Ahwaz Journal of Linguistics Studies

(Peer-Reviewed International Quarterly Journal)

(ISSN: 2717-2643)

مجلة الأهواز لدراسات علم اللغة

(مجلة فصلية دولية محكمة)

(ISSN: 2717-2716)

WWW.AJLS.IR

مجلة الأهواز لدراسات علم اللغة (مجلة فصلية دولية محكمة) (WWW.AJLS.IR)،
ISSN: 2717-2716، ٢٠٢٠م/١٤٤١هـ، المجلد: ١، العدد: ٣
Ahwaz Journal of Linguistics Studies (AJLS) (WWW.AJLS.IR),
ISSN: 2717-2643, 2020, Vol. 1, No. 3

قائمة المحتويات

نحو قراءة جديدة للخطاب القرآني في ضوء اللسانيات المعرفية / بوحادة صليحة و د. بن يحي يحي ١-١٧

انطلوجيا الحرمان في الفن الروائي العراقي و الإيراني -دراسة مقارنة- / د. محمد مهدي ياسين الخفاجي ١٨-٣٤

Table of Contents Page

The Effect of Motivation to Read in English on Reading Strategy Use and Reading Ability in EGP and ESP, Dr. Seyed Hassan Talebi & Dr. Mojtaba Maghsoudi …..... 35-41

Exercising Eco-Linguistic Approach in Teaching English: Proposed Conventions for TESOL/TEFL Pedagogy, Dr. Elena Shelestyuk …..... 42-61

مجلة الأهواز لدراسات علم اللغة (مجلة فصلية دولية محكمة) (WWW.AJLS.IR)،
ISSN: 2717-2716، ٢٠٢٠م/١٤٤١هـ، المجلد: ١، العدد: ٣

نحو قراءة جديدة للخطاب القرآني في ضوء اللسانيات المعرفية

بوحادة صليحة و د. بن يحي يحي،
جامعة ورقلة و جامعة غرداية، الجزائر

الملخص

تهدف ورقتنا البحثية إلى دراسة مدى إمكانية الاستفادة من ناتج البحوث اللسانية المعاصرة لمزيد من التحليل والفهم لنصوص اللغة المختلفة، والتي منها النص القرآني على سبيل المثال، باعتباره خطابا متميزا في لغته ومضامينه، وذلك من خلال الجمع بين مبادئ اللسانيات النظرية والتطبيقية، والتركيز على حقل اللسانيات المعرفية التي تعنى بدراسة مختلف المعارف والعمليات الذهنية والنفسية المؤطرة للذهن البشري، والتي يمكن إدراكها عن طريق الجهاز اللغوي؛ وهي بذلك تركز على الآليات الذهنية والعصبية المتحكمة في العملية اللغوية إرسالا واستقبالا. وتنطلق إشكالية الورقة من ملاحظة مفادها أنّ ظاهرة الخطاب القرآني باعتبار أصله السماوي، تستدعي من الدارسين في حقل اللسانيات عامة واللسانيات التطبيقية تحديدا، عناية خاصة بالنظر إلى خصوصيات لغة القرآن الكريم الدينية والتاريخية والفكرية والإعجازية ...إلخ مما يتطلب عناية خاصة في دراسة هذا الخطاب وتحليله، بما يتماشى وتلكم المميزات التي يتفرّد بها عن باقي الخطابات الآدمية. وبناء عليه، فإنّ الورقة عبارة عن محاولة للإسهام في شرح خصوصيات هذه الظاهرة اللسانية في ضوء اللسانيات المعرفية، والنظر في ما يتمتّع به الخطاب القرآني من مميزات تجعله حقيقا بالدراسة معرفيا في إطار حقل الدراسات اللسانية؛ وذلك من خلال الاستئناس بآراء وتحليلات المفسرين واللغويين في مقابل مبادئ علم اللغة الحديث ومناهجه. ومن النتائج المتوخاة للدراسة ما يلي: ١- قراءة الخطاب القرآني قراءة جديدة تقوم على أسس اللسانيات المعرفية بما يفتح المجال لتجريب مبادئ البرمجة اللغوية العصبية في تعليم العربية من خلال القرآن الكريم...إلخ. ٢- توسيع دائرة الدرس اللغوي لتشمل العناية بما يؤثر في اللغة أو يتأثر بها، وذلك بتجاوز الدرس النحوي والبلاغي إلى التعمق في دراسة عوالم النفس والذهن. ٣- التركيز على تحقيق الاتصال الفعال مع الآخرين، والذي لا يتأتى إلا بمعرفة طبيعة المخاطبين كبرامجهم العقلية، وكيفية استقبالهم ومعالجتهم للمثيرات الخارجية سواء أكانت مثيرات لغوية أم غيرة لغوية، وكيفية فهمهم للعالم؛ ومن ثم كيفية التأثير فيهم لغويا.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات المعرفية-الخطاب القرآني- الأنظمة التمثيلية- الإعجاز التواصلي.

نص المداخلة:

اختلفت طبيعة الدراسات التي تناولت الخطاب القرآني، فمنها ما ركز على تفسير معانيه؛ ومنها ما ركز على جوانب لغوية، أو تواصلية، ومنها ما ركز على الجوانب العلمية أو النفسية التي يتضمنها، على أن الجميع يصب في خدمة القرآن الكريم؛ وانطلاقا من اهتمامنا بالبحث في الخطاب القرآني، رأينا أن نسهم بهذه الورقة في محاولة منا لمناقشة مسألة التلقي والفهم من داخل النص القرآني من خلال قراءة جديدة، تستهدف تقديم مقترح جديد لفهم القرآن الكريم يعتمد على مبادئ البحث اللساني النظري والتطبيقي مع التركيز على حقل اللسانيات المعرفية، مع احترام خصوصيات وطبيعة النص القرآني.

وعليه فقد رأينا أن ننطلق في هذا البحث من إشكاليات أساسية أهمها: كيف يمكن أنّ نفهم هذا النص الإلهي في ضوء اللسانيات المعرفية؟ وما هي المميزات التي تجعل النص القرآني حقيقا بالدراسة معرفيا في إطار حقل الدراسات اللسانية؟ وبالتالي هل يحق لبعض الأبحاث والدراسات أن تصف هذا الكتاب المقدس بالقصور وتدعو إلى إعادة كتابته وترتيبه؟

إنّ محاولة الإجابة على هذه الإشكاليات يدخل في صميم البحث اللساني المعرفي الذي يعنى بدراسة مختلف المعارف والعمليات الذهنية والنفسية المؤطرة للذهن البشري، والتي يمكن إدراكها عن طريق الجهاز اللغوي، ويكون ذلك بالتركيز على الآليات الذهنية والعصبية المتحكمة في العملية اللغوية إرسالا واستقبالا، وبناء على ذلك تتم المقاربة بين خصائص الظاهرة القرآنية باعتبارها ظاهرة لسانية نابعة من أصل سماوي وما تتضمنه من إمكانات معرفية، وبين الخصائص المعرفية (اللغوية- النفسية واللغوية- العصبية) المميزة للذات البشرية.

وقبل الانطلاق في عرض هذا الموضوع لا بد أن نوضح أن رؤيتنا تنطلق من معطيات علمية وأسس منهجية خارجة عن النص القرآني وبعيدة عنه لتنتهي إليه، وذلك باعتبار أن النص القرآني هو في الأساس نص لغوي يتميز بخصائص لغوية تمييزية، ويقوم على القواعد اللغوية العامة، ومن ثم يكون بالإمكان استغلال هذه الخصائص في إرساء أسس منهجية معرفية تساعد المتكلم عموما والخطيب خصوصا على تحقيق الغاية التواصلية التأثيرية في نفس المتلقي؛ وعليه يطرح الموضوع دراسة جديدة تتم فيها مقاربة الخطاب القرآني بأدوات معرفية حديثة (نفسية-عصبية-لغوية)، للتوصل إلى هدفين أساسين هما:

* استنباط جملة من أسباب قوة التأثير اللغوي في الآية القرآنية.
* إثبات وجه من وجوه الإعجاز التواصلي التأثيري للقرآن الكريم.

وللوصول إلى تحقيق ذلك رأينا أن نركز على النقاط الآتية:

- مفهوم اللسانيات المعرفية.

- آليات وبرامج ذهنية وعصبية.
- آليات وبرامج ذهنية وعصبية في القرآن الكريم.

١-- مفهوم اللسانيات المعرفية:

هي تيار لساني حديث يجمع خلاصة مجموعة من العلوم والأبحاث أهمها: علم النفس المعرفي، وعلم اللغة (اللسانيات)، وعلم الأعصاب، وعلم الحاسوب، ويركز على دراسة مختلف العمليات الذهنية والنفسية المؤطرة للذهن البشري، والتي يمكن إدراكها عن طريق الجهاز اللغوي، وهي بذلك تركز على الآليات الذهنية والعصبية المتحكمة في العملية اللغوية إرسالا واستقبالا، وقد عرفها **(فيفيان** Vyvyan) بقوله: «اللسانيات المعرفية (Cognitive linguistics) وتسمى أيضا مؤسسة اللسانيات (اللغويات) المعرفية وهي مدرسة أو نهج في اللسانيات والعلم المعرفي ظهر في بدايات ١٩٨٠ ويتخذ من دراسة العمليات العقلية والتجارب المجسدة، المحققة للاتصال اللغوي وعلاقتها بالفكر موضوعا له»[١]، ويبين **الأزهر الزنّاد** أن اللسانيات المعرفية (العرفنية) إنما نشأت ردا على تيارات نفسية، وفكرية ولسانية سابقة يقول: «**فقد نهضت اللسانيات العرفنية على نقض تيارات سابقة نقضا منهجيا بالأساس، فكان الخروج عن المنهج الإجرائي القائم على الوصف البنيوي والتوزيعي، وعلى المنهج الشكلي بما في ذلك الأنحاء المركبية والتحويلية والمقولية الرياضية وعلى المنهج المنطقي القائم على الشروط الضرورية والكافية**»[٢]، أي أن اللسانيات المعرفية جاءت ثورة ضد النظرة التجزيئية للغة والمناهج المتبعة في دراستها على حد سواء.

وللسانيات المعرفية صلة بالعلوم المعرفية من حيث برنامجها ومفاهيمها العامة ونقضها لما ليس معرفيا في المطلق وللسانيات الشكلية بوجه خاص، وهو ما يؤكده **عادل الثامري** إذ يقول إن: «**اللسانيات الإدراكية جزء من مجموعة المباحث اللسانية المسماة بالمباحث الإدراكية والتي تشمل على جهود بحثية تعد اللغة ملكة ذهنية وإدراكية، ولا بد هنا أن نميز بين اللسانيات الإدراكية من جهة وبين النحو التوليدي من جهة أخرى، إذ أن النحو التوليدي يعد مبحثا إدراكيا كذلك**»[٣]، ومنه نستنتج أن كل الدراسات والنظريات اللغوية التي تبنّت دراسة الشكل والمعنى هي دراسات وبحوث معرفية في الأساس، هيأ لها التطور في مختلف العلوم التجريبية والإنسانية وترابط البحث اللغوي بالبحث النفسي والعصبي والتشريحي والحاسوبي والاجتماعي كل الظروف لنمو الدراسات اللغوية وتنوع تياراتها تنوعا واسعا، وهو ما يوضحه **الغالي أحرشاو** في قوله:« **وإن كانت تنعت في الوقت الحالي**

---

[١] Vyvyan ;A Glosssary of cognitive linguistics ,Edinburgh University Press,Typeset in Sabon , by Servis Filmstting Ltd, Manchester, Great Britan, 2007,p 22

[٢] الأزهر الزناد، نظريات لسانيات عرفنية، منشورات الاختلاف، تونس، دط ، دت، ص٢٧.

[٣] عادل الثامري، **اللسانيات الإدراكية**، **جريدة تكست**، العراق، ع ١، يوم ١٧-٠٤-٢٠١٠،ص ١٢، على الرابط: http://textbasrah13.blogspot.com

بتسميات متعددة (علوم الأنظمة والحاسوب والتفكير والنسقية، فإن الذي يكون وحدتها هي كونها تعتبر أن الأداءات المعرفية (Les Preformations Cognitive) لمختلف الأنظمة الطبيعية (سيكولوجيا، لسانيات، سوسيولوجيا، اقتصاد، علوم الأعصاب)»[٤] ويضيف: «**والأنظمة الاصطناعية (الكترونيات، معلوميات، ذكاء صناعي، إنسانية آلية) تحيل جميعها على البنية المعرفية المتمثلة في معرفة افتراضية فعلية وتشترك في كونها تعمل على فهم المشكلات وحلها واتخاذ القرارات بشأنها**»[٥]، ولهذا السبب نجدها تحقق في ظواهر إدراكية وذهنية كثيرة من جملتها فعل القراءة والأدوات النفسية والعقلية لتحقيقه، ودراسة الخطاب وأساليبه ومدى قدرته على التأثير في المخاطبين؛ وفي المبحث الموالي سنقوم بعرض جملة من الآليات والبرامج الذهنية والعصبية المتحكمة في العملية اللغوية إرسالا واستقبالا، وما يؤكد ورودها في آيات الذكر الكريم.

٢- **آليات الإدراك لدى الإنسان وبرامجه الذهنية والعصبية:**

يعتمد الفرد في بناء تعلماته على الحواس، فهي الحلقة الرابطة بين البيئة الخارجية والداخل الإنساني، وتلعب الحواس دورا أساسيا في بناء القدرة التواصلية، وهو ما يشير إليه **الأزهر الزناد** في قوله: «**ويمثل المحيط مصدرا للمعلومات تستقى منه بتوسط الموارد الحسية كالإبصار والسمع واللمس...**»[٦] ، وهنا تركيز على الطاقة الإدراكية المعرفية كواحدة من العناصر المؤلفة للقدرة التواصلية وتمكين مستعملي اللغة الطبيعية من إدراك العالم الخارجي بوسائل الإدراك البشرية من سمع وإبصار ولمس وشم وتذوق، من خلال اكتساب معارف يستعملها في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها، وهو ما يشير إليه (**نوام تشومسكيN.Chomsky**) في قوله: «**...يبدو أن العقل البشري مكون بصورة نمطية Moduler فهو يتألف من أنظمة مستقلة بعضها عن بعض، ويتصف كل منها بخصائص مقصورة عليه، ومما لا جدال فيه هو أن هذه الأنظمة المختلفة يتفاعل بعضها مع بعض**»[٧]، وهو ما يطلق عليه **النظام التمثيلي**؛ ويتعلق الأمر بكيفية تلقي المعلومة وتمثيلها داخليا ولمزيد من التوضيح لا بأس بإيراد تعريف **عبد الناصر الزهراني** الذي يقول فيه: «**عندما تستخدم الحواس في التفكير فإنها تسمى في البرمجة اللغوية العصبية بالأنظمة التمثيلية لأننا عندما نفكر، فإننا نمثل المعلومات داخليا في أذهاننا هذه الأنظمة التمثيلية لا تستخدم منفصلة أي: أننا لا نستخدم نظاما تمثيليا واحدا، فالتفكير يمكن أن يشمل الأنظمة التمثيلية كلها أو بعضها، ويمكن أن**

---

[٤] الغالي أحرشاو، **العلوم المعرفية وتكنولوجية المعرفة** ، **مجلة المعرفية** ، فاس، المغرب، ع١، ١٩٩٧،ص١٦٢

[٥] **المرجع نفسه**، والصفحة.

[٦] الأزهر الزناد، **المرجع نفسه**، ص١٥-١٦.

[٧] نعوم تشومسكي، **اللغة ومشكلات المعرفة**، تر: حمزة بن قبلان المزيني، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط١، ١٩٩٠، ص١٣٩.

يستخدم بعضها أكثر من البعض الأخر»[٨]. إذ تجدر بنا الإشارة ههنا إلى أننا على الرغم من اشتراك كل حواسنا في عملية الإدراك، فإن لكل فرد منا حاسة تطغى عليه أكثر من غيرها، تبعا لاعتبارات متعددة لا يسعنا المقام لذكرها[٩]؛ وينقسم هذا التمثيل المعرفي إلى ثلاثة أنظمة بارزة هي: **النظام التمثيلي البصري والنظام التمثيلي السمعي والنظام التمثيلي الحسي؛** وينقسم البشر تبعا لذلك إلى ثلاثة فئات بارزة تتطابق مع هذه الأنظمة لكل منهم نظام بارز وأنظمة فرعية، كما تتميز كل فئة من هذه الفئات بخصائص مميزة لها من حيث الحركات الجسمية والوقفة والهيئة الجسدية وحركات العينين، وحجم الصوت، وطبيعة المفردات والتراكيب المستعملة[١٠]؛ فإذا كان **الشخص بصريا**-مثلا- فإنه يكثر من استعمال مفردات وتراكيب معينة تنتمي إلى مجال الرؤية ويطلق عليه مصطلح **لحن الخطاب**[١١]، ومن أمثلة ذلك قول البعض: - هذه فكرة غير واضحة - أرى وجهة نظرك - أنا أراه كذلك- أرني التفاصيل- هذه رؤية استراتيجية- تسليط الضوء - النظرة المستقبلية - صورة مشوشة - يتلألأ - يعكس - منظور - نظر - رأى - تصور - مشهد - معرض - كشف - لمعان - وضوح - عين - ملاحظة - صفاء - ومضة - ألوان - ضوء - ملامح....إلخ.

وانطلاقا من أن الشخص البصري يعتمد على الفص الدماغي الأيمن فإنه يركز على المشاهد والمواقف الحسية المصورة سواء أكانت هذه الصور مشاهدة (بناء على الرؤية المباشرة للظاهرة) أم تذكرية(اعتمادا على آلية التذكر) أو إنشائية (بناء على آلية التخيل)، وعليه فإن أحسن طريق لحسن التواصل معه يكون باستثارة الجانب البصري عنده.

أما إذا كان **الشخص سمعيا** فإنه سيكثر من استعمال لحن خطاب يحتوي على المفردات والتراكيب المنتمية إلى مجال السمع[١٢] ومن أمثلتها: صوت - سمع - نغمة - ضجيج - نبرة - صراخ

---

[٨] عبد الناصر الزهراني، **نماذج النجاح في العمل الإداري**، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٥، ص١٧٠.

[٩] لمزيد من التوضيح يمكن العودة إلى المراجع التالية: عبد الناصر بن عبد الرحمان الزهراني، **البرمجة اللغوية العصبية**، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠٠٥، ج١،ص١٧؛ عبد الناصر بن عبد الرحمان الزهراني، **نماذج النجاح في العمل الإداري**، دار ابن حزم، بيروت، ط١، ٢٠٠٥، ص١٧٤-١٧٥؛ والأنظمة التمثيلية، موقع البرمجة اللغوية العصبية على الموقع الإلكتروني: http://NLPNOTE.COM

[١٠] نجد تفاصيل حول هذه الخصائص في المراجع التالية: عبد الناصر بن عبد الرحمان الزهراني، **البرمجة اللغوية العصبية**، المرجع نفسه، ص ١٧٤-١٨٦، وينظر: وسام صلاح عبد الحسين، **التعلم المتناغم مع الدماغ**، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١، ٢٠١٥، ص٢٤-٣٢وينظر: عبد الرزاق حسين، **مهارات الاتصال اللغوي**، مكتبة العبيكان، الرياض، ط١،٢٠١٠، ص٤٩-٥٤ و ص، ٦٤-٦٦، وينظر: عمر التربابي، **الإعجاز التواصلي**، حلقة مصورة (فيديو)، الحلقة الثانية،٢٠١٣/٠١/٢٧ على الموقع الالكتروني: http://audio.islamweb.net/audio/index

[١١] مصطلح لحن الخطاب: هو المصطلح الذي يطلقه علم البرمجة اللغوية على التأكيدات اللغوية المستعملة من قبل شخص معين والتي تبين طبيعة النظام التمثيلي الغالب عليه، ينظر: عبد الناصر بن عبد الرحمان الزهراني، **البرمجة اللغوية العصبية**، المرجع نفسه، ص ٢٣١-٢٣٢.

[١٢] محمد التكريتي، **آفاق بلا حدود**، دار الملتقى، سوريا، ط٠٥، ٢٠٠٣، ص ٧٩-٨٠.

– صياح – وقع – همس – ترنم – ثرثرة – صهيل – لكنة – لهجة – الآلات الموسيقية – الخطابة – ينصت باهتمام – امسك لسانك – كلام الناس – قوة الكلمة – أجراس الخطر – قول الحقيقة – انتبه إلى ما تقول – أسمعك بوضوح – هذا الشيء له رنين – هذا مألوف لأذني – إذا سمعت نفسك وأنت تتكلم ستغير رأيك – أريدك أن تسمع ما أقول بتركيز – سأقوله مرة واحدة – صداه يبدو مألوفا...إلخ. ويسيطر على الشخص السمعي الشق الأيسر من الدماغ، ولذلك نجده يركز على الأحداث السمعية ونبرة الصوت وشدته، كما أن تركيزه يكون على الأحداث السمعية الحسية (الآنية)، أو التذكرية أو الإنشائية (المتخيلة)؛ وعليه فإنّ أحسن طريق لحسن التواصل معه يكون باستثارة الجانب السمعي عنده.

وهناك نوع ثالث من الأنظمة التمثيلية هو **النظام التمثيلي الحسي**، والذي يمتاز أصحابه بالميل إلى التعابير والمفردات المعبرة عن المشاعر والأحاسيس سواء كانت هذه الأحاسيس مادية (حسية خارجية كالشعور بالبرودة والحرارة)، أو معنوية (داخلية كالألم/ عاطفية)؛ ومن أمثلة ذلك: شعور، إحساس، لمسة، خشونة، ناعم، صلب، صدمة، ضغط، سطح حاد، كآبة، حزن، ألم، فرح، غضب، خوف، السيطرة على النفس، قبضة من حديد، عدم الإحساس، استغراب، يخدش الحياء، يجرح كرامته، أعصابه باردة، يسبح مع التيار، هذا الأمر يثلج الصدر، اليأس أكثر إيلاما للنفس من الصبر، هذا الأمر يثلج الصدر[١٣]؛ ويركز الشخص الحسي على الأحاسيس سواء أكانت مادية خارجية أم داخلية أم تذكرية أم إنشائية؛ وعليه فإنّ أحسن طريق لحسن التواصل معه يكون باستثارة الجانب الحسي عنده.

بعد هذا العرض الموجز لبعض المفاهيم البارزة في حقل العلوم المعرفية وبرمجة الذهن، والتي وقع اختيارنا عليها دون غيرها نظرا لمحدودية عددها مقارنة بالبرامج العقلية أو أنماط الشخصية؛ فإننا في الفقرة الموالية سنحاول –بإيجاز– المقاربة بين هذه الحقائق المعرفية المكتشفة حديثا وبين الخصائص التواصلية والتأثيرية التي يتضمنها النص القرآني.

٣–آليات وبرامج ذهنية وعصبية في القرآن الكريم:

يتضمن النص القرآني مالا يمكن عده وإحصاؤه من الإشارات النفسية المعرفية، فقد اهتم بالقنوات التواصلية الحسية الثلاث من سمع وإبصار وحس، وذكرها في مواطن عديدة آحاداً ومثاني وثلاثاً، وغالباً ما ابتدأ بذكر السمع ويليه البصر ثم الفؤاد – وما يمثله من الحس–، ومن أمثلة ذلك قول الله عز وجل في سورة النحل:﴿**وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ (٧٨)**﴾[النحل]؛ وقوله أيضا في سورة المؤمنون:﴿**وَهُوَ الَّذِي**

[١٣] المرجع نفسه والصفحة؛ وينظر: عبد الناصر بن عبد الرحمان الزهراني، **المرجع نفسه**، ص ٢٠٥–٢١٤.

أَنْشَأَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَا تَشْكُرُونَ(٧٨)﴾[المؤمنون]؛ وفي سورة الأحقاف يقول سبحانه وتعالى:﴿**وَلَقَدْ مَكَّنَّاهُمْ فِيمَا إِنْ مَكَّنَّاكُمْ فِيهِ وَجَعَلْنَا لَهُمْ سَمْعًا وَأَبْصَارًا وَأَفْئِدَةً فَمَا أَغْنَى عَنْهُمْ سَمْعُهُمْ وَلَا أَبْصَارُهُمْ وَلَا أَفْئِدَتُهُمْ مِنْ شَيْءٍ إِذْ كَانُوا يَجْحَدُونَ بِآيَاتِ اللَّهِ وَحَاقَ بِهِمْ مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ(٢٦)﴾[الأحقاف]**..

فالبحث في مسألة السمع والبصر في القرآن الكريم، من أعمق الموضوعات القرآنية، ويتطلب دراسة علمية ولغوية خاصة لا يتسع لها مجال هذه الورقة البحثية، ولا بأس أن نتطرق فيما يلي وباختصار إلى عينات من الآيات القرآنية تتضمن الأنظمة التمثيلية الثلاث، من خلال التراكيب والمفردات الواردة فيه.

٤-النظام التمثيلي البصري في آيات الذكر الحكيم:

ذكرنا -سابقا-أن فئة من الناس تستقبل المعلومات وتعالجها على شكل صور؛ سواءً أكانت هذه المعلومات حسية مشاهدة أم كلمات يتلقاها، فهو يربطها بمخزونه[١٦] من صور الأشياء والمعاني التي يحتفظ بها، وهذه الصور هي صور مرئية، أي أنه يقولها ويستعملها وقت الحاجة إليها؛ وتتعدى الصورة في الدراسات اللغوية الحديثة-استنادا إلى الأبحاث المعرفية- الجانب الإبداعي الجمالي، الذي يتعلق بالخيال والعاطفة لتضم جانبًا آخر يمثل البنية التصورية عند الفرد؛ فالإنسان منذ البدايات الأولى لاتصاله الحسي بالعالم الخارجي تتأسس لديه بنية تصورية ما، وكلما زاد ارتباطه بالخارج واحتكاكه بالبيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية[١٧]؛كلما زادت مهارته وسرعته في مقولة الأشياء بصريًا واستدعائها؛ أي أنّ الذهن البشري يخزن الأشياء والمعلومات الواردة بصريًا على شكل صور، ومن الآيات التي نرى أنها تركز على الجانب التصوري البصري للإنسان قوله تعالى: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾ **[١٦٤البقرة]**.

وقوله عز وجل:﴿وَكَذَلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِنْ لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ﴾ **[٧٥-٧٨الأنعام]**.

---

[١٦] ترجمة لمصطلح Category، وهو بمعنى:" **تنظيم العالم وتصنيف أشيائه ووصفاته وأحداثه**"، ينظر: جورج لاكوف ومارك جونسون، الاستعارات التي نحيا بها، تر: عبد الحميد جحفة، دار توبقال للنشر، ٢٠٠٩،ط٢، ص ٧-١٠.

[١٧] تكشف الأبحاث العلمية أن الجنين منذ الشهر الخامس(في الرحم) يستعمل حاسة السمع، فهو يسمع (ظاهرة السمع) دقات قلب أمه وكلامها وكل ما يصدر من أصوات، ينظر: هاني مكروم، **التصور العقلي، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٩٩**، ص٥١.

وقوله عز وجل:﴿يُولِجُ اللَّيْلَ فِي النَّهَارِ وَيُولِجُ النَّهَارَ فِي اللَّيْلِ وَسَخَّرَ الشَّمْسَ وَالْقَمَرَ كُلٌّ يَجْرِي لِأَجَلٍ مُسَمًّى ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَهُ الْمُلْكُ وَالَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ مَا يَمْلِكُونَ مِنْ قِطْمِيرٍ﴾**[١٣فاطر]**.

هذا، ويمكن أن نوضح بعض المؤشرات التي تؤكد ما ذهبنا إليه من خلال قوله تعالى:﴿**وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَتَّخِذُ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَنْدَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ اللَّهِ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبًّا لِلَّهِ وَلَوْ يَرَى الَّذِينَ ظَلَمُوا إِذْ يَرَوْنَ الْعَذَابَ أَنَّ الْقُوَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا وَأَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعَذَابِ(١٦٥) إِذْ تَبَرَّأَ الَّذِينَ اتُّبِعُوا مِنَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا وَرَأَوُا الْعَذَابَ وَتَقَطَّعَتْ بِهِمُ الْأَسْبَابُ (١٦٦)وَقَالَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا لَوْ أَنَّ لَنَا كَرَّةً فَنَتَبَرَّأَ مِنْهُمْ كَمَا تَبَرَّءُوا مِنَّا كَذَلِكَ يُرِيهِمُ اللَّهُ أَعْمَالَهُمْ حَسَرَاتٍ عَلَيْهِمْ وَمَا هُمْ بِخَارِجِينَ مِنَ النَّارِ(١٦٧)**﴾**[١٦٥-١٦٧البقرة]**؛ إذ عند تحليلنا المعرفي لهذه الآية نركز على الصور المشكلة للمشهد ففي قوله تعالى:﴿**وَلَوْ يَرَى الَّذِينَ ظَلَمُوا إِذْ يَرَوْنَ الْعَذَابَ أَنَّ الْقُوَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا وَأَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعَذَابِ**﴾ نجد عدة مؤشرات تتضمن خصائص النظام التمثيلي البصري؛ فهي تتضمن مشهدا بصريا يمكن تخيله انطلاقا من البنية اللغوية التصورية للإنسان، لأنّه في استعماله للغة يقوم على بنية أو نظام يتكون من العلامة اللغوية (ارتباط الدال والمدلول) من جهة؛ وما يطلق عليه الصورة الذهنية من جهة أخرى وهو المفهوم، كما يشير إليه الأزهر الزناد في قوله: «**فالصورة أو الصور الذهنية هي تمثيل المدركات من الأشياء والأحداث تمثيلا ذهنيا أساسه الإدراك البصري أو السّماعي أو اللمسي أو ما إليها...فإذا كان المدرك بصريا مثلا كان فيه كل جزء من الحقل البصري مليئًا بمضمون بصري، وهذا المضمون يتبدل بتبدّل درجات التركيز التي تكون للعين في تفاصيله بما فيه من الألوان والأطياف**»[١٩]؛ وبالتالي، فهذه الآيات تحمل مشاهد متحركة ـ ملونة ـ ساكنة ـ متخيلة ـ تذكرية، تؤكد لنا أنّ القرآن الكريم قد راعى أحوال المخاطبين النفسية وخصائصهم الذهنية والمعرفية، ولعلها خاصية من الخصائص التي نستنبطها من قوله: ﴿**وما أرسلناكَ إلاّ رحمةً للعالمين(١٠٧)**﴾**[الأنبياء]**.

ومن الصور الملونة في الآيات السالفة مشهد (رؤية العذاب) الذي ينبئ عن تنوعه وبالتالي تلونه، وتعدد أشكاله، إلا أن الآية لم تفصل في نوع العذاب، وطريقته وأصنافه؛ ومن المشاهد المتحركة كذلك؛ مشهد تحرك الظالمين في يأس هنا وهناك لعلهم يجدون منفذًا أو حلاً يخرجهم من الحال التي أوقعوا أنفسهم فيها، ويؤكد ذلك قوله تعالى:﴿**إِذْ تَبَرَّأَ الَّذِينَ اتُّبِعُوا مِنَ الَّذِينَ اتَّبَعُوا وَرَأَوُا الْعَذَابَ وَتَقَطَّعَتْ بِهِمُ الْأَسْبَابُ**﴾؛ أما الصور الإنشائية فمنها قوله:﴿**وَلَوْ يَرَى الَّذِينَ ظَلَمُوا إِذْ يَرَوْنَ الْعَذَابَ أَنَّ الْقُوَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا**﴾، فالرؤية المقصودة في هذه الآية تكون في المستقبل أي يوم الحساب، فالذين لم يروا ملكوت الله مما يثبت لهم الوحدانية المطلقة في الحياة الدنيا سيرون في آخر الزمان من العذاب،

[١٩] الأزهر الزّناد، **المرجع نفسه**، ص١٦٥.

والقوة ما يثبت لهم ضلالهم وزيغهم، فالآية تضع الإنسان البصري في موقف مشاهدة متخيلة لحال الكفار .

والأمر نفسه يتكرر عن هذه الصور ومنها الصور التذكرية التي قد تكون في نقطتين هما:

١- في الدنيا: تذكر مشاهد أو صور أو مواقف حدث فيها نوع من التعذيب.

٢- في الآخرة: تذكر الكافر (حين يرى العذاب) أنه لم يكن يبصر -البصيرة- وأنّه أنكر الأدلة المرئية التي جاءته.

إن هذه الآية تتضمن مشهدا بصريا يمكن تخيله انطلاقا من البنية التصورية لدى الإنسان، فالإنسان في استعماله للغة يقوم على بنية أو نظام يتكون من العلامة اللغوية (ارتباط الدال والمدلول) أو ما يطلق عليه الصورة الذهنية؛ وهو المفهوم الذي يشير إليه **الأزهر الزناد** في قوله: «**فالصورة أو الصور الذهنية هي تمثيل المدركات من الأشياء والأحداث تمثيلا ذهنيا أساسه الإدراك البصري أو السّماعي أو اللمسي أو ما إليها...فإذا كان المدرك بصريا مثلا كان فيه كل جزء من الحقل البصري مليئًا بمضمون بصري، وهذا المضمون يتبدل بتبدّل درجات التركيز التي تكون للعين في تفاصيله بما فيه من الألوان والأطياف**»[٢٠]؛ أما عن لحن الخطاب الوارد في هذه الآيات فقد تضمن مفردات وعبارات تحيل على الرؤية المادية أو المعنوية وهي: **وَلَوْ يَرَى- إِذْ يَرَوْنَ- وَرَأَوُا- يُرِيهِمُ.**

إنّ هذه الآيات التي جاءت في نسق لغوي يقوم على قواعد تحدث بها العرب قبل نزول القرآن بزمن طويل، جاءت حاملة معها صورًا ذهنية مختلفة، تتعدد أنواعها بتعدد النواقل الحسية للتجربة الإنسانية وتختلف طرقها باختلاف أنظمة المخاطبين التمثيلية، كما تؤكد على التناسق والانسجام العظيم بين الرسالة والمرسل والمرسل إليه، وتجعلها وسيلة تواصلية معجزة، وهذه الخصائص اللغوية التي تتسم بإعجازيتها التّواصلية تمكّنت من تلخيص مضمون مئات الكتب التي اهتمت بمهارات الاتصال اللغوي، وركزت على استراتيجيات الخطاب والتفكير الإبداعي اللغوي.

٥-<u>النظام التمثيلي السمعي في آيات الذكر الحكيم</u>:

إذا كانت اللغة البشرية-كما يقول علي عبد الواحد وافي- ظاهرة اجتماعية[٢٠]، وأداة التواصل الرئيسية بين البشر؛ فإنها-كما يعدها ابن جني- ظاهرة صوتية[٢١]لها خصائصها الطبيعية والفيزيائية والإيقاعية والتواصلية، ومن ثم يكون منطلق دراسة أي نص هو دراسة الأصوات المكونة له

---

[٢٠] **المرجع نفسه**، والصفحة.

[٢٠] علي عبد الواحد وافي، **اللغة والمجتمع**، مكتبات عكاظ، الرياض، ط١، ١٩٨٣، ص٥، وينظر: علي عبد الواحد وافي، **نشأة اللغة عند الإنسان والطفل**، نهضة مصر للطباعة، القاهرة، دط، ٢٠٠٣، ص٢٩.

[٢١] يعرف ابن جني اللغة بقوله: «أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم» ينظر: ابن جني، **الخصائص**، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، دط، ١٩٥٢،ج١، ص٣٣. وينظر: ستيفن أولمان، **دور الكلمة في اللغة**، تر: كمال بشر، مكتبة الشباب، لبنان، دط، دت، ص٢٣.

والبحث في طياتها عن المعنى؛ أما بالنسبة للنص القرآني، فالذي لا يختلف فيه اثنان هو أنّه أكثر النصوص تمتعًا بالقدرات التأثيرية في نفوس المتلقين، بشهادة المسلمين وغيرهم ممن بلغت آياته مسامعهم؛ ذلك أن وقع آيات القرآن الكريم على الآذان لا يجري على نسق واحد بالنسبة للشخص الواحد، إذ نجد في القرآن آيات تبعث على الهدوء والسكينة والراحة، وآيات أخرى تبعث على الخوف والرهبة، وآيات أخرى فيها تعليم وتفقيه وتبصرة؛ فإذا كان هذا الأمر مع الشخص الواحد فكيف يكون مع أشخاص مختلفين، لهم طباع وسلوكات وذهنيات مختلفة ولهم أنظمة تمثيلية متباينة؟؟؟

وعليه، فمن الآيات المتضمنة للمؤشرات والخصائص السمعية قوله تبارك وتعالى:

﴿وَلِيَعْلَمَ الَّذِينَ نَافَقُوا وَقِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا قَاتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَوِ ادْفَعُوا قَالُوا لَوْ نَعْلَمُ قِتَالًا لَاتَّبَعْنَاكُمْ هُمْ لِلْكُفْرِ يَوْمَئِذٍ أَقْرَبُ مِنْهُمْ لِلْإِيمَانِ يَقُولُونَ بِأَفْوَاهِهِمْ مَا لَيْسَ فِي قُلُوبِهِمْ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يَكْتُمُونَ﴾**[١٦٧آل عمران]**.

وقوله عز وجل في سورة آل عمران:﴿لَقَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّذِينَ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ فَقِيرٌ وَنَحْنُ أَغْنِيَاءُ سَنَكْتُبُ مَا قَالُوا وَقَتْلَهُمُ الْأَنْبِيَاءَ بِغَيْرِ حَقٍّ وَنَقُولُ ذُوقُوا عَذَابَ الْحَرِيقِ﴾**[١٨١آل عمران]**.

وقوله تعالى: ﴿"الَّذِينَ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ عَهِدَ إِلَيْنَا أَلَّا نُؤْمِنَ لِرَسُولٍ حَتَّى يَأْتِيَنَا بِقُرْبَانٍ تَأْكُلُهُ النَّارُ قُلْ قَدْ جَاءَكُمْ رُسُلٌ مِنْ قَبْلِي بِالْبَيِّنَاتِ وَبِالَّذِي قُلْتُمْ فَلِمَ قَتَلْتُمُوهُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾**[١٨٣آل عمران]**.

وقوله عز وجل:﴿مِنَ الَّذِينَ هَادُوا يُحَرِّفُونَ الْكَلِمَ عَنْ مَوَاضِعِهِ وَيَقُولُونَ سَمِعْنَا وَعَصَيْنَا وَاسْمَعْ غَيْرَ مُسْمَعٍ وَرَاعِنَا لَيًّا بِأَلْسِنَتِهِمْ وَطَعْنًا فِي الدِّينِ وَلَوْ أَنَّهُمْ قَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا وَاسْمَعْ وَانْظُرْنَا لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ وَأَقْوَمَ وَلَكِنْ لَعَنَهُمُ اللَّهُ بِكُفْرِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُونَ إِلَّا قَلِيلًا﴾**[٤٦النساء]**.

إذ يمكن أن نوضح بعض المؤشرات التي تؤكد ما ذهبنا إليه من خلال قوله تعالى:﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَا تَوَلَّوْا عَنْهُ وَأَنْتُمْ تَسْمَعُونَ(٢٠) وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ قَالُوا سَمِعْنَا وَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ(٢١) إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ (٢٢) وَلَوْ عَلِمَ اللَّهُ فِيهِمْ خَيْرًا لَأَسْمَعَهُمْ وَلَوْ أَسْمَعَهُمْ لَتَوَلَّوْا وَهُمْ مُعْرِضُونَ**﴾[٢٠-٢٣**الأنفال]**؛ فقد جاءت الآية مخاطبة المؤمنين من جميع أصناف البشر عموما، ولكنّها من خلال خصائصها اللغوية ركزت على صنف معين من البشر من ذوي النظام التمثيلي السمعي، هذا الصّنف الذي يعتمد على الصور الذهنية السّمعية، ولا يتعامل مع أشكال وخطاطات لصور ومشاهد مرئية للمعنى أو اللفظ؛ بل يتعامل مع صور سمعية للأشياء والمعاني؛ ويمكن أن نستدل بهذه الآية لنبرهن على تركيز الخطاب على البنية التصورية السّمعية أكثر من غيرها من خلال ما يأتي:

أ-في الآية نداءٌ والنّداء يقوم على التلفظ بالمنادى أو بالموضوع مباشرة، وهنا بدئت بقوله عز وجلّ: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا**﴾، والتلفظ في أساسه صوت يصدر من المرسل إلى المتلقي.

ب- في الرسالة تحريض لحاسة السمع أكثر من غيرها، وفيه تفريق بين السّمع الحسي الخارجي وبين الإدراك من خلال السمع وذلك واقع بين ﴿**قَالُوا سَمِعْنَا**﴾ السماع الحسي وبين ﴿**وَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ**﴾

الإدراك عن طريق السّماع، إلاّ أنّ حاسة السّمع في الآية هي طريق من طرق العلم، إذ قال عزّ وجلّ: ﴿**إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ**﴾[٢٢].

ج- جاءت هذه الآية في سياق آيات نعدّها سمعية لاعتبارات كثيرة إذ تسبقها آية: ﴿**إِنْ تَسْتَفْتِحُوا فَقَدْ جَاءَكُمُ الْفَتْحُ وَإِنْ تَنْتَهُوا فَهُوَ خَيْرٌ لَكُمْ وَإِنْ تَعُودُوا نَعُدْ وَلَنْ تُغْنِيَ عَنْكُمْ فِئَتُكُمْ شَيْئًا وَلَوْ كَثُرَتْ وَأَنَّ اللَّهَ مَعَ الْمُؤْمِنِينَ (١٩)**﴾**[الأنفال]**؛ ففي الآية استنصار واستقضاء واستحكام الكفار لله أن يفصل بينهم وبين المؤمنين[٢٣](جانب سماعي صوتي)، كما أنّ الصيغ الواردة في الآية متناغمة ﴿**تَسْتَفْتِحُوا**﴾-﴿**تَنْتَهُوا**﴾-﴿**تَعُودُوا**﴾-﴿**نَعُدْ**﴾.

أما عن لحن الخطاب في الآية: فقد ذكرنا أنّ الأشخاص السّمعيين يعتمدون على لغة تغلب عليها الألفاظ والأدوات المستعملة في السّمع ومن ذلك:

١--النداء صوتي ⟸ ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا**﴾.

٢-الأمر والنهي صوتي ⟸ ﴿**أَطِيعُوا**﴾-﴿**لَا تَوَلَّوْا**﴾-﴿**لَا تَكُونُوا**﴾.

٣-الألفاظ الدالة على حاسة السمع مباشرة:﴿**تَسْمَعُونَ**﴾-﴿**سَمِعْنَا**﴾-﴿**لَا يَسْمَعُونَ**﴾-﴿**الصُّمُّ**﴾-﴿**الْبُكْمُ**﴾ ﴿**لَأَسْمَعَهُمْ**﴾.

نلاحظ أنّ هذه الآيات عجّت بالعبارات السّمعية، ولا يعد هذا تكرارًا بل هو تأكيد يستهدف المخاطب ليزداد تأثره بمضمون الخطاب، ولعل الله سبحانه وتعالى يُنبّه من أعرض منهم، ولم يسمع للحق إلى أنه سيحول بينه وبين قلبه، أي يطبع الله الكفر على قلبه، وفي ذلك تأكيد منه-عزّ وجل- على أن السّمع حاسة علم ومعرفة ويقين للشخص الذي يوظف سمعه، ويتدبر ويفكر من خلال الاعتماد على المدخلات السّمعية؛ كما أنّ الشخص السمعي الذي لا يوظف هذه المنحة في التدبر والتأمل وعبادة الله عزّ وجل يقيم على نفسه الحجة ويرى العذاب الأليم؛ وكل لفظة من الألفاظ الدّالة على السّماع وإن كانت تصبُّ من حيث المعنى العام في مصبّ واحد، فإنّها تختلف وتتفرع في الدّلالات الثانوية، ولنا أن نمثل لذلك بنموذج واحد هو:

✓ -﴿**تَسْمَعُونَ**﴾ فلفظة تسمعون تحيل كعملية ذهنية إلى:

- عملية استقبال الكلام من الخارج عن طريق حاسة السمع.
- حدوث الإدراك السمعي من خلال الانتباه للمثير والاستجابة الأولية له.
- عملية التفكير التي تحيل إلى التخزين في الذاكرة السّمعية، والذاكرة السّمعية تمد عملية التفكير بالمخزون السمعي.

---

[٢٢] هو نفس النموذج الذي وجدناه في تحليل الآية ١٦٤-١٦٦ من سورة البقرة، ويختلف الأمر في أن الآية الأولى بيّنت أن الرؤية طريق الفهم، وأن هذه الآية بيّنت أن السمع طريق الفهم.

[٢٣] ابن كثير، **تفسير القرآن العظيم**، تح: سامي بن محمد السلامة، دار طيبة، ط٢، ١٩٩٩، الرياض، السعودية ، ج٤، ص٣٢.

- اللغة كمخزون سمعي مجرد.

تعد حروف الصفير من الحروف التي تثير انتباه الشخص السّمعي؛ وهو ما نلاحظه في الآيات الثلاث فحرف السين مثلا قد طغى على بنية الآية من خلال تكرار لفظ (سمع) سبع مرات بأوزان وتصاريف مختلفة كما ورد "السين" في لفظة ﴿**رَسُولَهُ**﴾، إضافة إلى استعمال حرف (الصاد) في ﴿**الصُّمُّ**﴾، وتجتمع السين والصّاد ومعهما الزاي في كونها حروفًا صفيرية[٣٠]، ويشير حسن عباس إلى طبيعة حرف السن في قوله: «عندما يقع حرف (السين) في أول اللفظة لابُدّ أن يشدّ المتكلم على صوته أثناء التلفظ به، فيمنحه ذلك فاعلية انزلاقية تحاكي الأحداث الدّالة على التحرك والمسير والسمو، فبلغت نسب هذه المعاني بذلك (38%) مما حال دون تسلط الحروف القوية على خصائصه الصوتية»[٣٣]، ويضيف مبينا الملامح النّفسية لهذا الحرف بقوله: «حرف السين هو أحد الحروف الصفيرية، صوته المتماسك النقيُّ يوحي بإحساس لمسي بين النعومة والملاسة، وبإحساسٍ بصري من الانزلاق والامتداد، وبإحساس سمعي هو أقرب للصفير، وليس في صوته ما يوحي بأيّ إحساس ذوقي أو شمي أو مشاعر إنسانية»[٣٤]، وهذه الحروف هي أكثر الحروف قُربًا إلى حاسة السّمع لدى الشخص السّمعي، يقول عمر الترباني في ذلك: «لابُدّ أن يعظّم[المرسل] الكلمات السمعية ويستخدم أحرف الصفير، السين، الزاي والصاد لأنها تزيد التأثير في الشخص السّمعي»[٣٥]، فالتناغم الحاصل من خلال تكرار حروف لفظة (سمع) ليس له غرض جمالي أو تعبيري فحسب، بل فيه إثارة لأذهان الأشخاص من ذوي النظام التمثيلي السّمعي، وفي قوله تعالى:﴿**الصُّمُّ الْبُكْمُ**﴾ فإنّ كلتا اللفظتين تتعلقان بالجانب السّمعي؛ إذ الأصم هو فاقد السّمع خِلْقةً أو فَقْدًا والأبكم هو فاقد القدرة على الكلام خِلقة أو فقدًا، وكلاهما يعتمد على حاسة السّمع، وقد ورد تناغم في توالي هاتين اللفظتين وهو نابع من تناسبهما في الوزن: الصُّمُّ (الفُعْلُ)– البُكم (الفُعْلُ)/نهاية كليهما بحرف واحد هو الميم (الصُّمُّ– البُكم)/ قصر اللفظين/تواليهما بلا حرف عطف.

---

[٣٠] ينظر: إبراهيم أنيس، **الأصوات اللغوية**، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، دط، دت، ص٦٧، وينظر: مصطفى حركات، **الصوتيات والفنولوجيا**، الدار الثقافية للنشر، القاهرة، مصر، ط١، ١٩٩٨، ص٦٣-٦٤، وحروف الصفير هي التسمية التي سمّاها بها سيبويه معللا ذلك بأنها أندى في السّمع أو لأنها يصفر بها، ينظر: سيبويه، **الكتاب**، تح: عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت، ١٩٨٣، ط٣،ج٤، ص٢٧، ص٦٣-٦٤؛ وينظر: الزمخشري، **المفصل في علم اللغة العربية**، تح: محمد الصادق قمحاوي، مكتبة البابي الحلبي، القاهرة، مصر، دط، ١٩٨٢، ص٣٩٥.

[٣٣] حسن عباس، **خصائص الحروف العربية ومعانيها**، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، سوريا، دط، ١٩٩٨، ص١٤٤؛ على أن حسن عباس يصنف "حرف السين" ضمن الحروف البصرية ويعتبر حرفي "الزاي والقاف" حروفا سمعية معللا كثرة الحروف البصرية واللمسية والشعورية على غيرها السمعية والذوقية بطبيعة وحاجة العربي الذي أبدعها، ص٥٠.

[٣٤] **المرجع نفسه**، ص١١١.

[٣٥] عمر الترباني، **الأنظمة التمثيلية، الإعجاز التواصلي**، دروس ومحاضرات على الموقع الالكتروني: https://sites.google.com/site/omarabad/video

وفي ذلك إشارة إلى تساوي الكفار في الصمم والبكم، وفي ورود (الصم والبكم) معرفة دليل على تجاوز الكفار لبقية الدّواب في صفتي الصم والبكم باعتبار أن فقدان السّمع يعطل عملية الإدراك والوعي؛ وخلاصة القول في هذا الجانب من دراسة الآية هي أن في طغيان حروف الصفير إثارة لحاسة السمع عند جميع أصناف المخاطبين؛ ولكنها ذات تأثير أقوى لدى السّمعيين على اعتبار ميلهم إلى الجانب الصوتي السمعي.

٥-**خطاب القرآن لذوي النظام التمثيلي الحسي**: تعتمد العملية الاتصالية بين الإنسان والعالم الخارجي على الحواس، فهي النّواقل لمختلف المثيرات الحسّية من مشاهد وصور وأصوات وحرارة وبرودة ونعومة...إلخ؛ ومن خلال التّفاعل الحاصل بينها -المثيرات الحسية- وبين المحيط الاجتماعي وبنية تفكيره، وبين كيفية معالجة الفرد لمختلف المثيرات والمعاني تتأسس الصور الذهنية المختلفة؛ فقد تكون بصرية أو سمعية أو حسية، يقول(**روبرت سولسو**) عن هذه الصور: «**إنها التمثيل العقلي لشيء أو حدث غير موجود فعليا ويتضمن هذا التعريف العام الصور البصرية بالإضافة إلى الصور المتكونة من إحساسات أخرى**»[٣٦]، وفي هذا التعريف إشارة إلى وسائل إدراكية مختلفة عن الإدراك البصري، وهو ما يتضح من قول (**ش.كراولي وآخرون**): «**الصّور الذهنية هي صور تكون بعين العقل أو هي الإدراك الحسي للصور والألوان أو الأصوات أو الابتسامات والحركات في غياب المثير الخارجي الفعلي المسبب لهذا الإدراك أو الإحساس**»[٣٧]؛ فإذا كان الشخص البصري يعتمد على الصور والأشكال والألوان في بنية أنساقه التصورية، والشخص السّمعي يعتمد على الانطباعات النفسية (الذهنية) للأصوات والمفردات، فإنّ الشخص الحسي يعتمد على الانطباعات النفسية (الذهنية) للإحساسات المادية المختلفة كالذوق والشم واللمس، والألم والراحة والتعب الجسدي أو الفكري، والإحساسات المعنوية كالحزن والفرح والحُبّ والخوف[٣٨]؛ ومن الآيات التي تتضمن مؤشرات وخصائص تتناسب مع ذوي النظام التمثيلي الحسي قوله تعالى:

﴿أَمْ حَسِبْتُمْ أَنْ تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ وَلَمَّا يَأْتِكُمْ مَثَلُ الَّذِينَ خَلَوْا مِنْ قَبْلِكُمْ مَسَّتْهُمُ الْبَأْسَاءُ وَالضَّرَّاءُ وَزُلْزِلُوا حَتَّى يَقُولَ الرَّسُولُ وَالَّذِينَ آَمَنُوا مَعَهُ مَتَى نَصْرُ اللَّهِ أَلَا إِنَّ نَصْرَ اللَّهِ قَرِيبٌ﴾**[٢١٤ البقرة]**.

---

[٣٦] روبرت سولسو، **علم النفس المعرفي**، تر: محمد نجيب الصبوة، مصطفى محمد كامل وآخرون، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، دط، ٢٠٠٠، ص ٤٤٠.

[٣٧] -Crawley, Sharon, J.et Merritt king, Remediating Reading difficulties, Madison: Brown et Benchmark publisher, 2nd Edition, 1991, p06.

[٣٨] المقصود بالمادية: الظواهر التي لها أسباب حسية ظاهرة أو معروفة يمكن اختبارها أو قياسها كالإحساس بالبرودة أو الحرارة أو الألم، أما المعنوية فهي التي تثار بعوامل لا يمكن قياسها ومعرفة درجتها إلا بالتجليات الظاهرية لها. كالعبوس أو البكاء عند الحزن، والبشاشة وإحلال الفرح .

وقوله عز وجلّ:﴿هَا أَنْتُمْ أُولَاءِ تُحِبُّونَهُمْ وَلَا يُحِبُّونَكُمْ وَتُؤْمِنُونَ بِالْكِتَابِ كُلِّهِ وَإِذَا لَقُوكُمْ قَالُوا آمَنَّا وَإِذَا خَلَوْا عَضُّوا عَلَيْكُمُ الْأَنَامِلَ مِنَ الْغَيْظِ قُلْ مُوتُوا بِغَيْظِكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِذَاتِ الصُّدُورِ﴾**[١١٩آل عمران].**

وقوله تبارك وتعالى:﴿إِنْ تَمْسَسْكُمْ حَسَنَةٌ تَسُؤْهُمْ وَإِنْ تُصِبْكُمْ سَيِّئَةٌ يَفْرَحُوا بِهَا وَإِنْ تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا لَا يَضُرُّكُمْ كَيْدُهُمْ شَيْئًا إِنَّ اللَّهَ بِمَا يَعْمَلُونَ مُحِيطٌ﴾**[١٢٠آل عمران].**

وقوله عز وجلّ:﴿فَذُوقُوا بِمَا نَسِيتُمْ لِقَاءَ يَوْمِكُمْ هَذَا إِنَّا نَسِينَاكُمْ وَذُوقُوا عَذَابَ الْخُلْدِ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ﴾**[١٤القمان].**

وقوله عز وجلّ:﴿تَتَجَافَى جُنُوبُهُمْ عَنِ الْمَضَاجِعِ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ﴾**[١٦القمان].**

وقوله تبارك وتعالى:﴿وَلَنُذِيقَنَّهُمْ مِنَ الْعَذَابِ الْأَدْنَى دُونَ الْعَذَابِ الْأَكْبَرِ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ﴾ **[٢١ لقمان].**

ولمزيد من التوضيح لا بأس أن نتطرق بتحليل موجز لقوله تعالى:﴿**أَمْ لَهُمْ نَصِيبٌ مِنَ الْمُلْكِ فَإِذًا لَا يُؤْتُونَ النَّاسَ نَقِيرًا (٥٣) أَمْ يَحْسُدُونَ النَّاسَ عَلَى مَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ فَقَدْ آتَيْنَا آلَ إِبْرَاهِيمَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَآتَيْنَاهُمْ مُلْكًا عَظِيمًا (٥٤) فَمِنْهُمْ مَنْ آمَنَ بِهِ وَمِنْهُمْ مَنْ صَدَّ عَنْهُ وَكَفَى بِجَهَنَّمَ سَعِيرًا (٥٥) إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِنَا سَوْفَ نُصْلِيهِمْ نَارًا كُلَّمَا نَضِجَتْ جُلُودُهُمْ بَدَّلْنَاهُمْ جُلُودًا غَيْرَهَا لِيَذُوقُوا الْعَذَابَ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَزِيزًا حَكِيمًا(٥٦)**﴾**[النساء].**

حيث إذا كان الشخص الحسي يميل إلى الاعتماد على اللمس والاحتكاك والتذوق في معرفته للأشياء، وأول ما تلامسه النّار وتؤذيه هو الجلد، فكيف إذا كانت هذه النّار شديدة الاشتعال ووضع فيها الإنسان بأجمعه؟؟؟

أما الآية (٥٦) فتتضمن تهديدا ووعيدا لجميع الكافرين وهي في ذلك أعمّ مما قبلها بإصلائهم[٣٩] نارًا، كلما نضجت[٤٠] جلودهم بُدّلوا جلودًا وعوضوا بأخرى جديدة فيها من الخصائص ما يجعلها حيّة، تنقل الإحساس[٤١]، وهو ما يشير إليه محمد نجاتي مُعلقا على الحقيقة العلمية التي تضمنتها هذه الآية: «تشير هذه الآية إلى وجود الخلايا الحّسية المتخصصة في الإحساس بالألم في الجلد، كما بيّنت ذلك الدراسات الفيزيولوجية الحديثة فإذا احترق الجلد وزالت هذه الخلايا انتفى الإحساس بالألم، ولذلك يبدل الله تعالى للكافرين جلودًا جديدة بخلايا حسية جديدة لكي يستمر إحساسهم بالألم»[٤٢]، ويعلل الله تعالى هذا العقاب بجانب حسّي آخر هو حاسة الذوق ﴿**لِيَذُوقُوا الْعَذَابَ**﴾ هذا التعليل جاء في سياق توضيح

[٣٩] الإصلاء: مصدر أصلاه، ويقال: صلاه صَلْيًا، ومعناه شيء اللحم على النار، ينظر: الطاهر بن عاشور، **المرجع نفسه**، ج٥، ص٨٩.

[٤٠] نضج: إذا بلغ حدَّ الشيء والمعنى: احترقت جلودهم فلم يبق فيها حياة أو إحساس: الطاهر بن عاشور، **المرجع نفسه**، والصفحة.

[٤١] ابن سينا هو أول من درس العلاقة بين الجلد واللمس وأشار إلى أن عضو اللمس هو الجلد والأعصاب المنتشرة فيه (ت١٣٩٥هـ) ينظر: ابن سينا الحسين بن عبد الله، **الشفاء، الطبيعيات، السماء، والعالم**، تح: محمود قاسم، دار الكتاب العربي، القاهرة، دط، دت، ج١، ص٣٠١.

[٤٢] محمد نجاتي، **القرآن وعلم النفس**، دار الشروق، بيروت، لبنان، دط،١٩٨٥، ص١٢١.

سبب تبديل جلودهم «فلو يبدل الجلد بعد احتراقه لما وصل عذاب النّار على النفس، وتبديل الجلد مع بقاء نفس صاحبه لا ينافي العدل لأنّ الجلد وسيلة إبلاغ العذاب، وليس هو المقصود التعذيب ولأنه ناشئ عن الجلد الأول»[٤٣]، فإذا تذوق الإنسان شيئا شديد المرارة أو الحرارة شعر بانزعاج شديد أو ألم عظيم قد يفقد معه الإحساس بذوق الأشياء التي تأتي بعده، يقول ابن القيم الجوزية: «وأودع اللسان من المنافع منفعة الكلام ومنفعة الذوق والإدراك وجعله دليلا على احتمال مزاج القلب وانحرافه، كما جعله دليلا على استقامته واعوجاجه»[٤٤]، وهذه الرؤية من ابن القيم للسان هي رؤية معرفية عميقة إذ جعله طريقا من طرق الإدراك ودليل على مزاج القلب.

وإذا كان الشخص ذو النظام التمثيلي الحسي في معالجته للمعلومات يعتمد على بنينة تصوراته في صور ذهنية حسية كالإحساس بالحرارة أو البرودة أو الألم...أو الحب أو الكره...، ويُتوقع ممن سيطر عليه هذا النظام أن يستخدم المفردات التي لها علاقة بالأحاسيس والمشاعر، والرؤية الذاتية للأشياء، كما يكرر عبارات اللمس وصفات الملموس وعبارات الذوق والشم، ويهتم بالمفردات المرتبطة بالممارسة في التعلم، والحكم على الأشياء والناس من حوله بالعاطفة، وشعوره اتجاههم[٤٥]، فإن ذلك يتجلى من خلال المفردات الواردة في الآية إذ نلاحظ أن جُلها يدل على معنى حسي سواء كان في جانبه العاطفي أو الحاسي؛ كما نلاحظ كثرة استعمال حرف النّون في هذه الآيات (٢٥مرة) والذي يتميز بدغدغته للمشاعر الإنسانية بحسب تصنيف **حسن عباس** له إذ اعتبره من زمرة الحروف الشعورية، إذ يرسل إيحاءات صوتية مستمدة من كونه صوتا هيجانيا ينبعث من الصميم للتعبير بعفو الفطرة عن الألم العميق (أنّ أنينا)، ولذلك تتجاوب اهتزازاته الصوتية في التجويف الأنفي؛ مما يجعله أصلح الأصوات قاطبة للتعبير عن مشاعر الألم والخشوع[٤٦]، وهو ما استنتجناه خلال تحليلنا للآية.

وخلاصة القول في هذه الآية هو أنها تضمنت خطابا عامًا وموجها لكل من قرأ وسمع الذكر الحكيم، وخطابًا خاصا ومؤثرا على من اتصف بغلبة النظام التمثيلي الحسي في معالجته للمعلومات والمثيرات المستقبلة، فهو لا يكترث كثيرًا بالمنظر أو الصورة، ولا ينجذب إلى الأصوات والإيقاعات وتأثير الملفوظات من الناحية الصوتية، بقدر اهتمامه بالتأثير العاطفي والنفسي عليه، كما يوظف طاقاته الحسّية من لمس وذوق وشم في بنية أنساقه التّصورية، وهي طبيعة في الشخص الحسي الذي يتغلب عليه الربع الأسفل من الجانب الأيمن من الدماغ، ولعل ما تقدمنا به من تحليل موجز لنماذج

---

[٤٣] الطاهر بن عاشور، **المرجع نفسه**، ج٥، ص٩٠.

[٤٤] ابن القيم الجوزية، **البيان في أقسام القرآن**، دار الفكر، بيروت، دت، دط، ص١٦٤.

[٤٥] عبد الله المفلح، **التفكير الإبداعي اللغوي، نحو تأصيل نظري لتحليل النصوص**، ندوة الدراسات البلاغية، الواقع والمأمول، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٣٢هـ **المرجع نفسه**، ص١٤١١.

[٤٦] حسن عباس، **المرجع نفسه**، ص١٦٠.

قرآنية وفق المفاهيم المعرفية يعد –في نظرنا –دليلا كافيا لتأكيد ما ذهبنا إليه من مراعاة الخطاب القرآني لمختلف الأنظمة التمثيلية البشرية.

خاتمة:

ومن جملة ما خلصنا إليه من محاولتنا لقراءة الخطاب القرآني في ضوء اللسانيات المعرفية، ولاسيما من هذا التحليل على اختصاره ما يلي:

- ✓ بما أنّ الناس ينقسمون بحسب طرق معالجتهم للمعلومات إلى ثلاثة أنظمة تمثيلية رئيسية، يسيطر فيها نظام تمثيلي معين واحد على بقية الأنظمة–غالبا– وهو الأمر الذي أثبتته الأبحاث العلمية الكثيرة؛ فإنّ خطاب القرآن الكريم (كلام الله) قد راعى أحوال جميع المخاطبين النفسية فخاطبهم بحسب اختلاف أنظمتهم التمثيلية، مما يدعو إلى ضرورة الاستفادة من هذا المنهج لمزيد من الفهم والتدبر لكلام الله.
- ✓ إنّ النص القرآني وإن كان خطابا للناس كافة، ويؤثر فيهم بصفة عامة، فإن تأثيره يكون أقوى بالنسبة للذين ينتمون إلى نظام تمثيلي معين، والآية الآتية تؤكد ذلك: ﴿**وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِنَ الْجِنِّ وَالْإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ آذَانٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ (١٧٩)**﴾**[الأعراف]**.
- ✓ إن المعنى الذي تدل عليه الآية البصرية موجود في آية أخرى سمعية أو حسية والعكس صحيح، وهنا يقع وجه آخر من وجوه الإعجاز، والمساواة بين أصناف البشر؛ ومثال ذلك أنّ الآية البصرية التي دلت على "**الإحياء بالإيمان**" في قوله تعالى: ﴿**إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنْفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنْزَلَ اللَّهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ مَاءٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِنْ كُلِّ دَابَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخَّرِ بَيْنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ**(١٦٤)﴾[البقرة]؛ تقابلها آية سمعية لها المعنى نفسه وهو "**الإحياء بالإيمان**" في قوله عز وجل: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَا تَوَلَّوْا عَنْهُ وَأَنْتُمْ تَسْمَعُونَ(٢٠) وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ قَالُوا سَمِعْنَا وَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ(٢١) إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ (٢٢) وَلَوْ عَلِمَ اللَّهُ فِيهِمْ خَيْرًا لَأَسْمَعَهُمْ وَلَوْ أَسْمَعَهُمْ لَتَوَلَّوْا وَهُمْ مُعْرِضُونَ (٢٣)**﴾**[الأنفال]**؛ فهؤلاء الناس (على ما رأوه من المشاهد المبرهنة على وحدانية الله وربوبيته) ما آمنوا، وضلوا، واتخذوا من دونه أندادًا، وهم بذلك قد ظلموا أنفسهم، وسينالهم العذاب الأليم.
- ✓ إذا تعمقنا في آيات القرآن الكريم وجدناها تقوم على نظام مفهومي متشابك يقوم على حقول معرفية ذات مجالات معينة؛ فما ترمي إليه آية تضمنت التركيز على المعلومات البصرية مثلاً من مقاصد ترمي إليه آية أخرى تضمنت التركيز على المعلومات السمعية أو الحسية، وهكذا..

وفي الأخير نخلص إلى جملة من الاستنتاجات وهي:

٠١- إنّ الاعتماد على الدراسات المعرفية الحديثة والاستفادة من نتائجها في دراسة وفهم القرآن الكريم يعد من المتطلبات الملحة في عصرنا لمزيد من الفهم والاستيعاب لهذا النص في ظل الاعتبار لقدسيته وجلاله.

٠٢- إنّ قراءة الخطاب القرآني قراءة جديدة تقوم على أسس اللسانيات المعرفية من شانه أن يفتح المجال لتجريب مبادئ البرمجة اللغوية العصبية في تعليم العربية من خلال القرآن الكريم...إلخ.

٠٣- إنّ توسيع دائرة الدرس اللغوي من خلال تجاوز حدود الدرس النحوي والبلاغي، سوف تسمح بالانطلاق نحو مستويات أخرى للغة تتجاوز شكلها المعتاد، وتساعد على التعمق في دراسة عوالم النفس البشرية، وما يتصل منها باللغة خاصة.

٠٤- التركيز على تحقيق الاتصال الفعال مع الآخرين، والذي لا يتأتى إلا بمعرفة طبيعة المخاطبين كبرامجهم العقلية، وكيفية استقبالهم للمثيرات الخارجية ومعالجتهم لها سواء أكانت مثيرات لغوية أم غيرة لغوية، وكيفية فهمهم للعالم؛ ومن ثم كيفية التأثير فيهم، من خلال استعمال المفردات والتراكيب المناسبة لهم، وخاصة إذا تعلق الأمر بالجانب التعليمي وخلال الخطب واللقاءات، إذ يحتاج المرسل أو المتكلم إلى الاطلاع على الخصائص النفسية والذهنية والبرامج العقلية لدى المتلقين.

مجلة الأهواز لدراسات علم اللغة (مجلة فصلية دولية محكمة) (WWW.AJLS.IR)،
ISSN: 2717-2716، ٢٠٢٠م/١٤٤١هـ، المجلد: ١، العدد: ٣

انطلوجيا الحرمان في الفن الروائي العراقي و الإيراني –دراسة مقارنة–

د. محمد مهدي ياسين الخفاجي،
جامعة ذي قار، العراق

الملخص

من خلال تناولنا للرواية العراقية والإيرانية تبين لنا ان الحرمان في الرواية قد ارتبط بالمرأة العراقية ارتباطاً وثيقاً من خلال واقعها الذي عاشته، فالحروب العبثية المتعاقبة المتوالية قد ألقت بظلالها على مجتمعها، وباتت رحى الحروب تطحن كل عزيز عليها لكونها الأم والأخت والزوجة والبنت فبالتأكيد ستكون المتأثر الأول بمثل هكذا أوضاع استثنائية، ولا بد من الإشارة إلى ان ما يخلفه الحرمان من مشاعر حزن وألم ووجع لدي المرأة هو واحد، ولا يمكن ان نحصره بهوية عراقية او إيرانية أو جنسية بحد ذاتها،على الرغم من الارتباط الوثيق بالمرأة العراقية من حيث الكم ، لكن المرأة الإيرانية هي الأخرى كان لها حظاً وافرا فيه، فالمشاعر الإنسانية الوجدانية تفوق كل حدود، والألم هو سمة جامعة للحرمان ، ومما يجدر الإشارة إليه ايضا ان المجتمعات المحافظة لها مراسيمها الخاصة يتمثل من خلالها الحرمان، ويتأطير بعادات وتقاليد محددة عرفاً من الأقدمين ولا يمكن الخروج عنه البتة . و لا بد من الإشارة إلى ان واقع الحرمان يعكس على الفرد معاناة بغض النظر ان كان امرأة او رجلا الا اننا ارتأينا ان ننتقي واقع المرأة كونها الأكثر احساسا وعاطفة وتأثيرا وتأثرا ، فالحرمان قاتل للموهبة وساحق للشخصية ومُلغي للوجود ومُقصي للكينونة يجعل منها نكرةً لا وجود لها , ان موقع المرأة على خارطة الوجود الإنساني بأبعاده الإنسانية والاجتماعية والتكوينية الجسدية والأعراف المحيطة بها, والموروث التاريخي الذي تحمله, يوجه نظرها في اتجاه خاص, ويجعل مساحتها الإبداعية موزعة تجاه محاور جديدة بالتعبير عنها, ومناقشة تفصيلاتها والتوغل في تكوينها بغض النظر عن جنسيتها او نشأتها او تكوينها .

الأنطولوجيا : هي الكينونة وهي يونانية الأصل ، اذ ألت الى نظرية غايتها (الوجود بما هو موجود) "فهي علم الوجود وعلم تجريد الوجود هو أحد الأفرع الأكثر أصالة وأهمية اذ يتخصص هذا العلم بالبحث ودراسة الوجود اللامادي في القضايا الميتافيزيقية المترتبة على التصورات أو المفاهيم والقوانين العلمية، مثل المادة والطاقة والزمان والمكان والكم والكيف والعلة والقانون والوجود الذهني إضافة الى أصناف أصناف الوجود الأساسية في محاولة لتحديد وإيجاد أي كيان أو كينونة وأي أنماط لهذه الكينونات الموجودة في الحياة"(*). ومع كل هذا فإن الأنطولوجيا ذات علاقة وثيقة بمصطلحات دراسة الواقع . لذلك فأن مفهوم الأنطولوجيا ظهر في الفلسفة "بمعنى علم الوجود ولكن منذ التسعينات أصبحت الأنطولوجيا من أهم مجالات البحث العلمي في المعلوماتية الحديثة. حيث أصبح لها مفهوم ما

تحديدا تفصيليا (ظاهريا) لتصميم مجال معين، فقد أصبحت الأنطولوجيا، مع ظهور الإنترنت والويب الدلالي، أهمية كبرى في مجال هندسة المعرفة حيث أنها تساعد مستعمليها على إثراء النظام بمعاني ومفاهيم المصطلحات. ولقد أثبتت الأنطولوجيا مردوديتها في ميادين عدة مثل الذكاء الصناعي والطب وهندسة البرمجيات، إلخ. ولقد أصبح البحث مكثف في مجال الأنطولوجيات منذ التسعينات بمراكز البحوث في الإعلامية نظرا لأهميتها في مجال تصميم الأنظمة"(**).

- الثكل – الفجيعة في الروايات العراقية :

من التمثلات المهمة التي تمثلت بها المرأة "الثكلى أو المفجوعة بفقد عزيز" وهو ما يترك أثره غائراً داخل المرأة, التي تتأثر بأبسط الأمور لحساسيتها المفرطة اذ ما قيست بالرجل وهو طبعاً بسبب تكوينها البايلوجي, ففي رواية "عطر التفاح" للروائية ارادة الجبوري نرى صورة مؤلمة لحال المرأة التي فقدت ولدها وهي تبحث عنه في الشوارع في لحظات عصيبة وأجواء حرب وقصف : "فتحت باب البيت وجدت امرأة في الثلاثينيات من العمر, ترتدي ثوباً ممزق الصدر, انسدلت على وجهها خصلات من شعرها المنثور, كانت متورمة العينين, مزرقة الوجه ... بجزع سألتني : هل رأيت ابني؟"(١).

ونرى صورة المرأة المفجوعة بفقد زوجها، التي تجعل من القارئ يتذكر كل عزيز فقد فهي صورة شائعة في بلد يعاني من ظروف استثنائية في الرواية نفسها : "وقفت أمي وسط حلقة محكمة من النساء المتشحات بالسواد, كاشفات الصدور, ناثرات الشعور, حضر أربعة من أبناء عم والدي ليحملوه, تعالى صراخ النسوة وعويلهن في وقت واحد, اندفعت أمي نحوه في لحظة رفعه عن الأرض, حملوا أبي, فسقطت أمي على الأرض, تشبثت بقدم أحدهم, صرخت : خذوني معه ...ادفنوني معه ... أمسكت النسوة بأمي" (٢) . هذا الحال المأساوي بعد فقد عزيز اصبح له طقوساً خاصة به في المجتمع العراقي، فصارت المعزية والمواسية للمفجوعة تتذكر مصيبتها هي الاخرى من خلاله، ليكون الحزن والمصاب جماعياً، وفيه صور مؤلمة شاملة كل صور اللوعة والشوق والحرمان والمصيبة بفقد عزيز .

وتطالعنا أم أخرى تفقد ولدها في رواية "موت الأب" للروائي احمد خلف: "وجدت فراش إسماعيل خالياً ... غادرنا فجراً ولم يترك خبراً حتى ان أمي أوشكت ان تموت من البكاء, كانت لا تعرف إلى أين مضى ومتى يعود" (٣) . و نجد " راحيل " وهي ام " اينان " التي فُجعت بفقد ابنتها امام عينيها, ولا تستطيع فعل شيء لها، بعد ان توسلت وحاولت جاهدةً إنقاذها من هذا القدر المؤلم إلا انها لم تفلح، وصراخها واستنجادها الناس في رواية "أوراق الزمن الداعر" للروائي صلاح صلاح : "بعد ذلك غطوا رأسك وجاءوا بك إلى راحيل, راحيل الطيبة والخائفة من عيون الرجال الملتهبة, كانت أصابعهم على الزناد وكانوا يعرفون انك قد فقدت عذريتك لكنهم أرادوا التأكد حسب, لذلك فان راحيل لم تستطع ان تفعل

شيئاً لك رغم توسلاتك, رغم الأنين, اللوعة, التيهان, التمرد, الخرس ... راحيل كانت تدرك ان لا مجال للتلاعب, أو حتى الهروب ... حيث الرجال يحيطون المنزل من الأرجاء الأربعة"[٤] . فراحيل المفجوعة بفقد ابنتها "اينان", تستصرخ الناس لكي ينقذوا لها ابنتها، فهي عاجزة عن فعل شيء لها سوى الصراخ والعويل، وبعد فقدها باتت تعاني فراقها, وتتذكرها في حلها وترحالها، لانها من كانت تملأ لها فراغها وتسليها, وها قد رحلت الى غير رجعة .

ونلحظ شخصتين هما " شيرين " و " أم ازاد " فالأولى ثكلى بفقد زوجها في الحرب, والثانية ثكلى بفقد ولدها " ازاد " ولا تختلفان في الحال المأساوية الذي تعيشانه في رواية " حصار العنكبوت " للروائي كريم كُطافة : " شيرين زوجة النصير مراد , الذي ضاعت أخباره, منذ زمن ليس بالبعيد , كانت متنحية بعيداً جالسة على تلك الحافة الطينية التي تشبه مصطبة بحذاء جدار غرفتها , واضعة يدها أسفل خدها باستسلام واضح لعالمها الداخلي"[٥] , والحال يزداد سوءً مع " أم ازاد ": "أم روزا شفنا الأصعب, لا تنكسري, ليتني أني هسة اعرف وين ازاد, أرادة تذكيرها انها هي الأخرى مكلومة باختفاء ابنها الصبي الذي استبقته الاستخبارات في سجونها بعد ان هجروها هي وأطفالها"[٦] . فقد بات حال المفجوعة هذا مشهداً تراجيدياً شائعاً في ظل الواقع العراقي المرير, والواقع المأسواي الذي القت الحروب بظلالها عليه .

- الثكل أو الفجيعة في الروايات الإيرانية :-

نجد تمثل المرأة " الثكلى او المفجوعة " في الروايات الايرانية ايضا ، ففي رواية " همه چيز ساده اتفاق آفتاد " أي " كل شي حدث سهلاً " للروائي الإيراني "مهين خدمتي " , فقد تمثلت لنا الثكلى أو المفجوعة بـ " فاطمة خانم " التي تتوسل لكي تحي الميت وتسمع دقات قلبه " دعني اسمع صوته, اسمع صوت دقات قلبه, أسألكم بالله ... قلت في نفسي, ماذا يعني هذا؟ "[٧] .

تطالعنا " سلطنت " الثكلى بفقد أولادها السبعة الذين ماتوا عند الولادة أو الطفولة قد القى بظلاله على شكلها واخذ منها الحزن مأخذاً في رواية " فاصله ها " أي " المسافات " للروائي "الف , افسوس أو پرستو افسوس " الإيراني :"لم يعد وجهها الأصفر وتجاعيده كطراوته و بشاشته المعهودة, طبعاً يجب ان لا يتوقع أكثر من ذلك بعد تسع ولادات متتالية, سبع منهم ماتوا في بداية الطفولة والآن وهي لها ولدان تبدو عجوزاً كبيرة ."[٨] .

ولايختلف كثيرا حال " نيم تاج " التي فقدت كل أسرتها واحداً بعد أخر لتعاني وتكاد ان تجن بعد فراقهم في الرواية نفسها : "لقد فقدت كل افراد اسرتها واحداً بعد الاخر, واختها سلطنت بانو ايضاً كانت منشغلة بحياتها، وقلما تجد فرصة لتعبر بها عن همومها ."[٩] .

في حين ان صاحبة العزاء التي لا تنفك عن البكاء والناس حولها يؤلمهم ألمها، فيما هم حولها في رواية " درخت كج " أي " الشجرة العوجاء " للروائي الايراني " ضياء الدين وظيفة شجاع " : "أكثر الناس اجتمعوا حول هذه المرأة على شكل حلقة , كانت الحلقة هذه لا تنفك تدور , والمرأة كانت تبكي بهدوء وتنتفض والناس حولها يبكون ويهتزون من شدة البكاء ."(١٠) .

ونرى المرأة المفجوعة في منظر صادم يعكس حال الحزن، وحجم المصيبة العظيمة التي تقع على المفجوعة الثكلى في الرواية نفسها: "تلك المرأة في منتصف العمر في الجانب الآخر من فناء البيت، والتي وضعت يدها على فم فتاة كانت تبكي، وكانت هناك امرأة أخرى قد أمسكت بقوة بيدها، وكانت البنت تتمسك بيدها الأخرى شعرها الذي بدى من تحت عباءتها فتشده بقوة لينزل المتبقي منه على وجهها ."(١١) . ان منظر المفجوعة هذا يختصر وجعها وأ لمها من فقد لأعز ما تملك، حيث باتت الان لا تملك شيئاً، ولا تستطيع ان تعبر عن هذه اللوعة وهذا الحزن الا بالصراخ والعويل وتمزيق الملابس وشد شعرها، ما عساها ان تفعل لكي ترجعه ! وتطالعنا " شهين " التي تشيع ولدها لتفقد توازنها وتلقي بنفسها على الأرض، وتعفر وجهها بالتراب، وتحتضنه مفجوعةً بفقده في رواية " درچوبى بسته است " أي " الباب الخشبي المغلق " للروائي الايراني " نصرت ماسوري " : "يوم الدفن فعلت ما فعلت, لقد ألقت بنفسها على التراب واحتضنت التراب كأنها تحتضن ابنها سامان ."(١٢) .

ويتكرر المشهد المؤلم مع " إلهة "، فهي مع اختها في مشهد مؤلم في رواية " يكبار برايم كافي بود " أي " مرةً واحدةً تكفيني " للروائية الايرانية " الهام ذو الفقاريا " أو " الميرا ": "كانت إلهة وأختها قد جلستا في زاوية والناس كانوا يواسونهما ... حينما جاؤا بالجثة إلى البيت لإلقاء النظرة الأخيرة ثارت ضجة, لقد اختفى صوت اليتيمتان ما بين صياح ونياح النساء"(١٣) . كلنا يعرف ان مشاعر الالم و اللوعة بفقد عزيز تكون على اوجها عند توديع الجثة بعد القاء النظرة الاخيرة، وخصوصاً ان الجميع يعلم انها اللحظات الاخيرة, ومن بعدها سيذهب الفقيد الى مثواه الاخير والى غير رجعة .

ونلحظ الثكلى " أم وحيد " التي تزف ولدها بأكليل زهور في سيارة الاسعاف وكأنه مشهد عرس لكن من نوع اخر في رواية " يكبار برايم كافي بود ": "كان ولدها فاقداً للوعي وقد أحاطت به بضع نسوة أكليل الزهور على سيارة الإسعاف ذكرني بسيارة العرس, ولكن هذه المرة العروس لبست الأسود والعريس الأبيض ."(١٤) . اما " المفجوعة أو الثكلى " في الروايات الإيرانية المترجمة، نجدها رواية " طهران الضوء القاتم" للروائي امير حسن چهلتن نجد الأم التي أضاعت ولدها " قاسم "، ولا تعرف عنه أي شيء بعد ان اعتقل من قبل السلطة وبقيت مفجوعةً بفقده، ويترائى لها قدومه في كل لحظة إليها : "أظن ان تلك السيدة الجالسة قربنا أضاعت قاسمها أيضاً, وكانت تعرف كم هو مؤلم ضياع قاسم, فركت العمة بلقيس كتفيها إلى ان استعادت وعيها, من اجل ان تستعيد أمي وعيها سريعا, نذرت العمة بلقيس ان تصلي على محمد مائة مرة مسبحة, ولم تترك المسبحة من قبضة يدها لأسبوع " (١٥) .

وتطالعنا " مريم " في رواية " بنات ايران " للروائية الايرانية ناهيد رشلان، التي فقدت ابنتها التي تبنتها بعد ان عاد والدها وأخذها بدون ان تعلم مما ترك أثراً كبيراً فيها : " انتابني الخوف عندما أدركت انهم أبعدوني عن مريم لا بد انها بكت عندما وصلتها رسالة والدي التي يخبرها فيها انه سيأخذني, ولا بد انها هدأت من روعها وهي تفكر في القدوم إلى الأهواز بأسرع ما يمكن لترجو والدي ان يعيدني إليها, متى ستصل إلى هنا ؟ هل ستتمكن من استعادتي ؟"(١٦), ونرى الخالة " خديجة " التي تثكل بأولادها في الرواية نفسها: " كانت الخالة خديجة امرأة تبدو حيوية الآن, لكنني سمعت مريم تخبر المستأجرين عنها بأنها لبثت حزينة سنوات, واضاقت الخالة خديجة بمرارة : الم امنحه ثلاثة أولاد ! ماذا كان يريد مني غير ذلك "(١٧), لقد شكل الفقد في رواية " بنات ايران " ثيمة بارزة، فالشخصيات جلها تعاني من الفقد الحقيقي فنجد " شامسي" هذه " الثكلى " بفقد ابنتها " منير " : " كانت ابنتها منير الصغيرة, لا تبصر بإحدى عينيها ولاترى سوى ظلال مبهمة للأشياء بالعين الأخرى ... ثم اختفت منير, لم يعد يراها احد في الصباح أو في أي وقت أخر من اليوم, واختفت ابتسامة شامسي أيضاً, ذات يوم اعترفت بكل شيء, كان رجل يريد ان يتزوجها لكنه لا يحتمل وجود طفلة عمياء لذا أخذت منير إلى الصحراء عند احد أطراف طهران وتركتها هناك, ثم فرت شامسي"(١٨) ، ولنا ان نتصور الفقر والعوز والحرمان الذي دعاها إلى فعل هذا الفعل الشنيع ! ان المرأة الثكلى او المفجوعة لفقد عزيز تواجه صراعاً كبيراً في حياتها بعد أن تفقد الاب او الزوج او الاخ او احد الابناء، لتبدو مواصلة الحياة بعد هذه الخاسرة الكبيرة، والفقد الذي لا تقوى على الصبر عليه، لتبقى متأثرة به ما تبقى من حياتها ، وتعاني وتقاسي آلامه ومأساته، فتبقى المرأة بعاطفتها المُتسعة التي لا يسعها حصر وبجروحها الكبيرة الواسعة ومخاوفها تعيش حياة ناقصة حزينة مفجوعة، تتذكر كل يوم وساعة ولحظة فقيدها الذي رحل، حتى وان ضحّت المرأة الثكلى او المفجوعة، وقررت أن تُدير ظهرها للحياة وتكرس ما تبقى من حياتها على ذكرى من فقدت، ولكنها لا تستطيع أن تتجاهل حجم تلك التضحية التي لا تعرف كيف سيكون شكلها بعد سنوات، وكيف سيكون لونها إذا مابقيت على هذا الحال .

من خلال تناولنا للرواية العراقية والايرانية تبين لنا ان هذا التمثل من حيث الكم وتكرره مظاهره في الروايات قد ارتبط بالمرأة العراقية ارتباطاً وثيقاً من خلال واقعها الذي عاشته, فالحروب العبثية المتعاقبة المتوالية قد ألقت بظلالها على مجتمعها، وباتت رحى الحروب تطحن كل عزيز عليها لكونها الأم والأخت والزوجة والبنت فبالتأكيد ستكون المتأثر الأول بمثل هكذا أوضاع استثنائية, "عندما يتعلق الأمر بشجون الكتابة ورؤية العالم لدى مؤلفة عراقية سنرى ان الحرب لم تكن , بالنسبة لها , أكثر من مأتم يتجمع تحت سرادقه الحكاة في مساعيهم المحمومة لإعادة تداول أحاديثهم المقموعة عن الجروح التي أحدثتها مباضع , تقل رهافة عن مبضع الحرب"(١٩) . لا بد من الإشارة إلى ان مشاعر الحزن والألم ووجع الفراق لدي المرأة هو واحد، ولا يمكن ان نحصره بهوية عراقية او ايرانية أو جنسية بحد ذاتها،على

الرغم من الارتباط الوثيق بالمرأة العراقية من حيث الكم – كما اسلفنا–، لكن المرأة الايرانية هي الاخرى كان لها حظاً وافرا فيه،وان لم يبلغ العراقية، فالمشاعر الإنسانية الوجدانية تفوق كل حدود، والألم هو سمة جامعة لكل مفجوع بفقد عزيز، ومما يجدر الإشارة إليه ايضا ان المجتمعات المحافظة لها مراسيمها الخاصة في تصوير الثكلى، وتأطيرها بعادات وتقاليد محددة بعينها لا تخرج عن إطارها المحدد لها والمتوارث عرفاً من الأقدمين ولا يمكن الخروج عنه البتة . فالتماثل الذي يمكن ان يصل حد المطابقة في مشاعر الثكلى وآلامها واحساسها بالفجيعة هي سمة فارقة انماز بها تمثل المرأة الثكلى المفجوعة بفقد عزيز في الروايتين العراقية والايرانية ، اذ لا يمكن ان تميز هذا التمثل من هذا الجانب دون معرفتك المسبقة انه يخص الرواية العراقية او الايرانية، فالتطابق سمة بائنة يصعب التفريق بينها .

– الطلاق في الروايات العراقية :–

يعد تمثل المرأة " المطلقة أو المنفصلة عن زوجها " من التمثلات الشائعة أيضاً, والذي يعد من ظواهر هذا العصر, ففي رواية " الشاهدة والزنجي " للروائي مهدي عيسى الصقر تتحاشى " نجاة " حتى المرور من الشارع الذي يقع فيه المحل الذي يملكه طليقها: " دعينا نذهب من طريق آخر ... – لماذا ؟ – هذا الطريق اقرب اعرف اقرب لكن انا ما أريد نمر على دكان حسون . – وهو حسون ماذا يقدر ان يفعل لك الآن ... بعد ان طلقك . – قالت في ضيق : لا يفعل شيئاً ... لكن لنذهب من طريق آخر"[٢٠] . فهذه المطلقة تتحرج من المرور من طريق تتوقع ان يراها طليقها فيه، فاي حساسية وحرج هذا الذي تعانيه ! . وتبحث " أم ياسر " زوجة عريف " مظهر " عن الانفصال بسبب زواجه بامرأة ثانية من دون موافقتها, بل وحتى معرفتها بالموضوع أصلاً في رواية " القمر والأسوار " : " ما الذي حدث ؟ – مظهر تزوج , وفغرت خيرية فاها :– ماذا تقولين تزوج ؟ ومتى ؟ – قبل ثلاثة أيام ولم اعرف إلا اليوم, عندما طلب مني ان افرغ غرفتي وانتقل انا وياسر للغرفة الأخرى الصغيرة, وعندما سألته عن السبب قال : انه تزوج ويريد الغرفة لزوجته, ثم انتحبت من جديد بصوت كسير "[٢١] .

فأم ياسر المسكينة تتطلق بسبب زواج " ابو ياسر " دون علمها, لتكون هي واولادها ضحيةُ لنزوات هذا الزوج . ونلحظ " سلافة " في رواية " ضفاف أخرى " للروائي ذياب فهد الطائي التي عانت من هوس زوجها وإدمانه القمار وإهماله لأسرته, ولم تتخلص منه إلا بدفع مبلغ له من اجل ان يوافق على تطليقها : "هي طالبة جامعية , تزوجت من ابن خالتها وكانت تعاني من هوسه بالقمار , فأهمل البيت وأضاع كل ما كان يملك , واضطر الأب إلى تطليقها منه لقاء دفع تعويض مناسب أمكن الزوج من المغادرة إلى جهة ما في أوربا "[٢٢] . ولا تختلف " عشتار " كثيراً في رواية " العزف في مكان صاخب " للروائي علي خيون عن سابقاتها، فقد عانت وقاست وطفح بها الكيل لتطلب الطلاق منه

بنفسها : " أجبرت عبد الفتاح على ان يطلقني وحين أبى, طلبت الطلاق بنفسي, وتخلصت منه بعد عناء "[٢٣] . ففي مثل هذه الحالة لا تعاني المرأة من زواجها بالشخص غير المناسب وحسب بل وحتى في الحصول على حريتها والطلاق منه . اما في رواية " موت الأب " للروائي احمد خلف بقيت الأم هنا حائرة متخبطة مذهولة لا تعرف ما تفعله بعد ان دخل عليها زوجها بزوجة ثانية وهو يتوعد ويتهدد كل من سيء لها, فقد تركت البيت مرة وطلبت الطلاق, ومرة اخرى عادت ورضخت للأمر الواقع وتارة تدعي انها غير مكترثة لهذا الزواج, فأمرها محير لأنها لا تملك أي أوراق ضغط بيدها لكي تتحكم بها : " فاجأنا أبي بامرأة تصغره عشرين عاماً, وقد غاب عنا ثلاثة أيام على التوالي, جاء بها وألقاها بيننا, وسمعنا صوته يهدر بتوتر وتهديد : هذه زوجتي الجديدة, ولا أريد ان يسيء إليها احد ... لم تعترض أمي باديء الأمر, رأيت كيف تبادلت مع المرأة الشابة زوجة أبي نظرات متفحصة تحاول أدراك كنهها ومعرفة سرها الذي تنطوي عليه وعلاقته بها"[٢٤] . ويعرض لنا الروائي علي بدر أنموذجين لمرأتين مطلقتين أحداهن " عايدة " وهي عراقية والأخرى " باري " وهي إيرانية وهما مطلقتان، ويمكن ان تكون المقارنة بين هاتين المرأتين هي مقارنة داخل مقارنتنا بين المرأة العراقية والإيرانية في داخل الرواية نفسها ونقصد هنا " رواية حارس التبغ " : "تعرفت على سيدة عراقية من أسرة جد راقية اسمها عايدة النديم كانت يوماً زوجة لقنصل عراقي في طهران, وأقول يوماً لأنها تطلقت منه, وهي امرأة ذات شعر أشقر ومظهر متجهم "[٢٥] .

ونجد " باري " التي تطلقت وهي في العشرين من عمرها في الرواية نفسها : " كانت باري في العشرين من عمرها, تطلقت من زوجها منذ عامين وهي بلا أطفال, وقد عملت منذ طلاقها في صالون حلاقة نسائي يقع في شارع خيبان ولي عصر "[٢٦] . فهي صغيرة نسبياً وقد تطلقت, مما حدى بها الى البحث عن وجودها من جديد, وكان هذا الوجود في عملها .

الطلاق في الروايات الإيرانية :

تعد المرأة المطلقة من التمثلات الظاهرة في الروايات الإيرانية جلياً وقد اخترنا منها ما يناسب بحثنا حصراً وأهملنا ما سواه، ففي رواية " زن زيادي" اي " المرأة الزائدة " نرى هذه المرأة تلجأ إلى أخيها بعد طلاقها وجل ماتفكر فيه هو " مهر صداقها " : " في اليوم التالي كنت ذهبت لدائرة أخي واقنعته انه طلقني وعندما تنتهي العدة سيدفع لي ما تبقى من مهر صداقي."[٢٧] . ونجد "جيران " التي طلقها زوجها في رواية " فاصله ها " " المسافات " : "برأيك ما سبب وحدة هذه المرأة ؟ لا أعلم يا فرشاد, ربما تكون مطلقة أو انفصلت عن زوجها وواصل زوجها قائلاً : وربما يكون هذا الطفل نتيجة نهاية الحياة الزوجية ."[٢٨] . وتطالعنا " عاطفة " المطلقة من العم محمد وهي تعاني اشد انواع الالم والحزن

وتقاطع الجميع وتخلوالى نفسها اثر الطلاق الذي اثر على نفسيتها في رواية " تكرار يک بازى " " تكرار اللعبة ": "أخيرا استطاعت ان تتكلم وان تخرج ما بداخلها من ألم , ستارة : منذ مدة تطلقت من العم محمد , لا أدري ما أقول لكن كل ما أقدر ان أقوله هو أنه هو الذي أراد ذلك مني"(٢٩) .

ونبقى في الرواية نفسها لنرى هذا الذي طلق عمة (ستاره) من أجل ان يتزوج بأمرأة اخرى، والتي هي أم " ستاره " : "طأطأت أمي رأسها قائلة : انه اتصل (هاتفياً) ليحي حبَه القديم , على فكرة .. ستاره : انه .. انه طلب يدي من اجل ذلك طلق عمتك ."(٣٠). ونلحظ " آنت " قد تطلقت من زوجها خارج أيران، وقد حضرت الى ايران بعد طلاقها في رواية " درچوبى بسته است " " الباب الخشبي المغلق " : " مضى على مجيئها إلى إيران سنة تقريباً .. كانت قد تطلقت من زوجها ولوجود احد أقاربها في السفارة تمكنت من تخليص معاملاتها ."(٣١) . وتطالعنا شخصية " مهوش" في رواية " سفر خاک " " السفر الأرضي – السفلي " التي تصادق شخص أخر من قبل ان تحصل على الطلاق : "ما هو عيب زوجك يا سيدتي ! ... عندما خرجنا من ممر المحكمة كان صديقي ينتظرني في الميدان ومعه طابعة قديمة , وبالصدفة كنت قد تعرفت عليه قبل ان انفصل عن زوجي ."(٣٢) .

وتعد ايضا المرأة " المطلقة " من التمثلات البارزة في الرواية الإيرانية المترجمة , ففي رواية " ان تقرأ لوليتا في طهران " للروائية الايرانية اذر نفيسي نرى " آذين " التي طلقها زوجها بعد ان اخذ ولدها " نيغار " منها وعانت بعد ذلك ما عانت : " وقبيل أشهر قلائل , فاجأتني آذين بمكالمة ... وأخبرتني ان زوجها السابق قد استطاع ان يأخذ منها , نيغار. "(٣٣) . ونجد المرأة التي هجرها زوجها وتركها مع سبعة أطفال لا تعرف كيف تعيلهم أو تعيل نفسها، ليطلقها بعد ذلك، كونه قد تحجج بأنها قد شكته للقاضي بعد هجره لها في رواية " نون والقلم " للروائي الايراني جلال ال احمد : " أصبح معظم الشاكين من النساء ممن هجرهن ازواجهن ... تاركين بيوتهم وزوجاتهم في امان الله ... خرجت من بيهن امرأة طويلة القامة نحيفة القد, ودخلت في الرواق عند الميرزا أسد الله ... ان زوجي الخسيس المشهدي رمضان العلاف أصابه الله بمس من الجنون ترك لي سبعة رؤوس ومضى . "(٣٤) .

مما يجدر الإشارة إليه ان ظاهرة الطلاق التي اخترناها كانت كلها كنتاج للروايتين العراقية والايرانية وبالتالي المجتمعين، فالمجتمع حتى وان تخلص من القيود والاغلال التي تفرضها القيم أو ألاعراف أو السلوك الديني او الشرعي او المجتمعي وكان ضمن تصنيفنا مجتمعا مدنيا او وقع تحت سلطتها ليكون مجتمعا مغلقا فكلاهما قد تعاملا بسلبية مطلقة مع المرأة المطلقة وكانت سمة الافراط في الشك والريبة والخوف من المطلقة سمة فارقة لا مناص للمرأة عنها ، إذ ان طبيعة المجتمع المدنية المنفتح والمجتمع المنغلق من جهة والمرأة المطلقة ونظرة هذين المجتمعين تجاهها كانت ظاهرةً واضحةً للعيان. هل المطلقات كائنات فضائية جئن من كوكب اخر ؟ ان هذا المجتمع الذي سلب المرأة المطلقة كرامته وكبريائها وعزتها، وبات ينظر اليها على انها كائن اخر طارئ على هذا المجتمع، ويهمل حقيقة كون

المطلقة هي انسان قد اخفق في تجربة الاقتران برجل لآي سبب كان، لتتحول بعد طلاقها الى كائن منبوذ قاصر مثار شبهات وهواجس بل الى كائن ميت وهو حي، قلا يأبه احد لانسانيته او احاسيسه بل يتعامل المجتمع معه بنظرة سوداء قاتمة محاطة بأسوار من الخوف والكتمان والسرية، فكم من امرأة لم توفق في زيجتها الاولى لترمي بها اقدارها الى سجن المطلقات والموت في حياتها، من غير ان يأبه المجتمع الى الاسباب والمسببات التي كانت وراء طلاقها، ويتناسى الجميع ان الطلاق ليس دائما بسبب المرأة وانما هنالك مجموعة ضروف محيطة اضافة الى الرجل وهو السبب الاخر الذي لا يذكره احد، ان المرأة المطلقة هي ام واخت وابنة فهل يشاركها المجتمع آلامها فعلا ان انه يرميها بشبهة الاتهامات دائما .

فقد تماثلت المطلقة بكل صور معاناتها واهمالها ونظرة المجتمع السلبية تجاهها في المجتمعين العراقي والايراني على حد سواء، وباتت هذه المطلقة يُنظر لها بسلبية، ويُبالغ في التوجس منها كونها مثار اتهام في حلها وترحالها ، فهي متهمة ولا يُحمل اي تصرف لها محملا حسنا وان كان كذلك . ولا يفوتنا ان نضيف ان الطلاق كظاهرة هو سمة العصر في المجتمع, وإذا ما قارنا نسبه في المجتمعات الشرقية فهو بالتأكيد ظاهرة شائعة، وقد لمسنا ذلك في تكرار هذا التمثل في الروايات, وهو ما تحاشيناه منعاً للاطالة والتكرار.

- اليتيم في الروايات العراقية : -

عندما نسمع بكلمة يتيم يتبادر الى اذهاننا الظلم والقهر والحرمان النفسي، فيعد اليُتم من التمثلات التي كانت كظاهرة متكررة وشائعة في المجتمع العراقي لاسباب معروفة، وبالتأكيد هذه الظاهرة من الظواهر الشائعة في مجتمعنا , وواضحة للقارئ . فنجد " نورية " المتميزة في كل شيء, التي تفقد كل أحلامها بعد يتمها في رواية " لو دامت الافياء " : " نورية إنسانة متميزة وهي أكبر أبناء الحاج, كانت أشطر فتاة في صفها ومن المع طالبات المدرسة, كانت تأمل ان تكمل المتوسطة لتدخل دار المعلمات فتصير معلمة إلا أنها بعد نجاحها إلى الثالث المتوسط توفيت أمها اثر ولادة اصغر الأبناء ... ولم يكن أمامها إلا أن تترك الدراسة لكي تشغل موقع الأم في رعاية الوليد وبقية الأخوة والأخوات, وإدارة شؤون البيت "[٣٥] . ونلحظ حال اليتم والحرمان الذي يضرب اطنابه من كل حدب وصوب فهو " اغتصاب للروح " في رواية " عطر التفاح ": " لم أكن سوى فتاة من عائلة يتيمة الوالدين تعيش مع أخيها, المنسجم جداً مع إيقاع الحياة ... أخ لم يدرك معنى أن تغتصب الروح "[٣٦] . ونجد حال اليتم قد جعل من هذه الشخصية معيلة بأمها الكبيرة بالسن, على الرغم من مرضها بالقلب في رواية " العزف في مكان صاخب " : "فتاة جامعية أحبها وأحبته, ظروفها صعبة, مات والدها في الشمال, عريف

أو رئيس عرفاء ... لا أدري ... استعانت بأمجد ... لم يكن لديها سوى أمها الكبيرة ... فتاة وحيدة ومريضة بالقلب "[٣٧] .

- اليتيم في الروايات الإيرانية :-

تعد " اليتيمة " من التمثلات الظاهرة بشكل بارز في الروايات الإيرانية، ففي رواية " فاصله ها " " المسافات " نجد البنت اليتيمة " جيران " وهي تنتقل إلى بيت عمها وزوجته : "لم ينجُ من ركاب الحافلة سوى أربعة أشخاص والباقون ماتوا فوراً, لقد أطلعني عمي وزوجته بلقيس واللذين توليا رعايتي منذ بدء دخولي الى المدينة الجديدة على سرِ مهمِ – خطير–"[٣٨] ونجد الفتاة اليتيمة " ستاره " التي تصف يأسها بعد فقد والدها لكنها استطاعت تجاوز الأزمة بعد التوكل على الله في رواية " تكرار يک بازی إألأ: " تكرار اللعبة " : "بموت والدي انكسرت لفترة لكن بتوكلي على رب السماوات وجدت نفسي واستطعت مرة أخرى أن ابدأ حياتي من جديد ."[٣٩] . ونبقى مع اليتيمة التي تسمع قصص عن والدها الذي تفتقده في كل زمان ومكان في رواية الرواية نفسها : "ستاره أنتِ وأمير كنتما أمل حياة أبيكما, ان أباكما يرحمه الله كان يقول دائماً : ستاره حياتي كلها, على أي حال كان يحبكِ كثيراً ."[٤٠] .

ونلحظ شخصية " شهرزاد " اليتيمة في رواية " آمده بودم بادخترم چای بخورم " " جئت لأشرب الشاي مع أبنتي " نجد شهرزاد التي لم تكن لتفهم ان والدها قد توفي وأنها باتت يتيمةً من الآن وصاعداً : "ما فعلت بتلك الغزلان التي صنعتها من الورق ؟ رأيتني وقلت عندما مات الوالد الكل ناح وبكى وأنتِ كنتِ جالسه في زاوية هناك وكنتِ تلعبين بالورق واللاصق والمقص تصنعين غزلاناً وكنت تلصقيه على الأبواب والجدران، وهو ما يدل على عدم ادراكها انها اصبحت الان ضحية اكبر افة تنهش المجتمعات، انه " اليُتم "الذي سيغير كل حياتها ."[٤١] . ولا تكاد شخصية " مهتاب " في رواية " دستكش قرمز " " القفاز الأحمر " تختلف عن سابقتها، فهي اليتيمة التي لن تنسى تاريخ وفاة والدها : "مضت خمسة أعوام على وفاة أبي, وفي هذه الخمسة أعوام كانت أمي توقظني صباحاً في كل عيد مبكراً, البس ثيابي وننطلق نركب عدة سيارات لنصل إلى بيت العم ."[٤٢] .

وفي رواية " يكبار برايم كافي بود "" مرة واحدة تكفيني " نجد " الهة " التي لم يخبرها احد ان والدتها قد توفيت في طهران :"حركت رأسها علامة للرفض، المسكينة نفسها لا تعلم بالخبر, لقد كانت أمها راقدة في مستشفى بطهران, وتوفيت آخر الليل ولم يخبرها احد بذلك" [٤٣] . اما المرأة "اليتيمة "في الروايات الإيرانية المترجمة فأنها تعد من التمثلات المهمة, ففي رواية " طهران الضوء القاتم" تعاني اي ما معاناة : " يا لهذه الدنيا, يا لهذا الدهر ! أنتِ لا تذكرين, لقد كنتِ طفلة صغيرة في حضن والدتك العزيزة حين توفي والدك "[٤٤] . ونرى " مينا " هذه المظلومة التي تعاني اليتم مرة وظلم واضطهاد زوجة الأب

مرات عدة في رواية " أشياء كنت ساكتة عنها " : " على الرغم من حالتها كيتيمة, كانت للخالة مينا طفولة أفضل من طفولة أمي التي توفيت أمها حينما كانت صغيرة السن تماماً, تاركة إياها لرحمة الإرادة المتقلبة لزوجة أبيها وإهمال أبيها الذي كان يخلط بين الانضباط والعاطفة"(٤٥) .

ونلمس إذلال اليتم وتأثيره على مسار حياة اليتيمة والأم الأرملة على حدٍ سواء رواية " دماء الأزهار " : " شاهدت أربعة رجال يحملون جثة مترهلة فيما بينهم ... بينما اقتربت المجموعة لاحظت ان عباءة المصاب كانت ملفوفة كتلك التي ارتداها والدي ... فصرخت في نواح : حبيبة النجدة "(٤٦) . ونلحظ " زرين تاج " زوجة الميرزا أسد الله التي تورد واقعها بعد يتمها ووفاة والدتها في رواية "نون والقلم " لجلال آل احمد : " كيف تفرطين بشبابك يا أختاه ؟ ... رحم الله أمي حين ماتت كدت اجن, وقعت تحت رحمة زوجة أبي ... لولا نسج السجاد لمت كمداً بعد وفاة أمي"(٤٧) . من خلال نماذج الروايات العراقية والايرانية ظهر لنا جليا حال اليتيمة ومعاناتها الكبيرة، فان اليتم من أشد الحالات قساوةً على اليتيم، ويبقى صاحبه يعاني ويلاته بحسب سلوك الأفراد وقربهم ممن فقدوهم، ولكل مجتمع خصوصيته في التعامل مع الايتام ومراعاتهم، الا ان المجتمع المدني من اكثر المجتمعات سوء في التعاطي مع اليتيم، ومن اشدها اهمالا له، ولا بد من الاشارة ان اليتيم ومقاساته من اليتم هي ظاهرة عامة يحددها موقع وصفة الفقيد وعمر وقدرة اليتيم على التأقلم في المجتمعين العراقي والإيراني كليهما . فلا نكاد نسمع عن يتيمة الا ونتخيل امامنا صورة امرأة ذليلة تشعر بالحرمان والنقص والقهر، ولوحظ ان المسؤول عن هذه المأساة هو مجتمع المدنية الذي انشغل بمتطلبات الحياة والسعي الى مواكبتها وترك اليتمة تصارع مأساتها وحيدة فريدة، لذلك فان مظاهر الظلم والقهر والاهمال وكل الاضطرابات النفسية التي تحتل نفوس اليتيمة لا علاقة لها باليتم او بفقد النسب بل هي من صناعة المجتمع الذي يهمل ويمعن في ظلم الايتام ولا يأبه لهم مطلقاً ... ان مما يُشار إليه أن " اليُتم " في المجتمعات المدنية يكون أكثر قسوةً وإيلاماً منه عن المجتمعات الاخرى بسبب عدم وجود مُعيل لليتم في الأولى ووجوده على الأغلب الأعم في الثانية، فالنظام المحافظ أو الريفي أكثر تكافلاً منه من المجتمعات المدنية كذلك طبيعة المجتمعات المدنية قد فرضت عليها نسق واسلوب حياة خاص بها، وقد جعل من الانسان منسجم وطبيعة الحياة السريعة حيث باتت اليتيمة ضحية، فالحياة السريعة في المدن جعل افراده في دوامة واندماج مع طبيعة هذه البيئة .

- الفقير والأمية في الروايات العراقية :-

ومن التمثلات المهمة هو تمثل المرأة " الفقيرة والأمية ", ولابد من الإشارة إلى ان الفقر هو من يورث الأمية والجهل والتخلف والعكس صحيح أيضاً, وقد تداخل التمثلان في موضوعاتنا المختارة من باب السبب والنتيجة, فارتأينا ان ندخلهما سوية في تمثل واحد مع الإشارة إلى كليهما في العنوان .

ففي رواية " النخلة والجيران" نجد الشكوى من هذا الحال واضحة من خلال العتاب الصادر على لسان تلك المرأة لزوجها, على الرغم من كونها متزوجة إلا ان الفقر والعوز والحرمان باتا لا يفارقانها : " أنت تروح وتجي على المرية ... المرية تحبل وتجيب وتربي الجهال وتكنس وتغسل وتطبخ, وداوي رجلها الوجعان, وأنت الحصان عندك أحسن منها"[٤٨] فأي امتهان لحقوقها وأي احتقار هذا الذي تعانيه؟

والحال مشابه في رواية " القمر والأسوار " للفقيرة الريفية " حسنة " وقد أدى بها الفقر والعوز والحرمان إلى جملة من الأمراض المتكررة التي تعاني منها : " كانت حسنة سمراء وناعمة, جف لحمها ولم يبقَ من جسدها غير هيكل صغير شاحب, حدث لها ذلك بعد ان أصيبت بنزلة صدرية منذ سنوات, وكانت برحلة إلى قريتها "[٤٩] . ولاتكاد " جانيت " في رواية " ضفاف أخرى " تختلف كثيرا عن سابقاتها, فالفقر والعوز والحرمان قد نخر قواها الخائرة أصلاً : " استغربت مجيئنا وهي تدعونا للدخول على مضض, ربما لم تشأ ان اعرف كم هو مؤلم الفقر الذي تعيش فيه, ... ان امرأة بهذا الواقع المرير الذي لا يمكن تصور ان يرشح بغير أحاسيس الإحباط والعجز "[٥٠] . وتعد " فوزية "التي تعمل خادمة مثالاً صريحاً للامية, في رواية " حارس التبغ " : "كانت تعبر فوزية عن حياتها بلغة بسيطة التركيب وتصوغها بعبارات عفوية, كانت تنطوي على جانب مركب, فهي أمية وفطرية, كانت هذه الريفية متزوجة من مربي جاموس في الفضيلية, أرغمها على الزواج منها قسراً لكنها قاومت سلطته وطلبت الطلاق منه "[٥١] . حتى وان كانت " فوزية " أمية, جاهلة, إلا أنها تثور على ظالميها ولن تخضع وترضى بحياة العوز والحرمان والكفاف على العيش تحت خيمة تكون فيها مضطهدة ومظلومة وذليلة .

لا بد من الإشارة إلى ان هذا الواقع المرير الذي يعانيه أي كائن سواء كان امرأة أم رجل هو قاتل لمواهبه وساحق لشخصيه ومُلغي لوجوده, مُقصي له يجعل منه نكرةً لا وجود له , " ان موقع المرأة على خارطة الوجود الإنساني بأبعاده الإنسانية والاجتماعية والتكوينية الجسدية والأعراف المحيطة بها, والموروث التاريخي الذي تحمله, يوجه نظرها في اتجاه خاص, ويجعل مساحتها الإبداعية موزعة تجاه محاور جديدة بالتعبير عنها, ومناقشة تفصيلاتها والتوغل في تكوينها "[٥٢] . وفي عرض تفريقنا بين واقع المرأة المتعلمة والمرأة الجاهلة " الأمية ", يبدو ان الرواية العراقية لم تختلف عن الروايات العربية الأخرى في سهولة التعرف على الفرق بين المرأة الأمية الجاهلة من المرأة المتعلمة المثقفة من خلال تشكيل واختيار الاسم وكذلك تشكيل الشخصية سواء النفسي منه أو الاجتماعي, وهذا لم تنفرد به الرواية

العراقية وحسب, بل ان الكثير من الدراسات للرواية العربية تنبهت لهذا الحال : " من السهل جداً التعرف إلى المرأة في الرواية ... , بدءاً من دلالة الاسم وانتهاءً بالتشكيل النفسي والاجتماعي للشخصية, وهي نموذجان : المرأة المتعلمة, والمرأة غير المتعلمة, وأهمية هذه النمذجة آتية من طبيعة النظرة إلى المثقف, فالمرأة المتعلمة, التي تجمع ما بين المحاميل الاجتماعية والمعطيات التعليمية, تقدم منظوراً يأخذ من المجتمع الشكل الذي يتيحه لعلاقتها مع الذكر, وتطرح في الوقت نفسه بعض ما تحصل في ذهنها عن طبيعة المثقف وخصوصية العلاقة معه "[٥٣] .

- الفقر والأمية في الروايات الإيرانية :-

في رواية " زن زيادى – المراة الزائدة " نجد السيدة " نزهت " الأمية الجاهلة التي لا تستوعب أهمية الدراسة : "طبعاً السيدة نزهة الدولة لا تستطيع ان تعتقد بأهمية الدراسة, المعلم نفسه قد قرأ لها بعض الأشياء ."[٥٤] . ونلحظ "جيران " هذه المرأة الفقيرة تروي ذكريات طفولتها الحزينة المؤلمة التي يشوبها الفقر والعوز والحرمان في رواية " فاصله ها – المسافات " : "لقد أعطاني احد الجيران بطانية قديمة بالية عليها العديد من الرقع, وقد أحسست آنذاك أني اسعد طفلة في العالم "[٥٥]

ولا تختلف " نازنين " في رواية " درخت كج – الشجرة العوجاء" فهي ابنة المتقاعد التي تعاني مع عائلتها الفقر : "ابو نازنين موظف متقاعد من دائرة التأمين, وكان دائماً يظن ان هنالك سقفاً يوشك على الانهيار ويجب ان تقوم باسعاف هؤلاء الذين خرَ عليهم السقف من فوقهم ."[٥٦] . ونذهب الى رواية " آمده بودم بادخترم چاى بخورم – جئت لأشرب الشاي مع أبنتي "لنجد هذه البنت الفقيرة التي تشارك في الكشافة لكن العوز يأخذ منها مأخذاً : "كثير من النبات والاولاد في الكشافة كانوا يتقافزون الى الاعلى والى الاسفل ويركضون, ... كنت اراقب البنت تواً كانت هزيلة جداً كان بنطال الكشافة باقياً على خصرها بقوة الحزام الذي جعل البنطال ينكمش ."[٥٧] . والمرأة " الفقيرة والامية " في الروايات الايرانية المترجمة هي الاخرى كان لها حيزاً لا بأس به, ففي رواية " دماء الأزهار " نجد الاحساس بالفقر والامية والعوز يجعل من الانسان معدوم الثقة بالنفس محطم من داخله : " لم افهم لمَ ارادت ان تصبح صديقة لي, اذ انني مجرد فتاة قروية فقيرة بينما هي فتاة مثقفة من المدينة "[٥٨] , ونبقى في نفس الرواية لنرى نتائج الفقر والامية والجهل تجعل من صاحبها ذليل محتقر مهان : " بعد انتهائنا من معظم مهام التنظيف, ارسلتني " كوك "الى القاعة الكبيرة ومعي قدر من المياه الساخنة كي يغسل افراد العائلة ايديهم, كان الجميع قد انتهى من الاكل ... وقد امتلأت البطون بالطعام, كانت عصافير معدتي تزقزق ولكن احداً لم يلاحظ ذلك, ... وزعت " كوك "ماتبقى في الاطباق بين ستة من اعضاء فريق العمل وكل منا ... تناولنا نحن النساء طعامنا في المطبخ "[٥٩] . ونجد الجدة " عزيز " الامية البسيطة التي

تسير حياتها الخرافات والجهل والمعتقدات البالية في رواية " بنات ايران " : " كانت مسلمة ملتزمة ومؤمنة بالمعتقدات الخرافية مثل مريم قالت لي : يجب الا تستفزي الحيوانات, فبعضها تسكنه شياطين صغيرة , وحاذري من الجن أيضاً, لقد خلق الله الانسان من طين والجن من نار, واذا لاحظت يوماً الجن هائماً, يجب ان ترمي الماء عليه فيعود الى تحت الارض, وكانت تقول ان اليوم فال سيء, وانها اذا جاءت الى المنزل فيجب علينا الاحتراس مما قد يحصل بعد ذلك "[٦٠] , ونبقى في الرواية نفسها نجد " محترم " واخواتها الاميات : "تلقت محترم درساً خصوصياً بعد ان تزوجت ... وتلك فكرة والدي, اما خالاتي الاخريات فكُنَ اميات تماماً, تزوجت كل الشقيقات في سن السادسة عشرة "[٦١], وفي نفس الرواية نرى " شامسي " الساكنة مع اطفالها في غرفة صغيرة في منزل وحال العوز والفقر والحرمان سمة فارقة لها : " عندما انتقلت شامسي وابنتها الصغيرتين للسكن في غرفة في منزلنا كان يبدو عليهن البؤس والفقر, اشفقت أمي لحالهن وخفضت الايجار, اينما ذهبت شامسي, كانت ابنتاها تلحقان بها "[٦٢] . ونرى زوجة وعيال " الراعي الذي اصبح وزيراً " بالصدفة يعودون الى فقرهم المدقع وقريتهم البائسة في رواية " نون والقلم ": " ونادى زوجته وابنائه واوصاهم الا يكونوا سذجاً مثله فيرتدون جبة الوزارة, وان يتذكروا دوماً اصلهم ومن اين جاءوا, هم أوصى لهم بصديرية ونعليه حين كان راعياً ... ولما لم يكن قد جمع في مدة الوزارة اية ثروة, ولا ادخر ما لا ينازع زوجته وابناءه فيه احد فقد عادوا بعد دفنه الى أرض ابائهم واجدادهم "[٦٣] . وتطالعنا رواية " دماء الأزهار " اذ هُجرت البنت ووالدتها من قريتهم نتيجة للفقر المدقع الذي عانوه، والجهل والعوز والحرمان، فكان طريق الهجرة الشاق من جهة، والعوز والحرمان من جهة اخرى عاملان لتكونا البنت وامها موضع استغلال : " اخبرتها اني ووالدتي غادرنا ضيعتنا بعد وفاة والدي, وتضورنا جوعاً وانني تورطت في زواج متعة لمدة ثلاثة أشهر مع رجل غني "[٦٤] , ونستمر بنفس الرواية لنرى تبعات الفقر والعوز والامية والحرمان وعدم الادراك والجهل والتخلف : "على من يقع اللوم بأننا ما زلنا لا نملك شيئاً خاصاً بنا ؟ لقد باعوا أغلى ما كنت أملك – عذريتي – من دون ان يحققوا مكاسب تكفي مدى الحياة, ثم وهبوا سجادتي ولم اربح شيئاً بالمقابل, كل يوم كانت أمي تخشى اننا سنضطر للمكافحة مجدداً كي نعيش, نحن نستحق أكثر من ذلك بالتأكيد "[٦٥]

ونجد أيضا المدربة السمينة في الرواية نفسها:"المدربة السمينة كانت تجلس على السلالم التحتانية هناك فما ان رأتني حتى جحظت بعينيها وعادت نحو الميدان"[٦٦]،فالمدربة هنا وعلى الرغم من إجهادها إلا أنها تتظاهر أمام المتدربين أنها على أتم الجاهزية،والنشاط لكي يقتدي بها جميع المتدربين.وتطل علينا مديرة المسبح،هذه الموظفة النشطة التي تعمل بجدِ واجتهاد وتحافظ على عفة وامن النساء اللائي يحضرن الى المسبح لقضاء أوقاتهن وممارسة هوايتهن.

الحواشي

* ينظر: الموسوعة الحرة ، او المعجم الفلسفي، دار التقدم ، موسكو ١٩٨٦.

** ينظر: المصدر نفسه.

[1]) عطر التفاح : ٦٦

[2]) المصدر نفسه : ٦٤

[3]) موت الأب : ٦١

[4]) أوراق الزمن الداعر : ٦٤

[5]) حصار العنكبوت : ١٠٧

[6]) حصار العنكبوت : ٢٦٨

[7]) همه چیز ساده اتفاق افتاد : ١٠٨ "بزار صداشو بشنوم , بزار صدای قلب بچه مو بشنوم , تو رو خدا بزار ... با خود می گفتم : یعنی چی"

[8]) فاصله ها : ٩٢ " صورت زرد و چروکیده اش دیگر شادابی أولیه را نداشت البته ، با نه زایمان پی درپی , نباید بیش از این انتظار داشت , هفت فرزندش درهمان اوان کودکی مرده بودند وحال با داشتن دو فرزند پسر , زنی پیر وسالخورده به نظر می رسید "

[9]) المصدر نفسه : ٩٨ " تمام اهل خانواده اشی را یک به یک ازدست داده بود , خواهرش سلطنت بانوهم گرفتار, زندگی اش بود وکمتر فرصت درد دل کردن با او را داشت"

[10]) درخت کج : ٢٠ " بیشتر آدم ها دور این زن حلقه زده بودند , بی قرار دوری خورد وی چرخید , زن آرام می گریست وی لرزیر وجمعیت همراه اومی گریستند و می لرزیدند"

[11]) درخت کج : ١٠٥ " زن میان سالی آن طرف حیاط دستش را روی دهان دختر جوانی گذاشته بود که داشت گریه می کرد , زن دیگری هم آن جا بود که دست دختر راه محکم چسبیده بود . دختر با دست آزادش موهای درازی را که از زیر چادر بیرون ریخته بودند دسته می کرد وروی صورتش می کشید "

[12]) درچوبی بسته است : ٥٥ " روزخا کسپاری قیامت کرد , خودشوانداخته بود روخاک وهمچین خاکو بغل کرده بود که اذگار خود سامانو بغل کرده "

[13]) یکبار برایم کافی بود : ٧٣ " إلهه وخواهرش درگوشه ای نشسته بودند ودیگران دلداریشان می دادند ... وقتی جنازه را برای وداع اخر به خانه آور دند غوغایی به پا شد , صدای آن دو طفل یتیم درین صدای فریاد و شیون زن ها گم شده بود "

[14]) یکبار برایم کافي بود : ١١١ " مادرش از حال رفته و چند زن اطرافشی را گرفتند تاج گل روی أمبولانسی مرا به یاد ماشین شب عروسیش انداخت , اما این بار عروس سیاه پوشیده بود وداماد سفید پوش است "

[15]) طهران الضوء القاتم : ٤٠

[16]) بنات ایران : ١٨

[17]) المصدر نفسه : ٢٩

[18]) بنات ایران : ٨٧

[19]) مرویات المنفی دراسات في الروایة العراقیة المعاصرة : ٩٦

[20]) الشاهدة والزنجي : ٤٢

[21]) القمر والأسوار : ٨٩

[22]) ضفاف أخری : ٤٦

[23]) العزف في مکان صاخب : ٢٧٣

[24]) موت الأب : ٢٠٧

[25]) حارس التبغ : ٢٢٦

[26]) حارس التبغ : ٢٤٢

[27]) زن زبادي : ١٤٢ " فردا هم رفته بود اداره برادرم وحالی اش کرده بود که مرا طلاق داده وعده ام که سر آمد بقیه محرم را خواهد داده "

[28]) فاصله ها : ٧٢ " به نظر تو علت تنهائی این زن چیست ؟ نمی دانم فرشاد , شاید طلاق گرفته است وشاید همسرش اورا ترک کرده است ! وهمسرش درادامه گفت : وشاید این کودک هم نتیجه پایان زندگی باشد"

[29]) تکرار یک بازی : ٢٨ " در آخر توانست حرفش را بزند ودردش را خالي گرداند ستاره من مدتیه از عمو محمد طلاق گرفتم نمی دونم چی بگم فقط می تونم بگم خودش همینو می خواست"

[30]) تکرار یک بازی: ١٠٢ " مادرم سرش را پایین انداخته ومی گوید : اون زنگ زده بود عشق دیرین خود شو زنده کنه , راستش ستاره اون , اون ازم خواستگاری کرد , به همین خاطر عمه تو طلاق داره"

[31]) درچوبی بسته است : ١٢ " یک سالی بود اومده بود ایران .. از شوهرش طلاق گرفته بود وبا فامیلی که تو سفارت داشت کارشو ایکی ثانیه درست کرده بودند"

[32]) سفر خاک : ٨١ " شوهر شماچه عیبی داره ؟ خانم ! ... وقتی از راهرو دادگاه ، آمد یم بیرون , دوستم توی میدان با ماشین تایپ قدیی اش منتظرم بود . به طور اتفاق، قبل ازجدایی بازنم , با هم دوست شده بودیم"

[33]) ان تقرأ لولیتا في طهران : ٥٧١

[34]) نون والقلم : ١٦٢- ١٦٣

[35]) لو دامت الاقیاء : ٩٢

[36]) عطر التفاح : ٨٧

[37]) العزف في مكان صاخب : ٢٠٦

[38] فاصله ها : ١٠" از تعداد مسافرینی که داخل اتوبوس بودند تنها چهار نفر زنده ماندند وبقیه در دم جان سپردند . عمو و زن عمویم بلقیس که سرپرستی مرا ازهمان بدو ورودم به شهر جدید به عهده گرفته بودند مرا از راز مهمی آگاه ساختند"

[39]) تكرار يكَ بازی : ٥ " بامرگ پدرم مدتی بود از پای در آمده بودم اما باتوکل بر خدای آسمان ها خود را یافتم وتوانستم زندگی رابار دگراز سرگیرم"

[40]) تكرار يكَ بازی : ١١٦" ستاره تو و امیر, امید زندگی پدرتون بودید , پدرت خدا بیامرز همیشه می گفت ستاره تموم زندگی منه , خلاصه خیلی دوست داشت"

[41][٤١]) آمده بودم بادخترم چای بخورم : ٢٧ "آن آهو هایی راکه با کاغذ درست کرده بودم چه کار کردی ؟ نشانم می دادی ومی گفتی وقتی بابا مرد همه گریه وزاری می کردند ومن ومن یک گوشه نشسته بودم وبا کاغذ وچسب وقیچی آهو درست می کردم ومی چسباندم به در و دیوار"

[42]) دستكش قرمز : ٢٢ " پنج سال از مردن پدر می گذشت ...مادر توی این پنج سال , هر عید صبح زود بیدارم می کرد , لباس می پوشیدم و راه می افتادیم , چند تا ماشین سوار می شدیم تا می رسیدیم خانه عموجان"

[43]) يكبار برايم كافی بود : ٧٢ " سرش را به نشانه رد کردن تکان داد وبا لکنت گفت : مادر الهه فوت شده ! ... نگین حرفش را ادامه داد : آخه طفلک خودش خبر نداره , مادرش تو بیمارستان تهران بستری بوده , دیشب آخر شب فوت شده وهنوز بچه ها بهش نگفتند"

[44]) طهران الضوء القاتم : ٥

[45]) أشياء كنت ساكتة عنها : ٦٩

[46]) دماء الأزهار : ١٩

[47]) نون والقلم : ٦٤

[48]) النخلة والجيران : ٢٦٧

[49]) القمر والأسوار : ١٠

[50]) ضفاف أخرى : ١٥٨

[51]) حارس التبغ : ٣١٧

[52]) في أدب المرأة : ١٠٤

[53]) تمثيلات المثقف في السرد العربي الحديث : ٦٩ - ٧٠

[54]) زن زبادی : ٣٧ – ٣٨ " خانم نزهت الدوله البته به سواد ومعلومات نمی توانست چندان عقیده ای داشته باشد , خودش پیش معلم سرخانه چیزهایی خوانده بود"

[55]) فاصله ها : ٩" یک روز پتوی کهنه ومندرسی که چندین وصله بر آن زده شده بود , یکی از همسایگان آن به من داد , در آن لحظه , خود را خوشبخت ترین بچه دنیا می پنداشتم"

[56]) درخت كج : ٧٢" نازنین پدرش کارمند بازنشسته ی اداره ی بیمه بود که همیشه فکر می کرد جایی سقفی درحال فروریختن است وباید به کمک کسانی شتافت که زیر آن سقف نشسته اند"

[57]) آمده بودم بادخترم چای بخورم : ٨٣ – ٨٥"یک عالمه دختر و پسر پد پشاهنگ هی بالا وپایین می پریدند ومی دویدند ... دختره را تازه داشتم برانداز می کردم , خیلی هم مردنی بود , شلوار پیشاهنگی را به زور کرنبد , چین وچروک خورده روی کمرش نگه داشته بود"

[58]) دماء الأزهار : ٥٩

[59]) المصدر نفسه : ٦٢

[60]) بنات ايران : ٢٤ - ٢٥

[61]) المصدر نفسه : ٣٢

[62]) المصدر نفسه : ٨٧

[63]) نون والقلم : ٢٥

[64]) دماء الأزهار : ٢٠٤

[65] المصدر نفسه : ٢٤٣

[66]) آمده بودم بادخترم چای بخورم: ٨٥ " خانم مربی چاق وگنده همان نزدیکی ها ، روی پله های پایین ، نشسته بود تا من را دید چشم غره رفت ورو برگرداند به میدان "

المصادر المراجع

- **أشياء كنت ساكتة عنها :** آذر نفيسي , ترجمة : علي علي عبد الأمير صالح , منشورات الجمل , بغداد , بيروت , ٢٠١٤ م .
- **آمده بودم بادخترم چای بخورم :** شیوا ارسطوی ,نشر مرکز – تهران , ١٣٧٦ هـ . ش , تعداد صفحات ٩٥ .
- **ان تقرأ لوليتا في طهران :** آذر نفيسي , ترجمة : ريم قيس كبة , منشورات الجمل , بغداد , بيروت , ط١- ٢٠١١ م .
اوراق الزمن الداعر : صلاح صلاح، دار التنوير للطباعة والنشر، لبنان – بيروت .
- **بنات إيران** : ناهيد رشلان , ترجمة : عمر الأيوبي , دار الكتاب العربي , بيروت , ط١- ٢٠٠٨ م .
- **تكرار يک بازی** : سحر ملک محمدي , نيکان کتاب زنجان , چاپ أول , بهار – ١٣٩٣ هـ . ش , تعداد صفحات ١٤٩ .
- **تمثيلات المثقف في السرد العربي الحديث – الرواية الليبية أنموذجاً , دراسة في النقد الثقافي** : محمود محمد املودة , عالم الكتب الحديث , أربد , ط١- ٢٠١٠ م .
- **حارس التبغ :** علي بدر , المؤسسة العربية للدراسات والنشر , بيروت , ط ٢ – ٢٠٠٩م

- **حصار العنكبوت :** كريم گطافة , دارنون للنشر , عمان – الأردن , ط ١ – ٢٠١٤ م .
- **درخت كج :** ضياء الدين وظيفة شجاع , أنتشارات طهران , روزنه , چاپ أول - ١٣٩٢ هـ . ش تعداد صفحات ١١٠ .
- **درچوبي بسته است :** نصرت ماسورى , أنتشارات تهران نيلوفر, چاپ أول - ١٣٨٩ هـ . ش تعداد صفحات ٩٥ .
- **دماء الأزهار :** انيتا أمير سـقاني , شركة المطبوعات للتوزيع والنشر, بيروت , ط ١ – ٢٠١٠ م
- **زن زيادى :** جلال آل أحمد , منشورات أبو سفيد , نوبت چاپ : أول ١٣٩٢ هـ . ش تعداد صفحات : ١٤٣ .
- **الشاهدة والزنجي :** محمدي عيسى الصقر, دار الشؤون الثقافية العامة, آفاق عربية , بغداد, ط ١ - ١٩٨٧ م .
- **سفر خاک :** إبراهيم محمدى زاده , ناشر : نشر ثالث , چاپ أول ١٣٩٠ هـ . ش , تعداد صفحات : ١٠٠ .
- **طهران الضوء القاتم : أمير حسن چهلتن , ترجمة :** غسان سليم حمدان , الربيع العربي للنشر والتوزيع القاهرة , ط ٢ – مارس – ٢٠١٤ م .
- **ضفاف أخرى :** ذياب فهد الطائي , دار الشؤون الثقافية العامة , بغداد , ط ١ – ٢٠١٤م.
- **العزف في مكان صاخب :** علي خيون , دار الشؤون الثقافية العامة , بغداد , ط ١ – ١٩٨٨ م
- **عطر التفاح :** إرادة الجبوري , دار الشؤون الثقافية العامة , بغداد , ط ١ - ١٩٩٦ م .
- **فاصله ها :** الف , افسوس (پرستو افسوس , نشر واسع – مشهد , نوبت چاپ , سوم ١٣٨٣ هـ . ش , تعداد صفحات ١٦٠ .
- **في أدب المرأة :** سيد محمد السيد قطب , عبد المعطي صالح , عيسى مرسي سليم , الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان , القاهرة , ط ١ - ٢٠٠٠ م .
- **القمر والأسوار :** عبد الرحمن مجيد الربيعي , دار الحرية للطباعة, الجمهورية العراقية, ١٩٧٦م.
- **لو دامت الأفياء :** ناصرة السعدون , منشورات بيت سن للكتب , مطبعة بابل , ط ١- ١٩٨٦م.

مرويات المنفى : صادق ناصر الصكر ، دراسات في الرواية العراقية ، اصدارات جريدة الصباح ، بغداد، ٢٠٠٨م.

- **المعجم الفلسفي المختصر**، ترجمة : توفيق سلوم، ، دار التقدم ، موسكو ١٩٨٦.
- **موت الأب** : أحمد خلف , دار الشؤون الثقافية العامة , بغداد , ط ١ - ٢٠٠٢ م .
- **الموسوعة الحرة (ويكيبيديا)** https:// ar.wikipedia.org
- **النخلة والجيران :** غائب طعمة فرحان , دار الشؤون الثقافية العامة , بغداد , ط ٢ - ٢٠٠٧ م.
- **نون والقلم :** جلال آل أحمد , ترجمة : عبد الوهاب علوب , المجلس الوطني للثقافة والفنون والأداب , دولة الكويت – يونيو ١٩٩٩ م .
- **همه چيز ساده اتفاق افتاد :** محيمن خدمتى , آواى منجي – قم , ط ١ – ١٣٩٠ هـ . ش عدد الصفحات ١١٠ .

The Effect of Motivation to Read in English on Reading Strategy Use and Reading Ability in EGP and ESP

Dr. Seyed Hassan Talebi (University of Mazandaran, Iran) & Dr. Mojtaba Maghsoudi (Assistant Professor of English Department, Farhangian University, Iran)

Abstract

This study attempts to find out if level of motivation to Read in English would affect reading strategy use and reading ability in EGP and ESP, differently. For this purpose, forty university students majoring in basic sciences took a motivation to read questionnaire and were divided into two groups of high and low according to their score obtained above and below the mean. Then, the two groups were given two reading comprehension tests, one in EGP and another in ESP as well as a strategy questionnaire to be answered following the EGP and ESP reading tests. Analysis of data showed level of motivation to read did not affect strategy use in EGP and ESP reading tasks, differently. However, it was shown that motivation to read affected only the EGP reading ability differently, and no significant difference was observed between the two groups in ESP reading ability. It seems though motivation to read as an affective factors is important to be boosted in EGP reading tasks, specific knowledge in a given discipline at an academic setting makes up for low motivation to read effect.

Key words: Motivation to Read; EGP and ESP; Reading Ability; Strategy Use

1. Introduction

Reading is an active cognitive process which operates on printed material for comprehension (Chastain, 1988). It is considered as the most important activity in language classes (Rivers, 1981). Chastain (1988) in his psycholinguistic view of reading states a reader's task is to activate background and linguistic knowledge to recreate the writer's intended meaning by going beyond the printed material. To read effectively, effective readers relate their background experience with the text, summarize information, draw conclusions, and pose questions at the text (McNamara, 2007; Keer & Verhaeghe, 2005; Allen, 2003). Research shows that successful readers make more use of reading comprehension strategies and have a conscious control over the use of a range of different strategies while reading (McNamura, 2007).

In content-based instruction language instruction is integrated with the content areas. In content-based reading courses, reading involves both understanding content and processing strategies in order to understand content. In order to help readers in effective reading, it is very important to understand what specific problems they encounter during their reading process (Lau 2006). According to Hutchinson and Waters (1987) ESP builds on EGP research and if ESP programs are to yield satisfactory results a solid understanding of basic EGP should precede higher-level instruction in ESP. To Chien et al. (2008) the role of EGP teachers is to create the foundation of general English skills such as skimming, scanning, and making predictions through use of different genres of readings. The ESP teachers' role is also to activate the learners' science background knowledge in English, by introducing classifying, comparing, identifying cause and effect, hypothesizing, defining, exemplifying, giving evidence, experimenting, calculating, reporting, describing and predicting. Talebi (2014) investigated the effect of reading product in L1 on EGP and ESP reading product and process. He found no significant relationship between the product of reading in L1 (Persian) and the process of reading in EGP and ESP as well as the product of reading in ESP. But in the product reading in EGP

there was a significant difference in the reading product for high and low groups of L1 reading ability. In an attempt to determine if ESP reading performance can be predicted by EGP reading in university entrance exams for up-to 20 different disciplines in Iran in order to get admission to PhD. Courses, Ahmadi (2003) found a positive correlation coefficient between the scores of candidates in the ESP and EGP tests. He concluded that EGP tests seem to be a good predictor for ESP competency. Contrary to Ahmadi's findings, Ajideh (2011) also investigated the relationship between EGP and ESP tests among students of medicine and found no systematic relationship between the students' scores on EGP and ESP tests and that it was not safe to claim that students who obtained higher scores in EGP test would receive higher scores in ESP test or vice versa.

According to Vandergrift (2003) guiding learners through the process of reading both provides them with the knowledge through which they can become more skilled readers, and motivates them and puts them in control of their learning. Motivation influences how and why people learn and as a result their performances (Pintrich & Schunk, 1996). According to Dornyei (1998) researchers have shown that motivation directly influences how often learners use L2 learning strategies, how much input they receive in the language being learned, and how high their general proficiency level becomes. According to Nunan (1999) there is a need to develop the learners' awareness of the process underlying their own learning strategies as this will make them become better readers and more effective and motivated language learners. Gardner and Lambert (1972) emphasize the priority of motivation among learners as it directly affects their active personal involvement in language learning. Therefore, highly motivated learners will take up any learning opportunity offered by the classroom and involve themselves in learning the language.

In the Iranian EFL context, motivation to read as an affective factor is less considered as important as cognitive factors in reading. Therefore, nearly no attempt has been made to boost students' motivation to read. This study attempts to find out if degree of motivation to read affects reading strategy use and reading ability in both branches of ELT, namely EGP and ESP. Therefore, the following questions are formulated:

1. Does motivation to read affect EGP and ESP reading strategy use differently?
2. Does motivation to read affect EGP and ESP reading ability differently?

2. Methodology:

2.1.Participants

The participants of this study were 40 male and female university students majoring in accounting and computer sciences and basic sciences. They agreed to take part in the study after the first researcher explained the purpose and nature of the research to them. Their motivation to read level was controlled. After homogenizing the participants (see the procedure section), 22 students were selected to be in the high motivation to read group and 18 students were selected to be in the low motivation to read group.

2.2.Instrumentation

2.2.1. Test of Reading Comprehension in EGP

From the reading section of books two and three of New Interchange series (Richards 1997) five passages were selected to develop the test of reading comprehension in English. The number of words in the selected five passages ranged from 257 to 295 words. For each passage six items were developed and in all for all the five passages there were thirty items. The nature of the

items in terms of recognizing main ideas, vocabulary knowledge, and inferencing was the same for all of the passages. The reliability of the test of reading in English was also taken care of at the piloting stage using the K-R21 formula which turned out to be .85. The time allowed was 38 minutes as determined at the piloting stage.

2.2.2. Test of Reading Comprehension in ESP

The ESP reading comprehension in English contained two passages. The first passage titled '*What is information processing?*' was adopted from the reading section of '*English for Students of Computer*', by Haghani (2001) and the second passage titled '*The Need for Accounting*' from '*English for the Students of Accounting*' by Aghvami (1996). Ten items were developed for each passage. The two passages were nearly of the same length. The number of words in the selected two passages ranged from 560 to 610 words. The reliability of the test calculated according to the K-R21 formula turned out to be 0.88. The time allowed was 40 minutes as determined at the piloting stage.

2.2.3. Questionnaire of motivation to read

In the current study, in order to explore participants' motivation to read a questionnaire was used that was a revised version of the Motivations for Reading Questionnaire (MRQ) by Watkins and Coffey (2004). The original questionnaire developed by Watkins and Coffey contained 54 items that were posited to tap 11dimensions of reading motivation. The participants of the study were required to answer the questionnaire items by choosing a number from 1 to 6 ranging from "I strongly disagree" to "I strongly agree".

2.2.4. Reading Strategy Use Questionnaire

The instrument to measure the reading strategy use in this study was from Phakiti (2006). This was a five-point Likert scale (never/sometimes/often/ usually/always) questionnaire containing 30 items. The Farsi translation of the questionnaire was employed in this study to maximize ease of administration and ensure higher accuracy of answers. In order to make sure of the internal consistency reliability of the instrument at the piloting stage, it was given to ten students taking part in this study. Based on the data gathered, the reliability alpha was calculated to be 0.91 which seemed acceptable for the aim of this study.

2.3.Procedure

Data were collected by the researchers in the General English classes in the faculty of basic sciences of the University of Mazandaran in four subsequent sessions. In the first session, the participants were given instruction the fill out the motivation to read questionnaire. The participants were divided into two groups (high and Low) based on the mean score obtained. In the second and third sessions, to find out the current reading ability of subjects in EGP and ESP reading comprehension, the EGP and ESP reading tests were administered. Immediately, after reading the passages and answering to its related questions, the participants were asked to complete the Phakiti's strategy use questionnaire. It was announced in advance that there were no right or wrong answers to the questionnaire items and their response would be used only for research purpose, without having any negative impact on their course grades or anyone's idea about them.

3. Results and Discussions

Question 1. Does motivation to read affect EGP and ESP reading strategy use differently?

Analysis of variance (Wilks' Lambda) for unrelated measures revealed a non significant main effect of the manipulation of motivation to read at an alpha of .05, Wilks' Lambda = .08, F (2, ٤٠ =1.44, p = .250. This means that both EGP and ESP reading strategy use is the same in high and low levels of motivation to read, and the relationship between motivation to read and EGP and ESP reading strategy use is non-significant. A measure of effect size, =.074, indicates a relatively low effect (tables 1 and 2).

Table 1
Multivariate test of motivation to read groups (high or low) on EGP/ESP reading strategy use

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta
Motivation to read	Wilks' Lambda	.08	1.44	2	40	.250	.074

Table 2
Mean and standard deviation of EGP/ESP reading strategy use with respect to motivation to read groups

Source	Dependent V	Index	M	SD	N
Motivation to read groups	EGP strategy use	High	172.52	26.93	22
		Low	168.68	22.38	18
	ESP strategy use	High	116.00	23.25	22
		Low	23.28	20.80	18

Question 2. Does motivation to read affect EGP and ESP reading ability differently?

Multivariate analysis of variance (Wilks' Lambda) for unrelated measures revealed a significant main effect of the manipulation motivation to read at an alpha of .05, Wilks' Lambda =.80, F (2, ٤٠ = 4.47, p = .018. High motivation to read was exposed to high EGP and ESP reading ability in contrast to low motivation to read. A measure of effect size, = .19, indicated a relatively average effect (table 3).

Table 3
Multivariate test of motivation to read groups (high or low) on EGP/ESP reading ability

Effect		Value	F	Hypothesis df	Error df	Sig.	Eta
Motivation to read	Wilks' Lambda	.08	4.47	2	40	.018	.19

To understand in which of the variables the differences lie, test of between subject effects are used. This test indicates that only in EGP reading ability there is a significant difference in motivation to read groups (high or low) and that the ESP reading ability has no significant relationship with motivation to read.(table 4).

Table 4
Between subject test of motivation to read groups (high or low) on EGP/ESP reading ability

source	Dependent variable	df	SS	MS	E-ratio	Sig.	Eta
Model	EGP	1	86.935	86.935	8.675	.006	.190
	ESP	1	5.659	5.659	.55	.461	.015
Error	EGP	37	370.655	10.018			
	ESP	37	377.264	10.196			
Total	EGP	39	4438.000				
	ESP	39	2737.00				

With respect to means differences, EGP reading ability is more in high level of motivation to read group in contrast to low level of motivation to read group (table 5).

Table 5
Mean and standard deviation of EGP/ESP reading ability with respect to motivation to read groups

Source	Dependent V	Index	M	SD	N
Motivation to read groups	EGP reading ability	High	11.34	3.24	22
		Low	8.31	3.04	18
	ESP reading ability	High	8.08	2.59	22
		Low	7.31	3.91	18

4. Conclusions and Implications

This study showed level of motivation to read did not affect strategy use in EGP and ESP reading tasks, differently. However, it was shown that motivation to read affected only the EGP reading ability differently, and no significant difference was observed between the two groups in ESP reading ability. In an attempt to determine if ESP reading performance can be predicted by EGP reading in university entrance exams for up-to 20 different disciplines in Iran in order to get admission to PhD. Courses, Ahmadi (2003) found a positive correlation coefficient between the scores of candidates in the ESP and EGP tests. He concluded that EGP tests seem to be a good predictor for ESP competency. Contrary to Ahmadi's findings, Ajideh (2011) also investigated the relationship between EGP and ESP tests among students of medicine and found no systematic relationship between the students' scores on EGP and ESP tests and that it was not safe to claim that students who obtained higher scores in EGP test would receive higher scores in ESP test or vice versa. However, these studies did not consider the effect of motivation to reading on the relationship between EGP as well as ESP reading abilities.

According to Vandergrift (2003) guiding learners through the process of reading both provides them with the knowledge through which they can become more skilled readers, and motivates them and puts them in control of their learning. Motivation influences how and why people learn and as a result their performances (Pintrich & Schunk, 1996). According to Dornyei (1998) researchers have shown that motivation directly influences how often learners use L2 learning strategies, how much input they receive in the language being learned, and how high their general proficiency level becomes. Gardner and Lambert (1972) emphasize the priority of motivation among learners as it directly affects their active personal involvement in language learning. Therefore, highly motivated learners will take up any learning opportunity offered by

the classroom and involve themselves in learning the language. According to the findings of the current study, it seems motivation to read as an affective factor is more important to be boosted in EGP reading tasks, and specific knowledge in a given discipline at an academic setting seems to makes up for low motivation to read effect.

References

Aghvami, D. (1996). *English for the Students of Accounting*. SAMT Publications.
Ahmadi, M. (2003). Can ESP be tested by EGP? *Journal of Medical Education* 3, 7-10.
Ajideh, P. (2009). Autonomous Learning and Metacognitive Strategies Essentials in ESP Class. *English Language Teaching* 2(1), 162-168.
Chastain, K. (1988). Developing *second language skills: theory and practice*. USA: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
Chamot, A.U. (1999*).* How children in language immersion programs use learning strategies. In M.A. Kassen (Ed.), *Language learners of tomorrow: Process and Promise!* (pp. 29-59). Lincolnwood, IL: National Textbook Company. + 295 pages.
Chien, C., Lee, W. & Kao, L. (2008). Collaborative Teaching in an ESP Program. *Asian EFL Journal*. 10(4), 114-133.
Cohen, A. D. *(1998) Strategies in learning and using a second language*. Harlow, Essex: Longman.
Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language teaching. *Language Teaching*, 31(3),117-135.
Dornyei, Z. (2007*)* Creating a motivating classroom environment. *In J*. Cummins and C. Davison (Eds), *The Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer
Fisher, D., Frey, N. & Williams, D. (2002). Seven literacy strategies that work. *Educational Leadership*, 60 (3), 70-73.
Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972*).* Motivational variables in second language acquisition. In R.C. Gardner & W. Lambert (Eds.) *Attitudes and motivation in second language learning.* (pp. 119-216). Rowley, MA: Newbury House.
Haghani, M. (2001). *English for Students of Computer.* SAMT Publications.
Hutchison, T. & Waters, A. (1987). *English for Specifi c Purposes*. Cambridge University Press.
Keer, H. V. & Verhaeghe, J. P. (2005) Effects of Explicit Reading Strategies Instruction and Peer Tutoring on Second and Fifth Graders' Reading Comprehension and Self-Efficacy Perceptions, *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 291-329, DOI: 10.3200/JEXE.73.4.291-329
Lau, K L. (2006). Reading strategy use between Chinese good and poor readers: A think-aloud study. *Journal of Research in Reading*, 29, 383-399.
McNamara, D. S. (2007). *Reading comprehension strategies. Theories, interventions and technologies*. New York-London: Lawrence Erlbaum Associates-Taylor & Francis Group.
O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990*). Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
Phakiti, A. (2006). *Modeling cognitive and metacognitive strategies and their relationships to EFL reading test performance.* Melbourne Papers in Language Testing, University of Sydney.
Pintrich, P. R., & Schunk D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications.* Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Pressley, M. (2003). A few things reading educators should know about instructional experiments. *The Reading Teacher, 57*(1), 64-71.

Pressley, M., & Wharton-McDonald, R. (1997). Skilled comprehension and its development through instruction. *School Psychology Review*, *26*(3), 448-466.

Talebi, H. S. (2014). An investigation into the effect of L1 (Persian) reading product on the product and process of reading in EGP and ESP. *Jordan Journal of Modern Languages and Literature.* 6(1), 55-76.

Watkins, M. & Coffey, D.Y. (2004) Reading Motivation: Multidimensional and Indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96, 162-186. http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.110

Exercising Eco-Linguistic Approach in Teaching English: Proposed Conventions for TESOL/TEFL Pedagogy

Dr. Elena Shelestyuk, Chelyabinsk State University, Russia

Abstract

The linguistic ecology approach to teaching a language entails the preservation of linguistic and cultural diversity. To be legitimized as an international auxiliary language (IAL) for world communication, English should be taught with the view to protecting host cultures, distinguishing them from others. Diversity will ensure a culturally rich while united world. Thence come our proposed conventions. 1) We opt for rational language pedagogy: learning rules, doing exercises, retelling, creating texts. Immersion, influence on the unconscious through images, fascination, "stunning", should be moderate; immersion is more welcome with the first/native language to create a firm cultural identity and immunity to foreignization. 2) Foreign language curricula should primarily focus on host culture, history, values, and serve a host nation's needs, then - represent world history, cultural heritage, modernity and future. The optimal ratio is: host culture issues – 40-45%, global issues – 40-45%, English culture issues – 10-20%. 3) There should be no excessive English-culture realia and personalia branding (singers, actors, writers, etc.). Realia and personalia – real and fictitious – should be used in the same ratio as above. 4) Political correctness and tolerance should be observed in textbooks, especially concerning other-than-English cultural facts, histories, personalities. Selection of topics, facts and characters representation, statements should be unbiased. 5) Moral and ideological inferences should be traditional, values – time-honoured. 6) Intercultural comparing and interpretation should be made standard practice, a first/native language should be equal metalanguage of explanation. 7) It is advisable to write and publish English textbooks by host culture's domestic authors, albeit with the use of foreign consultants and methodologies.

Keywords: Eco-linguistics; Linguistic Ecology; Language Pedagogy; World English; TEFL; TESOL

1. Introduction

The linguistic ecology approach to teaching languages entails above all the preservation of linguistic and cultural diversity. Article 55 of the United Nations Charter recognizes international cultural cooperation, as well as universal respect for human rights without distinction as to race, sex, language, or religion. Target 4.7 of Sustainable Development Goal (SDG 4), on inclusive and equitable quality education, addresses promotion of sustainable development in education for global citizenship and appreciation for cultural diversity. These documents may be rightfully named as the ones that laid the groundwork for cultural and linguistic diversity. Today the UNESCO attempts to measure the linguistic diversity on global or regional scales through establishing a quantitative index of diversity. The UN seeks to safeguard cultural and linguistic diversity in the context of global citizenship. The challenge is to create balance between the urgent need to leverage cultural and linguistic diversity and to enhance intercultural dialogue and global understanding, without destroying identity and sense of belonging.

The present article will deal with the ecolinguistic principles of TESOL/TEFL, but before this we will take a general view on a global language, used as a medium of cross-cultural communication and internationally taught as a foreign/second language. Indeed, the

introduction of one international language places us in a hard dilemma: on the one hand such a language is much needed, on the other, if taken too far, it is fraught with the elimination of linguocultural diversity.

2. Literature review

Edward Sapirean international auxiliary language (IAL) for global communication is designed to make the world community more integrated and united, to enable peoples to understand each other (Sapir, 1925). At the same time, observing the ecolinguistic principle (Muhlhausler, 2003; Phillipson, Skutnabb-Kangas, 1996), a language aspiring for the IAL status should work to protect and preserve cultures of the world as diverse sets of values, customs, institutions, mentifacts, as well as material objects. The dialectical principle of unity in diversity suggests that ethnolinguistic diversity will become the basis for a more culturally rich world while ensuring its unity.

However, the usual practice so far has been to impose and accept as a language of inter/cross-cultural communication a lingua franca – a widespread language, complete with all the cultural-ideological narratives, discourses, locutions attendant to any live language, belonging to the dominant nation of the day.

Every society has a national culture, accumulated and reflected in a language. Knowledge of the language means also the initiation in cultural values, traditions, modes of thinking and modes of behaviour of a people which speaks this language.

The culture and the language, at bottom, reflect the *ontology* of different ethnic and national communities, distinguishing them one from others – the Humboldtian "Volksgeist", *or an internal purport that directs a language development from tradition to innovation*. The culture and the language are necessary both for the identification as a community, including its groups, and for individual identifications - for developing and formulating one's individual-as-societal identity. We cannot but agree with David Malouf who called the language "a machine for thinking, for feeling; and what can be thought and felt in one language—the sensibility it embodies, the range of phenomena it can take in, the activities of mind as well as the objects and sensations it can deal with—is different, both in quality and kind, from one language to the next" (Malouf, 2003, p.44).

Attempts to introduce a uniform language and culture to various ethnicities and nations without concern about the preservation and development of their diverse languages and cultures are fraught with ontological and cultural annihilation of these ethnicities and nations.

As we see today's situation, there is an attempt to perpetuate English as a world lingua franca making it the IAL. This is done in the form of teaching it as a single foreign/second (non-native) language globally.

English as a living, culturally rich language is rather problematic as the language of cross-cultural communication – a lingua franca and even more so an IAL. This is so because of the record of dominance and expansion that this language has. In "developing" and "developed" countries, whenever English is adopted as a second language, the Anglo-National diglossia emerges, which detracts from the functional capacities of national languages. English expands both to higher social interaction domains (science, education, high culture, literature, journalism, media, even official communication), in which normally literary registers of national languages function, and lower domains (mass culture, entertainment, youth culture, vogue, sports). It easily becomes a dominant language in a variety of areas, both high and low.

This is largely due to unrestrained promotion, through which English is touted as progressive, modern, fashionable, dynamic, intellectual, efficient, promising good education and jobs, prosperity and life success. Since childhood with many nations English becomes psychologically labelled as more prestigious than a national language. Thus, part of this hegemony is cultural hegemony, in the Gramscian spirit – that is, indirect domination, when culture and language covertly transmit the ideology of the dominant elites. Being assimilated by masses and peoples, this ideology is perceived by them as their own, they defend it, even if objectively it is not in their interests (Gramsci, 1975). English exerts "soft power" cultural hegemony through specific occidentocentric and anglocentric concepts/ ideologies contained in Inner Circle narratives, among other things – in textbooks published for study. There is also direct enforcement of English usage, as special economic/financial conditions are created to make it the lingua franca in world business, science, education, cultural space. As we see it, this spells the impingement on national/ethnic and individual linguistic and cultural sovereignty, on cultural and linguistic rights.

Unlike a lingua franca, perpetuating a hierarchy ("henpecking order") of languages, prone to create language death, intercultural stresses and confrontations, ubiquitous borderlands and partial identities, an IAL should be designed to create societies "less prone to precipitous change, more inclusive, better planned, more equitable, and more cognizant of the singular role of language in humanity's individual and collective identity" (Meyjes, 1994).

In our view, the best solution to the dilemma "much needed – fraught with diversion elimination" would be for the world community to agree on the use of an *unattached, noone's-and-everyone's IAL*, which could be enriched by facts and cultural-historical realia of different peoples. Being initially a tabula rasa, pure of any specific cultural and ideological meanings inherent in living natural languages, it would presuppose democratic communication, getting one's meaning across without the burden of Anglo concepts. And, as linguistic anthropologists and culturologists proved, together with the transmission of information, through living natural languages cultural concepts, ideologemes and mythologemes are transmitted.

Realia of different cultures, ranging from words/locutions to whole narratives and discourses, translated into an IAL, could be then included in textbooks, published in books and newspapers, put on as theatre productions and films, etc. They can be freely circulated and exchanged across ethnicities and nations. In our view, it would be logical to use an artificial language for such purposes, such as Esperanto, or a natural, but dead language, such as Latin, with simple formal signs (graphemes, phonemes, morphemes) and logical rules of word-formation and syntax. Careful consideration would prompt us perhaps that an artificial language, pure of ideology, not having embedded history and culture, is perhaps better fit for the above purposes than a dead language.

This unattached, noone's-and-everyone's language can enrich its vocabulary and syntax from any linguoculture without limit, replenish itself with turns and samples of speech, express complex thoughts and feelings. Literary masterpieces and any remarkable texts and efficient discourse practices from all cultures translated into such an IAL could broaden mankind's cultural, aesthetic, scientific and spiritual scope, conceptual database and skills of interaction. Treasures of knowledge from all nations, large and small, would be authentically translated by the speakers of different languages into an IAL, without delimiting human vision to only English-language perspectives and Anglo-Saxon cultures/ideologies. It is worthy of notice, that several hundred works of literature (actually, 351, by UNESCO data) have been already

translated in Esperanto; quite a number of poetic, prosaic, journalistic etc. works have been written and published in it, too (on the darker side, most Esperanto works do not have an ISBN number).

However, from the past and recent trends we gather that English is likely to retain its status quo for a long time, and will be there to stay as the most popular language of cross-cultural communication. Currently, English dominates in science and technology, medicine, computer technology and software; book and periodicals publishing; transnational business, trade, transport and aviation; diplomacy and international organizations; entertainment industry, news agencies and journalism; youth culture and sports; education systems as the most studied foreign language. To date, the number of people who speak English as a second/foreign language is 600,000,000-1,200,000,000. According to R. Phillipson (1992), English became the worldwide lingua economica (business and advertising, neoliberal theories, corporate language), lingua emotiva (Hollywood products, popular culture, sports, the language of consumerism and hedonism), lingua cultura (literary texts, including those used in the study of English), lingua academica (scientific publications, international conferences, the language of higher education) and even lingua divina (Protestant missions from English-speaking countries).

We agree that an international auxiliary language – a universal language of communication of equal independent subjects – should be understood not as "the all-consuming language of disorganized and rampant globalization, but rather the opposite, <…> a language *to facilitate worldwide communication precisely without unduly impinging on humanity's native linguistic traditions* (emphasis added). Thus understood, IAL is both a channel for global communication and a buffer to oppression from an aggressive global language such as English in this day and age" (Meyjes, 1994).

3. Method

We specify several important problems related to English and teaching it as the second language and based on their analysis propose TESOL/TEFL conventions.

1. Firstly, the ultimate goal of an international language should be *to perform the function of a code and nothing but a code* for transmitting speakers' messages (both national-cultural and individual). At present English Proficiency Indices, to the best of our knowledge, measure speech fluency, Inner Circle grammar-pragmatic competency and Anglo popular culture competency. However, as we see it, the abilities to produce national-cultural and individual texts and meanings, translate and refer texts, perform in international formal discourses, write clearly and artistically are more important than to speak English glibly and live up to cultural-pragmatic expectations of the Inner Circle.

In general, speaking about the assessment of command of English as an IAL, we believe that *for learners of the Outer and Expanding Circles of English it should be thought sufficient to master English phonetics, spelling, grammar and vocabulary competencies at the level of Basic English or Globish.* These learners are bound to be skilled at basic speaking/writing/listening/reading in English, but the focus of their selective development is best to be adapted to their specific needs: to read special (or perhaps imaginative) literature, to translate or review texts, to negotiate business, to interact when travelling etc. Individuals should not be discriminated against if their pronunciation is not British RP or American Standard, if they use grammatical structures, lexis or turns of speech of their own language translated into an IAL, rather than excel in Anglo verbalities. Nor should learners be discriminated against if

they are not aware of Anglo cultural realia and pragmatic expectations.

In retrospect, up until the 1970s the grammar-translation method of teaching foreign languages was dominant. This method implied that a second/foreignlanguage should be *primarily aimed at reading and translating literature in the subjects that a person chooses as their specialty (science, technology, law, humanities, etc.), and also reading classical literature, rather than speaking.* The translation method involved vast use of the first language as a metalanguage of teaching and decoding of foreign texts. Since the 1970s, however, the concept of the global language as an instrument of international communication prevailed, and the second language teaching methodology changed: a) training was restructured for teaching active (productive) skills of language competence, above all, basic *everyday speaking* (so far from classical literary language) and writing; b) a more significant component of Inner Circle *cultures and countries studies* was encouraged into the curricula; c) the method of *immersion* in the medium of a second/foreignlanguage linguoculture was introduced, complete with role-play, prefab dialogues, songs, games, visual aids, videos etc., rather than rational method of learning lexis and grammar rules, doing exercises involving translation, reading long texts.

Beginning in the 1990s – the decade of the fall of the USSR and the socialist bloc – the focus on spoken English and cultural conditioning via immersion in the Inner Circle cultural medium have become dominant. Today these are standard practice. They require other attendant things: English native speakers as teachers; subliminal techniques, such as influence on the unconscious through cultural images and narratives, fascination, "stunning" facts; English-speaking personality branding, etc. It should be said that, despite all the efforts of English teaching pedagogy, even today for most peoples of the world the English language is their passive knowledge, rather than active skill.

We hold that the focus on cultural conditioning and immersion is fundamentally fraught with the transgression of the international language function – to serve as a mere tool, a symbolic code to encode messages that an individual chooses and decode messages of foreigners. If imposed (or accepted, in the Gramscian sense, quasi-voluntarily) as a standard practice, it is seen by us as violating individual and national (ethnic) human rights. We support the unobtrusive teaching a second/foreignlanguage, not encroaching on learners' personality. And it is perfectly normal for an IAL to be stored as passive knowledge with a possibility of bringing it up to the surface and applied as required.

2. Secondly, English is very expansionist. It tends to force out local languages from "high" social domains of communication. For centuries, the English language through trade, military actions, colonial capture actively penetrated into different territories, influenced languages and the very culture of nations. In the postcolonial era, it surprisingly preserved and strengthened its status, was officially recognized as the first or second language in many dependent lands. With that, English bilingualism and trilingualism have never historically been accompanied by and, in fact, aimed at building/developing national and ethnic languages and cultures. Nor did British language policy envisage indigenization of state administration, education, science in primordial languages.

In our view, English should be blocked from transgressing certain limited social interaction niches and percentages of applications (e.g. international documents, conferences, negotiations, transactions, proceedings etc.). These social interaction niches and percentages should be fixed and regulated, because English, frequently perceived as more prestigious than national (state, ethnic) languages even by national elites, tends to invade various discourses, high and low, and

may de facto dislodge national languages from their rightful domains of functioning.

In terms of language status, some scholars suggest that "with the prominence of English in higher status domains like higher education, commerce, and industry", the position of national languages becomes threatened to the point where there is a risk of a two-tiered society in which the former is used for high status interaction and the latter for lower status, common daily interactions (Hult, 2003).

We believe that if *a two-tiered structure of communication is unavoidable, it should not concern status, but only domain of communication*. Two tiers should imply a global language for international communication and state/ethnic languages for national communications*, without encroachment of English as an IAL upon the social domains of the functioning of national (state, ethnic) languages*. Moreover, the status of English should *never be superior, but secondary, auxiliary to national (state, ethnic) languages.*

3. Thirdly, there is the problem of attrition (erosion, regression, disintegration) of native or national languages, however rich, observed with people living in conditions of English functional bilingualism or diglossia. In some countries, linguistic communities gradually switch to English and reduce the use of a native language, resulting in the latter accumulating characteristic features of linguistic attrition.

As a matter of fact, with bilinguals, knowledge of one language has an impact on the production and understanding of speech in the other language, and this effect can be twofold: a mother language can in one form or another interfere with the assimilation of a second language (L1 interference), and a language learned as the second one can also suppress an individual's native language (L2 interference). The imbalance of language competence of the speaker in one direction or the other is a common phenomenon, while balanced bilingualism or multilingualism is rarer and more unstable.

In our view, *the imbalance of bilingual linguistic competence in favor of native or national language is normal and only just, whereas this imbalance in favor of the second language is abnormal and conducive to native/national language attrition.*

While English forces its way into higher domains of social interaction in nation-states as a functioning metalanguage, it tends to oust native words and concepts, word-building means (native morphemes) from linguistic circulation, modify syntactic structures and even sometimes phonetic and prosodic habits, making native forms archaic and Angloid forms up-to-date. Higher discourses tend to avoid genuine (native) word-building morphemes, thus reducing their productivity, lose native conceptual vocabulary with its peculiar meanings. National languages cease to translate and produce new knowledge in line with their linguistic and cultural tradition. They lose the ability to stimulate thinking for the production of new meanings in line with this tradition, to draw from the thesaurus of old cultural concepts.

In terms of linguistic synergetics, national languages lose synergy, harmony, break down into heterogeneous components and functions that are not held together by a common ontology. Ultimately, national languages cease to effectively perform their functions in higher domains and give way to English completely.

The high rate of language attrition attested today and the loss of linguistic diversity this forebodes cooccur with the ascendancy of English and of occidental socio-cultural influence. Still, scholars of language and society "appear caught in a paradox: language death is lamented, but its relation to World English largely ignored. The advantage of local languages to support local development is much understudied – though there is increasing international evidence to

supporting the relative benefit of mother-tongue instruction for achieving positive educational outcomes across the curriculum. Studies aimed at critically assessing the language-ecological impact of World English are equally rare" (Meyjes, 2011).

If we view the problem of national languages attrition from the perspective of C. Myers-Scotton's Matrix Language Frame Model, we may assume that attrition is essentially connected with *the gradual reversal of the roles between the national language as a formerly matrix language and the lingua franca as a formerly guest language*. English taught and used as lingua franca induces National-English bilingualism. Because of the propaganda of English, sanctioning its dominance at the governmental level and its prestige in the eyes of the population, the resultant bilinguals get a motivation to markedly demonstrate their Inner Circle appurtenance or allegiance.

4. Fourthly, there is a problem of acculturation (or cultural conditioning) inextricably connected with language learning. An important thesis of modern methodology of teaching a second/foreignlanguage is the idea that it is impossible to study a language in isolation from its cultural content, that cultural information is no less important for the understanding of a people and their picture of the world than the language itself. A foreign language, learnt on clear rational principles, involving memorization of lexis, grammatical exercises, reading and translation of texts is thought not to be conducive to fluent speaking. We have discussed above the transition from the rational grammar-translation method of language teaching to cultural conditioning via immersion method.

In-depth assimilation of any language means prolonged absorption of verbal and image material, concepts, stereotypes, symbols, styles of thinking and behavior, and ideologemes that form an integral part of one or another culture. In fact, *in-depth study of a language does not only mean acquiring "cultural competence," but undergoing cultural conditioning.* In this we agree with the constructivist theory of ethnicity.

Linguists delineate between *enculturation* — introduction to one's own culture, and *acculturation* —introduction to a different culture, the merging of one's own and a different culture. The term "culture", after J. and K. Roth, is understood as "the aggregate of subjectivizations (basic assumptions, values, norms, ideas, ideological attitudes) and objectivizations (activities, behaviors, language, artifacts) that people learn and use for the development of their living space and their everyday orientation in it. The concept of culture refers to material as well as spiritual forms of expression of cognitive, affective and behavioral aspects... Culture is learned with the help of already integrated members, encultured in the way of life of a historically determined and identifiable society, which distinguishes itself from all others in their overall cultural pattern, their cultural configuration, and just because of this can be defined as something independent" (Roth & Roth, 2001: 10).

According to G.P. Meyjes, culture acts on three levels simultaneously: physical, social and ideational. The ideational level, rarely realized consciously, is comprised of values, worldview, perceptions of others and such; it gives meaning to the aspects, actions, and experiences that uniquely define the group into to which we grow as members. But while it acts as a conduit for absorbing the attitudes of our in-group, it also constitutes a barrier that shapes our view of others in-group-particular ways and largely prevents us from recognizing this conflict because of the subconscious way in which it operates (Meyjes, 2011).

From culture stems the ideational aspect of language. A natural language, being part of culture, is always more than a simple code, a mere tool for communication. Objectively, language is the

total of 1) linguistic activity (speech), 2) linguistic system (grammar, word stock, phonetics, morphology, accumulated, regulated and fixed in dictionaries, reference books etc.) and 3) linguistic material (all the texts, narratives and discourses created in this language) (Scherba, 1974). Language system and language material constitute a stable materialized substrate for the functioning of speech, they represent the language in a constant, fixed form and are the foundation of language actualization. Because of the ideational nature of historically accumulated language material – narratives, discourses, locutions (proverbs, sayings, adages, idioms, clichés), realia – a natural language is never neutral, it influences the outlook itself. It becomes the "prism" for our world outlook.

Culture and language are inextricably linked with the phenomenon of *identification*, with the process of *identity formation*. Identity can be defined as awareness of one's belonging to one or another national-cultural community (social stratum, class, group), as well as perception of one's personality as an aggregate of certain psychological traits and successor to certain heritage, certain experience. Identity is partly objective, and partly subjective.

Culture and language create a specific mental field of national-cultural meanings, once inside which a person perceives the world through the "prism" of this field. Caught in a strong positive linguocultural field, a person becomes its part and can change their worldview only making some effort. If this field is expressed weakly or negatively assessed, a person unconsciously rejects its meanings as valueless, uninteresting, outdated, primitive, etc., and distances oneself from negatively assessed culture.

The prestige of a language and culture and their subjective perception as superior or inferior becomes a very efficacious factor to influence individual's identity determination. *Enhancing prestige of a national language and culture, creating their positive image, advertising them and investing resources in them become all-important for individual and national self-identification.*

As shown by many scholars, e.g. (Gumperz, 1982), a choice and usage of language may introduce shifts into a person's identity and worldview. It means that in-depth study of a second/foreign language implies not just the formation of an additional cultural competence, but acculturation, which, in turn, *is linked with the phenomenon of double cultural identity (or partial national identity)*.

As the merger of two cultures – native and foreign – acculturation presents some attendant problems.

a) As stated above, there is a regular imbalance in the mastery of languages (L1, L2 interference), balanced bilingualism is hard to achieve. In the process of acculturation, tipping the balance in favor of a foreign culture is quite frequent, especially regarding the psychological aspect – aspiration for the mental identification with a prestigious culture, imitation of its patterns of daily behavior, life patterns (clothing, eating, entertainment, reading, subcultures and other), beliefs, goals, and - the language. This brings about partial (national-cum-English-culture) identity. *The problem is to define criteria for ascertaining whether some sort of balanced acculturation is achieved, and whether the second-language cultural competency is actually a boon.*

Critical pedagogues T.K. Ricento, G.P. Hornberger (1996) emphasize that every foreign language teacher is inevitably (perhaps, willy-nilly) involved in language policy and planning. They urge ESL professionals to recognize this involvement and approach their work morally and responsibly, basing it primarily on the interests of their students. G.P. Meyjes thinks that a way-out of the cul-de-sac is to educate TESOL professionals in intercultural competency,

implementing culturally responsive pedagogy: "TESOL professionals in particular need access to culture-general knowledge, skills, and dispositions, i.e. to meta- or intercultural insights – including regarding one's own values and worldview – that act as a master-key to negotiating the interplay between cultures… Armed with additional skills in intercultural competency <…>, with an understanding of the cultural embeddedness of their own views and assumptions, with a more skilled, as opposed to an uncritical "politically correct" approach to the multiplicity of students' cultural vantage points, TESOL professionals can discover and create myriad teaching and learning moments in their classrooms along both the axes of cultural difference and of disparity between cultural groups. In so doing, they would contribute to a more just, stable, and inclusive community and society…" (Meyjes, 2011).

Conceding the above-mentioned measures important, we believe they are by far not enough. Alone, ad lib attempts to approach language teaching from teachers' understanding of their learners' good, or general education in intercultural competency are a weak remedy. Moreover, they are unlikely to play out because of the absence of any coded rules, just relying on the honor of language professionals. The codified clear-cut conventions and regulations, in our view, is what TESOL/TEFL providers and recipients really need.

b) As a superstructure of the English-language culture above the national becomes part of cultural identity, the problem of additional cultural features arises. The Anglo culture, claiming itself to be "neutral", professing objectivity and pragmatism as its alleged values, in historical and humanitarian meanings has often manifested bias, manipulation, and double standards; its cultural mentifacts reveal subconscious suprematism, occidentocentrism, messiahship. Scholars specify other typical psychological traits and basic beliefs (as cultural concepts) in the Anglo culture which may undoubtedly influence the interpretation of reality in its textbooks: individualism; privacy; self-interest; competitiveness; "team spirit" and "fair play" (towards one's own and one's equals); procedural morality; class/ strata inequality, hierarchy and isolation; cultural hubris, as shown e.g. in (Malouf, 2003; Fox, 2004; Wierzbicka, 2006). Apart from the apparent dubiousness of the very fact of imposition of some cultural features on sovereign nations, there is the question of what is special or exclusive about the Inner Circle culture that can justify its worldwide imitation and assimilation.

c) With respect to acculturation, also important is the problem of second/foreign language teachers' cultural awareness. Many Inner Circle language teachers are unaware or negligent of cultural differences and cultural bias. "The alleged cultural *neutrality* of English remains a surprising claim in light of the ethnocentric role of culture. It is difficult to imagine World English being "neutral" to any but speakers of English, especially those from Inner Circle societies who, looking out into the world through their own cultural prism, attach to World English the reflection of their own values, and however subconsciously attribute to them universality and "neutrality." Claims of the "neutrality" of English could thus be explained by its very use, i.e. by the particularity of the culturally-based world view combined with the intuitive tendency to justify a culture based on its own value set… Since it is normal, left to our own devices, not to wish or be able to see beyond the reality we have grown to know, TESOL professionals are likely to mistake their subject and perceptions for neutral, a-cultural, or universal – especially given their global dominance…" (Meyjes, 2011). Outer and Expanding Circles teachers are more culturally aware, but then again, they may be caught in the strong cultural field of the prestigious foreign language and therefore negligent of cultural differences. Most blindly follow the recommendations given by foreign methodologists with the only aim

of ensuring their students' language proficiency.

5. Fifthly, inclusion ignoring the Outer/Expanding Circles outlooks. Inclusion in education is the principle of the organization of educational curricula so that all students are involved as participants of the education process in definition of topical subjects and their discussion, with the projection of their inclusion in future collegiate participation of governance of their communities and world community in general. Inclusion is closely connected with the understanding of diversity, which, for its part, determines the subjects, content and focuses of textbook narratives.

If diversity is understood as a division into groups on too global or too minute principles – gender, age, institutional, partisan, geographic, or even "school culture" - subjects would concern anything ranging from minuscule to world-embracing, they can "denote virtually every aspect of human life under the sun. Rather than to include, it is even used as a smokescreen for promoting a particular group at the expense of others." We agree that not all diversity is cultural and *the preeminent pillars of cultural self-definition are language and dialect, faith and religion, and race and ethnicity (nation)*. "We inhabit and inherit <…> a world replete with intercultural complexities and inequities where tensions may seem to rise and fall erratically and marginalized populations can sustain pressures so intense they face extinction or commit at times self-defeating violence and destruction. At the root of these costly problems are often differences of language, religion, and race/ethnicity, fundamental as they are to the construction of social meaning and identity. To many, education is the key to creating lasting change for the better" (Meyjes, 2010). Differences of individual psychology or personal choice are not entirely irrelevant to education, but *secondary, subordinate to the above*; social-psychological distinctions such as gender, institution, deaf etc. culture, lifestyle and myriad other, as well as related forms of social interaction such as "ableism," sexism, heterosexism, classism *are also secondary and subordinate*.

In the Outer and Expanding Circles, in our view, *the basic, most complex and important problem of inclusion concerning Global English teaching is the inclusion of diverse nation-states in the development of IAL teaching principles*. Zeroing in on other distinctions (gender, age, occupation, welfare, leisure, hobbies, individual psychology) at the expense of nations/ethnicities and states is obfuscation of the basic problem of World English. The very idea of inclusion appears false if it implies ignorance or neglect of the Outer and Expanding Circles' cultures and outlooks. The curricula of ELT unrelated to nation-states make practically all their students of English – all the world except the Inner Circle! – *excluded from the interpretation of the world and, ultimately, decision-making from their national and cultural perspectives*. Aren't these perspectives quite on par with the Inner Circle national and cultural perspective?! At the same time, the Inner Circle curricula *forcibly include these students in the interpretation of the world and decision-making from the English-speaking countries' perspective*.

Thus, we specify the following major problems associated with World English:

1. World English transgressing the IAL basic function of a simple symbolic code;
2. World English encroaching as a metalanguage of communication on the domains of national languages, possibility – and trend – of English-dominated two-tier sociolinguistic structure (English for high discourses, national for everyday);
3. national languages attrition;
4. acculturation: imbalance in favor of a foreign culture, partial national identity (with added

Anglo cultural features and biases), delusion of cultural neutrality;
5. inclusion with the ignorance of the Outer and Expanding Circles outlooks.

4. Results and Discussion

Below we will attempt to offer the general strategy of language policy to overcome the above-outlined problems. The main point is that, with most nation-states, such an important sphere of human social and spiritual life as *language development* is left at the mercy of elemental processes. Meanwhile, *national languages, as well as cultures and institutions need to be taken care of,* viz. regulated, developed, protected from aggressive encroachment etc. With languages, lack of care results in uncontrolled borrowing of Anglicisms, using phrases in national/native languages according to linguistic patterns of the high-status English language, foreignisation of linguistic systems, and, on the flipside, reducing the replenishment of genuine lexical and morphemic stock mainly to colloquialisms, slang, jargon and common language, foreign intercalations, simplification of genuine syntax. Official, scientific-technological, popular science and other higher discourses – up to journalistic and imaginative-literature – no longer use genuine word-building, idiomatic and syntactic potential of languages. High styles cease to develop creatively with the help of native resources.

There is a need for purposeful planning, cultivation, construction and improvement of national/native languages on certain principles of linguo-constructivist teleology: a) the principle of synergy (streamlined interaction of the system with external environment and of components within this system, optimal emergence); the synergistic language system is stable and favorable for the development of language *in line with language ontology, with linguistic and cultural tradition*; b) improving the fulfillment of all national/native language functions (communicative, cognitive-nominative, expressive, cumulative, translative, transmutative) in line with the above; c) continuous enrichment of native word-stock on the basis of genuine morphemes, rather than by borrowing from the lingua franca; development of genuine word-building means; ready creation and usage of native-morpheme neologisms, calquing important foreign ones; preserving old genuine forms and concepts, especially abstract, culturally-forming and culturally-differential; d) development of native syntax, enriching logical and rhetorical structures to express various logical relations and pragmatic attitudes; e) implementing wide usage, viz. contextual and stylistic acceptability of various genuine (native) vocabulary, including archaisms and lexical innovations; f) assessing the quality of generated native-language texts upon the criteria of high-level proficiency and performance: correctness, accuracy, consistency, purity, beauty, expressiveness, richness, diversity, relevance.

The economic factor in national language development is also very important. We can postulate the rule: *in which language we invest resources, that language develops*, and vice versa. If effort is made, time and finance spent to study a language, develop methods of teaching it, encourage creative writing (imaginative literature, journalism), official, business and scientific intercourse in it, study its literary heritage, create dictionaries and corpora in it etc., the language increases with respect to discourses, expands with respect to the number of lexical units and idioms, deepens with respect to its semantic-conceptual capacity. If no resources are invested in a language, it, on the contrary, is minimized and reduced to ordinary forms of oral communication. If we prefer to invest resources in English, diverting them from developing national languages and cultures, we contribute to its enrichment, "swelling" of discourses in it, as well as strengthening of its position in various domains of social interaction previously served by

national languages. If we go against the imposed linguistic fashion and begin to invest in the development of national languages, then, accordingly, their material, system and speech (discourses) will be enriched.

To quote Joshua Fishman's book title, "Do not leave your language alone" – take care of your national/native language, do not let it slide, uphold its status, plan and develop it, preserve and enrich its traditional forms, ensure continuity of them to the posterity – and objectivate all this, among other things, in language pedagogy.

Having outlined the general strategy of language policy, let us revert to the proposals concerning specifically World English. How can we ensure that English, universally taught as a school or academic subject (second/foreign language) or serving as a metalanguage for scientific and social narratives, becomes more democratic? How can we ensure that it satisfies the general need for interethnic and intercultural communication and at the same time promotes linguistic and cultural diversity? We think that decision-makers at government level, pedagogues, methodologists, teachers of English *must at least agree on the conventions for the teaching of English with the democratic and ecolinguistic priorities underlying them*. We strongly believe, that there should be a legitimation of an IAL on the basis of democracy and linguistic ecology, and *these conventions will stipulate the IAL legitimacy*.

Thence come these conventions sketched as theses of how English should be taught as an international communication language.

I. We opt for rational language pedagogy: learning rules, doing exercises, retelling and creating texts. Immersion, influence on the unconscious through images, fascination, "stunning", should be moderate; immersion is more welcome with the first/native language to create a firm cultural identity and immunity to foreignization.

We take a fresh look at traditional rational and innovative (immersive) teaching of native and foreign languages with the view to prioritizing goals and building a teaching system on ecolinguistic principles. We opt for traditional rational language pedagogy: learning rules, doing exercises, retelling and creating texts; focus on sober facts. Concerning the modern foreign/second-language immersion techniques, subliminal influence on the unconscious through cultural images, fascination, "stunning" facts, videos, games, role-play, guided interaction etc., it should be moderate.

Immersion gained popularity in teaching a foreign/second language with the view to efficient acculturation; it presupposes a strong subliminal influence on the unconscious of trainees, including suggestion through images and emotions, fascination, stunning with unusual information, entertainment, thereby forming certain feelings and attitudes. In ELT suggestive methods regularly inspire subliminal images of glamour, greatness, significance, fascination, "coolness" and utmost captivation of the English culture, engendering interest in it and the English language.

Let us reiterate that a foreign/second language as a language of international communication should be only a code and nothing more than a code for transmitting speakers' messages. Therefore, there should be no/minimal cultural and ideological surplus in textbooks of a world foreign language. To avoid excessive encroachment on the unconscious of recipients, prescription of values and allegiances, the methodological and pedagogical foundations of teaching languages in our view should remain to a large extent rational, involving facts priming, reflection, thinking, analysis, as well as formal exercises and memorization. Students should learn rules, perform exercises, retell texts, compose stories, etc. Rational methods, which are

less manipulative and encroaching on learners' personalities, should predominate in TESOL/TEFL.

On the other hand, learning a first/native language in many countries appears rather a dull procedure, as methods have remained predominantly traditional, rational. It may seem laborious to learners of language, too. All this puts national/native language teaching at a disadvantage compared with English language teaching and hampers national/native enculturation. In our view, this situation should be reversed. Teaching a national/native language should leave more space for methods of immersion – subliminal suggestion through images and emotions is quite welcome here. Immersion will help create a firm cultural identity and immunity to foreignization in learners. A child must be introduced to the cultural heritage of his people. Reading national/native literature, tales, exposure to artistic and musical pieces, theatre production, films, cartoons, learning poetry and songs, proverbs and sayings, even painting and playing games in a national/native framework will help create a reliable cultural immunity in children. Particularly, reading national/native literature and stimulating creative writing are necessary, children should create their own literary pieces in their national/native languages. *National/native language pedagogy narratives should be bright, intelligent, inspiring, competitive* (remaining at core traditionalist) to be able to compete with and outperform the English-language pedagogy.

II. Foreign language curricula should primarily serve the needs of host cultures and focus on their history, culture, values, then - represent world history, cultural heritage, modernity and futurity, last of all – represent Inner Circle realia. The optimal ratio is: national cultures issues – 40-45%, global issues – 40-45%, Inner Circle issues – 10-20%.

To legitimize its international-communication status, English as an educational subject should not accentuate the cultural identity and ideological values of its own speakers or do it last of all. If a natural world language is adopted by all nations and ethnicities as a means of global communication, it *should be stripped of its inherent cultural-specific historical, ideological, institutional, behavioural, phraseological, discourse/narrative features.*

Foreign/second language curricula should, in the first place, focus on a particular target national audience, perform the functions for and serve the needs of this culture, bringing out its historical and cultural realia, values and cultural spirit. In the second place, they should serve as a tool for the representation of the heritage of mankind, the world history and culture, as well as for the depiction of modernity and futurity of humanity. This should be done on the world scale, rather than in a narrowly national perspective. In the third place, as a homage to the source language and culture, the curricula should represent realia of the Inner Circle. The three-way directions/components of foreign/second language curricula should be carefully balanced.

Continuing the Quirk-Kachru argument about the Inner-&-Outer-Circles entitlement to the development of norms and standards of English as the second language, let us ask ourselves whether the Expanding Circle is entitled to it too? Can it freely introduce its realia into their foreign/second language? Is the competency in the Inner Circle cultural and everyday realia crucial for evaluating English-language skills?

In our view, the answer to the first two questions should be yes, and the answer to the last one – no.

This is so, if we accept that in the world of equal rights and cultural diversity *the countries of the Inner Circle are no longer a privileged metropolis. They stand on an equal footing as linguocultural donors with the countries of the Outer and Expanding Circles.* If a second/foreign

language becomes mandatory at school and college; if it becomes a metalanguage in functional domains of international and sometimes even national communication; if it is recognized as the World Language, we strongly believe that *countries of the Expanding Circle should be entitled to developing norms of this language alongside the Inner and Outer Circles.*

The teaching of a foreign/second language in this respect can be adequately described in terms of a bargain, and English teaching and learning actors' relationship for this matter can be rightfully likened *to a seller-client relationship*. Once people of other nations appropriate a second language as a tool of international communication, they become its owners. They are entitled to developing (arguably also creating) norms on an equal footing with the representatives of the Inner Circle. They can use this language to their avail to encode their world vision; they can replenish it, be donors to it, introduce mentifacts, realia and discourses of their own cultures into it, calque native narratives, texts, idioms and locutions etc.

Today methodologists claim the principle of representativeness underlying textbook writing, implying representations of social reality with the focus on modernity (Gray, 2010). However, in most cases English textbooks published in Britain and USA present an image of the world in the perspective of the Inner Circle cultures, rather than represent it objectively. In fact, more than 90% of realia in English-language textbooks relate to English-speaking countries, besides, there is a sufficiently clearly traced system of recurrence of topics for discussion, evaluations, interpretations. It would be more reasonable to say that narratives of textbooks construct in recipients' consciousness reality as perceived by the Inner Circle.

In our view, the fuzzy principle of representativeness should be enlarged by the principles of *symmetry and proportion*. It means that representation of facts in textbooks should be symmetrical - proportionate to their occurrence and topicality in the actual life of a foreign/second language recipients. Symmetry and proportion are easily assessed. We believe that the optimal ratio is: host culture issues – 40-45%, global issues, world history and culture – 40-45%, source culture issues – 10-20%.

III. There should be no excessive English-culture realia and personalia branding. The focus should shift from brands of Inner-Circle historical events, literature, art, cultural facts, places and other realia to particular-national ones (dependent of the nation of learners), and international, global brands, unrelated to English-speaking countries. There should be no predominance of English-culture personalia either – no excessive representation of Inner-Circle people of notice, singers, actors, writers, politicians, scientists, etc. or fictitious personages from folklore and literature. Realia and personalia branding should be proportionate to their occurrence and topicality in the actual life of a learner: host cultural brands – 40-45%, global cultural brands – 40-45%, source cultural brands – 10-20%.

Branding in marketing means giving commodities distinct identity by imparting to them definite images, names and tokens. However, "new capitalism" and consumer society breed pervasive commodification, entailing the branding (and re-branding) of people, places, institutions or languages. In an economy "increasingly organised around attention, branding becomes necessary if commodities are to be noticed and if they are to be considered worth having" (Gray, 2010). In ELT branding is understood to operate through association and hoped for identification on the part of students with certain characters (e.g. celebrities) and certain characteristics (e.g. distinction, commitment, passion, success, enterprise, and zero drag). *Thus, in ELT branding is making realia and personalia of the English-language culture noticeable, recognizable and memorable in order to give recipients an impression of them as worth possessing or emulating.*

Today ELT branding draws on neoliberal values; thus choice, individualism, spectacular professional success, repeatedly labelled by ELT publishers in interviews as 'aspirational', are represented through respective brands in textbooks. Neoliberal lifestyle is shown as something students might aspire to and which "would motivate them in their English-language learning" (ibid.). (In passing, this interpretation of the word 'aspirational' is viewed by us as equivocation: many would prioritize for this term lofty goals and missions as part of important national and global communal projects.)

Brands often accentuate national character, type, or mentality; the British are frequently represented as eccentric, polite, rational, ironic, stalwart. Narratives usually combine realia and personalia brands: in Upstream Intermediate (B. Obee, V. Evans, Express Publishing, 2002) in the unit "My Home is my Castle" there are a few texts about British houses as "castles", written in a curious and respectful key, complete with subliminal techniques (aristocratic branding, stunts, grotesque, imagery, contrast, play on words), all keeping up the narrative of affluent, bright, exciting life in Britain. The main text contrasts a couple who built for themselves a castle inside a hill ("brand new with all the luxuries you would expect from a house that cost more than £350,000, including a keep, a moat and a drawbridge") and a tree surgeon who decided to build a luxury tree house into a spruce tree six metres above the ground. On the sidelines there is however a more remarkable contrast with houses in poorer countries: a "funny-looking hut on stilts in Zimbabwe that had a thatched roof and was on stilts with steps up to the front door", and a "really tiny little rock house in Portugal."

In TESOL/TEFL textbooks there is especially much branding of Inner-Circle celebrities and fictitious personalia (over 90%), inculcated into learners' minds since early age, shaping their outlooks and choices. These brands are very different – and most of them too ambiguous to act as unquestionably positive role models for young learners (and such role-modelling unconsciously occurs), the more so because they spring from foreign soil. To emulate them all too often means to have a warped idea of life success (including because their success is frequently understood as an individual accomplishment independent of (and outside of) the society).

We are confident that branding should feature realia and personalia of the recipients' cultures in the first place and, secondly, reputed world realia and personalia. The ratio, as we have said, should be: host cultural brands – 40-45%, global cultural brands – 40-45%, English cultural brands – 10-20%. This will serve to ensure continuity of national cultures and involvement in important global issues. Men and women of distinction, literary characters, personages, types; historical events, places, achievements etc. should be represented in not less bright and admirable way than Inner-Circle realia and personalia in today's English textbooks.

IV. For a language to become a legitimate international auxiliary language, rather than an arbitrary lingua franca, it calls for the principles of utmost balance, accuracy and tolerance in textbooks, especially as regards other cultures' facts, history, values, personalities etc. An impartial selection of topics, representation of facts and characters in language textbooks is needed. The choice of words should be accurate, phrases, idioms, clichés, texts, and dialogues - meticulously calibrated and unbiased so as not to transgress the borders of tolerance and political correctness.

Today we often observe political and ideological bias in UK- or US-published textbooks. In such cases, balanced and rational narratives should be called into play – changing perspectives, or rather re-interpreting mishandled information by also introducing an opposite perspective.

Let us give some examples. The Proficiency Masterclass, 2003 (K. Gude, M. Duckworth) may well be regarded a sample of elaborate English and fair linguodidactics, but it suggests arbitrary corollaries quite often. Thus, Unit 10 "Taking Liberties" represents in glossy and elevated wording one of the "velvet revolutions" in the post-socialist space, to name, in Czechoslovakia as it split in two countries. From today's perspective, with all the facts we know about financed, prefabricated and orchestrated "velvet" ("orange", "colour", "flower", "dignity" etc.) revolutions to depose legitimate governments, falsified evidence of regimes reprisals, unidentified snipers, flower-toting females shielding gun- and coldsteel-toting hitmen, "sacred victims" – with all this knowledge we should certainly open up a meaningful discussion on the subject.

Particularly in Czechoslovakia, mass protests began after a provocation – a student Martin Schmid was reported by radio Free Europe to have been killed by the country's leadership on November 17, 1989. However, there was no Martin Schmidt, but an intelligence agent Ludvik Zifchak, who was alive and well. During his later revelations, Zifchak repeated that the purpose was to bring the opposition movement called Charter 77, led by Vaclav Havel, to power. The events in Czechoslovakia were one of the first "velvet" ("color") revolutions - coups d'état disguised as popular uprisings. As a result, Czechoslovakia withdrew from the Warsaw Pact, an ethnic conflict between Czechs and Slovaks, surge in unemployment and poverty followed.

Frequently bias is created through falsities, put into mouths of referent personalities, for example the same student book on p. 78 through the mouth of a post WWII "displaced half-Russian woman's" daughter Mara Amats, subject of the Commonwealth, misrepresents the ethnic culture in Soviet Kazakhstan. It is falsely claimed the ethnic cultures in the USSR were non-existent: there only remained "the threads of their pre-Revolutionary skills, deliberately crushed in 70 years of 'socialist realism'. Their crafts were mummified; instead of their symbolic patterns and native decorative arts they had to make busts of Lenin or representations of people driving tractors. 'Many of these crafts survived only in the more remote areas where old people kept them going because of dowry customs and so on. The younger ones see them as living libraries of their past - please read them with us, they asked, so that we can earn our living through them again.'" The viewpoint to oppose this slighting passage should be corroborated by facts, illustrations, references. It should be said that the central government of the USSR, despite urbanization that tends to undermine traditional arts, did develop its nationalities' arts and crafts, literatures and theatres, create film studios, art galleries, indigenized administration, education, science etc. Assiduous research was made into the history of ethnic arts (e.g. by T. Bassenov, B. G. Erzakovich, G. Sarykulova, N.-B. Nurmuhammedova etc.). Soviet Kazakh artists and craftsmen's works were widely exhibited.

V. Moral and ideological inferences from English textbooks narratives should be traditional, time-honored. They should comply with religious morals and humane ideologies, rather than be relativist or objectionable.

Despite the seemingly unsystematic thematic selection and content, Inner Circle English textbooks have a meaningful core, they contain recurring concepts and meanings. Conceptual, metaphysical and didactic-ideological levels of information in these textbooks are, as a rule, expressed not directly, but implicitly – mediated by thematic factual and cultural information encoded in them.

As attested by researchers of TESOL/TEFL R. Phillipson, J. Gray and others, textbooks of the Inner Circle, despite alleged universality of topics (global ecology, behavior, psychology, health

etc.), are carriers of neoliberal, occidentocentric, hedonistic, individualist, consumerist ideology. They largely ignore the interests of the recipient states of the World Language, the issues raised there are frequently unrelated to the needs of most of the population in countries where English is studied as a foreign/second language. All these features continue to be reflected in British English textbooks of the 21st century (Gray, 2010; Kullman, 2013). The neoliberal ideology is accompanied in textbooks by marked representations of conspicuous consumption, implicit approval of opulence, "self-programmable" labour (refers positively to employees able to switch jobs and countries – poor or impoverished – for the rich capitalist metropolis). This stands in opposition to modesty, moderation, rational consumption, "generic" labour (e.g. employees in extracting, manufacturing industries), which are either unrepresented or represented degradingly.

There are plenty of examples of moral relativity and somehow questioning traditional moral values in English textbooks. Surprisingly they can be found in textbooks, regularly used in high schools of the Outer/Expanding Circles. For example, in Unit 1 of Gateway B1 (D. Spencer) a text reads: "What are your parents doing now? Maybe they're watching you, listening to you or finding out where you are?". "Spying" is denounced and the conclusion reads: "Adolescents need to take their own decisions and make their own mistakes. Mistakes are an important part of growing up, of passing from childhood to independence. We think it's important for parents to give their children the opportunity to do this". Next goes the work with the song "Girls Just Want To Have Fun" by Cyndi Lauper: "She comes home in the morning light / Her mother says when you gonna live your life right / Oh mother dear you're not the fortunate ones / And girls they want to have fun...". Since subconscious, as psychologists say, readily skips interdictions, the assignments in this textbook subliminally give youngsters images of patterns of disobedience, resistance to guardianship, improper behavior to which no evaluations are given. Unit 2 (Criminal Records) is dedicated to types of crime. Through text and pictures, types of delinquency are introduced into young minds together with a sympathetic story about the criminals Bonny and Clyde (followed by the history of the British Secret Intelligence Service). Excitement of admiration for the conspicuous lifestyle and glamour of the characters is accompanied by an attempt to excite gloating at their miserable end (cf. also "Whatever happened to Baby Doe?", Proficiency Masterclass).

Recently, the subjects of TESOL/TEFL textbooks are increasingly determined by globalist agenda. Technically, in addition to customer editors and consultants, publishers use item writers' teams, each adapting several selected materials. While earlier textbooks, for example, Streamline, Headway, First Certificate Masterclass, Proficiency Masterclass assumed projective alignment of learners' personal identities to the canons of Inner-Circle culture, now the emphasis is on concentrating on personal change and building one's own destiny, reflecting a new, subtler strategy of educational influence in the spirit of individualism, isolation, meeting personal needs. All this reflects the ideologies of modern globalism. Global English textbooks are becoming essentially psychotherapeutic: they increasingly reify individual narratives, encourage methods of introspection, self-examination and self-assessment, accumulation of thesauruses, or dictionaries, for self-description (Kullman, 2013). Transition to new methods is allegedly designed to provide students with greater freedom of choice of materials for study, e.g. "adaptive learning" means interactive online learning, automatically tuning to trainees. Thus, a sense of voluntary choice of material for study for trainees is created. But the Western press used as a source of texts for reading: Christian Science Monitor, Grauniad (Guardian),

Huffington Post, TIME etc., are controlled by corporate Western mass media, their content, cultural and ideological values are quite predictable. Consumerism being the basis of life in the West (Chaney, 1996), the above-mentioned change does not negate consumer attitudes towards life, hedonism, individualism, occidentocentrism, implicitly actualized in English textbooks.

We believe that time-honored moral concepts should be represented in English textbooks, such as collective spirit, justice, equality, duty and honor, spiritual growth, modesty, moderation, rational consumption, honest work, family values, patriotism. Core principles and values of the United Nations Organization ought to be tackled on various case studies. Time-honored moralistic, religious, national historicocultural narratives should be included in English textbooks.

VI. Comparing, explanation and interpretation of cultural/historical phenomena should be made a standard practice, mere language training should be transformed into intercultural studies, at least in senior school and colleges. In this practice the first/native language can be metalanguage of comparing, explanation and interpretation along with the foreign/second language. Sometimes it should have priority, there should be no fear of switching to it while using the arguments of native authoritative sources. Comparison should be made in a neutral and calm manner.

For example, S. Cochrane and L. Raitskaya's "Macmillan Guide to Economics" represents planning under Soviet socialism in a picture of gloomy people lined up for food in provision shops. It should be argued that this statement is not entirely right – characteristic of the shortages of the Gorbachev times because of the mistakes of his economic policy, rather than of planning as such, which, including long-term projects, is an essential part of economy. At other times the situation with government planning and regulating the economy was different. One characteristic example is that the USSR ended the food rationing in 1947, two years after World War II, while France did it in 1949, and Britain in 1954.

As another example let us adduce "A radio interview about chavs" in Gateway B2. Apart from interpreting the messages following from the dialogue, it should be pointed out that some authors (Owen Jones, John Gray) consider the use of the pejorative term "chav" as a sign of the conceptual demonization of the working class, stereotyping negative evaluation of it. Attitudes to the working class in other national states should be brought to light and discussed.

VII. The language-as-commodity economic concept has made turning out of English textbooks and teaching aids a multimillion-dollar industry with the Inner-Circle monopoly. Textbooks in a foreign language should be written by host culture's domestic authors and published by domestic publishing houses - if needed, with the use of foreign consultants and methodologists.

The concept of English-as-commodity was publicized in the late 1980s, when the countries of the former Soviet Union were about to apply shock therapy for the introduction of a market economy. An Economist Intelligence Unit described ELT as a 'world commodity' in a report written to promote strategies for capitalizing further on this growth industry (McCallen 1989), cited in (Phillipson, 1992). The British Council Annual Report (1989/90: 17) informed that following the disintegration of communist states, an estimated 100,000 new teachers of English were needed for 30 million learners in Central and Eastern Europe in the 1990s (ibid.). The author urged for the speedy development of private schools to satisfy the expected demand for English, timely supply of the world market with educational literature was identified as a strategic priority. Thus, teaching English and publishing English textbooks and aids became a branch of the economy and an important element of international business (ibid.). Since then

there appeared *the Inner Circle monopoly in the English-as-commodity market.*

The industry of English-language textbooks published in the UK and the US can be viewed as a means of obtaining multimillion financial profits, as well as giving selective subject knowledge and a body of ideological interpretation and legitimation of reality. The common regularity is that intensive study and use of a foreign language causes unconscious assimilation of concepts, patterns of speech, the very cognitive and communicative styles of native English speakers, levelling out the public consciousness of the peoples worldwide to the Inner Circle standards.

We think this monopoly for publishing textbooks inequitable. It is expedient to learn from the experience of Inner-Circle colleagues who themselves write and publish foreign language textbooks by the efforts of their domestic authors - with the use of foreign language consultants and textbooks. English-as-commodity should benefit nation states rather than the Inner Circle countries, although this industry, as we see it, should never surpass in quantity, quality or importance the linguistic industries of nation-states: Russian-as-commodity, Farsi-as-commodity, Turkish-as-commodity, Arabic-as-commodity etc.

In addition to purely economic benefits, textbook publications by host cultures seems quite healthy as distinct from the thoughtless practice of mass purchasing of foreign textbooks and non-critical assimilation of their materials. This is consistent with the principles of ecolinguistics, presupposing the native (primordial) linguoculture to be the main code of storage and transmission of the experience and the studied linguistic culture, a new code, to be seen through the prism of the primordial.

Nationally published English textbooks will enliven the publishing industry, and nationally relevant subjects and perspectives (together with international ones) will facilitate proper cultural conditioning.

5. Conclusion and implication

As we see it, to reach a consensus and elaborate common ground concerning the above issues, joint effort of linguists and a broad spectrum of scholars is needed, and we particularly call for TESOL and TEFL specialists to participate in the discussion of the proposed conventions for the teaching of a second (non-native) and foreign language.

References

Chaney, D. (1996). Lifestyles. London: Routledge.

Dua, Hans R. (1996) Introduction. International Journal of the Sociology of Language 18 (1996): 1–5.

Fox, Kate. (2004) Watching the English. The Hidden Rules of. English Behaviour. London: Hodder & Stoughton.

Gramsci, A. (1929-1935) Prison Notebooks. URL.: http://www.marxists.org/archive/gramsci/

Gray, J. (2010) The branding of English and the culture of the new capitalism: Representations of the world of work in English language textbooks. Applied Linguistics, 31 (5), 714-733.

Gray, J. (2013) LGBT invisibility and heteronormativity in ELT materials, in Gray, J. (ed.) Critical Perspectives on Language Teaching Materials (pp. 40-63). Basingstoke: Palgrave Macmillan. Pre-publication version Gumperz J. (1982) Language and social identity. Cambridge.

Hult, F. (2003). English on the streets of Sweden: An ecolinguistic view of two cities and a language policy. Working Papers in Educational Linguistics, 19(1), 43-63.
Kachru, B. (1992/1983). Teaching world Englishes In B. Kachru (Ed.), The other tongue: English across cultures (pp.355-365). Urbana, IL: University of Illinois Press.
Kullman, John (2013). Telling Tales: Changing Discourses of Identity in the 'Global' UK-Published English Language Coursebook // Critical Perspectives on Language Teaching Materials. Ed. By John Gray. Pp. 17-40.
Malouf, David (2003) Made in England. Australia's British inheritance. Quarterly Essays 12, November. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
Meyjes, Gregory P. (2011) English beyond Our Borders: Reflections on the Risks, Rewards, and Responsibilities of TESOL. A publication of Georgia TESOL. TESOL in Action Winter 2011 Vol. 23 Issue 1, pp.3-23.
Meyjes, Gregory P. (2010) Foreword, Exploring Intercultural Competence in Education: a Guide for Pre-service Teachers [Non-Final, Pre-publication Draft] (EDUC 2120). URL: https://www.academia.edu/12786244/_Draft_Foreword_Exploring_Intercultural_Competence_in_Education_a_Guide_for_Pre-_service_Teachers_Non-Final_Pre-publication_Draft_ (14.01.2019)
Myers-Scotton, Carol (1993). Social motivations for codeswitching : Evidence from Africa. Oxford: Clarendon.
Phillipson, R. (1992) Linguistic imperialism. Oxford: Oxford University Press. (Re-published in China by the Shanghai Foreign Language Education Press, 2012).
Phillipson, R., Skutnabb-Kangas, T. (1996) English Only Worldwide or Language Ecology? // TESOL Quarterly: Language Planning and Policy. Autumn. Vol. 30, No. 3 - Pp. 429-452.
Ricento T.K., Hornberger N.H. (1996) Unpeeling the Onion and the ELT Professional // TESOL Quarterly. Vol. 30, No. 3: Language Planning and Policy. Autumn. Pp. 401-427.
Roth, J./Roth, K. (2001) Interkulturelle Kommunikation. In: Brednich, Rolf W. (Hg.): Grundriß der Volkskunde: Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie. Sonderdruck. Berlin.
Sapir, Edward (1925) The Function of an International Auxiliary Language. First published in Romanic Review, July. Also published in H. N. Shenton, E. Sapir and O. Jespersen, International Communication: A Symposium on the Language Problem, London 1931. Pp. 65-94.
Sharifian, F. (ed.) (2009) English as an international language. Perspectives and pedagogical issues. Bristol: Multilingual Matters.
Shcherba, L.V. (1974) Language System and Speech Activity. Work Collection / Ed. L. R. Zinder, M. I. Matusevich; Academy of Sciences of the USSR. Leningrad: Nauka : Leningrad branch. (In Russ.)
Wierzbicka, A. (2006) English: Meaning and Culture. Oxford: OUP.
http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/
https://unchronicle.un.org/article/safeguarding-cultural-and-linguistic-diversity-context-global-citizenship

Ahwaz Journal of Linguistics Studies

(Peer-Reviewed International Quarterly Journal)
(ISSN: 2717-2643)

مجلة الأهواز لدراسات علم اللغة

(مجلة فصلية دولية محكمة)
(ISSN: 2717-2716)

WWW.AJLS.IR