within this Third Space, colonizer and colonized negotiate their cultural difference and create a culture that is a hybrid, which "is the revaluation of assumption of colonial identity" (112) of both colonizer and colonized. So in this way, their negotiation is dialectic, but a dialectic that remains ambivalent.

Mimicry is also an important term in the post-colonial theory, because it has come to describe the ambivalent relationship between the colonizers and the colonized. When colonial discourse encourages the colonized subject to mimic the colonizer, by adopting the colonizers' cultural habits, assumptions, institutions and values, the result is never a simple reproduction of these traits. Rather, it results, as Bhabha assumes in his book *The Location of Culture*, in "a blurred copy" (139) of the colonizer that can be quite threatening.

Bhabha, in his book *The Location of Culture*, describes mimicry as "one of the most effective strategies of colonial power and knowledge" (35). For example, British wanted to create a class of Indians who should adopt English opinion and morals. These figures were just like Fanon's French educated colonials depicted in *Black Skin, White Masks.* They are "mimic men" (85) they learn to act English but do not look English nor are they accepted as such. As Bhabha explains in the same book "to be Anglicized is emphatically not to be English" (132).

According to Bhabha, in his book *The Location of Culture*, Mimic men are not absolutely "slavish"(80). They also have power, to some extent, to "menace"(82) the colonizers. He says that, the

Bhabha's theory mainly speaks of the process of creating a new cultural identity from the perspective of the in-between spaces. Bhabha himself can be considered as a hybrid product from an in-between society; India as a postcolonial world and Britain as an imperial world. He himself is considered to be a living example of the process of creating culture of which he describes and explains, as seen in the postcolonial discourse and as it will hopefully be illustrated in the fourth chapter of this thesis. Bhabha in his book *The Location of Culture* begins to describe the process of creating a hybrid identity by underestimating the idea of a nation or people as being pure. Bhabha says:

> Cultures are never unitary in themselves, nor simply dualistic in the relation of Self and Other…The reason a cultural text or system of meaning cannot be sufficient unto itself is the act of cultural enunciation-the place of utterance-is crossed by the difference of writing…It is in the process of language that is crucial to the production of meaning and ensures, at the same time, that meaning is never simply mimetic and transparent. (36)

In other words, Bhabha wants to say that a national culture can never be pure because its meaning, like other products of language, is open to interpretation by the audience which is different from the originator's intention. Thus, in the postcolonial discourse, the colonizer's culture, as well as the colonized people's culture, is open to ambivalence. He goes on saying that the two sides, the colonized and the colonizer, in order to gain the meaning of this

Homi K. Bhabha: Creating Hybrid Identities[1]

Abstract:

Homi K. Bhabha has used, for the first time, some new terms such as mimicry, hybridity, ambivalence and third Space in the postcolonial field. He expresses his opinion about this cultural issue by introducing the idea of hybridity. It has become a feature of Bhabha's post-colonial writings. This paper also contains the main ideas of Bhabha and the most famous attacks or criticism of other famous critics such as Benita Parry and Ania Loomba to Bhabha's theory of hybridity.

Key Words: Hybridity, Third Space, Mimicry and Cultural identity.

[1]Wael Mohamed Abdel Baky -PHD researcher- Faculty of Arts - Aswan University

Homi K. Bhabha: Creating Hybrid Identities

wissenschaft. Würzburg, Königshausen und Neumann, 46-54.

Schröter, Susanne (2013): *Herausbildungen moderner Geschlechterordnungen in der islamischen Welt.* In: Fahrmeir, Andreas / Anette Warner (Hg.), Die Vielfalt normativer Ordnungen. Konflikte und Dynamik in historischer und ethnologischer Perspektiven. Frankfurt am Main, 275-306.

Wadud, Amina (1999): *Qur'an and woman. Rereading the sacred text from a woman's perspective*. Oxford.

Wadud, Amina (2006): *Inside the gender Jihad: women's reform in Islam.* Oxford.

Wadud, Amina / Manji, Irshad (2009): *Frauen im Islam – Feministische Orientierungen und Strategien für das 21. Jahrhundert.* In: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Wimmer, Martin (2002): *Menschenrechte - Frauenrechte und Frauenbewegungen im Islam.*

Yousef, Awad (2012): *Al nasaweyya Al islameyya. Islamischer Feminismus. Eine analytische Betrachtung anhand der zeitgenössischen Literatur.* In: Roznah 1. Amman, 65-72.

Zine, Jasmin (2004): *Creating a Critical Faith-Centered Space for Antiracist Feminism: Reflections of a Muslim Scholar-Activist*. In: Journal of Feminist Studies in Religion 20, 167-187.

in muslimischen Frauenvereinen. Bielefeld.

Gomani, Corrina (2008): Rede zur Tagung: *Islam, Frauen und Europa*. Hannover.

Grami, Amal (2013): *Islamic Feminism: a new feminist movement or a strategy by women for acquiring rights?* Tunis.

Hassan, Riffat (1997): *Feminist Theology as a Means of Combating Injustice toward Women in Muslim Communities and Culture.* In: William Cenkner (ed.), Evil and the Response of World Religion, 80-95.

Hassan, Riffat (1999): *Feminism in Islam.* In: Feminism and World Religions, 248-278.

Izzat, Hibah Rauf (1995): *Women in Politics. Islamic Countries.* Hemdon, Verginia.

Kreile, Renate (2007): *Der Kampf um die Frauen. Politik, Islam und Gender im Vorderen Orient*. In: Gender…Politik …Online

Mir-Hosseini, Ziba (2007): *Islam and Gender Justice*. In: Voices of Islam, Voices of Diversity and Changes 5. Westport, Greenwood, 85-113.

Mir-Hosseini, Ziba (2011): *Beyond ‚Islam' vs. ‚Feminism'*. In: IDS Bulletin 42 (1).

Salah, Hoda (2010): *Diskurse des islamischen Feminismus.* In: GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 2, 47-64.

Schröter, Susanne (2010): *Feministische Re-Interpretationen des Qur'an und der Sunna Entwürfe für eine geschlechtergerechte Ordnung in der islamischen Welt*. In: Lanwerd, Susanne / Márcia Moser (Hg.), Frau – Gender – Queer. Gendertheoretische Ansätze in der Religions-

Ahmed, Leila (1992): *Women and Gender in Islam: Historicasl Roots of a Modern Debate.* New Haven, London.

Alak, Alina Isac (2015): *Islamic Feminism(s): A very short introduction.* In: Analize – Journal of Gender and Feminist Studies 4, 31-38.

Al-Bana, Hassan (1988): *Al Maraa Al Muslimah*. Die muslimsche Frau. Beirut.

Al-Sharmani, Mulki (2014): *Islamic Feminism: transnational and national reflections.* In: Approaching Religion 4(2), 83-94.

Badran, Margot (2002): *Islamic feminism: what's in a name? Islamic feminism is on the whole more radical than Muslims' secular feminisms.* In: Al-Ahram Weekly Online 569, 17-23.

Badran, Margot (2009): *Feminism in Islam. Secular and Religious Convergences*. Oxford.

Badran, Margot (2010): *Re/placing Islamic feminism.* In: Presses de Sciences 46, 25-44.

Badry, Roswitha (2011): *Der friedvolle ‚gender-dschihad' muslimischer Aktivistinnen gegen patriarchalische Lesarten des Korans: ‚Islamischer Feminismus' in der Diaspora als Wegbereiter für ein globales Phänomen?* In: Freiburger Zeitschrift für Geschlechter Studien 1, 139-157.

Gadaan, Fahmy (2010): *Kharij Al Serb. Außerhalb der Staffel. Eine Untersuchung in dem ablehnenden islamischen Feminismus und Versuchungen der Freiheit.* Beirut.

Gamper, Markus (2011): *Islamischer Feminismus in Deutschland? Religiosität, Identität und Gender*

will, ohne Zwang; will sie arbeiten gehen, will sie zu Hause bleiben, will sie Kopftuch tragen oder auch nicht. Alles muss sie selbst für sich bestimmen. Die Frau zu zwingen, Kopftuch zu tragen ist genauso schlimm wie ihr das Tragen des Kopftuchs zu verbieten. Der islamische Feminismus beschäftigt sich inhaltlich mit den islamischen Texten und sucht eine Grundlage für mehr Frauenrechte auf allen Ebenen. Es gibt jedenfalls Themen, die innerhalb der muslimischen Gesellschaften sehr strittig sind. Aus der Konfrontation des liberalen Islams mit dem konservativen Islam entstanden Auseinandersetzungen über sehr problematische Themen wie: Homosexualität, Polygamie, Gleichberechtigung im Erbrecht. Das Interesse der liberalen Textanalyse des Korans ist die menschliche Moral und nicht die islamischen Verpflichtungen. Die liberalen muslimischen Feministinnen halten nicht fest an den textuellen Ressourcen sondern plädieren mehr dafür, die ethischen Prinzipien des Islams und dessen progressive Werte zu betonen.

Die internationale Annäherung zwischen westlichen Feminismen und jeder anderen Art Feminismus finde ich sehr nötig. Netzwerke bilden und gemeinsame Programme vom „women empowering“ unterstützen die Frauenposition gegen die Dominanz der patriarchalischen Systeme und unterstützen die internationale Verständigung.

Literatur:

Abou-Bakr, Omaima (2013): *Al nasaweyyah wa Al manzur Al islami. Der Feminismus und die islamischer Perspektive. Neue Horizonte von Wissen und Reform.* Kairo.

Geschlechterdifferenzen hat der Koran erwähnt. Mann und Frau sind gleich, können aber nicht identisch sein. Der Mensch ist ein dreidimensionales Konstrukt; ein „bio-psycho-soziales Wesen“. Die drei Dimensionen sind untrennbar miteinander verbunden. Man kann nicht behaupteten, dass Mann und Frau biologisch und psychologisch identisch sind. Und dem entsprechend können sie auch sozial nicht identisch sein. Gleichheit der Geschlechter ist Ziel des Feminismus aber empirische, rational begründete Geschlechterdifferenzierung kann man auch nicht ignorieren. Seit den siebziger Jahren wird die Frau mit der starken Welle des Feminismus zu einem männlichen live style gezwungen. Im Laufe der Entwicklung des Feminismus ist das Weibliche verloren gegangen. Das Foto, das in typischer Weise das Selbstbild der Feministinnen repräsentierte, zeigte eine Frau in Arbeitskleidung, die Haare mit einem Tuch zusammengebunden, mit starken Muskeln und einem harten, herausfordernden Blick. Die Faszination des Männlichen existiert im Islamischen Feminismus nicht. Der westliche Feminismus hat auch Modelle hervorgebracht, die nicht jede Frau realisieren kann. Dementsprechend ist es schwer für eine Frau, die sich in Freiheit entscheidet, Ehefrau und Mutter zu sein, von ihrer Umgebung genau wie eine berufstätige Frau akzeptiert und respektiert zu werden. Der frühere Zwang war zuhause zu bleiben und der gegenwärtige moderne Zwang ist, arbeiten zu gehen, Kariere zu machen und Geld zu verdienen.

Hier stellt sich die Frage: Hat die Emanzipation die Frau in einer Stress-Falle geführt?

Die islamischen Feministinnen meinen, dass die Frau sich selbst entscheiden muss, was sie machen

verschiedenen kulturellen Kontexten Themen suchen, die uns alle vereinen. Um die Gleichheit der Menschen und der Geschlechter zu verwirklichen müssen wir Netzwerken und zusammen arbeiten und dabei neue Strategien lernen und neue Konstellationen adoptieren. Die Annäherung an Frauen-probleme, die mit kulturellen und religiösen Debatten zu tun haben, muss eine sich entfaltende Realität haben, einen tieferen Blick in dieser Kultur und dieser Religion um die Konflikte der Frau im Rahmen dieser Religion und dieser Kultur zu lösen. Und die Annäherung des religiösen Feminismus (sei er islamisch, jüdisch oder christlich) und des säkularen Feminismus ist meiner Meinung nach der erste Schritt zum internationalen globalen Feminismus. Der islamische Feminismus kann ein west-östlicher Dialog sein, ein liberaler religiöser Diskurs.

Was ich persönlich als erfrischend für den Feminismus halte ist, dass der Islamische Feminismus relativ kritisch gegenüber der westlichen Modernität ist. Als Folge der unbegrenzten sexuellen Freiheit der beiden Geschlechter vermehrte sich die Prostitution, was Alice Schwarzer als „moderne Sklaverei“ und „Verletzung der Menschenwürde“ klassifiziert. Interessant ist auch, dass der islamische Feminismus sich gegen den radikalen oberflächlichen Feminismus orientiert und gegen diejenigen, die meinen, dass Feminismus bedeutet: Arme und Beine nicht rasieren, keinen BH und keine hohen Absätze tragen mit der Begründung dass Männer und Frauen gleich sind. Einige radikale Frauenvereine äußern sogar ganz öffentlich ihren Hass gegenüber Männern wobei das Wort „Feminismus“ manchmal automatisch als Männerfeindlichkeit verstanden wird. Die

„*Wenn eine feministische Bewegung es nicht schafft, schwarze Frauen oder Frauen mit Migrationshintergrund oder Arbeiterfrauen oder Frauen mit Behinderung oder quere Menschen mitzunehmen, für wen steht sie denn noch?? Ist das dann eine feministische Bewegung oder nicht viel mehr als eine Bewegung weißer bürgerlicher akademischer Frauen ohne Behinderung?„* (Gümüşay, Islamischer Feminismus in Deutschland https://www.youtube.com/watch?v=tcGaDPUSJL0)

Feminismus der „Entwicklungsländer“ besteht aus dem Schwarzen, dem Asiatischen, dem Arabischen und dem Islamischen Feminismus. Man kann sie aus dem feministischen Diskurs nicht einfach ausschließen. Diversität des Feminismus kann nur via Versöhnung von Identitäten realisiert werden. Die islamischen Feministinnen akzeptieren die Idee nicht, dass es ein Modell oder ein Idealbild von dem Feminismus gibt. Man darf den Feminismus nicht als Monopol Europas sehen, weil diese Exklusivität zur Unterordnung und Verachtung der schwarzen, muslimischen und asiatischen Frau geführt hat. Diese Debatte hat natürlich ihre historische Wurzel, die mit der Zeit des Kolonialismus zu tun hat. Antirassistischer Feminismus oder wie Jasmin Zine ihn nennt “Decolonizing Feminism” (Zine 2004) verwirklicht sich, indem man weiß, dass es nicht nur **den** Feminismus gibt, sondern viele Feminismen, wobei der eine den anderen nicht ausschließen darf. Im Feminismus muss es einen Raum und eine Chance für alle ohne Diskriminierung, ohne Hass und ohne Feindschaft geben. Die Umstände, unter denen wir aufwachsen, sind höchst unterschiedlich. Von daher muss man die Besonderheiten der Anderen akzeptieren und respektieren. Wir müssen aus unseren

Bereicherung für die Menschheit.

يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ

„*Oh ihr Menschen, Wir haben euch ja von einem männlichen und einem weiblichen Wesen erschaffen, und Wir haben euch zu Völkern und Stämmen gemacht, damit ihr einander kennenlernt. Gewiss, der Geehrteste von euch bei Allah ist der Gottesfürchtigste von euch. Geiß, Allah ist Allwissend und All kundig.“ Surat Al Hugurat 49,13*

Feminismus wird immer als westliches Produkt, als Resultat der kulturellen und sozialen Entwicklung Europas gesehen. Der „Weiße Feminismus“ hat dabei leider viel Rassismus mit sich gebracht. Mit den Emanzipationsbewegungen in den USA steigerte sich die sexuelle Belästigung gegenüber den afroamerikanischen Frauen. Rechte der schwarzen Frauen waren weder in den amerikanischen noch in den europäischen Frauenbewegungen miteinbezogen. Als Alice Walker den Rassismus des Weißen Feminismus kritisiert hat, haben viele Frauenvereine ihre Glaubwürdigkeit und ihre Legitimität verloren. Die Frauenbewegung der Afroamerikanerinnen richtete sich gegen die Diskriminierung des Feminismus aufgrund der Farbe. Die islamischen Feministinnen versuchen die rassistischen Konstruktionen in dem feministischen Diskurs zu analysieren, da Feminismus nicht nur Sexismus bekämpfen muss, sondern auch alle Vorurteile, alle menschenfeindlichen Einstellungen, Rassismus und jede Art von Diskriminierung. Kübra Gümüşay formuliert das in den folgenden Worten:

feministische Kopftuchträgerin? Muslimische Frauen können es nicht mehr hinnehmen, als Opfer gesehen zu werden, weil das für eine selbständige, hochgebildete, intellektuelle, emanzipierte Frau als große Beleidigung wahrgenommen wird. Die erste Generation der Frauen der Gastarbeiter in Deutschland konnten die Sprache nicht. Die zweite Generation hatte keinen medialen Auftritt, keine politische Teilnahme und kein soziales Engagement. Die dritte Generation aber kann sich äußern und für sich selbst sprechen. Sie wollen aus dieser Opferrolle heraus.

Unterdrückung, Bevormundung und Abhängigkeit der Frau sind nicht begrenzt auf die islamische Kultur. Genau wie es in jeder Gesellschaft war, waren auch in Europa Begriffe wie: Autorität, Tradition, Patriarchat, gegen die jeder Feminismus kämpfen müsste. Den Islam als antifeministische Religion zu klassifizieren ist der große Fehler, den die islamischen Feministinnen zu korrigieren versuchen. Der islamische Feminismus entwickelte sich als neuer Diskurs über Frauen, Gender und Gleichheit im Islam. Er wird aus der intimen Kombination von existenziellem Wissen der Frauen und ihrer Neuinterpretation des Korans geboren.

Es wird immer behauptet: Der Islam bildet eine Bedrohung für die europäischen Werte: Demokratie, Freiheit, Liberalität etc. Gleichheit und Gerechtigkeit werden als europäische Werte gesehen, obwohl sie im Islam die moralische Basis bilden. Glaubensfreiheit und Toleranz werden im Islam bestätigt und anerkannt. Im Koran wird an verschiedenen Stellen erwähnt, dass nicht alle Menschen Muslime sein können. Die Vielfalt – Gottes Ziel im Universum – bildet eine

Noch ein anderes Beispiel, das zeigt, dass der Islam politisiert und instrumentalisiert wird, ist der Diskurs des Kopftuchs. Das Kopftuch bzw. der Gesichtsschleier (Nikab, Tschador) sind in einigen konservativen islamischen Ländern zu einer Staatsuniform geworden. Auf der anderen Seite werden sie im Westen als extreme Symbole für die Unterdrückung der Frau gesehen und nicht als Ergebnis einer eigenständigen, freien Entscheidung.

Das Kopftuch einerseits als kollektiven Zwang zu interpretieren und andererseits als Symbol der Unterdrückung darzustellen schließt die Möglichkeit aus, dass die Frau es aus freiem Willen trägt.

Pauschale und klischeehafte Bilder über den Islam haben dazu beigetragen, dass sich die muslimischen Frauen im Westen aus der Gesellschaft zurückziehen und eine weitgehend in sich geschlossene Parallelgesellschaft bilden.

So werden sie im westlichen Feminismus sprachlos und zu Opfern stilisiert (Gomani 2008). Langsam bildeten sich die Stereotype über die muslimischen Frauen heraus: unterdrückt, mysteriös und gefährlich. Muslimische Frauen mit Migrations-hintergrund haben es deshalb in Deutschland doppelt so schwer wie andere Ausländerinnen. Besonders Kopftuchträgerinnen müssen sich ab und zu rechtfertigen, warum sie ein Kopftuch tragen und ob sie dazu gezwungen sind. Wenn eine muslimische Frau sich emanzipatorisch äußert oder kritisch denkt, wird sie als Ausnahme gesehen. Wegen dieses Stück Stoffs werden ihre Legitimation, Fähigkeiten und Intelligenz sofort in Frage gestellt. Man beschäftigt sich mehr damit, eine Bezeichnung für sie zu finden: wäre sie dann eine kopftuchtragende Feministin oder eine

Frauen keine Chance zur Selbstentwicklung hatten und damit auch gar keinen Zugang zur Macht. Die Gelegenheit war nur für Männer da, in allen Bereichen zu dominieren; Politik, Bildung, soziales Engagement, Wissenschaft, Forschung etc.

Darüberhinaus wird die Frau auch benutzt, um politische Ziele zu erreichen. Als die „Muslim Brüder“ in Ägypten an die Macht gekommen sind, haben sie mehr Frauen in der Partei angestellt, obwohl sie vorher der Meinung waren, dass Frauen unfähig sind, irgendeine soziale oder politische Rolle zu spielen. Die Rolle der Frau beschränkte sich in ihren Schriften und Reden auf Familie und Kinder. „Die Muslim Schwester“ wird von Hassan Al-Banna in 1932 gegründet, um mehr Unterstützer zu vereinen, die gegen die englische Okkupation in Ägypten demonstrieren sollen. Aber andererseits meinte er „Die Perlen müssen in den Muscheln bleiben“. *Jihan Abdul Latif Al-Halafawi* war die erste Kandidatin der Partei der Muslim Brüder in Ägypten bei den Wahlen des ägyptischen Parlaments in 2000. Sie erlauben den Frauen also nur zu bestimmten Zeiten und in bestimmten Zusammenhängen wirksam zu sein. Kurz gesagt, die Frau muss jedenfalls die ihr vorgeschriebene Rolle spielen damit die Männer schließlich mehr Autorität über sie erwerben können. Wir müssen gut verstehen, dass die patriarchalische Struktur der arabischen islamischen Gesellschaften systematisch den Islam benutzt haben, um Traditionen ohne theologische oder islamische Basis zu überliefern und sie heilig zu machen: Zwangsheirat, Beschneidung, Ehrenmord, Polygamie, Gewalt gegen Frauen generell in der Gesellschaft und in der Familie. Das sind alles Themen, die eine große Herausforderung für die islamischen Feministinnen bilden.

Muawiyahs Anhänger zu töten, solange sie Gottes Wort heben oder vertreten. Der Schlacht von *Siffin* war der erste Bürgerkrieg zwischen den Muslimen, der die Trennung der islamischen *Ummah* in *Sunniten* und *Schiiten* zur Folge hatte. Gründe der *Fitnah* waren die Politik und die Machtgier.

Der Missbrauch des Islams für politische Zwecke und die falsche Interpretation des Korantextes sind zwei Wege, die zur Gewinnung von Macht und Autorität benutzt werden. Und genau das ist, was die Islamischen Feministinnen kritisieren und bekämpfen wollen. Die falsche Interpretation des Korans hat eine große Rolle darin gespielt, dass eine falsche Vorstellung hundert Jahre lang herrschte. Ihr wurde einfach widerspruchslos gefolgt ohne zu versuchen, den Text anders zu lesen oder zu interpretieren. Ein Beispiel dafür ist die Bedeutung von *Qiwamah,* die meistens als die Macht des Mannes über die Frau interpretiert wird. Jedoch wird im Korantext damit mehr die Verantwortung des Mannes gegenüber der Frau gemeint; die finanziellen, sozialen und familiären Verpflichtungen der Männer gegenüber ihren Frauen. Positionen, die Macht bedeuten, sind im islamischen Zusammenhang nur für Männer vorgesehen, da die Verfasser der islamischen Geschichtsbücher und der Koraninterpretationen das männliche Geschlecht als Bedingungsfaktor für solche leitenden Positionen formulieren. In der Interpretation von *Al Tabari* und *Ibn Kather* wird die Führung der Frauen für die Muslime absolut ausgeschlossen mit der Begründung, dass die Frauen unfähig für solche Rollen sind. Der Koran wird seit Jahrhunderten rein patriarchalisch interpretiert und viele Stellen sind instrumentalisiert mit dem Ziel, dass die Frauen aus dem öffentlichen Alltagsleben verbannt werden. Das hat natürlich dazu geführt, dass

„große Jihad“ sich gegen die Schwächen und Ängste des eigenen Selbst richten soll. Sie geht dabei auf sehr strittige Themen ein, wie beispielsweise *Al Khilafah, Al Wilayah, Al Imamah und Al Qiwamah* (Wadud 2006).

Der erste *Khalifah* war Abu Bakr; der Nachfolger des Propheten Mohamed. Nach ihm kamen andere (Omar, Othman und Ali), die die Herrschaft über die Muslime hatten. In der islamischen Geschichte ist dieser Titel meistens mit den ersten vier Nachfolgern des Propheten verbunden. Damals entstand auch der Titel *Amir Al Muimenien* (Prinz der Gläubigen) Danach hieß derjenige, der an die Macht kommt *Al- Wali* und seine Aufgabe war, die Muslime zu leiten und sie in den Kämpfen zu führen. Der Job des *Imams* war eigentlich nur religiös und zwar die Muslime im Gebet zu leiten. Die Überschneidung zwischen den politischen und religiösen Aufgaben von dem *Khalifah*, *Imam* und *Wali* kam eigentlich davon, dass der Prophet Mohamed eine politische, soziale und religiöse Rolle gespielt hat, was in den frühen Jahren des Islams zur Gründung der muslimischen Gemeinschaft „Al Ummah Al Islamiyah“ nötig war. Danach wird das Wort *Ummah* mehr politisch benutzt. Islamische Begriffe im politischen Kontext zu verwenden, hat dazu geführt, die religiöse Identität mit der politischen Ideologie zu verwechseln. Schon früh wird herausgefunden, dass die Religion ein hervorragendes Instrument sein kann, um Macht zu gewinnen. Der erste politische Trick in der islamischen Geschichte wurde von *Muawiyah* erdacht als er seinen Anhängern befohlen hat, Blätter aus dem Koran an die Spitzen ihrer Lanzen zu stecken und sie zu heben damit die Truppen von *Ali Ibn Al Khatab* die Anhänger von *Muawiyah* nicht ermorden oder exakter gesagt, dass sie sich nicht trauen,

ihre religiöse Identität nicht verlieren wollen, wird dem Phänomen in den konservativen islamischen Ländern dennoch mit großer Kritik begegnet. Der Kampf zwischen dem konservativen und dem liberalen Islam wird mit der Erscheinung des Islamischen Feminismus neu geweckt. Allerdings ist der Kampf des islamisch-feministischen Diskurses eigentlich ein zweifacher Kampf, da der Islamische Feminismus sowohl im Islam als auch im Feminismus kämpfen soll. Amina Wadud hat gar nicht übertrieben als sie mit ihrem Buch über „Gender Jihad" gekommen ist. Da das Wort „Jihad" im Arabischen nicht nur Kampf im äußeren Sinne bedeutet, sondern auch das Bemühen und Kämpfen gegen das Selbst – „Jihad Alnafs" genannt -, kämpfen die islamischen Feministinnen gegen die Ungerechtigkeit des Patriarchats und gegen die Dominanz des Männlichen allgemein.

Hoda Salah hat in ihrem Artikel darauf hingewiesen, dass das Wort „Jihad" falsch verstanden wird, seitdem die islamischen Extremisten das Wort benutzt haben, um ihren Gewalttaten eine religiöse Legitimation zu verleihen (Salah 2010: 49).

Waduds Argumentation beruht auf den klassischen Quellen des Islams, *Kuran* und *Sunnah*, die sie als das Fundament betrachtet. Sie verweist auf die ursprüngliche Bedeutung des „Jihad" als Anstrengung, die in erster Linie Kraftverbrauch bedeutet und nicht Gewaltverbrauch. Und wie der Prophet Mohamed zwischen dem „großen Jihad" (Verteidigungskampf) und dem „kleinen Jihad" (Kampf gegen das Selbst) unterschieden hat, hat Wadud nämlich auch erklärt, dass der „kleine Jihad" ein Kampf gegen die diskriminierenden Strukturen der Gesellschaft sein soll und dass der

eigentlich unverständlich und auch fragwürdig. Die islamischen Frauenrechtlerinnen gehen nicht weg von der Religion, sondern tiefer in der Religion. Im Gegensatz zu dem säkularen, liberalen Feminismus, versucht der islamische Feminismus mit Hilfe der religiösen Texte für Frauenrechte zu kämpfen, die ihnen der Islam vor 1400 Jahren gegeben hat und die ihnen die patriarchalische Gesellschaft weggenommen hat.

Die Entstehung des Islamischen Feminismus ist in der Tat ein Resultat von sozialen, politischen und interkulturellen Diskursen, was auf der theologischen Ebene vieles bringen und ändern kann, vor allem im Bereich der religiösen Reform und für das liberale Verständnis des Islams.

Der Begriff „Feminismus“ wird seit langem als provokativer Begriff wahrgenommen und als Phänomen, das oft Unruhe erzeugt hat. Feminismus wird generell im arabischen Raum als Gefahr gesehen, die die Tradition, die Kultur und damit auch die Gesellschaft bedroht. Einige feministische Denkrichtungen waren gegen die Religion orientiert. Von daher wird Feminismus nicht nur abgelehnt sondern auch verteufelt. Die Bewegung des Islamischen Feminismus bildet aber den einzigen legitimen Weg, dass muslimische Frauen in der arabischen und islamischen Welt ihre Rechte einfordern können ohne verflucht zu werden. Also mit Recht kann man sie beschreiben als „the only culturally suitable solution for Muslim societies“ (Alak 2015:32).

Sie hilft auch den muslimischen Frauen im Westen, inklusiv ihrer Religion akzeptieret werden.

Obwohl der Begriff eine explizite Bestätigung beinhaltet, dass die muslimischen Feministinnen

erschaffen hat aus einem einzigen Wesen; und aus ihm erschuf Er seine Gattin, und aus den beiden ließ Er viele Männer und Frauen entstehen. Und fürchtet Allah, in Dessen Namen ihr einander bittet, sowie (im Namen eurer) Blutsverwandtschaft. Wahrlich, Allah wacht über euch." Surat An-Nisaa 4,1

Die Beziehung zwischen den Geschlechtern – wie sie im Koran beschrieben wird – ist weit entfernt von dem gegenwärtigen patriarchalischen Geschlechterverhältnis, das in islamischen Familien herrscht.

وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجاً لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ

„*Und unter Seinen Zeichen ist dies, dass Er Gattinnen für euch schuf aus euch selber, auf dass ihr Frieden in ihnen fändet, und Er hat Liebe und Zärtlichkeit zwischen euch gesetzt. Hierin sind wahrlich Zeichen für ein Volk, das nachdenkt.“ Surat Ar-Rum 30,21*

Den muslimischen Frauen wird immer vorgeworfen, dass ihre Religion, an der sie selbst hängen für ihre Unterdrückung als Frau steht und dass es im islamischen Rahmen keine Chance für Frauenrechte gibt.

Hier stellt sich die Frage: Warum scheinen Feminismus und Islam inkompatibel zu sein, nicht nur als Begriffe sondern auch als Konzepte, als Denkrichtungen und vor allem als Lebensstile? Kann man überhaupt von religiösen oder Islam praktizierenden Feministinnen reden?? Gedacht wird: Die Frau kann entweder emanzipiert oder religiös leben. Diese „entweder-oder-Relation“ ist

gesellschaftliche Klasse über die Andere höher gestellt. Alle Menschen sind gleich und haben dieselben Rechte und Pflichten.

وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنْ الْمُنكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَيُطِيعُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُوْلَئِكَ سَيَرْحَمُهُمْ اللَّهُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ

„*Die gläubigen Männer und die gläubigen Frauen sind einer des andern Freund. Sie gebieten das Gute und verbieten das Böse und verrichten das Gebet und zahlen die Zakat und gehorchen Allah und Seinem Gesandten. Sie sind es, deren Allah Sich erbarmen wird. Wahrlich, Allah ist allmächtig, allweise.“ At-Tawbah 9,71*

Im Westen wird meistens davon ausgegangen, dass der Islam eine Religion ist, die die Frauen unterrückt, die sich für die Frauenrechte nicht einsetzt und die den Mann über die Frau stellt. Von daher bildet diese Kombination zwischen „Islam“ und „Feminismus“ für einige einen Widerspruch in sich. Mein Artikel stellt daher die Frage: Warum kann man von islamischen Frauenrechtlerinnen nicht reden, besonders da sie auf Grund der Gleichheit - als Prinzip des Islams - ihre Denkrichtung bilden fokussieren?

Im Koran wird nachdrücklich betont, dass Männer und Frauen vor Gott denselben Status und Wert haben. Sie beide seien sogar aus derselben ‚*Nafs‘* (im Arabischen: Person oder Seele) geschaffen.

يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُواْ رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيرًا وَنِسَاء وَاتَّقُواْ اللّهَ الَّذِي تَسَاءلُونَ بِهِ وَالأَرْحَامَ إِنَّ اللّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا

"Oh ihr Menschen, fürchtet euren Herrn, Der euch

Einleitung

Seit dem Erscheinen des Begriffs des „Islamischen Feminismus“ in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts, wurde die Debatte darum auf verschiedenen Ebenen ausgelöst. Margot Badran als Historikerin definiert den Begriff: „*It is a feminist discourse and practice articulated within an Islamic paradigm. Islamic feminism, which derives its understanding and mandate from the Qur'an, seeks rights and justice for women, and for men, in the totality of their existence”* (Badran 2002:17).

Ziba Mir-Hosseini, eine iranische Anthropologin definiert den Feminismus wie folgt: „*Feminism is about man as well as woman and it is an affirmation of women's humanity but it is not to put down or undermining man's humanity. It is a critic of patriarchy as a system that exists all over the world and how patriarchy actually destroys the relations between human being: man and woman… Feminism is a movement to do actions for changes”* (Mir-Hosseini, what is Islamic Feminism? https://www.youtube.com/watch?v=Fzf2D43wcTc&t=76s)

Wenn wir die beiden Definitionen vergleichen, stellen wir fest, dass beide die Geschlechtergleichheit betonen. Jedoch leitet der Islamische Feminismus seine Prinzipien, die in erster Linie auf der Basis der Gleichheit beruhen, aus dem Koran ab. Allah ist gerecht und hat kein Geschlecht, keine Rasse und keine

Islamischer Feminismus: interkultureller oder interreligiöser Dialog?![1]

Abstrakt

In diesem Beitrag wird versucht, die ziemlich neue Denkrichtung des Islamischen Feminismus vorzustellen. Ich gehe dabei auf die folgenden Punkte ein:

Was ist der Islamische Feminismus?

Wann ist der Begriff entstanden, in welchem Zusammenhang und mit welchem Ziel?

Was sind die Herausforderungen für den islamischen Feminismus?

Welche neuen Aspekte fügt der Islamische Feminismus dem Säkularen Feminismus hinzu?

Warum ist ein inter-feministischer Diskurs nötig?

[1] Amira Fetain

Islamischer Feminismus: interkultureller oder interreligiöser Dialog?!

Refrence:

Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin. *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. New York: Routledge, 1989. Print.

Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin. *The Empire Write Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. New York: Routledge, 1989. Print.

Du Bois, W. E. B. *The Souls of the Black Folk*. Chicago: Mclurg and co., 1903, Print.

Gates, Henry Louis, Jr. (1987). *Figures in Black: Words, Signs, and the "Racial" Self.* New York and Oxford: Oxford UP, 1987. Print.

---*The Signifyin (g) Monkey*. New York and Oxford: Oxford UP., 1988. Print.

--- *Loose Canons: Notes on the Culture Wars*. New York and Oxford: Oxford UP., 1992. Print.

---*Black Literature and Literary Theory.* New York: Oxford UP.,1994. Print.

---*Colored People: A Memoir.* New York and Oxford: Oxford UP., 1994. Print.

Loomba, Ania. *Colonialism / Post colonialism*. London and New York:Routledge, 2005.print.

Said, Edward. *Orientalism.* London: Routledge and Keganpaul, 1978.

Signifyin (g), according to Gates, is the process of saying two or more things at once. This act serves as "the rhetorical principle of African American vernacular discourse"(47).

Gates provides the readers with a good example for the application of *The Signifyin (g) Monkey Theory*. He presents the novel entitled *Their Eyes Were Watching God* written by Zora Neale Hurston to be a good example. Hurston as Gates illustrates, signifies on both: literary model that Virginia Wolf uses in *A Room of One's Own* for the Western feminist novel and the literary model that Frederick Douglass uses for the Afro-American slave narrative *in Narrative of the life of Frederick Douglass.* She uses both of these literary models with what Gates calls it "a difference"(90). In other words, one can say that Hurston signified on both the Western European and black traditions. What drives her to do so, according to Gates' point of view, is that she wants to signify on these two traditions with a difference to create her own desired effect.

Conclusion: Afro-American thinkers and theorists such as Gates believe in the change using peaceful means. Moreover, Gates puts this peaceful change into practice. He invited other critics to re-read the Afro-American heritage on rhetorical basis. According to him, they misread this heritage on political reasons or social bases. Gates uncovers a unique system for interpretation and a powerful vernacular tradition that black slaves brought with them to the New World. His critical approach relies on *The Signifyin (g) Monkey Tales* as it is the most popular figure in Afro-American folklore.

According to Gates, the Monkey has signified on the Lion because the Lion took the Monkey's words literally. The Lion does not understand that the Monkey is playing with him through language. The Monkey uses all his cleverness to talk his way out and return to the tree tops, whence the signifying never ends. *The Signifyin (g) Monkey* takes its title from what Gates argues is the central metaphor, "the trope of tropes" (45) in Afro-American literature. There is, as Gates says, an entire series of oral narrative poems about "*The Signifyin (g) monkey*" in the black tradition. The tale of the Monkey goes like this. The Monkey, fed up with the Lion's roaring, decides to do something about it. He insults the Lion and says that he is only repeating what the Elephant has been saying. Being too furious, the Lion goes out to challenge the Elephant, which fights the Lion aggressively. The Monkey gets away with his deception and succeeds in signifying. Gates' theory of signification offers a new way of reading which brings to readers' attention a literary device called signifying. In addition, Gates' theory of signification suggests intertextuality among Afro-American novels because it identifies one of the rich black traditions found in the Afro-American novels: the art of signifying. In Gates' earlier works, *Figures in Black, and Race, Writing, and Difference*, he theorizes about how Afro-American literature has been reduced to having a socio-political function. In a later book, *The Signifyin (g) Monkey*; Gates introduces his theory of signification which is based on the premise that "the art of signification is present in many forms in the African American novel"(86).

As Gates states in his book *The Signifyin (g) Monkey*, he uses the Afro-American term "Signifyin (g)" (45) to refer to the spectrum of devices that comprise the rhetorical approach of the monkey in the toast. The term is a homonym for the English language word "signifying"(45) and its etymology remains unclear (46). The act of

In *The Signifyin(g) Monkey Tales*; one finds another level of signification. In addition, the Monkey signifies on the Lion, tellers of the tale are also signifying on previous tales but in a different way by changing the language and the way that the Monkey tricks the Lion in the tale. These tales, as Gates mentions, were used as a rhetorical game. This is an example of the beginning of *The Signifying Monkey Tales*:

> Deep down in the jungle, so they say
> There's a Signifying Monkey down the way.
> There hadn't been no disturbin' in the Jungle.
> For up jumped the monkey in the tree one day and laughed "I guess I'll start some shit"(55).

An example of a typical ending of a tale would be:

> "Monkey", said the Lion,
> Beat to his unbooted knees,
> "You and your signifying children
> Better stay up in the trees".
> Which is why today
> Monkey does his signifying
> A-way-up out of the way. (55)

The plot of the tale is usually as follows: The Monkey comes near the Lion and claims that he overheard the Elephant insulting the Lion. The Lion takes the Monkey's words or speech literally although what the Monkey is saying is not at all true and the lion goes off to in search for the Elephant. The Lion finds the Elephant and asks for an apology from him for something he did not do and instead of apologizing, the Elephant tramples on the Lion. Thus, the Lion comes back to punish the Monkey but the Monkey has escaped up the tree.

Esu-Elegbara"(6). Esu-Elegbara is the greatest interpreter of the Ifa divination. The Ifa divination is made up of verses in which the myths of the origin of the universe are encoded. Esu interprets the Ifa and, therefore, represents interpretation. The text of the Ifa contains thousands of written verses. Gates illustrates that Esu gives people a lot of meaning and it is open to endless interpretation. Gates also mentions that the myth of Esu the power to give people many different interpretations from a single verse. They usually ask for the *babulowa's* help when they become a certain age or when they face a problem they cannot solve. The structure of the poem may stay the same; however, *the babulowa* will change and interpret the poem for each individual according to how *the babulowa* sees it fits (105).

The Afro-American *Signifyin (g) Monkey* is tales written during the Slavery era. It comes from the Esu-Elegbara Myths. In *The Signifyin (g) Monkey*, Gates sees that the Monkey and Esu both as trickster figures because they both represent storytelling and the use of language to produce a desired effect. If Esu-Elegbara, Gates argues, "stands as the central figure of the Ifa system of interpretation"(44), his "Afro-American relative, *The Signifyin (g) Monkey*, stands as the rhetorical principle in Afro-American vernacular discourse"(44). As it is mentioned before, Esu is always repeating the verses with a difference. Gates claims that the Monkey in *The Signifyin (g) Monkey* Tales, also repeats with a difference because in each tale the Monkey always fools or tricks the Lion with different rhetorical strategies. However, there are some constants, a sort of framework, which act as guidelines for the teller of the tale. Some of these constants are as follows: The characters are always the Monkey, the Lion, and the Elephant. The end and the beginning are similar while the outcome is not always the same.

In *The Signifyin (g) Monkey*, Gates explains signifying, from an Afro-American point of view, by giving a new meaning to the signifier. To signify is to change the common meaning of a word that exists in the formal language to create a new Afro-American meaning. For example, The Afro-American culture signifies on the word "bad" (iii). The word "bad"(iii) in Western formal language has a negative meaning. It means the opposite of "good"(iii). However, the word "bad" (iii) in the Afro-American community has been used with a different meaning. The word "bad"(iii) in the Afro-American community has a lot of positive meanings. It can refer to being cool, independent, good-looking, smooth or even good. For this reason, Gates refers to signification as "a repetition with a difference"(xi).The difference is what Gates would call the" black difference"(VI), which points to the black meaning or interpretation of language.

Gates says that signifying in the Afro-American community is similar to what Western theories would describe as a deconstructive act because both signifying and a deconstruction call into question the notion of assigning a fixed meaning of a word. Both theories advocate that the process of reading a text is open for a lot of meanings and interpretations. He also adds that signification in the Afro-American culture is a rhetorical strategy used during slavery as a weapon against oppression and as a means for the slave to prove their humanity and dignity. By using such language, slave could mock their masters and plan secret religious meetings or make escape plans without being understood outside of their own culture (101-2).

In *The Signifyin (g) Monkey*, Gates traces rhetorical signification back to the diverse trickster figure of African Yoruba Mythology: Esu-Elegbara from Nigeria (5). As Gates points out, "I see these individual tricksters as related parts of a larger, unified figure, I shall refer to them collectively as

white American discourses as well as the relationship which exists between the central texts which comprise the Afro-American literary tradition itself. Signifying takes many forms. Gates argues in *The Signifyin (g) Monkey* that black writers often repeat " another's structure by one of several means, including a fairly exact repetition of a given narrative or rhetorical structure "(103).For example, Fortune's poem" *The Black Man's Burden*" signifies upon Kipling's "*The White Man's Burden*". It is as Gates states before "repetition and difference"(105).

In *The Signifyin (g) Monkey*, Gates first explores the relationship between the African vernacular traditions of rhetorical signification and literary tradition in the Afro-American literary tradition. As Gates points out in his introduction: "This book attempts to identify a theory of criticism that is inscribed within the black vernacular tradition and that in turn informs the shape of the African American literary tradition "(ix).He thinks that it is the concept of *Signifyin (g)* that explains" what we might think as the discrete black difference " (10) in literature written by blacks. Signifying is both a rhetorical strategy and a principle of Afro-American literary history. Later writers can be seen to have signified on earlier writers. The later writers have imitated the earlier writers but with a reversal of their strategy. Gates believes that literary signification stems from rhetorical signification which stems from two major sources: *African Trickster Myths* and African American *Signifying Monkey Tales*. In order to understand how literary signification works, one must understand how rhetorical or oral signification works. Oral signification in the Afro-American culture means a play on words. In *The Signifyin (g) Monkey*, Gates traces "the roots of African American signifying to the rhetorical tropes for a shared trickster figure prevalent in the folklore of Nigeria, Benin, Cuba, Haiti, South American and the USA "(4).

that literary signification as a literary technique has existed in Afro-American literature since its early attempts. Moreover, Signification Theory offers a good opportunity to re-read Afro-American literature in a new light. Black writers, as Gates points out in his famous book *The Signifyin (g) Monkey*, are not comfortable with views of Western philosophers like Kant and Hume. They denied literary originality to black writers and described them as "black parrots" (113). According to them, Black writers were "generally thought to lack originality"(113).

Gates' theory of Signification offers a new way of reading Afro-American texts in terms of how Afro-American authors inscribe tradition into their works by signifying on each other. Gates thinks that the Afro-American literature needs to be read on new bases. According to Gates, in *The Signifyin (g) Monkey*, signification should be recognized as literary style occurs in the Afro-American literary tradition. It means to repeat certain literary themes, techniques, or devices of a certain novel. However, it is not an exact way of repetition. It is "a repetition with a difference"(105).To repeat with difference means to repeat for a different effect from preceding authors. Afro-American authors usually signify on two traditions: the Western European novel, and the Afro-American novel. In his theory of signification, Gates maintains that "to signify" (103) is both a rhetorical and literary technique that emerges from the African vernacular and Afro-American traditions. For Gates, the phenomenon he terms Signifyin (g) manifests itself in Afro-American literature in many ways (105).

Gates gives many examples of the way in which signifying is represented in many Afro-American texts. He uses the term to describe the intertextual relationship which exists between the earliest examples of Afro-American literature and

Gates, in his book *Figures in Black*, mentions that he uses these modern theories to enable him to analyze the language of a black text in an endeavor to "respect the integrity, the tradition, of the black work of art" (11), and to "produce richer structures of meaning than are possible otherwise"(xi). To put it in simple words, Gates summarized this general endeavor in the following quotation:

> This is the challenge of the critic of Afro-American literature: not to shy away from literary theory, but rather to translate it into the black idiom, renaming principles of criticism where appropriate, but especially naming indigenous black principles of criticism and applying these to explicate our own text. (xi)

Gates' *Theory of Signification*, found in his most celebrated book *The Signifying Monkey* offers a new way of reading which brings to readers' attention a literary device called *Signifyin (g).* Gates chooses to write it in this way without (g) to show the readers how Afro-Americans would pronounce it. The act of distinguishing the black vernacular from the dominant one through the adoption of the term is itself an act of Signifyin (g), a revision of "formal language and its conventions, conventions established, at least officially, by middle class people"(76).

In other words, what this paper seeks to provide is an exploration of signification, a clarified definition of the term, and an application to an Afro-American text, Zora Neal Hurston's *Their Eyes Were Watching God* (1937). In this application the importance of Gates' *Theory of Signification* is evident. Gates' theory proves that Afro-American authors have been signifying on preceding literary traditions all along and, therefore, have been using traditions into their works. His theory also proves

lies at the root of the philosophical tradition of the Afro-American culture"(7).

Gates also uses certain principles of Deconstruction in his work *The Signifyin (g) Monkey*. He says that when one deconstructs texts, one finds a tension in them by observing and identifying binary structures at work in these texts. Gates deconstructs the way Afro-American texts have been read in the past by proposing "a new binarism" (8) which Gates advocates as a rhetorical strategy for the reader. He's asking the readers and critics to look at these texts structurally, with the heritage of African continent and the Afro-American culture in mind.

Gates in his book *Figures in Black* mentions that he has used Western theories as Formalism and Structuralism and Poststrucuralism in order to "defamiliarize the black text"(xiv). He wished to see the text as "a structure of literature" (xiv) rather than as a simple reflection of black experience. Gates suggests that the connection between the development of Afro-American criticism and contemporary literary theory can be illustrated in four stages to his own development: the first was the phase of the "Black Aesthetic", the second was a phase of "Repetition and Imitation"; the third, "Repetition and Difference" and, finally, "Synthesis"(xv). The Black Aesthetic theorists of the first stage attempted both to revive the lost black texts and to formulate a genuinely black aesthetic. Thus, Gates' engagement with Formalism and Structuralism led to the second phase of his development, that of "Repetition and Imitation" (xv). Gates believes that the third and the fourth stage can be achieved through hard work and a lot of great writers' efforts. These two stages as it is obviously noticed mean a wonderful thing to all the black writers. Eventually, they are able to create genuine literary works.

> I had at last located within the African and Afro- American traditions a system of rhetoric and interpretation that could be drawn upon both as figures for a genuinely 'black' criticism and as frames through which I could interpret, or 'read' theories of contemporary literary criticism. (ix)

While Gates has stressed the need for a greater recognition of black literature and black culture, he does not advocate a separatist black canon. On the contrary, he works for a greater recognition of black works and their integration into a larger, pluralistic canon (x). He has affirmed the value of the Western tradition in his book entitled *Colored People: A memoir* as follows:

> Every black American text must confess to a complex ancestry, one high and low (that is, literary and vernacular) but also one doubt that white texts inform and influence black texts (and vice versa), so that a thoroughly integrated canon of American literature is not only politically sound, it is intellectually sound as well. (21)

In his book *Black Literature and Literary Theory*, Gates uses certain principles of Western European theories in his own works. For example, the Western European literary theory called Structuralism helps readers to examine the texts' structure, "with the urge for clarity and reason that lies at the root of the philosophical tradition of the country "(2). In the same way, Gates advocates that critics of Afro-American Literature read the literature, "with the urge of clarity and reason that

> use. I decided to analyze the nature and functioning of Signifyin (g) precisely because it is repetition and revision, or repetition with a signal difference. Whatever is black about black American literature is to be found in the identifiable black Signifyin (g) difference. (xiv)

Gates believes that the Afro-American culture is a separate culture within a dominant white culture. He also believes that all Afro-American literature is two-toned or double voiced, because it echoes both the Afro-American culture and the Western European culture. This is clearly noticed in what Gates writes in his book *The Signifyin (g) Monkey* about the common traditions between black and Western traditions:

> In the case of the writer of African descent, her or his texts occupy spaces in at least two traditions: a European or American Literary tradition, and one of the several related but distinct black traditions. The heritage of each black text written in a western language is, then, a double heritage, two-toned, as it was. (4)

In short, Gates' interest is how to find out what is black about the text; that which is influenced by African and Afro-American traditions. Gates feels that theory can be used to analyze the text to find out what the black difference is. These traditions, as Gates claims, are exclusive to Afro-American culture. Western influence is important, but Gates believes that the black traditions give Afro-American Literature its own real identity. Passages of *The Signifyin (g) Monkey* speak strongly to this hypothesis. As Gates states in the preface to his work:

understood by the dominant white culture. In his book *Black Literature in White America*, Gates maintains that Afro-American oral signification originated during slavery. This form of signification was a form of expression that manipulated language for managing or dealing with social oppression. Most slaves did not have the opportunity to learn how to read or write so they had to use this form of oral tradition. Gates also suggests that since the time of slavery signification has been a part of the African American's formal education. Black children are taught to signify when they are young because signifying is a part of the oral culture passed down from the African and the Afro-American Tradition. Signification is used in black people's culture as a means of communication (30).

For Gates, the present and the future job of literary critics as he states in his book, *The Signifyin (g) Monkey*, is to give a close reading of Afro-American texts that is needed to bring to the forefront the literary tradition that authors are operating from and to show how these authors inscribe tradition in their works by identifying and naming these traditions. The strategy Gates proposes is for critics to use concepts or principles but with "a difference "(xiv). This difference should focus on what is black or Afro-American about the text in contrast with what is Western European. One should notice that the idea of "black difference" comes from Jacques Derrida's theory of "Difference" (xiv). This clearly shows how Gates was influenced by Western critics as mentioned before in the introduction. Gates states this in the preface of *The Signifyin (g) Monkey* that the "premise of this book" (xiv) is:

> Repetition and revision are fundamental black artistic forms, from painting and sculpture to music and language

that Afro-Americans cannot produce great forms of Art. They are autobiographical tales. They are tales written by enslaved black American people. These tales were mainly interested in describing the blacks' experiences in slavery and their attempts to escape from bondage in the South to freedom in the North. Slave narratives, such as *Narrative of the Life of Frederick Douglass*, *an American Slave* (1845), attempted to show their bad conditions as slaves. Such publications put an end to the old claim that Afro-Americans are inferior to white Americans.

The writing and publication of slave narratives proved that these claims were wrong. They displayed the intellectual and artistic abilities of the black people. Slave narratives according to Gates in his book *Loose Canons: Notes on the Culture Wars* put an end to the myth that slaves were "content" (13) with their conditions. These writings were used as a political tool to try to bring an end to slavery. These writings were also used as a proof of Afro-American slaves' humanity. Moreover, the content of the narratives revealed the miserable conditions that slaves suffered from at the hands of their white masters. These writings were used as a proof of the inhumanity of slavery. Gates also suggests that Afro-American writing "arose as a response to allegations of its absence"(13). The need to record an authentic black voice as proof of the blacks' humanity was so "central…to birth of the black literary tradition"(15).

As stated earlier, oral signification that occurred during slavery was used for managing social oppression. Modern rhetorical signification has the same relationship to the signification that occurred during slavery. In a sense, modern rhetorical signification is still used by the Afro-American culture to manage social oppression because it creates a coded dialect that cannot be

Meanwhile, he does not totally refuse the socio-political reading but he wants to say that this way of reading caused a great harm to black or what are called Afro-American texts rather than a benefit. This paper tries to show how Gates" attempts to identify a theory of criticism that is inscribed within the black vernacular traditions and that in turn informs the shape of the Afro-American literary tradition"(xi).He also argues, in his book *Figures in Black*, that an analysis of the connection between a black text and its" critical field" (x) constitutes implicitly what Gates calls it" a theory of the origins and nature of Afro-American literature"(xi).

Gates, as many other Afro-American critics, believes black writers have to show white men good reality of black people. They have to show the dominant white men that they cannot be ignored anymore. They have the same right to live, and the same right to create their own art and literature. Moreover, Gates in his book *Loose Canons: Notes on the Culture Wars* goes on saying:

> This is the challenge of the critic of black literature in the 1980s: not to shy away from literary theory; rather, to translate it into the black idiom, *renaming* principles of criticism where appropriate, but especially *naming* indigenous black principles of criticism and applying these to explicate our own texts. (72)

In his book *The Signifyin (g) Monkey*, Gates mentioned that Afro-American texts have been used as political tools to fight white men's oppression. This traditional view used to treat them as "subhuman" (73). According to Gates, this is the primary reason why these texts have been read in this socio-political light. For example, slave narratives were published in response to the claim

> the right to showing to their uttermost ability the opportunities and the privileges of modern civilization. (65)

In *The Signifyin (g) Monkey*, Gates traces the roots of the African-American Signifyin (g) to the rhetorical tropes of a shared trickster figure prevalent in the folklore of Nigeria, Benin, Cuba, Haiti, South America and the USA(4). He refers to the figure by its Yoruba name, Esu-Elegbara.If Esu-Elegbara, Gates argues, "stands as the central figure of the Ifa system of interpretation"(44), his Afro-American relative, the *Signifyin(g) Monkey*, stands as the rhetorical principle in Afro-American vernacular discourse"(44). In other words, Gates is interested in finding out what is "black" (44) in the text; that which is influenced by African and Afro-American tradition. He feels that theory can be used to explicate the text to find out what the "black difference is" (44).The African tradition in Afro-American literature is a literary creation that embodies many different ways in which the Afro-American writer explores what Africa is, what it means to him or her, and what it means to the world. This tradition appears in varied forms in poetry and prose and is transmitted from one generation to another. For example, in the 18th and 19th centuries, Africa was viewed in Afro-American songs as a lost homeland. In the twentieth centuries, however, Africa is regained.

Henry Louis Gates is considered, by a great number of American critics, to be the voice of Afro-American people. Gates states that what Afro-American people really need is to persuade white men to change their way of reading black texts. They used to read these texts only on socio-political bases. The new way of reading should not be as simple as the previous one .It should be a comprehensive and intensive way. According to Gates, black texts should also be read on artistic and aesthetic bases.

about a monkey that could use his linguistic abilities to beat a lion.

In *The Signifying Monkey*, Gates analyzes some rhetorical forms of Black English as part of an investigation of the forms of experience and interaction embodied in black speech and writing. Gates' work on Black English, built on earlier research by sociolinguists, extends rhetorical analysis to an area of communication that attracted little attention before the twentieth century. Moreover, Gates' discussion has important implications for the development of rhetorical theory because it suggests that Black English is a fertile field for studying rhetoric, in general. It is important to say that Black English comes from the melding of several African languages and English. Thus, although it is clearly English, the black dialect retains some lexical, grammatical, and syntactic features of African languages (110).

Similar to any colonized people, the Afro-Americans suffer from oppression, inferiority and degrading economic conditions. There are a lot of similarities between the Afro-American culture and the postcolonial studies. The Afro-American society is an internal colony within the wider white American society. The Afro-Americans have been struggling for centuries to prove their distinctive identity. W.E.B. Du Bois (1868-1963) in his book *The Souls of the Black Folk* declared that the problem of black people in America is one of colour as he states:

> The problem of the twentieth century is the problem of the color-line, the question as to how far differences of race, which show themselves chiefly in the color of the skin and texture of the hair, will hereafter be made the basis to denying to over half the world

Gates thinks, it is necessary to analyze or interpret it through structures that came from black and African cultures. He offers a culturally distinctive "theory of reading" (iii); one that might "allow the black tradition to speak for itself about its nature and various functions"(iii).

He points out that there is a big difference between black speech and white speech or language. In these tales, the monkey is said to be mocking the lion through language. It misleads the lion to fight the elephant. Gates says that to be able to interpret black literature properly, one must look for meaning not only in what is directly stated but also, and more importantly, in what is not said; what is implied. Consequently, a reader must pay a close attention to the way in which words are presented rather than in their literal meaning. This forms a clear relationship between identity and difference. In other words, if one wants to understand the black identity well, it is located in black speech.

As Gates, himself, mentions in the introduction to his book: "The challenge of my project, if not to invent a black theory, was to locate and identify how the black tradition had theorized about itself"(ix).This sentence taken from the preface of Gates' book *The Signifyin (g) Monkey* is the first indication to the reader that Gates' theory of African-American literary criticism is rooted in the old texts of Afro-American literature. According to Professor Gates, the old critics read the Afro-American literature on only social and political bases however they neglected, to be fair enough, much not all of the rhetorical aspects of the older black texts. These texts, written throughout the Afro-American literary heritage, are too many. Thus, Gates has only chosen six texts of the entire Afro-American heritage and applied his own theory and ideas to these texts. His theory of African-American literature is firmly rooted in these texts themselves. He also uses an old tale which is so popular in the Afro-American heritage

As Gates writes in *The Signifyin (g) Monkey:* Black writers learn to write by reading literature, especially the canonical text of the texts of the Western tradition. Consequently, black texts resemble other, Western texts (xii).He goes on saying that the black texts "employ many of the conventions of literary form that comprise the Western texts"(xii). Then he mentions his own idea of the theory of "Signification" (xi) in very simple words, when he says: Black literature shares much with, far more than it differs from, the Western textual tradition…But black formal repetition always repeats with a difference, a black difference that manifests itself in specific language use. (xiii)

The Signifyin (g) Monkey is a famous text in Afro-American literary theory. It establishes the idea of black vernacular as a framework through which white people can measure, analyze and read African American literature. Henry Louis Gates argues that there is a distinct black vernacular voice located in Afro-American folk traditions and in tales derived from West African cultural origins. As he states in the introduction:

> *The Signifyin (g) Monkey* explores the relation of the black tradition to the Afro-American literary tradition. The book attempts to identify a theory of criticism that is inscribed within the black vernacular tradition and that in turn informs the shape of the Afro-American literary tradition. (iii)

He states that The Signifying Monkey, who is considered to be a trickster, is the central figure of the Afro-American signifying monkey tales that date back to slavery. As mentioned earlier, the purpose of this book is to create a theory of Afro-American criticism. To derive meaning from a black text,

The post-colonial literature and theory investigate what happens when two cultures clash and one of them considers itself superior to other. The writers of *The Empire Writes Back* use the term post-colonial "to cover all the culture affected by the imperial process from the moment of colonization to the present day" (2). Post-colonialism marks the end of colonialism by giving the indigenous people the necessary authority or in other terms political and cultural freedom to take their place and gain independence by overcoming political and cultural imperialism.

The Afro-American society is a colony of unique circumstances. It is a society whose people were taken from their homeland to be colonized on a foreign country that is long away from their home. It is a call for a distinguished culture and identity, the struggle of Afro-Americans undertook the hard task of decolonizing itself from the social, political, and economic hegemony of the white people. Their struggle is best defined from a postcolonial perspective. Similar to any colonized people, the Afro-Americans suffer from oppression, inferiority and degrading economic conditions. There are a lot of similarities between the Afro-American culture and the postcolonial studies. The Afro-Americans have been struggling for centuries to prove their distinctive identity.

Among the best attempts to analyze the Afro-American literary tradition are *The Signifyin (g) Monkey*, by Henry Louis Gates, Jr., and Houston Baker's *Blues, Ideology, and Afro-American Literature*. Gates attempts to chart Afro-American literary history as a history of relationships among literary texts. He argues that black texts "talk"(ii) about one another: for example, by copying, altering, or parodying one another's literary devices. This may exactly happen in the same way that black men talk about one another when they engage in the Afro-American folk practice called "*Signifying*" (ii).

Henry Louis Gates.: Towards an Afro-American Critical Theory[1]

Abstract:

Henry Louis Gates, Jr. explores the relationship between the African and the Afro-American vernacular traditions and black literature. He elaborates a new critical approach located within this tradition that allows the black voice to speak for itself. He examines the ancient poetry and myth found in African, Latin American, and Caribbean culture, and particularly the Yoruba trickster figure of Esu-Elegbara and *The Signifyin (g) Monkey* whose myths help construct the literary theory of black tradition. Gates uncovers a unique system for interpretation and a powerful vernacular tradition that black slaves brought with them to the New World. His critical approach relies on *The Signifyin (g) Monkey Tales* as it is the most popular figure in Afro-American folklore.

Key Words: *Henry Louis Gates Jr., Afro-American folklore-Signifying.*

[1] Wael Mohamed Abdel Baky-PHD researcher- Faculty of Arts - Aswan University

Henry Louis Gates.: Towards an Afro-American Critical Theory

16- Deposit number 24379
17. ISSN 2682-2083

18- Publishing fees in the journal:

a- 20£ Egyptian pounds per page (members inside the faculty) within 25 pages for the paper , any extra pages , it will be 30£ Egyptian pounds per page

b- 40£ Egyptian pounds per page (outside the faculty) within 25 pages for the paper , any extra pages , it will be 50£ Egyptian pounds per page

c- 300 dollars per page within 25 pages for the paper , any extra pages , it will be 10 dollars per page

19- Arbitration , review fees and administrative expenses:

a- 400 Egyptian pounds (members inside the faculty)

b- 500 Egyptian pounds (outside the faculty)

c- 100 dollars (outside Egypt)

Copyrights is reserved to the faculty of Al-alsun – Luxor University

The researcher is not allowed to publish his paper in any other issue without a written permission from the journal after at least six months since the issue was printed

Table of Contents:

Title	Page
1- Henry Louis Gates.: Towards an Afro-American Critical Theory	6
2- Islamischer Feminismus: interkultureller oder interreligiöser Dialog?!	28
3- Homi K. Bhabha: Creating Hybrid Identities	48
4- L'aggettivo dimostrativo in italiano e in arabo Studiocontrastivo	73
5- Aspetti morfosintattici nella stampa italiana online"	102

Publication requirements:

1- Al-Alsun Journal for Languages and Humanities is a quarterly peer-reviewed international scientific journal,concerned with the publication of scientific researches in the field of literature, languages and humanities, according to the following rules:
2- Search has not been previously published.
3- It should be serious, sound, and scientifically valuable, and free from grammar, spelling, and typing errors.
4- Search pages should not exceed 40 pages in the journal size.
5- It should not to be part of a scientific dissertation: Master or PhD.
6. The research should include an approach, a preface, or an introduction; that indicates the purpose, form, and the methodology of the research.
7- The scientific material shall be scientifically documented according to the following system:

a- Printed Books

Author's name- Title of the book- Translator's or editor's name- Page number- Place of publishing- Edition number- Publishing country- Date of publishing.

b- Periodicals

Author's name- subject title- title of the periodical – Part or Issue number and year - Page number - Edition.

C-Manuscripts

Author's name- Book title- place of manuscript –manuscript's number - plate or page number.

8- Margins and references are indicated by sequential numbers in the body of the research, and are listed at the end of the search.
9- The research is sent by e-mail to the magazine, or delivered on a CD-ROM with Word Traditional Arabic15 for board and 12 for margins for Arabic-written materials. As for foreign-language materials, they should be written inTime New Roman 14 for board and 12 for margin.

TheJournalsize:

Top margin 2.5 Bottom margin 2.5
Right margin 2.5 Left margin 2.5

10- the journaldoes not have to deliver the researches back tothe authors whether published or not.
11. The fees paid by the researcher are for peer-review and printing. It has nothing to do with accepting the research for publication or not.
12. The journal may publish research on the Faculty's website, or by any other means it considers.

13- The researcher shall attach a brief CV WITH his research, including his personal data, his scientific degree, his activity, and his university.
14- The researcher gets a copy of the journal and 10 copies of his research with a publication acceptance letter if the search is accepted for publication.
15- Magazine Mail....

Faculty of Al_Alsun
Board of directors and editorial
prof:.Rabie Mohamed salama
Dean of the Faculty

prof.laila Youssef
Vice Dean for education and students affairs

prof.Mahmoud El Noby
Vice Dean for environmental affairs and community service
_Dr.Hossam Gayel
Editorial in chief

prof.Salah abo el Hassan Mekky Professor in the Arabic Department

Dr. Rasha Farouk Mahmoud Lecturer in the English Department

Dr.Shaymaa Ahmed Elsaghir Lecturer in the German Department

Dr.Mohamed Hamza Lecturer in the French Department

Dr. khalifa Hassan khalifa Lecturer in the Italian Department

Editorial Secretary:

_ Moshira Mahmoud Ali _ Arwa Ahmed Hassan

Coordinated by: Randa Andrea Anwr

Designed by:_ prof. Ahmed gamal ahed

Al-Alsun Journal of Languages and Humanities A quarterly peer-reviewed international scientific journal Issued by the faculty of Al-Alsun (Languages), Luxor

Luxor University
Al-Alsun Faculty

Al -Alsun Journal of Languages and Humanities

winter 2020
(January - February - March)