ISSN: 2707-5508
EISSN :2708-5783

الآداب

للدراسات اللغوية والأدبية

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات اللغوية والأدبية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

طبيعة المعنى اللغوي وطبيعة بنائه: دراسة في المنظورين التقليدي والإدراكي

في سحر الافتتان: الطبيعة منبعًا لتشكّل الصورة في الشعر الأندلسي

أَصْنَافُ الصّمْتِ وَوَظَائِفُه في رِوايَةِ (طَوْقِ الحَمَامِ)

أثر تقنية القصص المصورة في مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف السادس الأردنيين من متعلمي اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية

تدريب المترجمين: دراسة وتحليل للجوانب التطبيقية في برامج بكالوريوس الترجمة في الجامعات اليمنية

المجلد 6 - العدد 3

للدراسات اللغوية والأدبية

المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع المجلة

موقع الجامعة

DOAJ

EBSCO

Google Scholar

WorldCat

ROAD DIRECTORY OF OPEN ACCESS SCHOLARLY RESOURCES

Arcif Analytics

دار المنظومة DAR ALMANDUMAH

معرفة e-Marefa

AskZad Academic Digital Library المَكتبة الرَقمية العَربية

OpenAlex

sudoc

Crossref doi

الآداب

للدراسات اللغوية والأدبية

مجلة علمية فصلية محكمة – تعنى بالدراسات اللغوية والأدبية - تصدر عن كلية الآداب

الإشراف العام:

أ.د. محمد محمد الحيفي

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالكريم مصلح أحمد البحلة

مدير التحرير:

أ.م.د. عصام واصل

المحررون:

أ.م.د. أمين علي أحمد الصلل (اليمن)	أ.د. عاطف عبدالعزيز معوض (مصر)	أ.م.د. علي حمود السمحي (اليمن)
أ.د. عارف أحمد محمد حسن الأهدل (السعودية)	أ.د. عبدالحميد سيف الحسامي (السعودية)	أ.م.د. محمد البركاتي (السعودية)
أ.د. توفيق محمد (جنوب أفريقيا)	أ.م.د. علي بن جاسر الشايع (السعودية)	أ.د. نعيمة سعدية (الجزائر)

التصحيح اللغوي:

القسم العربي	القسم الإنجليزي
أ.م.د. عبدالله علي الغُبَسي	د. عبدالله محمد خليل

الهيئة العلمية والاستشارية:

أ.د. إبراهيم محمد الصلوي (اليمن)	أ.د. سعيد أحمد البطاطي (اليمن)
أ.د. إبراهيم تاج الدين (اليمن)	أ.د. سليمان العايد (السعودية)
أ.د. أحمد مقبل المنصوري (الإمارات)	أ.د. عبدالحميد بورايو (الجزائر)
أ.د. إنعام داود سلوم (العراق)	أ.د. عمر بن علي المقوشي السعودية)
Prof. Panchanan Mohanty (India)	Prof. Marie-Madeleine BERTUCCI (France)
أ.د. جمال محمد أحمد عبدالله (اليمن)	أ.د. محمد أحمد شرف الدين (اليمن)
أ.د. حليمة أحمد عمايرة (الأردن)	أ.د. محمد خير محمود البقاعي (السعودية)
أ.د. حميد العواضي (أمريكا)	أ.د. محمد عبدالمجيد الطويل (مصر)
أ.د. حيدر محمود غيلان (قطر)	أ.د. محمد محمد الخربي (اليمن)
أ.د. رشيد بن مالك (الجزائر)	أ.د. هاجد بن دميثان الحربي (السعودية)
أ.د. سعاد سالم السبع (اليمن)	أ.د. هند عباس علي حمادي (العراق)

المسؤول المالي	الإخراج الفني
علي أحمد حسن البخراني	محمد محمد علي سبيع

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية
مجلة علمية فصلية محكمة
تصدر عن كلية الآداب
جامعة ذمار، ذمار،
الجمهورية اليمنية.
المجلد (6)
العدد (3)
سبتمبر 2024م
ISSN:2707-5508
EISSN: 2708-5783
الترقيم المحلي:
(2020 - 1631)

هذه الدورية إحدى دوريات الوصول الحر، تتاح محتوياتها جميعًا مجانًا بدون أي مقابل للمستفيد أو الجهة المنتمي إليها، ويسمح للمستفيد بالقراءة والتحميل والنسخ والتوزيع والطباعة والبحث ومشاركة النص الكامل للمقالات، واستعمالها لأي غرض آخر قانوني دون الحاجة إلى تصريح مسبق من الناشر أو المؤلف. بموجب ترخيص: Commons Attribution 4.0 International License.

قواعد النشر

تصدر مجلة "الآداب للدراسات اللغوية والأدبية" العلمية المحكمة، عن كلية الآداب، جامعة ذمار، الجمهورية اليمنية، وتقبل نشر البحوث بالعربية والإنجليزية والفرنسية، وفقًا للقواعد الآتية:

أولا: القواعد العامة لقبول البحث للتحكيم

- أن تتسم الأبحاث بالأصالة والمنهجية العلمية السليمة.
- أن لا تكون البحوث قد سبق نشرها أو تقديمها للنشر إلى جهة أخرى، ويقدم الباحث إقرارا خطيًّا بذلك.
- تكتب البحوث بلغة سليمة بصيغة (Word)، وتراعى فيها قواعد الضبط ودقة الأشكال -إن وجدت-.
- تكتب البحوث بخط (Sakkal Majalla) وبحجم (15)، بالنسبة إلى الأبحاث باللغة العربية، وبخط (Sakkal Majalla) وبحجم (13) بالنسبة إلى الأبحاث باللغتين الإنجليزية والفرنسية، وتكون العناوين الرئيسة بخط غامق، وبحجم (16). على أن تكون المسافة بين الأسطر (1,5 سم)، ومسافة الهوامش (2,5 سم) من كل جانب.
- لا يتجاوز البحث (7000) كلمة، ولا يقل عن (5000) كلمة، بما فيها الأشكال والجداول والملاحق، ويمكن تجاوز الزيادة حتى (9000) كلمة.
- على الباحث أن يتجنب الانتحال أو اقتباس عبارات الآخرين أو أفكارهم، دون الإشارة إلى المصادر الأصلية.

ثانيا: إجراءات التقديم للنشر

يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:

- تحتوي الصفحة الأولى على العنوان بالعربية واسم الباحث ووصفه الوظيفي، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وبريده الإليكتروني، ومن ثم الملخص بالعربية.
- تحتوي الصفحة الثانية على ترجمة إلى اللغة الإنجليزية لمحتويات الصفحة الأولى (العنوان واسم الباحث ووصفه... إلخ، والملخص والكلمات المفتاحية).
- يحتوي الملخصان بالعربية والإنجليزية على العناصر الآتية: (هدف البحث، المنهجية، والنتائج)، على ألا يتعدى كل منهما 170 كلمة، ولا يقل عن 120 كلمة، في فقرة واحدة، ويرفق معهما كلمات مفتاحية بحيث تتراوح بين 4-5 كلمات باللغتين.
- **المقدمة**: يحتوي البحث على مقدمة يستعرض فيها الباحث: نبذة عن الموضوع، الدراسات السابقة، الجديد الذي سيضيفه البحث في مجاله، إشكالية البحث، أهدافه، أهميته، ومنهجه، وخطته (تقسيمه)، على أن يكون ذلك في سياق الكلام دون إفراد عناوين داخل المقدمة.

- **العرض**: يتم عرض البحث وفقًا للمعايير والأصول العلمية المتبعة، والمباحث والمطالب المشار إليها، وبشكل مترابط ومتسلسل.
- **النتائج**: يتم عرض النتائج بشكل واضح ومتسلسل ودقيق.
- **الجداول والهوامش والمراجع**

- يراعى في ضبط الجداول الدقة والتصميم وفق نظام APA الإصدار السابع.
- توثق الهوامش في متن البحث وفق نظام APA الإصدار السابع.
- ترتب المراجع في نهاية الأبحاث على وفق نظام APA الإصدار السابع. ويتم ترتيبها ألفبائيًّا (هجائيًّا)، على أن لا يدخل في الترتيب (أل، وأبو، وابن)، فابن منظور مثلا يرتب في حرف الميم.
- يقوم الباحث برومنة المراجع بعد اعتمادها وتدقيقها بشكلها النهائي من قبل هيئة تحرير المجلة.

- ترسل الأبحاث بصيغتي Word وPDF باسم رئيس التحرير على البريد الإلكتروني للمجلة: artslinguistic@tu.edu.ye
- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث باستلام بحثه، وإجازته للتحكيم أو التعديل عليه قبل إجازته للتحكيم.

ثالثا: إجراءات التحكيم والنشر

- بعد إجازة البحث للتحكيم من قبل رئيس التحرير أو نائبه أو مدير التحرير تتم إحالته إلى المحكمين.
- تخضع الأبحاث المقدمة للنشر في المجلة لعملية مراجعة المحكمين المزدوجة المجهولة.
- يصدر قرار قبول البحث للنشر من عدمه بناء على التقارير المقدمة من المحكمين، وتكون مبنية على أساس قيمة البحث العلمية، ومدى استيفاء شروط النشر المعتمدة والسياسة المعلنة للمجلة. وعلى مبادئ الأمانة العلمية وأصالة البحث وجدته.
- يتولى رئيس التحرير إبلاغ الباحث بقرار المحكمين حول صلاحيته للنشر من عدمه، أو إجراء التعديلات الموصى بها.
- يلتزم الباحث بالتعديلات التي يوصي بها المحكّمون في البحث وفقًا للتقارير المرسلة إليه، خلال مدة لا تتجاوز 15 يومًا.
- يعاد البحث إلى المحكمين عندما تكون التوصيات جوهرية؛ لمعرفة مدى التزام الباحث بما طُلب منه. وتتولى رئاسة/إدارة التحرير متابعة التقييم عندما تكون التوصية بإجراء تعديلات طفيفة، ومن ثم يتم التحقّق النهائيّ، ويُمنح الباحث خطاب قبول بالنشر، متضمنا رقم العدد الذي سوف ينشر فيه وتاريخه.
- بعد التأكد من جاهزية المخطوطة بصورتها النهائية، يتمّ إرسالها إلى التدقيق اللغوي والمراجعة الفنية، ثم تحال إلى الإنتاج النهائي.

- يعاد البحث بصورته النهائية إلى الباحث قبل النشر للمراجعة النهائية وإبداء الملاحظات إن وجدت، وفق النموذج المعدّ لذلك.
- يتم نشر الأعداد إلكترونيًّا في موقع المجلة وفق الخطة الزمنية المحددة للنشر، ويُتاح تحميلها مجانًا ودون شروط فور نشرها.

رابعًا: أجور النشر

يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:

- يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار مبلغًا وقدره (15000) ريال يمني.
- في حين يدفع الباحثون من داخل اليمن (25000) ريال يمني.
- ويدفع الباحثون من خارج اليمن (150) دولارًا أمريكيًّا أو ما يعادلها.
- كما يدفع الباحثون أجور إرسال النسخ الورقية من العدد.
- لا يعاد المبلغ إذا رُفض البحث من قبل المحكمين.

للاطلاع على الأعداد السابقة يرجى زيارة موقع المجلة عبر الرابط الآتي:

https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/arts

عنوان المجلة: كلية الآداب - جامعة ذمار، هاتف (00967509584).

العنوان البريدي: ص.ب (87246)، كلية الآداب - جامعة ذمار. ذمار، الجمهورية اليمنية.

المحتويات

- طبيعة المعنى اللغوي وطبيعة بنائه: دراسة في المنظورين التقليدي والإدراكي
سامي محمد نعمان، د. ذكرى يحيى القبيلي.....9
- جهود إبراهيم التركي في البلاغة الإدراكية
د. أديم بنت ناصر الأنصاري.....39
- الأفعال الكلامية في خطاب التهنئة بالعيد في البلدان العربية من منظور تداولي
د. أفراح أبو البشر محمد بابكر.....57
- التناص مع القرآن الكريم في شعر مروان المزيني
د. عبد الهادي بن إبراهيم مويس العوفي.....75
- في سحر الافتتان: الطبيعة منبعًا لتشكّل الصورة في الشعر الأندلسي
د. أحمد مقبل محمد المنصوري.....97
- التصوير بالحقيقة ودلالاته في شعر فواز اللعبون
ريم بنت محمد بن صالح الحسين.....119
- كتابات ملحة عبدالله في نقد المسرح السعودي: دراسة في ضوء نقد النقد
أميرة بنت سعود الشهري.....137
- الأنا وعلاقاتها في (الحياة خارج الأقواس: سيرة غير ذاتية للمدعو سعيد) لسعيد السريحي
د. محمد بن ظافر بن علي القحطاني.....156
- الشكوى في ديوان المفضليات: دراسة أسلوبية
د. ضيف الله بن صالح حسن الزهراني 184
- أَصْنَافُ الصّمْتِ وَوَظَائِفُه فِي رِوايَةِ (طَوْقِ الحَمَامِ)
مزن بنت نور العوني.....204
- شعرية التعدد والاستقطاب في رواية (أغنية قادمة من الغيم) لعبد العزيز النصافي
د. عائشة دالش حامد العنزي.....231
- الخروج من القارورة/ الخروج من النسق: قراءة الأنساق المضمرة في رواية القارورة ليوسف المحيميد
د. عمر سعيد باصريح.....259
- قراءة في الفكر اللساني عند ابن خلدون
د. عادل كرامة معيلي، عبد الواحد محمد نعمان دهمش.....282

- دور المشيرات المقاميّة في ضبط الدلالة في نصوص الأحكام القانونيّة
د. عبدالله بن سعد بن فارس الحقباني.....298
- أثر الضمائر في تحقيق التماسك اللفظي والانسجام الدلالي للجملة في معلقة امرئ القيس
د. إبراهيم عبدالله أحمد الزين.....320
- جموعُ التكسيرِ في ديوانِ أبي النَّجْمِ العِجْلِيّ: دراسةٌ صرفيةٌ دلاليةٌ
د. مساعد بن محمد الغفيلي.....340
- أسلوب الاستفهام في رسالة التوابع والزوابع لابن شهيد الأندلسي: دراسة نحوية
د. علي بن علوي بن عوض الشهري.....386
- أثر التقديم والتأخير في التعبير التصويري في شعر ابن الرومي
عبدالعزيز بن حسين بن مبارك الحارثي.....403
- أنماط الإيقاع وقوانين الخطاب في شعر الخليل بن أحمد الفراهيدي، وأثرها في الصّوت والصيغة والتركيب والدّلالة
د. فهد بن سالم بن محمَّد المغلوث.....432
- برنامج مقترح قائم على إستراتيجية الممارسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها
د. ظافر علي عبدالله الشهري.....462
- اتجاهات الطلاب السعوديين نحو تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية ومعلمي اللغة الإنجليزية وظروف التعلم
د. سيد سرور حسين.....486
- تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على إتقان اللغة الإنجليزية لدى الطلاب الجامعيين: دراسة آراء معلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية
د. صفاء محمد صديق حاج حمد.....508
- الحفاظ على التفاعل البشري المعني في بيئات التعلم اللغوي المعززة بالذكاء الاصطناعي: مراجعة منهجية
د. نعمات إدريس محمد سعيد عمر.....533
- أثر تقنية القصص المصورة في مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف السادس الأردنيين من متعلمي اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية
براءة محمد محمود ربابعة،د. عبدالله أحمد عبدالله بني عبدالرحمن.....553
- تدريب المترجمين: دراسة وتحليل للجوانب التطبيقية في برامج بكالوريوس الترجمة في الجامعات اليمنية
د. عبدالحميد الشجاع،د. إبراهيم جبريل.....574

OPEN ACCESS
Received: 10 -04 -2024
Accepted: 18- 06-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Nature of Linguistic Meaning and Its Structure: A Study in the Traditional and Cognitive Perspectives

Sami Mohammed Noman *
samynman51@gmail.com

Dr. Dhikra Yahya Al-Qabaili**
zekrakareem@hotmail.com

Abstract

This study delves into the nature of linguistic meaning and its structure within both traditional literal semantics and modern cognitive semantics, examining several related concepts. The complexity of the topic necessitated an introduction, a preface, and three main sections. The first section addresses the nature of linguistic meaning from both perspectives. The second section discusses the hypothesis of multiple meanings. The third section explores the structure of linguistic meaning in the two perspectives. The study concludes with a summary of the key findings, followed by a list of references. To achieve its objectives, the study employs a cognitive approach, which extends beyond mere language analysis to examine the relationship between language and the mind. The findings suggest that meaning is not merely pre-existing stored knowledge encoded in language; rather, it is conceptual in nature. Its legitimacy is assessed through encyclopedic knowledge and perceptual experiences, making it individual and psychological, shaped by context and language. Consequently, there is no clear distinction between a primary, essential meaning and a secondary, non-essential meaning of a word. The study also reveals that intrinsic meaning contrasts with external world references, and that lexical units and grammatical structures, from a cognitive perspective, promote the formation of rich meanings. All grammatical structures inherently carry meaning, irrespective of the content they convey. Lastly, the study demonstrates that constructing the meaning of a sentence is not simply an aggregation of its parts' meanings. Instead, it is a continuous and complex mental construction process occurring at the conceptual level and formed during communication.

Keywords: Linguistic Meaning, Construction of Linguistic Meaning, Encyclopedic Knowledge, Context, Perceptual Experience.

* PhD Scholar in Cognitive Linguistics, Department of Arabic Language and Literature, College of Humanities and Social Sciences, King Saud University, Saudi Arabia.

** Professor of Linguistics, Department of Arabic Language and Literature, College of Humanities and Social Sciences, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Noman, Sami Mohammed, Al-Qabaili, Dhikra Yahya. (2024). The Nature of Linguistic Meaning and Its Structure: A Study in the Traditional and Cognitive Perspectives, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 9 -38.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/04/10م
تاريخ القبول: 2024/06/18م

طبيعة المعنى اللغوي وطبيعة بنائه: دراسة في المنظورين التقليدي والإدراكي

سامي محمد نعمان*
samynman51@gmail.com

د. ذكرى يحيى القبيلي**
zekrakareem@hotmail.com

ملخص

تستكشف هذه الدراسة طبيعة المعنى اللغوي وطبيعة بنائه في الدلالات الحرفية التقليدية والدلالات الإدراكية الحديثة، وتفحص بعض المفاهيم ذات الصلة. واقتضت طبيعة الموضوع أن تكون في مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث، تضمن المبحث الأول طبيعة المعنى اللغوي في المنظورين، وتضمن المبحث الثاني فرضية تعدد المعنى، وتضمن المبحث الثالث طبيعة بناء المعنى اللغوي في المنظورين، وختمت الدراسة بخاتمة شملت أبرز النتائج، ثم قائمة المراجع. ولتحقيق هذه الغاية، تسلك الدراسة سبيل المنهج الإدراكي الذي لا يقف عند تحليل اللغة وحسب، ولكنه يتجاوز ذلك فيحلل اللغة من زاوية علاقتها بالذهن. وتوصلت الدراسة إلى أن المعنى ليس مجرد معرفة مخزنة موجودة مسبقًا ومشفرة باللغة؛ ولكنه ذو طبيعة مفاهيمية، ويمتح شرعيته من المعرفة الموسوعية وتجاربنا الإدراكية، ومن ثم فهو فردي نفسي؛ ويتحدد بالسياق وباللغة. ولهذا، لا يبدو لنا أن هناك معنى أحاديًا وجوهريًا للكلمة وآخر ثانويًا وغير جوهري. كما كشفت الدراسة عن أن المعنى الجوهري يتناقض مع المرجع في العالم الخارجي، وأن الكلمات/ الوحدات المعجمية والأبنية النحوية، من المنظور الإدراكي، تحث على بناء المعنى الغني، وأن الأبنية النحوية جميعها تحمل معنى في حد ذاتها بصرف النظر عن المحتوى الذي يملؤها. أخيرًا، أبانت الدراسة أن بناء معنى الجملة ليس مجرد تجميع لمعاني أجزائها، ولكنه عملية بناء ذهني مستمرة ومعقدة تحدث على المستوى المفاهيمي؛ ويتشكل في أثناء الاتصال.

الكلمات المفتاحية: المعنى اللغوي، بناء المعنى اللغوي، المعرفة الموسوعية، السياق، التجربة الإدراكية.

---

* طالب دكتوراه في اللسانيات الإدراكية - قسم اللغة العربية وآدابها - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.

** أستاذ اللسانيات - قسم اللغة العربية وآدابها - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: نعمان، سامي محمد، والقبيلي، ذكرى يحيى. (2024). طبيعة المعنى اللغوي وطبيعة بنائه: دراسة في المنظورين التقليدي والإدراكي، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 9-38.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

مقدمة

يتناول هذا البحث طبيعة المعنى اللغوي وطبيعة بنائه في الدلالات الحرفية التقليدية والدلالات الإدراكية الحديثة. وفي أثناء ذلك، يفحص ما إذا كان للكلمة معنى خارج سياق الاستعمال ومشفر بالكلمات أو لا؛ ويتحقق، من فكرة المعنى الجوهري والمعاني غير الجوهرية. ولتحقيق هذه الغاية، تسلك الدراسة سبيل المنهج الإدراكي/ المعرفي الذي لا يقف عند حدود اللغة، ولكنه يتجاوز ذلك فيحلل اللغة من زاوية علاقتها بالذهن؛ أي إنه يحقق في العلاقة بين لغة الإنسان والعقل والتجربة الاجتماعية والجسدية.

تنبثق إشكالية هذه الدراسة من طبيعة المعنى اللغوي ذاته وطبيعة بنائه. ويمكن تحديد هذه الإشكالية في السؤال الرئيس الآتي:

- ما طبيعة المعنى؟ وما طبيعة بنائه في المنظورين التقليدي والإدراكي؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- هل للكلمات المستقلة عن السياق معنى لغوي؟
- ما حقيقة وجود المعنى المتعدد أو المعنى الجوهري والمعاني غير الجوهرية في اللغة؟
- هل ترشدنا معاني الكلمات إلى كيفية استعمالها في السياق، أو أن سياق الاستعمال هو الذي يحدد معاني الكلمات؟

وفيما يتعلق بالدراسات السابقة، يمكن القول إن موضوع طبيعة بناء المعنى في المنظورين ورد ضمن بعض الدراسات اللسانية الواسعة، ويمكن الإشارة في هذا الصدد إلى كتاب Vyvyan Evans, Cognitive Linguistics A Complete Guide (2019) (اللسانيات الإدراكية: مرشد كامل) وهو كتاب في اللسانيات الإدراكية ومن ثم فهو يبحث في موضوعاتها ومنها طبيعة البنية المفاهيمية (المفاهيم) والبنية الدلالية (المفاهيم المعجمية) ووظيفة اللغة وطبيعة بناء المعنى وما إلى ذلك.

وكتاب Alan Cruse. (2000). Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics. Oxford University press. (المعنى في اللغة: مقدمة في علم الدلالة والبراغماتية) يتناول فيه مؤلفه قضايا مختلفة في المعنى مثل معاني الكلمات والمفاهيم، وامتدادات المعنى، والتحليل المعجمي، وأنواع المعنى، والتداولية وأفعال الكلام، وما إلى ذلك.

أما في السياق العربي، فلا توجد دراسات عربية سابقة ناقشت طبيعة بناء المعنى، ولا سيما حين يتعلق الأمر بالدلالات الإدراكية التي لا تفصل بين علم الدلالة التقليدي والبراغماتية، وتتناول اللغة في علاقتها بالذهن. على أن هناك بعض الدراسات ذات الصلة بالمعنى ولكنها دراسات عامة، وذات اتجاه تقليدي في المجمل، ويمكن أن تقسم إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول يتخذ المعنى مادة للدراسة والتحليل، والقسم الثاني يتخذ المعنى وسيلة أو ضابطًا ومعيارًا لظواهر لغوية أخرى، والقسم الثالث يدرس المعنى لدى فئة من العلماء، نذكر من القسم الأول: المعنى وظلال المعنى (أنظمة الدلالة في العربية) لمحمد محمد يونس علي، وهو كتاب عام يناقش قضايا كثيرة في اللغة من ضمنها المعنى، فيشير مثلًا في الفصل الثاني إلى المعنى اللغوي والمعنى المقصود. ومفهوم المعنى (دراسة تحليلية) لعزمي موسى إسلام، بحث منشور في حوليات كلية الآداب جامعة الكويت، (1985)؛ والمعنى والدلالة والإحالة في اللسانيات لشنان قويدر، وهو بحث منشور في حولية الآداب واللغات بجامعة محمد بوضياف المسيلة/ الجزائر، المجلد5، العدد11، 2018 ولكنه لم يتطرق إلى طبيعة بناء المعنى على النحو المثار في دراستنا.

ومن القسم الثاني يمكن الإشارة إلى منزلة المعنى في نظرية النحو العربي وهي رسالة دكتوراه للطيفة إبراهيم محمد النجار (1995). وأجرى سعيد البطاطي بحثًا بعنوان "حاويات المعنى" نُشِر في مجلة جامعة حضرموت للعلوم الإنسانية، المجلد 17، العدد 2، ديسمبر 2020 سعى فيه إلى التَّعرُّف على مكان المعنى. وخلص إلى أن جميع المستويات اللغوية، باستثناء المستوى الصوتي، حاويات للمعنى، ولا سيما المستوى النحوي.

ومن القسم الثالث يمكن الإشارة إلى دراسة المعنى عند الأصوليين لطاهر سليمان حمودة (1983)؛ ويمكن أن يكون من القسم الأخير الدراسات التي تناولت المعنى عند عالم أو باحث بعينه، مثل نظرية المعنى في فلسفة بول جرايس لصلاح إسماعيل (2007)، ولكن مثل هذا التناول يفصل بوضوح بين الدلالة والبراغماتية. وهي دراسات أفادت الدارسين والمهتمين، وأثْرَت، بلا شك، المكتبة العربية؛ ولكنها دراسات عامة ومن زوايا أخرى لم تلامس طبيعة بناء المعنى في المنظورين التقليدي والإدراكي، فجاء هذا البحث لسد هذه الفجوة البحثية. ومن هنا تتجلى أهميته، كما تتجلى أهمية هذه الدراسة في كونها تقدم إطارًا نظريًا يمكن أن يفيد الباحثين ويؤسس لدراسات مستقبلية نظرية وتطبيقية ضمن هذا الإطار، ولا سيما في ظل حداثة الدلالات الإدراكية عربيًا.

تمهيد

شغل المعنى عددًا من علماء اللغة وفلاسفتها منذ زمن طويل، وهو، كما يقول راي جاكندوف (Ray Jackendoff, 2002، كما ورد في Evans, 2009,3) "الكأس المقدسة holy grail" ليس فقط في علم اللغة، ولكن أيضًا في الفلسفة وعلم النفس وعلم الأعصاب. كما أنه القضية المركزية في دراسة اللغة، ويبدو الأكثر أهمية من فهم تفاصيل التركيب أو الصرف.

وشكَّل مفهوم المعنى (معنى المعنى) نقطة اختلاف كبيرة لدى الكثير من العلماء والدارسين. وكما هو معروف، فإن الباحثَين أوجدن وريتشاردز Ogden and Richards (2015) أحصيا ستة عشر تعريفًا لمعنى المعنى. وحاول هذان العالمان نفي فكرة المعنى الأساسي الأحادي والمحدد للكلمة. وعَدَّ أولمان (1951/ 1962، ص. 217) هذا الصنيع منهما بمنزلة ثورة في المعنى وفتحًا لآفاق جديدة. وامتد النقاش إلى علاقة اللفظ بالمعنى وطبيعة المعنى وطبيعة بنائه، وما إلى ذلك من قضايا ذات صلة به. وعلى مدى قرون طويلة وإلى يومنا هذا، ظهرت نظريات أو فرضيات كثيرة عُنيت بالمعنى؛ واتخذت اتجاهين كبيرين، عرف الاتجاه الأول بالاتجاه الحرفي أو التقليدي، وعرف الاتجاه الثاني بالاتجاه الإدراكي/ المعرفي.

ومن المهم هنا الإشارة إلى أن الحرفية لا يقتصر نقاشها على تفسير معنى الكلمة، إذ يمتد نقاشها إلى تفسير طبيعة الدلالات اللغوية بوجهٍ عام، والتي من الواضح أن معنى الكلمة هو جانب مركزي فيها. كما أن الحرفية أقل من أن ترتبط بعالم أو باحث بعينه. ومع ذلك، فمن العدل القول إن هذا الاتجاه، كما يقول ريكاناتي (Recanati) ويبدو أنه رأي إيفانز (Evans, 2009,5) أيضًا، يمثل الموقف المهيمن في علم اللغة الحديث فيما يتعلق بطبيعة معنى الكلمة، ومعنى الجملة، ومعنى المتكلم.

ومنذ سبعينيات القرن الماضي، ظهر اتجاه جديد في دراسة المعنى عرف بالاتجاه الإدراكي. نشأ هذا الاتجاه الجديد بسبب عدم الرضا عن الأساليب الرسمية في دراسة اللغة (Evans, 2019, p 1) تلك التي هيمنت على المشهد اللساني في القرن العشرين، وكان الوظيفيون والسياقيون بجميع أطيافهم هم الحلفاء الطبيعيين للسانيات الإدراكية/ المعرفية (نرليش وكلارك، كما ورد في علوي، 2017، ص 271).

بدأ هذا الاتجاه أساسًا "من الأبحاث في مجال دلالات الألفاظ المعجمية ومعاني الكلمات؛ إذ إنَّ "معنى الكلمة نفسه يعتمد على حقيقة أنَّ الإنسان بطبيعته يميل إلى تقسيم الواقع إلى فئات: فهناك قطة، وهناك كلب. والكلمات المختلفة في اللغة تسمي فئات مختلفة من الواقع"(كيبريك، 2024، ص 51).

وتعود بداية اللسانيات الإدراكية إلى العام 1975م حين استعمل لايكوف Lakoff مصطلح Cognitive Linguistics (اللسانيات الإدراكية) للمرة الأولى. في هذه المرحلة تخلى لايكوف عن محاولاته المبكرة لتطوير علم الدلالة التوليدي من خلال دمج نحو تشومسكي Chomsky التحويلي بالمنطق الصوري. وكان من ضمن المآخذ على تشومسكي، من وجهة نظر لايكوف، هو زعم تشومسكي أن التركيب مستقل عن المعنى والسياق والخلفية الإدراكية والذاكرة والتشغيل الإدراكي والقصد التواصلي وكل مظاهر الجسد. وفي هذه المرحلة أيضًا، كان لايكوف قد أدرك أن الصور البلاغية كالاستعارة والكناية ليست تنميقات لغوية فقط، ولا انزياحات، وهذا أسوأ، وإنما هي جزء من الكلام اليومي الذي يؤثر على طرائق التفكير والإدراك والفعل (نرليش وكلارك، كما ورد في علوي، 2017، ص 273-272).

وفي العقود الأخيرة، تزايدت النظريات الإدراكية في دراسة اللغة حتى قال اللغوي الإدراكي لانقاكر (Langacker,2002، كما ورد في Evans, 2019, 2): إن تزايد الأبحاث في هذا الاتجاه كان بمنزلة ولادة علم اللغة الإدراكي كحركة فكرية واعية بذاتها وذات أسس واسعة.

يوصف علم اللغة الإدراكي بأنه "حركة" أو "مشروع" لأنه ليس نظرية محددة، بل هو نهج اعتمد مجموعة مشتركة من المبادئ التوجيهية والافتراضات ووجهات النظر التي أدت إلى مجموعة متنوعة من النظريات التكميلية والمتداخلة (وأحيانًا المتنافسة) (Evans, 2019, p 2). حتى أن دوسون (Dawson, 2013، كما ورد في محسب، 2017) وضع تصورًا "مؤداه أن العلم الإدراكي هو الآن في طور ما قبل النموذج العلمي pre-paradigmatic وفق مصطلح توماس كون في بنية الثورات العلمية: بمعنى أننا إزاء عدد من رؤيات العالم تحاول أن تحدد المجال العلمي وأن تسيطر عليه" (ص 23-22).

ويتخذ هذا العلم مسارين، الأول نظري يُعنى بدراسة اللغة لذاتها من أجل فهم أفضل لطبيعتها وتنظيمها، والثاني تطبيقي ويُعنى بقضايا كثيرة، منها العلاقة بين اللغة والإدراك المتجسد. فاللغة، من هذا المنظور، توفر وسيلة للتحقيق في طبيعة البنية المفاهيمية أي أنماط تمثيل المعرفة، وعمليات بناء المعنى المتأصلة في العقل (Evans, 2019).

ومَثَّل المعنى محورًا مهمًا في الدرس اللغوي الإدراكي حتى قيل إن اللسانيات الإدراكية هي نظرية "صنع المعنى" بصورة عامة في جوانبها اللغوية والاجتماعية والثقافية التي لا حصر لها (Kövecses, 2005, p 135; Zlatev & Möttönen, 2022 كما ورد في Pelkey, 2023). ويؤكد هذا الاتجاه أن "المعنى أكثر من مجرد كلمات وأعمق من المفاهيم" (Johnson, 2007, p1).

وبإيجاز، يهتم هذا الفرع اللساني بالتحقيق في العلاقة بين لغة الإنسان والعقل والتجربة الاجتماعية والجسدية. Pelkey

المبحث الأول: طبيعة المعنى اللغوي في المنظورين

أولًا: طبيعة المعنى اللغوي في المنظور التقليدي

المعنى اللغوي، وَفق هذا المنظور، كيان اصطنعه واضعو القواميس وبيّنوا فيه الحد الأدنى من العلامات بصورة ذاتية نوعًا ما، بما يوفر لمستعملي القاموس تعريفًا قاموسيًا. ولهذا، ينطلق مؤلف القاموس عمليًا من كون القسم الأكبر من الناطقين باللغة أي حاملها يستعملون تلك الكلمة ويفهمونها وفق الحجم الدلالي الذي حدده واضعو القاموس بالذات (بوبوفا وستيرنين، 2022/2007، ص 103).

بعبارة أخرى، ينظر هذا النهج إلى معاني الكلمات على أنها: وحدات معرفية مستقرة ومحددة نسبيًا؛ ومستقلة عن السياق. ويجري تخزينها ونشرها بصورة مستقلة عن أنواع المعرفة الأخرى؛ أي عن المعرفة

الموسوعية أو ما يعرف بـ"الخلفية"، بحسب مصطلح سيرل Searle؛ ويُنظر إلى الكلمات على أنها تشكل حزمًا ثابتة نسبيًا من العناصر الدلالية، بالإضافة إلى أنها موسومة بميزات نحوية ومورفولوجية (Evans, 2009, p 11). وفي الحق أن النظريات اللغوية التقليدية تختلف اختلافًا كبيرًا حول أنواع المعلومات الأخرى التي يمكن أيضًا تمثيلها في المعجم، وتشكل ما يسمى بالمعلومات المعجمية مثل المعلومات النحوية المتعلقة بفئة الكلمة وما إلى ذلك. وبصورة عامة، من المفترض استبعاد المعرفة الموسوعية (Marconi 1997; Evans, 2019, p 377 كما ورد في Ježek, 2016,51).

يقسم أنصار هذا المنظور المعنى اللغوي إلى مكون قاموسي ومكون موسوعي، ويرون أن المكون القاموسي فقط هو المعني بدراسة الدلالات المعجمية: فرع الدلالات المعني بدراسة معنى الكلمة. وهذا يعني أن المعرفة الموسوعية خارجة عن المعرفة اللغوية، وتقع ضمن مجال "المعرفة العالمية" (Evans, 2019, p 377). وعادة، في أدبيات العلوم اللغوية والإدراكية يشار إلى المعرفة الموسوعية من خلال مجموعة من المصطلحات وهي: المعرفة الخلفية، والمعرفة المنطقية، والمعرفة الاجتماعية والثقافية، والمعرفة في العالم الحقيقي (Evans, 2009, p 17).

ومن نتائج هذا الفصل بين المكون القاموسي والمكون الموسوعي (غير اللغوي)، أن معاني الكلمات تختلف عن المعرفة الثقافية، والمعرفة الاجتماعية (تجاربنا مع الآخرين وتفاعلنا معهم)، والمعرفة الجسدية (تجاربنا في التفاعل مع العالم). ومن ثم أصبحت المعرفة الدلالية مستقلة عن أنواع المعرفة الأخرى، ويتم تخزينها في مستودعها العقلي الخاص، وهو المعجم العقلي.

تتمثل أنواع المعرفة الأخرى الخارجة عن المعنى اللغوي، بحسب هذا الرأي، في مبادئ استعمال اللغة (مثل المبدأ التعاوني لجريس لعام 1975 والقواعد المرتبطة به، والتي تمثل سلسلة من البيانات التي تلخص الافتراضات التي يقوم بها المتحدثون والسامعون من أجل التواصل بنجاح) (Evans, 2019, p 378). فالمعنى اللغوي باختصار، وفقًا لهذا النهج، معرفة لغوية خالصة مُخزَّنة مسبقًا في الذهن، ومشفرة باللغة ومستقلة عن السياق. ويقال أحيانًا إن المعنى "انعكاس الواقع المثبت في اللكسيم [هيكل الكلمة]" (بوبوفا وستيرنين، 2019/2004، ص 69).

ولهذا، عند دراسة المعنى اللغوي، يجب التركيز على المعرفة اللغوية، واستبعاد المعرفة الموسوعية؛ على سبيل المثال، لدراسة معنى كلمة مثل "رباط الحذاء"، يجب أن يركز على معناها في اللغة، ويستبعد ما سواها من المعلومات الأخرى الواقعة خارج اللغة، والتي يطلق عليها المعرفة "العالمية" أو "غير اللغوية"، مثل معرفة كيفية ربط أربطة الحذاء، وأنه يمكنك عادةً شراؤها من السوبر ماركت. ومن هذا المنطلق، ترتبط

المعرفة المعجمية بمعرفة معنى الكلمات، وتمثل هذه المعرفة مكونًا متخصصًا هو «القاموس العقلي»، ويشار إليه تقنيًا بالمعجم (العقلي) (Evans, 2019, p 377).

ثمة إصدار آخر للنموذج القاموسي في دراسة المعنى عُرِف بالتحليل المكوناتي أو نهج التحليل الدلالي. وفق هذا النموذج، يُصمَّم معنى الكلمة من حيث السمات الدلالية أو البدائيات. على سبيل المثال، يتم تمثيل البنية الدلالية للعنصر المعجمي العازب على النحو (+ذكر، +بالغ، -متزوج)، حيث تمثل كلٌّ من هذه السمات الثنائية (binary features) بدائية مفاهيمية يمكن أن تسهم أيضًا في تعريف كلمات أخرى، مثل رجل (+ذكر، +بالغ)، فتاة (-ذكر، -بالغ)، زوجة (-ذكر، +بالغ، +متزوج) وما إلى ذلك. على أن استعمال مصطلح "ذكر" بدلًا من "أنثى" في التحليل السابق، والمستمد من الروايات المكوناتية الكلاسيكية (classic componential accounts) المبكرة، يمثل إشكالية من منظور القرن الحادي والعشرين.

من الأفضل أن نستعمل قيمة إيجابية، بدلًا من القيمة السلبية، للإشارة إلى الجنس. على سبيل المثال، يمكن استعمال الميزات الآتية لتحديد المرأة [+أنثى، +بالغ] والرجل [+ذكر، +بالغ]، على التوالي، لتجنب الإشارة ضمنًا إلى أن جنسًا واحدًا هو الجنس الافتراضي أو المعيار (Evans, 2019, 377).

إن المشكلة الجوهرية في تفسير المعنى لدى هذا المنظور تتمثل في الفصل المبدئي بين المعنى المستقل عن السياق (معنى الجملة الحرفي) والمعنى المعتمد على السياق (المتكلم)؛ أي المعنى الذي يقصد إليه المتكلم. وبصرف النظر عن عدد من الاستثناءات البارزة مثل المؤشرات indexicals (هو، هنا، وما إلى ذلك)، فللكلمات معانٍ مرتبطة بها ومستقلة عن السياق. ينبني على ذلك أن معنى الكلمة يقع ضمن نطاق علم الدلالات (بدلًا من البراغماتية) (Evans, 2009, p 9). إن افتراض أن للكلمات معانيَ مرتبطة بها مشكلة أخرى في نظرنا، لأن مثل هذا الرأي يجعل الكلمات أوعية تتملك المعاني، ويجعل المعاني كيانات. ولنا أن نتساءل مع بالمر (2000): هل هناك كيان اسمه المعنى أو مجموعة متكاملة من الكيانات هي معانٍ للكلمات؟ إن إشارة الكلمة إلى شيء ما يشبه بشكل أو بآخر فكرة أن مَعْلمًا [مفرد معالم] يشير إلى مكان ما. ويضيف بالمر:

> بوسعنا أن نفهم معنى كلمة ما مثلما نستطيع أن نقرأ المَعلم. لكن السؤال عن المقصود بما تعنيه الكلمات ليس أكثر وجاهة من السؤال عن المقصود بما يؤشر إليه المَعلم... ومن الأفضل أن نسأل: ماذا تعني هذه الكلمة؟ وإلى ماذا يؤشر هذا المَعلم؟ (ص 36)

وبدلًا من البحث عن شيء غامض اسمه المعنى يجب أن ننصرف إلى شيء آخر هو "كيف يمكن للكلمات والجمل أن تعني"، فالمعنى ليس شيئًا تملكه الكلمات أو أية كيانات لغوية أخرى بأي معنى حرفي للتملك (بالمر، 2000، ص 36).

ثانيًا: طبيعة المعنى اللغوي في المنظورالإدراكي

يرى علماء اللغة الإدراكيون أن المعنى اللغوي مظهر من مظاهر البنية المفاهيمية: طبيعة التمثيل العقلي وتنظيمه بكل ثرائه وتنوعه، وهذا ما يجعله منهجًا مميزًا للمعنى اللغوي (Evans & Green, 2006, p 156 Evans,2019,384). ويصف تالمي (Talmy 2000 كما ورد في Evans & Green, 2006, p 156) البحث في الدلالات المعرفية بأنه: "بحث عن المحتوى المفاهيمي وتنظيمه في اللغة".

كما يرون أن المعنى المشفر باللغة (البنية الدلالية) موسوعي بطبيعته. وهذا يعني أن الكلمات، وغيرها من الأشكال والتعابير اللغوية، لا تمثل حزمًا من المعاني معبأة بدقة (neatly packaged bundles) ولكنها بمنزلة "نقاط وصول" 'points of access' إلى مستودعات واسعة من المعرفة المتعلقة بمفهوم أو مجال مفاهيمي معين (Langacker 1987، كما ورد في Evans, 2019, 351-352). بعبارة أخرى، يرتبط المعنى بالبنية الدلالية وهي بنية موسوعية بطبيعتها. وتتعلق البنية الدلالية (التمثيلات المرتبطة بالأشكال اللغوية، مثل الكلمات) بمخزون كبير من المعرفة المنظمة الموجودة في النظام المفاهيمي. ووفقًا لوجهة النظر هذه، لا يمكن فهم المعنى اللغوي بشكل مستقل عن المستودع الواسع للمعرفة الموسوعية التي يرتبط بها (Evans, 2019, p 376).

على أن الادعاء بأن الكلمات توفر "نقاط وصول" 'points of access' إلى المعنى الموسوعي لا يعني إنكار أن الكلمات لها معانٍ تقليدية مرتبطة بها. ومع ذلك، يرى علماء اللغة الإدراكيون أن المعنى التقليدي المرتبط بكلمة معينة هو مجرد "محفز" لعملية بناء المعنى: "اختيار" التفسير المناسب لسياق الكلام. على سبيل المثال، كلمة آمن يمكن أن يكون لها أكثر من معنى، والمعنى الذي نختاره يظهر نتيجة للسياق الذي تكون فيه الكلمة. ويمكن توضيح هذه النقطة، بالمثالين الآتيين في سياق طفل يلعب على الشاطئ.

1. الطفل آمن.
2. الشاطئ آمن.

إن الجملة (1) تعني أن الطفل لن يصيبه أي ضرر؛ في حين لا تعني الجملة (2) أن الشاطئ لن يتعرض للأذى، ولكنها تعني أن الشاطئ هو بيئة يتم فيها تقليل خطر تعرض الطفل للأذى. يوضح هذان المثالان أنه لا توجد ميزة أو معنى ثابت وحيد يمكن تعيينه لـ (آمن) في كل السياقات.

لكي نفهم ما يعنيه المتحدث، نعتمد على معرفتنا الموسوعية المتعلقة بالأطفال والشواطئ، ومعرفتنا المتعلقة بما يعنيه أن تكون آمنًا. ثم نقوم بعد ذلك "ببناء" المعنى عن طريق "اختيار" المعنى المناسب في سياق الكلام (Evans,2019,352- 353). توصف هذه العملية المعتمدة على المعنى الموسوعي والسياق في الوصول إلى المعنى بأنها تأويلية/ تفسيرية(construal) أو تنطوي على عمليات تفسيرية (Evans,2019, 353).

ومن هنا، يرفض علماء الدلالة الإدراكيون الفصل بين المعنى اللغوي، ومعارفنا الثقافية والاجتماعية، وتجاربنا الجسدية.

في هذا السياق، يقول لانقاكر (2018/2008) إن المعنى مشتق من التجربة البشرية الجسدية؛ ومن ثم فالمعاني منبثقة انبثاقًا حيويًا في الخطاب وفي التفاعل الاجتماعي. وهي لذلك، تتكون بالتفاوض بين المتحاورين على أساس المقام المادي واللغوي والاجتماعي والثقافي؛ كما يفترض لانقاكر أن المعنى موزع، وتكمن مظاهره في لغة المجموعة البشرية، وفي الظروف الواقعية للحدث الكلامي وفي العالم المحيط (ص 57-58).

إلى ذلك، يرى المنظور الإدراكي أن المفاهيم (المعاني) تمثيلات عقلية للكيانات والأحداث، وأن الكلمات تكتسب أهميتها من خلال ارتباطها بالمفاهيم. ويمكن إدراج الجوانب الرئيسة للنهج المعرفي في علم الدلالة على النحو الآتي:

(1) أنه يؤكد على الجوانب النفسية. المعنى (المفاهيم هي كيانات نفسية وليست بيانات حقيقية أو حسية)؛ ومن ثم فالمفهوم ليس صورة دقيقة للواقع، بل هو تفسير أو إعادة بناء لزاوية من الواقع يفسرها العقل. ومن وجهة النظر هذه، فإن دور الفرد ونشاطه التصوري يوضع في المقدمة فيما يتعلق بنظريات المعنى الأخرى.

(2) أنه يسلط الضوء على العلاقة بين النشاط المفاهيمي للفرد وتجربته الإدراكية الجسدية.

(3) أنه يؤسس نوعًا من الهوية بين معنى الكلمة والمفهوم المرتبط بها (Croft and Cruse 2004 كما ورد في Ježek, 2016, 66).

ولذلك فالمعاني المرتبطة بالكلمات، كما يقول إيفانز: مرنة ومفتوحة وحساسة للغاية لسياق الكلام. ويقترح أن معنى الكلمة المفردة يتم تحديده من خلال المعرفة الموسوعية التي توفر الكلمات الوصول إليها، وفقًا للسياق. فالكلمات هي تعبيرات سياقية، والمعنى ليس خاصية للكلمات، أو حتى للغة، في حد ذاتها، ولكنه وظيفة للطريقة التي يتم بها نشر الكلمات (واللغة) من قبل المستعملين لها في الأحداث التواصلية ذات السياق الاجتماعي والثقافي والزمني والمادي.

وبطبيعة الحال، فإن القول إن الكلمات لا «تحمل» معنى لا يعني الادعاء بأن البنية الدلالية المرتبطة بالوحدات اللغوية مثل الكلمات غير محددة على الإطلاق. فهذه المفاهيم المعجمية توفر الوصول إلى المعرفة الموسوعية (وهي إمكانات دلالية) مقيدة ومحددة بالسياق. ومن ثم، فإن البنية الدلالية (المفهوم المعجمي) التي ترتبط بها الكلمة تقليديًا لا تتساوى في الواقع مع معنى الكلمة. إن معنى الكلمة هو دائمًا وظيفة تفسير موضعي: السياق الذي يتم تضمين أي كلمة فيه(Evans, 2009, 22-23).

للمفهوم المعجمي إذن، وظيفتان: يشفِّر المعنى اللغوي، ويوفر الوصول إلى معلومات إدراكية غنية (معلومات غير لغوية بطبيعتها) على سبيل المثال، يوفر مفهوم الأحمر في الجملتين: "هذا سنجاب أحمر. وصحح المدرس إجابات الطالب بالقلم الأحمر" إمكانية الوصول إلى(تعدد) النموذج (النماذج المعرفية)، ولهذا لا يمكن أن يكون مفهوما أحمر (إدراكيًا) متساويين في المثالين (Evans, 2009, p 108-109).

المعنى إذن، ليس وظيفة للكلمات بحد ذاتها، ولكنه وظيفة للسياق الموضعي، ولذا يمكن أن يتغير من شخص إلى آخر بناء على الطريقة التي تُقدَّم بها الكلمات، وبناءً على تجارب الشخص وخبراته الإدراكية وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين ومع العالَم؛ ومن هنا يوصف المعنى بأنه فردي نفسي.

وفقًا لإيفانز (Evans, 2009, p 4)، يجب أن يتضمن مفهوم السياق، في الأقل، ما يلي:

(1) الكلمات الأخرى التي تشكل الكلام نفسه.

(2) المعرفة الأساسية المشتركة بين المتحدث والمستمع.

(3) المكان المادي والوضع الزمني للكلام.

(4) القصد التواصلي للمتكلم، كما يتعرف إليه المستمع ويفسره في خدمة تسهيل الهدف (الأهداف) التفاعلية. وهناك نوع خامس من أنواع السياق يشير إليه إيفانز هو موضوع الخطاب فغالبًا ما يبدو أن المتحاورين يستمدون معنى الكلمة مما يعتبرونه موضوع الخطاب (Discourse topic) (Evans, 2009, p 19).

فيما يتعلق بالنوع الأول، يجب التمييز بين السياق النحوي والسياق الدلالي. يعرف السياق النحوي للكلمة بأنه مجموعة الكلمات التي ترد معها، ويُفهم من وجهة نظر خصائصها النحوية. أما السياق الدلالي للكلمة فهو مجموعة الكلمات التي ترد معها من وجهة نظر خصائصها الدلالية. فالجملة: كسر سعيد الكأس. (جسم زجاجي) تختلف عن: شرب سعيد الكأس كله. (الماء، مثلًا). المعنيان هنا مختلفان مع أن السياق النحوي لم يتغير في الواقع، لا شيء تغير في الجملتين سوى معنى الفعل الذي فرض علاقات مختلفة. ويمكننا أن نستنتج أنه عندما تجتمع الكلمات، في جملة كهذه، فإن معنى واحدًا يؤثر في معنى الكأس. وإذن، من خلال تحليل الطرق التي تؤثر بها الكلمات في بعضها عندما تأتلف معًا، يمكننا الحصول على ماهية معناها (معانيها) الفعلية، وكيف تكتسب تفسيرًا معينًا بدلًا من آخر في لغة ما (Ježek, 2016, p 55).

في هذا الإطار أيضًا، تؤدي الظروف الاجتماعية والتاريخية دورًا مهمًا كذلك في تغيُّر معاني الكلمات. إن كلمة مثل "السفه" ومشتقاتها تَرِد في عدد من الاستعمالات في اللغة العربية القديمة، وينقل ابن سيده (2000) المعاني الآتية للسفه: خفة الحلم، نقيض الحلم، الجهل. ويعلق بأن هذه المعاني متقاربة (ص 221). وهي كذلك. ففي الاستعمالات الآتية للسفه: ﴿وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَامًا﴾ [النساء: 5].

يفسر اللحياني السفهاء هنا بالقول: بلغنَا أنهم النِّسَاء وَالصبيان الصغار، لأَنهم جُهَّالٌ بِموضع النَّفَقَة. فالسفهاء هم النساء والأطفال لأن هاتين الفئتين من الجنسين لا يحسنون التصرف بالمال أو كما يقول هو "جهال بموضع النفقة". وقوله تعالى: ﴿فَإِنْ كَانَ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ سَفِيهًا أَوْ ضَعِيفًا﴾ [البقرة: 282] وفسر السفيه هنا بأنه الجاهل (ابن سيده، 2000، ص 221).

ويفسر ابن سيده معنى "سفه" في قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَرْغَبُ عَنْ مِلَّةِ إِبْرَاهِيمَ إِلَّا مَنْ سَفِهَ نَفْسَهُ﴾ [البقرة: 130] بقوله: خسرها جهلًا (ص 221). وقوله: ﴿أَنُؤْمِنُ كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ﴾ [البقرة: 13] قيل: السفهاء الجهال الذين قلَّت عقولهم (الواحدي، 1430، ص 162).

وفي استعمالاتنا المعاصرة نطلق هذه الكلمة (سفيه) على الإنسان البذيء اللسان، وهو استعمال جديد أو معنى جديد أصبح هو المعنى المعروف والسائد، وتضاءلت تلك المعاني القديمة لهذه الكلمة أو كادت، ولا نكاد نعثر عليها إلا حين نفسر تلك الاستعمالات القديمة مستعينين بقواميس اللغة أو كتب التفسير. فالمعاني إذن ليست كيانات مستقرة وثابتة في هياكل أو أبنية الوحدات المعجمية، ولا معارف مخزنة مسبقًا في الذهن ومشفرة باللغة، ولكنها مرنة وسائلة أو حرة ومتنقلة، وتخضع لظروف الاستعمال وسياقاته التاريخية والاجتماعية.

وهناك اتجاه آخر ضمن المنظور الإدراكي يرى أن المعنى مرتبط دائمًا بأطر أو مجالات الخبرة. وفي هذا الصدد، قدم عدد من العلماء، مثل فيلمور ولانقاكر (Fillmore, a1985, 1982, 1975, 1977 & Langacker, 1987، كما ورد في Evans & Green, 2006, p 211; Evans, 2019, p 384) حججًا مقنعة للرأي القائل بأن الكلمات (الوحدات المعجمية) في اللغة البشرية لا يتم تمثيلها بشكل مستقل عن السياق. بدلًا من ذلك، يرى هؤلاء اللغويون أن الكلمات تُفهم دائمًا بناءً على أطر أو مجالات الخبرة. يمثل الإطار أو المجال تخطيطًا للخبرة (بنية معرفية) (a knowledge structure) يجري تمثيلها (represented) على المستوى المفاهيمي، ويُحتَفَظ بها في الذاكرة طويلة المدى، والتي تربط العناصر والكيانات المرتبطة بمشهد أو موقف أو حدث محدد ثقافيًا من التجربة الإنسانية.

ووفقًا لفيلمور ولانقاكر، ترتبط الكلمات (والأبنية النحوية) بالإطارات والمجالات بحيث لا يمكن فهم "المعنى" المرتبط بكلمة معينة (أو البناء النحوي) بصورة مستقلة عن الإطار الذي ترتبط به. على سبيل المثال، ترتبط كلمة الشريان الأبهر بمفهوم معجمي معين، ولكن لا يمكن فهم هذا المفهوم المعجمي بدون إطار جهاز الدورة الدموية للثدْيِيَّات.

ووفقًا لهذا الرأي، فالكلمات والوحدات المعجمية تثير إطارًا أو مجالًا معينًا يتعلق بها، ويفهم المعنى بناء على هذا الإطار. على سبيل المثال، تثير كلمة "مدرسة" مجموعة من المعاني أو الدلالات المرتبطة بها والتي

تشكل بمجموعها إطارًا يساعدنا على فهم معنى "مدرسة" (مثل المدرسين، والطلاب، والسبورات، والكتب، وما إلى ذلك) وتتفق هذه الدراسة مع هذا الرأي، ولكننا نقول أيضًا إن المعنى فردي نفسي ولا يمكن عزله عن سياقاته النفسية والشعورية واللغوية وعن مقاصد المتكلمين وأحوال السامعين، وعن تجاربنا المتجسدة، الاجتماعية والثقافية وما إلى ذلك.

المعنى وفقًا لهذا الذي قدمناه، عبارة عن: صورة ذهنية ذات بيانات موسوعية مشتقة من تجاربنا الحسية (ومن هنا فهو فردي نفسي) ولكنه محدد بالسياق. ونستطيع القول أيضًا إن المعنى محدد باللغة ذاتها. فتصوراتنا، أي طرقنا التي نبني بها أو "نرى" نطاق الأحاسيس والتجارب والتأملات وما إلى ذلك، والتي تشكل حياتنا العقلية، تبدو غير محدودة في نطاقها، وتمثل اللغة نظامًا محدودًا ومقيدًا بالفعل للتعبير. في نهاية المطاف، هناك عدد محدود من الكلمات، ولكل منها مجموعة محددة من المعاني التقليدية (Evans, 2019, p 7). فاللغة لا تشفر المعاني فحسب، ولكنها تسجن التصورات والأفكار أيضًا وتحددها أو تضيق نطاقها ومساحة التأويل؛ ومن ثم، فالمعنى يتحدد بالسياق وباللغة ذاتها.

المبحث الثاني: فرضية تعدد المعنى

أولًا: معنى جوهري ومعانٍ غير جوهرية

يتحدث العلماء المنضوون في النهج التقليدي عن أنواع مختلفة من المعنى، فهناك المعنى الجوهري/الأساسي؛ ويسمى أيضًا المعنى الدلالي (denotative meaning) ويطلق عليه في اللغة الإنجليزية (denotation or extension)، ويعرف هذا النوع بأنه الجزء الأكثر "موضوعية" من معنى الكلمة، أي الجزء المستقر لدى أعضاء المجتمع اللغوي الذي يمكِّنهم من تبادل المعلومات التي تدور في أذهان المتحدثين عندما يستعملون تلك الكلمة (Ježek, 2016, p 42). ويعرفه نايدا (Nida, 1975، كما ورد في عمر، 1998، ص 37) بأنه "المعنى المتصل بالوحدة المعجمية حينما ترد في أقل سياق أي حينما ترد منفردة".

وهذا يعني أن هذا النوع، من هذا المنظور، يتخذ بعدًا اجتماعيًا وثقافيًا. أي إن النسبة الكبيرة من الناطقين بلغة معينة والحاملين لثقافتها تدرك هذا النوع من المعاني بسهولة ويسر. ولذلك، فهذا المعنى يكافئ الدلالة (denotation). أورد العصيلي (2023) عدة مصطلحات تشير إلى هذا المعنى، منها cognitive meaning ووصفه بالمعرفي (معنى معرفي). ويُسمى هذا أيضًا المعنى التَّصَوُّرِيَّ أو المعنى المفهُومِيَّ conceptual meaning. ومنها conceptual meaning ووصفه بالمعنى التصوري. ويُطلِقه بعضُ اللغويين على المعنى الأساسي ذاتِه. ومنها مصطلح denotative meaning وأطلق عليه المعنى (الإشاري) الحقيقي. ومنها مصطلح denotation وأطلق عليه المعنى الحقيقي. وغالِبًا ما يُقابَل هذا المصطلَحُ أو المعنى بالمعنى الهامِشي أو المعنى الضِّمِنِيّ connotation. (ص241، 285، 385). وسبقت الإشارة، في أثناء مناقشة طبيعة المعنى اللغوي في

المنظور التقليدي، إلى طريقة أخرى ضمن هذا النهج للتعرف إلى هذا المعنى، وهي ما يعرف بالتحليل المكوناتي أو السمات الدلالية.

وأيًا يكن، فهناك أنواع أخرى من المعنى اللغوي يحددها أنصار هذا المنظور، الأول ما يسمى بالمعنى الضمني/ الإيحائي (Connotative Meaning) وقد يطلق عليه في اللغة الإنجليزية أيضًا (Connotation) أو (Intension). وهو المعنى الذي يتعلق بتلك الجوانب من معناها التي لها طابع الإضافات، أي إنها جوانب من المعنى تضيف زيادة إلى المعنى الأساسي (المعنى الدلالي) [المعاني الإضافية الزائدة على المعنى الأساسي/ الدلالي والمتضمنة فيه]، ويندرج تحت هذا النوع: المعنى العاطفي أو الوجداني أو التعبيري (emotional, affective, or expressive meaning) وهو المعنى الذي يحدد موقف المتكلم من مرجع الكلمة.

ومن الأمثلة على ذلك في اللغة الإنجليزية (mom) التي تحمل دلالة عاطفية معينة، على عكس (mother) التي تعتبر محايدة في هذا الصدد (Ježek, 2016, p 43).

ويعرف العصيلي مصطلح (Connotation) بأنه: "المعنى أو المعاني الضمنية الإيحائية التي يثيرها استعمال الكلمة أو العبارة من عواطف وأفكار في ذهن الفرد أو الجماعة عن شيء أو فرد أو جماعة غير المعنى الأصلي للكلمة لارتباط هذه المعاني الإيحائية بخلفيات ومفاهيم تاريخية أو سياسية أو ثقافية. فكلمة طفل مثلًا تحمل معانيَ إيحائية ضمنية كالحب والحنان والبراءة واللهو واللعب وكثرة الحركة، إضافة إلى المعنى الأساسي المرتبط بعمر محدد. ويختلف المعنى الإيحائي من شخص لآخر، ومن جماعة أو ثقافة لأخرى، حسب الخبرة السابقة عنه" (ص 294-293).

الثاني: المعنى الأسلوبي (stylistic meaning) وهو المعنى الذي يحدد سلوك المتكلم بالنسبة لمقام الكلام وعلاقته بالسامع كأن يلجأ إلى استعمال كلمات غير رسمية للتواصل بالآخرين بناء على العلاقة معهم (Ježek, 2016, p 43). ويكشف هذا المعنى عن مستويات أخرى مثل التخصص، ومن أمثلته في اللغة العربية الألفاظ التي تطلق على الزوجة (عقيلة، مرة، زوجة، حرمة). فالمعنى الأساسي لهذه المفردات واحد ولكن لكل معنى أساس أو جوهري منها معنى أسلوبي يختلف بحسب الظروف الاجتماعية والمناطق الجغرافية مثلًا (عمر، 1998، ص 38).

الثالث: المعنى التداولي/ السياقي (pragmatic meaning) وينشأ هذا المعنى فقط في سياقات استعمال معينة: على سبيل المثال، في "انظر، لم أكن أعرف شيئًا عن ذلك"، فإن كلمة "انظر" قد يكون لها معنى آخر، غير معناها الأساس، يتوافق تقريبًا مع طلب الاهتمام بما سيقوله المرء (Ježek, 2016, p 43).

الرابع: المعنى التجميعي، فبعض الكلمات المفردة لا تكتسب معناها الدقيق إلا بعد ضم كلمة أخرى إليها أو أكثر. إن التمييز بين المعنى الحقيقي أو الأساسي (الدلالة) (denotation) والمعنى التجميعي

(collocational meaning) أمر مثير للجدل. فوفقًا لبعض الكُتَّاب، يجب أن يظل المعنى التجميعي مختلفًا عن المعنى الدلالي (denotative meaning)، في حين لا يميز آخرون بين المعنيين، زاعمين أن جميع الكلمات لا تكتسب معانيها في الواقع إلا بالاشتراك مع كلمات أخرى. ومن ثم وفي ظل هذا الرأي، ليست هناك حاجة للفصل بين المعنيين؛ فالكلمة، اعتمادًا على دلالتها، يمكن أن تتحد مع كلمات معينة وليس مع كلمات أخرى (Ježek,2016,43-44). يطلق على مثل هذه الحالات الوحدات المعجمية المركبة، أي إنها تدخل في المعجم وتصبح جزءًا منه مثلها مثل الوحدات المعجمية المفردة.

ويتصور هذا المنظور أن المعاني غير الجوهرية معانٍ ثانوية أما المعاني الجوهرية فهي معانٍ أحادية وتُخزَّن في المعجم العقلي كمعانٍ مفردة ومجردة نسبيًا. وتشتق منها معاني الكلمات الأخرى بناءً على السياق ونية المتكلم، وإدراك تلك النية من قبل السامع ونحو ذلك (Evans, 2019, p 424).

وأيًا يكن، وبعد هذا الاستعراض لأنواع المعنى من المنظور التقليدي (منظور الدلالات المعجمية)، فإن افتراض المعنى الدلالي (المعنى الجوهري/ الأساسي) للكلمات هو مذهب عدد من اللغويين والفلاسفة الذين يفترضون أن الكلمات لها نواة صلبة من المعنى الأساسي الذي من الممكن، من حيث المبدأ، استخلاصه وتحديده؛ ولكنهم يقولون أيضًا إن هذا المعنى الجوهري يحيط به عدد من الحقائق العرضية إلى حد ما، والتي يمكن إضافتها أو حذفها دون تغيير المعنى الأساسي بأي طريقة مهمة. ويفترض أن المعنى الأساسي قد تم إدخاله في نوع ما من القاموس اللغوي (jean, 1987, p 44; Ježek, 2016, p 51).

وثمة وجهة نظر أخرى (فلسفية) تذهب إلى أن الكلمات لها بالفعل معنى ثابت وصحيح، لكن القليل من الخبراء يعرفون ذلك ويجب على الناس العاديين العودة إليهم في حال احتاجوا إلى معرفة المعنى الأساسي للكلمة؛ على أن هذا يواجه مشكلة أيضًا، وهي أن هؤلاء الخبراء يختلفون أحيانًا، وأحيانًا يغيرون رأيهم (jean, 1987, p 46).

واجه المعنى الجوهري الثابت انتقادات كثيرة؛ فمع التسليم بأن للكلمات معانيَ راسخة نسبيًا ومخزنة في الذاكرة طويلة المدى (المعنى المشفر)، فإن معنى الكلمة متقلب بطبيعته (protean in nature). وهذا يعني أن المعنى المرتبط بكلمة واحدة عرضة للتحول اعتمادًا على سياق الاستعمال الدقيق (Evans & Green, 2006, p 213).

كما أن فرضية الخصائص المرجعية التي يفترض أن تحدد المعنى الأساسي تواجه مشكلتين حاسمتين، الأولى صعوبة تحديد ما سيتم إدراجه في القائمة المرجعية، حيث يبدو أنه لا توجد طريقة واضحة لرسم خط فاصل بين الخصائص الأساسية وغير الأساسية؛ والثانية، بعض الأشياء تبدو القائمة

المرجعية غير موجودة لها تقريبًا، حيث يبدو أنه لا توجد أي شروط ضرورية تقريبًا (Jean, 1987, p 45). وسنركز في الفقرة الآتية على تناقض المعنى الجوهري مع المرجع.

ثانيًا: تناقض المعنى الجوهري/ الأساسي مع المرجع

يرى علماء اللغة الإدراكيون أن المعنى الجوهري/ الأساسي لكلمة ما، أي (الذي تؤمن به النظريات الحرفية) الموجود في المعجم العقلي يتناقض مع ما تشير إليه تلك الكلمة في العالم الخارجي (المرجع). هذا التمييز موروث من النظريات المرجعية للمعنى التي يعود تاريخها إلى حوار كراتيلوس لأفلاطون (القرن الرابع قبل الميلاد: عالم الأفكار والحقيقة) (Evans, 2019, p 378). فالعبارتان، وفقًا لفريجه، "الرجل الذي أعيش معه" و"زوجي" قد يكون لهما نفس المرجع (أي يحيلان إلى نفس الشخص في الواقع) لكنْ لهما معنى مختلف.

ويميز سيرل/ سورل بين الاستعمالات المحيلة والاستعمالات غير المحيلة للعبارات النكرة، فالاستعمال: "جاء رجل" استعمال إحالي. أما الاستعمال: "زيد رجل" فحملي (غير إحالي). وعندما ننفي الاستعمال الأخير (زيد رجل) يصبح: (زيد ليس رجلًا) ومن المعقول حينئذٍ أن نسأل: أي رجل زيد ليس هو؟ وهذا محال. ويؤكد سيرل أن الإحالة عمل لغوي، والأعمال اللغوية ينجزها المتكلمون عن طريق إلقاء الكلمات وليست الكلمات في ذاتها؛ فالمتكلمون يستعملون العبارات اللغوية ليحيلوا بها إلى الأشياء والأحداث وما إلى ذلك (سورل، 2018/1962، ص 57-55).

في المنظور المرجعي، ينشأ المعنى، كما سبقت الإشارة، من الارتباط المباشر بين الكلمات والأشياء الموجودة في العالم الذي تشير إليه، كما جادل الفيلسوف فريجه (Frege, 1975، كما ورد في Evans, 2019, p 378). ومع ذلك، كما يقول إيفانز، فمن الممكن أن يكون للكلمة معنى دون وجود مرجع لها في الخارج ومن ثم يحال على المعنى (على سبيل المثال، التنين، وحيد القرن)، ومن هنا جاء التمييز بين المعنى والمرجع. على أن هناك أسماء أخرى لا تشير إلى عناصر خيالية ولا إلى أشياء مادية، مثل حب وكره وغيرهما. وثمة صعوبة أخرى تكتنف هذا المنظور، وهي أن الكلمات قد تحيل على أشياء في عالم الخبرة ولكنها تفشل في الإحالة على شيء ما بدقة؛ على سبيل المثال، علام تحيل كلمة كرسي عندما نستعملها؟ على كرسي بذراعين أم أريكة أم غير ذلك؟ (بالمر، 1985، ص 27-26). أما الجمل فليست بأفضل حالًا من الكلمات؛ إذ لا نستطيع أن نربط مباشرةً معنى الجملة بالأشياء والأحداث في العالم (بالمر، 1985، ص 30).

ثالثًا: اقتراح المنظور العقلي/ المفاهيمي

نظرًا لتلك الصعوبات المثارة حول النظرية المرجعية، برز رأي جديد ملخصه أن الكلمات والجمل لا تحيل إلى الأشياء/ الكيانات في عالم الواقع مباشرة بل بوساطة صورنا الذهنية لهذه الكيانات. وأشهر

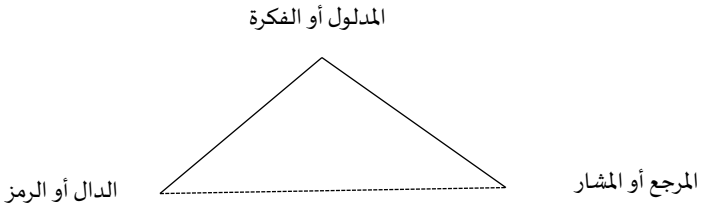
صيغتين لهذا المنظور هما نظرية الإشارة لسوسير، والمثلث الإشاراتي أو العلاماتي [السيميائي] لأوجدن وريتشاردز(بالمر، 1985، ص 31).

وفقًا لسوسير فالدلالة [المعنى] لا تجمع بين المسمى (المرجع في الخارج) والاسم، بل بين تصور وصورة سمعية (وتزيفان، 2000). ويعرف سوسير التصور بأنه "الانطباع العقلي الناشئ لدى نطقنا لمجموعة من الأصوات، أما الصورة السمعية فليست الكلمة المنطوقة، وإنما الأثر النفسي الذي ينشأ نتيجة النطق الفيزيائي المتكرر" (قدور، 2008، ص 346).

وهذا يعني أن المعنى حصيلة يثيرها تجمع مكون من التصور والصورة السمعية لدى أفراد الجماعة اللغوية. والتصور هو الانطباع العقلي الناشئ لدى نطقنا لمجموعة من الأصوات، أما الصورة السمعية فليست الكلمة المنطوقة، وإنما الأثر النفسي الذي ينشأ نتيجة النطق الفيزيائي المتكرر.

الصيغة الثانية يمثلها كلٌّ من أوجدن وريتشاردز (1923) Ogden and Richards في كتابهما معنى المعنى (دراسة لأثر اللغة في الفكر ولعلم الرمزية)، عاب أوجدن وريتشاردز على سوسير "هذا الاحترام الدقيق للاستعمالات المُسلَّم بها للكلمات، التي هي ليست سوى أوهام" تستهدف انتقاداتهما خاصة المفهوم الثنائي للإشارة: يكمن عيب هذا المفهوم في أنه من حيث التعريف يتضمن مسار التفسير داخل الإشارة. وفي الحق، أن علم السيمياء اللساني يستعمل النموذج الثنائي لسببين: أنه يرفض النموذج الثلاثي، والسبب الثاني أنه يفترض وجود نظام واقعي محكم ومجرد، وهو ما يدعى باسم اللسان (أورو وآخران، 2012، ص 194، 194).

وأيًا يكن، يتصور أوجدن وريتشاردز Ogden and Richards طبيعة المعنى من خلال المثلث السيميائي الشهير الذي قدماه في (1923).



حيث يشير الخط المتقطع إلى عدم وجود علاقة مباشرة بين الكلمات وكيان خارج لغوي، وأن هذه العلاقة تتوسطها المفاهيم. ومع ذلك، كما لاحظ إيكو (Eco, 1997 كما ورد في Ježek, 2016, p 65)، منذ أفلاطون، ولكن بشكل أكثر وضوحًا منذ أرسطو، فقد كان من الواضح أنه من خلال نطق كلمة فإننا نعبر في نفس الوقت عن فكرة ونشير إلى شيء ما. أو كما يقول بالمر (1985، ص 32) عندما نفكر في اسم ما فإننا

نفكر في مفهوم ما والعكس صحيح أيضًا. وبهذا يتألف المعنى من قدرتنا على ربط كلٍّ منهما بالآخر؛ بعبارة أخرى يتألف المعنى اللغوي من قدرتنا على ممارسة الربط بين الدال والمدلول.

هذا النهج العقلي معتمَد، كما تقول جيزيك، على نطاق واسع لدى علماء الدلالة الإدراكيين، أولئك الذين يدرسون الظواهر الدلالية، ويركزون على علاقتها بالقدرات العامة للعقل البشري، مثل تصنيف البيانات من الخبرة وتنظيمها في مفاهيم (Ježek, 2016, p 66).

المعنى إذن هو الصورة الذهنية أو ما نسميه المفهوم، كما تقول جيزيك (Ježek, 2016, p 64-65). ووفقًا لهذا الرأي، كل رمز لغوي يرتبط بتمثيل/ تصور عقلي معين يسمى المفهوم. والمفاهيم، بدورها، تشتق من التصورات. على سبيل المثال، حين نفكر في قطعة من الفاكهة مثل الكمثرى، وتدرك أجزاء مختلفة من الدماغ شكله ولونه وملمسه وطعمه ورائحته وما إلى ذلك، تُدمَج هذه المجموعة المتنوعة من المعلومات الإدراكية المستمدة من العالم في صورة ذهنية واحدة (تمثيل متاح للوعي) مما يؤدي إلى ظهور مفهوم الكمثرى. عندما نستعمل اللغة وننطق بصيغة الكمثرى، فإن هذا الرمز يتوافق مع معنى تقليدي، ومن ثم "يتصل" بمفهوم وليس مباشرة بجسم مادي في العالم الخارجي. تدمج قدراتنا المعرفية المعلومات الإدراكية الأولية في إدراك متماسك ومحدد جيدًا (Evans, 2019, 7).

تشير المعاني المشفرة بالرموز اللغوية، إذن، إلى واقعنا المسقط أي إلى تمثيل عقلي للواقع، كما بناه العقل البشري، بوساطة أنظمتنا الإدراكية والمفاهيمية الفريدة (Jackendoff 1983، كما ورد في Evans, 2019, p 7).

على أن جاكندوف يرى أنه من الممكن الحفاظ على فكرة المرجعية [الواردة في صيغة أوجدن وريتشاردز] طالما أننا نفترض أن الكلمات لا تشير مباشرة إلى الواقع خارج اللغة، بل إلى الطريقة التي يتم بها تصور هذا الواقع وتصنيفه، وبعبارة أخرى، إلى كيفية "تفسيره" في ذهن المتحدث (Simone 1990، كما ورد في Ježek, 2016, p 65).

سيستبعد المرجع الخارجي تمامًا في عملية تفسير المعنى من لدن علماء ودارسين آخرين، على سبيل المثال، دي سوسير، الذي سبقت الإشارة إليه، وستيفن أولمان وغيرهما. ويحاجج هؤلاء بأن الإحالة تحدث بين اللفظ والفكرة، وأن دارس اللغة معني بالكلمات لا بالأشياء، (العلاقة بين الصوت والفكرة) وأن الشيء في الخارج ليس من طبيعة اللغة وليس جزءًا منها.

ويضيف أولمان أن طبيعة الارتباط بين الواقع (أي الشيء) وصورته المنعكسة في أذهاننا إنما هي مشكلة تخص عالم النفس أو الفيلسوف... كل ما يستطيع أن يعمله اللغوي هو أن يركز اهتمامه على الجانب الأيسر من المثلث أي على الخط الذي يربط الرمز بالفكرة (نعمان، 2022، ص 89). ويذهبون

أحيانًا إلى أبعد من ذلك فيعتبرون الفكرة ذاتها مجرد عنصر مساعد يتيح لهم التفكير في نظام الدلالة ووحدتها الدلالية بطريقة إشكالية إلى حد ما. المهم هو التوصل إلى الربط بين العناصر اللغوية (أورو وآخران، 2012، ص 186).

ومهما يكن، فوفقًا لوجهة النظر العقلية، فإن وساطة المعرفة المفاهيمية ضرورية لمراعاة حقائق مثل إمكانية استعمال الكلمات ليس فقط للحديث عن الكيانات الموجودة أو الأحداث التي تحدث في العالم، ولكن أيضًا عن الكيانات المجردة أو الخيالية.

على سبيل المثال، الصفات أو العواطف (مثل الجمال أو الغضب)، والأشياء الخيالية (المخلوقات الأسطورية مثل وحيدات القرن)، والأحداث الافتراضية ولكن المحتملة، وما إلى ذلك. فماذا سيكون المرجع في هذه الحالات؟ علاوة على ذلك، فمن المعروف أن الحدث نفسه يمكن التعبير عنه باللغة بطرق متعددة، أي من وجهات نظر مختلفة (Ježek, 2016, p 66).

على أن جاكندوف يحاجج فيما هو أبعد من ذلك، فيرى أن المعاني غير شعورية، ويعتقد أن اللفظ يقوم بوظيفة حامل للمعنى الذي نعيه أو نحس به أما المعنى نفسه فهو مخفي وراء الأستار، ويمكن لبعض الصور الأخرى ولا سيما الصور البصرية (الذهنية) أن تكون حاملة للمعنى كذلك (جاكندوف 2012/ 2019). وهذا الذي ذهب إليه جاكندوف يقترب، في الحقيقة، من رأي قديم لبعض الفلاسفة، فأفلاطون، على سبيل الإلماع، كان ينظر إلى اللغة على أنها وحدة تجريدية مستقلة عن الجسد، ولا يمكن تحديد موضعها، ولذلك فالمعاني اللغوية مثل الأشياء والقوانين في الرياضيات من حيث إنها متعالية ومستقلة عن الأذهان وعن الإرادة البشرية (لانقاكر، 2008/ 2018). أو كما يقول جاكندوف (2012/ 2019) نفسه إن أفلاطون كان يعتقد أن معاني الكلمات جواهر أزلية لا يستطيع البشر النفاذ إليها. ولذلك، ما ندركه بالفعل هو نماذج المخ عن العالم، وليس العالم ذاته، فكنه العالم وحقيقته المطلقة لا سبيل إلى أن يدركه أحد غير الله (طعمة، د. ت، ص 39).

رابعًا: موقف المنظورالإدراكي من تعدد المعاني

لا ينكر اللغويون الإدراكيون، على سبيل المثال لايكوف (Lakoff) وتلميذته كلوديا بروجمان (Claudia Brugman)، أن العنصر المعجمي يشكل فئة دلالية من المعاني المتميزة، ولكن ذات الصلة (متعددة المعاني)، والتي يمكن نمذجتها، باستخدام نظرية النماذج الإدراكية المثالية (The theory of idealised cognitive models) والمعروفة اختصارًا بـ (ICMs) تلك التي اقترحها لايكوف، كشبكة دلالية: فئة شعاعية (Evans, 2019, p 423).

ومن ثم، فإن الوحدات المعجمية مثل الكلمات يجب أن تعامل كفئات مفاهيمية، منظمة. ووفقًا لوجهة النظر هذه، ينشأ تعدد المعاني لأن الكلمات مرتبطة بشبكة من المفاهيم المعجمية وليس بمفهوم واحد (Evans & Green, 2006, p 169).

وتشكل المعاني المتميزة جزءًا من فئة واحدة. علاوة على ذلك، يمكن الحكم على المعاني المتميزة للشكل المعجمي على أنها أكثر نموذجية (مركزية)، أو أقل نموذجية (محيطية/ هامشية) (Evans, 2019, p 425).

منذ عمل لايكوف هذا، طفق علماء اللغة الإدراكيون يشرحون كيفية نشوء المعاني المتعددة. فاللغويون الإدراكيون يفترضون أن الفئات اللغوية لا تختلف، من حيث المبدأ، عن الأنواع الأخرى من الفئات العقلية، ويترتب على ذلك أن الفئات اللغوية يجري تنظيمها بوساطة نفس الآليات الإدراكية العامة التي تبني الفئات غير اللغوية. ووفقًا لهذا الرأي، يجري اشتقاق المعاني الأقل نموذجية من المعاني الأكثر نموذجية من خلال الآليات الإدراكية التي تسهل توسيع المعنى، بما في ذلك الاستعارات المفاهيمية وتحولات مخطط الصورة (Evans, 2019, p 424).

على أنه ليس من السهل دائمًا تحديد ما إذا كان معنى معين للكلمة هو المعنى المتميز والمؤسس لتعدد المعاني؛ وذلك لأن معاني الكلمات، رغم أنها مستقرة نسبيًا، تخضع دائمًا للسياق. فمع أن بعض معاني الكلمات تبدو متميزة في سياقات معينة، فإنها لا تبدو كذلك في سياقات أخرى. وفي هذا الإطار، حدد آلان كروز (Alan Cruse, 2002، كما ورد في Evans, 2019, p 451) عددًا من الطرق التي يؤثر بها السياق في طبيعة تعدد المعاني، منها:

- **سياق الاستعمال: (Usage context)**

يقصد بسياق الاستعمال: السياق الظرفي المحدد الذي تحدث فيه الكلمة (والكلام الذي تُضَمَّن الكلمة فيه). في سياق الاستعمال هذا، يصبح المعنى الفرعي معنى متميزًا. ومع ذلك، فإن هذا المعنى المتميز يختفي في سياقات أخرى. يشير هذا إلى أن المعاني الفرعية (المعروفة أيضًا باسم المعاني الدقيقة) تفتقر إلى ما يسميه كروز الاستقلالية الكاملة التي تؤمن الاستقلال النسبي للسياق ومن ثم تحدد المعاني المتميزة (Evans, 2019, p 451; Croft & Cruse 2004, p 126).

والمثال الذي يمكن تقديمه في هذا الإطار هو "السكين"؛ فمع أن هناك معنًى متميزًا للسكين، فإن لها معاني مختلفة (استعمالات مختلفة) فهناك سكين المطبخ، وهناك سكين الطعام، وهناك سكين الكوماندوز(a commando's knife)، وهناك سكين الجَرَّاح، وهناك معانٍ أو استعمالات أخرى للسكين.

ولتقريب هذه الفكرة، يورد آلان كروز (Alan Cruse, 2000, 119) هذا الحوار في سياق وقت تناول الطعام: جوني يمزق قطع اللحم بأصابعه. لديه سكين في جيبه، ولكن ليست سكينًا من النوع المناسب. الأم:

جوني، استخدم سكينك. جوني: ليس لدي سكين. رد جوني مناسب تمامًا؛ لذلك لا يحتاج إلى أن يكون أكثر تحديدًا. في هذا السياق، تعني كلمة "سكين" "السكين من هذا النوع الذي يستخدم على الطاولة". في نهاية المطاف، يعمل سياق الاستعمال على تضييق نطاق معنى الكلمة (Evans, 2019, p 451).

- **السياق الجملي: (Sentential context: facets)**

يتكون أي كتاب من النص (المحتوى المعلوماتي للكتاب) والمجلد (الكيان المادي الذي يتكون من الصفحات والمجلدات). المحتوى والكيان هما وجهان/ جانبان وليسا معنيين فرعيين لأنهما يتعلقان بالبنية الجوهرية وتنظيم الكتب. ومع ذلك، فإن هذين الجانبين لا يظهران إلا في سياقات جملية معينة، مثل:

أ. هذا الكتاب كثيف (thick) حقًا.

ب. هذا الكتاب مثير للاهتمام (interesting) حقًا.

يشير المثال الأول إلى الوجه/ الجانب الكتابي للكتاب (الكيان) ويشير المثال الثاني إلى الوجه/ الجانب النصي. والسبب هو السياق الجملي (وجود كلمتي كثيف مقابل مثير للاهتمام). ومع ذلك، كما هو الحال مع المعاني الفرعية، فإن التمييز بين الأوجه يمكن أن يختفي في سياقات معينة: مع أنه كتاب باهظ الثمن، فإنه يستحق القراءة (Evans, 2019, p 453).

- **سياق المعرفة: طرق الرؤية (Knowledge context: ways of seeing)**

يتعلق هذا النوع بالمعرفة الموسوعية. فكل فرد لديه تجارب مختلفة يستلزم أن لديه أيضًا تمثيلات عقلية مختلفة تتعلق بتجربته مع كيانات معينة. وهذا يخلق سياقًا معرفيًا موسوعيًا يمكن أن يؤثر في كيفية تفسير الكلمات. يطلق كروز (Evans,2019,453) على هذه الظاهرة اسم: طرق الرؤية. على سبيل المثال، يمكن أن تُفَسَّر عبارة: فندق باهظ الثمن بثلاثة تفسيرات مختلفة بناء على سياق المعرفة/ طرق الرؤية، هي:

1. طريقة رؤية تعتمد على النوع: الفندق باهظ الثمن.
2. طريقة رؤية تعتمد على الوظيفة: الفندق باهظ الثمن للإقامة فيه.
3. طريقة رؤية تعتمد على تاريخ الحياة: كان بناؤه مكلفًا (Croft & Cruse 2004, 138).

وبعبارة مكثفة، المعنى الدقيق لأي كلمة يحدده السياق بمعناه الواسع. وكما يقول فيتجنشتاين (Wittgenstein, 2001، كما ورد في Croft & Cruse 2004): "كل علامة في حد ذاتها تبدو ميتة" وأن الاستعمال هو الذي يجعلها على قيد الحياة (p. 98). ولكننا نؤكد أن المعنى، قبل ذلك، مفهومي وموسوعي ومتجسد (مشتق من تجاربنا الإدراكية الحسية).

المبحث الثالث: طبيعة بناء المعنى في المنظورين

أولًا: طبيعة بناء المعنى في المنظور التقليدي

بناء المعنى هو العملية التي تقوم فيها اللغة بتشفير أو تمثيل وحدات معقدة من المعنى؛ ولذلك فإن هذا المجال يتعلق بمعنى الجملة وليس بمعنى الكلمة (Evans & Green, 2006, p 214). الكلمات المعزولة عن السياق لا تحمل معنى محددًا ودقيقًا من المنظور الإدراكي. أما من المنظور التقليدي، فيفترض مبدأ التركيبية أن الكلمات/ الوحدات المعجمية "تحمل" المعنى في وحدات قائمة بذاتها ومعبأة بشكل دقيق، وأن بناء المعنى ينتج عن دمج هذه الوحدات الصغيرة من المعنى في وحدات أكبر منه داخل بنية نحوية معينة (Evans & Green, 2006, p 214).

ويؤكد هؤلاء أن تجمع الكلمات من دون توخي بنية الجملة (في اللغة المعينة) ولا إقامة علاقات صحيحة بينها لا يحمل معنى (فيرناندیز، إيفا م وسميث كرينز، هيلين، 2018، ص 35).

في إطار النظرية اللغوية العربية، عقد عبد القاهر الجرجاني (1992، ص 410) فصلًا في دلائل الإعجاز سماه: "فصل: بيان أن الفكر لا يتعلق بمعاني الكلم مجردة من معاني النحو". وفيه: "ومما ينبغي أن يعلمه الإنسان ويجعله على ذكر، أنه لا يتصور أن يتعلق الفكر بمعاني الكلم أفرادًا ومجردة من معاني النحو، فلا يقوم في وهم ولا يصح في عقل، أن يتفكر متفكر في معنى "فعل" من غير أن يريد إعماله في "اسم"، ولا أن يتفكر في معنى "اسم" من غير أن يريد إعمال "فعل" فيه، وجعله فاعلا له أو مفعولا، أو يريد فيه حكما سوى ذلك من الأحكام.

وثمة شرط أو مكون ثالث للجملة ذات المعنى من هذا المنظور هو التلاؤم بينها، والواقع أو منطقية علاقات الجمل بعالم الخبرة (حميدة، 1997، ص 76). فليس المقصود بنظم الكلم، توالي ألفاظها في النطق بل تناسق دلالتها وتلاقي معانيها، على الوجه الذي يقتضيه العقل (عبد القاهر الجرجاني، 1992، ص 49- 50). يعرف هذا بوجهة النظر المشروطة بالحقيقة (The truth-conditional view) وترتكز على افتراض أن الوظيفة الأساسية للغة هي وصف واقع خارجي موضوعي، وأن هذه العلاقة بين اللغة والعالم يمكن صياغتها من حيث الحقيقة أو الكذب (Evans, 2019, p 305).

على أن تجمع الكلمات نفسها مع إقامة علاقات صحيحة بينها "يمكن أن يعني أشياء مختلفة بحسب الكيفية التي تنظم بها. فالشخص الذي لا يعرف إلا المعجم فقط، دون نظام من القواعد لتأليف الكلمات في جمل قد يتمكن من توصيل بعض الأفكار، ولكنه سيفتقد النظام الدقيق الذي يمكنه من إيصال ما هو أكثر من بعض الأفكار البسيطة"(فيرناندیز، إيفا م وسميث كرينز، هيلين، 2018، ص 35).

لتجلية هذه الفكرة، ننظر في الجملة: المعارضة تتهم الرئيس بتزوير الانتخابات. ويمكن أن نستعمل الكلمات نفسها، فنقول مثلًا: الرئيس يتهم المعارضة بتزوير الانتخابات. والمعنى سيختلف في الجملتين، نتيجة اختلاف العلاقات بين الكلمات في الجملتين، أو كما يقول جاكندوف (2019): لاختلاف الدور (ص 91). فالاتهام حدث يشارك فيه مشاركان مختلفان في الدور، ففي الجملة الأولى أسند حدث الاتهام إلى المعارضة فالمعارضة هي الفاعل (دور الفاعل) ومن وقع عليه أو تعدى إليه حدث الاتهام، وهو هنا الرئيس، يسمى المفعول به. والمعنى يختلف تمامًا في الجملة الثانية لاختلاف الدور والعلاقات بين الكلمات فيها.

ويمكن أن نجمع الكلمات نفسها بلا أي بنية صحيحة، ولكننا لن نحصل على معنى، مثل: الانتخابات بتزوير الرئيس المعارضة يتهم/ تتهم. فالكلمات هي نفسها، ولكنها بلا بنية نحوية صحيحة ولذا لم نحصل على معنى صحيح. فالمعجم وحده لا يكفي لإيصال المعنى، إذ لا بد من اتباع المبادئ النحوية وإقامة علاقات صحيحة بين الكلمات في الجملة/ الجمل.

يُنسب مبدأ التركيبية تقليديًا إلى عالم الرياضيات ج. فريجه، وتشكك جيزيك في هذا، وتدعي أنه لم يشر إلى هذا المبدأ صراحةً في كتاباته. وأيًا يكن ووفقًا لهذا المبدأ، فإن معنى التعبير المركب يتحدد بشكل منهجي من خلال تكوين معاني الأجزاء المكونة له وطريقة تجميعها، بشرط استيفاء الشروط التي تفرضها المكونات نفسها. ومثال ذلك القيد الذي بسببه لا يمكن أن يكون اسم الكرسي بمعناه الحرفي موضوعًا للفعل يتحدث (كما في "لا يزال ذلك الكرسي يتحدث") حيث إن الحديث يتطلب (ينتقي) موضوعًا إنسانيًا (Ježek, 2016, p 75-76).

فمثل "اشتريت رطلًا من الشجاعة" جملة صحيحة نحويًا؛ ولكنها مستحيلة من حيث المعنى لأن الشجاعة إطار ذهني لا يُشترى ولا يُوزن. ومثل ذلك: "تحدثت إلى الكرسي بالأمس"، الجملة أيضًا صحيحة نحويًا، لكنها مستحيلة من الناحية المفاهيمية لأن الكرسي بمعناه الحرفي جماد، ولا يمكن أن يتكلم. فثمة، إذن، قيود دلالية أيضًا من أجل إنشاء جملة سليمة (Ježek, 2016, p 189). بعبارة أخرى، لا بد من مراعاة السياق الدلالي في مثل هذه الحالات لبناء معنى صحيح.

في سياق الدرس اللغوي العربي القديم وردت بعض الإشارات المجملة إلى مثل هذا، على سبيل المثال، ذكر سيبويه (1988)، بابًا سماه "هذا باب الاستقامة من الكلام والإحالة" وفيه عدَّد خمس حالات، منها حالة واحدة هي الحالة المثالية أو المعيارية لبناء الكلام؛ فالكلام في تصور سيبويه "منه مستقيم حسنٌ، ومحال، ومستقيم كذب، ومستقيم قبيح، وما هو محال كذب" (ج1، ص 25).

على أن هناك أدلة لغوية جيدة تشير إلى أن أخذ معنى التعبير على أنه مجرد "مجموع" المعنى للأجزاء ليست كافية لتفسير ما يمكن أن تشير إليه التعبيرات المعقدة فعليًا. فمن ناحية، هناك العديد من

التعبيرات المعقدة، والتي إما تحمل معنى أكثر مما تم التعبير عنه أو تتضمن قصدًا مختلفًا عما قيل بالفعل. علاوة على ذلك، هناك مشكلة تعدد المعاني في الكلمات التي تمتلك معانيَ متعددة (Ježek, 2016, p 76).

ثانيًا: طبيعة بناء المعنى في المنظور الإدراكي

يرى علماء الدلالة الإدراكية أن المعنى عملية بناء مستمرة، وأن الكلمات تحث (أو تحفز) (prompts) على هذا البناء بدلًا من كونها «حاويات» (containers) تحمل المعنى. علاوة على ذلك، ووفقًا لوجهة النظر هذه، تمثل اللغة في الواقع دوافع/ محفزات (prompts) غير محددة وفقيرة إلى حد كبير مقارنة بثراء البنية المفاهيمية المشفرة في البنية الدلالية: تعمل هذه الدوافع/ المحفزات كتوجيهات/ أوامر (instructions) للعمليات المفاهيمية التي تؤدي إلى بناء المعنى.

وبعبارة أخرى، يرى علماء اللغة الإدراكيون أن بناء المعنى هو في المقام الأول مفهومي/ مفاهيمي (conceptual) وليس لغويًا بطبيعته. من هذا المنظور، إذا كان بناء المعنى مفاهيميًا وليس لغويًا بطبيعته، وإذا كانت الكلمات نفسها لا "تحمل" المعنى، فإن فكرة أن معنى الجملة مبني بشكل مباشر من معاني الكلمات هي فكرة فارغة إلى حد كبير(Evans & Green, 2006, p 214).

على أن هذا لا يعني أن الإدراكيين لا يقولون إن الكلمات والأبنية النحوية لا تسهم في عملية بناء المعنى؛ فمن المعروف أن اللسانيات الإدراكية تتبنى الأطروحة الرمزية فيما يتعلق بالبنية والتنظيم اللغويين. ترى هذه الأطروحة أن الوحدات اللغوية هي أزواج من الشكل والمعنى. هذه الفكرة ليست جديدة في علم اللغة؛ إذ نجدها مثلًا، لدى فرديناند دي سوسير (Ferdinand de Saussure,1857-1913) وهي فكرة ذائعة ومقبولة لدى اللغويين من جميع النظريات. ولكن الابتكار في اللغويات الإدراكية هو أن هذه الفكرة تمتد إلى العبارات والجمل الكاملة.

ووفقًا لوجهة النظر هذه، ليست الكلمات فقط هي التي تجلب المعنى للجمل، ولكن الخصائص النحوية للجملة تكون أيضًا ذات معنى في حد ذاتها. ومرة أخرى، لا يبدو هذا مختلفًا كثيرًا عن وجهة النظر التركيبية: جميع اللغويين يدركون أن "مونيكا تحب تومي" تعني شيئًا مختلفًا عن أن "تومي يحب مونيكا"، على سبيل المثال، وعادةً ما يتم تفسير ذلك من حيث الوظائف النحوية مثل الفاعل (subject) والمفعول به (object). ولكن الادعاء المقدم في علم اللغة الإدراكي هو أن الأبنية النحوية، والوظائف النحوية ذوات معنى بطبيعتها، بغض النظر عن محتوى الكلمات التي تملؤها (Evans, 2019, p 423).

ومع أن العلماء الإدراكيين يتفقون على أن المعنى تمثيلات مفاهيمية أو ذهنية، فإنهم يختلفون في طبيعة هذه الوحدات المفاهيمية؛ فعلى سبيل المثال، يتصور أصحاب الاستعارة المفاهيمية أن الوحدات المفاهيمية التي تملأ شبكة التكامل هي مجالات المعرفة، ويتصورها أصحاب نظريتي الفضاءات الذهنية

والمزج المفاهيمي مساحات ذهنية ولكن نظرية المزج لا تعتبر هذه المساحات مجرد كيانين فضائيين، كما في نظرية الاستعارة المفاهيمية، بل كيانات متعددة الفضاءات، تمامًا مثل شبكات الفضاء الذهني. والفرق بين مجالات المعرفة والمساحات العقلية هو أن مجالات المعرفة عبارة عن هياكل معرفية مستقرة نسبيًا وموجودة مسبقًا، أما المساحات العقلية فهي هياكل مؤقتة تم إنشاؤها في أثناء عملية بناء المعنى عبر الاتصال/ التواصل. ولذلك ترى نظريتا المزج المفاهيمي والفضاءات العقلية أن المعنى موضعي، أي ينشأ في سياق الاتصال، وديناميكي أي متقلب أو متغير (Evans & Green, 2006, 403; Evans, 2019, p 530). على أننا سنركز أكثر في هذا المحور (طبيعة بناء المعنى) على منظور نظرية الفضاءات العقلية.

تتبنى نظرية الفضاءات العقلية المنظور التجريبي الشائع في المقاربات اللغوية الإدراكية للبنية المفاهيمية (Evans, 2019, p 495).

ووفقًا لوجهة النظر هذه، فإن الواقع الخارجي موجود، لكن الطريقة التي نمثل بها العالم عقليًا هي وظيفة للتجربة المتجسدة. ومن ثم، فإن بناء المعنى لا يتقدم عن طريق «مطابقة» الجمل مع «حالات الأمور states of affairs» المحددة موضوعيًا، [أو للعالم الموضوعي بما فيه من حالات وأشياء وأحداث، بعبارة أخرى] ولكن على أساس التعبيرات اللغوية «التي تحث prompting» على عمليات مفاهيمية معقدة للغاية تبني المعنى بناءً على معرفة موسوعية متطورة. ومن ثم، فإن مصطلحات مثل "التشفير"(encode) و"الإخراج"(externalise) التي تستعمل في هذا النهج لوصف وظيفة اللغة فيما يتعلق بالمفاهيم تبالغ في تبسيط العلاقة بين اللغة والإدراك وتتطلب بعض التأهيل(Evans & Green, 2006, p 365).

وفي هذا الإطار، تضع نظرية الفضاءات العقلية ثلاثة افتراضات أساسية حول طبيعة المعنى:

أولًا، المعاني "المشفرة" في اللغة (التمثيلات الدلالية المرتبطة بالوحدات اللغوية) تمثيلات جزئية وغير كاملة للبنية المفاهيمية conceptual structure التي ترتكز على المعلومات المستمدة من العمليات الإدراكية perceptual processes، بما في ذلك الخبرة الحسية والاستبطانية (الذاتية). وفي حين أن تمثيلات هذه التجربة التي تشكل نظامنا المفاهيمي أقل ثراءً في التفاصيل من التجربة الإدراكية نفسها، فإن التمثيلات المشفرة بواسطة البنية الدلالية لا تزال أقل تفصيلًا.

علاوة على ذلك، يُعتقد أن التمثيل المفاهيمي هو في النهاية إدراكي بطبيعته، بدليل عمليات المحاكاة الإدراكية (the perceptual simulations) التي يمكن أن يقوم بها المرء والتي توفرها البنية المفاهيمية. على سبيل المثال، يمكن للمرء أن يحاكي عقليًا (أي يتدرب عقليًا أو يتخيل) المراحل التي يمكن أن ينفذ فيها ركلة الجزاء في مباراة كرة قدم. وفي المقابل، فإن التمثيل الدلالي متخصص في التعبير عن طريق نظام رمزي. وهذا يعني أن النظام اللغوي "يفقد" الكثير من الثراء المرتبط بالطابع المتعدد الوسائط للتمثيل المفاهيمي. فعلى

الرغم من أن البنية الدلالية "تشفر" البنية المفاهيمية، فإن تنسيق البنية الدلالية يؤكد (ensures) أن اللغة لا يمكنها سوى تقديم الحد الأدنى من الأدلة للتمثيل العقلي الدقيق الذي يقصده المتحدث. وبعبارة أخرى، فإن اللغة تشفر "المعنى"، لكن هذا المعنى فقير ويعمل كمحفز لبناء أنماط أكثر ثراءً من التصور من قبل المستمع (Evans & Green, 2006, p 366).

وقد عبر عالم الدلالة الإدراكي تيرنر (Turner, 1991، كما ورد في Evans & Green,2006, 366) عن هذه الفكرة بالقول: التعبيرات لا تعني؛ إنها تحثنا على بناء المعاني من خلال العمل مع العمليات التي نعرفها بالفعل... عندما نفهم كلامًا ما، فإننا لا نفهم بأي حال من الأحوال "ما تقوله الكلمات فقط"؛ الكلمات نفسها لا تقول شيئًا مستقلًا عن المعرفة التفصيلية الغنية والعمليات الإدراكية القوية التي ننفذها.

ثانيًا، ترى نظرية الفضاءات العقلية أن التصور ينشأ من استعمال اللغة في السياق. ويترتب على ذلك أنه لا يوجد تمييز مبدئي بين علم الدلالة التقليدي والبراغماتية. وفي هذا الإطار، تفترض نظرية الفضاءات العقلية أن التصور يسترشد بسياق الخطاب الذي يشكل جزءًا لا يتجزأ من عملية بناء المعنى.

ووفقًا لوجهة النظر هذه، فإن بناء المعنى يكون موقعيًّا وموضعيًّا، مما يستلزم أن تقوم المعلومات والمعرفة التداولية (المعتمدة على السياق) بإبلاغ وتوجيه عملية بناء المعنى. في المقابل، تفترض الأساليب الرسمية في كثير من الأحيان أن تعيين المعنى للكلام يمر بمرحلتين. في المرحلة الأولى، يتم فك تشفير معاني الكلمات المستقلة عن السياق من قبل المستمع وتكوينها في التمثيل الدلالي المستقل عن سياق الجملة. وفي المرحلة الثانية، يخضع الكلام للمعالجة التداولية. (Evans & Green, 366-367; Evans, 495-496).

أخيرًا، تفترض نظرية الفضاءات العقلية أن التصور يعتمد على معالجة مفاهيمية معقدة تتضمن إسقاطات مفاهيمية تشمل، بالإضافة إلى ما سبق، الاستعارات المفاهيمية، والكنايات المفاهيمية، وعملية استقراء المخطط. وهذه هي العملية التي يتم من خلالها تطوير تصوراتنا وإثرائها من خلال تطبيق هياكل معرفية واسعة النطاق ومجمعة مسبقًا والتي تخدم وظيفة السياق.

تعمل آليات الإسقاط المفاهيمي مثل الاستعارة والكناية واستقراء المخطط على إنشاء الخرائط. ويربط التعيينُ الكياناتِ في منطقة مفاهيمية واحدة. يمكن أن تكون هذه التعيينات تقليدية للغاية، كما هو الحال في الاستعارات المفاهيمية الأولية، أو يمكن بناؤها "في أثناء الاتصال" لأغراض الفهم الموضعي.

ويلخص جيل فوكوني Gilles Fauconnier هذا الموقف على النحو الآتي: اللغة، كما نستخدمها، ليست سوى قمة جبل الجليد في البناء الإدراكي. وبينما ينكشف الخطاب، يحدث الكثير خلف الكواليس: تظهر مجالات جديدة، ويتم تشكيل الروابط، وتعمل المعاني المجردة، وتظهر البنية الداخلية وتنتشر، وتستمر وجهة النظر والتركيز في التحول. ويدعم الحديث اليومي والتفكير المنطقي إبداعات عقلية غير

مرئية ومجردة للغاية، ويساعد على التوجيه. باختصار، المعنى ليس مجرد معرفة مخزنة موجودة مسبقًا ومشفرة باللغة؛ ولكنه عملية معقدة تحدث على المستوى المفاهيمي. فالكلمات والتراكيب النحوية هي مجرد دوافع/ محفزات جزئية وفقيرة تعمل عليها العمليات الإدراكية المعقدة للغاية مما يؤدي إلى عمليات محاكاة (simulations) غنية ومفصلة (Evans & Green, p 367; Evans, p 497).

النتائج

لقد استقطب المعنى اللغوي، كما رأينا في هذه الدراسة، الكثير من الاهتمامات المختلفة، ومثَّل "الكأس المقدسة" في علم اللغة، وفي الفلسفة وعلم النفس وعلم الأعصاب؛ وشغل القضية المركزية في دراسة اللغة، ولا سيما في اللسانيات الإدراكية.

وبعد هذا الاستعراض لطبيعة المعنى اللغوي وطبيعة بنائه في المنظورين: التقليدي والإدراكي، يَتضِحُ لنا أن المعنى ليس مجرد معرفة مخزنة موجودة مسبقًا ومشفرة باللغة؛ ولكنه ذو طبيعة مفاهيمية، ويمتح شرعيته من المعرفة الموسوعية، وتجاربنا الإدراكية الجسدية مع الآخرين، ومع العالم المحيط، ولذلك فالمعنى فردي نفسي، ومن ثم يمكن أن يختلف من شخص إلى آخر، بناءً على تجارب الشخص الإدراكية المتجسدة؛ كما أنه يتحدد بالسياق بأنواعه المختلفة.

ولهذا السبب الأخير، لا يكافئ المعنى اللغويُّ البنيةَ الدلاليةَ تمامًا؛ إذ هو مشتق منها، ولكنه محدد بالسياق. ومن ثم، لا يبدو لنا أن هناك معنى أحاديًا وجوهريًا للكلمة ومعانيَ غير جوهرية وثانوية؛ ليس هناك ضابط أو مقياس دقيق يجعل المرء يحكم بأن معنى معينًا هو جوهري للكلمة وآخر غير جوهري؛ معنى الكلمة الأساسي أو الجوهري والأبرز تحدده الجماعة اللغوية والسياقات والظروف المختلفة.

فإذا افترضنا وجود معنى أساسي أو جوهري للكلمة فهو نسبي ومؤقت أي إنه بالنسبة لسياق معين ومجتمع معين وبيئة وزمن معينين، فقد يطغى معنى من المعاني في ظروف وسياقات معينة ثم يتضاءل هذا المعنى، ويصبح أحد المعاني الممكنة أو بالتحديد الحصري، يصبح معنى فرعيًا لأن أحد المعاني الأخرى للكلمة، والتي كانت هامشية أو فرعية، طغى وبرز على بقية المعاني لنفس الأسباب (ظروف وسياقات الاستعمال). ومن ثم، من غير اليسير الجزم أو التكهن بأن معنى محددًا في القاموس لوحدة معجمية محددة هو المعنى الأساسي لها. وفي هذا الإطار، تبين لنا أن المعنى الجوهري الذي يفترضه علماء الدلالة التقليديون يتناقض مع ما تشير إليه تلك الكلمة في العالم الخارجي.

واتضَح أن معنى الجملة ليس مجرد تجميع لمعاني أجزائها، كما في المنظور التقليدي؛ ولكنه عملية بناء ذهني مستمرة ومعقدة تحدث على المستوى المفاهيمي؛ ويتشكل في أثناء الاتصال أو التفكير والحديث

الجاري. أما الكلمات/ الوحدات المعجمية والتراكيب النحوية فيحفزان أو يحثان على بناء المعنى الغني بدلًا من قيامهما بتشفيره، كما هو في الاتجاه التقليدي.

على أن القول بأن الكلمات والأبنية النحوية تحفزان على بناء المعنى في المنظور الإدراكي لا يعني أن الإدراكيين لا يقولون إن الكلمات والأبنية النحوية لا يسهمان في عملية بناء المعنى. فاللسانيات الإدراكية تتبنى الأطروحة الرمزية فيما يتعلق بالبنية والتنظيم اللغويين؛ ولكنها ترى أن الوظائف النحوية نفسها والأبنية النحوية الكبرى (العبارات والجمل) هي في حد ذاتها ذات معنى، بصرف النظر عن محتوى الكلمات التي تملؤها. وهو الرأي الذي نميل إليه بناء على عدد من المراجعات التي أشرنا إلى طرف منها.

أخيرًا، ومع كل ما تقدم، فإنه لا يمكن فهم المعنى المرتبط بكلمة معينة (أو التركيب النحوي) بصورة مستقلة عن الإطار أو المجال الذي ترتبط به الكلمات والأبنية النحوية.

المراجع

أورو، سيلفان، ديشان، جاك، وكولوغلي، جمال. (2012). *فلسفة اللغة*. (بسام بركة، مترجم). المنظمة العربية للترجمة.

أوغدن، وريتشاردز.(2015). *معنى المعنى: دراسة لأثر اللغة في الفكر ولعلم الرمزية*. (كيان أحمد حازم يحيى، مترجم). دار الكتاب الجديد المتحدة.

أولمان، ستيفن. (1962). *دور الكلمة في اللغة*. (كمال محمد بشر، مترجم). مكتبة الشباب. (نشر العمل الأصلي في 1951).

بوبوفا، زينايدا، وستيرنين، يوسف. (2019). *علم الألفاظ: النظام المعجمي للغة (التنظيم الداخلي، آلية الفئات، طرائق الوصف)*. (تحسين رزاق عزيز، مترجم). ابن النديم للنشر والتوزيع دار الروافد الثقافية- ناشرون. (نشر العمل الأصلي في 2004).

بوبوفا، زينايدا، وستيرنين، يوسف. (2022). *اللسانيات الإدراكية*. (تحسين رزاق عزيز، مترجم) (ط.2). دار ومكتبة عدنان للطباعة والنشر. (نشر العمل الأصلي في 2007).

جاكندوف، راي. (2019). *دليل ميسر إلى الفكر والمعنى*. (حمزة بن قبلان المزيني، مترجم). دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. (نشر العمل الأصلي في 2012).

الجرجاني، عبد القاهر. (1992). *دلائل الإعجاز في علم المعاني*. (محمود شاكر، محقق) (ط.3). مطبعة المدني.

حميدة، مصطفى. (1997). *نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية*. دار نوبار للطباعة.

سورل، جون. م. (2015). *الأعمال اللغوية (بحث في فلسفة اللغة)*. (أميرة غنيم، مترجم). منشورات دار سيناترا- المركز الوطني للترجمة. (نشر العمل الأصلي في 1962).

سيبويه. (1988). *الكتاب*. (عبد السلام هارون، محقق) (ط.3). مكتبة الخانجي.

ابن سيده، علي بن إسماعيل. (2000). *المحكم والمحيط الأعظم*. (عبد الحميد هنداوي، محقق). دار الكتب العلمية.

طعمة، عبد الرحمن محمد. (د. ت.). *البناء العصبي للغة (دراسة بيولوجية تطورية في إطار اللسانيات العرفانية العصبية)* دار كنوز المعرفة.

العصيلي، عبد العزيز. (2023). *المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية*. مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية.

عمر، أحمد مختار. (1998). *علم الدلالة* (ط.5). عالم الكتب.

فيرناندیز، إيفا م، وسميث كرينز، هيلين. (2018). *أسس اللسانيات النفسية*. (عقيل بن حامد الزماي الشمري، مترجم). جداول للنشر والترجمة والتوزيع.

قدور، أحمد محمد. (2008). *مبادئ اللسانيات*. دار الفكر.

كيبريك، أندريه. (2024). العلم الخفي: ما اللسانيات الإدراكية؟ في تحسين رزاق عزيز، (محرر ومترجم)، *اللسانيات الروسية المعاصرة*. دار ومكتبة عدنان للطباعة والنشر والتوزيع (61-49).

لانقاكر، رونالد. (2018). *مدخل في النحو العرفني*. (الأزهر الزناد، مترجم). منشورات دار سيناترا. (نشر العمل الأصلي في 2008).

محسب، محيي الدين. (2017). *الإدراكيات: أبعاد إبستمولوجية وجهات تطبيقية*. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

نرليش، بريجيت، وكلارك، ديفيد. (2017). اللسانيات الإدراكية وتاريخ اللسانيات. (حافظ إسماعيلي علوي، مترجم). *مجلة أنساق*، *1* (1).

نعمان، سامي محمد. (2022). الإحالة الدلالية والمرجع (دراسة سيميائية). *مجلة عالم الفكر*. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (185)، (102-71).

الواحدي، علي بن أحمد. (1430). *التفسير البسيط*. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وتزيفان، أزولد. (2000). الدلالة والمرجع: دراسة معجمية. (عبد القادر قنيني، مترجم)، *المرجع والدلالة في الفكر اللساني الحديث* (42-23). أفريقيا الشرق.

References

Alan Cruse. (2000). *Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics*. Oxford University press.

al-Jurjānī, ʿAbd al-Qāhir. (1992). *Dalāʾil al-ʾijāz fī ʿilm al-maʿānī*. (Maḥmūd Shākir, Muḥaqqiq) (3rd ed.). Maṭbaʿat al-madanī. [in Arabic]

al-ʿUṣaylī, ʿAbd al-ʿAzīz. (2023). *al-Muʿjam al-mawsūʿī li-muṣṭalaḥāt al-lisānīyāt al-taṭbīqīyah*. Majmaʿ al-Malik Salmān al-ʿĀlamī lil-lughah al-ʿArabīyah. [in Arabic]

al-Wāḥidī, ʿAlī ibn Aḥmad al-Wāḥidī. (1430). *al-tafsīr al-basīṭ*. Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah. [in Arabic]

Evans, Vyvyan and Green, Melanie. (2006). *Cognitive Linguistics An Introduction*. Edinburgh University Press Ltd.

Evans, Vyvyan. (2009). *How Words Mean, Lexical concepts, cognitive models, and meaning construction*. Oxford University Press.

Evans, Vyvyan. (2019). *Cognitive Linguistics A Complete Guide*. Edinburgh University Press Ltd.

Ḥamīdah, Muṣṭafá. (1997). *Niẓām al-irtibāṭ wa-al-rabṭ fī tarkīb al-jumlah al-ʿArabīyah*. Dār Nūbār lil-Ṭibāʿah.

Ibn sydh, ʿAlī ibn Ismāʿīl. (2000). *al-Muḥkam wa-al-Muḥīṭ al-Aʿẓam*. (ʿAbd al-Ḥamīd Hindāwī, Muḥaqqiq). Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah. [in Arabic]

Jean, Aitchison. (1987). *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Basil Blackwell.

Ježek, Elisabetta. (2016). *The Lexicon An Introduction*. Oxford university press.

Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. University of Chicago Press.

Muḥassib, Muḥyī al-Dīn. (2017). *al'drākyāt: Abʿād ibstmwlwjyh wijhāt taṭbīqīyah*. Dār Kunūz al-Maʿrifah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ. [in Arabic]

Nuʿmān, Sāmī Muḥammad. (2022). al-Iḥālah al-dalālīyah wālmrjʿ (dirāsah sīmiyā'īyah). *Majallat ʿĀlam al-Fikr. 185,* 71-102. [in Arabic]

Pelkey, Jamin. (2023). Embodiment and language. *WIRES COGNITIVE SCIENCE, 14* (5).

Qaddūr, Aḥmad Muḥammad. (2008). *Mabādiʾ al-lisānīyāt*. Dār al-Fikr. [in Arabic]

Sībawayh. (1988). al-Kitāb. (ʿAbd al-Salām Hārūn, Muḥaqqiq) (3rd ed.). Maktabat al-Khānjī. [in Arabic]

Ṭuʿmah, ʿAbd al-Raḥmān Muḥammad. (N. D). *al-bināʾ alʿṣby lil-lugḥah (dirāsah bywlwjyh tṭwryh fī iṭār al-lisānīyāt al-ʿirfānīyah al-ʿaṣabīyah)* Dār Kunūz al-Maʿrifah. [in Arabic]

ʿUmar, Aḥmad Mukhtār. (1998). *ʿilm al-dalālah* (5th ed.). ʿĀlam al-Kutub. [in Arabic]

William Croft and D. Alan Cruse. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge University press.

OPEN ACCESS
Received: 12 -03 -2024
Accepted: 07- 06-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Ibrahim Al-Turki's Contributions to Cognitive Rhetoric

Dr. Adeem Bint Nasser Al-Ansari *
Adeem1409@gmail.com

Abstract:

This research aims to examine the contributions of Ibrahim Al-Turki to cognitive rhetoric. Al-Turki is recognized as the leading researcher in this field within the Kingdom of Saudi Arabia, having produced significant research that has helped establish cognitive rhetoric and integrate its concepts into Arab culture. The study seeks to highlight his key theoretical and applied contributions to cognitive rhetoric through three main sections: framing in cognitive linguistics, metaphor from a cognitive perspective, and Al-Turki's most important cognitive theories along with applied models. The research findings include Al-Turki's focus on metaphor and its connection to cognitive and mental aspects of human life. His applications utilized various cognitive concepts, notably the theory of figure and ground, metaphorical conception (structure of similarity), and conceptual blending. The discourses he applied these concepts to ranged from media news and everyday speech to literary texts (novels).

Keywords: Cognitive Rhetoric, Saudi Criticism, Metaphorical Perception, Form Theory, Similarity Structure.

* Assistant Professor of Literature, Criticism and Rhetoric, Department of Humanities, University College of Al-Nuairyah, University of Hafar Al-Batin, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Ansari, Adeem Bint Nasser. (2024). Ibrahim Al-Turki's Contributions to Cognitive Rhetoric, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 39 -56.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/03/12م
تاريخ القبول: 2024/06/07م

جهود إبراهيم التركي في البلاغة الإدراكية

د. أديم بنت ناصر الأنصاري *
Adeem1409@gmail.com

ملخص:

يهدف البحث إلى استكشاف جهود إبراهيم التركي في البلاغة الإدراكية، الذي يعد أبرز الباحثين في مجال البلاغة الإدراكية في المملكة العربية السعودية، إذ قدم نتاجا بحثيا متناميا أسهم في ترسيخ هذا الحقل واستيعاب مفاهيمه في الثقافة العربية؛ كما يهدف البحث إلى الوقوف على أهم جهوده البحثية في البلاغة الإدراكية، على المستوى النظري والتطبيقي من خلال ثلاثة محاور: التأطير في اللسانيات الإدراكية. الاستعارة من منظور إدراكي. أهم النظريات الإدراكية لدى إبراهيم التركي ونماذج تطبيقية عليها. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: اهتمام التركي بمبحث الاستعارة وربطه بالجانب الإدراكي والذهني في حياة الإنسان. تعددت التصورات الإدراكية التي استعان بها التركي في تطبيقاته، وأهمها نظرية الشكل والخلفية، والتصور الاستعاري (بنية المشابهة)، والمزج التصوري، كما تنوعت الخطابات التي اتخذها مادة للتطبيق بين الخبر الإعلامي والكلام العادي والنص الأدبي (الرواية).

الكلمات المفتاحية: البلاغة الإدراكية، النقد السعودي، التصور الاستعاري، نظرية الشكل، بنية المشابهة.

* أستاذ الأدب والنقد والبلاغة المساعد - قسم الدراسات الإنسانية - الكلية الجامعية بالنعيرية - جامعة حفر الباطن - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الأنصاري، أديم بنت ناصر. (2024). جهود إبراهيم التركي في البلاغة الإدراكية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 39-56.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2063

مقدمة

تقدم البلاغة الإدراكية أدوات مهمة في الكشف عن فهم النص للعالم، والتعرف على رؤاه ومفاهيمه الكبرى (التركي، 2011، ص 161).

اتجه اللغويون للجانب الإدراكي في دراسة اللغة دون النظر إلى التراكيب النحوية والصرفية، والخصائص الإعرابية للنص، حتى في دراسة العلاقة بين اللغة وما هو خارجها من مبادئ إدراكية، وآليات غير خاصة باللغة، وكان من أبرز هؤلاء: والاس تشاف، تشارلز فيلمور، جورج لاكوف، رونالد لانجكار، ليورنارد تالمي (نوفل، 2022، ص 15).

ولقيت الإدراكيات اهتماما كبيرًا في السنوات العشر الأخيرة بعد أن نشأ في أواخر السبعينيات وأوائل الثمانينيات (نوفل، 2021 ص 813)، وأصبحت محط أنظار العديد من النقاد العرب الذين بدأوا بترجمة العديد من المقالات النقدية التي تدور حول هذا الباب من لغاتها الأجنبية إلى اللغة العربية، وجمعت في عدد مستقل من مجلة فصول، وكان من أبرز هؤلاء النقاد: عبد الإله سليم، محيي الدين محسب، صالح بن الهادي رمضان، عبد الله صولة، الأزهر الزناد، عامر الحلواني وغيرهم.

هذا التحول الإدراكي يأخذ الدراسات الإنسانية إلى مدى متسع الآفاق وشامل؛ لكونه يتفاعل مع علم الأعصاب الإدراكي (مارك، 2017، ص 133). وهذا يمثل الركيزة الأساس التي انطلقت منها اللسانيات الإدراكية في المقاربة بين الصور التخيلية وطبيعة التفكير والإدراك البشريْن (بيليخوفا، 2017، ص 142).

وكان موضوع (البلاغة الإدراكية) من أهم الموضوعات التي استرعت انتباه إبراهيم التركي الذي هو من أبرز الباحثين السعوديين المهتمين بهذا المجال منذ حوالي سبعة عشر عامًا، وله العديد من الإصدارات والمنشورات العلمية حول الإدراكيات، أهمها:

* بحث: البعد الفكري والثقافي للاستعارة في البلاغة العرفانية_ عدد الإدراكيات، مجلة فصول، عدد 100، 2017 م.

- كتاب دراسات في البلاغة الإدراكية عام 2019 م.
- بحث مقاييس الفصاحة في البلاغة العربية بين القدامى والمعاصرين: مقاربة إدراكية، قدم لمؤتمر (التراث اللغوي والأدبي في ضوء المناهج الحديثة) كلية اللغة العربية، جامعة القصيم، 2019م.
- بحث (تجليات الجسد في اللغة الإنسانية من منظور اللسانيات الإدراكية)، مجلة العلوم اللغوية، مركز الملك فيصل، العدد 23، مايو، 2021 م.

وقد تم تكريمه في مؤتمر (البلاغة العربية وأسئلة المثاقفة) المقام في جامعة عبد الملك السعدي في كلية الآداب بتطوان عام 2023؛ نظرًا لجهوده في موضوع المؤتمر.

وبناء على هذا الأساس وقع اختياري للبلاغة الإدراكية عند إبراهيم التركي، لأهمية البحوث التي قدمها في مجال الإدراكية، وما بذله من جهد خلالها لتيسير عرض تلك الدراسات، واستيعاب مفاهيمها، وتطبيقها، فكان عنوان البحث (الدرس البلاغي المعاصر في ضوء الإدراكية، إبراهيم التركي نموذجا)، وهو يهدف إلى ما يأتي:

- تسليط الضوء على جهود إبراهيم التركي، في البلاغة الإدركية وما طرحه من آراء مهمة حول هذا الموضوع.
- الكشف عن النظريات الإدراكية التي اعتمد عليها في التنظير والتطبيق.
- الوصول إلى أهم الجوانب الإيجابية في أبحاث التركي وما تم استدراكه من ملحوظات تمكّن الباحثين في هذا الموضوع من الإفادة منها.

وستعتني دراستي -قدر الإمكان- بكل ما كتب إبراهيم التركي حول البلاغة الإدراكية سواء في تلك الكتب والدراسات المذكورة سابقًا أو في غيرها، وستتناول منها أهم المفاهيم والآراء وما يندرج تحتها من نظريات وموضوعات تحت ثلاثة محاور:

1- التأطير في اللسانيات الإدراكية.
2- الاستعارة من منظور إدراكي.
3- أهم النظريات الإدراكية لدى إبراهيم التركي ونماذج تطبيقية عليها.

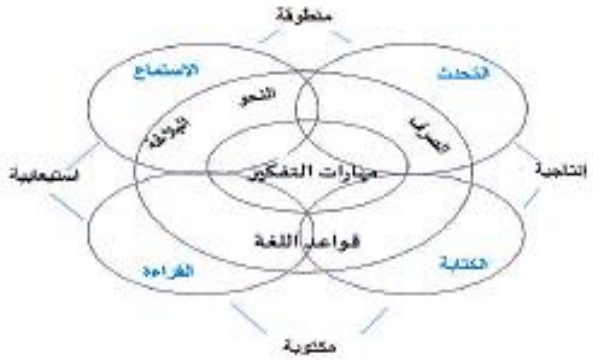
ارتبط الدرس البلاغي المعاصر بالتفكير الإدراكي الذي يعيد عملية بناء الأبنية في اللغة إلى التفكير البشري، فالصور والتراكيب المجازية هي نتيجة تفاعل بين الروابط الذهنية مع المكونات الثقافية والتجارب الإنسانية (رمضان، 2011، ص 845-847).

انطلقت بهذا المفهوم من اللسانيات المعرفية التي ترى أن اللغة ناتجة عن امتداد القدرة المعرفية واستخدامها في التواصل الرمزي (أنطوفيتش، 2017، ص 98)، وارتبطت كذلك بالشعرية العرفانية، فارتباط أنماط اللغة بالإدراك البشري ارتباط تأصلت جذوره في علم البلاغة الكلاسيكي القديم حين تناول هذا المفهوم وفسر المعنى والتأثير الأدبيين وربطهما بالإدراك البشري معتمدًا على: علم النفس العصبي، والأسلوبية، والنظرية الأدبية (ستوكويل، 2017، ص 107).

وجورج لاكوف ومارك جونسون هما من أهم رواد اللسانيات الإدراكية، فكتاب (الاستعارات التي نحيا بها) - كما جاء في مقدمة الترجمة - يدخل ضمن إطار الدراسات المعرفية التي تستند على الإدراك البشري ومركزية البعد المعرفي عند البشر لتأليف المعاني اللغوية وغير اللغوية، وإسناد معنى إلى شيء معين (لايكوف، ومارك، 2009، ص 5).

والبلاغة الإدراكية مفهوم يجمع بين مصطلحي (البلاغة، والمعرفة) "وهما يضربان بجذورهما عميقًا في التاريخ الفكري البشري، فالبلاغة أو فن الكلام مفهوم ارتبط قديمًا عند الغرب بالحضارة اليونانية نشأة وتطورًا، وارتبط أكثر بالفعل السياسي وإدارة المجتمع، واعتبار بلاغة الخطابة (ريطوريقا)، وبلاغة الشعر(بويطيقا) مظهرين أساسين من مظاهر الاستعانة بقوة الكلمة (أو اللغة) التأثيرية؛ لتسيير شؤون المواطنين، ودفعهم إلى الفضيلة والصلاح في المجتمع" (عمر، 2021، ص 380).

ونتيجة تطور الدرس البلاغي المعاصر وارتباطه بالجوانب الإدراكية لم يعد للبلاغة أهمية في بناء الجمل، وتزيين الخطاب، وتنميق الأسلوب الفني، بل أصبحت مهمة في نجاح العملية التواصلية التي يتحقق بها التأثير والإقناع، وتشمل بهذا ثلاثة جوانب (المعرفي، والوجداني، والمهاري) كما هو موضح في الرسم التالي (مايدي، 2022، ص 127):



وقد أشار إبراهيم التركي في مقدمة كتابه إلى أهمية الدراسات الإدراكية واهتمام عدد كبير من الباحثين بها وتناولها في مجالات بحثية قاربت لغة الخطاب وبلاغته وأسلوبه، وأعادت تناوله من زوايا ذهنية معرفية، نتج عنها العديد من المصطلحات المتعلقة بالبلاغة الإدراكية نحو: البلاغة المعرفية، الشعرية المعرفية، الأسلوبية المعرفية، التداولية المعرفية (التركي، 2019، ص 9).

وسعى إلى دراسة الخطاب الإنساني في ضوء البلاغة الإدراكية ورؤاها ونظرياتها من خلال ثلاثة فصول: الأول (التأطير والاختيار الإنساني)، الثاني (الاستعارة والبعد الفكري)، الثالث (ثنائية الشكل والخلفية وتجلياتها الأسلوبية).

أولًا: التأطير في اللسانيات الإدراكية

استوحى إبراهيم التركي مفهوم التأطير من علم دلالة الأطر ومفهوم الإطار الدلالي الذي هو " بنية معرفية مهمة لفهم كلمة عبر ارتباطها بكلمات أخرى" (Lakoff, 2014, pxv)؛ وقد فسر التركي هذا التعريف بأن معنى اللفظ يكون في إطار عام، واللفظ جزء من هذا الإطار وبدونه لا يمكن فهم معنى اللفظ، فهناك

منظومة ذهنية ترتبط بدلالة اللفظ، ويستدعي اللفظ تعالقات معرفية ملازمة بشكل واعٍ يمكن أن نسميها الإطار وهو ما يساعدنا على فهم الدلالة وتحديدها (التركي، 2019، ص 33).

وانتقل لمفهوم آخر للإطار أوسع من سابقه، ناتج عن النظرية الإدراكية التي يتبين من خلالها كيفية عمل الذهن البشري والتفكير الإنساني، فالإطار" تنظيم للمعرفة ضمن مواضيع مثالية، وأحداث قالبية ملائمة لأوضاع خاصة، ومعنى هذا أن الذاكرة الإنسانية تحتوي على أنواع من المعارف المنظمة في شكل بنيات " (مفتاح، 1992، ص 85)، ومن تلك الموضوعات على سبيل المثال كلمة (مدرسة) التي تستدعي في الذهن البناية بأقسامها ولوازمها من المعلم والمدير والحراس... إلخ (مفتاح، 1992، ص 85).

وقد طبق التركي نظرية (الإطار) على مفهوم (الفصاحة بين التراث والمعاصرة)، فوضح في أول مبحث مقاييس الفصاحة عند البلاغيين المتأخرين، موضحًا أشهر أسباب عدم فصاحة الكلمة:(تنافر الحروف، الغرابة، مخالفة القياس الصرفي)، ومن ثم انتقل إلى أسباب عدم فصاحة الكلام التي (فصاحة الكلام، ضعف التأليف، التعقيد).

انتقل بعدها في المبحث الثاني إلى مقايس الفصاحة في الدراسات المعاصرة، إذ ذهب عدد من المعاصرين إلى عدم جدوى مقاييس الفصاحة في التراث البلاغي، وأثبت ذلك من خلال عدة آراء أهمها:

1- ما ذكره إبراهيم أنيس، حين أثبت عدم دقة مفهوم القدامى عن تنافر الحروف، فهناك أسباب أخرى لا تقتصر على الجهد العضلي عند النطق، وقلة شيوع استعمال الكلمة، بينما هناك سبب آخر ناتج عن توالي الأصوات غير المفصولة بحركة (أنيس، 1952، ص 25-42).

2- ما أخذه تمام حسان على مفهوم الفصاحة في الكلمة والكلام عند البلاغيين القدماء، واقتصاره على خلوه من تنافر الحروف والغرابة وضعف التأليف والتعقيد، وذلك لأنه سلبي ضعيف، فلا يمكن أن نحدد المصري بأنه ليس صينيًا ولا يابانيًا ولا هنديًا، أما السبب الآخر فجاء من باعث أسلوبي، فقد يقتضي الأسلوب أو سياق الموقف أن يختار الكاتب كلمة فيها تنافر أو تعقيد، مستدلًا بحديث النبي ﷺ:" وهل يَكبُّ الناسَ على مناخرِهم إلا حصائدُ ألسنَتِهم".

3- استدلال الرافعي في كتابه إعجاز القرآن والبلاغة النبوية بورود كلمة (ضيزى) في الدلالة على عدم العدل والإنصاف، فهي من أغرب الألفاظ المذكورة في القرآن إلا أنها حسنت في موقعها، لملاءمة غرابة هذه الكلمة لغرابة القسمة (الرافعي، 2017، ص 144)، وكأن الرافعي كرر بذلك ما ذكره تمام حسان عن سياق الموقف، والحكم على فصاحة اللفظ من خلال الأسلوب والسياق الذي ورد فيه، حتى وإن كان في ظاهره متنافر الحروف، غريبًا، ثقيلًا على الأسماع.

وبعد أن بيّن التركي وفصّل في مفهوم الفصاحة عند البلاغيين القدماء والمعاصرين، نظر إلى هذا المفهوم في ضوء التأطير ولاحظ أن رأي المعاصرين ورد ضمن الحديث عن الأدب والشعر والموسيقى والأسلوب، فكانت ملاحظاتهم ومآخذهم على الفصاحة نابعة من الإطار الجمالي الأدبي والمقاييس التي تستلزمها اللغة الأدبية بالنظر إلى السياق الذي وردت فيه الألفاظ، والموقف الذي يحكم على مناسبتها للمعنى أو لا؛ أما علماء البلاغة التراثية فقد حصروا الفصاحة في السياق اللغوي، واستُخدمت بمعناها المعجمي الذي يعني الظهور والوضوح، فهذه الكلمات (الفصاحة)، (البلاغة)، (الكلام) تدخل في إطار الصحة والسلامة التي يتطلبها التواصل اللغوي، والمواصفات التي تحتاجها اللغة التواصلية؛ لتوصيل المعنى إلى المتلقي (التركي، 2019، ص 46-48).

فكان الإطار الذي لازم لفظ الفصاحة لدى علماء البلاغة في التراث إطار الصحة والسلامة اللغوية، بخلاف الأمر عند البلاغيين المعاصرين الذين نظروا إلى القيمة الجمالية، وانطلقوا من الإطار الجمالي، والإبداعي للغة الأدبية في تعريف الفصاحة وبيان مفهومها، واختلاف الرأيين يرجع إلى اختلاف الكلمات التي استدلوا بها أثناء حديثهم عن الفصاحة، واختلاف الإطار الإدراكي الذي انعكس أثره على بيان أسباب الفصاحة، وتفسيرها.

ثانيًا: الاستعارة من منظور إدراكي

إن علم الدلالة الإدراكي هو الأساس الذي اعتمد عليه كلٌّ من جورج لاكوف ومارك جونسون في كتابهما (الاستعارات التي نحيا بها)، هذا الأساس لا يرتبط بالخيال الفني في الشعر أو الزخرف اللفظي في التعبير، بل ارتبط بالاستعمالات اللغوية للكلمات في حياتنا اليومية الناتجة عن طريقة تفكير الإنسان وسلوكه وتأثير ذلك كله على تشكيل الاستعارة وبنائها (نوفل، 2022، ص 13).

وتُعرف الاستعارة الإدراكية بأنها " فهم مجال تصوّري واحد في ضوء مجال تصوّري آخر" (Zoltan, 2022, p 4)، ونتيجة ارتباط اللسانيات الإدراكية بالمحيط الخارجي والنظام الذهني عند الإنسان، وتجاوزها لحدود اللغة والألفاظ بدلالاتها المباشرة، اكتسبت الاستعارة في ظلها هذا المفهوم الجديد؛ فأصبح مجال دراستها هو "دراسة اللغة في الذهن" (أنطوفيتش، 2017، ص 99).

وعُرف نوعٌ من الاستعارات بمصطلح (الاستعارات المفهومية) " التي يراها الدلاليون أنها الانعكاس اللغوي للبنيات الاستعارية، فهي لا تتعلق بتركيب الألفاظ، وإنما ببناء المفاهيم أيضًا" (أوليفيرا، 2017، ص 125)، وهذا المفهوم ذاته انطلق منه التركي في توضيحه الفرق بين المفهوم الاستعاري والتعبيرات الاستعارية، " فالمفهوم الاستعاري موجود في العقل الإنساني، في حين أن التعبيرات الاستعارية موجودة في الكلام اللغوي، والمصدر المولّد لها هو المفهوم الاستعاري" (Zoltan, 2022, p 6).

أما النوع الآخر فهو الاستعارات التصورية التي تعني " إن النسق التصوري العادي الذي يسيّر تفكيرنا وسلوكنا له طبيعة استعارية بالأساس" (لايكوف، ومارك، 2009، ص 21).

والدراسات المعرفية الحديثة اهتمت بالمشابهة من خلال مفهومها القائم على استدعاء الموضوعات والأحداث والأشياء بالنظر إلى درجة مشابهتها لأنماط نموذجية، وهذا يقوم على نظام إدراكي في الذهن ينظم من خلاله الموضوعات والأشكال (سليم، 2001، ص 5، 6).

وقد ركزت أعمال لايكوف وجونسون على الاستعارة، ولم تلتفت إلى التشبيه الذي تحضر فيه الأداة وتفصل بين المشبه والمشبه به (سليم، 2001، ص 8)، وقد وضح إبراهيم التركي في بداية حديثه عن الاستعارة وجه اختلافٍ مهمٍّ جدا في التصور الاستعاري بين البلاغة الإنجليزية والبلاغة العربية، فالأول يرى جملة (الحياة رحلة) ضمن الاستعارة، بينما البلاغة العربية تعدُّها تشبيهًا بليغًا (التركي، 2019، ص 51).

وقد ربط التركي الاستعارة بمفهوم (الجسدنة) الذي " يكشف ارتباط الإدراك الإنساني بالجانب الحسي والجسدي عند الإنسان" (التركي، 2021، ص 219). مستفيداً من أطروحات لايكوف وجونسون، ومثال ذلك حين نستعير القمة والقاع لتجارب الإنسان الجسدية، ومكانته الاجتماعية الأقوى والأضعف، فالقمة هي للأقوى، والقاع للأضعف، وفقًا للتجربة الإنسانية الجسدية التي تجعل الإنسان أقوى أو أضعف سواء جسديًا، أم ماديًا، أم اجتماعيًا، أم علميًا، أم ثقافيًا أم غيرها (التركي، 2021، ص 227).

واعتمد في تصنيفه ودراسته لأشكال التصورات الاستعارية بعد التفريق بينها وبين المفاهيم الاستعارية على الأشكال التي ذكرها لايكوف وجونسون في كتاب (الاستعارات التي نحيا بها) فقسمها ثلاثة أقسام: (الاستعارات الاتجاهية، الاستعارات الأنطولوجية، الاستعارات البنيوية) (لايكوف، ومارك، 2009، ص 33، 83، والتركي، 2011، ص 137، 138)، وكان تناوله لهذه الأقسام أكثر وضوحًا في كتاب (توظيف أدوات البلاغة في النص المعاصر) منه في كتاب (دراسات في البلاغة الإدراكية).

أ- الاستعارة الاتجاهية

وهي الاستعارات المرتبطة بالاتجاهات المكانية في الفضاء (أعلى وأسفل، داخل وخارج، فوق وتحت، أمام وخلف، عميق وسطحي، مركزي وهامشي...إلخ)، مثل: أنا في قمة السعادة، لقد رفع معنوياتي، أنا في الحضيض هذه الأيام، فهي تعبر عن تصور استعاري اتجاهي، فالسعادة فوق، والتعاسة تحت، فنفهم الاستعارة من خلال هذين الاتجاهين (لايكوف، ومارك، 2009، ص 33، 34، والتركي، 2011، ص 137).

فهذه الاستعارة تعطي للتصورات بأشكالها المعنوية والعاطفية اتجاهًا فضائيًا، وبناءً عليه يكون على سبيل المثال الغنى فوق، والفقر تحت، والنجاح فوق، والفشل تحت، وأغلب الأمثلة التي ذُكرتْ لدى لايكوف تصور هذا الاتجاه (فوق، تحت)؛ وربما السبب كونها أكثر وضوحًا من غيرها إلى حدٍّ ما.

ب – الاستعارة الأنطولوجية

إن الاستعارة الإدراكية لا تقتصر على المجال المادي المحسوس في تشكيلها وتكوينها؛ فعملية الإدراك تعود لقدرات الذهن وما يحتوي عليه من صور وأفكار؛ لذلك الاستعارة الأنطولوجية "هي التي تبنى فيها الموضوعات المجردة اعتمادًا على بنية الموضوعات المحسوسة، حيث يُنظر إلى الأفكار المجردة كالحق والباطل، والانفعالات كالحب والكره، باعتبارها أشياء مادية" (التركي، 2011، ص 137).

مثال ذلك: عقلي غير قادر على العمل الآن، لقد توقف عقلي عن التفكير، استنفذت هذه المشكلة طاقتنا.

فهذه الأمثلة يجمع بينها تصور استعاري واحد وهو (العقل آلة) رغم أن العقل شيء غير محسوس، ولكن العمل معه يجعل الإنسان ينظر إليه وكأنه آلة (لايكوف، ومارك، 2009، ص 49).

ج- الاستعارة البنيوية

إن هذا النوع من الاستعارة بوصفه الأكثر ارتباطًا بمفهوم الاستعارات المفهومية الذي ورد لدى زولتن كوفسيس سابقًا، فهو الذي يُبنى فيه تصوّرٌ ما استعاريّ بواسطة تصور آخر، فمفهوم (الجدال حرب) هو الذي نتجت عنه التعبيرات الاستعارية: (لقد دافع عن وجهة نظره، إنه يهاجم الطرف الآخر، أصابت فكرته الهدف، إنه يتخذ إستراتيجية ممتازة، انتصر في ذلك الجدال) (التركي، 2019، ص 57، والتركي، 2011، ص 138، ولايكوف، ومارك، 2009، ص 22).

وهذه الأمثلة تتقارب مع فكرة الإطار الذهني، فهذه المفردات (دافع، يهاجم، أصابت، انتصر) تدخل ضمن إطار الحرب والقتال، ولكنها انتقلت ذهنيًا إلى الاستعارة بالتعبيرات اللغوية، وانبثقت عن مفهوم استعاري واحد هو (الجدال حرب)، وهذا الجانب مما يعزز ارتباط اللغة بالذهن والإدراك، فيدرك القارئ من خلال السياق ارتباط هذه المفردات بالجدال والحرب.

إن المفاهيم البلاغية التي تنطوي عليها الاستعارة الإدراكية نحو التصور الاستعاري، والمفاهيم الاستعارية، والمزج التصوري تجعلها مرتبطة بالجانب المعرفي، والسلوك الإنساني، والجانب الثقافي، والبيئة، والمحيط الاجتماعي؛ لذا عدّ التركي الاستعارة من مفاتيح العقل البشري، وضم هذه المفاهيم تحت عنوان (ثمرات التصور المعرفي الاستعاري الجديد) (التركي، 2011، ص 141).

د/الاستعارة والثقافة

أشار التركي إلى شدة الصلة التي تربط الاستعارة بالثقافة المجتمعية في ظل الدراسات الإدراكية، وأهم كتابٍ ناقش هذا الموضوع هو كتاب (Metaphor in culture: Universality and Variation, Covceses Zolta.)، وذكر المؤلف أن السؤال الرئيس الذي يهتم به الكتاب يتمحور حول طرق ارتباط الفكرة الاستعارية بفهم ثقافة أو مجتمع، وإلى أي مدى يكون هذا الارتباط؟ (Zoltan, 2022, p xi).

إن مفهوم الدراسات الإدراكية ومنظورها للغة والتعبيرات سواء كانت مجازية أم غيرها يحكمه الوعي والجانب الثقافي، فالثقافة تشكّل الكثير من الأفكار التي تنعكس بشكل كبير على الاستعمالات اللغوية المتنوعة، وقارن أحد الباحثين بين الاستعارات الشائعة عن (الوقت) بين المجتمعات المتقدمة والمجتمعات المتخلفة (سليم، 2001، ص 68، 69)، فالمجتمعات المتقدمة تشيع لديها عبارات مثل:

- أنت تضيع وقتي.
- لا أملك وقتًا أعطيك إياه.
- كيف تصرف وقتك هذي الأيام.
- يضيع كثيرٌ من وقتي عندما أمرض.

فهي عبارات تدل على تقدير تلك المجتمعات لقيمة الوقت، وتجسد تصورًا استعاريًا ثقافيًا يدل على غلاء الوقت ونفاسة ثمنه.

أما المجتمعات المتخلفة فعلى العكس تمامًا، إذ نجد لديها عبارات مثل:

1- خذ كلَّ وقتي، فأنا معك حتى الصباحْ.
2- نستهلك الوقت انتظارًا لأذان الإفطار.
3- لا تأبه لتبذيرنا بالوقت في هذا الحوار.

فيتغير هنا التصور الاستعاري بناء على اختلاف الثقافة المجتمعية ونظرتها إلى الوقت على أنه عملة رخيصة (سليم، 2001، ص 69)، فقلة تقدير هذه المجتمعات لقيمة الوقت أدى إلى شيوع مثل هذه الاستعارات لديهم، والمرجع في ذلك يعود إلى ثقافتهم وفهمهم واختلاف نظرة كل مجتمع لقيمة الوقت وتقديره له.

ولا يقتصر ارتباط الاستعارة بالثقافة فقط في جانب التصور المجتمعي الثقافي واختلاف نظرته للأشياء، بل إنه كذلك في التجربة الإنسانية سواء في شكلها المادي أم في شكلها الثقافي الذي فصل بين الاستعارة الأنطولوجية والاتجاهية، فالتجربة الإنسانية مهمة جدا في بناء المعرفة وتشكيل السلوك،

وتختلف هذه التجارب من ثقافة إلى ثقافة أخرى، فتنعكس على اللغة انعكاسًا يشكل الوعي الإنساني المشترك، أو التنوع والاختلاف الثقافي (التركي، 2019، ص 64).

والتجارب الحياتية المشتركة بين الناس تختلف من لغة إلى لغة أخرى، وهذه المبادئ المعرفية المشتركة لا تؤدي إلى تنظيم لغوي موحد، بل أصبح هناك تنوعٌ لغوي على نطاق واسع في العالم، وتركز الدراسات اللغوية المعرفية على مسألة وجود قواسم مشتركة توضح وجود مبدأ معرفي عام مشترك بين البشر (Vyvyan, & Melanie, 2006, p 54, 55).

"وإذا كان مصدر الاستعارة تجربة إنسانية مشتركة فسينتُج عنه إنتاجُ مفهومٍ استعاريٍ مشتركٍ في كل الثقافات تقريبًا، ولكن تلعب الثقافة دورًا مهمًا في تكييف هذه الاستعارة وفقًا للمعطى والحالة الثقافية" (التركي، 2019، ص 65).

وقد أرجع لايكوف سبب شيوع تلك الاستعارات المفهومية بين الناس في لغاتهم وثقافاتهم إلى أن تجربتنا الأولى تحدث في العائلة، حيث يحكمنا الوالدان، فهم يحموننا، ويخبروننا بما يمكن أن نفعل وما لا يمكن، ويتأكدون من توفر المال والتموين الكافي لدينا، ويربوننا ويعلموننا " (Lakoff, 2014, p49).

ومثال ذلك كله: مفهوم (الدولة عائلة) هو مفهوم استعاري ذو طبيعة إدراكية وقدرة إنتاجية تكيف الخطاب والفعل حسب المنظور والرؤية الثقافية، ويستخدم هذا المفهوم في الخطابات السياسات والوطنية السعودية، واندرجت تحت هذا المفهوم في اليوم الوطني عدة تعبيرات استعارية، مثل:

- (الوالد القائد سلمان بن عبد العزيز).
- (ولاة الأمر الذين يسهرون ويحرصون على راحة المواطن).
- (أخي المواطن....).
- (وهذا هو ما يُنتظر من الأخوة المواطنين) (التركي، 2019، ص 68).

وغيرها من التعبيرات التي تحمل مفرداتٍ استعارتْ خصائص من العائلة (الوالد، القائد، يسهرون، راحة، أخي)؛ لتصف بها الدولة، وتصور بها إحساس المواطن السعودي وانتماءه الوطني إلى مملكته وحكومته، وهذا في الوقت ذاته يؤكد تصوراً ثقافياً مجتمعياً يجسد نظرة المواطنين السعوديين إلى المملكة العربية السعودية على أنها ليست مجرد وطن، بل هي دارٌ جمع الشعب بمحبة وألفة كما يجتمع أفراد العائلة في بيت واحد ملؤه المودة والإخاء، كما يعكس ولاءهم للملك سلمان حفظه الله، فهم لا ينظرون إليه نظرة الأب الحاني المعطاء، ولا نظرة الملك الحاكم فحسب، وينعكس هذا على سلوك المواطن السعودي وأفعاله وإدراكه وتصوراته الذهنية للوطن، خاصة فيما يتعلق بالمناسبات الوطنية من احتفالات ومظاهر تجسد فرحة الشعب وولاءه وانتماءه.

هـ/الاستعارة والسلوك الإنساني

الاستعارة الإدراكية لا تتوقف على كونها تصورًا ذهنيًا في عقل الإنسان فحسب، بل تنعكس على سلوكه ومواقفه في الحياة، فوسع لاكوف هذه الرؤية وتناولها في عدة كتب ومقالات، ركز من خلالها على بيان أثر الاستعارة في صناعة الموقف والسلوك الإنساني، وتحدث عن الخطاب السياسي الأمريكي بين المحافظين والليبراليين، ورأى أن رؤاهم السياسية تقف خلفها تصوراتهم الاستعارية التي نتج عنها عدة مواقف ورؤى سياسية نادى بها كل حزب خلال حملاته الانتخابية (التركي، 2011، ص 142، والتركي، 2019، ص 59).

فالحزبان المحافظ والليبرالي يتصارعان على الحكم في أمريكا، وكل حزب منهما يوظف المفاهيم الاستعارية تبعًا لمنظوره وثقافته ورؤيته السياسية، فالمحافظون مثلًا يحكم تصورهم السياسي (أنموذج عائلة الأب الحازم)، فالحكومة ودورها السلطوي يقابلان دور الأب الحازم في العائلة؛ وقدرته على ضبط الأمور ومعرفة الصواب من الخطأ، ومعاقبة المخطئ، فوجب له حق الطاعة (Lakoff, 2014, p 57, 58).

أمّا الليبراليون فيحكم تصورهم (أنموذج العائلة الحانية) الذي يصب الوالدان فيه جل اهتمامهما على تربية الأطفال بمحبة وحنان، والعيش بسعادة، فيمارس الوالدان سلطتهما بلا سلطة، ويضعان حدودًا وقواعد عادلة، وذلك الأمر مع إدارة الحزب للدولة وفق هذا المنظور فهي تقوم على مساعدة الشعب، وتقديم الدعم والعون وكافة الخدمات التي تسهل عيش المواطن الأمريكي، وتكفل له حياةً كريمةً (Lakoff, 2014, p 52, 53).

فالاستعارة وفق هذا التصور هي ما يحدد خيارات الإنسان ونمط عيشه، فمن ينظر إلى الحياة غابة مليئة بالوحوش سيبقى خائفًا متوجسًا معظم وقته خشية أن يتعرض للفتك والأذى، ومن يرى الحياة على أنها روضة أو رحلة ترفيهية سيحرص على الاستمتاع بها في كل لحظة، ويشبع رغباته في حب الاستطلاع والتعرف على أماكن جديدة، في ضوء ذلك تسعى العلاجات النفسية إلى خلق استعارة جديدة في ذهن الإنسان المريض؛ ليكون لها أثر في تغيير طريقة تفكيره ونمط معيشته إلى الأفضل (التركي، 2019، ص 61).

ثالثًا: أهم النظريات الإدراكية التي استند إليها إبراهيم التركي في التطبيق على بعض الخطابات

تعددت التصورات الإدراكية التي استعان بها التركي في أبحاثه، ويمكن تناولها على النحو الآتي:

- **تطبيق نظرية الشكل والخلفية**

مفهوم هذه النظرية هو أن الإنسان يدرك الأشياء من خلال ثنائية (الشكل والخلفية)، بالتركيز على جملة هذه العلاقات والروابط بين الشكل والخلفية (النماذج التركيبية)، أو ما تسميه اللسانيات الإدراكية بال(خطاطة التصويرية)، وهي صورة مكثفة متصلة بالإدراك والوظيفة الحركية، تتحول بها البنية إلى بنية ذهنية نفهم خلالها تجاربنا المختلفة في الحياة (Amant, 2024).

وتتشكل العديد من الخطاطات التصويرية من خلال ما ندركه في عقولنا، ونحوّلها إلى ملايين الجمل، فالجمل الآتية: سافر علي إلى الرياض، حلّق العصفور في السماء، دخل محمد المدرسة... إلخ. اشتركت في أنها مبنية جميعا على خطاطة تصويرية واحدة هي:

الشكل + (حركة باتجاه) + الخلفية (التركي، 2019، ص 90، 91)

فلو وُضعت صورة (جمل) مع مجموعة من الأشياء كالرمال، والنخيل، والسماء، وكانت صورة الجمل أبرز الأشكال في الرسمة، سيقول الجميع: إنه جمل، على الرغم من وجود بقية العناصر، وذلك لأن الإدراك البصري يركز على شيئين أثناء التقاطه الصور (الشكل والخلفية) (التركي، 2019، ص 82).

وما نشاهده بأبصارنا هو ضمن مبدأ الشكل والخلفية، ومثال ذلك:" تنظر إلى الأعلى وترى طيرًا يحلق وحيدًا في السماء، هذا الطائر هو (الشكل)، والسماء هي (الخلفية)" (Bruno, p 59). فيكون بذلك الشكل هو العنصر الأبرز المهيمن بين الأشياء الأخرى، والخلفية هي عنصر ثانوي مقابل للشكل (Evans, 2024, p65).

وإذا أردنا أن نطبق مبدأ الشكل والخلفية على التراكيب في اللغة يتضح "أن الإدراك الإنساني يتوجه بالتركيز والاهتمام نحو الشكل وليس الخلفية" (التركي، 2019، ص 88)، مثال ذلك:

- الكتاب على الأرض (الكتاب شكل، الأرض خلفية).
- ذهبت هند إلى المنزل (هند شكل، المنزل خلفية).

وجاءت تطبيقات التركي لهذا التصور الإدراكي على نوعين من الخطابات:

تطبيق نظرية الشكل والخلفية على الخبر الإعلامي:

اختار التركي خبرًا منشورًا في موقع CNN العربي: عن الفتاة السعودية التي تقول إنها خرجت بدون عباءة في شوارع الرياض في أغسطس/آب الماضي، وإنها في مقابلة تلفزيونية مع قناة وصفتها بـ"العالمية" في العاصمة السعودية.

ونشرت مناهل العتيبي تغريدة عبر صفحتها الرسمية على موقع تويتر قالت فيها: "من خلف الكواليس، ترقبوني قريبا في جلسة تصوير لإحدى القنوات العالمية ومن وسط الرياض تحديدا شارع التحلية."

وأرفقت العتيبي تغريدتها بمقطع فيديو من موقع التصوير وكانت تظهر فيه بدون عباءة، لتتباين التعليقات من قبل المغردين بين من تمنى لها التوفيق ومن انتقدها.

قام التركي بتحليل هذا الخبر وفقًا لثنائية الشكل والخلفية، مستندًا على الخطاطة التصويرية المكونة من:

(الشكل + العلاقة+ الخلفية) (التركي، 2019، ص 100)

واتضح من الجدول الذي قام من خلاله بحصر الجمل لاستكشاف النموذج التركيبي البارز في النص أن الشكل جاء في جمل معظمها تتحدث عن مناهل العتيبي، أو الفتاة السعودية (التركي، 2019، ص 101).

وقد يكون الخبر مألوفًا في دول العالم، ويحدث كل يوم، ولكن ما يجعل هذا الخبر جديرًا بالاهتمام هو كونه قد وقع في الرياض، فالشكل والفعل قد يكونان اعتياديْن غير لافتيْن للنظر، ولكن مكان وقوعه قد يحدث نوعًا من الاستغراب والتعجب.

والخبر السابق يعكس شكلًا من أشكال التحرر الذي لم يكن معهودا لدى بنات المملكة، تجسّد في دعوة تلك الفتاة غيرها من النساء السعوديات إلى التخلي عن الحجاب والظهور أمام الجميع.

خلاصة هذا التحليل أن الوعي والإدراك هما اللذان حكما تصوّر صانع الخبر الإعلامي، وتركز اهتمامه على الخلفية لا على الشكل والفعل، وهذا مما يخالف أصل التركيب الإدراكي الذي يركز على الشكل وينصبُّ اهتمامه عليه في المقام الأول (التركي، 2019، ص 102- 106)، وهي من أهم النتائج التي اشتمل عليها التحليل الإدراكي لذلك الخبر.

واستشهد التركي على ثنائية الشكل والخلفية (**الشكل** + **(حركة باتجاه)** + **الخلفية** بالبيتين الآتيين (عزة، 1971، ص 525):

ولمّـــا قضـــينا مـــن منـــى كـــل حاجـــة ومسّـــح بالأركـــانِ مـــن هـــو ماســـحُ

أخـــذنا بـــأطرافِ الأحاديـــثِ بيننـــا وســـالت بأعنـــاقِ المطـــيِّ الأبـــاطحُ

فالشاعر لم يلتزم بالخطاطة السابقة التي تقتضي أن يكون التركيب الأصلي على العكس: (سالت أعناقُ المطي بالأباطح) فتكون أعناق المطي (الشكل) والأباطح (الخلفية)، ولكنه قال: (سالت بأعناق المطي الأباطحُ) فجعل الأباطح (الخلفية) في هذا التركيب هي (الشكل)، وأعناق المطي(الشكل) هي (الخلفية) (التركي، 2019، ص 97).

تطبيق نظرية المزج التصوري على مثال من التداول اليومي:

تناول التركي مسألة المزج التصوري التي تعني القدرة على مزج مفهومين مختلفين، ويحل أحدهما محل الآخر ليخلق معنى جديدًا تدركه العقول البشرية (Conceptual Blending Theory, 2017, p 423-448)، ولما كانت الاستعارة من وسائل تشكيل المزج التصوري؛ فقد تنبه لها العديد من الدارسين ولعملية التفاعل التي تكون بين المستعار والمستعار له، فالاستعارة "حسب التفاعليين تفاعلٌ بين فكريْن نشيطيْن معًا، تحملهما كلمة واحدة، أو مركب واحد، ويبدأ التفاعل بملاحظة السمات المشتركة بين الفكرين النشيطين، ثم يتم الانتقال إلى وحدة تشملهما معا، ناتجة عن التفاعل" (Richards, P93).

ووضّح فكرة المزج التصوري من خلال المثال: أن نقول حين نريد تحذير شخص من العلاج في مستشفى: (لا تذهب إلى العلاج في تلك المجزرة)، فالمعنى المستعار هو أن هذا المستشفى كثرت فيه الوفيات، وتحقق من معنيين (المستشفى، المجزرة) من خلال ما يأتي:

المفهوم الأول: يعالج المستشفى المريض.

المفهوم الثاني: تنحر المجزرة المريض.

المفهوم المزيج: المستشفى ينحر المريض.

فتفاعَل المفهوم الأول مع الثاني لنصل إلى مفهوم هو أن المستشفى هذا ينحر المريض، فامتزجت مكونات المستعار والمستعار له، ونتيجة تفاعلهما تكوّن لنا المفهوم المزيج (Richards, p 3, 4).

تطبيق التصورالاستعاري (بنية المشابهة) على الرواية:

درس التركي التصور الاستعاري وبنية المشابهة في نص روائي هو رواية (عمر الشيطان) لعبد الحليم البراك، وكان عنوان الرواية هو أولى هذه البنى التي تجسد رؤية معرفية، فقد أخذ الكاتب من خصائص الشيطان لبطل الرواية (عمر)، ليصبح إنسانًا مختلفًا يملك بعض صفات الشيطان (التركي، 2011، ص 164، 165).

وكان التصور الاستعاري الرئيس أو تصور المشابهة الذي يساعد كثيرًا على قراءة النص، وبيان موضوع الرواية، هو: (الحياة معركة) وهناك بنية مشابهة له تتبين من خلال أحداث الرواية وتفصيلاتها هي: (الحياة معركة ضد الموت)، وينتج عنها الكثير من العبارات والتصورات والألفاظ التي تنتمي إلى تلك المشابهة مثل: يقاوم، يفنى، يموت، تتحطم حياته، فهي تؤكد معركة الحياة والموت (التركي، 2011، ص 166- 169).

وخُتمت الدراسة بالكشف عن إجابة على تساؤلَيْن مهمين، الأول كان حول عنوان الرواية عن وصف البطل بالشيطان، والجواب هو أن الشيطان المقصود ليس شيطانًا حقيقيًا، ولكن البطل يحمل بعض صفاته كالقسوة، والشقاوة، وهو في الوقت ذاته حر طليق لا تحده حدود، أو يتأثر بتقاليد وأعراف، يستمتع بحياته كما يشاء، ولكون البطل استطاع أن يتغلب في معركته على الموت.

أما السؤال الآخر فكان عن سبب اختيار البطل طريق الموت والانتحار وهو يخوض معركة مع الموت، والجواب هو كبرياء عمر الذي جعله يرفض الهزيمة، ويختار الموت لنفسه بإرادته (التركي، 2011، ص 175- 177).

- وهكذا استعان إبراهيم التركي في تطبيقاته بتصورات إدراكية متعددة أهمها نظرية الشكل والخلفية، التصور الاستعاري (بنية المشابهة)، والمزج التصوري، كما تنوعت الخطابات التي اتخذها مادة للتطبيق بين الخبر الإعلامي والكلام العادي والنص الأدبي (الرواية). ومع هذا التنوع

فإن التركي لم يلتفت إلى مجموعة من النظريات الإدراكية المهمة التي تستحق المزيد من العناية والاهتمام مثل: الفضاءات الذهنية، البؤرة، ولعلها تكون ضمن أبحاث له سنراها في المستقبل.

النتائج:

- ركزت دراسة البلاغة الإدراكية لدى إبراهيم التركي كثيرا على مبحث الاستعارة، وربطت المفهوم الاستعاري بالإدراك الإنساني، والتصورات الذهنية، والثقافة المجتمعية.
- اعتمد التركي من المرجعيات الإدراكية على كتاب (الاستعارات التي نحيا بها)، في تناول الاستعارة، وفي تقسيمها إلى ثلاثة أنماط (الاتجاهية، الأنطولوجية، البنيوية)، وفي تفريقه بين المفهوم الاستعاري والتعبيرات الاستعارية.
- لم يقتصر في أمثلته على ما ورد في مرجعيات الإدراكية الغربية وإنما امتد إلى الاستعارات التي تحتوي عليها التعبيرات الوطنية في الخطاب السعودي الإعلامي في اليوم الوطني مثل استعارة (الدولة عائلة)، النابع من تصوّر ذهني يرى أن الوطن عائلة، والملك هو الأب، والشعب هم الأبناء.
- اعتمد التركي في لغته عدة مفاهيم اصطلاحية إدراكية مهمة نحو: المزج التصوري، الخطاطة التصويرية، الجسدنة، إلى جانب اعتماده مصطلح الإدراكية عوضا عما شاع من مصطلح العرفانية.
- تعددت التصورات الإدراكية التي استعان التركي بها في تطبيقاته، وأهمها نظرية الشكل والخلفية، والتصور الاستعاري (بنية المشابهة)، والمزج التصوري، كما تنوعت الخطابات التي اتخذها مادة للتطبيق بين الخبر الإعلامي والكلام العادي والنص الأدبي (الرواية).
- استوفى التركي العديد من المباحث والمفاهيم الإدراكية، ولكن تبقّت مجموعة من النظريات الإدراكية المهمة التي تستحق المزيد من العناية والاهتمام مثل: الفضاءات الذهنية، والبؤرة.

التوصيات

- محاولة تطبيق النظريات الإدراكية على النصوص الأدبية سواء كانت شعرًا أم نثرًا أم غيرهما خاصة ثنائية الشكل والخلفية وفكرة الإبراز والخطاطة التصويرية.
- تطبيق الأنماط الاستعارية على النصوص الشعرية، خاصة الحديثة، وتلمّس الفروق التي تميز هذه الاستعارة عن سابق أنواعها من الاستعارات.
- تسليط الضوء على جهود الباحثين العرب في موضوع الإدراكية ودراستها على نحو ما قامت به هذه الدراسة مع مؤلفات التركي وجهوده في هذا الباب.

المراجع

أنطوفيتش، ميهايو. (2017). مكانة علم الدلالة في العلوم العرفانية المعاصرة (حليمة أبو الريش، ترجمة)، *مجلة فصول*، *25*(100)، 98-120.

أنيس، إبراهيم. (1952). *موسيقى الشعر* (ط.2). مكتبة الأنجلو المصرية.

أوليفيرا، إيزابيل. (2017). الاستعارة الاصطلاحية من وجهة نظر عرفانية (حسن دواس، ترجمة)، *مجلة فصول*، *25*(100)، 121-155.

بيليخوفا، لارزيا. (2017). مقالتان في إدراكيات النص الشعري (محي الدين محسب، ترجمة)، *مجلة فصول*، *25*(100)، 129-140.

التركي، إبراهيم. (2011). *توظيف أدوات البلاغة في النص المعاصر* (ط.1). النادي الأدبي بالرياض.

التركي، إبراهيم. (2019). *دراسات في البلاغة الإدراكية* (ط.1). نادي القصيم الأدبي.

التركي، إبراهيم. (2021). تجليات الجسد في اللغة الإنسانية من منظور اللسانيات الإدراكية، *مجلة الدراسات اللغوية*، *23*(4)، 129-170.

تيرنر مارك. (2017). الدراسة الإدراكية للفن واللغة والأدب (رانية خلاف، ترجمة)، *مجلة فصول*، *25*(100)، 170-189.

خيري، شيرين. (2021). الاستعارة الإدراكية في شعر فريدون مشيري، *مجلة بحوث في تدريس اللغات*، (16)،30-52.

دحمان، عمر. (2021). البلاغة المعرفية عند مارك تونر: الذهن الأدبي والمزج التصوري، *مجلة الخطاب*، *16* (2)، 141-170.

الرافعي، مصطفى صادق. (2017). *إعجاز القرآن والبلاغة النبوية*، مؤسسة هنداوي.

رمضان، صالح بن الهادي. (2011). *النظرية الإدراكية وأثرها في الدرس البلاغي: الاستعارة أنموذجًا*، ندوة الدراسات البلاغية - الواقع والمأمول، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض.

ستوكويل، بيتر. (2017). الأسلوبية العرفانية (رضوى قطيط، ترجمة)، *مجلة فصول*، *25*(100)، 220-245.

سليم، عبد الإله. (2001). *بنيات المشابهة في اللغة العربية مقاربة معرفية* (ط.1). دار توبقال للنشر.

عزة، كثير. (1971). *ديوانه* (إحسان عباس، تحقيق)، دار الثقافة.

لايكوف، جورج، جونسون، مارك. (2009). *الاستعارات التي نحيا بها* (عبد المجيد جحفة، ترجمة ط.2)، دار توبقال للنشر.

مايدي، هنية. (2022). تعليمية البلاغة وأبعادها المعرفية والمهارية والوجدانية، *مجلة لغة - كلام*، *8*(2)، 102-119.

مفتاح، محمد. (1992). دور المعرفة الخلفية في التحليل والإبداع، *مجلة فصول*، *10* (3، 4)، 111-129.

نوفل، وداد محمد. (2022). الاستعارات الإدراكية والبلاغية بين النظرية والتطبيق: إبراهيم ناجي أنموذجًا، *مجلة اللغة العربية والعلوم الإسلامية*، *3*(2)، 130-148.

References

al-Rāfiʿī, Muṣṭafá Ṣādiq. (2017). *I'jāz al-Qur'ān wa-al-balāghah al-Nabawīyah*, Mu'assasat Hindāwī, (in Arabic).

al-Turkī, Ibrāhīm. (2011). *Tawẓīf adawāt al-balāghah fī al-naṣṣ al-muʿāṣir* (1st ed.). al-Nādī al-Adabī bi-al-Riyāḍ, (in Arabic).

al-Turkī, Ibrāhīm. (2019). *Dirāsāt fī al-balāghah al-idrākīyah* (1st ed.). Nādī al-Qaṣīm al-Adabī, (in Arabic).

al-Turkī, Ibrāhīm. (2021). Tajallīyāt al-jasad fī al-lughah al-Insānīyah min manẓūr al-lisānīyāt al-idrākīyah, *Majallat al-Dirāsāt al-lughawīyah, 23* (4), 129-170, (in Arabic).

Amant, Clayton. (2024). *T.Morrison, Yu-Han Chang &others, An Image Schema Language*, https://www.researchgate.net

Anīs, Ibrāhīm. (1952). Mūsīqá al-shiʿr (2nd ed.). Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah, (in Arabic).

Anṭwfytsh, myhāyw. (2017). Makānat ʿilm al-dalālah fī al-ʿUlūm al-ʿirfānīyah al-muʿāṣirah (Ḥalīmah Abū al-Rīsh, tarjamat), *Majallat fuṣūl, 25*(100), 98-120, (in Arabic).

Awlyfyrā, iyzābyl. (2017). al-Istiʿārah al-iṣṭilāḥīyah min wijhat naẓar ʿirfānīyah (Ḥasan Dawwās, tarjamat), *Majallat fuṣūl, 25* (100), 121-155, (in Arabic).

ʿAzzah, Kathīr. (1971). *dīwānih* (Iḥsān ʿAbbās, taḥqīq), Dār al-Thaqāfah, (in Arabic).

Bruno, Frank J, *Psychology, A self- Teaching Guid*, John Wiley & sons, New Jeresy.

Bylykhwfā, lārzyā. (2017). Maqālatān fī idrākyāt al-naṣṣ al-shiʿrī (Muḥyī al-Dīn Muḥassib, tarjamat), *Majallat fuṣūl, 25* (100), 129-140, (in Arabic).

Conceptual Blending Theory. (2017). *The Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*, Cambridge University Press.

Covceses Zoltan, Metaphor in culture: Universality and Variation, Cambridge University Press.

Daḥmān, ʿUmar. (2021). al-balāghah al-maʿrifīyah ʿinda Mārk twnr : aldhhn al-Adabī wālmzj altṣwry, *Majallat al-khiṭāb, 16* (2), 141-170, (in Arabic).

Khayrī, Shīrīn. (2021). al-Istiʿārah al-idrākīyah fī shiʿr Farīdūn mshyry, *Majallat Buḥūth fī tadrīs al-lughāt*, (16), 30-52, (in Arabic).

Lakoff, George. (2014). *Dont Think of an Elephant*, Chelsea Green Publishing.

Lāykwf, Jūrj, jwnswn, Mārk. (2009). *al-Istiʿārāt allatī Naḥyā bi-hā* (ʿAbd al-Majīd Jaḥfah, tarjamat 2nd ed.), Dār Tūbqāl lil-Nashr, (in Arabic).

Māydy, Hanīyah. (2022). taʿlīmīyah al-balāghah wa-abʿāduhā al-maʿrifīyah wālmhāryh wālwjdānyh, *Majallat Lughat-kalām, 8* (2), 102-119, (in Arabic).

Miftāḥ, Muḥammad. (1992). Dawr al-Maʿrifah al-khalfīyah fī al-Taḥlīl wa-al-ibdāʿ, *Majallat fuṣūl, 10* (3, 4), 111-129, (in Arabic).

Nawfal, Widād Muḥammad. (2022). al-Istiʿārāt al-idrākīyah wa-al-balāghīyah bayna al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq : Ibrāhīm Nājī unamūdhajan, *Majallat al-lughah al-ʿArabīyah wa-al-ʿUlūm al-Islāmīyah, 3* (2), 130-148 .

Ramaḍān, Ṣāliḥ ibn al-Hādī. (2011). *al-naẓarīyah al-idrākīyah wa-atharuhā fī al-dars al-balāghī : al-Istiʿārah unamūdhajan*, Nadwat al-Dirāsāt al-balāghīyah-al-wāqiʿ wa-al-maʾmūl, Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah fī al-Riyāḍ, (in Arabic).

Richards, I.A, *the Philosophy of Rhetori*, Oxford University Press.

Salīm, ʿAbd al-Ilāh. (2001). *bunyāt al-mushābahah fī al-lughah al-ʿArabīyah muqārabah maʿrifīyah* (1st ed.). Dār Tūbqāl lil-Nashr, (in Arabic).

Stwkwyl, Bītir. (2017). al-uslūbīyah al-ʿirfānīyah (Raḍwá Quṭayṭ, tarjamat), *Majallat fuṣūl, 25* (100), 220-245, (in Arabic).

Tyrnr Mārk. (2017). al-dirāsah al-idrākīyah lil-Fann wa-al-lughah wa-al-adab (Rāniyah Khallāf, tarjamat), *Majallat fuṣūl, 25* (100), 170-189, (in Arabic).

Vyvyan, Evans, & Melanie, Green. (2006). *Cognitive Linguistics, an Introduction*, Edinburgh University Press.

OPEN ACCESS
Received: 22 -02 -2024
Accepted: 12- 06-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Speech Acts in Eid Greeting Discourse in Arab Countries from a Pragmatic Perspective

Dr. Afrah Abu Al-Bashar Mohammed Babiker*

afa.mohamed@uoh.edu.sa

Abstract

This study aimed to analyze the speech acts in Eid greetings commonly used in Arab countries from a communicative perspective, employing a communicative approach that emphasizes language usage. The research is structured into an introduction, two sections, and a conclusion summarizing key findings and recommendations. The introduction covers the study's importance, questions, objectives, methodology, structure, and review of previous studies. The first section addresses the theoretical framework, while the second focuses on the practical analysis of speech acts in Eid greetings. The study's findings highlight that congratulatory phrases are not judged by truthfulness but by their success or failure as expressive acts. The impact of Eid greetings varies depending on the recipient's state and relationship with the speaker, typically resulting in the acceptance of the greetings, expressing happiness, and responding in equal or better. This is influenced by Islamic teachings that encourage reconciliation, forgiveness, and the resolution of conflicts among Muslims.

Keywords: Speech Acts, Congratulatory Discourse, Linguistic Context, Pragmatics.

* Assistant Professor of Morphology and Syntax, Department of Arabic Language, College of Arts and Humanities, University of Hail, Saudi Arabia.

Cite this article as: Babaker, Afrah Abu Al-Bishr Mohammed. (2024). The Speech Acts in Eid Greeting Discourse in Arab Countries from a Pragmatic Perspective, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 57 -74.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/02/22م
تاريخ القبول: 2024/06/12م

الأفعال الكلامية في خطاب التهنئة بالعيد في البلدان العربية من منظور تداولي

د. أفراح أبو البشر محمد بابكر*
afa.mohamed@uoh.edu.sa

ملخص:

سعت الدراسة الحالية إلى رصد الأفعال الكلامية في خطاب التهنئة بالعيد، الشائعة في البلدان العربية، ودراستها من منظور تداولي، معتمدة في ذلك على المنهج التداولي الذي يهتم باللغة المستعملة. تم تقسيم البحث إلى مقدمة، ومبحثين، ثم خاتمة تضمنت أهم النتائج والتوصيات. جاء في المقدمة: أهمية الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، ومنهجها، وخطة تقسيمها، والدراسات السابقة، وتناول المبحث الأول الجانب النظري للدراسة، في حين تناول المبحث الثاني الجانب التطبيقي (أفعال الكلام في خطاب التهنئة بالعيد). وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: لا تخضع عبارة التهنئة في حكم التداولية لمعيار الصدق والكذب؛ لأنها لا تقع ضمن الإخباريات، ولكنها تخضع لمعيار النجاح والفشل، كونها من التعبيريات. أن الفعل التأثيري لخطاب التهنئة بالعيد قد يختلف باختلاف حال المخاطَب/المُهنَّأ، وبعلاقته بالمتكلم/المهنِّئ، ولكنه يكاد ينحصر في قبول التهنئة وإظهار السعادة بها، ومن ثم ردها بمثلها أو بأحسن منها؛ نظرا للأثر الذي تركته تعاليم الإسلام في نفوس المسلمين، بحثّهم على التصالح والعفو، وقطع أسباب الخلاف والشحناء فيما بينهم.

الكلمات المفتاحية: الأفعال الكلامية، خطاب التهنئة، السياق اللغوي، التداولية.

* أستاذ النحو والصرف المساعد - قسم اللغة العربية - كلية الآداب والفنون - جامعة حائل - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: بابكر، أفراح أبو البشر محمد. (2024). الأفعال الكلامية في خطاب التهنئة بالعيد في البلدان العربية من منظور تداولي، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 57-74.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2064

مقدمة:

يعد خطاب التهنئة بالعيد من الخطابات التي تتناول ألفاظا مختلفة باختلاف المناطق والدول، فداخل كل دولة لهجات تمتازُ بها، فيختلف الخطاب من لهجة إلى أخرى، ومن بلد إلى آخر، وعلى الرغم من أن البلاد العربية تتفق في بعض العبارات وتختلف في البعض الآخر، فإن مضمون هذه العبارات يؤدي معنى واحدا، يسعى جميع المتكلمين إلى إيصاله إلى مخاطبيهم عن قصد، ونية.

إن هذا الخطاب يبدو في ظاهره بسيطا تلقائيا معهودا، لكنه في ضوء الطرح التداولي خطاب مركب، وعلى قدر كبير من التعقيد، يحتاج تحققه إلى جملة من الشروط الجوهرية حتى يُدرك مرماه.

إن التداولية حقل معرفي جديد، ومفهوم لساني حديث يندرج ضمن الدراسات اللسانية الحديثة، التي تهتم بدراسة اللغة أثناء استعمالها من قبل المتكلمين بها، وتهتم بطرائق استعمالها التي تؤدي إلى نجاح العملية التواصلية، كما أنها تهتم بالسياق اللغوي والمقامي الذي قيل فيه ذلك الخطاب اللغوي، ذلك أن من صميم وظائفها الاهتمام بعناصر إنتاج الخطاب المتمثلة في المرسل والمتلقي والخطاب؛ كون تلك العناصر المحور الذي يتوقف عليه نجاح العملية التواصلية أو فشلها.

أي أن وظيفة التداولية تكمن في استخلاص العمليات التي تمكّن الكلام من التجذر في إطاره الذي تشكّله الثلاثية التالية: المرسل (المخاطِب)، المتلقي (المخاطَب)، الوضعية التبليغية. وهذا يعني أن التداولية علم يدرس اللغة في سياقاتها الواقعية، لا في حدودها المعجمية، أو تراكيبها النحوية الخالية من سياقاتها، والتي لم تُستعمل في الواقع.

وتقوم التداولية على عناصر عدة لعل أبرزها وأهمها هو "نظرية أفعال الكلام" التي تعد المحور الأساس الذي تدور حوله الدراسات التداولية، وهي نظرية تهتم بدراسة معنى الكلام المتلفظ به حقيقة، مقرونا بالنظر إلى سياقه الذي قيل فيه، والظروف والملابسات التي رافقت إنتاجه، ونظرية أفعال الكلام تقوم في الأساس على مبدأ أن كل "قول" هو "فعل"؛ لأن هذا القول يصبح فعلا، وذلك الفعل يمكن أن يتحقق وفق شروط معينة؛ فينتج عنه أمر آخر أثناء التلفظ به، ويسمى هذا الأمر "إنجازا"، وتعتمد قوة هذا الإنجاز على ما يتضمنه الفعل الإنجازي من معان ودلالات، وما يصاحب ظروف إنتاجه من مساعِدات كلامية أخرى (واصل، 2020، ص 75). ويعد "القصد والنية" من أهم الشروط التي يجب توافرها في الفعل الكلامي؛ لكي يكون ناجحا، ومتحققا، ودالا على مقصد المتكلم.

وبالاعتماد على المنهج التدوالي، سيتناول هذا البحث الأفعال الكلامية في خطاب التهنئة بالعيد من منظور تداولي، في البلدان العربية؛ كون خطابات التهنئة بالعيد من الخطابات اللغوية التي يكثر ممارستها والتلفظ بها بصورة مستمرة ومتكررة من قبل الناطقين بالعربية في المناسبات العيدية، وكونها تحمل أفعالا

كلامية يمكن أن تتحقق فور التلفظ بها؛ مما يؤدي إلى قوة إنجازية متحققة، كما أنها لم تُدرس من قبل -على حد علم الباحثة-، ومن هنا جاءت أهمية البحث. وتتمثل أهداف البحث في الكشف عن الأفعال الكلامية المتضمَّنة في خطابات التهنئة بالعيد، والكشف عن القوة الإنجازية التي تحققها تلك الأفعال، من خلال الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

- إلى أي مدى تتجلى الأفعال الكلامية في خطابات التهنئة بالعيد؟
- ما هي الأغراض الإنجازية التي تحققها الأفعال الكلامية في خطابات التهنئة بالعيد؟

أما الدراسات السابقة التي تتعلق بخطاب التهنئة بالعيد، فلم أجد دراسة تناولت الأفعال الكلامية في خطاب التهنئة بالعيد.

ونظرا لطبيعة البحث وموضوعه الذي يتمثل في خطابات التهنئة بالعيد، وهي خطابات قصيرة، ومحدودة، على الرغم من اتساع رقعة المساحة الجغرافية لمستعمليها، فإنه يمكن تقسيم البحث إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة، وبيانها كالآتي:

المقدمة: تتضمن أهمية البحث، وأهدافه، وأسباب اختياره، والمنهج المتبع، والدراسات السابقة، وخطة تقسيمه.

المبحث الأول: إطار نظري: يتناول المفاهيم والمصطلحات التي تضمنها البحث، وهي: التداولية، والأفعال الكلامية، وخطاب التهنئة بالعيد.

المبحث الثاني: الجانب التطبيقي: من خلال التطبيق على خطابات التهنئة بالعيد.

الخاتمة: وتشمل: النتائج التي توصل إليها البحث، والتوصيات المترتبة على تلك النتائج.

قائمة المصادر والمراجع.

المبحث الأول: إطار نظري

بما أن البحث سيتناول الأفعال الكلامية في خطاب التهنئة بالعيد من منظور تداولي، فإن من الضروري التطرق إلى المصطلحات الواردة في العنوان؛ كون الحديث عنها يمثل مدخلا نظريا مهما للبحث، وقاعدة متينة يقوم عليها الجانب التطبيقي منه.

أولا: التداولية

يأتي مصطلح التداولية في اللغة: مِن تداولَ/ تداولَ في يتداول، تَداوُلاً، فهو متداوِل، والمفعول متداوَل، الكلام المتداوَل: المستخدم في لغة الحياة اليوميّة (عمر، وآخرون، 2008: 1/ 787).

أما في الاصطلاح فهي علم الاستعمال اللغوي، أو هي النظرية التي تهتم بدراسة اللغة المستعملة (موشلر، وريبول، 2010، ص 21)، وظهرت مع اللساني تشارلز موريس منذ عام 1938 حين تساءل: كيف نستعمل اللغة لكي تحقق الأهداف المرجوة منها؟ (مصطفى، 2019، ص 33)، فهي تدرس اللغة أثناء

استخدامها بالفعل، آخذة بعين الاعتبار طرق استعمالها، والسياقات التي قيلت فيها، والظروف المحيطة بإنتاجها، وكذا العناصر التي تقوم عليها العملية التبليغية التواصلية، وتقوم التداولية على عدد من النظريات التي من أهمها "نظرية الأفعال الكلامية"، التي تعد العمود الأساسي الذي قامت عليه التداولية، إذ تهتم بما يفعله المتكلمون باللغة من إنجاز وإبلاغ وتأثير، مع مراعاة سياق الحال، والغرض الذي يريد المتكلم إيصاله إلى المتلقي، والفائدة التي يحصل عليها المخاطب وتتمثل في الأغراض الإنجازية كالطلب والأمر والوعد وغيرها، حتى تكون مؤثرة في المتلقي (كوة، وماضي، 2018، ص 843).

لقد ساعدت الدراسات التداولية على تطوير الفهم لدينا، لأنها تقوم على التأويل، والتأويل هو جوهر الفكر اليوم. كما أنها ساعدت على تحرير ميكانيزمات الفهم من قواعد النحو التقليدي وشكلانية التفكير التداولي، وأخرجت اللغة من عزلة الحدوث الموضوعي المعياري إلى أنس الحدوث المفهوم، فالدرس التداولي هو فن المصاحبة الفهمية لما يقع في اللغة، لا سيما خطابات الحياة اليومية.

ومن ثم ستكون دراستنا لخطاب التهنئة بالعيد من خلال النظر في المعنى والدلالات اللغوية من وجهة نظر مستخدميها ومفسريها، أي من وجهة نظر المهنِّئ والمهنَّأ، أو الباث والمتقبل، ومن خلال النظر في السياقات التواصلية والمقامات المخصوصة التي تتعلق بها، فالطرح التداولي لقضايا الخطاب يتخطى المعنى الحرفي للملفوظ، ويرتكز على المعنى المقصود.

ثانيًا: أفعال الكلام

لقد أفرزت التداولية نظريات عديدة، لكن تظل نظرية الأفعال الكلامية من أهم مباحث التداولية، إن لم تكن أهمها على الإطلاق، وقد ظهرت بداياتها على يد فتجنشتاين، ثم كانت بدايتها الفعلية على يد أوستن الذي يعد من أبرز الفلاسفة التحليليين، من خلال محاضراته التي تضمنها كتابه، والذي ترجم إلى العربية بعنوانين مختلفين، هما: (نظرية أفعال الكلام العامة: كيف ننجز الأشياء بالكلمات)، و(القول من حيث هو فعل "نظرية أفعال الكلام")، ثم طورها من بعده سورل في كتابيه: (العقل واللغة والمجتمع: الفلسفة في العالم الواقعي)، و(الأعمال اللغوية بحث في فلسفة اللغة) (الشمري، 2020، ص 170).

وهي نظرية لغوية ذات جذور فلسفية ومنطقية، وهي تهتم بدراسة مقاصد المتكلم ونواياه، لأن المقصد يحدد هدف المتكلم من تلفظه بسلسلة من الأفعال اللغوية، مما يساعد المتلقي على فهم الخطاب، ومن هنا فإن توفر القصد والنية يصبح مطلبا ضروريا، وشرطا أساسيا لنجاح الفعل اللغوي، الذي بدوره يجب أن يكون متحققا ودالا على المعنى (أبو جاسم، 2020، ص 128).

وعلى الرغم من أهمية الأفعال الكلامية فإن تعريفها قد حمل صورا شتى، ولكنها تؤدي إلى دلالة واحدة، فالأفعال الكلامية عند (فان دايك، 2001، 130) أحداث فونولوجية ومورفولوجية ونحوية مركبة،

تحددها صيغة منطوقاتنا، ولكنا لسنا على وعي بكل تلك الأحداث عند نطقها، ولكنها أساسية ويمكننا التحكم بها، إذ يمكننا أن ننجز وحدات صوتية ووحدات صرفية عديدة، وأن نختار إمكانية ما من التراكيب النحوية المختلفة، ولما كانت هذه الأحداث مركبة فإننا نقف على خطة غير واعية، على نحو ما؛ لإنجاز هذا الحدث الذي يسمى (الأفعال الكلامية).

وبناء على هذا فإنه يمكن القول إن الفعل الكلامي يراد به "الإنجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بملفوظات معينة، ومن أمثلته: الأمر، والنهي، والوعد، والسؤال، والتعيين، والإقالة، والتعزية، والتهنئة" (صحراوي، 2005، ص 10)، وغيرها؛ لأنها بمجرد التلفظ بها ينتج عنها فعل إنجازي؛ ناتج عن تأثر المتلقي بتلك الألفاظ، وما تحمله من دلالة ومقصدية؛ ذلك أن اللغة لا تقتصر وظيفتها على وصف الواقع، ولا تمثيل العالم، ولا الإخبار بها عما يحدث، ولكنها تتجاوز ذلك إلى ما هو أكثر منه، فهي قادرة على إنجاز الأفعال (بولان، 2018، ص 42)، التي تؤثر في المتلقي عن طريق ردة فعله تجاهها؛ حيث إن التكلم يعني الإنجاز.

وبناء على هذا فقد تم التفريق بين الأفعال التقريرية، والأفعال الإنجازية (الأدائية)، من حيث إن الأفعال التقريرية هي التي تصف العالم/ الواقع من حولنا، ومن ثم يمكن الحكم عليها بأنها صادقة أو كاذبة، من خلال معرفة مطابقتها للواقع من عدمه، والأفعال الإنجازية هي التي ينجز بها المتكلم أفعالا، فهي عملية نطقية (صوت)، تؤدي إلى إنجاز حدث قولي (فعل إنجازي)، يترتب عليه فعل تأثيري (ردة فعل المتلقي) (بولان، 2018، 45).

وسننطلق في هذه المقاربة التداولية لخطاب التهنئة من مسلَّمتين أساسيتين في نظرية الأفعال الكلامية وفي أدبيات المبحث التداولي عموما (أوستن، 1991، ص 14- 17):

ترى المسلَّمة الأولى أن اللغة لها وظيفة تتجاوز وصف الواقع، فهي لا تكتفي بالوصف والإخبار، إنما تنشئ أعمالا لغوية تعبر عن ذات المتكلم، فتخلق وضعيات تواصلية لم تكن موجودة قبل الخطاب، كالوعد والتهديد والإطراء والعتاب والتهنئة، وهي وظائف إنجازية تؤثر في المتلقي. أما المسلَّمة الثانية فمفادها أن فهم أي قول يعني فهم دواعي إلقائه من خلال مقام التلفظ. ويعني ذلك أن للقول إحالة انعكاسية، أي أنه يحيل على نفسه ولا يحيل بالضرورة على مرجع، أو شيء موجود في الواقع.

وخطاب التهنئة بالعيد من صنف هذه الخطابات التي تنشئ واقعا جديدا؛ لما تحمله من قوة إنجازية، تنطبق عليها نظرية الأفعال الكلامية، وهي واحدة من أهم النظريات التداولية، وظهرت على يد الفيلسوف الإنجليزي جون أوستين في 1962 في كتابه (كيف نصنع الأشياء بالكلمات)، وتنطلق النظرية من أننا حين ننجز خطابا، فإننا نصنع شيئا ما في الخارج من خلال ذلك القول؛ إذ تتحول الأقوال إلى أفعال.

ثالثا: خطاب التهنئة بالعيد

إن خطاب التهنئة بالعيد ليس قولا وصفيا، كما أنه ليس منطوقا تقريريا، فهو لا يخبر عن شيء، ولا يصف شيئا يسبق زمن التلفظ، كما هو شأن سائر المنطوقات التقريرية الخبرية، ولكنه منطوق أدائي يحقق فعلا في الواقع، ففعل التهنئة يتحقق في نفس لحظة إنتاج القول، ولا تكون التهنئة بغير هذا المقول، ولا تستغني عنه، فخطاب التهنئة هو عين فعل التهنئة. إنهما قول وفعل معاً، في وحدة صماء لا أسبقية لأحدهما على الثاني، فإما أن يكونا معاً دفعة واحدة، أو لا يكونا أصلا.

فالتهنئة تُخلق حين تُلقى في مقام احتفالي يتشارك فيه طرفا الخطاب مشاعر الفرحة والغبطة، وهذا المقام الاحتفالي يقطع رتابة الحياة اليومية، ويمتلك القدرة على تكوين العلاقات الاجتماعية وتوسعتها، ويخلق وضعية تواصلية تقوم على نوع من الالتزام الاجتماعي مبنية على مبدأي القبول والتبادل.

فرفض التهنئة أو تجاهلها دون سبب وجيه، يعد إهانة وكسرا لعلاقات الثقة بين أفراد المجموعة، كما أن انتظار الأثر المرجو من إلقاء التهنئة يرتكز على قواعد التأدب التي تحمي الحياة الاجتماعية؛ ذلك أنه إذا لم يتحقق الأثر في المتلقي، ولم يرد التهنئة، أو لم يقبلها، فسينتُج عن ذلك أثر على المهنئ، وسيظهر على نحو ما في كلامه وأفعاله وتصرفاته (بولان، 2018، ص 47). وعبارات التهنئة كيفما كانت تخلق في الكون وضعية جديدة (أوستن، 2019، ص 34- 38)، يلعب فيها الباث والمتلقي أدوارا اجتماعية، ويتقمص الباث دور المهنِّئ، والمتقبل دور المهنَّأ، وحين تُتبادل الأدوار، وتُرد التهنئة بمثلها أو بأحسن منها يكون الخطاب خطابا ناجحا بالمفهوم الأوستيني.

ولا تخضع عبارة التهنئة في حكم التداولية لمعيار الصدق والكذب، ولكنها تخضع لمعيار النجاح والفشل، فتكون ناجحة إن أنجزت وأثرت في المتلقي، وتكون فاشلة إذا لم يبلغ القصد المتلقي، وكان القول بلا إنجاز وبلا أثر. فعندما أقول: "أقسم على ذلك"، أو "أهنئ بذلك"، فإنني أقسم وأهنئ حقا؛ وهذا يعني أن هذه الأفعال تجعل المتلفَظ به واقعيا بطريقة أو بأخرى، ومن هنا فإن هذه الأفعال تغيّر الواقع الذي أنتجت فيه، فالأفعال الإنجازية: سأل، تمنى، هنأ، نصح، اقترح، شكر، حذر... إلخ، ليس المقصود بها التساؤل عما إذا كانت صادقة أو كاذبة، بل المراد معرفة ما إذا كانت ناجحة أو غير ناجحة/فاشلة، وتُحقق بالفعل ما تحدده (بولان، 2018، ص 44)، ويُدرَك نجاحها من عدمه من خلال معرفة مدى تأثيرها في المتلقي، ورصد ردة فعله تجاهها.

وقد انشق أوستين بهذا التمثيل لوظيفة اللغة عن تصورات المدرسة الفلسفية الوضعية المنطقية التي لا ترى في اللغة غير إخبار عن الواقع، لا أكثر (وايت، 1975، ص 258)، في حين يراها (أوستن، 2019، ص 34- 38) إنشاء للواقع، فبعض الكلام وبمجرد النطق به لا ينشئ قولا فحسب، بل ينشئ فعلا جديدا

ويخلق وضعيات جديدة. والتهنئة في تصنيف سورل (Searle, 1972, p 52, 53, 54) الذي استكمل ما كان أوستين قد بدأه مندرجة في خانة التعبيريات، وتعني الفعل اللغوي الذي يعبر من خلاله المتكلم عن سلوكه ومشاعره تجاه الغرض (سورل، 2015، ص 51).

أما مضمون التهنئة بالعيد فهو سليل عادة الاحتفال بالعتبات والبدايات، إذ يفتح العيد دورة جديدة من دورات الزمن لا تنغلق إلا بحلول رمضان في العام المقبل، ويتفاءل الفرد بالصباحات ولحظات الفجر والشروق عين تفاؤله بالعيد الجديد، باعتباره بوابة الولوج للحظة احتفالية مفعمة بالفأل والأمل، وقد كان الزمن في المتخيل البشري عموما لحظة انقطاع وتجدد في آن واحد، وكيفما قلبت عبارات التهنئة وفي جميع اللهجات العربية وجدت أنها تتضمن وعيا عميقا بتسرب الزمن، وإحساسا تراجيديا بانفراط عقده، لا يمكن مواجهته إلا بالأمل في تجدد لحظة العيد.

إن الشرط الأساسي بطبيعة الحال هو مراعاة المقام، وهو معطى مركب ومجرد قد لا يكشف عنه الملفوظ كشفا تلقائيا، ولكن يمكن أن نفككه على الأقل إلى عنصرين: الأول هو الموقف، والثاني هو أطراف الخطاب، أما الموقف فيشمل الزمان والمكان والقصد. وأما العنصر الثاني فيضم الخلفيات الاجتماعية والثقافية وطبيعة الروابط الاجتماعية.

في ضوء هذه العناصر لا تكون التهنئة ناجعة إلا في المواسم والأعياد، وفي خارجهما تصبح نوعا من الفوضى التي تربك النظام اللغوي. والمعطى الزمني مكون جوهري لضمان نجاح الخطاب ونجاعة الملفوظ، أما المكان فكل الفضاءات الاجتماعية الحميمة التي يتجرد فيها الفرد من فردانيته، ويلتقي فيها بإخوانه، وأصدقائه، وجيرانه، وأما القصد فيتمثل في تعزيز الانتماء الاجتماعي، وتعظيم الشعائر الدينية، ودعم الرصيد الرمزي للمجتمع.

يتمثل الجزء الثاني من المقام في أطراف الخطاب، ولكي يكون خطاب التهنئة ناجحا فإنه يحتاج إلى تماثل الأطراف الاجتماعية والثقافية للباث والمتقبل، فإذا تباينت عقيدة الباث والمتقبل –مثلا- فقد يُحمل الخطاب، ويُحمل القصد إلى غير التهنئة. فالمعايدة بين المسلمين تحقق فعل التهنئة التي تُجذِّر الانتماء الاجتماعي المشترك، في حين تحمل التهنئة بعيد الفصح لدى المسيحيين -مثلا- على قصد تكريس قاعدة التسامح لديهم، والقبول بمبادئ العيش معا. إذن، فالمشترك الثقافي بين الباث والمتقبل يحدد وجهة القصد، ويضبط بصورة واضحة مضمون الرسالة اللغوية.

ولعل هذا ما قصده (أوستن، 2019، 35- 36) حين تحدث عن ضرورة وجود مؤسسة متعارف عليها ينتج داخلها الفعل الكلامي، وأشخاص يشاركون في عميلة التواصل في كنف تلك المؤسسة، ويحتاج نجاح

فعل التهنئة الكلامي إلى ظروف ملائمة، كوجود إجراء عرفي يتميز بالقبول على نطاق واسع، وانتقاء عبارات مناسبة للمقام المقصود، والاتصاف بالأهلية عند تنفيذ هذا الإجراء، وصحة التنفيذ واكتماله.

وينبغي أن يلتزم المشارك في هذه العملية التواصلية بجملة من القواعد الهامة، كأن يكون صادقا في عاطفته وفي نواياه، وأن يؤدي الفعل الكلامي على الوجه الصحيح الذي ضبطته الأعراف الاجتماعية بشكل واضح ونهائي؛ لأن سوء استخدامه قد يُنتج ألوانا من الهراء (أوستن، 2019، ص 30)؛ ذلك أن الفعل الكلامي يتعدى الجانب المرتبط بقصد الباث إلى ما هو مرتبط بالعرف اللغوي الاجتماعي.

المبحث الثاني: الجانب التطبيقي: الأفعال الكلامية في خطاب التهنئة بالعيد

تعد جُمَل التهنئة بالعيد في ضوء التصنيفات التي حددها أوستن من قبيل الجمل الإنجازية ذات القيد الضعيف، فالتهنئة بالعيد من الأعراف الاجتماعية المعروفة والمشتركة في الثقافة العربية الإسلامية على مجال واسع، أنتجتها المؤسسة الدينية، ورسختها الأعراف، وتبنتها المجموعة، وشاركت فيها بما يضمن ديمومتها واستمرارها، وتحتاج لكي تؤدي فعاليتها اللغوية والرمزية إلى تأديتها على وجه صحيح، وإلى نية وقصد خالصين، وإلى مشاركة طرفي الخطاب مشاركة فعالة في إنتاجها.

يقول بولان: "إن القصد وحده لا يمكن أن يجعل من الملفوظ أمرا، فالسياق الظرفي، والدور الاجتماعي للمتكلم يجب أن يكونا مناسبين له؛ كي يستطيع إصدار أمر. يكون فعل الإنجاز ناجحا إذا استطاع المتكلم أن يجعل سامعه يتعرف على مقصده، ويدرك وجود هذا الفعل" (بولان، 2018، ص 45).

ولا ترقى عبارة التهنئة بالعيد إلى مرتبة الأفعال الكلامية إلا إذا استوفت شروطا ثلاثة، هي: لا بد للعبارة أن تكون فعلا لفظيا، أي أن تكون سليمة نحويا، وبهذا يتحقق المعنى الأصلي للمفردات، وتكون السلامة بمعيار نحو اللهجة، لا بمعيار قواعد اللغة العربية الفصحى، فللهجات أنحاؤها الخاصة. أما الشرط الثاني فأن تكون فعلا إنجازيا، وهو القصد من القول، والقصد هنا طبعا هو التهنئة، أو بمعنى أدق تبادل التهاني بين طرفي الخطاب. وأما الشرط الثالث فالفعل التأثيري، أي الأثر المترتب عن الفعل الإنجازي، وهو شرط متعلق بالمخاطب.

ويسمى الأول: فعل القول (القول اللغوي)، ويعني التلفظ بعبارة لغوية ما، طبقا لقواعد اللغة المعينة، من الناحية الصوتية، والتراكيب النحوية، والدلالة المعجمية (نحلة، 2002، ص 72).

في حين يطلق على الثاني: الفعل الإنجازي (الفعل المتضمن في القول)، وهو الفعل الذي ينجز بمجرد التلفظ به، أي أنه يكون متحققا بمجرد التلفظ به، ويشمل الغرض من الكلام، فقد يكون هذا الفعل أُمنية، أو تهنئة، أو شكرا، أو أمرا، أو استفهاما، أو غير ذلك (نحلة، 2002، ص 72- 73). وهذا النوع من

الأفعال الكلامية هو محور النظرية كلها، وهو الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه. فهو معنى إضافي كامن خلف المعنى الأصلي للكلام (أبو جاسم، 2020، ص 130)، ولا يظهر إلا من خلال السياق الذي قيل فيه.

أما الثالث فيسمى: الفعل التأثيري (الفعل الناتج عن القول)، "ويشمل كل شيء يمكن أن يحدثه الفعل الإنجازي في متلقيه، من تأثير على أفكاره، وقناعاته، ومشاعره، وعواطفه، فقد يخيفه، وقد يحزنه، وقد يحفِّزه، وقد يشعره بالسعادة، والامتنان، أو بالحماس، حسب طبيعة الفعل الإنجازي وقوَّته" (أبو جاسم، 2020، ص 132)، وحسب السياق الذي قيل فيه، والعلاقة بين المرسل والمستقبل.

وهذا الفعل ليس له أهمية كبيرة عند سورل؛ لأنه ليس من الضروري عنده أن يكون لكل فعل تأثير في المتلقي، يدفعه إلى إنجاز فعل ما (نحلة، 2002، ص 73). فإذا ما استوفى خطاب التهنئة جملة هذه الشروط كان فعلا كلاميا ذا قوة إنجازية تأثيرية.

وبناء على ما سبق فإنه يمكننا تطبيق هذه النظرية على خطاب التهنئة بالعيد، من خلال عبارات المعايدة التي تقال في العيد، ومن أشهر تلك العبارات في البلاد العربية، ما يأتي:

1. "كل عام وأنتم بخير"، و"عيد سعيد"، و"عيدكم مبارك"، وهي من العبارات المعروفة والمشتركة في البيئة العربية عموما وعلى نطاق واسع.
2. "عساكم من عواده"، وهي عبارة تختص بها منطقة الخليج العربي.
3. "سنين دايمة"، وهي من صميم اللهجة التونسية.
4. "صح عيدكم"، من صميم اللهجة الجزائرية.
5. "العيد مبارك عليكم"، من صميم اللهجة السودانية.
6. "مبارك عواشركم"، من صميم اللهجة المغربية.
7. "كل سنة وأنتم طيبون"، و"كل عام وأنتم بخير وينعاد عليكم بالخير"، في اللهجة المصرية واليمنية وغيرهما.

تخضع عبارة التهنئة في جميع الأمثلة المذكورة أعلاه لقاعدة الفعل الكلامي، إذ لا بد أن تقال في الزمن الحاضر، رغم أن دلالتها تلقي بظلالها على المستقبل، وسيتم تناولها مرتبة بحسب وردودها أعلاه على النحو الآتي:

أولا: عبارة "كل عام وأنتم بخير":

ففعل القول (الفعل القولي) فيها، هو الذي يعني التلفظ بأصوات هذه العبارة التي تحمل معنى أساسيا وهو أنها جملة اسمية تتكون من مبتدأ (كل عام)، وخبر (بقية الجملة)، ومعناها الإخبار بأن المخاطبين يكونون بخير في كل عام.

والفعل الإنجازي (الفعل المتضمن في القول)، والذي يعني تهنئة المخاطب بالعيد، وهو المعنى الثانوي الذي لا يفهم من ألفاظ الجملة، وإنما من السياقات التي قيلت فيها. ودلالة التهنئة هذه تأتي من تمني دوام الخير للمتلقين في كل عام، حيث تم استغراق الزمن القادم من خلال لفظ "كل" المضاف إلى "عام" الذي يدل على الاستغراق والعموم، حتى يكون كل الزمن خيرا على المخاطب.

ويتمثل الفعل التأثيري (الفعل الناتج عن القول) في الأثر الذي تتركه التهنئة في المتلقي، فقد يسارع إلى قبولها، وقد يرفضها، أو يتجاهلها.

ثانيا: أما في عبارة "عيد سعيد"، فإن الأفعال الكلامية المتضمنة فيها هي:

فعل القول ويتجلى في التلفظ بالأصوات المكونة لألفاظها التي شكَّلت التهنئة وفق قواعد النحو، لتكون ذات دلالة معينة يفهمها المنتمون للغة، والمعنى الأساسي لهذه العبارة هو: الإخبار عن العيد بأنه سعيد، وتتكون نحويا من: كلمتين: الموصوف (عيد)، والصفة (سعيد)، والموصوف (عيد) خبر لمبتدأ محذوف تقديره (عيدك)، أي: (عيدك عيد سعيد)، وتعني وصف عيد المخاطب بأنه سعيد، وهذا المعنى مستفاد من الدلالة التي تحملها ألفاظ العبارة نفسها.

ويتمثل الفعل الإنجازي في تهنئة المخاطب بحلول العيد السعيد، وهو المعنى الثانوي الذي لا يفهم من ألفاظ الجملة، وإنما من السياقات التي قيلت فيها.

أما الفعل التأثيري فيتمثل في ردة فعل المخاطب تجاه هذه التهنئة، ومدى تأثيرها فيه، فقد يقبلها ويرد على المتكلم بتهنئة أفضل منها، وهو الأعم الأغلب، فيقول له: وعيدك سعيد أيضا، أو عيدنا وعيدكم سعيد، وقد يتجاهلها، وهو أمر نادر جدا.

ثالثا: في عبارة "عيدكم مبارك"، نجد الأفعال الكلامية الواردة فيها كما يأتي:

فعل القول وهو الفعل الناتج عن التلفظ بالأصوات المكونة لألفاظها التي تكونت منها التهنئة وصيغت وفق قواعد النحو، لتكون ذات دلالة معروفة في اللغة، وتتكون هذه الجملة نحويا من: مسند إليه/ مبتدأ (عيدكم)، ومسند/ خبر (مبارك)، وتعني الإخبار عن عيد المخاطبين بأنه مبارك، وهذا المعنى هو المعنى الأصلي للجملة، وهو مستفاد من الدلالة الوضعية لألفاظ العبارة نفسها.

والفعل الإنجازي ويتمثل في تهنئة المخاطب بمناسبة العيد، وهو المعنى الثانوي الذي لا يفهم من ألفاظ الجملة، وإنما من السياقات التي قيلت فيها، فلو قيلت التهنئة في مناسبة غير مناسبة العيد؛ لكانت ضربا من الهراء الذي لا معنى له، ولأدت إلى ردة فعل غير متوقعة من المخاطب.

وأما الفعل التأثيري فيتمثل في ردة فعل المخاطبين تجاه هذه التهنئة، ومدى تأثيرها فيهم، فقد يقبلونها ويردون على المتكلم/ المهنئ بتهنئة مثلها أو أفضل منها، وهو الأعم الأغلب، وقد يتجاهلها البعض،

وهو أمر نادر جدا -كما أسلفنا-؛ نظرا لقدسية العيد في نفوس المسلمين، وما يحمله من دلالة على التسامح، والمصالحة، ونبذ أسباب القطيعة والجفاء.

رابعا: وفي عبارة "عساكم من عواده"، تتجلى الأفعال الكلامية من خلال الآتي:

فعل القول الذي يتحقق نتيجة التلفظ بأصواتها، مع حمولتها الدلالية، التي هي المعنى الأصلي للعبارة، أي تمني العودة المستمرة للمخاطبين مع قدوم كل عيد، الذي يفهم من الفعل (عسى)، وهذا المعنى مستفاد من الدلالة التي تحملها ألفاظ العبارة نفسها.

والفعل الإنجازي الذي يتمثل في تهنئة المخاطب بحلول العيد، وهو المعنى الثانوي الذي لا يفهم من ألفاظ الجملة، وإنما من السياقات التي قيلت فيها.

والفعل التأثيري المتمثل في طريقة رد المخاطب على التهنئة، ومدى تأثيرها فيه، فقد يقبلها، وقد يرفضها، وقد يتجاهلها، بحسب قوتها التأثيرية، وبحسب علاقته بالمتكلم، وحسب الحالة النفسية والشعورية لديه، فقد تُدخل عليه السعادة إذا كانت ممن له مكانة لديه، أو إذا كان المتلقي مريضا، وقد يتجاهلها إذا لم يكن في وضع يسمح له بالرد، وقد يتجاهلها، ولكن هذا يعد أمرا غير مقبول في العرف الاجتماعي، ويعد خرقا لقواعد التأدب التي وضعت لضبط الخطاب.

خامسا: أما في عبارة "سنين دائمة"، فإن الأفعال الكلامية تتضح فيها على النحو الآتي:

فعل القول ويتجلى في التلفظ بالأصوات اللغوية المكونة لها وفق قواعد النحو، بشرط أن يكون لها معنى، وإلا فلن تكون فعلا قوليا، والمعنى الأساسي لهذه العبارة هو: وصف السنين بأنها دائمة، والتي هي خبر لمبتدأ محذوف (عليك)، أو ما شابه ذلك، وتعني تمني طول العمر للمخاطب، وهذا المعنى مستفاد من الدلالة التي تحملها ألفاظ العبارة.

والفعل الإنجازي ويتمثل في تهنئة المخاطب بحلول هذه المناسبة الدينية العظيمة، وهو المعنى الثانوي الذي لا يفهم من مجرد معرفة دلالات كل مفردة على حدة، وإنما من السياق الذي قيلت فيه، وهو سياق الاحتفال بالعيد.

أما الفعل التأثيري فيتمثل في طريقة تعامله مع هذه التهنئة، ومدى تأثيرها في نفسيته، فقد تُدخل على نفسه السعادة إذا كان شابا مقبلا على الحياة، كما أنه قد يرفضها إذا كان مريضا مرضا مزمنا، أو طاعنا في السن؛ لأن أمثال هؤلاء لم يعد لهم رغبة في طول العمر، فقد يكون رد أحدهم على مرسل التهنئة – مثلا-: سنين دائمة عليك أنت، أما أنا فلا.

سادسا: وفي عبارة "صح عيدكم"، نجد الأفعال الكلامية متحققة من خلال ما يأتي:

فعل القول (الفعل القولي) ويتجلى في التلفظ بأصواتها المكونة لكلماتها المنسبكة وفق قواعد النحو، مع حمولتها الدلالية، التي هي المعنى الأصلي للعبارة، فهي جملة فعلية مكونة من الفعل الماضي (صحَّ)، والفاعل (عيدكم)، ومعناها الأساسي هو إسناد الفعل إلى الفاعل، وهذا المعنى مستفاد من الدلالة التي تحملها ألفاظ العبارة بالوضع.

والفعل الإنجازي (الفعل المتضمن في القول) الذي يتجلى في تهنئة المخاطب بمناسبة حلول العيد عليه، والتعبير عن حبه وتقديره له، وهو المعنى الثانوي الذي لا يفهم من ألفاظ الجملة، وإنما من السياقات التي قيلت فيها، وهو سياق الاحتفال بالعيد.

والفعل التأثيري (الفعل الناتج عن القول) ويتضح في طريقة تعامل المخاطب مع هذه التهنئة، وكيفية تأثيرها عليه، فقد يسعد بها، وقد لا تؤثر فيه، إذا كان في وضع نفسي أو اجتماعي أو اقتصادي أو صحي غير جيد، أو غير ذلك.

سابعا: أما التهنئة المتمثلة في عبارة "العيد مبارك عليكم"، فيمكن أن نرصد الأفعال الكلامية الثلاثة المضمنة فيها على النحو التالي:

فعل القول ويتجلى في عملية النطق بالأصوات التي تتكون منها ألفاظها وفق قواعد اللغة العربية، والتي تحمل دلالة لغوية، تتمثل في الإخبار بأن العيد مبارك على المخاطبين، الذي يتضح من خلال تركيب العبارة من مبتدأ (العيد)، وخبر (مبارك)، وفضلة (عليكم)، حيث تم إسناد بركة العيد إلى المخاطبين، وهذا المعنى مستفاد من الدلالة التي تحملها ألفاظ العبارة.

والفعل الإنجازي الذي يتمثل في التعبير عن مكانة المخاطب لدى المتكلم، من خلال تهنئته بحلول العيد؛ كون العيد مناسبة دينية عظيمة يجب استغلالها في تطهير النفوس من أسباب الجفاء، وعوامل القطيعة، وتنمية أسباب المودة والإخاء، وهو المعنى الثانوي الذي لا يفهم من ألفاظ الجملة، وإنما من السياقات التي قيلت فيها.

والفعل التأثيري الذي يُستنتج من خلال ردة فعله تجاه التهنئة، وطريقة تعامله معها، إما بتقبلها ومن ثم ردها، أو بتجاهلها ورفضها.

ثامنا: وتتضح الأفعال الكلامية في خطاب التهنئة بالعيد الوارد في عبارة "مبارك عواشركم"، عن طريق تحليل فحواها، واستكناه دلالاتها، ولن يتم ذلك إلا بمعرفة السياقات التي تقال فيها، ومعرفة الخلفية الدينية والتاريخية التي تحيل إليها هذه العبارة؛ ذلك لأن عبارة "مبارك عواشركم" قد خرجت عن النمط التركيبي والأسلوبي الذي جرت عليه العادة في خطابات التهنئة بالعيد، والمشهورة لدى الغالبية العظمى من المهنئين في الدول العربية.

فكلمة "عواشركم"، رغم إسناد البركة إليها، كما تُسند إلى العيد، لا تدل على العيد بنفسها، ولكنها تدل عليه من طريق آخر، فهي تدل على العدد (عشر) الذي يحيلنا إلى الليالي العشر التي تسبق عيد الأضحى مباشرة، وهي عشر ذي الحجة، أو إلى العشر الأواخر من رمضان التي يُسنُّ فيها الاعتكاف، والتي تسبق عيد الفطر، فكانت كلمة "عواشركم" دليلا على العيد، وكأن التهنئة بها تهنئة بالعيد نفسه، لأن العيد يأتي بعدها مباشرة، فيعد تتويجا لما قدمه فيها المخاطب من طاعات وقربات لله تعالى.

ففعل القول يتجلى من خلال التلفظ بالأصوات التي تتكون منها الألفاظ المشَكِّلة للتهنئة، والتي تتكون من جملة اسمية مبتدأ مؤخر (عواشركم)، وخبر مقدم (مبارك)، ومعناها الأساسي هو الإخبار عن أن عواشرهم مباركة، وهذا المعنى مستفاد من الدلالة التي تحملها ألفاظ العبارة.

ويتمثل الفعل الإنجازي في تهنئة المخاطب بمناسبة حلول العيد السعيد، وهو المعنى الثانوي الذي لا يفهم من ألفاظ الجملة، وإنما من السياقات التي قيلت فيها هذه التهنئة.

ويتضح الفعل التأثيري في ردة الفعل التي تُحدثها التهنئة في نفسية المخاطب، فقد يتقبلها، ويرد على المتكلم بتهنئة مثلها أو أفضل منها، وهذا هو الغالب في تهاني العيد، فيقول -مثلا-: "عيدكم وعواشركم مباركة، وكل عام وأنتم بخير"، أو غير ذلك، وقد يحدث العكس، فيرفضها أو يتجاهلها، وهو أمر نادر جدا؛ لأن رفض التهنئة أو تجاهلها يخالف تعاليم الإسلام الحنيف الذي أمر بِرَدِّ التحية (والتهنئة في حكمها) بمثلها أو بأحسن منها، فضلا عن كون العيد مناسبة سعيدة لتزكية النفوس، وتطهير ها من الأدران والصغائر، وإظهار المودة والألفة للأهل والجيران.

تاسعا: وفي عبارة "كل سنة وأنتم طيبون"، تتجلى الأفعال الكلامية من خلال الآتي:

فعل القول الذي يتجلى من خلال التلفظ بأصوات ألفاظها التي تكونت منها التهنئة، والمنسبكة فيما بينها وفق قواعد اللغة، مع حمولتها الدلالية، التي هي المعنى الأصلي للعبارة، فهي جملة تتكون من مبتدأ (كل سنة)، وخبر (وأنتم طيبون)، والتي ينطقها المصريون (وأنتو طيبين)، ومعناها الإخبار بأن المخاطبين يكونون بخير في كل سنة، حيث تم استغراق الزمن القادم من خلال لفظ "كل" المضاف إلى "سنة" الذي يدل على الاستغراق والعموم، حتى يكون كل الزمن خيرا على المخاطب، وهذا المعنى مستفاد من الدلالة التي تحملها ألفاظ التهنئة.

والفعل الإنجازي (الفعل المتضمن في القول)، وهو المعنى الثانوي الذي تحمله هذه العبارة، والذي يعني تهنئة المخاطب بالعيد، وهذا المعنى لا يفهم من خلال دلالات ألفاظ الجملة، وإنما من السياقات التي قيلت فيها.

والفعل التأثيري (الفعل الناتج عن القول)، وهو الأثر الذي تتركه التهنئة في المتلقي، بحسب قوتها التأثيرية، وبحسب علاقته بالمتكلم، وحسب الحالة النفسية والشعورية لديه، والذي يتمثل غالبا في إظهار الفرح بهذه التهنئة، وتقبلها بسعادة غامرة، ومن ثم ردها بتهنئة أفضل منها.

عاشرا: أما في عبارة "كل عام وأنتم بخير، وينعاد عليكم بالخير"، فإن الأفعال الكلامية تتضح فيها على النحو الآتي:

فعل القول ويتجلى من خلال التلفظ بالأصوات المكونة لألفاظها المركبة تركيبا سليما وفق قواعد اللغة، لتكوّن جملة لها معنى، وإلا فلن تكون فعلا قوليا، والمعنى الأساسي لهذه العبارة هو: وصف المخاطبين بدوام الخير عليهم كل عام، والدعاء بعودة العيد عليهم في الزمن المستقبل حاملا لهم الخير، وتتكون هذه العبارة من جملتين متعاطفتين: الأولى: "كل عام وأنتم بخير"، وقد تم شرحها في التهنئة الأولى، والجملة الثانية: "ينعاد عليكم بالخير"، وتتكون من فعل مضارع (ينعاد)، وفاعل، وهو (ضمير مستتر عائد على العيد)، وشبه الجملة (عليكم)، و(بالخير)، وتعني هذه التهنئة الدعاء للمخاطبين بطول العمر، الذي يفهم من الدعاء لهم بعودة العيد عليهم مرات عديدة وهم في خير وسعادة، وهذا المعنى مستفاد من الدلالة التي تحملها ألفاظ العبارة في أصل وضعها اللغوي.

والفعل الإنجازي ويتمثل في تهنئة المخاطب بحلول هذه المناسبة الدينية العظيمة، مناسبة حلول العيد، وهو المعنى الثانوي الذي لا يفهم من ألفاظ الجملة فقط دون معرفة السياقات التي قيلت فيها، والمتمثلة في حلول العيد السعيد.

أما الفعل التأثيري فيتمثل في طريقة تعامل المخاطبين مع هذه التهنئة، ومدى تأثيرها فيهم، فقد يتقبلونها، ويردون على المتكلم بتهنئة مثلها أو أفضل منها، وهذا هو الغالب في تهاني العيد، فيقولون -مثلا-: "وكل عام وأنتم ومن تحبون بألف خير"، أو غير ذلك، وقد يحدث العكس، فيرفضونها أو يتجاهلونها، وهو نادر جدا؛ إذ إن هذا التصرف يخالف تعاليم الإسلام الحنيف، ويخالف الأعراف الاجتماعية في البيئة العربية كلها.

وبالنظر في خطابات التهنئة بالعيد نجد أن عبارة "كل عام وأنتم بخير"، تحاول استغراق الزمن من خلال لفظ "كل عام"، حتى يكون كل الزمن خيرا، وتتضمن عبارات أخرى معنى العودة والديمومة مثل عبارة "عساكم من عواده" أو عبارة "سنيني دائمة"، وهذه المفردات المكونة لعبارة المعايدة تحاول تخليد لحظة العيد فيما يُستقبل من الأزمنة، وتمحضها للخير، وتتمناها خالصة السعادة، وهذا الملفوظ الذي يفيض بجميل الأمنيات يشف عن مضمر قلق يخشى الزمن وانفراطه، ويلوذ بصلابة اللغة، حتى يخفف من وطأة هذا القلق.

وتُلِحُّ عبارات التهنئة في صيغها المتنوعة على فكرة التكرار، تكرار لحظة الاحتفال بالمناسبة الدينية العظيمة في نفوس المسلمين، مناسبة العيد السعيد، وتجابه الخوف من انقطاعه بالرجاء والأمنيات، وتطلب في كل عبارة منها أن تتجدد لحظة العيد في كل عام؛ لأن هذا العود هو الفعل الرمزي الذي يواجه انفلات الزمن التراجيدي، هذا الزمن الذي يتسرب واقعيا كحبات الرمل بلا رجعة، وتتحقق جميع هذه المعاني من خلال نظام من الترميز المشترك بين المرسل والمتقبل.

النتائج:

وفي نهاية البحث، فهذه هوادي البحث تتبع بواديه، لنصل إلى الختام الذي يفرض علينا حصر مجمل نتائجه التي انتهى إليها، ونوجزها فيما يلي:

1. أن اللغة التي تعبر عن المتكلم تخلق وضعياته التواصلية التي لم تكن موجودة قبل الخطاب، كالوعد والتهديد والإطراء والعتاب والتهنئة، وأن فهم أي قول يتأتى من فهم دواعي إلقائه، من خلال معرفة مقام التلفظ.
2. لكي ترتقي عبارات التهنئة بالعيد إلى مرتبة الأفعال الكلامية لا بد لها من ثلاثة شروط أساسية، وهي: أن تكون فعلا لفظا، وأن تكون فعلا إنجازيا، وأن يكون للفعل تأثير، وهذا نتيجة للفعل الإنجازي المتعلق بالمخاطب.
3. في حكم التداولية لا تخضع عبارة التهنئة لمعيار الصدق والكذب؛ لأنها لا تقع ضمن الإخباريات، ولكنها تخضع لمعيار النجاح والفشل؛ لكونها من التعبيريات.
4. لكي ينجح خطاب التهنئة بالعيد لا بد له من تماثل الأطراف الاجتماعية والثقافية للباث والمستقبل.
5. لا تكون التهنئة ناجعة إلا إذا تضمنت المعطى الزماني والمكاني، والسياق، وتحقق فيها القصد والنية، فهي لا تقال إلا في المواسم والأعياد، وفي خارجهما تصبح نوعا من الفوضى التي تربك النظام اللغوي؛ لأن المعطى الزمني مكون جوهري لضمان نجاح الخطاب ونجاعة الملفوظ، أما المكان فكل الفضاءات الاجتماعية الحميمة التي يتجرد فيها الفرد من فردانيته، ويلتقي فيها بأشباهه، وأما القصد فتعزيز الانتماء الاجتماعي، وتعظيم الشعائر الدينية، ودعم الرصيد الرمزي للمجتمع.
6. أن الفعل التأثيري لخطاب التهنئة بالعيد قد يختلف باختلاف حال المخاطَب/المُهنَّأ، وبعلاقته بالمتكلم/المهنِّئ، ولكنه يكاد ينحصر في قبول التهنئة وإظهار السعادة بها، ومن ثم ردها بمثلها أو بأحسن منها؛ نظرا للأثر الذي تركته تعاليم الإسلام في نفوس المسلمين، بحثهم على التصالح والعفو، وقطع أسباب الخلاف والشحناء فيما بينهم، إضافة إلى ما تفرضه العادات والتقاليد من احترام المناسبات الدينية، وتقديرها.

7. على الرغم من تعدد صور خطاب التهنئة بالعيد بين الجمل الاسمية والخبرية، إلا أن فعلها الإنجازي واحد، ويتمحور حول تهنئة المخاطب/ المخاطبين بمناسبة حلول العيد.

التوصيات:

1. إجراء المزيد من الأبحاث في مجال التداولية، فإنه مليء بالموضوعات التي تحتاج إلى البحث فيها.
2. دراسة الجوانب الاجتماعية الأخرى دراسة التداولية، فهي ميدان خصب لهذا النوع من الدراسات، ولا سيما نظرية الأفعال الكلامية.

المراجع:

أوستن، جون. (1991). *نظرية أفعال الكلام العامة: كيف ننجز الأشياء بالكلمات* (عبد القادر قنيني، ترجمة)، إفريقيا الشرق.

أوستن، جون. (2010). *القول من حيث هو فعل: نظرية أفعال الكلام* (محمد يحياتن، ترجمة ط.2)، عالم الكتب للنشر والتوزيع.

أوستن، جون. (2019). *الفعل بالكلمات* (جايمس أورمسن ومارينا سبيسا، تحقيق) (طلال وهبه، ترجمة ط.1)، هيئة البحرين للثقافة والآثار.

بولان، إلفي. (2018). *المقاربة التداولية للأدب* (محمد تنفو، وليلى أحمياني، ترجمة ط.1)، رؤية للنشر والتوزيع.

أبو جاسم، محمد عبد أبو جاسم. (2020). صيغة فعل الأمر (افعل) في سورة الإسراء دراسة في ضوء نظرية الأفعال الكلامية المباشرة، *المجلة الأكاديمية العالمية للغة العربية وآدابها*، *2*(2)، 126- 149.

دايك، فان. (2001). *علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات* (سعيد بحيري، ترجمة ط.1)، دار القاهرة للكتاب.

سورل، ج. (2015). *الأعمال اللغوية: بحث في فلسفة اللغة* (أميرة غنيم، ترجمة ط.1)، دار سيناترا.

الشمري، عائشة. (2020). الأفعال الكلامية في المجموعة القصصية هل تشتري ثيابي؟، *مجلة جامعة حائل للعلوم الإنسانية*، (4)، 2020، 169- 184.

صحراوي، مصعود. (2005). *التداولية عند العلماء العرب دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي* (ط.1). دار الطليعة للطباعة والنشر.

عمر، أحمد مختار عبد الحميد. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة* (ط.1). عالم الكتب.

كوة، ليث سعدون، وماضي، سامي. (2018). الأفعال الكلامية المباشرة في تفسير روح المعاني لأبي الثناء الألوسي دراسة تداولية، *مجلة جامعة واسط للعلوم الإنسانية*، *14* (1)، 843- 868.

مصطفى، عادل. (2019). *المغالطات المنطقية: فصول في المنطق غير الصوري*، مؤسسة هنداوي.

موشلر، جاك، وريبول، آن. (2010). *القاموس الموسوعي للتداولية* (مجموعة من الأساتذة والباحثين: ترجمة)، دار سياترا.

نحلة، محمود أحمد. (2002). *آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر*، دار المعرفة الجامعية.

واصل، عصام. (2020). الأفعال الكلامية في ديوان أبجدية الروح، *مجلة طلائع اللغة وبدائع الأدب*، *1* (1)، 74-98.

وايت، مورثون. (1975). *عصر التحليل* (أديب شيش، ترجمة)، التكوين للتأليف والترجمة والنشر.

References

Abū Jāsim, Muḥammad ʿAbd Abū Jāsim. (2020). ṣīghah fiʿl al-amr (afʿl) fī Sūrat al-Isrāʾ dirāsah fī ḍawʾ Naẓarīyat al-afʿāl al-kalāmīyah al-mubāshirah, *al-Majallah al-Akādīmīyah al-ʿĀlamīyah lil-lughah al-ʿArabīyah wa-ādābihā, 2* (2), 126-149, (in Arabic).

al-Shammarī, ʿĀʾishah. (2020). al-afʿāl al-kalāmīyah fī al-Majmūʿah al-qiṣaṣīyah Hal tshtry thyāby?, *Majallat Jāmiʿat Ḥāʾil lil-ʿUlūm al-Insānīyah*, (4), 2020, 169-184, (in Arabic).

Awstn, Jūn. (1991). *Naẓarīyat afʿāl al-kalām al-ʿĀmmah: Kayfa nnjz al-ashyāʾ bi-al-Kalimāt* (ʿAbd al-Qādir qnyny, tarjamat), Ifrīqiyā al-Sharq, (in Arabic).

Awstn, Jūn. (2010). *al-Qawl min ḥaythu huwa fiʿl: Naẓarīyat afʿāl al-kalām* (Muḥammad yḥyātn, tarjamat 2nd ed.), ʿĀlam al-Kutub lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, (in Arabic).

Awstn, Jūn. (2019). *al-fiʿl bi-al-Kalimāt* (Jāyms awrmsn wmārynā sbysā, taḥqīq) (Ṭalāl Wahbah, tarjamat 1st ed.), Hayʾat al-Baḥrayn lil-Thaqāfah wa-al-āthār, (in Arabic).

Bwlān, ilfy. (2018). *al-muqārabah al-Tadāwulīyah lil-adab* (Muḥammad Tanfū, wa-Laylá aḥmyāny, tarjamat 1st ed.), ruʾyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ, (in Arabic).

Dāyk, Fān. (2001). *ʿilm al-naṣṣ, madkhal mtdākhl al-ikhtiṣāṣāt* (Saʿīd Buḥayrī, tarjamat 1st ed.), Dār al-Qāhirah lil-Kitāb, (in Arabic).

Kūwah, Layth Saʿdūn, wa-māḍī, Sāmī. (2018). al-afʿāl al-kalāmīyah al-mubāshirah fī tafsīr Rūḥ al-maʿānī li-Abī al-Thanāʾ al-Alūsī dirāsah tadāwulīyah, *Majallat Jāmiʿat Wāsiṭ lil-ʿUlūm al-Insānīyah, 14* (1), 843-868, (in Arabic).

Muṣṭafá, ʿĀdil. (2019). *almghālṭāt al-manṭiqīyah : fuṣūl fī al-manṭiq ghayr al-Ṣūrī*, Muʾassasat Hindāwī, (in Arabic).

Mwshlr, Jāk, wrybwl, Ān. (2010). *al-Qāmūs al-mawsūʿī lltdāwlyh* (majmūʿah min al-asātidhah wa-al-bāḥithīn : tarjamat), Dār syātrā, (in Arabic).

Naḥlah, Maḥmūd Aḥmad. (2002). *Āfāq jadīdah fī al-Baḥth al-lughawī al-muʿāṣir*, Dār al-Maʿrifah al-Jāmiʿīyah, (in Arabic).

Ṣaḥrāwī, mṣʿwd. (2005). *al-Tadāwulīyah ʿinda al-ʿulamāʾ al-ʿArab dirāsah tadāwulīyah li-ẓāhirat al-afʿāl al-kalāmīyah fī al-Turāth al-lisānī al-ʿArabī* (1st ed.). Dār al-Ṭalīʿah lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr, (in Arabic).

Searle, John R. (1973). *Les actes de langage. Essai de philosophie linguistique*, [compte-rendu], Malherbe Jean-François.

Swrl, J. (2015). *al-Aʿmāl al-lughawīyah : baḥth fī Falsafat al-lughah* (Amīrah Ghunaym, tarjamat 1st ed.), Dār Sīnātrā, (in Arabic).

ʿUmar, Aḥmad Mukhtār ʿAbd al-Ḥamīd. (2008). *Muʿjam al-lughah al-ʿArabīyah al-muʿāṣirah* (1st ed.). ʿĀlam al-Kutub, (in Arabic).

Wāṣil, ʿIṣām. (2020). al-afʿāl al-kalāmīyah fī Dīwān Abjadīyat al-rūḥ, Majallat Ṭalāʾiʿ al-lughah wa-badāʾiʿ al-adab, 1 (1), 74-98.

White, mwrthwn. (1975). *ʿaṣr al-Taḥlīl* (Adīb Shīsh, tarjamat), al-Takwīn lil-Taʾlīf wa-al-Tarjamah wa-al-Nashr, (in Arabic).

OPEN ACCESS
Received: 23 -04 -2024
Accepted: 10- 07-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Intertextuality with the Holy Quran in the Poetry of Marwan Al-Muzaini

Dr. Abdulhadi Bin Ibrahim Mois Al-Aufi *
fuf2028@gmail.com

Abstract

This research explores the concept of intertextuality with the Holy Quran in the poetry of Marwan Al-Muzaini, a contemporary poet from Medina. The study focuses on the noticeable presence of Quranic intertextuality in his work and aims to analyze this phenomenon to uncover its various forms and the ways in which the poet utilizes them, employing intertextuality as the central method of analysis. The structure of the research is composed of an introduction, a preface, three main sections, a conclusion, and an index. The introduction provides an overview of the topic, its significance, previous studies, and outlines the research plan and methodology. The preface includes a brief introduction to the poet and a definition of intertextuality. The first section addresses quotational intertextuality, the second section discusses referential intertextuality, and the third section examines suggestive intertextuality. In the conclusion, the research summarizes its key findings, highlighting that the extensive intertextuality with the Quranic text throughout Al-Muzaini's poetry underscores the depth of his religious knowledge. Intertextuality with the Holy Quran emerges as a prominent feature in his poetry, and Al-Muzaini's use of this technique spans across the three patterns identified by textual linguists: quotational, referential, and suggestive intertextuality. This demonstrates his ability to vary his intertextual style, balancing between clarity and subtlety depending on the subject matter and context.

Keywords: Intertextuality, the Holy Quran, Poets of Medina, Textual Interaction.

* Assistant Professor of Modern Literature, Department of Literature and Rhetoric, College of Arabic Language, Islamic University of Madinah, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Aufi, Abdulhadi Bin Ibrahim Mois. (2024). Intertextuality with the Holy Quran in the Poetry of Marwan Al-Muzaini, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 75 -96.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/04/23م
تاريخ القبول: 2024/07/10م

التناص مع القرآن الكريم في شعر مروان المزيني

د. عبد الهادي بن إبراهيم مويس العوفي *

fuf2028@gmail.com

ملخص:

يدور هذا البحث حول موضوع التناص مع القرآن الكريم في شعر أحد شعراء المدينة المنورة المعاصرين، وهو الشاعر مروان المزيني، لبروز ظاهرة التناص مع القرآن الكريم في شعره، ويهدف البحث إلى مقاربة هذه الظاهرة من أجل الكشف عن أنواعها، وكيفية توظيف الشاعر لها، مستعينا بالتناص منهجًا، وقد اقتضت طبيعة البحث أن يتكون من مقدمة تمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة وفهرس، وهي على النحو الآتي: المقدمة، وفيها: نبذة عن الموضوع وأهميته والدراسات السابقة وخطة البحث ومنهجه، والتمهيد وفيه: التعريف بالشاعر تعريفًا موجزًا، التعريف بالتناص. المبحث الأول: التناص الاقتباسي. المبحث الثاني: التناص الإحالي، المبحث الثالث: التناص الإيحائي. الخاتمة: وفيها أهم النتائج التي توصل إليها البحث ومن أهمها: أن كثرة التناصات مع النص القرآني المبثوثة في دواوين مروان المزيني تؤكد عُمق ثقافة الشاعر الدينية؛ حيث نجد أن التناص مع القرآن الكريم يمثّل ظاهرة واضحة في شعره. لم يكن تناص الشاعر مع القرآن الكريم جاريا على نمط واحد، وإنما كانت تناصاته شاملة للأنماط الثلاثة التي حددها علماء اللغة النصيون، وهي التناص الاقتباسي، والإحالي، والإيحائي، وهذا يعكس قدرته على تنويع أسلوبه في التناص بين الوضوح والخفاء، تبعا لطبيعة الموضوع الذي يتناوله، والسياقات التي قيل فيها.

الكلمات المفتاحية: التناص، القرآن الكريم، شعراء المدينة المنورة، التفاعل النصي.

* أستاذ الأدب الحديث المساعد قسم الأدب والبلاغة - كلية اللغة العربية - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة – المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العوفي، عبد الهادي بن إبراهيم مويس. (2024). التناص مع القرآن الكريم في شعر مروان المزيني، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 75-96.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2065

المقدمة

التناص مصطلح نقدي حديث له سماته وخصائصه، وأول ما ظهر في الأدب الغربي، ثم عُرف في النقد العربي، وعلى الرّغم من ذلك فقد عُرفت في الأدب والنقد العربي القديم مصطلحات تدل على معرفة ودراية بمسألة تداخل النصوص وتعالقها، وتأثير بعضها في بعضها الآخر، كمصطلح السرقات الشعرية، ومصطلح التضمين، ومصطلح الاقتباس، والمعارضة، والأخذ، والسلخ، ونحو ذلك من المصطلحات التي عرفت في النقد العربي القديم، ولكن ذكر هذه المصطلحات في النقد العربي لا يعني معرفة التناص الذي عُرف عند النقاد الغربيين بِسِماته وآلياته وتقنياته ومستوياته ، والذي عرف عند النقاد العرب إنما هو "نمط من أنماط التداخل النصي لأن الشاعر أو الأديب غير متقوقع، وإنما هو منفتح على ما قد قيل ويقال، فيستعير عن سابقيه ويختلس ويقتبس" (دحدوح، 2015 - 2026، ص 12).

ويربط الدكتور عبد الله الغذامي بين التناص وبين بعض المصطلحات النقدية لدى النقاد العرب القدامى، وَنَعَتَ التناص بأنه: عبارةٌ عن النصوص المتداخلة، أو التَّداخل النصي، أو ما سماه بالنُّصوصية (الغذامي، 1985، ص 90).

ويرى عبد الملك مرتاض رأيا قريبًا من رأي الغذامي في أن النقاد العرب اقتربوا كثيرًا من التناص فيما طرحوه في مؤلفاتهم، ويعرّف التناص بأنه: تبادل التأثير والعلاقات بين نص أدبي راهن ونصوص أخرى سابقة له (مرتاض، 2010، ص 199، 200).

إن التناص يُبرز دور القارئ والمتلقي في التعامل مع النصوص، ويُشركه في النصّ الأدبي من خلال إعطائه مجالًا لمشاركة قائل النصّ، حيث يتعامل القارئ مع النصّ وَفْكِّ "شفرته" بما لديه من مخزون ثقافي وعلمي، لأن مبدع النص أشركه في عمله الفني بما تركه من مؤشرات مرجعية إلى النصوص الغائبة، وهو بصنيعه هذا يُنْعِشُ مُخَيَّلة المتلقي وينشط ذاكرته (عياش، 2005، ص 248).

فالتناص، إذًا، يعتمد على ثقافة قائل النص وفكره، وسعة اطلاعه ومخزونه المعرفي وقدرته على التفاعل مع النصوص الغائبة واستفادته منها، كما أنه يعتمد أيضًا على ثقافة المتلقي للنص ومدى اتساع تلك الثقافة، وقدرته على تمييز النصّ الحاضر من النصّ الغائب.

والقارئ لدواوين الشعراء في القديم أو الحديث يجد التناص حاضرًا في أشعارهم ما بين مقلٍّ ومكثر، سواء كان هذا التناص دينيًا، كالتناص مع آي القرآن الكريم أو مع الحديث النبوي ومعانيهما، أم كان تناصا أدبيًا، كالتناص مع الشعر والنثر وغير ذلك مما يدخل تحت تقنية التناص، كالتناص مع الشخصيات التاريخية أو الحكايات والأساطير أو الأمثال الشعبية ونحو ذلك؛ مما يعكس أهمية التناص في خلق ارتباط وتعالق وثيق بين النصوص السابقة واللاحقة.

وعند قراءة دواوين الشاعر مروان المزيني ظهر لي أن التناص مع القرآن الكريم يشكّل ظاهرة واضحة في شعره، ولم تتوفر أي دراسة سابقة تناولت شعر الشاعر أو تناولت التناص في شعره، الأمر الذي شجعني على دراسة شعره، للكشف عن هذا التناص، وتبيين أنواعه، وكيفية توظيف الشاعر له في موضوعاته الشعرية، مستعينا في ذلك بالمنهج الوصفي التحليلي، وذلك بالوقوف على الأبيات التي حدث فيها التناص والتعالق مع نصوص القرآن الكريم، ثم دراستها وتحليلها.

وعلى الرغم من هذا فالدراسات التي تناولت التناص كثيرة ومتعددة، وهناك دراسات أفاد من بعضها هذا البحث، خاصة في الجانب التطبيقي، ومنها:

التناص القرآني في الخطاب النقدي لمارون عبود، سهام صياد، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد32، العدد1، يونيو 2021م.

تجليات التناص القرآني في الرواية الجزائرية رواية "دم الغزال" لمرزاق بقطاش أنموذجا، مأمون عبد الوهاب، مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد، المجلد5، العدد2، 2021م.

التناص مع التراث في شعر إبراهيم الدامغ، منيف بن سعود الحربي، مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، كلية الآداب، جامعة ذمار، المجلد5، العدد1، مارس 2023م.وغير ذلك من الدراسات التي أفاد منها البحث

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يتكون من مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة وفهرس للمصادر والمراجع، وذلك على النحو الآتي:

المقدمة: فيها نبذة عن الموضوع وأهميته والدراسات السابقة وخطة البحث ومنهجه.

. التمهيد: وفيه عرّفت بالشاعر تعريفًا موجزًا ومن ثم عرّجت على مصطلح التناص معرّفًا به بإيجاز.

. المبحث الأول: التناص الاقتباسي

. المبحث الثاني: التناص الإحالي

. المبحث الثالث: التناص الإيحائي

. الخاتمة: وتضمنت أبرز النتائج التي توصل إليها البحث.

. المراجع.

التمهيد:

أولًا: التعريف بالشاعر

هو مروان بن علي بن رباح المزيني، ولد بالمدينة المنورة ونشأ بها وتعلم، وتربى في كنف والده، ويعد والده أحد رجالات التعليم بالمدينة المنورة، وهو شاعر أيضًا، وله ديوان بعنوان "من صَيْدِ الذَّاكرة".

والشاعر مروان المزيني يعمل معلمًا في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة، وهو عضو في نادي المدينة المنورة الأدبي حاليًا، وعضو في جمعية الثقافة والفنون بالمدينة المنورة سابقًا.

وهو كاتب مقالات ومسرحيات وأناشيد، وله مشاركات متنوعة في أناشيد الأطفال وكتابة اللوحات الشعرية الإنشادية للمناسبات الوطنية والاجتماعية، وقد سجّل مجموعة قصائد للتلفزيون والإذاعة السعودية، وعمل كذلك مذيعًا متعاونًا مع تلفزيون المدينة المنورة سابقًا، كما تمت استضافته في كثير من البرامج الثقافية تلفزيونيًا وإذاعيًا.

وقد صدر للشاعر أحد عشر إصدارًا أدبيًا ما بين الشعر، والقصة، والمسرحية، وكتاب في تعليم اللغة الإنجليزية للمبتدئين، وهي على النحو الآتي:

ديوان بعنوان " مع بريد الأنجم" 1416هـ.

ديوان بعنوان "الهاجرة" 1421هـ.

ديوان بعنوان "أرض المدينة" 1430هـ.

ديوان بعنوان "رداء الشعر" 1435هـ.

ديوان بعنوان " نتف شعرية" 1435هـ.

ديوان بعنوان "يا أنا" 1438هـ.

ديوان بعنوان " بلا سكّر" 144هـ.

ديوان بعنوان " أميرة الشعر" 1442هـ.

مجموعة قصصية بعنوان "يتيم والأب عايش " 1438هـ.

مجموعة مسرحيات بعنوان "مكتبة جدي " 1438هـ.

كتاب "المفتاح إلى عالم اللغة الإنجليزية " وهو كتاب لتعليم مبادئ اللغة الإنجليزية.

ثانيًا: التعريف بالتناص

التناص لغة: مشتق من كلمة "نصص" التي تعني منتهى الشيء وبلوغ أقصاه، ويقال نصّ الحديث أي: رفعه إلى من هو أعلى منه وانتهى به إليه رواية، كما يقال تناصّ القوم إذا اجتمعوا، أي: تزاحموا في المكان أو في المجلس (ابن منظور، 1414: 7/ 97).

ويعد الأديب الروسي "باختين " أول من أشار إلى مصطلح التناص، فهو صاحب قصب السبق في تحليل ظاهرة التناص ودراستها، دون أن يستعمل المصطلح نفسه، لكنه أسّس له نظريًا في كتاباته.

وبعد باختين أتت "جوليا كريستيفا" فأسست للتناص نظريًا وتطبيقيًا، وعرّفت التناص بأنه: التقاطع داخل نصّ لتعبيرٍ مأخوذٍ من نصوص أخرى، وكلّ نصّ هو امتصاصٌ لنصّ آخر، أو تحويلٌ عنه (ليون، 1996، ص 236).

ويعدّ الناقد الفرنسي "جرار جنيت" من أبرز النقاد الغربيين الذين تحدثوا عن التناص تنظيرًا وتطبيقًا فعرّف التناص بأنه: التواجد اللغوي، سواء كان نسبيًا أم كاملا أم ناقصًا، لنص في نص آخر (البقاعي، 1998، ص 114-126).

ويعرّف محمد مفتاح التناص بأنه: فُسيفساء من نصوص أخرى أُدمجت فيه بتقنيات متنوعة وكيفيّات مختلفة، إما عن طريق ما يسمى بالامتصاص، أو التحوّل، أو التحويل بتقنية التَّمطيط أو التكثيف وغيرهما من الآليات والتقنيات التي يستخدمها مبدع النص (مفتاح، 1986، ص 124).

أما سعيد يقطين فيسمي التناص بـ "التفاعل النصي" (يقطين، 2001، ص 93) كما يسميه محمد بنيس بـ "النص الغائب" (بنيس، 1979، ص 251).

وقد كثرت تعريفات التناص ومحصلّتها متقاربة وهي أن التناص هو: تشكّل النصّ من نصوصٍ سابقة له، أو معاصرة له، أو هو تعالق وتقاطع نصوصٍ سابقة مع نصٍّ حديث.

أما التناص مع القرآن الكريم فيقصد به "الدخول معه في علاقة نصية يرتبط بموجبها اللاحق بالسابق، فيزيده جمالًا ودهشة؛ انطلاقًا من جمال هذا النص القرآني ودهشته، ويكون هذا الارتباط إما بالدخول في علاقة تناصية مع المفردة القرآنية التي تستدعي معها سياقاتها، أو مع دلالاته التي تدخل ضمنًا في النص اللاحق، أو مع قصصه وما يرد فيها من أحداث وشخصيات وتفاصيل" (واصل، 2023، ص 6-7).

على أن هناك من رأى أن التناص مع القرآن الكريم يأخذ تصنيفا آخر، شأنه شأن التناص مع الموروث الثقافي الآخر، وهذا يعني أن التناص مع القرآن هو استدعاء النص القرآني في النص الحاضر بطريقتين، هما: الأولى: الاقتباس الكامل للآية أو جزء منها، مع تحوير بسيط بإضافة كلمة أو حذفها، أو إعادة ترتيب مفردات الجملة، والثانية: اقتباس المعنى فقط، وصياغته بلغة شاعرية، مع الإبقاء على كلمة أو أكثر لتدل على الآية (عبد الوهاب، 2021، ص 103- 104).

وهناك تقسيم آخر للتناص، إذ يقسَّم بحسب ظهوره وخفائه في النص اللاحق إلى ثلاثة أقسام، هي: تناص اقتباسي/ استشهادي، وتناص إحالي، وتناص إيحائي، وهو التقسيم الذي اتبعته في هذا البحث.

إن التناص مع آي الذكر الحكيم والتأثر به وبمعانيه واقتباس تلك الألفاظ وتلك المعاني يعد من طرائق الشعراء قديمًا وحديثًا، فبعد نزول القرآن الكريم وانبهار العرب به وبحلاوته وطلاوته نجد أن الشعراء ضمّنوا شعرهم آيات تلك المعجزة الخالدة، وما زال الشعراء ينهجون هذا النهج، ويحذون هذا

الحذو إلى عصرنا هذا، فقلما نجد شاعرًا من الشعراء إلا وللقرآن الكريم أثر في شعره ، والشعراء إنما يلجؤون إلى هذا الصنيع؛ لأن القرآن الكريم هو المثل الأعلى والنموذج الأفضل، فتناصهم مع آيهِ يُثري معانيهم ويوضّح دلالاتها، كما أنه يزيد ألفاظهم قوة وبهاء ويضفي عليها حُسنا وجمالًا، مما ينعكس على القارئ أو السامع فيثير عاطفته ويحرك مشاعره وأحاسيسه.

ولا شك أن التناص مع القرآن الكريم يختلف عن التناص مع غيره، كالأشعار والأقوال والحكم ونحوها؛ لقداسة هذا النص وفصاحته التي لا تدانيها فصاحة أي نص آخر، ولشيوعه وذيوعه بين الناس عامّهم ومتعلمهم، وحَفظِ كثيرٍ منهم له وفهمهم لمقاصده وابتهاجهم بسماع مفرداته وتراكيبه، كلّ هذا وغيره أدى إلى تأثر الشعراء بالقرآن الكريم في ألفاظهم ومعانيهم وكثرة تناصّهم معه.

المبحث الأول: التناص الاقتباسي

إن التناص الاقتباسي يمثل أعلى درجات الحضور للنص السابق في النص اللاحق، ويعد أكثرها وضوحًا، إذ يلاحظ فيه التناص الحرفي، سواء استخدمت في ذلك علامتا التنصيص الدالتان على الاقتباس الحرفي (المزدوجان)، أم لم تُستخدما (واصل، 2010، ص 78- 79)، فالألفاظ أو الجمل المقتبسة والمتضمنة في النص الجديد تشير صراحة إلى ذلك النص الغائب، وتستدعيه ذاكرةُ القارئ أو المتلقي بصورة أسرع من غيرها.

وعلى الرغم من هذا فإن النصين السابق واللاحق يغدوان نصًا واحدًا مندمجًا بعضه في بعض، ويصبحان كتلة واحدة متماسكة، لأن الملفوظ المستشهد به –رغم بقائه على حاله بالنظر إلى دوالّه- يتماهى مع النص الجديد، ويصبح جزءًا منه، بعد توظيفه بطريقة مناسبة لتأدية الغرض المرجو منه في خدمة النص؛ ذلك أن "تغيير الموقع الذي تعرض له يحوّل دلالته وينتج قيمة جديدة، ويتسبب في تحويلات تؤثر في دلالة النص المستشهد به، والنص المستقبل له معًا، عند نقطة الاندماج بينهما"(حسني، 1999، ص 215).

ومن الملفوظات التي تُعلن عن تناص اقتباسي من القرآن الكريم قول الشاعر في قصيدة (سقط القناع) (المزيني، 1439، ص 65، 66):

سَـقَطَ القنـاعُ عـن الوجـوه الباليـة ... هـل يـا تُـرى تَبقـى لهـم مـن باقيـةْ!
قـد أَبْـدَلَتْ بـالتِّبرِ مَـلَّ جحودِهـا ... وقطوفهـا كانـت هنالـك دانيـةْ
نـادتْ ولاتَ حـين مناصِـها ... يـا ليتهـا كانـت هنـاك القاضيـةْ

تنفتح الأبيات السابقة على مجموعة من التناصات القرآنية، ففي البيت الأول تناص مع قوله تعالى: (وَأَمَّا عَادٌ فَأُهْلِكُوا بِرِيحٍ صَرْصَرٍ عَاتِيَةٍ (6) سَخَّرَهَا عَلَيْهِمْ سَبْعَ لَيَالٍ وَثَمَانِيَةَ أَيَّامٍ حُسُومًا فَتَرَى الْقَوْمَ فِيهَا صَرْعَى كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ خَاوِيَةٍ (7) فَهَلْ تَرَى لَهُمْ مِنْ بَاقِيَةٍ) [الحاقة: 8].

في حين تناصَّ البيت الثاني مع قوله تعالى في وصف حال المؤمن يوم القيامة، وبيان مصيره إلى الجنة: (فَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ فَيَقُولُ هَاؤُمُ اقْرَءُوا كِتَابِيَهْ (19) إِنِّي ظَنَنْتُ أَنِّي مُلَاقٍ حِسَابِيَهْ (20) فَهُوَ فِي عِيشَةٍ رَاضِيَةٍ (21) فِي جَنَّةٍ عَالِيَةٍ (22) قُطُوفُهَا دَانِيَةٌ) [الحاقة: 19- 23].

أما البيت الأخير ففيه تناصان، فقد تناص مع قوله تعالى، مخبرًا عن مصير الذين كفروا: (كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنْ قَرْنٍ فَنَادَوْا وَلَاتَ حِينَ مَنَاصٍ) [ص: 3]. ومع قوله تعالى: (وَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِشِمَالِهِ فَيَقُولُ يَا لَيْتَنِي لَمْ أُوتَ كِتَابِيَهْ (25) وَلَمْ أَدْرِ مَا حِسَابِيَهْ (26) يَا لَيْتَهَا كَانَتِ الْقَاضِيَةَ) [الحاقة: 27].

إن الملفوظ الشعري يصور حال أولئك المقنَّعين والمتلونين أصحاب الوجوه المتعددة، الذين ليس لهم مبدأ، ومن ثم فلا يُوثق بهم، ولا يؤتمنون على شيء؛ لأنهم قد انقلبوا على ما كانوا فيه من خير، ونظرًا لقبح فعلتهم هذه فقد شبه وجوههم بالثياب البالية الخَلِقة، وهو يدعو عليهم بالهلاك، الذي هو مصيرهم المحتوم، وحين ذاك لا مناص لهم من العقاب الرادع، فهو يضفي على صورتهم مشاهد من صور الكافرين الذين أهلكهم الله بظلمهم، وصور الكافرين حين يأخذون كتبهم بشمالهم يوم القيامة، وتمنيهم الموت، وحينها لا مناص لهم من العذاب.

فالشاعر يعيد تشكيل الملفوظات القرآنية، ويُبقي على معانيها وحمولاتها الدلالية، ولكنه يضيف عليها حمولة دلالية جديدة تتناسب مع موضوع النص، وذلك حين يوظف التناص القرآني هنا في عقد مقارنة بين حالَي المتلونين بحسب مصالحهم، على حساب مبادئهم: حالهم قبل ظهور حقيقتهم، وحالهم بعد انكشافها، وهي مقارنة متناصة من سياق القصص القرآني، الذي عقد مقارنة بين مصيري المؤمنين، والكافرين، حيث وصف حال الكافرين بالله والجاحدين لنعمه، ومصيرهم المخزي بالهلاك والتدمير في الدنيا، والخلود في النار يوم القيامة، في مقابل نيل المؤمنين رضا الله في الدنيا، وفوزهم بدخول الجنة في الآخرة.

ومن التناص الاقتباسي ما نجده في قصيدة (مسافر) (المزيني، د.ت، ص 44)، حيث يقول واصفا حالة جمع الخلق يوم القيامة، ومجازاتهم بأعمالهم بالعدل من الله تعالى:

كل البرية سوف يُجمع خلقُهم ... يوما يكون على النفوس ثقيلا
يوما تُوفى كل نفس ما لها ... بالعدل كي لا يظلمون فتيلا

في الملفوظ الشعري السابق تناص اقتباسي مع بعض آيات القرآن الكريم، فهو يحيل إلى قوله تعالى: (وَيَذَرُونَ وَرَاءَهُمْ يَوْمًا ثَقِيلًا) [الإنسان: 27]، وقوله تعالى: (وَاتَّقُوا يَوْمًا تُرْجَعُونَ فِيهِ إِلَى اللَّهِ ثُمَّ تُوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَا كَسَبَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ) [البقرة: 281]، وقوله تعالى: (يَوْمَ نَدْعُو كُلَّ أُنَاسٍ بِإِمَامِهِمْ فَمَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ فَأُولَئِكَ يَقْرَءُونَ كِتَابَهُمْ وَلَا يُظْلَمُونَ فَتِيلًا (71)) [الإسراء: 71].

يوظف الشاعر التناص الاقتباسي توظيفًا مناسبًا لحالة المخاطبين، فالنص الشعري نص دعوي يتضمن حث المخاطبين على الاستعداد للرحيل من هذه الحياة، يدل على ذلك عنوان القصيدة (مسافر) الذي يوحي بالاستعداد للموت والانتقال إلى الدار الآخرة، ولهذا فقد تضمنت القصيدة تناصات اقتباسية حرفية؛ لكي يكون وقعها على المتلقين ذا تأثير فعال؛ لأن هذا هو غرضها الأصلي، فنجد (يوما... ثقيلا)، و(تُوفى كل نفس)، و(لا يظلمون فتيلا)، وهي تناصات تحفّز وتحث الذاكرة القرائية للمتلقين إلى العودة إلى النص القرآني بسهولة ويسر، وعلى الرغم من هذا فقد امتزجت التناصات القرآنية بالنص الشعري وذابت فيه بصورة فنية، حتى غدت جزءًا منه.

وفي الحث على العمل وترك الراحة والدعة والكسل ينظم الشاعر قصيدة بعنوان (انْفِضْ لِحَافَكَ) يقول فيها (1430، ص 58):

انْفِـضْ لِحَافَـكَ لا تَـركَنْ إلـى الكَسَـلِ ... واسـعدْ بِيومِـكَ فـي إشـراقةِ الأَمَـلِ
واركُـضْ بِرِجْلِـكَ ذَا لِلـوَهْنِ مُغْتَسَـلٌ ... وَافـرِدْ جَنَاحَـكَ للإبـداعِ والعَمَـلِ

يستدعي النص الشعري مفردة قرآنية تنفتح على سياقها النصي في الخطاب القرآني، هي (اركض برجلك)، فهي تستدعي معها قصة نبي الله أيوب عليه السلام، الذي أنهكه المرض والسقم، فأمره الله تعالى أن يضرب الأرض برجله لينبع الماء فيغتسل منه، ويشرب فيبرأ (المحلي والسيوطي، د.ت، ص 603)، وهو استدعاء لا يتوقف عند الدلالة الحرفية المفرغة من سياقها، ولكنها تؤدي وظيفة جديدة في النص الشعري، من خلال العلاقة بين المعنيين السابق واللاحق؛ مما يكسب النص حركية وتفاعلًا.

إن هذه اللفظة (اركض برجلك) تعمل على تحريك ذاكرة المتلقي التاريخية، من خلال استدعائها لقصة قرآنية تتمثل في قصة نبي الله أيوب عليه السلام في قوله تعالى: (ارْكُضْ بِرِجْلِكَ هَذَا مُغْتَسَلٌ بَارِدٌ وَشَرَابٌ) [ص: 42]. فيقوم النص الشعري بدمج النص القرآني في سياق مختلف عن سياقه الذي ورد فيه بطريقة مختلفة، وبأسلوب مغاير، فهو يحث على العمل، وينصح العامل أو الموظف بأن يدع الكسل، وينهض للعمل، وكأنه كان مُقعدًا، لا يقوى على الحركة، كما كان حال أيوب عليه السلام، ومن ثم كان التناص فعالًا ومثمرًا في أداء الغرض منه.

وفي موضع آخر نجد التناص الاقتباسي ينحصر في كلمة واحدة، أو في كلمتين، مع تحوير وتغيير في إحداهما، ومن ذلك قوله في قصيدة (رضاي) (1439، ص41):

يـا وجـه إصـباحٍ تـنفس بَوْحُـه ... نـورا أضـاء مـع الوجـود فضـايَ
أنـتِ الحـروف الصـافنات بركضـها ... بـين القـوافي فـي بحـورهـوايَ

إن هذا النصّ يُقدم لنا مشهدًا حركيًا متناميًا لوجه الأنثى/ المرأة أو الحبيبة، الذي ملأ أرجاء الفضاء حول الشاعر بالضياء والنور، عندما أسفرت عنه فأطلّ عليه ذلك النور، معززًا ذلك المشهد بمشهد آخر يشبّهها فيه بحروف قصيدة جامحة، تركض في كل مكان، وتغوص في بحار عشقه وهواه.

فالنص الشعري ينفتح على تناصين مختلفين، في آيتين مختلفتين، فهو يحيل إلى قوله تعالى: (وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ) [التكوير: 18]. وقوله تعالى: (إِذْ عُرِضَ عَلَيْهِ بِالْعَشِيِّ الصَّافِنَاتُ الْجِيَادُ) [ص: 31].

فالمقصود بالفعل (تنفس) في قوله تعالى: {وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ}: قَالَ الضَّحَّاكُ: إِذَا طَلَعَ. وَقَالَ قَتَادَةُ: إِذَا أَضَاءَ وَأَقْبَلَ. وَقَالَ سَعِيدُ بْنُ جُبَيْرٍ: إِذَا نَشَأَ. وَهُوَ الْمَرْوِيُّ عَنْ عَلِيٍّ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ. وَقَالَ ابْنُ جَرِيرٍ: يَعْنِي: وَضَوءُ النَّهَارِ إِذَا أَقْبَلَ وَتَبَيَّن (ابن كثير، 1999: 8/ 338).

كما أن المقصود بـ{الصافنات}: الخيول الواقفة على ثلاث قوائم وطرف حافر الرابعة، جمع صافن، ذلك أن الصافن في كلام العرب هو: الواقف من الخيل أو غيرها، و{الجياد}: السِّراع السَّوابق في العدو، وهي جمع جواد، وهو الشديد الجري، كما أن الجواد من الناس هو السريع البذل. (الرازي، 1420: 26/ 390).

فإذا كان الملفوظ (والصبح إذا تنفس) قد جاء في الخطاب القرآني في سياق القسم، وفي سياق التذكير بعظمة الله وقدرته، واذا كان الملفوظ (الصافنات) قد جاء فيه أيضًا في سياق قصة سليمان عليه السلام مع الخيول، فإنهما هنا قد جاءا في سياق آخر هو وصف جمال تلك الأنثى، حيث عمل النص الشعري على منحها حمولات دلالية أخرى مغايرة لما كانت عليه في النص القرآني، مع الإبقاء على الدلالة الأصلية المتمثلة في الوضاءة والوضوح والضياء والعنفوان والفتوة، وهذه الصفات هي القاسم المشترك بين الصبح والخيول من جهة، والأنثى سواء المرأة أو الحبيبة من جهة أخرى، وهو ما سعى النص إلى إبرازه.

المبحث الثاني: التناص الإحالي

وهو إحالة القارئ أو المتلقي على نص سابق، دون استحضاره حرفيا (غروس، 2012، ص 64)، كما هو الحال في التناص الاقتباسي، الذي يطلق عليه أيضا التناص الاستشهادي؛ لأنه يستشهد به في النص الجديد، وهذا يعني أن يكون حرفيا.

وإذا كان التناص الاقتباسي هو الأكثر وضوحًا مقارنة بغيره من أنواع التناص، فإن التناص الإحالي أقل منه وضوحًا، ولكنه يعد أكثر حضورًا من التناص الإحالي؛ نظرًا لكثرة التغييرات التي تطرأ عليه، بما يتناسب مع سياق النص الجديد وغرضه ونوعه، فهو لا يعلن صراحة عن وجود ملفوظ حرفي مأخوذ من نص آخر، "وإنما يشير إليه، ويحيل الذاكرة القرائية عليه، عن طريق وجود دال من دواله، أو شيء منه ينوب عنه، بحيث يذكر النص شيئًا من النصوص السابقة، أو الأحداث، ويسكت عن بعضها" (واصل،

2010، ص 95)، وقد يزيد هذا النوع عندما يتناص نص شعري مع القرآن الكريم؛ نظرًا لاختلاف بُنيته اللغوية وتراكيبه، عن بنية الشعر وأوزانه.

ومن التناص الإحالي في شعر مروان المزيني ما نجده في قصيدة عنوانها (بالبسملة) (2020، ص 12)، حيث يقول فيها:

اقرئيني
إن تعثرتِ
وتاهتْ
منكِ ألحانُ
القوافي
ارجعي للدربِ
عَجْلَى
و ابدئي
من أولهْ
و اقرئيني
و ابدئي
بالبسملةْ

يستعمل الخطاب الشعري هنا الكلمة التي تشير إلى النص القرآني، وتستحضره معها، ولكنه استعمال جديد بوظيفة جديدة يسعى النص إلى تحقيقها، وبما أن الكلمة لا يمكن أن تأتي وحدها، فإنها تأتي محملة بتفاصيل استعمالها وسياقاتها المرجعية (واصل، 2023، ص 54)، وحمولتها الدلالية التي كانت لها في النص القرآني، فالكلمتان: (اقرئيني)، و(البسملة)، تستدعيان الخطاب القصصي في سورة العلق، وتعملان على إثارة تفاصيله في ذاكرة المتلقي، ويتمثل هذا الخطاب القصصي في قوله تعالى مخاطبًا نبيه الكريم محمدًا ﷺ في بداية عهده بالوحي : (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ) [العلق: 1].

حيث إن هذه الآيات هي أول ما نزل من الوحي على قلبه ﷺ، فـ"عَنْ عَائِشَةَ قَالَتْ: أَوَّلُ مَا بُدِئَ بِهِ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ مِنَ الْوَحْيِ الرُّؤْيَا الصَّادِقَةُ فِي النَّوْمِ، فَكَانَ لَا يَرَى رُؤْيَا إِلَّا جَاءَتْ مِثْلَ فَلَقِ الصُّبْحِ. ثُمَّ حُبب إِلَيْهِ الْخَلَاءُ، فَكَانَ يَأْتِي حِرَاءَ فَيَتَحَنَّثُ فِيهِ -وَهُوَ: التَّعَبُّدُ-اللَّيَالِي ذواتَ الْعَدَدِ، وَيَتَزَوَّدُ لِذَلِكَ ثُمَّ يَرْجِعُ إِلَى خَدِيجَةَ فَتُزَوِّدُ لِمِثْلِهَا حَتَّى فَجَأه الْحَقُّ وَهُوَ فِي غَارِ حِرَاءَ، فَجَاءَهُ الْمَلَكُ فِيهِ فَقَالَ: اقْرَأْ. قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "فَقُلْتُ: مَا أَنَا بِقَارِئٍ". قَالَ: "فَأَخَذَنِي فَغَطَّنِي حَتَّى بَلَغَ مِنِّي الْجُهْدُ ثُمَّ أَرْسَلَنِي، فَقَالَ:

اقْرَأْ. فَقُلْتُ: مَا أَنَا بِقَارِئٍ. فَغَطَّنِي الثَّانِيَةَ حَتَّى بَلَغَ مِنِّي الْجُهْدُ، ثُمَّ أَرْسَلَنِي فَقَالَ: اقْرَأْ. فَقُلْتُ: مَا أَنَا بِقَارِئٍ. فَغَطَّنِي الثَّالِثَةَ حَتَّى بَلَغَ مِنِّي الْجُهْدُ، ثُمَّ أَرْسَلَنِي فَقَالَ: {اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ} حَتَّى بَلَغَ: {مَا لَمْ يَعْلَمْ}" (ابن كثير، 1999: 8/ 436).

لقد أوجدت هاتان المفردتان القرآنيتان المتناصتان تبادلًا حيويًا في مبنى النص الشعري، إلا أن النص الشعري لم يستعملهما كما هما، ولكنه اقتطع ما يحتاج إليه منهما لتوليد دلالات جديدة، تتفق مع الغرض الذي يسعى إليه، فغيّر مسار الخطاب القصصي القرآني الذي كان الأمر فيه بالقراءة وابتدائها باسم الله تعالى، موجها إلى النبي عليه الصلاة والسلام من قبل الله عز وجل، ليصبح الأمر (الطلب) موجها في النص الشعري إلى الأنثى والمرأة من قِبَل الشاعر؛ وقد أعاد النص الشعري صياغة الخطاب القرآني بطريقة مُحَوَّرة تتلاءم وطبيعة بنية النص الشعري وهدفه.

وفي حديثه عن موضوع عاطفي غزلي عند مخاطبته للمرأة أيضًا، نجده قد أحال إلى نص غائب عن طريق التناص الإحالي، وذلك قوله في قصيدة عنوانها (بيع زهيد) (المزيني، ديوان نتف شعرية، د.ت، ص 26):

يا مالكي.. لا يستبد بك الجوى
فأظلّ مأسورا بلا قضبانِ
وأظل يكويني السهاد مع الدجى
والقلب يشكو لوعة الكتمان
ما ذنب قلب قد شراك بعمره
حتى تبيع بأبخس الأثمانِ؟!

فالملفوظ (أبخس الأثمان) يحيلنا إلى الخطاب القصصي الوارد في سورة يوسف، في قوله تعالى: (وَشَرَوْهُ بِثَمَنٍ بَخْسٍ دَرَاهِمَ مَعْدُودَةٍ وَكَانُوا فِيهِ مِنَ الزَّاهِدِينَ (20)) [يوسف: 20].

وهو يحرك الذاكرة القرائية للمتلقي ليحيله إلى الخطاب القصصي القرآني، الذي يستحضر من خلاله قصة يوسف عليه السلام مع إخوته، حين أرادوا التخلّص منه؛ حسدًا له، فألقوه في الجبّ، وباعوه بأقل الأثمان؛ زهدًا فيه.

ومعنى (وَشَرَوْهُ بِثَمَنٍ بَخْسٍ) كما يقول المفسرون: أي: بَاعَهُ إِخْوَتُهُ بِثَمَنٍ قَلِيلٍ، وهو قول مُجَاهِد وعِكْرِمة. وَالْبَخْسُ: هُوَ النَّقْصُ، كَمَا فِي قَالَ تَعَالَى: {فَلا يَخَافُ بَخْسًا وَلا رَهَقًا} [الْجِنّ: 13]، أَيْ: اعْتَاضَ عَنْهُ إِخْوَتُهُ بِثَمَنٍ دُونٍ قَلِيلٍ، ومَعَ ذَلِكَ فإنهم كَانُوا فِيهِ مِنَ الزَّاهِدِينَ، أَيْ: لَيْسَ لهم رغبة فيه، بل إنهم لو سُئلوه بِلَا شَيْءٍ لَأَجَابُوا (ابن كثير، 1999: 4/ 377)، وهذا هو غاية البخس.

إلا أن الخطاب الشعري لم يورد هذا الملفوظ كما هو في الخطاب القرآني بناءً ودلالةً، وإنما عمد إلى اقتطاع ما يخدم فكرته التي يريد الحديث عنها، مع إعادة بناء الخطاب بطريقة مختلفة، إذ حرف مساره ووجّهه وجهة مغايرة، فإذا كانت الحمولة الدلالية في الخطاب القرآني لهذا الملفوظ تتعلق ببيع نبي من الأنبياء على يد إخوته؛ غِيرةً من حُبّ أبيه له، فإن البيع في الخطاب الشعري يتعلق ببيع الشاعر من قبل المرأة أو الحبيبة، ربما لأنها استغنت عنه وزهدت فيه، وفي جميع هذه الحيثيات لا تتقاطع القصتان أبدا، بل على العكس تختلفان تماما، ولكنهما تتقاطعان في الثمن البخس الذي بيع به صاحبا القصتين، وهما: النبي يوسف عليه السلام في الخطاب القرآني، والشاعر في الخطاب الشعري.

إن هذا الاقتطاع الذي اكتفى به الخطاب الشعري من تناصه مع الخطاب القرآني، ثم تحوير هذا المتناص، هو روح التناص وجوهره؛ ذلك أن "العمل التناصي هو اقتطاع وتحويل" (أنجينو، 2013، ص 83).

ومن التناص الإحالي لدى الشاعر أيضًا ما نجده في قصيدة له بعنوان (نوايا مَشِيْنَة) حيث يقول (1430، ص 46):

أَيَـــا قَابيـــلُ هـــلْ عَـــادتْ إلينَـــا ... نَوايـــــاكَ المشِـــــينة بِالقِتَـــــالِ
مَضَـــــارِبنَا مـــــن القَابيـــلِ أَلْـــفٌ ... وَمِـــــنْ هَابيـــلَ مِلْيَـــارُ الظَّـــلالِ
فَحَـــارتْ فِـــيْهِمُ الغِربـــانُ أَنَّـــى ... تُـــواري مـــا تَسَـــجَّى مِـــنْ ضَـــلَالِ

يدخل هذا النص الشعري من خلال الملفوظات: (قابيل)، (هابيل)، (الغربان)، (تواري)، في علاقة تناصية إحالية مع النص القرآني، من خلال الإيماء إلى حدث تاريخي قصصي وَرَدَ فيه، والإحالة عليه بصورة نستشفُّها من خلال توارد هذه الملفوظات، فهو يحيلنا إلى قصة ابني آدم قابيل وهابيل، والتي اختار منها الشاعر جزئية معينة تخدم الغرض الذي يتناوله في شعره، وتبرزه بشكل أكثر وضوحًا، فهو لا يريد سرد تفاصيل القصة كما وردت في الخطاب القرآني، ولكنه يركز على طبيعة النفس المتلهفة لسفك الدماء، بعد أن غَيَّر في بنية القصة، والحمولات الدلالية لألفاظها.

فإذا كانت قصتهما في الخطاب القرآني تتلخص في أن كلًا منهما قدَّم قُربانا، فتقبّل الله قربان هابيل؛ لصدقه وإخلاصه، ولم يتقبل قربان قابيل؛ لسوء نيته وعدم تقواه، فقال قابيل على سبيل الحسد لأخيه هابيل: "لأقتلنك"، فكان رد هابيل على أخيه: (إنما يتقبل الله من المتقين)، ثم أخذ يذكّر أخاه ويعظه ويحذّره من مغبّة فعله، ولكنه لم يرعوِ عن غيّه، فقتل أخاه حسدًا وظلمًا وعدوانًا، ثم ترك أخاه جثة هامدة في العراء لا يدري ماذا يفعل به بعد قتله، فبعث الله غرابًا يبحث في الأرض، ففعل مثله ودفن أخاه (الطبري، 2000: 10/ 202- 209)، كما قال تعالى: ﴿وَٱتۡلُ عَلَيۡهِمۡ نَبَأَ ٱبۡنَيۡ ءَادَمَ بِٱلۡحَقِّ إِذۡ قَرَّبَا قُرۡبَانٗا فَتُقُبِّلَ مِنۡ أَحَدِهِمَا وَلَمۡ يُتَقَبَّلۡ

مِنَ ٱلۡأٓخَرِ قَالَ لَأَقۡتُلَنَّكَۖ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ ٱللَّهُ مِنَ ٱلۡمُتَّقِينَ ﴿٢٧﴾ لَئِنۢ بَسَطتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقۡتُلَنِي مَآ أَنَا۠ بِبَاسِطٖ يَدِيَ إِلَيۡكَ لِأَقۡتُلَكَۖ إِنِّيٓ أَخَافُ ٱللَّهَ رَبَّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ﴿٢٨﴾ إِنِّيٓ أُرِيدُ أَن تَبُوٓأَ بِإِثۡمِي وَإِثۡمِكَ فَتَكُونَ مِنۡ أَصۡحَٰبِ ٱلنَّارِۚ وَذَٰلِكَ جَزَٰٓؤُاْ ٱلظَّٰلِمِينَ ﴿٢٩﴾ فَطَوَّعَتۡ لَهُۥ نَفۡسُهُۥ قَتۡلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُۥ فَأَصۡبَحَ مِنَ ٱلۡخَٰسِرِينَ ﴿٣٠﴾ فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابٗا يَبۡحَثُ فِي ٱلۡأَرۡضِ لِيُرِيَهُۥ كَيۡفَ يُوَٰرِي سَوۡءَةَ أَخِيهِۚ قَالَ يَٰوَيۡلَتَىٰٓ أَعَجَزۡتُ أَنۡ أَكُونَ مِثۡلَ هَٰذَا ٱلۡغُرَابِ فَأُوَٰرِيَ سَوۡءَةَ أَخِيۖ فَأَصۡبَحَ مِنَ ٱلنَّٰدِمِينَ ﴾ [المائدة: 27- 30].

فإن قصتهما (قابيل وهابيل) في النص الشعري تأخذ منحىً مغايرًا، وتصبح الملفوظات: هابيل، وقابيل، والغربان، وتواري، تحمل دلالات إضافية فوق دلالاتها المرجعية؛ لأن النص الشعري قد اقتطع ما يريده من القصة، وصهره في بوتقته بأسلوب شعري مغاير لا يقوم على أسلوب القص الذي يعتمد سرد الأحداث في الماضي، وإنما يقوم على المباشرة والخطاب في اللحظة الراهنة: (أيا قابيل).

فقابيل اليوم يقصد به الشاعر الصهاينة المعتدون الذين يقتلون المسلمين ظلمًا وعدوانًا، وإذا كان هناك في الزمن الماضي قابيلٌ واحد فإن في زمننا هذا ألف قابيل وقاتل! وإذا كان الغراب في الماضي قد أعطى قابيل درسًا في مواراة فعلته فإن الغربان في زمننا هذا قد حارت كيف تعلّمنا أن نُواري كلّ هذا القتل!

وما يؤيد هذا الطرح هو أن الآية نزلت في اليهود، فالله تعالى يقول "لنبيه محمد ﷺ: واتلُ على هؤلاء اليهود -الذين همّوا أن يبسطُوا أيديهم إليكم، وعلى أصحابك معك، وعرِّفهم مكروهَ عاقبة الظلم والمكر، وسوء مغبَّة الخَتْر ونقض العهد، وما جزاء الناكثِ، وثوابُ الوافي- خبرَ ابني آدم، هابيل وقابيل، وما آل إليه أمر المطيع منهما ربَّه، الوافي بعهده، وما إليه صار أمر العاصي منهما ربَّه، الخاتِر الناقضِ عهده. فلتعرف بذلك اليهود وخَامَةَ غِبّ غَدْرهم ونقضهم ميثاقَهم بينك وبينهم" (الطبري، 2000: 10/ 201).

إن هذا التناص بلا شك تناص مع مضمون قصة ابني آدم واستثمار لها في تصوير المشاهد البشعة والنتائج الكارثية التي تخلفها آلة القتل الحديثة، وخاصة ما يفعله المحتل الصهيوني بالعرب المسلمين في فلسطين المحتلة، كما أنه يصور حالة العجز التي أصابت العالم عن إيقاف هذا النزيف، وكذا كثرة القتلى، مقارنة بما ورد في قصة ابني آدم.

ولا شك أن الشاعر هنا قد وظّف هذه القصة توظيفًا مناسبًا بكل أبعادها وبكل ما تحمله من دلالات على استنكار الشاعر واستهجانه لقتل الأبرياء، بل وقتل القيم الإنسانية، حيث يقتل الإنسانُ الإنسانَ دون مراعاة لروابط الأخوة والإنسانية.

المبحث الثالث: التناص الإيحائي

وهو أقل أنواع التناص وضوحًا وحرفية، وأكثرها عمقًا، وأبعدها غورًا، إذ لا يمكن للمتلقي اكتشافه بسهولة، ولذا يجب عليه أن يُعمل فكره، ويستحضر النصوص الغائبة التي يمكن أن تتعالق مع النص الحاضر بطريقة ما؛ حتى يكتشف هذا النوع من التناص. وهذا يعتمد بشكل كبير على الخلفية المعرفية

والثقافية للمتلقي، والحس المتقد، وسرعة البديهة، والقدرة على استحضار النصوص الغائبة، والربط بينها وبين النصوص الحديثة التي تدخل معها في علاقة تناصية.

إن هذا الغموض الذي يحيط بالتناص الإيحائي يأتي من كونه يعمل على تفكيك المتناص، ويعمل على تخريب معماره تركيبيا ودلاليا، ثم إعادة بنائه بشكل آخر، فيراوغ المتلقي بتخفيه وعدم ظهوره؛ ذلك أن الإيحاء تقل فيه الحرفية والعلنية (واصل، 2010، ص 109)، ويعتمد على الإشارة من طرف خفي إلى النص السابق، عن طريق الدلالة، لا عن طريق الألفاظ؛ الأمر الذي يجعل اكتشافه أمرًا صعبًا، مقارنة بالنوعين السابقين: الاقتباسي، والإحالي.

ولهذا فقد أطلق بعضهم على الإيحاء: الإلماع؛ معللًا ذلك بأنه أقل أشكال التناص وضوحًا وحرفية، وهذا يعني أن يقتضي الفهم العميق لمؤدىً ما ملاحظةَ العلاقة بين مؤدىً آخر، تحيل إليه بالضرورة هذه أو تلك من تبدلاته، وبغير هذه الطريقة لا يمكن فهمه (جينيت، 2013، ص 133)، أو حتى إدراكه بالأصل؛ لأن الإيحاء/ التلميح يقوم على الإحساس بعلاقة الشيء الذي نذكره بشيء آخر لا نذكره، بحيث توقظ هذه العلاقة التي بينهما الفكرةَ التي يتضمنها النص الحاضر، ولهذا فإن الإيحاء يفترض أن يفهم القارئ من عبارة مبطنة ما يريد المؤلف منه، فيفهمه من دون أن يصرح له بذلك(غروس، 2012، ص 69- 70).

ومما نجده عند الشاعر مروان المزيني، من هذا النوع من التناص قوله في قصيدة (أعلني الغدر) (1439، ص 75):

أعلنـــي الغـــدر فقـــد تـــاه النهـــار	واغلقـــي البـــاب ولـــوذي بـــالفرارْ
اذهبـــــي فـــــالريح أُمٌّ عـــــابس	تحمـــل الأوراق فـــي حضـــن الغبـــارْ
يـــا خريـــف الحـــب مـــا عـــادت هنـــا	زهـــرة تختـــال فـــي ثـــوب اخضـــرارْ
قـــد غَشَـــتْها صـــفرة فاستوحشـــتْ	فـــي يبـــاسٍ تنـــزوي تحـــت الجـــدارْ

في هذا المقطع الشعري إشارة خفية، وإيحاء إلى نص سابق، لا يستطيع القارئ معرفته بسهولة؛ حيث يقبع خلف هذه الملفوظات تناص عميق، يحيل إلى نص غائب، وليس هناك أي إشارة تدل عليه؛ لأن دوال النص السابق غير ظاهرة، وإنما يمكن استنباطها استنباطا؛ لأن النص الجديد/ اللاحق قد عمل على إزاحتها، وأبقى على مدلولاتها مستترة خلف مقصديته (واصل، 2010، ص 110)، التي توظف قصة رؤيا عزيز مصر وتفسير يوسف عليه السلام لها، الواردة في قوله تعالى:

(وَقَالَ الْمَلِكُ إِنِّي أَرَى سَبْعَ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعَ سُنْبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ أَفْتُونِي فِي رُؤْيَايَ إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ) [يوسف: 43]، إلى قوله تعالى: (وَقَالَ الَّذِي نَجَا مِنْهُمَا وَادَّكَرَ بَعْدَ أُمَّةٍ أَنَا أُنَبِّئُكُمْ بِتَأْوِيلِهِ فَأَرْسِلُونِ (45) يُوسُفُ أَيُّهَا الصِّدِّيقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ

وَسَبْعِ سُنْبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِسَاتٍ لَعَلِّي أَرْجِعُ إِلَى النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ (46) قَالَ تَزْرَعُونَ سَبْعَ سِنِينَ دَأَبًا فَمَا حَصَدْتُمْ فَذَرُوهُ فِي سُنْبُلِهِ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تَأْكُلُونَ (47) ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ سَبْعٌ شِدَادٌ يَأْكُلْنَ مَا قَدَّمْتُمْ لَهُنَّ إِلَّا قَلِيلًا مِمَّا تُحْصِنُونَ (48) ثُمَّ يَأْتِي مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ عَامٌ فِيهِ يُغَاثُ النَّاسُ وَفِيهِ يَعْصِرُونَ) [يوسف: 45- 49].

إن الخطاب الشعري في البيتين السابقين تهيمن عليه النزعة العاطفية، المتمثلة في علاقة الأنا/ وهو الشاعر هنا بالآخر، وهي المرأة والأنثى، وهي علاقة يبدو أنها تحتضر، وفي الرمق الأخير، والمعبر عنها بـ (خريف الحب)، بعد أن كانت في أوج قوتها وعنفوانها المعبر عنها بـ (ثوب اخضرار).

فالشاعر هنا يستبطن قصة رؤيا عزيز مصر التي أفزعته، وعجز المفسرون للرؤى عن تفسيرها، حتى فسرها له يوسف عليه السلام؛ ليسقطها الشاعر على واقعه العاطفي، ولكنه استبطان غير مباشر، إذ لا نكاد نعثر على ما يوحي بالتناص مع هذه القصة إلا من خلال بعض الألفاظ: (صفرة)، و(يباس)، و(اخضرار)، وهي ملفوظات تومئ وتشير من بعيد إلى تلك القصة، وتهدف إلى عقد مقارنة بين حالين مختلفين في كلا النصين، فالصفرة واليباس في النص القرآني يدلان على القحط والجفاف الحقيقيين، وفي النص الشعري يدلان على الجدب العاطفي، والقطيعة والهجر، والاخضرار في النص القرآني يدل على الخصب الحقيقي والرخاء والوفرة في المال والزرع، وفي النص الشعري يدل على الخصب العاطفي والوصال بين الشاعر والمرأة.

وقد اقتطع النص الشعري من هذا التناص ما يخدم غرضه، ويريد إبرازه، والمتمثل في أن نهاية الخصب والحب والإيراق كانت على يد الجدب والقطيعة والهجر، فما زرعه الشاعر من حب، بدَّده وأنهاه جفاف عاطفة المحبوبة، كما أن ما زرعه أهل مصر في سنيّ الخصب أكلته سنون القحط والجدب.

فقد ذكر (ابن كثير، 1999: 4/ 393) أن يوسف عليه السلام قد فسر رؤيا الملك بقوله: إن الْخِصْب وَالْمَطَر سيأتيهم سَبْعَ سِنِينَ مُتَوَالِيَاتٍ، فَفَسَّرَ الْبَقَرَ بِالسِّنِينَ؛ لِأَنَّهَا تُثِيرُ الْأَرْضَ الَّتِي تُسْتغل منها الثمرات والزروع، وهن السنبلات الْخُضْرُ، ثُمَّ أَرْشَدَهُمْ إِلَى مَا يَعْتَمِدُونَهُ فِي تِلْكَ السِّنِينَ فَقَالَ: مَهْمَا اسْتَغْلَلْتُمْ فِي هَذِهِ السَّبْعِ السِّنِينَ الْخِصْبَ فَاخْزُنُوهُ فِي سُنْبُلِهِ، إِلَّا الْمِقْدَارَ الَّذِي تَأْكُلُونَهُ، لِكي تَنْتَفِعُوا به فِي السَّبْعِ الشِّدَادِ، وَهُنَّ السَّبْعُ السِّنِينَ المُحْل الَّتِي تَعْقُبُ هَذِهِ السَّبْعَ مُتَوَالِيَاتٍ، وَهُنَّ الْبَقَرَاتُ الْعِجَافُ اللَّاتِي يَأْكُلْنَ السِّمان؛ لِأَنَّ سِنِيَّ الجَدْب يُؤْكَلُ فِيهَا مَا جَمَعَوه فِي سِنِيّ الْخِصْبِ، وَهُنَّ السُّنْبُلَاتُ الْيَابِسَاتُ.

وفي قصيدة (تغزل شعرها)، يتبدى لنا ويظهر تناص إيحائي، حين يتناص مع قصة قرآنية ويوظف ذلك التناص في وصف مشهد من جمال الأنثى حيث يقول (2020، ص27):

وَقَفَتْ على المرآة تغزل شعرها ... وتصفّه في رقةٍ ودلالِ

تأتي به ذات اليمين تميّلًا ... وتُعيده بنعومة لشمالِ

ترنـــو إليـــه كطفلهـــا فتضـــمه وتشـــمه بحنوهـــا المنثـــالِ
تحكـي لـه عـن عاشـق قـد بثَّهـا شِـعرا تغـزَّل فـي حريـر خصـالِ

إن القارئ -للوهلة الأولى- لا يظهر له في النص السابق أي تناص مع نص سابق، ولكن إذا أنعم النظر قليلا وأمعنه وتأمل فيه سيجد ما يشير إلى تناص إيحائي مع الخطاب القرآني، ذلك أنه تناص لا يمكن إدراكه بسهوله؛ لأنه خفيٌ خَلْفَ بُنية النص الشعري، وقد تماهى معه، وامتزج فيه بشكل يصعب معه اكتشافه، حتى أصبح جزءًا لا يتجزأ من النص الشعري.

ففي هذا المقطع تناص مع قصة أصحاب الكهف، وطريقة نومهم في الكهف، التي ذكرها القرآن الكريم، في قوله تعالى: (وَتَرَى الشَّمْسَ إِذَا طَلَعَتْ تَزَاوَرُ عَنْ كَهْفِهِمْ ذَاتَ الْيَمِينِ وَإِذَا غَرَبَتْ تَقْرِضُهُمْ ذَاتَ الشِّمَالِ وَهُمْ فِي فَجْوَةٍ مِنْهُ ذَلِكَ مِنْ آيَاتِ اللَّهِ مَنْ يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَنْ يُضْلِلْ فَلَنْ تَجِدَ لَهُ وَلِيًّا مُرْشِدًا (17) وَتَحْسَبُهُمْ أَيْقَاظًا وَهُمْ رُقُودٌ وَنُقَلِّبُهُمْ ذَاتَ الْيَمِينِ وَذَاتَ الشِّمَالِ وَكَلْبُهُمْ بَاسِطٌ ذِرَاعَيْهِ بِالْوَصِيدِ لَوِ اطَّلَعْتَ عَلَيْهِمْ لَوَلَّيْتَ مِنْهُمْ فِرَارًا وَلَمُلِئْتَ مِنْهُمْ رُعْبًا (18)) [الكهف: 17-18].

حيث تحيل الألفاظ التالية: (ذات اليمين، لشمالِ) إلى مشهدين من هذه القصة هما/ الأول: مشهد شروق الشمس على الكهف من ذات اليمين، وغروبها من شماله، والثاني: مشهد تقليب أصحاب الكهف النائمين على جنوبهم فمرة ذات اليمين، ومرة ذات الشمال.

فإذا كان الغرض من عدم تركهم نائمين على وضع واحد، وجهة واحدة من أجسادهم طيلة ثلاثة قرون وأكثر، هو من أجل المحافظة على سلامة أبدانهم من التآكل والتعفن؛ لأنهم لو لم يُقَلَّبوا لأكلتهم الأرض (الطبري، 2000، ص 17/ 624)، فإن تقليب تلك المرأة لشعرها أمام المرآة يمينًا وشمالًا، كما ورد في النص الشعري، ليس هدفه فقط المحافظة عليه من التعفن، والتلف، والتساقط المؤدي إلى تلفه، كما هو الغرض من تقليب أصحاب الكهف، وإنما هو فوق ذلك تقليب يهدف إلى تصوير كثافة شعرها، وجماله، وسلاسته، فهو من الكثافة واللين بمنزلة لا يمكن تصفيفه إلا بإرساله على الكتف الأيمن تارة، وعلى الكتف الأيسر تارة أخرى.

وهنا نلحظ قدرة النص الشعري على اقتناص فكرة تقليب النائمين في الكهف من الخطاب القرآني، ثم إسقاطها على تقليب المرأة شعرها أمام المرآة، مكتفيًا بما يشير إلى ذلك من ملفوظات قليلة، ثم مزجها بصورة يكاد يغيب ويختفي معها النص الأصلي.

وهنا نجد أن المعاني الدلالية لتلك الملفوظات التي كانت تحملها في النص الأول وهو الخطاب القرآني، والمتمثلة في منع تآكل أجساد أصحاب الكهف، قد أضاف إليها النص الجديد وهو النص الشعري حمولات دلالية أخرى، وهي حمولات تتصل بالكثافة، والقيمة الجمالية، وحسن المظهر لشعر تلك المرآة،

فقد عمل التناص الإيحائي هنا على إيجاد التعالق بين النصين: السابق واللاحق، من خلال توظيف أحداث قصة قرآنية تاريخية في قصة شعرية معاصرة، مع ما بينهما من اختلاف وتغاير كبير في الموضوع، والغرض؛ ذلك أن التناص مع الأحداث التاريخية يسهم بشكل كبير في إنتاج الصورة الشعرية، وربط الذاكرة بالأحداث التاريخية، وفق منظومة نصية تفاعلية (الحربي، 2023، ص 307).

لم يقتصر الشاعر في تناصاته مع النصوص القرآنية على تصوير علاقته بالآخر، سواء أكان ذلك الآخر المرأة أنثى أو محبوبة، أو غير ذلك مما تطرّق له في شعره، ولكنه قد استعمله لمعالجة قضاياه الذاتية والشخصية أيضًا، فنجده يوظّف التناص في مخاطبة نفسه؛ للكشف عن نظرته للحياة والكون من حوله؛ ومن ذلك قوله في قصيدة بعنوان (يا أنا) (1439، ص 10):

قـف يـا أنـا واحمـل حروفًـا سُـطرتْ ... فـي صـفحة مزدانـة الألـوانِ
قـد أشـرقت بصـفائها ونقائهـا ... وبَهائهـا المسـكون بالتحنـانِ
إنـي خشـيت غشـاوة مسـمومة ... حجبـت شـعاع الشـمس بـالبطلانِ
أسـرتْ زهـور الوجـد عـن بـوحي فمـا ... عـادت تعـانق رقتـي وحنـاني

يحيلنا هذا المقطع الشعري إلى نصّ غائب وغامض في نفس الوقت، فهو يتناص مع قصة وردت في القرآن الكريم بطريقة مغايرة لما في هذا النص الشعري، ويكمن هذا النوع من التناص (التناص الإيحائي) فيما تحيل إليه لفظة (أشرقت)، إذ تحيل إلى قوله تعالى: (وَأَشْرَقَتِ الْأَرْضُ بِنُورِ رَبِّهَا وَوُضِعَ الْكِتَابُ وَجِيءَ بِالنَّبِيِّينَ وَالشُّهَدَاءِ وَقُضِيَ بَيْنَهُمْ بِالْحَقِّ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ) [الزمر: 69].

ففي قوله: "قد أشرقت بصفائها" إيماءة خفية، وتناص إيحائي مع اللفظة القرآنية (وأشرقت الأرض)، حيث إن معنى: أشرقت: أضاءت إضاءة عظيمة مالت بها إلى الحمرة، والأرض هنا هي أرض المحشر، أي التي أوجدت لحشرهم، وقد عدل الكلام عن الاسم الأعظم إلى صفة الإحسان؛ لغلبة الرحمة، لا سيما في ذلك اليوم، فإنه لا يدخل أحد الجنة إلا بها، فقال: "بنور ربها"، أي ربها الذي رباها بالإحسان إليها، بجعلها محلًّا للعدل والفضل، فلا يكون فيها شيء غير ذلك أصلًا (البقاعي، د.ت، 16/ 561).

فالإشراق المقصود في النص السابق/ وهو الخطاب القرآني، لم يكن بنفس معنى الإشراق الذي عناه الشاعر في النص الجديد/ الخطاب الشعري، وفضلًا عن هذا فإن إشراق الأرض يختلف عن إشراق الصفحة التي يحملها الشاعر في الزمان والمكان، إذ إن إشراق الأرض سيكون في المستقبل/ يوم القيامة، وعلى أرض المحشر، ولكن القرآن عبَّر عنه بالماضي؛ تأكيدا على صدق وقوعه وتحققه، فكان حكمه حكم الماضي الذي قد وقع بالفعل (ابن الأثير، 1420: 2/ 149)، بينما كان زمن إشراق صفحة الشاعر هو الوقت الراهن، وفي هذه الأرض التي يحيا عليها الشاعر.

وعلى الرغم من هذا التباين والاختلاف بينهما، فإن الشاعر في هذا النص قد أحسن توظيف التناص القرآني، حيث صهره في بوتقته عن طريق الإيحاء، فذاب النص السابق في النص اللاحق واندمج معه، حتى أصبح جزءًا منه؛ فقد حُمِّل هذا الملفوظ دلالات جديدة، إضافةً إلى دلالته الأصلية، بما يتلاءم مع بنية النص الشعري، والموضوع الذي يتناوله، فلو لم يكن للقارئ معرفة بالنص القرآني؛ لما اهتدى إلى هذا التناص؛ بسبب غموضه، حتى أن القارئ العارف بالنص القرآني قد لا يهتدي له أيضًا إذا لم يكن له حس فني مرهف، يربط النصوص بعضها ببعض؛ لأدنى مشاكلة بينها.

الخاتمة:

خلص البحث إلى مجموعة من النتائج، أُجْمِلها فيما يأتي:

- أن كثرة التناصات مع النص القرآني المبثوثة في دواوين الشاعر مروان المزيني تؤكد عُمق ثقافة الشاعر الدينية؛ إذ نجد أن التناص مع القرآن الكريم يمثّل ظاهرة واضحة في شعره.
- لم يقتصر التناص مع القرآن الكريم على موضوع شعري بعينه في شعر الشاعر، فقد جاء في أكثر من موضوع شعري، سواء في الموضوعات العامة أو الموضوعات الذاتية، غير أن الموضوع العاطفي المتمثل في علاقته بالمرأة سواء الأنثى أو المحبوبة قد استحوذ على حيّزٍ كبير من التناصات القرآنية الواردة في شعره؛ مما يعكس أهمية المرأة لديه.
- لم يكن تناص الشاعر مع القرآن الكريم جاريًا على نَمَطٍ واحد، وإنما كانت تناصاته شاملة للأنماط الثلاثة، وهي التناص الاقتباسي، والإحالي، والإيحائي، وهذا يعكس قدرة الشاعر على تنويع أسلوبه في التناص بين الوضوح والخفاء، تبعًا لطبيعة الموضوع الذي يتناوله، والسياقات التي قيل فيها.
- برز في تناص شعر المزيني مع القرآن الكريم (التناص الإحالي)، سواء أكان محيلا إلى قصص الأنبياء، أو غيرهم كقابيل وهابيل، وأصحاب الكهف، أو القصص التي تصور البعث والنشور والحساب في عرصات يوم القيامة.
- أن توظيف الشاعر في تناصه مع القرآن الكريم التناص الإحالي في موضوع شعري غير قصصي، يعكس بوضوح وجلاء قدرة الشاعر على منح الملفوظات المتناصة حمولات دلالية جديدة، تتناسب مع طبيعة الغرض الشعري، ثم صهرها في بوتقته بأسلوب جديد يلائم طبيعة الشعر الإيقاعية؛ حتى تبدو وكأنها جزء لا يتجزأ منه.

المراجع:

ابن الأثير. (1420). *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر* (تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد)، المكتبة العصرية للطباعة والنشر.

أنجينو، مارك. (2013). *التناصية، بحث في انبثاق حقل مفهومي وانتشاره*، ضمن كتاب: آفاق التناصية: المفهوم والمنظور، (محمد خير البقاعي، ترجمة ط.1)، جداول للنشر والترجمة والتوزيع.

البقاعي، إبراهيم بن عمر. (د.ت). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور، دار الكتاب الإسلامي.
البقاعي، محمد خير. (1998). *دراسات في النص والتناصية*، مركز الإنماء الحضاري.
بنيس، محمد. (1979). *ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب* (ط.1). دار العودة.
جينيت، جيرار. (2013). طروس الأدب على الأدب (محمد خير البقاعي، ترجمة)، ضمن كتاب: آفاق التناصية: المفهوم والمنظور، (محمد خير البقاعي، ترجمة ط.1)، جداول للنشر والترجمة والتوزيع.
الحربي، منيف بن سعود. (2023). التناص مع التراث في شعر إبراهيم الدامغ، *مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *5*(1)، 295-324، https://doi.org/10.53286/arts.v5i1.1428
حسني، المختار. (1999). نظرية التناص، *علامات*، *9*، 241-255.
دحدوح، سمية. (2015 - 2016). النص والتناص عند عبد الملك مرتاض: نظرية النص الأدبي أنموذجا [رسالة ماجستير غير منشورة]. قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، الجزائر.
الطبري. (2000). *جامع البيان في تأويل القرآن* (أحمد محمد شاكر، تحقيق ط.1) مؤسسة الرسالة.
عبد الوهاب، مأمون. (2021). تجليات التناص القرآني في الرواية الجزائرية رواية "دم الغزال" لمرزاق بقطاش أنموذجا، *مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد*، *5*(2)، 97-114.
عياش، ثناء نجاتي. (2005). التناص الديني في شعر طلائع بن زريك، *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 32(2)، 248-266.
الغذامي، عبد الله. (1980). *الخطيئة والتكفير من البنيوية إلى التشريحية قراءة لنموذج معاصر* (ط.1). النادي الثقافي بجدة.
غروس، ناتالي بييقي. (2012). *مدخل إلى التناص* (عبد الحميد بورايو، ترجمة)، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع.
ابن كثير، إسماعيل بن عمر. (1999). *تفسير القرآن العظيم* (سامي بن محمد سلامة، تحقيق ط.2)، دار طيبة للنشر والتوزيع.
ليون، سيموفيل. (1996). التناصية والنقد الجديد (وائل بركات، ترجمة)، *مجلة علامات*، *6*(21)، 233-258.
المحلي، جلال الدين، والسيوطي، جلال الدين. (د.ت). تفسير الجلالين، دار الحديث.
مرتاض، عبد الملك. (2010). *نظرية النص الأدبي* (ط.2). دار هومة.
المزيني، مروان بن علي. (1430). *أرض المدينة*.
المزيني، مروان بن علي. (1437). *رداء الشعر* (ط.1)، جودي للإعلام والنشر.
المزيني، مروان بن علي. (1439). *يا أنا* (ط.1). مركز الأدب العربي للنشر والتوزيع.
المزيني، مروان بن علي. (2020). *بلا سكر* (ط.1). دار السكرية للطباعة والنشر والتوزيع.
المزيني، مروان بن علي. (د.ت). *نتف شعرية: بالمختصر الشعري*، د.ن.
مفتاح، محمد. (1986). *تحليل الخطاب الشعري: إستراتيجية التناص*، المركز الثقافي العربي.
ابن منظور. (1414). *لسان العرب* (ط.3). دار صادر.
واصل، عصام. (2010). *التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر: أحمد العواضي أنموذجا*، دار غيداء للنشر والتوزيع.
واصل، عصام. (2023). التناص مع التراث في ديوان (بلقيس.. وقصائد لمياه الأحزان) لعبد العزيز المقالح، *مجلة الموروث*، (31)، 46-69.
يقطين، سعيد. (2001). *انفتاح النص الروائي*، المركز الثقافي العربي.

Arabic references

Ibn al-Athīr. (1420). *al-mathal al-sā'ir fī adab al-Kātib wa-al-shā'ir* (taḥqīq Muḥammad Muḥyī al-Dīn ʿAbd al-Ḥamīd), al-Maktabah al-ʿAṣrīyah lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr.

Anjynw, Mārk. (2013). *al-tanāṣṣīyah, baḥth fī anbthāq ḥaql mafhūmay wāntshārh, ḍimna Kitāb : Āfāq al-tanāṣṣīyah : al-mafhūm wa-al-manẓūr*, (Muḥammad Khayr al-Biqāʿī, tarjamat 1st ed.), Jadāwil lil-Nashr wa-al-Tarjamah wa-al-Tawzīʿ.

al-Biqāʿī, Ibrāhīm ibn ʿUmar. (N. D). *naẓm al-Durar fī tanāsub al-āyāt wa-al-suwar*, Dār al-Kitāb al-Islāmī.

al-Biqāʿī, Muḥammad Khayr. (1998). *Dirāsāt fī al-naṣṣ wāltnāṣyh*, Markaz al-Inmā' al-ḥaḍārī.

Bannīs, Muḥammad. (1979). *Ẓāhirat al-shiʿr al-muʿāṣir fī al-Maghrib* (1st ed.). Dār al-ʿAwdah.

Jynyt, Jīrār. (2013). *Ṭarrūs al-adab ʿalá al-adab* (Muḥammad Khayr al-Biqāʿī, tarjamat), ḍimna Kitāb : Āfāq al-tanāṣṣīyah : al-mafhūm wa-al-manẓūr, (Muḥammad Khayr al-Biqāʿī, tarjamat 1st ed.), Jadāwil lil-Nashr wa-al-Tarjamah wa-al-Tawzīʿ.

Al-Harbi, M. B. S. B. S. . (2023). Intertextuality with Heritage in the Poetry of Ibrahim Al-Damegh . *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *5*(1), 295–324. https://doi.org/10.53286/arts.v5i1.1428

Ḥusnī, al-Mukhtār. (1999). Naẓarīyat al-Tanāṣṣ, *ʿAlāmāt*, 9, 241-255.

Daḥdūḥ, Sumayyah. (2015-2016). *al-naṣṣ wa-al-tanāṣṣ ʿinda ʿAbd al-Malik Murtāḍ : Naẓarīyat al-naṣṣ al-Adabī anmūdhajan* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Qism al-lughah wa-al-adab al-ʿArabī, Kullīyat al-Ādāb, Jāmiʿat Muḥammad Būḍyāf bālmsylh, al-Jazā'ir.

al-Ṭabarī. (2000). *Jāmiʿ al-Bayān fī Ta'wīl al-Qur'ān* (Aḥmad Muḥammad Shākir, taḥqīq 1st ed.) Mu'assasat al-Risālah.

ʿAbd al-Wahhāb, Ma'mūn. (2021). Tajallīyāt al-Tanāṣṣ al-Qur'ānī fī al-riwāyah al-Jazā'irīyah riwāyah "dam al-Ghazāl" lmrzāq Biqṭāsh anmūdhajan, *Majallat amārāt fī al-lughah wa-al-adab wa-al-naqd, 5* (2), 97-114.

ʿAyyāsh, Thanā' Najātī. (2005). al-Tanāṣṣ al-dīnī fī shiʿr Ṭalā'iʿ ibn zryk, *Majallat Dirāsāt al-ʿUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʿīyah, 32* (2), 248-266.

al-Ghadhdhāmī, ʿAbd Allāh. (1980). *al-khaṭī'ah wa-al-takfīr min al-binyawīyah ilá altshryḥyh qirā'ah li-namūdhaj muʿāṣir* (1st ed.). al-Nādī al-Thaqāfī bi-Jiddah.

Ghrws, Nātālī byyqy. (2012). *madkhal ilá al-Tanāṣṣ* (ʿAbd al-Ḥamīd Būrāyū, tarjamat), Dār Nīnawá lil-Dirāsāt wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Ibn Kathīr, Ismāʿīl ibn ʿUmar. (1999). *tafsīr al-Qur'ān al-ʿAẓīm* (Sāmī ibn Muḥammad Salāmah, taḥqīq 2nd ed.), Dār Ṭaybah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Liyūn, symwfyl. (1996). al-tanāṣṣīyah wa-al-naqd al-jadīd (Wā'il Barakāt, tarjamat), *Majallat ʿAlāmāt, 6* (21), 233-258.

al-Maḥallī, Jalāl al-Dīn, wa-al-Suyūṭī, Jalāl al-Dīn. (N. D). *tafsīr al-Jalālayn*, Dār al-ḥadīth.

Murtāḍ, ʿAbd al-Malik. (2010). *Naẓarīyat al-naṣṣ al-Adabī* (2nd ed.). Dār Hūmah.

al-Muzaynī, Marwān ibn ʿAlī. (1430). *arḍ al-Madīnah*.

al-Muzaynī, Marwān ibn ʿAlī. (1437). *Ridā' al-shiʿr* (1st ed.), Jūdī lil-Iʿlām wa-al-Nashr.

al-Muzaynī, Marwān ibn ʿAlī. (1439). *yā Anā* (1st ed.). Markaz al-adab al-ʿArabī lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Muzaynī, Marwān ibn ʿAlī. (2020). *bi-lā Sukkar* (1st ed.). Dār al-Sukkarīyah lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Muzaynī, Marwān ibn ʿAlī. (N. D). *Nutaf shiʿrīyah : bi-al-Mukhtaṣar al-shiʿrī*, D. N.

Miftāḥ, Muḥammad. (1986). *taḥlīl al-khiṭāb al-shiʿrī : istirātījīyah al-Tanāṣṣ, al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī.*

Ibn manẓūr. (1414). Lisān al-ʿArab (3rd ed.). Dār Ṣādir.

Wāṣil, ʿIṣām. (2010). a*l-Tanāṣṣ al-turāthī fī al-shiʿr al-ʿArabī al-muʿāṣir : Aḥmad al-ʿAwwāḍī anmūdhajan*, Dār Ghaydāʾ lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Wāṣil, ʿIṣām. (2023). al-Tanāṣṣ maʿa al-Turāth fī Dīwān (Balqīs .. wa-qaṣāʾid li-miyāt al-aḥzān) li-ʿAbd al-ʿAzīz al-Maqāliḥ, *Majallat al-mawrūth*, (31), 46-69.

Yaqṭīn, Saʿīd. (2001). *Infitāḥ al-naṣṣ al-riwāʾī*, al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī.

OPEN ACCESS
Received: 09 -04 -2024
Accepted: 03- 07-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

On the Magic of Infatuation: Nature as an Inspiration for Imagery in Andalusian Poetry

Dr. Ahmed Muqbil Mohammed Al-Mansouri *
dr.almansory@gmail.com

Abstract:

This research aims to explore how the natural environment of Andalusia influenced the creation of poetic imagery in Andalusian poetry. It addresses the question: How did nature shape the imagination of Andalusian poets, becoming a source of their imagery and an integral part of their poetic vision? The researcher presents the findings in three distinct forms: astonishment, integration, and condensation, preceded by an introduction and a preface titled "On the Magic of Infatuation." Utilizing a stylistic approach, the research reveals the aesthetics of these forms, highlighting the unique stylistic qualities of Andalusian poets. A key finding of this study is that the Andalusian landscape was a driving force in the creation of diverse artistic images, forming an essential component of the poets' imaginative framework.

Keywords: The Magic of Infatuation, Nature, Image, Andalusian Poetry.

* Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language and Literature, College of Arts, Al Wasl University, UAE.

Cite this article as Al-Mansouri, Ahmed Muqbil Mohammed. (2024). On the Magic of Infatuation: Nature as an Inspiration for Imagery in Andalusian Poetry, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 97 -118.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2066

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/04/09م
تاريخ القبول: 2024/07/03م

في سحر الافتتان: الطبيعة منبعًا لتشكّل الصورة في الشعر الأندلسي

أ.د. أحمد مقبل محمد المنصوري*
dr.almansory@gmail.com

ملخص:

يسعى هذا البحث إلى الوقوف على الصورة الشعرية الأندلسية المتشكّلة بفعل تأثير طبيعة الأندلس في إنتاج النصوص الشعرية، ومجيبًا عن السؤال: كيف انعكست الطبيعة في مخيلة شعراء الأندلس فصارت منبعًا لصورهم، وجزءًا من مخيالهم الشعري؟ ولقد رأى الباحث أن يقدمها- بعد استقرائها- في ثلاثة أشكال شكّلت خطة البحث، هي: صورة الدهشة، وصورة الاندماج، وصورة التكثيف، سبقتها مقدمة وتمهيد، وقد اعتمد الباحث المنهج الأسلوبي للكشف عن تلك الأشكال الثلاثة وجمالياتها، مع التركيز على خصوصيّة التفرد الأسلوبي لشعراء الأندلس، وكان من أهم نتائج البحث أن الطبيعة الأندلسية شكّلت عاملًا محفزًا لخلق صور فنية كثيرة ومتنوعة، وكانت في الوقت نفسه جزءًا من هيكلية تلك الصور.

الكلمات المفتاحية: سحر الافتتان، الطبيعة، الصورة، الشعر الأندلسي.

* أستاذ الأدب والنقد - قسم اللغة العربية وآدابها - كلية الآداب - جامعة الوصل - الإمارات.

للاقتباس: المنصوري، أحمد مقبل محمد. (2024). في سحر الافتتان: الطبيعة منبعًا لتشكّل الصورة في الشعر الأندلسي، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 97-118.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2066

مقدمة:

لقد عرف دارسو الأدب الأندلسي، والمهتمون بشأنه، أنّ موضوع وصف الطبيعة من بين الموضوعات الأكثر سيطرة على جُلِّ أغراض الشعر الأندلسي، بل إنه امتزج بها، وظلَّ يرفرف برايته عاليًا فوق نتاج الأندلسيين، وليس مهمة هذا البحث أن يقف أمام هذا الموضوع؛ وذلك لكثرة ما تناوله الدارسون؛ سواء أكان ذلك في دراسات خاصة عن وصف الطبيعة في الشعر الأندلسي، أم في دراسات عامة تتناول الشعر الأندلسي وتاريخه، وإنما الجدّة هنا تتمثل في الوقوف أمام الطبيعة بوصفها دافعًا إلى تشكّل الصورة الشعرية، ومن ثم تصبح جزءًا حيًّا في تلك الصور المصوغة؛ أي بوصفها ملهمًا دفع الشعراء إلى اختلاق الصور المتخيّلة، وجزءًا تركيبيًا في الصورة نفسها، من خلال رصد ثلاثة أشكال، هي:

1- صورة الدهشة

2- صورة الاندماج

3- صورة التكثيف

مع تمهيد سبق هذه الأشكال، تناول سحر الافتتان بالطبيعة، ووقف عند حضورها فنيًا في تشكيل الصورة المتخيلة.

وكان منهج البحث هو المنهج الأسلوبي مع التركيز على خصوصية المبدع الأندلسي في تعامله مع الطبيعة وجعلها منبعًا ثرًّا ومهمًّا لخياله وإحساسه الشعري.

وقد تمحورت إشكالية البحث حول الأسئلة الآتية:

ما السر الذي جعل الطبيعة الأندلسية خاصة دافعًا ومحفزًا لمخيلة الشاعر الأندلسي في استدعاء أطراف صوره الفنية؟

وكيف صارت جزءًا من تشكيل الصورة ذاتها؟

وهل تنوعت تلك الصور في طرائق صوغها؟

وقد كانت الإجابة كامنة في خطة البحث وتحليل شواهده؛ إنه باختصار سؤال عن الماهية والكيفية معًا.

لقد سبقت الإشارة في بداية المقدمة إلى أن وصف الطبيعة نال اهتمام الدارسين بوصفه موضوعًا شعريًا من الموضوعات التي اهتم بها الشاعر الأندلسي وتوسّع فيها؛ سواء في الحديث عن وصف الطبيعة في الشعر الأندلسي، كما هو جهد جودت الركابي في كتابه (الطبيعة في الشعر الأندلسي) أو في الحديث عنها في إطار كتب التاريخ الأدبي أو كتب الأدب الأندلسي بوجه عام؛ إذ لا يخلو مؤلَّف من الحديث عن الطبيعة بوصفها موضوعًا مهمًا عند شعراء الأندلس.

ومجدَّدا صدرت مؤلفات من مثل مؤلفات: محمد رضوان الداية، إحسان عباس، حكمة الأوسي، محمد مجيد السعيد، مصطفى الشكعة، محمد زكريا عناني، فوزي عيسى، سامي العاني، عبد العزيز عتيق ...وغيرهم كثير من مختصي الأدب الأندلسي في جلّ جامعاتنا المشرقية والمغربية.

ولكن كل ذلك لا علاقة له بهدف هذا البحث الذي يركز اهتمامه الأساس على الصورة الفنية التي كانت الطبيعة دافعًا في خلقها، وجزءًا -في الوقت ذاته- من تكوينها، وهو اهتمام تمثل في تشكّلات رأى الباحث أن يدونها في ثلاثة أشكال: الدهشة، الاندماج، التكثيف، وهو هدف يكتسب أصالته وجدته من انفراده بهذا التناول، من هذه الزاوية خاصة، ويطمح الباحث إلى أن يكون هذا الجهد إضافة متواضعة إلى جهود سابقة خدمت هذا التراث الأندلسي الأدبي العريق العزيز على نفوسنا، وسهرت على إخراجه والتعريف به.

وسنمضي مع البحث من خلال مطالبه الآتية:

المطلب التأسيسي:

في سحر الافتتان بالطبيعة:

بحسب أول نظرية عرفها النقد، نظرية المحاكاة (الماضي، 1986، ص 17)، لدى اليونان، وممن تأثر من بعدهم بأطروحاتها من الفلاسفة المسلمين والنقاد العرب، وما أضافوا إليها بما يتناسب ويتلاءم مع خصوصيات القصيد العربي - فإنّ قدرًا كبيرًا من هذه النظرية ومعطياتها يتناسب مع القصيد الوصفي لمرئيات الحياة والطبيعة والكون؛ ذلك أن الوصّاف يحاكي باللغة الشعرية ما تراه عدسة عينه ماثلا أمامه، فتبدو المقطوعة الشعرية أو القصيدة، أو الجزء من القصيدة، أشبه ما تكون بلوحة تعكس -أو تحاكي- المنظر المرئي المشاهد بهيئته وظلاله وألوانه وحركته إن كان متحركا.

وفي الأندلس لم يدخر الشعراء جهدا في سبيل جعل مرئياتهم منعكسة في أشعارهم، حتى بدت قصائدهم مرايا تعكس جمال بيئتهم وتتداخل مع فيض عواطفهم، وأصبح وصف الطبيعة متصدرا أغراضهم الشعرية، وأكثرها قربا إلى النفس المنفعلة بجمال ما ترى، وسحر ما تبصر.

ولم يكن افتتانهم بالطبيعة مبنيًا على الترف القولي، أو العبث الاستهلاكي لكفاءة مواهبهم، وإنما له من المسوغات تجعله يتسنم ريادة اهتمامهم بحق.

وبالعودة إلى المصادر القديمة فإننا نجدها تفيض بوصف جمال تلك البيئة التي حباها الله من الجمال ما لم يهبه سواها؛ ولم تكن رسالة أبي عمران موسى بن سعيد في رده على صاحب سبتة، حين طلب إليه أن يغادر الأندلس إلى مراكش، إلا وحدا من الشواهد الكثيرة التي تدل على سحر تلك البيئة، وتمكّنها من شغاف القلوب حد الاستحالة في مفارقتها؛ كما هو حال أبي عمران، حيث قال: "كيف أفارق الأندلس

وقد علم سيدي أنها جنة الدنيا بما حباها الله به من اعتدال الهواء ،وعذوبة الماء، وكثافة الأفياء، طرف الإنسان لا يبرح فيها بين قرة عين وقرارة نفس:

هـــي الأرضُ لا وردٌ لـــــديها مكـــــدرُ ولا ظـــل مقصـــورٌولا روض مجـــدبُ

أفق صقيل، وبساط مدبج، وماء سائح، وطائر مترنم بليل. وكيف يعدل الأديب عن أرض على هذه الصفة؟" (المقري التلمساني، 1997: 182/1، 183).

وأما عن خصب أرضها وكثرة مياهها وعمرانها، فإن القدماء قد نقلوا بفيضٍ أحسن ما تميّزت به الأندلس؛ يقول المقري:" وميزان وصف الأندلس أنها جزيرة قد أحدقت بها البحار فأكثرت فيها الخصب والعمارة من كل جهة، فمتى سافرت من مدينة إلى مدينة لا تكاد تتقطع من العمارة ما بين قرى ومياه ومزارع، والصحارى فيها معدومة" (المقري التلمساني، 1997: 205/1).

ومما زاد من روعة منظرها أن الأندلسيين -لاسيما علية القوم - كانوا شغوفين ببناء القصور وتزيينها وتحديقها حتى تبدو معمارا هندسيا يخلب أنظار الرائين والزائرين؛ ولعل أقرب الشواهد على ذلك قصر الزهراء الذي بناه الخليفة عبد الرحمن الناصر ت 350هـ الذي استغرق بناؤه في حياته -كما نُقل- خمسا وعشرين سنة، واستمر أبناؤه في إكماله بعد مماته، وكان آية في التميز والفرادة وانعدام النظير، "ولما بنى الناصر قصر الزهراء المتناهي في الجلالة والفخامة أطبق الناس على أنه لم يُبن مثله في الإسلام البتة" (المقري التلمساني، 1997: 565/1) ونُقل: "واتصل بنيان الزهراء أيام الناصر خمسا وعشرين سنة شطر خلافته، ثم اتصل بعد وفاته خلافة ابنه الحكم كلها" (المقري التلمساني، 1997: 569/1).

وفي الأندلس اعتاد الناس أن يزيدوا في جمال الطبيعة- التي خلقها الله جميلة أصلا- فعمدوا إلى تبييض بيوتهم وسط الطبيعة الخضراء، فتبدو وهي بيضاء وسط الخضرة كالدر المنثور فوق الزبرجد

"ومما اختصت به أن قراها في الغاية من الجمال؛ لتصنيع أهلها في أوضاعها وتبييضها لئلا تنبو العيون عنها فهي كما قال الوزير ابن الحمارة فيها (المقري التلمساني، 1997: 205/1):

لاحـــت قراهـــا بـــين خضـــرةِ أيكهـــا كالـــدّرِ بـــين زبرجـــدٍ مكنـــونِ"

ولقد كان لهذا الجمال المبثوث أمام العين سلطة لا تقاوم في التغلغل في النفوس والقلوب، وكان لا بد أن ينعكس على البيان واللسان؛ لينسج ذلك القصيد الوصفي المتدفق كالأنهار من قرائح الشعراء، وكان لا بد لذلك الجمال والسحر معا أن يهزّا الشعر والشعراء، ونستعير عبارة بروفنسال حين قال عن الشعر الأندلسي عموما: "اهتز الشعر من كثرة أزهارها ووفرة أنواعها ونشرة عطرها" (بروفنسال، 1951، ص 10).

ونكاد نلمح تلك الهزة وذلك الافتتان والدهشة على محيا ابن خفاجة ت 533هـ ساعة أنشد (ابن خفاجة، 1960، ص 364):

يـــا أهـــل أنـــدلس لله دركـــمُ مـــاءٌ وظـــلٌ وأنهـــارٌ وأشجـــارُ
ماجنـــةُ الخلـــد إلّا فـــي ديـــاركمُ وهـــذه كنـــتُ لـــو خُيـــّرتُ أختـــارُ

هذه الإشارة البسيطة تؤكد لنا سر سحر الافتتان بالطبيعة ووصفها، وإذا كان دارسو الأدب الأندلسي قد اتخذوا من جمال الطبيعة سببا لتبرير غلبة الوصف عند شعراء الأندلس على ما سواه من أغراض، فإن مهمة هذه السطور تأكيد حقيقة جوهرية أخرى، هي أن جمال هذه الطبيعة قد شكّل سلطة خيالية استسلم لها الشاعر الأندلسي فأخذ يصوغ صوره الفنية الخيالية بإيعاز من تلك السلطة، وبما شكلته من نفوذ على عالمه الخيالي فلم يستطع الحياد عنه.

ولا يفوتنا هنا الرد على من يظن أن وصف الطبيعة والتغلغل فيها جاء مع ظهور الرومانسية في العصر الحديث؛ ذلك أن ولوع الشاعر العربي بالطبيعة كان منذ قديم الشعر، بل إن الشعر الأندلسي في باب وصف الطبيعة دليلٌ كافٍ للرد على كل من يعتقد تلك الفكرة (لركابي، د.ت، ص 124، 125).

ولسوف نمضي مع شواهد البحث من خلال ثلاثة أشكال لها، وبحسب المطالب الآتية:

المطلب الأول: صورة الدهشة

الدّهَش في اللغة: "ذهاب العقل من الذَّهَل والوَلَه، وقيل الفزع ونحوه. ودُهِش الرجل بالكسر دَهَشا: تحيّر" (ابن منظور، 2008) وعليه فإنّ الدهشة-على مستوى اللغة- تعني التحيّر إلى درجة الفزع وذهاب العقل بالأمر المفاجئ غير المتوقع.

والمقصود بصورة الدهشة هنا لا يختلف عنه في اللغة في شكله العام؛ ذلك أن عين الشاعر الأندلسي، تُسحر بالمرئي في الطبيعة، وتدهش له، وتركز البصر نحوه، ثم تتأمل ملياً فيه، وتحاول -بعد محاورة الخيال- صوغ صورة ندّية مماثلة للمشهد المرئي، وتبذل الذاكرة جلّ جهدها في سبيل إيراد الصورة المتخيّلة المقاربة لها، وحين نتأمل أطراف الصورة نلمح أنّ جانبًا من الجهد قد بُذل في إيراد تلك الصورة المقاربة، وكان سببه شدّة السحر والدهشة اللذين ملآ نفس المبدع، وهو يقف مسلوب الإرادة أمام منظر ساحرٍ وجاذب.

إن معيار الدهشة نلحظه من خلال تسمّر عيني المبدع أمام المرئي الموصوف من مشاهدات الطبيعة، وبذل الجهد في استدعاء أكثر من صورة لجزئياته، وكل صورة تحاول إبراز ملمح يكشف سحره، وينبئ في الوقت ذاته عن دهشة المبدع بما يرى؛ بمعنى أننا نقيس الدهشة بما نراه من أثر لها في وصف المرئي وتصويره مرارًا مع التفنن كل مرة في استدعاء النظير.

والشواهد الشعرية في ذلك كثيرة، وسنمضي مع بعض منها لنؤكد كيف أدهشت الطبيعة شعراءها وسلبت ألبابهم، ودفعت بهم إلى تشكيل صورهم الفنية المتخيلة بدافع الدهشة والافتتان بها؛ فابن خفاجة

ت533هـ -مثلا- يقف أمام نهرٍ سلسلٍ عذب، ينساب متدفقًا ومنحدرًا بمائه المشعشع اللامع حينًا، وبزرقته الفاتنة وهو يعكس لون السماء حينا آخر وسط طبيعة خضراء حينًا آخر، فتأخذه دهشة المنظر وروعته، وتدفعه دفعا لخلق صورٍ عنقوديةٍ فنيةٍ تمثل الندّ المماثل المقارب لما يرى، وقد بلغت الدهشة به مداها، وتكون الصورة هنا ردة فعل لدهشته بجمال ذلك المنظر، ويكون النهر بجزئيات لوحته وسط الطبيعة نبعًا لخلق الصور المتلاحقة، فيقول، (ابن خفاجة، 1960، ص 356):

لِلَّهِ نَهـــرٌ ســـالَ فـــي بَطحـــــاءِ ... أَشـــهى وُروداً مِـــن لمـــى الحَســـناءِ

مُتَعَطِّـــفٌ مِثـــلَ السِـــوارِ كَأَنَّـــهُ ... وَالزَهـــرُ يَكنُفُـــهُ مَجَـــرُّ سَمـــاءِ

قَـــد رَقَّ حَتّـــى ظُـــنَّ قُوســـاً مُفرَغـــاً ... مِـــن فَضَّـــةٍ فـــي بُـــردَةٍ خَضـــراءِ

وَغَـــدَت تَحـــفُّ بـــهِ الغُصـــونُ كَأَنَّهـــا ... هُـــدبٌ تحُـــفُّ بِمُقلَـــةٍ زَرقـــاءِ

وَالـــريحُ تَعبَـــثُ بِالغُصـــونِ وَقَـــد جَـــرى ... ذَهَـــبُ الأَصـــيلِ عَلـــى لُجَـــينِ المـــاءِ

إن تأمل الصور المتلاحقة في مقطوعة ابن خفاجة ستقودنا إلى رصد مقدار مدى الدهشة التي سيطرت عليه وهو يقلب ناظريه في النهر وجزئيات لوحته وعلاقته بالطبيعة والسماء من حوله.

إن منظر النهر المدهش كان منبعا ودافعا لخلق فيضٍ من الصور، وعند التدقيق في المقطوعة سنجد أن صفاء ماء النهر ولذة النهل منه بدا في خياله- وقد دُهش لمرأى النهر- أشهى من لذة لمى الفتاة الحسناء، في ربط خيالي تشبيهي لطرفٍ يشبه طرفًا، ويفوقه في اللذة والاشتهاء، أما تحدّر النهر وتعطّفه، مع لمعانٍ آخذ، فقد بدا مشابهًا للسوار المتموضع على معصم فتاة، وأما إحاطة الزهر بالنهر، مع زرقته، فقد بدا مشابها لمجرّة السماء، حين تتحلق النجوم وتقتطع جزءًا من زرقة السماء، ثم إن زرقة ماء النهر ولمعانه، وسط طبيعة خضراء، يشبه ويماثل في مخيلته سبيكة فضة بيضاء أُفرغت لتوها من محتواها، وسكبت في رداء أخضر، وتبدو إحاطة الغصون المتراصة على جانبي النهر الأزرق الماء مشابها للرموش المحيطة بعين زرقاء.

وأما منظر النهر وقت الأصيل فإنّ حركة الأغصان المتراصة بجانبيه توحي بيد عابثٍ يعبث بها، وليس ذلك العابث إلا الريح -على سبيل الاستعارة- كما أن خيوط الأصيل بأشعتها الصفراء المنسكبة على ماء النهر المشعشع اللامع تشبه جريان سائل ذهبي فوق فضة بيضاء، فيمتزج لونان لا مثيل لروعة منظرهما فوق النهر قبيل الغروب، في وقت الأصيل!!

إننا نتساءل هنا: ما السر في استدعاء الصور الفنية المتمثلة في: لمى الحسناء- السوار- مجرّة السماء-الفضة والبردة الخضراء-الرموش والعين الزرقاء- عبث الريح بالغصون- الذهب واللجين؟

أليس منظر النهر المحاط بالدهشة والجمال والسحر، هو الذي كان نبعا لهذا الفيض الجم من صور الخيال الفاتنة؟

ولماذا كان الشاعر حريصا على إبراز المقاربة بين طرفي الصورة؟ ألا يعود ذلك إلى سلطان الطبيعة المتمثلة هنا بأحد ملامحها وهو النهر على الذات الشاعرة؟

نحن أمام دهشة الذات وهي ترى بالعين سحر المكان فتحلّق المخيلة تحت سطوة الدهشة لتخلق صورا تدل على مدى الدهشة المتمكنة والمسيطرة على الذات عند صوغ الصورة.

الأمر نفسه يتبدى مع شاعر أندلسيّ آخر، هو مَرْج الكُحل ت634هـ؛ حيث يبدو النهر أمام عينيه، وقد اكتمل منظره وسحره مع جمال خضرة الرياض وتعدد ألوان أزهاره حوله، فيفعل ذلك المنظر فعله الساحر المدهش في عين ابن الكُحل أولًا، ثم خياله ثانيًا؛ فينقاد طوعًا إلى خلق صورٍ تماثل المشهد سحرًا ودهشةً، وتنفعل به، فيقول (جرار، 1993، ص 119، 120):

عــرّج بمنعــرج الكثيــبِ الأعفـــــرِ ... بــين الفــرات وبــين شــطِّ الكـــوثرِ

والــورق تشــدو والأراكــة تنثنـــي ... والشــمس ترفــل في قمــيصٍ أصفــرِ

والــروض بــين مفضّــض ومذهّــبٍ ... والزهــر بــين مدرهــمٍ ومــدنرِ

والنهــرُ مرقــوم الأبــاطح والربـــا ... بمصــندلٍ مــن زهــره ومعصـــفرِ

وكأنــه وكــأن خضــرة شطّـــــه ... ســيفٌ يســل علــى بســاطٍ أخضــرِ

نهــرٌ يهــيم بحســنه مــن لــم يهـــم ... ويجيــد فيــه الشــعر مــن لــم يشعــرِ

مــا أصــفرَّ وجــه الشــمس عنــد غروبهــا ... إلا لفرقـــة حســـن ذاك المنظـــرِ

فالنهر يتموضع فوق طبيعةٍ خضراء، وكأنه بلمعانه وامتداده مع انحناء ملحوظ يشبه سيفًا سلّ من غمده ووضع فوق بساط أخضر، ويتكامل سحر المنظر حين تتعاضد عناصر الطبيعة من حول النهر؛ حيث الحمائم الورقاء تشدو وتغني فوق أغصان الشجر، والشمس ترفل في قميص ذهبي ساحر، والروض تتوزع أزهاره وورده الملونة المدورة على جنباته ما بين فضية وذهبية بألوانها، ويبدو منظرها الدائري المبثوث هنا وهناك كالدراهم والدنانير المنثورة على ربا النهر وأباطحه، وتفوح منها روائح عبقة زكية.

ثم يزعم أن رؤية هذا المنظر للنهر وما حوله يبعث الشاعرية فيمن ليس بشاعر! بل يعلّل أن صفرة الشمس عند الغروب، ليست سوى صورة معبرة عن حزنها على مفارقة هذا المنظر الحسن!

والتساؤل هنا عن السر وراء خلق هذه الصور في طرفها الثاني: السيف اللامع فوق بساط أخضر- غناء الحمائم – رفل الشمس في قميص ذهبي مع النشوة، ثم حزنها عند الغروب- استدعاء الفضة والذهب للون الأزهار والورود-استدعاء الدنانير والدراهم المبثوثة لشكل الأزهار!!

أليست الطبيعة -المتمثلة هنا بنهرها وما حوله- كانت ذات سلطة على مخيلة الذات الشاعرة حتى استسلمت لهذا الخيال الباحث عن الندّ المماثل النظير؟

إن الشواهد تتنوع وتزدحم في الفكرة ذاتها؛ فالطبيعة بتعدد منابع الدهشة في مسارحها تفعل فعلها في التأثير وخلق الصورة، فنجد ابن حصن الأشبيلي (أحد شعراء عصر الطوائف) يقف أمام طائر (فرخ الحمام)، وهو متموضع على فنٍ، يشدو ويترنح ما بين اليابسة والماء، فيدهشه منظر هذا الطائر، وما هو عليه من الألوان الزاهية والساحرة، فينقل لنا صورا متحركة وملونة عن هذا الطائر، بعدما سيطر عليه ذهول ودهشة، وهو يتتبع تفاصيل هذا الطائر ودقيق هيئته (ابن سعيد، التاريخ: 251/1):

وما هاجني إلا ابن ورقاء هاتف	**على فنٍ بين الجزيرةِ والنهرِ**
مفستق طوقٍ لازوردي كلكلٍ	**موشى الطلى أحوى القوادمِ والظهرِ**
أدار على الياقوتِ أجفانَ لؤلؤٍ	**وصاغ على الأجفان طوقاً من التبرِ**
حديد شبا المنقارداجٍ كأنه	**شبا قلمٍ من فضةٍ مدَّ في حبرِ**
توسّد من فرع الأراك أريكةً	**ومال على طي الجناح مع النحرِ**

وليس بخافٍ على المتابع هذا الاقتدار وهذه الدقة في رسم لوحة مدهشة لطائر الحمام؛ فريش عنقه فستقية اللون، وظهره وجناحاه مغطاة بريش لازوردي، ثم تكثر ألوانه في مقدّمة الصدر حتى العنق، وعيناه كالياقوت، وأجفانه كاللؤلؤ، ويتقوس لون ذهّبي حول أجفانه، وأما طرف منقاره فيبدو حادا أسود اللون، في حين تشع بقية المنقار بالنور والبياض كطرف سن القلم الفضي الذي غُمس في مداد أسود، فبقي المداد عالقا بطرفه، وما تبقى منه ظل على فضيته. ثم يصور حركته وقد توسّد غصن الأراكة وأمِن، فطوى جناحيه على نحره.

إن استدعاء الألوان وخلق صور متلاحقة لهذا الطائر الجميل، كل ذلك كان بفعل الافتتان والسحر بما تراه العين من منظر كائن يسحر الألباب بروعة هيئته، ثم يسهم هذا الافتتان في خلق هذه الصور.

ولقد كان للقصور والبرك في الأندلس جانب من السحر الذي يخلق الدهشة في أعين ناظريه، ثم لا يلبث أن تكون تلك الدهشة دافعًا إلى خلق صورٍ تماثلها وتنقل مدى فعلها في خيال الشعراء، فها هو ابن حمديس ت527هـ يقف أمام قصر لأحد ممدوحيه، وقد توسطته بركة تُغذى من الأنهار، وحولها تماثيل لأسودٍ مذهّبة، يخرج من فيها الماء، ويحيط بها شجر عليه تماثيل طيور وقناديل اصطناعية، تبعث ضوءها، وتعكس ضوء الشمس، فيبهره المنظر، فيقول (ابن حمديس، 2012، ص547، 548):

وضـــراغمٍ ســـكنت عـــرين رياســـةٍ ... تركـــت خريـــر المـــاء فيـــه زئيـــرا

فكأنمـــا غشـــى النضـــار جسومهـــا ... وأذاب فـــي أفواههـــا البلـــورا

أُسْـــدٌ كـــأنّ ســـكونها متحـــركٌ ... في الـنفس لـو وجـدت هنـاك مثيـرا

وتـــذكّرت فتكاتهـــا فكأنمـــا ... أقعـــت علـــى أدبـــارها لتثـــورا

وتخالهـــا والشـــمس تجلـــو لونـــها ... نـــارًا وألسنتـــها اللـــواحس نـــورا

فكأنمـــا ســـلت ســـيوف جـــداولٍ ... ذابـــت بـــلا نـــار فعـــدن غديـــرا

وكأنمـــا نســـج النســـيم لمـــائه ... درعـــا فقـــدَّر ســـردها تقديـــرا

وبديعـــة الثمـــرات تعبـــر نحـــوها ... عينـــاي بحـــر عجائـــب مسجـــورا

شـــجريّة ذهبيّـــة نزعـــت إلـــى ... ســـحر يـــؤثر فـــي النهـــى تأثيـــرا

قـــد ســـرجت أغصـــانها فكأنـــما ... قبضـــت بهـــن مـــن الفضـــاء طيـــورا

وكأنمـــا يـــأتي لوقـــع طيـــورها ... أن تســـتقل بنهضـــها وتطـــيرا

مـــن كـــل و اقعـــة تـــرى منقـــارها ... مـــاء كسلســـال اللجيـــن نميـــرا

خـرس تعـد مـن الفصـاح فـإن شـدت ... جعلـــت تغـــرد بالميـــاه صـــفيرا

ندهش لهذه الصور المتلاحقة في أبيات ابن حمديس، التي عبّرت بالفعل عن دهشة الشاعر نفسه حين صاغها على هذا النحو الجمالي؛ حيث تبدو الأسود كأنها مغطاة بالذهب الخالص حين تنعكس عليها أشعة الشمس، ثم إنّ الماء الخارج من أفواهها يبدو -لشدة صفائه- كالزجاج الصافي، ويخيل إليه أنها لدقة صنعها توشك أن تكون أُسُدا حقيقية تتهيأ للوثوب، وصوت خرير الماء المنبعث من أفواهها يماثل زئير الأسد نفسه.

ثم إن انعكاس أشعة الشمس على معدنها الأصفر التي صنعت منه ينعكس كالنار، والماء المندفع من أفواهها لشدة صفائه كالنور، فيجتمع فيها لونان: النار والنور معًا، والجداول التي تجرى أمامها وبين يديها كأنها سيوف مذابة.

وأما حركة النسيم فوق الماء وتكسيره له فيماثل دروعا محكمة النسج والصنع.

وأما الشجرة البديعة فتبدو مذهّبة تشع بنور المصابيح، وفيها عجائب لا تحصيها العين وهي تنظر إليها مسحورة بسحرها، وهي حين تنير بمصابيحها التي تشكّلت على هيئة طيور، كأنك أمام منظر طبيعي جذبت فيه أغصان الشجرة طيور السماء، ثم علقت وأبت أن تطير، والماء الصافي السلسال الخارج من منقارها يشاكل بصوته شدوها وصفيرها الحقيقي مع أنها تماثيل خرس.

إننا نطالع هنا هيئة الصور وألوانها وحركاتها وأشكالها وأصواتها مما يجعل اللغة الشاعرة هنا لغة راسمة للمنظر من جهة، ومحفزة للخيال في الوقت ذاته في طرح الند المماثل بالتشبيه والاستعارة والكناية مما يوحي بمكابدة الفنان المخدّر بتأثير جمالية المنظر المرئي.

هذه الصور المتلاحقة كان دافعها الدهشة بالمنظر الجميل حول القصر، ثم كان لا بد للذات المندهشة تحت تأثير السحر ذاته أن تخلق هذه الصور المكثفة والمتلاحقة.

أليس بعد هذه الأنموذجات من سبيل إلى إثبات أن الدهشة بالطبيعة الأندلسية الساحرة بجمال مناظرها قد جعلت الشعراء الأندلسيين يهيمون بها ثم يخلقون صورهم المماثلة لما يرونه أمامهم؟ أليس خلق صور فاتنة مبدعة دليل الدهشة بالمنظر الساحر الذي لا تقوى الذات على مقاومته؟

المطلب الثاني: صورة الاندماج

الاندماج يعنى أن الشاعر يمتزج بالطبيعة ويتحد معها حتى يصيرا شيئا واحدا، "اتحدت الأشياء: اندمجت، صارت شيئا واحدا" (عمر، 2008).

وفي هذه الزاوية من البحث وددت أن أسلط الضوء على اشتجار الصورة المرئية في الطبيعة مع خوالج النفس ورؤاها، فيتحدان معا؛ المنظر والجوهر، أو الطبيعة والذات، وهذا الربط بين الجانبين يغذّي

التجربة ويشبعها، ويسهم في الكشف عن اقتدار بديع في هيئة الربط المدهشة بين الطرفين؛ فإذا الطبيعة تغدو بفعل الفنان الأندلسي المبدع مسرحا لخلجات النفوس ومندمجة معها ومتحدة بها.

إن ابن خفاجة يعيش العمر شابا قويا صلبا لا يزعزع، ثم تخذله الأيام فيكهل ويشيخ بعد عمر طويل، ثم يشهد مأساة الفقد لكل الرفاق والأصدقاء، مما سبب له غصة في الحياة، فطفق يتمنى الموت ليلحق بمن فارقهم، وهنا- وفي لحظة هذه الأحاسيس العاصفة بالنفس- يتجلى أمام عينه جبل شاهق رافقه منذ الصغر وما يزال رفيقه الوحيد الباقي مع تغيّر الأيام، والشاهد على كل شيء حصل، فإذا به يندمج معه فنيا ليتخذه رمزا له وقناعا يعبّر من خلاله عن تجربته التي أسقطها عليه، حتى غدا الجبل ينطق بما ينطق به ابن خفاجة، ويشعر بما يشعر به، فأنشأ (ابن خفاجة، 1960، 216، 217):

وأرعن طمّاح الذؤابة باذخٍ ... يطاول أعنان السماء بغاربِ

يسدّ مهب الريح عن كل وجهةٍ ... ويزحم ليلًا شهبه بالمناكبِ

وقورعلى ظهر الفلاة كأنه ... طوال الليالي مُطْرِقٌ في العواقبِ

يلوث عليه الغيم سود عمائمٍ ... لها من وميضِ البرق حمرذوائبِ

أصخت إليه وهو أخرسُ صامتٌ ... فحدّثني ليل السرى بالعجائبِ

وقال ألا كم كنت ملجأ فاتكٍ ... ومطوى أوّاهٍ تبتّل تائبِ

وكم مرّبي من مدلجٍ ومؤوبِ ... وقال بظلي من مطيٍّ وراكبِ

ولاطم من نكب الرياح معاطفي ... وزاحم من خُضر البحار جوانبي

فما كان إلا أن طوتهم يد الردى ... وطارت بهم ريح النوى والنوائبِ

فما خفق أيكي غيرَرجفة أضلع ... ولا نوح ورقي غيرَصرخة نادبِ

وما غيَّض السلوان دمعي وإنما ... نزفت دموعي في فراق الأصاحبِ

وحتى متى أبقى ويظعن صاحبٌ ... أودّع منه راحلًا غير آيبِ

وحتى متى أرعى الكواكب ساهرًا ... فمن طالعٍ أخرى الليالي وغاربِ

فرحمـــاك يـــا مـــولاي دعـــوة ضـــارعٍ يمـــد إلـــى نعمـــاك راحـــة راغـــبِ
فأســـمعني مـــن وعظـــه كـــل عبـــرةٍ يترجمهـــا عنـــه لســـان التجـــاربِ
فســـلّى بمـــا أبكـى وســـرّى بمـــا شـــجا وكـان على عهـد السـرى خيـر صـاحبِ
وقلـــت وقـــد نكبَّـــت عنـــه لطيـــةٍ ســـلامٌ فإنـــا مـــن مقـــيمٍ وذاهـــبِ

يبدو الجبل في مطلع الوصف شامخا عالي الذروة ضخما، يرد الرياح العاتية من أية وجهة، وهذه مماثلة لشباب ابن خفاجة يوم كان مقبلا على الحياة، قويا، ذا عنفوان ونشاط، وقوة لا تزعزع، ثم يظهر الجبل آخر الأمر ضعيفا يبكي الفقد، ويتمنى الموت، وهي نفسها نهاية ابن خفاجة حين وصل إلى الشيخوخة، وقد ضعف، وفقد كل عزيز، وما بين البداية والنهاية، تتجلى صور الحياة أمام الجبل المتحّد/المندمج مع ابن خفاجة؛ حيث يشكو الجبل من أن جميع البشر والحيوان الذين عرفهم وقد مروا أمامه واستظلوا بظله وسافروا ورجعوا أمام عينيه، كل هؤلاء طوتهم يد الردى، فرحلوا ومضوا إلى دار الفناء، ثم يلهج بالدعاء مستعطفا رحمة الله أن يلحق بهم؛ فلا معنى للحياة بعد فراق الأصحاب، والأمر نفسه هو إحساس ابن خفاجة حين غادره كل من كان يعرفه من الأهل والأصدقاء والعشيرة.

الصورة هنا كلية حيث الجبل يطغى على النص، ويقوم التشخيص بدوره الكبير في سبيل إبرازه كائنا حيا يتحدث ويحاور ويبكي ويتمنى الفناء.

وما صدر عن الجبل هو في حقيقة الأمر حقيقة ما يدور في خلجات نفس ابن خفاجة من اليأس من الحياة والرغبة في الموت.

إن الصورة هنا تقوم على الاندماج مع الطبيعة؛ إذ الجبل المشخّص هنا- بوصفه ملمحا من ملامح الطبيعة المرئية- نسخة من ابن خفاجة الشاعر، اندمج معه وتوحّد وعبّر من خلاله عن ذاته وهمومه ومؤرقاته حيال الحياة والموت.

وتتنوع التجارب لدى شعراء الأندلس، ويظل الاندماج مع أطراف من الطبيعة ملمحا يرافق تجاربهم المتنوعة؛ فابن زيدون ت 463هـ يعيش تجربتين مع ولّادة بنت المستكفي، الأولى أيام اللقاء والأنس وبهجة القرب، والثانية أيام الفراق والقطيعة والهجران وما رافقها من ذكريات ودموع ممضّة، في هذه الأثناء يتخذ من الطبيعة ما يعبر عن الموقفين، وتبدو الطبيعة هنا متجاوبة مع صدى روحه ومتحدة معه في مسراته وفي أحزانه:

يقول (ابن زيدون، د.ت، ص 140):

نلهُـو بمـا يسـتميلُ العـينَ مـن زهـرٍ جـالَ النّـدَى فيـهِ، حتى مـالَ أعنـاقَا
كَـأنّ أعْيُنَـهُ، إذْ عـايَنَتْ أرَقـى بَكَـتْ لِمـا بـي، فجـالَ الدّمـعُ رَقَرَاقَـا
يَـوْمٌ، كأيّـامِ لَـذّاتٍ لَنَـا انصـرَمتْ بتْنَـا لهـا، حـينَ نـامَ الـدّهرُ، سـرّاقَا

وعلينا هنا –في الأبيات السابقة- أن نرصد النقلة بين التجربتين، لنرى الاندماج بين الطبيعة والذات؛ حيث تأخذه الذكريات إلى ذلك الماضي العزيز، ماضي الحب واللقاء والأنس، فيبدو منظر الزهر مع الندى في الطبيعة، في هذه الأثناء البهجة بالذكريات السعيدة، متوافقا مع زهو النفس؛ حيث يشكّل الندى المتموضع في الزهر ملمحًا للمسرّة، وكأن الزهرة فتاة تميل بعنقها من ثقل الندى، وهذا كان مع قرب الحبيب حين كانا يتنزهان في ضاحية الزهراء، والمنظر يجلب للنفس التسلية والمتعة ويسحر العين (نلهو بما يستميل العين من زهر).

لكن هذا المنظر نفسه في حاضره الآن، وهو يتنزه وحيدا وقد فارقته ولّادة، يستحيل أمرًا آخر متجاوبا مع الذات لحظة حزنها وأساها؛ حيث تبدو قطرات الندى على الزهر دموعا رقراقة؛ لأنّ الزهر-كما تخيله- رأى ابنَ زيدون وهو في حالة من الأرق فشاركه همه واتحد معه واندمج معه وتعاطف، فتشكّل الدمع في عينه. إنّ الطبيعة هنا -من خلال الزهرة النديَّة حين شخّصها الشاعر- تندمج عاطفيًا مع الشاعر وتشاركه حالاته المتناقضة؛ أي أن الصورة هنا تشي بالاندماج العاطفي.

كما أنّ الاندماج بدا أيضًا مع نماذج لشواعر الأندلس، ولا بد من الإشارة هنا إلى أن شاعرة الأندلس رافقت أخاها الشاعر الأندلسي في خوض غمار موضوعات الشعر المتنوعة، وربما فاقت بها نظيرتها في المشرق، بحكم الحرية الواسعة التي حظيت بها هناك، وهنا نقف مع حمدة بنت زياد (من شاعرات عصر الطوائف) في لحظات من المسرّة عاشتها، وهي في وادٍ من أودية الأندلس، كثير الماء وارف الظلال، معتدل الهواء، ولكن الأمر اللافت -وهي تصنع سعادتها في وصفها لهذا الوادي- أنه يندمج ويتحّد مع عاطفتها وأشواقها، فتشخص منه رفيقا ثالثًا يغدق عليها -مع رفيق لها- الحنان والعطف، وكأنه يتابع بعين رعايته وحنانه حركتها وسيرها في هذا الوادي (المقري التلمساني، 1997: 288/4، 287/4):

وقَانَـــا لفـــحةَ الرَّمْـــضَاءِ وادٍ ســقَاهُ مُضَــاعَفُ الْغَيْــثِ العمــيم
حللنـــا دوْحَـــهُ فَحـــنَا علَـــيْنَا حُنُـــوَّ المُرْضِـــعاتِ علـــى الْفَطِـــيمِ
وأرْشَفـــنَا علـــى ظَمَـــإٍ زُلالاً ألـــذّ مـــن المدامـــة للنـــديمِ

يصُـــدُّ الشـــمس أنّـــى واجهـــتْنَا فَيحْجُبُـــها ويـــأذَنُ للنسِيـــمِ
يـــرُوعُ حصـــاهُ حالِيـــةَ الْعـــذَارى فَـــتَلْمس جانِـــب الْعِقْـــدِ النَّظِـــيمِ

فالوادي المؤنسن هنا، بما نُسب إليه من أفعال تشخيصية، يندمج عاطفيًا مع أحاسيس الذات الشاعرة، ويقوم بتعاطف إنساني معها؛ حيث يرد عنها مع رفقتها حرارة الشمس اللاهبة بأشجاره السامقة وأغصانه الممتدة، وهو الذي يحجبها عنهم، ولكنه يسمح من خلال فجواته بالنسيم العليل ليلطف الأرجاء، ويسقي الظامئ المتجول تحت أشجاره ماء ألذّ من المدامة، كما يقدم منظر حصاه المتلألئة في مائه الصافي منظرا يشاكل حلي العذارى، حتى تتخيل العذراء اللابسة لحليها وهي ترى الحصى اللامعة أنها حبّات عقدها، فتلمس مندهشة جانب العقد المتموضع في نحرها لتتأكد من ثباته في مكانه.

إنّ توحّد مشاعر الوادي الإنسانية وتعاطفه مع أحاسيس الذات الشاعرة، هو ما منح هذه الصورة حيويتها وكينونتها الساحرة. فالطبيعة هنا ممثلة بالوادي تُشخّص وتندمج مع الذات، وتشاركها لحظات أنسها، بل تتوحّد وتندمج عاطفيًا معها.

وكان للزهر بروائحه وألوانه دور في الاندماج مع أحاسيسهم ومشاعرهم؛ فالشاعر أحمد بن فرج ت360هـ يجعل من منظر زهرة النرجس مجالا لعقد ثنائية ضدية توحي بحالته وقد شفه الوجد وأضناه العشق أمام معشوق متبختر مزين بالطيب والعطر، فالنرجس يندمج مع حالته من خلال لونه الأصفر، ويتوحّد مع معشوقته من خلال ما يفوح منه من روائح زكية، فيقول (حسن، 1988، ص 230)

أمـــا تـــرى نرجســـا نضـــيرا يـــومي إلينـــا بمقلتيـــه
نشـــر حبيبـــي علـــى ربـــاه وصـــفرتي فـــوق وجنتيـــه
فهـــو أنـــا تـــارة وإلفـــي أخـــرى وفاقًـــا لحـــالتيه

فالنرجس هنا يدفع الذات إلى خلق الصورة والاندماج معها.

وفي سياق التوحد أو الاندماج نفسه نجد ابن حمديس يقف أمام نهر وقد صفا ورقّ للعين الناظرة إليه حتى قاعه، وقد علته ريح الصبا التي تسهم في صقله وصفائه، فيلمح فيه صفاء لقلبه وشفافيته مع من يحب، غير أن ذلك الصفاء قوبل بالهجر ممن وفى لهم، فإذا به يسقط الأوجاع على النهر حيث جعله في البيت الثاني إنسانًا جريحًا يشكو بخريره من الأوجاع التي سببها جريانه على حصى مسننة الأطراف حادّة، يقول (ابن حمديس، 2012، ص 186):

ومطّـــرد الأجـــزاء يصـــقل متنـــه صـــبا أعلنـــت للعـــين مـــا فـــي ضـــميره

جـريح بـأطراف الحصـى كلمـا جـرى عليهـــا شكـــــا أوجاعـــه بخريـــره

ولعل ريح الصبا المحرّكة والمداعبة لسطح النهر تتوافق دلاليا مع الصبا والعشق في التلاعب بمشاعر محبّ أبدى بشفافية مطلقة كل ما في قلبه من حب، والنتيجة تحمّل الآلام والأوجاع.

إن بؤرة الاندماج هنا تظهر من خلال هذه النقلة من الحديث عن صفاء النهر وشفافيته حتى النخاع ثم المفاجأة التي وجدناه فيها جريحا يشكو أوجاعه وآلامه. ذلك أن السياق العادي في حالة ما إذا لم يكن هناك نية للاندماج مع التجربة، أن تمضي العين الباصرة والواصفة بالاستمتاع بالمنظر ووصف جوانبه الظاهرة للعين الفاتنة للقلب.

ولعل ما سبق من نماذج يؤكّد لنا كيف كانت الأندلس منبعًا لخلق صور تتّحد مع ذوات الشعراء، وتندمج مع نفسياتهم، وتعبّر عن مكنوناتهم.

المطلب الثالث: صورة التكثيف

الكثافة لغويا تعني: " الكثرة...والكثيف والكثاف: الكثير... وكثفه: كثره" (ابن منظور، د.ت) والتكثيف اصطلاحا يرتبط بالاختزال، ويعني " تركيز المعاني الكثيرة في الألفاظ القليلة" (الزمخشري، 1998) أو " الاقتصاد في التعبير عن المعاني على طريقة جوامع الكلم" (المناصرة، 2015، ص 136) والشعر عموما يقوم على الاختزال، ولغته في الغالب لغة مكثفة، ويبرز في هذا العصر من الفنون ما يشاكل الشعر في هذه السمة ؛ لاسيما القصة القصيرة.

وقصدت بالتكثيف هنا في هذا العنوان، مع الصورة بالذات، قلّة الكلمات المشكّلة للصورة مع كثرة الإيحاء؛ إذ تسلمك الصورة المحدودة في مساحتها اللفظية، المشكّلة لأطرافها، إلى فضاء من التأويلات والإيحاء بأكثر من دلالة، ولا غرابة فيما يحققه التكثيف من زخم إيحائي لدى المتلقي ومن عمق في الصورة؛ فهو يعدّ لدى دارسي الصورة من أهم أسرار المجاز، وهو ليس اختصارًا فحسب بل هو اختصار في سبيل العمق (عبدالله، د.ت، ص 128).

ولا شك أنّ هذا اللون من الصور يشكل حضورًا لافتًا في قصيد الأندلس، لبساطة أطرافه؛ بمعنى أن تصبح الطبيعة جزءًا من تشكيل الصورة، ومنبعًا لها في الوقت ذاته، في قليلٍ من الكلمات، في بيت واحد- على الأغلب- دون تلك السعة التي وجدناها مع صور الدهشة، وصور الاندماج، وهذا ما جعل التكثيف عنوانًا مناسبًا لهذا النوع من الصور؛ أي قلّة في التركيب، وكمّ هائل من الدلالات المتخيّلة، وهذا هو معيارها؛ أي قلة التركيب الكلامي في مساحته الورقية مع اتساع جانب الإيحاء والدلالة، وهذا لم نشهده مع صورة الدهشة بحكم سعي المبدع فيها إلى وضوح الصورة في الطرفين وتسلسل صور أخرى للمرئي نفسه،

وكذلك لم نشهده مع صورة الاندماج؛ لأن الصورة فيه تتوحّد بين الشاعر والطبيعة فيصيران كالشيء الواحد .

وأهم ما في صور التكثيف -على مساحتها المحدودة- قدرة الشاعر الأندلسي على حشد مكثفٍ يتخذ من كلمات بسيطة عوالم وإيحاءات واسعة الأرجاء.

نجد مثلا ابن زيدون يقف أمام شمائل ممدوحه الأمير الوليد بن جهور - حاكم قرطبة في عصر الطوائف، القرن 5هـ- التي لا تحصى ولا تعد، وقد انعكست ملامح الرضا على رعيته ومرتادي قصره وتنوعت، مما يجعل تعدادها مخلا بالإحاطة بها، فيعمد إلى اجتزاء صورة لكل تلك الملامح من الطبيعة، تبدو مختصرة في مساحتها اللفظية، واسعة في دلالاتها، وعلى الذات المتلقية هنا أن تسرح كما تشاء في تخيّل ما يتسم به الممدوح من جميل شمائل وحسن صفات، حين يقول (ابن زيدون، د.ت، ص 346):

للجهـــوري أبـــي الوليـــد خلائـــقٌ كـالروض أضـحكه الغمـام البـاكي

ربما تحار الذات المتلقية في بادئ الأمر في محاولة الربط بين طرفي الصورة (خلائق أبي الوليد، والروض) ولكن بعد التأمّل يمكن أن يحصد الذهن أكثر من إيحاء، وأكثر من دلالة للربط، فالروض أحسن ما يكون للناظرين حين يزهو بخضرته الندية بعد مطر عميم، وتتبدى ملامح تسرّ الناظرين، وهم يلمحون تلك الخضرة والنعيم والنشوة، وتعدّد ألوان الأزهار والورود، والزهو والخيلاء والشذا الفواح، وكأنّ كل ما يسر الناظرين في مثل هذه الرياض هو نفسه ما يسر الرعية من خلائق الممدوح التي جربوها فيه، والتي تتأبى على الحصر والعد.

إنّ الكلمة المكثّفة في الطرف الأول (خلائق) والمكثفة أيضا في طرفها الثاني(الروض) استطاعت رغم بساطة التركيب أن تخلق كل هذه الإيحاءات وسواها في الذات المتلقية، والمهم أيضا أن رؤية الرياض/الطبيعة كانت الدافع الرئيس في خلق هذه الصورة، وما يموج في النفس من عوالم رحبة وواسعة.

أما ابن سعيد المغربي ت685هـ فيقف متألما من غدر الأصدقاء الذين وثق بهم، ولكنها ثقة عمياء أورثته همًّا عندما اكتشف غدرهم به، وتنكرهم لعهود الصداقة؛ فهو لم يكتفِ بزجرهم على غدرهم، ولكنه يؤمن بالتوبة من تكرار الثقة بمن لا يستحقونها، ويعقد العزم على تجنب تكرار هذه التجربة المُرة، يقول، (المقري التلمساني، 1997: 691/1):

يـــا قاتـــل الله أناســـًا إذا اســـ ـــتؤمنوا خـــانوا، فمـــا أعجـــبا

هـــلا رعـــوا أنـــا وثقنـــا بهـــم ومـــا اتخـــذنا عـــنهم مذهبـــا

يـــا قاتـــل الله الـــذي لـــم يتـــب مـــن غـــدرهم مـــن بعـــد مـــا جربـــا

والـــيم لا يعـــرف مـــا طعمـــــه إلّا الـــــذي وافـــى لأن يشـــــربا

البيت الأخير هو موضع الصورة فقط ولا علاقة لإيراد الأبيات التي قبله إلا من حيث توضيح ملمح التجربة الذي أدى إلى خلق الصورة المحدّدة والمكثفة في البيت الأخير الذي اتخذ من الطبيعة (البحر وملوحته) منبعًا لرصد غصصٍ ملأت الروح، فلقد تكبّد الألم حين اكتوى بنيران الغدر ممن وثق بهم، ولم يكونوا عند مستوى الثقة، فكان ذلك درسا يصعب معه تكرار تجربة الثقة العمياء مع عديمي الوفاء، وأهل الغدر من الأصدقاء.

فمن يتذوق الغدر مرة ممن كان يظنه صديقا لا يمكن له أن يكرر تلك الثقة مع الغادر منهم، مهما كان الأمر، ويتشابه ذلك ضمنيا مع ما ساقه في البيت الأخير من أن من يتذوق ماء البحر -على سبيل الغفلة وعدم المعرفة- يجد في ملوحته اللاذعة كفًّا لتكرار أي رشفة منه مرة أخرى.

إن ملوحة البحر هنا كانت دافعًا لخلق صورة مكثفة ذات أبعاد وإيحاءات، جسدت خلالها معنى ارعواء المرء عن تكرار خطأ فادح يندم على الإقدام عليه، ويعزم على الانصراف عنه، وكذلك هي معاشرة أهل الغدر والخيانة، حيث تكون نتائجها قاسية ومؤلمة للنفس، بسبب ثقةٍ سابقةٍ بهم لم تكن في محلها.

وتتعدد تجارب ابن زيدون ما بين المسرّة والتعاسة وكان سجنه من التجارب المؤلمة نتيجة الغدر به من بعض الأعداء، ويحلّق بعينيه في الأفق علّه يجد من يناصره، ويقيله من عثرته التي وقع فيها ظلمًا، ويعز الصديق في مواطن الشدّة كهذا الموطن، فيتجرع مرارة الصبر، ويتجلّد أمام قهر الأيام، ويرنو ببصره إلى أمل مشرق لعله يكون في الغد، ولعل ذلك يكون بسبب بعض الأوفياء، فيُنتشل مما هو فيه، وتنقشع عنه الغمة والضيق، (ابن زيدون، د.ت، ص 275، 276):

يـــا أبـــا حَفْـــصٍ، وَمـــا ســـا وَاك، فـــي فهـــمٍ، إيَـــاسُ

مِـــنْ سَـــنَا رَأْيِـــكَ لـــي، فـــي غَسَـــقِ الخَطْـــبِ، اقتبـــاسُ

مَـــا تَـــرَى فـــي مَعْشَـــرٍ حـــالوا عـــنِ العهـــدِ، وخاسُـــوا

أذْؤبٌ هامَـــتْ بلَحْمـــي فانْتِهَـــاشٌ وَ انْتِهَـــاسُ

كلّهـــمْ يســـألُ عـــن حالـــي وَلِلـــذّئْبِ اعْتِسَـــاسُ

إنْ قسَـــا الـــدّهرُفلِلْمَـــا ءِ مـــنَ الصّـــخْرِانبجـــاسُ

وكالنموذج السابق، فإن مكمن الصورة يتموضع مكثّفا في البيت الأخير، ولم يكن إيراد ما سبق سوى إيضاح لمرارة التجربة، حتى تشكّلت -بموجب سردها- الصورة المبسطة والمكثفة عن حاله -في آنٍ واحد-، وقد

بلغت المرارة آمادها؛ حيث غدر الأعداء الذين مكروا به مكر الذئاب، وانتهشوا لحمه، فَزُجَّ به في السجن بسبب وشايتهم، وفي معرض شكواه المرة هذه لأبي حفص بن جهور، يبدي قدرا من التماسك، ويأمل فيه وفي الأيام القادمة فرجا لمحنته، وهنا تبرز الصورة متخذة من الطبيعة مسرحا لتشكلها؛ حيث إنّ الصخرة الصماء يتفجر منها الماء، وشتان ما بين قسوة الصخرة وسلاسة الماء، فالضد يمكن أن يتسلل من ضده، وكذلك قسوة الأيام بابن زيدون يمكن لها أن تسوق إلى الفرج واللين، فتتحول تعاسته إلى سعادة، ويخرج من السجن وينعم بالحرية.

وفي سياق آخر من تعدد تجارب ابن زيدون المرة؛ نجده يعيش ضنكا حياتيا أشد وانكأ من تجربة السجن السابقة، وذلك بسبب قطيعة ولادة بنت المستكفي وهجرانها له، فلا يجد سبيلا للشكوى من دهره الذي نكث به إلا من خلال الشعر، وعساه يكون بريدا يصل إلى ولادة ويصف حاله لها، حين يقول (ابن زيدون، د.ت، ص 140):

لـو شـاء حملي نسـيم الصـبح حـين سـرى و افـاكم بفتـى أضـناه مـا لاقـى

فهذا البيت على قلّة كلمات الصورة فيه يختصر المسافات الطوال والزمن ويختصر أوصاف الحال الكثار؛ إذ تتشكل الصورة المكثفة خياليا من توهم المشيئة -على نحو استعاري- لنسيم الصبح بوصفه ملمحا طبيعيا، يسهم في خلق الصورة في سياق الأمنية العزيزة التي يتمناها بـ(لو)، وهي أن يحمله على بساطه من مكانه البعيد حتى يمثل به بين يدي ولّادة التي بعدت عنه وهجرته، ولا تقف حدود الصورة عند حدود اللقاء والرؤية لها، ولكنه يوغل في استمالتها بوصف معاناته بعد هجرها، بأن مثوله بين يديها سيكشف لها عن فتى أتعبه الفراق.

والحذف والاختصار والتكثيف في قوله:(ما لاقى) يحمل دلالاتٍ لا حصر لها- في تركيب كنائي (أضناه ما لاقى)- من الألم والعذاب والهزال والضنك والسهاد والأسى والوجع وغيرها من المحن والآلام التي لاقاها من آلام نفسية وجسدية، وقد تركها مفتوحة ليتصور القارئ ويتخيل منها ما يشاء.

إن مكمن الصورة في حمل النسيم له (لو شاء حملي نسيم الصبح.. وافاكم بفتى) اختصر المسافات الطويلة واختصر الزمن واختصر الكلام عن حاله، وفيها اتكاء كبير على عنصر من عناصر الطبيعة، وهو النسيم، بما يرجوه فيه من سرعة تنقضي معها حالات العذاب الطويلة، وبه تتحقق الأمنيات التي عز تحققها.

يبدو لي أن النماذج السابقة خير دليل على مقدرة الذات الأندلسية الشاعرة على جعل الطبيعة منبعًا لخلق صورة مكثّفة، تموج بعوالم روحية فيّاضة ورحبة للشعراء، لا حدود لمساحتها، وما قدمته من نماذج يكفي للتدليل على فيضٍ واسع.

الخاتمة:

وقفت الدراسة أمام الطبيعة بوصفها منبعًا لخلق الصورة الشعرية، كما وقفت أمام ثلاثة أشكال حَسِبَتْها مهمة في سبر ذلك النبع الثري، والخلق الشعري الممتع، وهي:

1- صورة الدهشة.

2- صورة الاندماج.

3- صورة التكثيف.

ووجدت أن الطبيعة كانت دافعًا لا تخطئه العين في خلق صور فنية متنوعة، وأنها تعد جزءا من هيكلية تلك الصور؛ فالشاعر الأندلسي وقف مندهشًا ومسلوب الإرادة أمام سحر الطبيعة، ثم انساق إلى خلق صور مدهشة، تتماهى مع دهشته بجمال الطبيعة، ثم لم يقف عند حدود الدهشة وصوغها في صور متعددة، ولكنه توحّد مع الطبيعة وجعلها ناطقة بما أراد، مندمجة ومتحدة معه، ومعبّرة عن تجاربه، فحمّلها الكثير مما يختلج في نفسه من خلال صور تشخيصية لها.

ثم إنه كان ميالًا إلى تكثيف صوره التي بدت متألفة من كلمات بسيطة، ولكنها تحمل القدر الكبير من الإيحاءات والدلالات المكثّفة عند تأملها.

كما بدت الطبيعة من خلال البحث منبعًا ثرًا لتشكّل صور تنوعت في أنماطها ما بين مرئية بصرية، ونفسية وجدانية.

كما أن الحركة واللون والشكل كانت جميعا حاضرةً في سبر أطراف الصورة ودقّة تخيلها.

ودلّت هذه الصور المتشكلة في خيال الشعراء على مدى تغلغل الطبيعة في نفوسهم، وكيف استطاعوا أن يعكسوا دهشتهم في صورٍ متخيّلة ناطقة متحركة مدهشة.

كما أثبت البحث أن معيار صورة الدهشة هو ما نلمحه من أثر في تشكيل صور متسلسلة للمرئي المشاهد الواحد، بما يوحي به من سحر الذات الشاعرة واندهاشها بالمرئي، ومحاولة الإتيان بالنظير بعد النظير، بما يعكس جمال ذلك السحر المسيطر على نفسية الذات عند صوغها لتلك الصور،

وأثبت أن معيار صورة الاندماج يتأتى من المشاركة الوجدانية التي يصبح فيها الشاعر مع المرئي شيئا واحدا، يحمل المشاعر ذاتها.

وأثبت أيضا أن معيار صور التكثيف أن الشاعر يشكل طرفين مختصرين للصورة؛ تكون الطبيعة جزءا في ذلك التشكيل، ولكن مع هذه القلة التركيبية في الكلمات نجدها تحمل على مستوى التخيل فيضا واسعا من الإيحاءات والدلالات.

ونخلص أخيرا إلى أن الطبيعة كانت ملهمًا مهمًا في خلق صور شعرية حيّة خالدة، تفرد بها الأندلسيون دون سواهم، وتلك خصوصيتهم التي أفصح البحث عن جانبٍ منها، عند تحليل الأبيات الشعرية، الواردة في البحث، وبيان جمالياتها؛ ذلك لأنهم عشقوا تربة أرضهم، وتفننوا في عشقهم لها، ثم حولوا ذلك الافتتان والعشق إلى كلمٍ خالدٍ لا يمحى، وهذا ما أثبتناه في أول السطور عند الحديث عن سحر الافتتان.

المراجع:

بروفنسال. (1951). *سلسة محاضرات عامة في أدب الأندلس وتاريخها* (محمد عبد الهادي شعيرة، ترجمة)، المطبعة الأميرية.

جرار، صلاح. (1993). *مرج الكحل الأندلسي: سيرته وشعره* (ط.1). دار البشير.

حسن، نزهة جعفر. (1988). أحمد بن فرج، *مجلة آداب المستنصرية*، (16)، 203-238.

ابن حمديس. (2012). *ديوانه* (ط.2). دار صادر.

ابن خفاجة. (1960). *ديوانه* (مصطفى غازي، تحقيق)، منشأة المعارف بالإسكندرية.

الركابي، جودت. (1970). *الطبيعة في الشعر الأندلسي*، دمشق.

الركابي، جودت. (د.ت). *في الأدب الأندلسي*، دار المعارف.

الزمخشري، محمود. (1998). *أساس البلاغة* (محمد باسل عيون، تحقيق ط.1)، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية.

ابن زيدون. (د.ت). *ديوان ابن زيدون ورسائله* (علي عبد العظيم، تحقيق)، نهضة مصر.

ابن سعيد. (د.ت). *المغرب في حلى المغرب* (شوقي ضيف، تحقيق ط.4)، دار المعارف.

عبد الله، محمد حسن. (د.ت). *الصورة والبناء الشعري*، دار المعارف.

عمر، أحمد مختار. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة* (ط.1). عالم الكتب.

الماضي، شكري عزيز. (1986). *في نظرية الأدب* (ط.1). دار الحداثة.

المقري التلمساني. (1997). *نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب* (إحسان عباس، تحقيق ط.2)، دار صادر.

المناصرة، حسن. (2015). *القصة القصيرة جدا رؤى وجماليات* (ط.1). عالم الكتب الحديث.

ابن منظور. (2008). *لسان العرب*، دار صادر.

Arabic references

Brūfinsāl. (1951). *Silsilat Muḥāḍarāt ʿāmmah fī adab al-Andalus wa-tārīkhihā* (Muḥammad ʿAbd al-Hādī shaʿīrat, tarjamat), al-Maṭbaʿah al-Amīrīyah.

Jarrār, Ṣalāḥ. (1993). *Marj al-Kuḥl al-Andalusī: sīratuhu wa-shiʿruh* (1st ed.). Dār al-Bashīr.

Ḥasan, Nuzhat Jaʿfar. (1988). Aḥmad ibn Faraj, *Majallat ādāb al-Mustanṣirīyah*, (16), 203-238.

Ibn Ḥamdīs. (2012). *dīwānih* (Ṭ. 2). Dār Ṣādir.

Ibn Khafājah. (1960). *dīwānih* (Muṣṭafá Ghāzī, taḥqīq), Munshaʾat al-Maʿārif bi-al-Iskandarīyah.

al-Rikābī, Jawdat. (1970). *al-ṭabīʿah fī al-shiʿr al-Andalusī*, Dimashq.

al-Rikābī, Jawdat. (N. D). *fī al-adab al-Andalusī*, Dār al-Maʿārif.

Alzmḥshry, Maḥmūd. (1998). *Asās al-balāghah* (Muḥammad Bāsil ʿUyūn, taḥqīq 1st ed.), Manshūrāt Muḥammad ʿAlī Bayḍūn, Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

Ibn Zaydūn. (N. D). *Dīwān Ibn Zaydūn wa-rasā'iluh* (ʿAlī ʿAbd al-ʿAẓīm, taḥqīq), Nahḍat Miṣr.

Ibn Saʿīd. (N. D). *al-Maghrib fī ḥulá al-Maghrib* (Shawqī Ḍayf, taḥqīq Ṭ. 4), Dār al-Maʿārif.

ʿAbd Allāh, Muḥammad Ḥasan. (N. D). *al-Ṣūrah wa-al-binā' al-shiʿrī*, Dār al-Maʿārif.

ʿUmar, Aḥmad Mukhtār. (2008). *Muʿjam al-lughah al-ʿArabīyah al-muʿāṣirah* (1st ed.). ʿĀlam al-Kutub.

al-Māḍī, Shukrī ʿAzīz. (1986). *fī Naẓarīyat al-adab* (1st ed.). Dār al-ḥadāthah.

al-Muqrī al-Tilimsānī. (1997). *Nafḥ al-Ṭayyib min Ghuṣn al-Andalus al-raṭīb* (Iḥsān ʿAbbās, taḥqīq 2nd ed.), Dār Ṣādir.

al-Manāṣirah, Ḥasan. (2015). *al-qiṣṣah al-qaṣīrah jiddan Ru'á wa-jamālīyāt* (1st ed.). ʿĀlam al-Kutub al-ḥadīth.

Ibn manẓūr. (2008). *Lisān al-ʿArab*, Dār Ṣādir.

OPEN ACCESS
Received: 24 -02 -2024
Accepted: 09- 05-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Realistic Imagery and Its Connotations in the Poetry of Fawaz Al-Laboun

Reem Bint Mohammed Bin Saleh Al-Hussein *
rmsh119@gmail.com

Abstract

This research aims to highlight the patterns and connotations of realistic imagery in the poetry of the Saudi poet Fawaz Al-Laboun. The study includes an introduction, a preface, and two main sections. The first section examines the trends of realistic imagery in Al-Laboun's poetry, categorized by themes such as his feelings towards his friends, beloved, country, parents, and God. The second section explores the manifestations of realistic depiction in various situations. The conclusion presents key findings, including the poet's emphasis on artistic imagery tied to reality. Unlike many poets who rely heavily on metaphor, Al-Laboun employs realistic imagery with diverse connotations—emotional, social, psychological, and religious. He skillfully combines abstract and tangible elements in his realistic portrayals.

Keywords: Image, Truth, Image Depiction, Metaphor.

* MA in Literary Studies, Department of Arabic Language and Literature, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Hussein, Reem Bint Mohammed Bin Saleh. (2024). Realistic Imagery and Its Connotations in the Poetry of Fawaz Al-Laboun, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 119 -136.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/02/24م
تاريخ القبول: 2024/05/09م

التصوير بالحقيقة ودلالاته في شعر فواز اللعبون

ريم بنت محمد بن صالح الحسين *
rmsh119@gmail.com

الملخص

يهدف البحث إلى إبراز أنماط التصوير بالحقيقة ودلالاته في شعر الشاعر السعودي فواز اللعبون، وقد اشتمل على مقدمة، ومدخل، ومبحثين، الأول: يتعلق باتجاهات التصوير بالحقيقة عند اللعبون، وقد جاء مقسما وفق الكثرة، على النحو الآتي: مشاعره مع أصدقائه، ومشاعره مع محبوبته، ومشاعره تجاه وطنه، ثم مشاعره مع والديه، ومشاعره تجاه خالقه -عز وجل-، والمبحث الثاني يتناول تجليات التصوير بالحقيقة في بعض المواقف، ثم جاءت الخاتمة، ولعل من أبرز النتائج التي توصل إليها ما يأتي: اهتمام الشاعر بالصورة الفنية المرتبطة بالحقيقة، فهو لم يكتفِ -كغالبية الشعراء- بالمجاز فقط، كما تنوعت الغايات المتعلقة برسم الصورة الحقيقية عنده، وتنوعت دلالاتها من الدلالة الوجدانية إلى الدلالة الاجتماعية إلى النفسية، وكذا الدينية وغيرها، وقد حرص الشاعر على المزاوجة بين المعنويات والمحسوسات في رسم صوره الحقيقية.

الكلمات المفتاحية: الصورة، الحقيقة، رسم الصورة، المجاز.

* ماجستير الدراسات الأدبية، بقسم اللغة العربية وآدابها - كلية اللغات والعلوم الإنسانية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحسين، ريم بنت محمد بن صالح. (2024). التصوير بالحقيقة ودلالاته في شعر فواز اللعبون، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 119-136.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2067

المقدمة

إن للصورة الفنية أهميتها في الأدب عامة، وفي الشعر على وجه الخصوص؛ لأنها تعد مقياسا حقيقيا لشاعرية الشاعر، وقد أولى الشعراء الصورة عناية خاصة، فوظفوها في أشعارهم، لكن الاهتمام بالصورة الفنية عند كثير من الدراسين قد حجبهم عن عملية التصوير، إذ إن التصوير قد ينتج صورة فنية، وقد يُجلي صورة واقعية، أو يعيد تشكيلها بالاعتماد على العناصر الواقعية، ودون الخروج عليها، من هنا كان تركيزنا على بيان أثر التصوير بالحقيقة ودلالاته في شعر فواز اللعبون أحد الشعراء البارزين والناشطين في المشهد الشعري السعودي المعاصر.

وتكمن أهمية البحث في دراسة تجربة شعرية لشاعر معاصر، بحيث تركز على مواطن صناعة الصورة التي تقوم على الحقيقة؛ لتكشف عنها، وتوضحها وتجلي أبعادها.

ولعل من أهم الأسباب التي قادت إلى اختيار هذا الموضوع:

- الرغبة في دراسة أحد شعراء الأدب السعودي المعاصر، والوقوف على نتاجه الشعري.
- كون الشاعر فواز اللعبون من الفاعلين في مشهدنا الثقافي، وله حضوره في الوسط الأدبي.
- حاجة الشعراء السعوديين المعاصرين إلى الدراسات الأكاديمية، التي تمحص نتاجهم الشعري بالقراءة النقدية.
- جدة الموضوع، حيث لا توجد دراسة علمية تتناول التصوير بالحقيقة في شعر فواز اللعبون.

ويهدف هذا البحث إلى بيان أنماط التصوير بالحقيقة عند اللعبون، وكيف وظفها في نتاجه الشعري، ثم بيان دلالات ذلك التوظيف.

وقد حظي شعر فواز اللعبون بعدة دراسات، ربما كان من أهمها:

- التغريدة الشعرية وأثرها على المشهد الرقمي للأدب: فواز اللعبون أنموذجا، للباحثة: إيمان صبحي سلمان دلول، الجامعة الإسلامية في غزة، كلية الآداب، قسم اللغة العربية، 2018م.
- مركزية الذات وتنوع الآخر في ديوان (تهاويم الساعة الواحدة) لفواز اللعبون، للدكتور: حمد بن فهد القحطاني، جامعة الطائف، قسم اللغة العربية.
- مضامين السجال الشعري في تويتر: فواز اللعبون أنموذجا، للدكتورة: بدرية بنت إبراهيم السعيد، جامعة القصيم، كلية العلوم والآداب بعنيزة، قسم اللغة العربية، 2019م.
- عابر الأزمنة تأملات في سجل قدموس د. فواز اللعبون، لـ: فاطمة بنت عبدالله، دار المفردات للنشر، الرياض، 2020م.

وقد حوى هذا البحث مقدمة، ومدخلا، ومبحثين:

المبحث الأول: يتعلق باتجاهات التصوير بالحقيقة عند اللعبون، وقد جاء مقسما وفق الكثرة، على النحو الآتي: مشاعره مع أصدقائه، ومشاعره مع محبوبته، ومشاعره تجاه وطنه، ثم مشاعره مع والديه، ومشاعره تجاه خالقه -عز وجل-.

المبحث الثاني: يتناول تجليات التصوير بالحقيقة في بعض المواقف.

بعد ذلك جاءت خاتمة البحث مشتملة على أبرز النتائج، ثم ثبتٌ بمصادر الدراسة ومراجعها.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهجين الوصفي والتحليلي، محاولة الوقوف على تجليات التصوير بالحقيقة عند فواز اللعبون، وبيان أبعادها الجمالية ودلالاتها المتنوعة.

مدخل:

بداية تجدر الإشارة إلى أن التصوير بالحقيقة يعني نقل الواقع كما هو، أو لنقل حبس الواقع في إطار نصي، يشبه اللقطة الفوتوغرافية تماما، ومن ثم فإن هذا التصوير يخلو من التشبيه والاستعارة والكناية، ونحوها، ويقتصر على الرسم بالكلمات.

ولقد صُنّف الكلام في اللغة إلى مجاز وحقيقة، إلا أن الحقيقة لم تأخذ حقها من الأهمية والدراسة، فالأدباء السابقون صبوا جلّ اهتمامهم في الحديث عن فن المجاز؛ لما فيه من أساليب بيانية بليغة تجعل الكلام عذبا لافتا للنظر، أما الحقيقة فكان مرورهم عليها مرورا عابرا، وذلك عند الحديث عن المجاز، ومما يعزز عدم الالتفات للحقيقة ما قاله ابن رشيق: "المجاز في كثير من الكلام أبلغ من الحقيقة، وأحسن موقعا في القلوب والأسماع" (القيرواني، 1981، ص 266).

وهذا هو ما دفع الكثير من العلماء إلى التركيز على المجاز، فدرسوه جملة وتفصيلا، وقد علق الدكتور أحمد فريد أبو سالم على قول ابن رشيق، بأنه أمر ليس مسلما به، فقوله: "في كثير من الكلام" يدل على وجود أساليب حقيقية بليغة، وإن كانت لا تفوق بلاغة المجاز إلا أنها قد تتساوى معها (أبو سالم، 2011، ص 227).

وقد جنح بعض الشعراء إلى استخدام الحقيقة في أبياتهم، فهم لا يكادون يستغنون عن الكلام الذي يفتقد البيان في وصف الأحداث والمواقف التي يريدون أن تنقل كما هي، وليس ذلك فحسب، بل إنهم قد يعبّرون عن مشاعرهم وأحاسيسهم بكلمات خالية من الأساليب المجازية.

والحقيقة عند ابن الأثير: "هي اللفظ الدال على موضعه الأصلي" (ابن الأثير، 1990، ص 74)، وعلى هذا قد يرى بعض الشعراء أن للحقيقة جماليات ومقاصد يُرام تحقيقها، مثل إثبات براعتهم في استعمال

كلمات حقيقية تستقر في الأذهان مباشرة بلا حاجة إلى تأويل معانيها، وأيضا في استخدامهم لغة تحمل روح البساطة فتكون قريبة إلى ذات المتلقي.

ولأن الحقيقة لها قيمتها الأدبية في الكلام فقد انطلقنا منها في دراسة نصوص الشاعر فواز اللعبون، حيث نجد له العديد من الأبيات والمقطوعات التي تحمل مشاهد أو مشاعر خالية من الأسلوب المجازي، فيعبر بكلمات حقيقية مباشرة تنقل الصورة من ذهن الشاعر إلى الواقع كما هي، وقد قادنا هذا إلى تقسيم هذا البحث قسمين، هما: اتجاهات التصوير بالحقيقة عند اللعبون، وتجليات التصوير بالحقيقة في بعض المواقف.

المبحث الأول: اتجاهات التصوير بالحقيقة ودلالاته عند اللعبون

تشكل المشاعر والأحاسيس البؤرة الأساسية التي تحفز الشعراء على أن يعبروا عن مكنوناتهم، فهم يخضعون لأشياء تُحرك دواخلهم، وتثير عواطفهم، فيترجمونها إلى أبيات شعرية، باستخدام أساليب بلاغية ترتبط بالخيال (الرباعي، 1984، ص 85) أو الحقيقة، وما يهمنا هو اتكاء الشاعر على الكلمات التي تشكل صورا حقيقية مجسدة لعواطفه، فتوصل المعنى مباشرة، دون إمعان المتلقي فيما وراء النص، وهي وسيلة لها وقع جمالي كقرينتها المجاز، وقد كثرت عند اللعبون الأبيات ذات الصور الحقيقية التي عبر فيها عن تجربته الشعرية وما فيها من مشاعر وأحاسيس تجاه موضوعات عدة، يمكن أن نجملها في خمسة اتجاهات:

- **أولا: مشاعره مع أصدقائه**، حيث نلحظ أن اللعبون يُوْلي الأصدقاء في حياته اهتماما كبيرا، فنراه تارة مادحًا، وتارةً مخذولاً مكسورًا، وجميع هذه النماذج تشترك في ذات الدلالة؛ فهي تحمل دلالة نفسية أحسّ بها الشاعر فقادته إلى التعبير، إضافة إلى الدلالة الاجتماعية؛ لكون الأصدقاء يمثلون جزءًا من حياة الانسان، فيتعرضون لذات المواقف والمشاعر المتذبذبة، يقول اللعبون (د.ت، ص 310):

وصاحبٍ بعهودِ الصدقِ عاهدَني

ألقَى سعادةَ قلبي حين ألقاهُ

حاشاهُ ما كان نفعِيّاً ولا جشِعًا

وليس يُرخِصُ مَن بالحُبِّ أغلاهُ

وصاحبٍ بلئيمِ الهجرِ عاقبَني

ولستُ أعلمُ ذنبي يعلمُ اللهُ

لم أَبكِ مِن هجرِهِ حاشايَ بل دمعَتْ

عيني على زمنٍ طالت رزاياهُ

تَظهر المشاعر المتضادة في هذا النص بجلاء، ففي بدايتها يمتدح صاحبه الوفي الذي قامت علاقته معه على محبة صادقة ليس وراءها إلا المودة الخالصة، وفي نهايتها يشتكي من جفوة صديق آخر بلا سبب، فيجعلها كالعقاب بلا ذنب اقترفه، وهذه المشاعر المادحة والذامة جعلت الشاعر ينظم مقطوعة كاملة بصورة حقيقية دون الحاجة إلى أي أسلوب مجازي، وقد يرجع ذلك إلى قدرته على صياغة أبيات تخلو من التكلف، وتستطيع ملامسة مشاعر المتلقي وأحاسيسه.

وفي مقطوعة أخرى، يسلط اللعبون الضوء على جور الصديق، فيقول (د.ت، ص 99):

إلى اللهِ أشكو جائرًا طال جَورُهُ

أراني خزايا لا يحيطُ بها وصفي

أجودُ عليه وهْو يَمنعُ جُودَهُ!

وأُصفِيهِ إحساني ويَجحدُ ما أُصْفي!

ولمّا قسَمتُ المالَ بيني وبينَهُ

حَوَى نِصفَهُ ثم استطال على نصفي

وكم من عيوبٍ فيه لو تعرفونَها

لقلتُمْ معًا: «تُفٍّ» على وجهِهِ «تُفِّ»

يستهل فواز اللعبون الأبيات بالدعاء على من طاله أذاه، فرغم الإحسان والكرم الذي جعله أساس علاقته مع ذلك الصديق، فإنه قوبل بالجحود والنكران والتعدي، وبعد سرد عدد من المآسي يستدرك الشاعر فيقول: (وكم من عيوب فيه لو تعرفونها)، وذلك للإيحاء بكثرة العيوب التي لا تسعها أبياته، وكيف أنها تجعل المتلقي يشمئز منها، ومن ذلك الصديق.

وإذا كان النص السابق يصف نكران الصاحب، فإن مشاعر الخذلان عند اللعبون تستمر، حيث يقول (2019، ص 105):

أُنَادِي ويَخْذُلُني رُفْقَتي

فأَنْدَمُ يا طُولَ ما أَنْدَمُ

ولي خَالِقٌ كَاشِفٌ حَيْرَتي

أَبُوحُ لهُ وهْوَ بي أَعْلَمُ

يعبر الشاعر في البيتين السابقين عن الحاجة التي مر بها، والتي دعته إلى أن يستنجد ببعض الأصدقاء ظنا منه أن النداء سيلقى استجابة، ولكن ظنونه خابت، مما أدى إلى ظهور مشاعر الندم والحسرة والخذلان، التي جعلته يتجه إلى الله -سبحانه وتعالى- مستعينا به ومتوكلا عليه في كشف همه، وقد كان للجانب النفسي أثره في هذين البيتين، حيث صنع الشاعر فيهما صورة خالية من أي لون بياني، يتجلى فيها عمق الحزن مع وضوح التعبير وابتعاده عن التكلف.

- **ثانيا: مشاعره مع محبوبته**، حيث تأخذ المحبوبة حيزا من قصائد اللعبون، فهو يكثر الحديث عنها سواء مادحا أو محبا أو معاتبا أو متغزلا، لكن تصوير مشاعره لها بلا مجاز، يعدّ قليلا نسبيا، وما وجدناه في أبياته ذات الأسلوب الحقيقي يدور حول مشاعره الجياشة، فهي تحمل صورة المحب والمعجب؛ وتحمل دلالة تتصل بالجوانب الوجدانية حيث العاطفة التي يحس بها تجاه المحبوبة، ومن نصوصه التي تجلّي ما ذكرناه، قوله في امرأة أعجب بشمائلها الكريمة وخصالها النبيلة (د.ت، ص 103):

ما حَدَّثوني عن جميلِ صفاتِها

إلا وقلتُ تبارَكَ الخلاقُ

أشتاقُها وأودُّ لو أني لها

زوجٌ ولستُ لغيرِها أشتاقُ

يمتدح اللعبون تلك المرأة مقدما في البداية الأسباب التي تجعله يعجب بها قلبه ويميل إليها، فأخلاقها العالية، وحسن سمعتها جعلت الشاعر يتمنى أن يحظى بها وتكون زوجة له، فجميع المفردات الظاهرة كانت حقيقية، تسقط مباشرة على المعنى المقصود، فالإعجاب أثار مشاعره، لتمتزج عاطفته بالواقع، وأمنياته بما يمكن الحصول عليه.

ويؤكد اللعبون أن الحب والتقدير، وكذلك الهوى من أهم الأسباب التي تكون وراء توطّد العلاقات بين بني البشر، ومن ثم فإن الجفاء يُقبل من شخص ولا يُقبل من آخر، وذلك انطلاقا من تلك المقومات التي تتأسس عليها العلاقات الاجتماعية، يقول اللعبون (د.ت، ص 153):

بعضُ الأَحِبّةِ لو جَفاكَ عذرتَهُ

طَوْعاً، وتغضبُ لو جفاكَ سِواهُ

يَقسو وتَمدحُ لِينَهُ، وإذا حنا

مَن لا تُحِبُّ لَقلتَ: ما أقساهُ!

تفسيرُ هذا كُلِّهِ أنّ الهوَى

قَدَرٌ وقَدَّرَهُ علينا اللهُ

في هذه الأبيات نرى أن الشاعر قد جعل المنزلة التي يحتلها الأحبة والأصدقاء درجات، فمنهم من ترتقي منزلته إلى الحب والقبول التام، ومنهم من يكون في منزلة دون سابقتها، أو ربما في منزلة تناقضها، ومن ثم تُختلق الأعذار لهذا ولا تُختلق لذاك؛ لأن الحب والتقدير هما المولّدان الحقيقيان لمعظم العلاقات الإنسانية.

إن الدلالة الاجتماعية هي التي سيطرت على النص السابق، مفسرةً أهم الروابط التي تنهض عليها مجمل العلاقات في المجتمع، وقد جاءت تعبيرات الشاعر واضحة ومباشرة؛ ولعل ذلك راجع إلى طبيعة الموضوع الذي يتناوله الشاعر.

- **ثالثا: مشاعره تجاه مجتمعه**، نرى اللعبون في كثير من نصوصه الشعرية يستشعر المسؤولية الاجتماعية؛ فيسعى -من خلال عدد من تلك النصوص- إلى نشر القيم السامية والنبيلة، كالرضا والتفاؤل ونحوهما، ومن أمثلة ذلك قوله (د.ت، ص 264):

فِيمَ التَّشَاؤُمُ والحَيَاةُ جَمِيلَةٌ

وعَطَاءُ رَبِّكَ عَنْكَ لَيْسَ بِزَائِلِ؟!

اشْكُرْ عَطَايَاهُ وعِشْ مُتَفَائلًا

مَا ارْتَاحَ فِي الدُّنْيَا سِوَى المُتَفَائِلِ

يدعو الشاعر إلى أن تكون حياة الإنسان قائمة على التفاؤل؛ لما فيه من الراحة الأبدية التي تلازم النفس؛ ذلك أن التفاؤل قيمة دينية إسلامية سامية، فالإسلام يحث المرء على التفاؤل وحسن الظن بالله تعالى، ويعظم من عبادة شكر الله -جل وعلا-، والمتأمل للبيتين السابقين يجد أنهما قاما على صورة حقيقية قريبة إلى النفس، حيث يشعر المتلقي حين يسمعها بحالة من الطمأنينة والأمل، وقد امتزجت الدلالة الاجتماعية -هنا- بالدلالة الدينية.

ومن المظاهر الاجتماعية التي لفتت نظر شاعرنا، فئة تسعى إلى أن تتدخّل فيما لا يعنيها من أمور الآخرين، وأعني هنا المتطفلين، وللّعبون نص شعري يتناول هذه الصفة السلبية، حيث يقول في أحد أبياته (د.ت، ص 113):

دَعْ عَنْكَ أَمْرَ النَّاسِ يَا مُتَطَفِّلُ

حَتّامَ أَنْتَ بِشَأْنِ غَيْرِكَ تُشْغَلُ؟

يزجر الشاعرُ المتطفلين الذين ينشغلون بأمور غيرهم من الناس، فيأتي الأمر في بداية البيت لتوبيخهم وردعهم عن هذه الممارسة الاجتماعية القبيحة، وقد خلا البيت من أي أسلوب مجازي، فهي تعبر بكلمات مباشرة؛ رغبة في سرعة الإدراك والاستيعاب، ولعل في هذا البيت استشعارا لتعاليم ديننا الإسلامي الذي ينأى بالمسلم عن التدخّل فيما لا يخصّه من الأمور ولا يعنيه، ومن ثم فإننا أمام حالة من الامتزاج في الدلالة بين الدلالتين الدينية والاجتماعية.

ولأن الشاعر يحرص على الدعوة إلى كل ما من شأنه أن يزيد من لحمة المجتمع وتماسكه، فإننا نراه يحذر من عواقب جريمة القذف، وأنها لا بد أن تُلحق الأذى بصاحبها في الدنيا قبل الآخرة، يقول اللعبون (د.ت، ص 71):

عُقُوبَةٌ هِيَ فِي الدُّنْيَا مُعَجَّلَةٌ

مَنْ يَقْذِفِ العِرْضَ يُهْتَكْ مِنْهُ مَا دَارَى

يتضح استياء الشاعر وتألمه من هذه الجريمة النكراء، التي تؤذي المجتمع وتخلخل تماسكه، فيدعو إلى الابتعاد عنها، وأن عقوبتها معجلة في الحياة الدنيا، وأن القاذف سيرى أثر ذنبه في حياته، وفي شؤونه الخاصة، ولعل الدلالة الدينية هنا واضحة، ذلك أن مراد الشاعر منطلقٌ من ضوابط الشريعة الإسلامية، التي تعتني بحقوق المسلم وتحذر من انتهاكها أو التطاول والتعدي عليها.

ولا شك أن احتشام المرأة وبُعدها عن كل ما يُنقص من عفتها، أو ينال من شرفها من الأمور التي حث عليها الدين، وأمر بالتزامها، وفي هذا الجانب نجد الشاعر يقول داعيا إلى البعد عن التبرج والسفور (اللعبون، د.ت، ص 328):

لا تَنخدِعْ بالتي تُبدي محاسنَها

فكم عيونٍ بهذا الزَّيْفِ مُنخَدِعَهْ

لَم تُغرِني من بناتِ الغربِ فاتنةٌ

ولا وجدتُ إليها الروحَ مُندَفِعَهْ

أُحِبُّ بنتَ بلادي لستُ مُقتَنِعًا

بغيرِها وهْيَ بي لا شَكَّ مُقتَنِعَهْ

يستفتح اللعبون المقطوعة بالنهي عن الافتتان والانسياق خلف النساء المتبرجات، ثم يتحدث عن نفسه ومشاعره تجاه بنات وطنه، فهو لا ينظر ولا يندفع إلى سواها، مع يقينه أنها تبادله الشعور ذاته، وقد تمثلت الدلالة الاجتماعية في النصح والمدح والافتخار التي عبر عنها الشاعر في صورة حقيقية ومشاعر صادقة.

وتتجلى حميّة اللعبون تجاه اللغة العربية، فيكتب قصيدة يدافع فيها عن العربية بقلب محبّ غيور، وقد قال في أحد أبياتها (اللعبون، 2019، ص 95):

كِتَابٌ حَبَاهُ اللهُ خَيْرَ لُغَاتِهِ

فأَيُّ جَلالٍ فَوْقَ ذَلِكَ يُذْكَرُ؟!

لا يُستنكر دفاع الشاعر عن لغته العربية؛ إذ إنها لغة القرآن الكريم أولًا، ولغة مجتمعنا ثانيًا، فهو يدافع بلسان مجتمعه، فيذكر السمة البارزة التي تفضل بها باقي اللغات وتتمثل في كونها لغة القرآن الكريم، ويتساءل متعجبا: أبعد هذا الجلال شيء يذكر؟! وقد حملت مشاعر البيت دلالة اجتماعية ودلالة ثقافية؛ فالشاعر كتب هذه القصيدة التي أوردتُ منها البيت السابق دفاعا عن اللغة العربية، التي تعد وعاءً للثقافة ومصدرا للمعرفة.

- **رابعا: مشاعره مع والديه**، إن للأسرة نصيبا وافرا من نصوص اللعبون، فهو يركز في أغلبها على الوالدين، فمشاعره الفياضة تجاههما ترجمها في أبياته، وما يهمنا منها في هذا المبحث هو تلك التي تشكل صورة حقيقية، وتحمل دلالة ذات أبعاد عاطفية شعورية يكنها لوالديه، يقول (اللعبون، 2015، ص 78):

مَنْ كَانَ يَزْعُمُ أَنَّهُ جَازَاكُمَا

عَنْ بَعْضِ مَا قَدَّمْتُمَا فَقَدِ افْتَرَى

يَا وَالِدَيَّ إذا تَعَذَّرَ شَاكِرٌ

وَأَبَتْ لَهُ نُعْمَاكُمَا أَنْ يَشْكُرا

فَلأَنَّ حَقَّكُمَا عَظِيْمٌ مَا وَفَى

بِعَشِيْرِهِ مَنْ بَاعَ فِيْهِ أَوِ اشْتَرَى

لَكِنْ ثَوَابُكُمَا غَداً عِنْدَ الذي

يَجْزِي الثَّوَابَ مُضَاعَفاً وَمُكَرَّرَا

يفيض المقتطف السابق بمشاعر الحب تجاه الوالدين، فقد عبر عن امتنانه وحبه لهما، فمهما بالغ في الجزاء والشكر ورد الجميل فإنه يظل قليلا في حقهما، ليخرج الأمر من يديه ويفوضه لله سبحانه وتعالى الذي يجزي الثواب مضاعفا، وهذه الكلمات التي عبر بها الشاعر لم تغادر دلالتها المعروفة، فهي تصب في المعنى المقصود مباشرة، وتحمل مشاعر مشتركة يتفق عليها الأبناء تجاه والديهم، وقد تجلت في المقطع السابق سلاسة التعبير، ممتزجة بشعور عظيم تجاه الوالدين.

- **خامسا: مشاعره تجاه خالقه -عزوجلّ-**، إن علاقة اللعبون مع ربه تقوم على صدق التوكل عليه -سبحانه- وعلى المحبة له -جلّ شأنه- وهذا يثمر الطمأنينة، ولذا نجد الشاعر يظهر التضرع تارة، والامتنان تارة أخرى، وفيهما دلالة دينية، ومن النماذج الشعرية التي تندرج تحت هذا الاتجاه قوله (اللعبون، د.ت، ص 190):

وعندي من الزلاتِ ما اللهُ عالمٌ

وظَني بجبّارِ السماواتِ جَبّارُ

إلهي أَجِرْني من خطايا صَبَابَتي

فإنيَ خَطّاءٌ وإنكَ غَفّارُ

في البيتين يختلط الإقرار بالذنب بحسن الظن بالله، فزلات الشاعر الكثيرة تغمرها رحمة الله ويحيط بها عفوه، وهو يطلب من الله -عز وجلّ- على وجه الخصوص أن يجيره من الخطايا التي تُقترف بدافع الحب والأشواق، وهذي الصورة الحقيقية تعكس مدى علاقة العبد بربه وقربه منه، فهي مباشرة خالية من التكلف.

وفي حمد الله والثناء عليه يقول اللعبون (2019، ص 109، 110):

لكَ الحمدُ يا ربَّ المحامدِ كلما

تدانتْ مَسَرّاتٌ وولّتْ شدائدُ

لكَ الحمدُ ما ناجاكَ في الليلِ قائمٌ

وصوتُ أساهُ بالشَّجا متصاعدُ

لكَ الحمدُ ما أخفى المواجعَ صامتٌ

يكابِدُ من آلامهِ ما يكابِدُ

لكَ الحمدُ كلُّ الحمدِ يا غايةَ المنى

ويا سلوةَ الأوجاعِ والبُرْءُ شاهِدُ

حنانيكَ إن قصّرتُ في شكرِ نعمةٍ

فنُعماكَ آلافٌ وعُمْريَ واحدُ

يقدم الشاعر الحمد والثناء على لطف الله وفضله -تعالى- في جلب كل خير ودفع كل شر، وقد كرر الشاعر عبارة "لك الحمد"؛ لكثرة نعم الله على عباده، فمهما بالغ الإنسان في الحمد، فإنه -في نظره- مقصر في أداء حق هذه النعم التي تكتنفه، وهذه الأبيات تصوّر الحقيقة لا المجاز؛ لتلامس روحانيتها وجدان المتلقي.

المبحث الثاني: تجليات التصوير بالحقيقة في بعض المو اقف

يميل الشعراء أحيانا إلى كتابة ما يحمل روح الحركة، فنراهم يعبرون عن انفعالاتهم تجاه المواقف والأحداث سواء أكانت واقعة أم متخيلة عبر أبيات شعرية ذات أسلوب حقيقي يشاركون بها المتلقي، بحيث تكون قريبة إلى ذهنه، ويمكن تصورها مباشرة، فالصورة الحقيقية "التي تنقل المشهد بشكله الواقعي قد تبدو أكثر تأثيرا وإمتاعا، ولا تنقصها القدرة على استثارة المتلقي وتحريك مشاعره، فإن من المشاهد النفسية والواقعية ما يحرك العواطف ويهز الوجدان بمجرد التعرض له" (الغنيم، د.ت، ص 176)، وقد سكب اللعبون الحياة في قصائد عدة، صور فيها المواقف وتفاصيلها، وقد قسمناها إلى ما يأتي:

- الأشخاص: حيث رسم الشاعر المشهد الشعري مع المحبوبة، ومع الأصدقاء، أما المحبوبة، فقد وصف مشهدا معها في مقطوعة كاملة يقول فيها (اللعبون، د.ت، ص 318):

واجهتُهُ فأشاحَ عني وجهَهُ

ورَنَا إليّ بَطَرْفِهِ الكَذّابِ

وحَكيتُ ما ألقاهُ مِن أَلَمِ الهوى

وكَشفتُ ما أُخْفِيهِ مِن إعجابي

هو صامتٌ لكنْ أُحِسُّ بما بهِ

وأنا أبوحُ ولا يُحِسُّ بما بي

باللهِ فيهِ غَباوةٌ؟ أم أنّهُ

يُبدي الغَباوةَ كي يَزيدَ عذابي؟!

سيطرت على اللعبون مشاعر الرغبة في الاعتراف بالحب، فدفعه ذلك إلى مواجهة المحبوبة والإفصاح عن مشاعره، ولكن ردة فعلها جاءت مغلفة بالصّدّ والجفاء، وبالرغم من صدّها في البداية فإنه لم ييأس، فواصل المحاولة في الكشف عن إعجابه وحبه المتعب، لكن محاولته انتهت بالفشل والخذلان، مستنكرا صدها وصمتها، ومتسائلا أكان ذلك غباء أم استغباء!، وهذه المقطوعة تحمل صورة حقيقية، كما أنها تحمل دلالة عاطفية؛ إذ إن تأثير الموقف قد حرك مشاعر اللعبون وعواطفه فعبر عنها.

وأما ما يتعلّق بالصديق، فقد كتب الشاعر عن صديقة الوفي قائلا (اللعبون، د.ت، ص 292):

ولي صاحبٌ لو بكتْ مُقلتي

بكى لي وكفكَفَ من أدمعي

يَحُسُّ بحُزني ولو لم أَبُحْ

ولو أُضمِرُ السرَّ عنه يَعي

جسد البيتان السابقان مشهدا يدور بين اللعبون وصاحبه، فالشاعر في حزنه وبكائه يجد بجانبه من يشاركه ويمسح دمعه، والبيت الأول بحركته يعد مؤثرا أدى إلى وجود الأثر وهو المشاعر في البيت الثاني، وبساطة الألفاظ ومطابقتها للمعنى منحت البيتين سلاسة تصل إلى المتلقين، وهما يحملان دلالة اجتماعية؛ إذ يوضح موقف الصاحب، وأيضا دلالة شعورية؛ لأن الباعث الأول لكتابة الأبيات هو المشاعر التي ألمّت باللعبون، فسعى لتوثيقها.

- الأماكن، رسم اللعبون مشهدا شعريا محدِّدا مكان ذلك المشهد، حيث ذكر المدرسة والمطار، ففي الأولى يسترجع ذكرياته مع صديقه قائلا (2015، ص 25-27):

مَهْمَا تَغَيَّرَ مِن طبائعِنا

سأظَلُّ أَذْكُرُهُنَّ يا فَهْدُ

قل لي أتذكرُ طيفَ مَدرسةٍ

كادت بها الأركانُ تَنهَدُّ؟

يَنْهَلُّ من أنحائها مَطرٌ

كمْ يَقشعرُّ لوقعِهِ الجِلْدُ

أَمْ هل نسيتَ معلمِينَ مضوا

في الدرسِ قد أضناهُمُ الجَهْدُ؟

ولنا على آثارِهِمْ شَغَبٌ

وعقابُنا التهديدُ والطَّرْدُ

(طُبْشُوْرَةٌ) تَهْوي على «عُمَرٍ»

أو (رَكْلَةٌ) يبكي لها «سَعْدُ»

أو (غترةٌ) لـ«يَزيدَ» ناصعةٌ

قد نالَها من لَهْوِنا العَقْدُ

بالرَّغمِ من هذا يُجَمِّعُنا

بالصَّحْبِ وُدٌّ كلُّه وُدُّ

عشنا معاً زمنَ البراءةِ لا

كُرهٌ يعكِّرُه ولا حِقْدُ

تلك العهودُ الماضياتُ بنا

سأظَلُّ أَذْكُرُهُنَّ يا فَهْدُ

برزت تفاصيل المشهد في هذه القصيدة، فاللعبون صور الأحداث بتفاصيلها وأشخاصها بشكل متتابع ومتسلسل، وكأن تلك الذكريات المليئة بالشقاوة لم تغب عن مخيلته، فبعث روح الحركة حين وصف الطبشورة التي تهوي على عمر، والركلة التي أبكت سعدا، وغترة يزيد المعقودة، وجميعها جاء بأسلوب حقيقي يمكّن المتلقي أن يتصوره أمام عينيه، وهذه المشاعر الكامنة التي ظهرت في استرجاع الذكريات والوفاء بالعهود قد امتزجت فيها الدلالة الاجتماعية والعاطفية تجاه هؤلاء الأصحاب.

وفي الثانية (المطار) يذكر الشاعر مواقفه مع المضيفين داخل الطائرة، ليصور ذلك بشكل ساخر، يقول (د.ت، ص 343):

مَضَيْتُ إلى المَطَارِ فيَا إلَهي

أَجِرْني مِنْ مَشَقّاتٍ عَنِيفَةْ

وجَنِّبْني بطَائرَتي مُضِيفًا

يُعَانِدُني، وأَهْلاً بالمُضِيفَةْ

أُنَاصِحُها فتَسْتَهْدي بنُصْحي

وأُسْمِعُها قَصَائِدِيَ اللَّطِيفَةْ

مَضَى عُمْري ولَيْسَ سِوَى مُضِيفٍ

شَوَارِبُهُ مُبَعْثَرَةٌ كَثِيفَةْ!

يُقَدِّمُ قَهْوَتي ضَجِراً، ويَرْمي

عَلَى وَجْهي المَخَدَّةَ والصَّحِيفَةْ!

جاء المشهد معبرا عن ضجر الشاعر من المضيفين داخل الطائرة، فهو يرتجي من الله أن يبعد عنه المضيف ذا الشوارب المبعثرة، الذي يخدمه بتضجّر وتأفّف، على نقيض المضيفة التي تعامله بلطف ورقّة، وقد دفع هذا الموقف الشاعر إلى تصويره بصورة ذات طابع حقيقي؛ فهو لم يتكلف في المفردات والأساليب ليشد انتباه القارئ، بل وصف ما قد يُشاهد ويُرى، مما يجعل الأبيات أقرب إلى الواقع، وعلى هذا يمكن القول إن للقصيدة دلالة اجتماعية، تتضح فيها علاقة الشاعر المتأرجحة بين النساء والرجال، وقد عبّر عن ذلك كله منطلقًا من رؤية ذاتية خاصة، حرص على إيصالها إلى المتلقي ممتزجة بأحاسيسه، ومنطبعة بمشاعره ووجدانه (مشوّح، 2000، ص 275).

النتائج:

وفي نهاية هذه الدراسة التي تناولت الصورة الحقيقية في دواوين فواز اللعبون، نورد بعضا من أهم النتائج التي تم التوصّل إليها، ومن أبرزها:

- كان تعامل اللعبون مع الصورة تعاملا عادلا، فهو لم يكتفِ بالمجاز في خلق صوره، بل ذهب أيضا إلى الحقيقة، وأسقط عليها مشاعره إسقاطا مباشرا، معبرا عن مكنوناته بوضوح دون تكلف.

- تنوعت الغايات في رسم الصورة الحقيقية عند اللعبون، فقد جاءت لدلالات متنوعة، تمثلت في الدلالة الشعورية والوجدانية والاجتماعية والدينية، وهذا دليل على أن الشاعر بأسلوبه الفني والإبداعي استطاع أن يحول حرارته الانفعالية وما يشعر به تجاه أي موقف إلى واقع مدرك.

- وظف الشاعر المعنويات والمحسوسات في صوره الحقيقية، بمعنى أنه عبر عن مشاعره وأحاسيسه وما دار في خلجات نفسه تجاه أصدقائه، ومحبوبته، ووالديه، ومجتمعه، وتجاه خالقه -سبحانه وتعالى-، وهو في كل ذلك رسم ألفاظه بلا مجاز، بأسلوب سلس يبلغ قلوب المتلقين.

- استطاع الشاعر من خلال ملكته الإبداعية أن يصور الواقع في مشهد شعري، فيذكر المكان والأشخاص والأحداث بتفاصيل مدركة، وينقلها في صور مكشوفة الألفاظ والمعاني، تقع على المقصود مباشرة، وذلك يضفي على النص جمالا يتذوقه المتلقي، كونه يشعر بواقعية الموقف، وقربه لذهنه.

المراجع

ابن الأثير. (1990). *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر* (محمد محيي الدين عبدالحميد، تحقيق)، المكتبة العصرية.

الرباعي، عبدالقادر. (1984). *الصورة الفنية في النقد الشعري، دراسة في النظرية والتطبيق* الرباعي، دار العلوم.

أبو سالم، أحمد فريد. (2011). أسلوب الحقيقة وقيمته في التصوير عرض وتقويم، *مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة*، *30*(2)،284 - 185.

الغنيم، إبراهيم عبدالرحمن. (د.ت). *الصورة الفنية في الشعر العربي مثال، نقد* الشركة العربية للنشر والتوزيع.

القيرواني، ابن رشيق. (1981). *العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده* القيرواني (محمد محيي الدين عبدالحميد، تحقيق ط.5)، دار الجيل.

اللعبون، فواز. (2015). *تهاويم الساعة الواحدة* مجموعة شعرية (ط.1). النادي الأدبي.

اللعبون، فواز. (2019). *مزاجها زنجبيل* (ط.1). النادي الأدبي الثقافي.

اللعبون، فواز. (د.ت). *قداميس*، دار أثر للنشر والتوزيع.

مشوح، وليد. (2000). *الصورة الشعرية عند عبدالله البردوني*، مؤسسة اليمامة الصحفية.

Arabic References

Ibn al-Athīr. (1990). *al-mathal al-sā'ir fī adab al-Kātib wa-al-shā'ir* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn ʿAbd-al-Ḥamīd, taḥqīq), al-Maktabah al-ʿAṣrīyah.

al-Rabbāʿī, ʿAbd-al-Qādir. (1984). *al-Ṣūrah al-fannīyah fī al-naqd al-shiʿrī, dirāsah fī al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq al-Rabbāʿī*, Dār al-ʿUlūm.

Abū Sālim, Aḥmad Farīd. (2011). uslūb al-ḥaqīqah wa-qīmatihi fī al-Taṣwīr ʿarḍ wa-taqwīm, *Majallat Kullīyat al-lughah al-ʿArabīyah bi-al-Manṣūrah, 30* (2),. 185-284

al-Ghunaym, Ibrāhīm ʿAbd-al-Raḥmān. (N. D). *al-Ṣūrah al-fannīyah fī al-shiʿr al-ʿArabī mithāl*, Naqd al-Sharikah al-ʿArabīyah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Qayrawānī, Ibn Rashīq. (1981). *al-ʿUmdah fī Maḥāsin al-shiʿr wa-ādābuh wa-naqdih al-Qayrawānī* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn ʿAbd-al-Ḥamīd, taḥqīq 5th ed.), Dār al-Jīl.

al-Laʿbūn, Fawwāz. (2015). *thāwym al-sāʿah al-wāḥidah majmūʿah shiʿrīyah* (1st ed.). al-Nādī al-Adabī.

al-Laʿbūn, Fawwāz. (2019). *mzājhā znjbyl* (1st ed.). al-Nādī al-Adabī al-Thaqāfī.

al-Laʿbūn, Fawwāz. (N. D). *qdāmys*, Dār Athar lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Mushawwiḥ, Walīd. (2000). *al-Ṣūrah al-shiʿrīyah ʿinda Allāh al-Baraddūnī*, Mu'assasat al-Yamāmah al-Ṣuḥufīyah.

OPEN ACCESS
Received: 04 -04 -2024
Accepted: 16- 07-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Writings of Malhah Abdullah in Critique of Saudi Theater: A Study in Light of Meta-Criticism

Amira Bint Saud Al-Shehri *
amsaalshehry@kku.edu.sa

Abstract:

This research aims to explore Malhah Abdullah's writings on Saudi theater critique through the lens of meta-criticism, as defined by critics who have sought to delineate clear and specific procedures for this field. The study focuses on her seminal works: "The Impact of Bedouinism on Theater in Saudi Arabia" and "Women's Theater: Between the Tribal Foundation and the Challenges of Modernization in Saudi Theater." The research is structured into an introduction and two main sections corresponding to these studies. The first section examines "The Impact of Bedouinism on Theater in Saudi Arabia," while the second section addresses "Women's Theater: Between the Tribal Foundation and the Challenges of Modernization in Saudi Theater." Key findings of the research highlight that Malhah Abdullah's critical work primarily aims to illuminate the deficiencies in Saudi theater that have hindered its progress, with the intention of facilitating reforms. Her critical approach is grounded in a historical methodology, incorporating social and anthropological perspectives to explain the marginalization of Saudi women in theater. Furthermore, her studies adhere to the requirements of historical and social analysis, striving to portray women in Saudi theater from an objective, moderate, and feminist standpoint, eschewing any form of extremism in her critique.

Keywords: Saudi Theater, Image of Women, Meta-Criticism, Saudi Women, Feminist Criticism.

* Lecturer in Literature and Criticism, Department of Arabic Language and Literature, College of Arts and Humanities, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Shehri, Amira Bint Saud. (2024). The Writings of Malhah Abdullah in Critique of Saudi Theater: A Study in Light of Meta-Criticism, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 137 -155.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/04/04م
تاريخ القبول: 2024/07/16م

كتابات ملحة عبدالله في نقد المسرح السعودي: دراسة في ضوء نقد النقد

أميرة بنت سعود الشهري *
amsaalshehry@kku.edu.sa

ملخص:

يهدف البحث إلى الوقوف على كتابات ملحة عبد الله في نقد المسرح السعودي، في ضوء نقد النقد، حسب ما ورد عند النقاد الذين حاولوا أن يحصروا نقد النقد في إجراءات معينة وواضحة، ومن خلال مؤلفيها الأول: أثر البداوة على المسرح في السعودية، الآخر: مسرح المرأة بين الأساس القبلي ومشكلات التحديث في المسرح السعودي، وقد سار البحث في: مقدمة ومبحثين، تم تقسيمهما وفقا لدراستي الناقدة؛ المبحث الأول: أثر البداوة على المسرح في السعودية. والمبحث الآخر: مسرح المرأة بين الأساس القبلي ومشكلات التحديث في المسرح السعودي. وتوصل البحث إلى جملة من النتائج، أهمها: أن الهدف العميق لنتاج ملحة عبد الله النقدي عن المسرح السعودي هو تسليط الضوء على مواضع الخلل في المسرح السعودي التي كانت السبب في تأخره آنذاك، حتى يتسنى إصلاحها. وأنها قد استندت في ممارستها النقدية على منهج تاريخي، مستعينة ببعض الرؤى الاجتماعية والأنثروبولوجية في تفسير ظاهرة غياب المرأة السعودية في فن المسرح، كما جاءت دراستاها مستجيبتين لاشتراطات المنهج التاريخي والاجتماعي في التقسيم والتحليل، بينما انطلقت في محاولتها رسم صورة المرأة في المسرح السعودي من بعد نقدي نسوي موضوعي وسطي بعيدا عن أي تطرف في الطرح.

الكلمات الافتتاحية: المسرح السعودي، صورة المرأة، نقد النقد، المرأة السعودية، النقد النسوي.

* محاضر في تخصص الأدب والنقد -قسم اللغة العربية وآدابها- كلية الآداب والعلوم الإنسانية-جامعة الملك خالد-المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الشهري، أميرة بنت سعود. (2024). كتابات ملحة عبدالله في نقد المسرح السعودي: دراسة في ضوء نقد النقد، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 137-155.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2068

مقدمة:

يعد المسرح أحد الأجناس الأدبية التي تحتل مكانة بارزة في تاريخ الأدب الإنساني، وهو قديم يضرب بجذوره في تاريخ الأدب والفكر، وله دور بارز في الإسهامات الحضارية، والنقد المسرحي أداة من أدوات التطور والبحث عن آفاق جديدة.

ومع هذا الزخم الذي نراه من الإبداع المسرحي اليوم، فإنه لا يزال هناك نوع من القلة في النقد المسرحي الذي يواكب هذه الحركة الإبداعية.

والناقدة ملحة عبد الله من الكاتبات السعوديات اللائي جمعن بين الكتابة المسرحية على صعيد الإبداع، وأيضا على صعيد النقد الأدبي، فلقد كتبت ما يربو على ستين نصا مسرحيا، وتنوعت هذه النصوص وتعددت واتسعت، حتى ليمكن القول بأنها رسمت لها عالما خاصا جمعت فيه بين الكتابة التقليدية والكتابة التجريبية التي فتحت من خلالها آفاقا جديدة في عالم النص المسرحي.

وقد تناول أبعاد تجربتها الإبداعية باحثون وباحثات من داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

بيد أن إسهاماتها النقدية لم تكن بأي حال من الأحوال بأقل من إسهاماتها الإبداعية، كما أنها عمقت هذه الرؤى النقدية عندها بالدراسة الأكاديمية المسرحية في أكاديمية الفنون المسرحية بالقاهرة، ثم سافرت إلى إنجلترا بعد ذلك لتكمل دراساتها في المسرح والنقد حتى حصلت على درجة الدكتوراه.

وتجلت إسهاماتها النقدية فيما يتجاوز عشرة كتب نقدية، دارت بين النقد المحلي والإقليمي والعالمي والإنساني، وكذلك كان لها في الصحافة ما يتجاوز المائتي مقال، تناقش في كثير منها أفكارها النقدية في المسرح.

وكان المسرح السعودي يشكل لدى الناقدة جزءا كبيرا من خطابها النقدي، فلقد تناولت الناقدة المسرح السعودي بمختلف قضاياه، وركزت عليه في أغلب ما كتبته في الصحافة عن المسرح.

وفي ضوء الكتابات النقدية لملحة عبد الله، جاء هذا البحث جزءا من مشروع بحثي تقوم به الباحثة حول تجربة ملحة عبد الله النقدية في المسرح، فقد تناول الباحثون الأعمال المسرحية للناقدة بالدراسة من عدة جوانب، إلا أن الجانب النقدي عند الكاتبة لم يدرس من قبل، فأتى هذا البحث محاولا قراءة الخطاب النقدي عندها فيما يخص المسرح السعودي.

ويهدف هذا البحث إلى وصف الخطاب النقدي للناقدة ملحة عبد الله من خلال أبرز قضيتين نقديتين تناولتهما في المسرح السعودي، للوصول إلى الرؤية النقدية التي تجسد موقف الناقدة من المسرح السعودي في مراحله الأولى.

وينحصر هذا البحث في دراسات الناقدة التي اهتمت بقضية الهوية وقضية المرأة في المراحل الأولى من المسرح السعودي، من عام 1994 وحتى عام 2013م، وأبرز دراستين للناقدة في ذلك تناولهما هذا البحث هما:

الأولى: أثر البداوة على المسرح في السعودية، مطبعة نصر الإسلام، القاهرة، 1994م

الثانية: مسرح المرأة بين الأساس القبلي ومشكلات التحديث في المسرح السعودي، دراسة ضمن كتاب (في المسرح السعودي دراسات نقدية)، تحرير: الجمعان، سامي، كرسي الأدب السعودي، الرياض، 2013م.

ويقوم هذا البحث على رؤى وإجراءات مستمدة من نقد النقد بغرض مساءلة الخطاب النقدي لملحة عبد الله في دراستيها عن المسرح السعودي؛ للوصول إلى رؤية تقويمية لهاتين الدراستين اللتين تشكلان خلاصة الوعي النقدي لملحة عبد الله عن المسرح السعودي في مرحلة معينة من تاريخه.

وتم تقسيم البحث إلى مقدمة ومبحثين تم بناؤهما على مستوى دراستَي الناقدةِ، المبحث الأول: أثر البداوة على المسرح في السعودية، المبحث الثاني: مسرح المرأة بين الأساس القبلي ومشكلات التحديث في المسرح السعودي،

وستتم دراستهما على النحو التالي:

المبحث الأول: أثر البداوة على المسرح في السعودية

تهدف ملحة عبد الله من خلال دراستها (أثر البداوة على المسرح في السعودية) إلى تتبع الجذور التاريخية والاجتماعية والثقافية التي شكلت المجتمع السعودي، وكان لها تأثير واضح على المسرح في السعودية.

فمن خلال التساؤلات التالية تحاول الدراسة أن تصل إلى الصورة الأعمق للمسرح السعودي، المتمثلة في هوية هذا المسرح، وهي:

"ما هي السمات الخاصة التي يتميز بها المجتمع السعودي، وانعكاسات ذلك على المسرح في السعودية؟

وهل وصل المسرح في السعودية إلى هوية خاصة به تلتزم وتتخذ من العقيدة الإسلامية دستورا له لا يحيد عنه؟

وكيف استطاع المسرح أن يخترق تلك البنية الاجتماعية المتشددة، والمتحضرة في آن واحد؟

وما هي مبررات دخوله إلى مجتمع تحكمه سلطة دينية وسياسية وأعراف وتقاليد ذات طابع خاص؟

وما هو الدور الذي يمكن أن يلعبه؟ وكيف استطاع كتاب المسرح التوجه بأدبهم المسرحي لجمهور ذي مفهوم مسبق للمسرح لا ينظر إليه إلا كونه أداة من أدوات اللهو والترفيه؟" (عبدالله، 1994، ص 5، 6).

وقد اعتمدت في هذه الدراسة على المنهج التاريخي، وجاء التقسيم في ثلاثة محاور لوضع الأجوبة على تساؤلات دراستها وهي:

أولا: المجتمع القبلي

ثانيا: تطور المجتمع ومشكلات التحديث فيه وجعلت الثورة النفطية الركيزة الأساسية في التحديث

ثالثا: الهوية الإسلامية والمسرح في السعودية.

وقد كانت تحاول من خلال محاور بحثها الوصول إلى المحور الأساسي الذي يدور بحثها حوله وهو (هوية المسرح السعودي) مستخدمة مصطلح (هوية) بدلا من (خصوصية المسرح السعودي) التي شاع استخدامها في الدراسات النقدية في تلك الفترة الزمنية التي كتبت فيها النقدية، حينما كان يراد وصف صورة المسرح السعودي، التي امتدت من بدايته وحتى عام 2020، العام الذي تأسست فيه هيئة المسرح السعودي.

وكان المصطلحان (الهوية، الخصوصية) متداخلين إلى حد كبير في الدراسات التي بحثت في واقع المسرح السعودي.

وهذا ما يذكره النقاد في المسرح: "نعي التداخل الكبير بين مصطلحي الهوية والخصوصية حيث لا يجد البعض بينهما أي تباين، إلا أن ثمة التباسا نلحظه في حيز التوظيف السلبي لمصطلح الخصوصية، في مقابل استخدامات إيجابية لمصطلح الهوية.

من أمثلة سلبية التوظيف للخصوصية ذلك الارتباط الوثيق لمفردة الخصوصية بالمسرح السعودي، وهنا نقطة اختلافنا مع هذا المصطلح وتداعياته، فالخصوصية التي أُلصقت بالمسرح السعودي تحولت إلى (بعبع) يعطي إيحاء بتجربة متعثرة خاملة، ضعيفة، وأحيانا لا ترتقي للمعاينة والالتفات. تلك الخصوصية التي نمقتها ونعمل على تصحيح مساراتها المحبطة، كونها تحولت إلى موقف سلبي مثبط تبناه النقاد في التعاطي مع التجربة المسرحية السعودية" (الجمعان، 2013، ص 267).

ومن خلال استعراض الأعمال النقدية المسرحية في تلك الفترة نجد أن ما ذكر في النص السابق حول التوظيف السلبي لمصطلح الخصوصية في المسرح السعودية صائب إلى حد ما، إلا أننا نختلف معه في التداخل بينها وبين مصطلح الهوية، فالخصوصية جزء من الهوية، كما أنه ليس بالضرورة أن يكون لاستخدام لفظة (هوية) دلالات إيجابية.

فملحة عبد الله في بحثها عن هوية المسرح السعودي في هذه الدراسة، لم نجد لديها أي دلالات لتوظيف مصطلح (الهوية) سلبا أو إيجابا، إنما نجد أنها سارت خلال بحثها على طريقة تستعرض فيها إيجابيات وسلبيات هذه التجربة، في محاولة منها لتوضيح هذه الهوية وما يحيط بها من عوامل ساعدت على تشكلها.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن ملحة عبد الله خلال بحثها كانت على وعي بهذا التداخل بين المصطلحات، ليس مع مصطلح (الخصوصية) فقط الذي ارتبط بصورة المسرح السعودي في فترة ما وحمل دلالات سلبية عنه، إنما نجدها تسلط الضوء على مصطلح آخر، وهو مصطلح (القومية)؛ الذي كانت ترى أن هناك من يخلط بينهما، وذلك من خلال إيرادها لتعريفاتهما، فتقول: "يعد مصطلح الهوية من أعقد المصطلحات التي يتعرض لها الباحثون، فهو كمصطلح فلسفي يخلط بينه الكثيرون ومصطلح القومية" (عبدالله، 1994، ص 11).

وتعرف الهوية بأنها التي" تعبر عن أصل الشيء الذي لا يتغير والصادق دائما والموجود دون أي اختلاط" (عبدالله، 1994، ص 15).

هذا الاستيعاب للمشهد النقدي المسرحي في تلك الفترة، جعلها تبرز قضية مهمة في تاريخ المسرح السعودي وهي: (أزمة المصطلح) التي كان يعاني منها النقد المسرحي، ليس على مستوى مصطلح (الهوية) وما يتداخل معها من مصطلحات أخرى فقط، إنما ناقشت عددا من المصطلحات الأخرى في دراساتها تم خلطها بغيرها، مما أدى إلى إشكالية في تعريف المصطلح، مثل: مصطلح المونودراما وغيره، وهذا ما جعل خطاب ملحة عبدالله المسرحي يشكل أهمية في تاريخ المسرح السعودي.

فهي تحاول من خلال دراساتها توضيح المصطلحات بشكلها الصحيح وضبطها قبل دراسة تفاصيلها، وفي هذه الدراسة كانت تحاول الوصول إلى الهدف الرئيس من بحثها وهو (هوية المسرح السعودي)، التي تذكر فيها: "وهكذا يتبلور الفرق الجوهري بين مصطلحات القومية والهوية في كون الشعور بالقومية يبحث عن السمات المشتركة بين جماعة من الناس، بينما تبحث الهوية فيما يميز هذه الجماعة عن غيرها من الجماعات، ومن هذا المنطلق كان اختيار لفظ (هوية) في عنوان البحث كمجال لدراسة المجتمع السعودي، وانعكاسه في الممارسة المسرحية بالمملكة العربية السعودية، لما للمجتمع السعودي، ومن ثم للمسرح في السعودية، من سمات خصوصية، أما (الهوية الإسلامية) فكان اختيارها لكون الإسلام صاحب التأثير الأعلى في مختلف مظاهر الحياة في المجتمع السعودي، بالإضافة إلى خصوصية هذه الهوية الإسلامية في السعودية، والتي نبعت من اختيار الشريعة الإسلامية بأساسياتها لكي تشكل جزءا أساسيا من هوية

المجتمع السعودي، بما تأصل فيه من عادات وتقاليد وأعراف أملتها عليه ظروفه البيئية التاريخية والثقافية" (عبدالله، 1994، ص 17، 18).

فملحة عبد الله تعدد العوامل الأساسية التي أثرت في المسرح السعودي، وهي: الدين، والعادات والتقاليد، وما يرتبط بذلك من ظروف تاريخية وبيئية، حتى تصل إلى نتيجة مفادها أن هذه العوامل هي التي شكلت هوية المسرح السعودي، والتي هي (هوية إسلامية) بتعبير الناقدة، فجعلت العامل الأساسي في تشكل هذه الهوية هو عامل الدين، وأدرجت كل تلك العادات والتقاليد والأعراف القبلية التي ناقشتها خلال دراستها تحت مصطلح (الهوية الإسلامية).

وهذا يطرح تساؤلا حول ما ذكرته ملحة عبد الله في هذه النتيجة التي توصلت إليها في دراستها: ما الذي جعلها تعبر عن هوية المسرح في السعودية بالهوية الإسلامية، بعد أن استعرضت أثر البداوة على المجتمع السعودي بكل ما تحمله من عادات وتقاليد ومرجعيات ثقافية وتاريخية شكلت المسرح السعودي؟

وهذه النتيجة الواضحة التي توصلت لها في دراستها هي قولها: "ومن خلاصة ما سبق يتضح أن المسرح في السعودية ليس مسرحا دينيا، يدعو لتعاليم الإسلام، بل هو مسرح بيئي وقبلي بالدرجة الأولى، ويدعو لتأصيل تلك الأعراف الاجتماعية مع ظلال من التعاليم الإسلامية التي قد تختفي وراء هذه الأعراف الاجتماعية" (عبدالله، 1994، ص 181).

وأيضا من ناحية كيف قُدم هذا المسرح؟ وكيف تم تلقيه؟ فهو أيضا كان خاضعا في ذلك للتقاليد أكثر من الدين، ومثال ذلك منع المرأة من المشاركة على خشبة المسرح، وقيام الرجل بدورها في بعض المسرحيات باستخدام بعض الحيل المسرحية بالرغم من أن ذلك محظور من الناحية الدينية؛ كونه يدخل في باب تشبه الرجال بالنساء -وهذا ما سيرد تفصيله في المبحث التالي- إلا أن ما يهمنا هنا هو أن كل هذه براهين على أن المسرح كان مسرحا بيئيا خاضعا للأعراف وليس للدين.

وقد خصصت ملحة عبد الله لذلك فصلا في هذه الدراسة، تناولت فيه وضع المرأة في المسرح السعودي، والقوانين التي حكمت عليها في الحضور والمشاركة والتي كانت خاضعة للعرف الاجتماعي أكثر من الدين، وحتى في تلقي وتقبل هذا الفن كان المجتمع خاضعا لقوانين التقاليد والعرف فيه، وتؤرخ لذلك بقولها:

"في عام 1960 كانت محاولة الشيخ السباعي... لإقامة دار للعروض المسرحية... وأسماه دار قريش... وقد استقدم أحد المخرجين لإتمام أول عمل مسرحي إسلامي وقبل أسبوع من مولد العمل صدر أمر بإغلاق دار العرض ومنع موظفيها من مزاولة ذلك العمل.

فبالرغم من أن محاولة الشيخ السباعي أرادت أن تحمل صفة الهوية الإسلامية إلا أن رجال الدين كانوا وراء قرار الإلغاء في الوقت الذي أبدى فيه الملك سعود موافقة مبدئية وأوصى بدراسة الفكرة بشكل جدي، وذلك على حد قول الشيخ السباعي نفسه.

وهذا يعني أن ثمة خلافا في مفهوم الهوية الإسلامية، ومدى مواءمة النشاط المسرحي بصفة خاصة لتلك الهوية، فيما بين رجال الدين من جانب والمثقفين من جانب آخر، ونتيجة لهذا الصدام رأى الموقفون تحويل النشاط المسرحي في البدايات إلى نشاط مقروء بمعزل عن فكرة العرض المسرحي والتي اصطدمت بعنف مع مفاهيم رجال الدين" (عبدالله، 1994، ص 44، 45).

ما أوردته ملحة عبد الله هنا يعد شاهدا تاريخيا آخر على أن المسرح خضع للعرف والتقاليد في تكوين هوية المسرح السعودي، وقوبل بالرفض دون سبب ديني واضح حتى وإن كان العمل حاملا للطابع الديني البحت، فهو عمل مسرحي إسلامي، إلا أنه صدر أمر بإغلاق الدار وإلغاء العمل.

وهذا كان خاضعا لطبيعة المجتمع القبلي الذي يصعب عليه آنذاك تقبل الفن لا سيما إن كان لونا جديدا عليه.

فتقبل المجتمع السعودي للفن عموما -والمسرح بصفة خاصة- كما تذكر ملحة عبد الله كان " تقبلا محافظا حيث كان لوقت قريب ينظر للمسرح على أنه من ألوان اللهو والمجون، وكان لا بد من إتاحة الوقت الكافي للفن المسرحي حتى يصبح جزءا من تراث المجتمع تماما كما كان الشعر الغنائي، وعندها لن يشعر المجتمع بالغربة والتناقض بين ما يحمله إليه هذا المسرح الوافد من فلسفات الغرب، وبين ما تصبو إليه المملكة من تحقيق المسرح المحلي.

فالسبب في تأخر المسرح داخل المملكة العربية السعودية ليس كما يرى العديد من الباحثين، هو حالة البداوة وعدم الاستقرار؛ وإنما السبب الرئيسي يرجع إلى الأرضية الواسعة النطاق من العادات والتقاليد والتمسك بالقيم الإسلامية المستقاة من الشريعة الإسلامية " (عبدالله، 1994، ص 53).

وتختتم دراستها حول هوية المسرح السعودي بالنتيجة التي توصلت لها بقولها:

"توصلت إلى أن هناك حدين يقع بينهما المجتمع السعودي هما الأساس القبلي والهوية الإسلامية.

ولقد قدمت في هذه الدراسة من مفهوم أن المسرح في السعودية مدرسة لتعليم الفضائل والتعاليم الإسلامية، لكن بالبحث في بعض النماذج المسرحية -التي توفرت- لم أجد سوى ظلال بسيطة لهذه التعاليم الدينية، بل وجدت أن السمات الغالبة على هذا المسرح مستمدة من العادات والتقاليد القبلية التي صبغت المسرح السعودي بلهجاتها وأخلاقياتها مع التأثر بروح التطور والتحديث التي تسري في المملكة العربية

السعودية في الوقت الحاضر، ووجدت أن المسرح يناقش قضايا اجتماعية مطروحة على المجتمع السعودي نتيجة التغيير والانتقال من المجتمع القبلي إلى مجتمع الدولة.

ولذا أرى ضرورة تضافر الجهود المبذولة من قبل القائمين على المسرح في السعودية من أدباء ومسئولين حتى يمكن تحقيق نهضة مسرحية حقيقية تسمو بأهداف المسرح كأداة تثقيفية تهدف لزيادة الوعي الثقافي لأبناء مجتمعنا العربي السعودي.

وهذا لن يتأتى بداية إلا بتغيير نظرة المجتمع كله نحو المسرح، وبهذا يمكن للجمهور أن يشارك بفاعلية في عملية دفع المسرح السعودي من المحلية للعالمية انطلاقا من احتفاظه بهويته الخاصة المتفردة" (عبدالله، 1994، ص 182-184).

إن ما قدمته ملحة عبد الله خلال دراستها من وصف لواقع المسرح السعودي في تلك الفترة، تَتَبَّع أثر البداوة بما تحمله من عادات وتقاليد ومرجعيات ثقافية كانت العامل الأساسي لتوجيه فن المسرح وطريقة تلقيه في تلك الفترة، يشير إلى استعانتها ببعض رؤى المنهج الاجتماعي والأنثروبولوجي في التفسير.

فقد كانت الثقافة القبلية تفرض نفسها في تلقي الفنون والتعاطي معها باسم العادات والتقاليد لكن تحت عنوان الدين، مع أنها كانت تشتبك معه إلى حد كبير.

إلا أن هذا لا يجعل من هوية المسرح السعودي في تلك الفترة التي درستها ملحة عبد الله هوية إسلامية، وهذا ما تقر به نفسها خلال دراستها، وإن كانت هذه القوانين فرضت عليها باسم الدين، إلا أن الحقيقة تحمل خلاف ذلك.

ووصف ملحة عبد الله هنا لهوية المسرح السعودي بالهوية الإسلامية، يناقض دراستها التي تعمقت في تلك الهوية البيئية القبلية التي شكلت المسرح السعودي، وأدركت تفاصيلها الثقافية والتاريخية.

فدراسة ملحة عبد الله أثر البداوة على المسرح في السعودية، كانت واحدة من أهم الدراسات التي رسمت حدود صورة المسرح السعودي في فترة معينة منه، كما تتبعت حدود هذه الصورة تاريخيا واجتماعيا وثقافيا وما الذي أسهم في تشكلها، إلا أن وصفها لهوية المسرح السعودي بالهوية الإسلامية، وصف يناقض واقع المسرح السعودي الذي تعمقت في تفاصيله خلال دراستها في تلك الفترة، فالجانب الديني الإسلامي لم يكن إلا جزءا من واقع المسرح السعودي، الذي غلبت عليه الأعراف والتقاليد المجتمعية والقبلية وقدمت باسم الدين لتبريرها.

المبحث الثاني: مسرح المرأة بين الأساس القبلي ومشكلات التحديث في المسرح السعودي

كانت ملحة عبد الله في دراستها الموسومة ب (مسرح المرأة بين الأساس القبلي ومشكلات التحديث في المسرح السعودي) تهدف إلى معرفة أشكال تغييب المرأة عن المسرح السعودي؛ لرسم صورة واضحة عن

كيفية محاولة الهوية البيئية القبلية التي تحكم الحياة الاجتماعية آنذاك وكان لها تأثير على المسرح السعودي أيضا، تطبيق قوانينها القبلية الرافضة لمشاركة المرأة في الفنون.

وقد اختارت الخوض في هذه القضية الحساسة لأن تجربة المرأة في المسرح السعودي تحمل طابعا خاصا عن تجربتها في غيره من البلدان، إذ كان لحضورها وحتى غيابها خصوصية لفتت النقاد لتناول هذا الغياب وشكل هذا الحضور وطرح العديد من التساؤلات في ذلك، فكان من النقاد من يرى أن عدم مشاركة المرأة في المسرح السعودي "تعد أكبر عقبة ومعوق لهذا المسرح الذي ولد مشوها بدونها! ولا يستطيع النمو بصورة طبيعية سليمة بعيدة عنها!... ولو استطعنا حلّ معضلة مشاركة المرأة في المسرح السعودي، ستحل جميع المشاكل أو المعوقات المتعلقة بالمسرح السعودي" (إسماعيل، 2013، ص 294-300).

وهناك من النقاد السعوديين من نقل صورة تأثير هذا الغياب للمرأة عن المسرح على مستوى الساحة النقدية العربية فيقول: "الكثير من النقاد العرب أعلنوا في أكثر من محفل مسرحي شبه قطيعة رسمية بينهم وبين المسرح السعودي، بإبدائهم لرغباتهم الشخصية بعدم حضور العرض المسرحي السعودي بحجة أنه مسرح (أعرج) كما يروق لهم أن يلقبوه، أعرج لافتقاده الأنثى، وبالتالي فإنهم يرون في استجابتهم لهذا المسرح (الأعرج) تكريسا لسلب المرأة أحد حقوقها وتعطيلا لمواهبها الفنية" (الجمعان، 2013، ص 268).

ومنهم من كان يرى أن غياب المرأة عن المسرح السعودي إشكالية، لكنها ليست القضية الأولى في المسرح السعودي مثلما يرى سيد إسماعيل في النص السابق، أو مبررا للقطيعة التي يذكرها الجمعان، فيقول نادر القنة عن المسرح السعودي وخصوصيته: "صحيح أن قضية المرأة مهمة في المسرح، ولكنها ليست وحدها وليست القضية الأولى التي حدَّت من تطور وانتشار المسرح السعودي، فهناك نصوص وعروض مسرحية عالمية وعربية كثيرة لا يبدو للمرأة فيها أثر أو تواجد وقد حققت نجاحها الفني والفكري والجماهيري...وحتى لا نذهب بعيدا في الاستدلالات... تكفي الإشارة إلى مسرح الكابوكي kabuki الذي أنتجته الثقافة الشعبية في اليابان، وصار واحدا من أهم المنجزات الثقافية الإرثية اليابانية التي تحرص مؤسسات الدولة على المحافظة عليه وتخليده بوصفه إنتاجا حضاريا لثقافة شرقية قديمة، في هذا المسرح يغيب الحضور النسوي (المرأة الممثلة) إذ يقوم الرجال بأدوار النساء، وبشكل يعكس مهارات الرجل الممثل، أما الجمهور فقد تقبل هذا الشكل من الأداء، وراح يتعاطى معه من غير غلو في تفهم أبعاده" (القنة، 2013، ص 147، 148).

ولا بد أن نقف عند هذا الرأي الذي يذكر فيه الناقد أن هناك غلوا في دراسة وفهم أبعاد غياب المرأة عن المسرح السعودي، ويستشهد على ذلك بأحد أنواع المسرح الشعبي الياباني في مقارنة غير عادلة،

فبالعودة إلى تاريخ مسرح الكابوكي الياباني نجد أن هناك ثلاثة أنواع من المسرح غيره كانت موجودة في الثقافة الشعبية اليابانية "(الكابوكي) و(النو) و(مسرح العرائس)" (عادل، 2009، ص 11).

غير أنه لم يذكر في تاريخ المسرحين (النو والعرائس) غياب المرأة في التمثيل، كما لم يذكر في هذه الأنواع الثلاثة غيابها في الحضور الجماهيري، فضلا عن أن غياب المرأة الممثلة عن مسرح (الكابوكي) الذي قام أساسا على يد امرأة كان السبب فيه أخلاقيا، حيث " كان بداية هذا المسرح صلوات ورقصات دينية في فترة الحروب الأهلية في اليابان فأوجدوا هذه الرقصات ابتهالا منهم لإنهاء تلك الأوضاع، وكانت تلقى إقبالا شعبيا كبيرا، ثم قامت راقصة مشهورة اسمها (أو كوني) بتطوير تلك الرقصات بشكل استعراضي أسمته (كابوكي أو دوري) أي الرقص المدهش وكانت تقوم فيه حينا بدور رجل، بينما يقابلها رجل بدور امرأة، إلا أن السلطة سرعان ما أوقفتها عن نشاطها على أساس أن قيام النساء أو الرجال بحفلات استعراضية أمر مخل بالأخلاق، فانتقل أداؤها إلى الرجال فقط الذين أدخلوا عليها عنصر القصة وطوروها حتى أصبحت على الشكل الذي هي عليه اليوم" (الشريف، 1964، ص 309، 310).

إن مقارنة غياب المرأة في هذا المسرح بغيابها في المسرح السعودي أمر مختلف تماما، فغياب المرأة في المسرح السعودي كان يأخذ عمقا إيديولوجيا وبعدا تاريخيا يتجاوز مفهوم المسرح، ومناقشة مسألة هذا الغياب لم تقتصر على النقاد فقط بل شارك فيها حتى الفنانون.

وكانت ملحة عبد الله ملحة عبدالله ممن درس صورة المرأة ودورها في المسرح السعودي، بمختلف أنماط الحضور والغياب، فهي ليست الأولى ولا الوحيدة التي تناولت قضية المرأة في المسرح السعودي، لكن تناولها جاء بشكل مختلف وخاص عمّن سبقها.

فتناولت أشكال حضور المرأة في المسرح، وكيف كان غيابها وما أسباب هذا الغياب، وظهور (مسرح المرأة)، ووثقت لهذه المراحل تاريخيا. وكانت تهدف من خلال ذلك بشكل عام إلى إظهار صورة المرأة في المسرح السعودي في تلك المرحلة وتوثيقها، كما تهدف بشكل خاص إلى تناول قضية شكل حضور المرأة وقضية غيابها عن المسرح، والاكتفاء بالرجل لتأدية أدوارها من خلال تبنيها لخطاب نسوي وسطي بعيدا عن التطرف يسائل هذا الحضور والغياب والإشكاليات فيه.

بينما كان الهدف العميق يتمثل في تسليط الضوء على مواضع الخلل في المسرح السعودي التي كانت السبب في تأخره آنذاك، وإبرازها أمام المسؤولين عن المسرح حتى يتسنى إصلاحها.

فقد تناولت حضور المرأة في المسرح وتعاطي المجتمع مع هذا الحضور، هذا المجتمع القبلي، الذي تُعتبر المرأة جزءا منه، فهي "لا بد أن تخضع لسلطة الرجل والسلطة القبلية، والتي هي انعكاس أساسي لسلطة شيخ القبيلة. ولمجموعة الأعراف، والعادات، والتقاليد" (عبدالله، 2013، ص 304).

وقد سارت ملحة عبدالله في دراستها هذه في عدة محاور:

أولا: غياب المرأة عن المسرح السعودي

تبدأ الكاتبة في بحثها "مسرح المرأة بين الأساس القبلي ومشكلات التحديث" (عبدالله، 2013، ص 304)، بمقدمة توضح طبيعة المجتمع القبلي الذي يمثله المجتمع السعودي، محاولة من هذه المقدمة أن تصل إلى نقطة صعوبة تقبل هذا المجتمع بسماته القبلية لفكرة مشاركة المرأة في فن المسرح بمختلف أشكال هذه المشاركة.

ثم كيف بدأ هذا المجتمع بالتطور في مطلع القرن العشرين، وعليه كيف بدأت فكرة مشاركة المرأة في بعض المجالات.

وهذه المقدمة هي لمحة سريعة وشاملة لطبيعة المجتمع السعودي آنذاك، أوردتها ملحة عبد الله حتى يفهم من خلالها موقف هذا المجتمع في المسرح مع فكرة حضور المرأة فيه، والذي كان موقفا رافضا لحضورها بمختلف أشكال هذا الحضور، وكيف تطور هذا الموقف فيما بعد إلى تقبل وجود المرأة في المسرح، وهذا التقبل كان على عدة مراحل، سنقف فيما يلي مع هذه المراحل وقفات أكثر تفصيلا حسب ما ورد عند ملحة عبد الله.

-أشكال غياب المرأة في المسرح

تعددت طرق تغييب المرأة عن المسرح وكانت أُولاها البعد عن أي موضوعات تخص المرأة أو تستدعي ظهور شخصية المرأة على خشبة المسرح، وتناقش ملحة عبد الله هذه القضية من خلال عدد من الشواهد لمسرحيات سعودية: " اتجه معظم كتاب المسرحيات -التي توفرت للدراسة- إلى عدم إظهار شخصية المرأة على المسرح لما في ظهورها من تعارض مع المبادئ الإسلامية وكذلك مع الأعراف القبلية، فابتعدوا عن نطاق المنزل بأحداث مسرحياتهم وخرجوا إلى دواوين الحكومة حيث حياة الموظفين أو الحياة القبلية إلا أن هذا لم يمنع من وجود ملامح أو ظلال لما يمكن أن تلعبه المرأة في المسرحية السعودية" (عبدالله، 1994، ص 152).

إن الإشارات لشخصية المرأة دون حضورها وكذلك الظلال هو شكل آخر من أشكال غياب المرأة عن المسرح، وتورد ملحة عبد الله نماذج عدة لهذا الغياب ومنها ما ذكرته عن مسرحية (عويس التاسع عشر) "لا نجد فيها شخصية المرأة ومع ذلك لا يمثل غيابها أي عائق، إذ إن الحدث يدور في إحدى الشركات التي تمتلئ بالموظفين من الرجال، وإن كنا نلمح هناك ظلالا من حياة المرأة تتمثل في نظرة عبدالوارث -مدير عام الشركة- لزوجته عندما يتحدث عنها مع مدير المكتب:

عبدالوارث: طلقت زوجتي

مدير المكتب: آفا...أعوذ بالله من الشيطان الرجيم.. كيف -طال عمرك- ترتكب هذا الذنب؟

عبدالوارث: لا تكبر الموضوع يا أخي، معزومين أنا وأهلي عند أهل زوجتي وتأخرنا عليهم وأقول لهم بسرعة يا ناس لا تشغلونا كل شيء إلا المواعيد، وبعد نص ساعة من الوقت خلصوا لبس وركبنا في السيارة، سيارتي ضيقة... تعرفها سيارتي" (عبدالله، 1994، ص 154، 155).

وقد استمر في الحديث إلى أن ذكر في المسرحية أن الطلاق تم بسبب ضيق السيارة وهي محاولة لمناقشة قضايا الطلاق في المجتمع بالرغم من غياب الطرف الآخر (المرأة) في تجسيد القضية.

وتصل الكاتبة من ذلك إلى نتيجة مؤداها: أنه لا وجود لشخصية المرأة في قضاياها على خشبة المسرح.

كما تناقش شكلا آخر من أشكال الغياب للمرأة في المسرح السعودي وهو: نقل حوار المرأة وأفكارها ووجهات نظرها على لسان إحدى الشخصيات وتستشهد على ذلك بمقاطع من مسرحية (تحت الكراسي)، التي يذكر فيها قضايا تكاليف الزواج وموقف المرأة من ذلك، ويتم عرض وجهة نظرها على لسان إحدى الشخصيات: " **العم:** يا خوي القروش آخر شيء تفكر فيه البنت الصالحة.. البنت تبي رجال يملا عليها حياتها، وبيتها ولو كان هالبيت متواضع" (عبدالله، 1994، ص 158).

ومن أشكال الغياب التي تذكرها أيضا "مشاركة المرأة في الحدث بشكل غير مباشر حين يستخدم الهاتف كوسيلة اتصال، بدون صوت مسموع، فصوت المرأة عورة في نظر الإسلام، ففي حديث عادل مع الفتاة على الهاتف:

آلو..(ثم اخفض صوته قليلا).. هلا.. وين؟.." (عبدالله، 1994، ص 159).

إلى آخر المكالمة التي تحاول الكاتبة أن تستشهد بها على كيف يتم حضور شخصية المرأة في المسرحية على الهاتف، ولكن دون إظهار لصوتها، لأن صوتها عورة، كما عبرت ملحة عبد الله عنه في نظر الإسلام، وعلى الرغم من اختلافنا مع الناقدة في صياغة هذه الجملة، حيث مبدأ صوت المرأة عورة في الإسلام، نعم كان موجودا ولكن ليس في نظر الإسلام إنما في نظر من فسر فقه الإسلام وبعض الأحكام بما يراها هو ويتوافق مع النظام الاجتماعي آنذاك، إلا أنه فعلا كان حكما سائدا ومعترفا به في المجتمع السعودي في ذلك الوقت.

وكذلك من أشكال الغياب التي رصدتها ملحة عبد الله: تأدية شخصية المرأة من قبل الرجل على خشبة المسرح "مسرحية المهابيل للكاتب إبراهيم الحمدان والمخرج سمعان العاني، وفيها أدى الرجال دور المرأة دون رقابة، لأنهم عملوا على حيلة درامية بأنهم مجانين وليس عليهم حرج، فأدوا دور شخصية المرأة العروس والأم العازفة، والراقصة...إلخ" (عبدالله، 2013، ص 326).

وبعد مراحل من التطور ظهرت شخصية المرأة في المسرحيات صوتاً فقط، إلا أن هذا الظهور لا يزال شكلا من أشكال الغياب، وتذكر مثالا على ذلك "مسرحية المطاريش للمؤلف محمد العثيم، وتقوم المرأة فيها

بالدور من خلف ساتر كما هو في العادات والتقاليد، وكانت الشخصيات النسائية فيها هن (حجة، وفاطمة زوجة حامد، وفتاة، هن كن المحرك الفعلي للحدث الدرامي" (عبدالله، 2013، ص 326).

وبهذا حاولت ملحة عبد الله رصد مختلف أشكال الغياب للمرأة في المسرح السعودي، من محاولة تجنب موضوعاتها ووجودها، إلى الإشارة إليها مع عدم الحضور، إلى نقل وجهة نظرها على لسان إحدى الشخصيات الرجالية، إلى استخدام الهاتف وإخفاء صوتها لإجراء حوارات معها، إلى تقمص دورها من قبل الرجل على خشبة المسرح، وحتى ظهورها صوتا فقط، في محاولة لسد حاجة مشاركة المرأة كشخصية فعلية على خشبة المسرح، واستشهدت على أشكال الغياب هذه بشواهد مسرحية.

ثانيا: حضور المرأة في المسرح السعودي وأشكال هذا الحضور

بعد غياب المرأة عن المسرح السعودي لعقود رصدت الكاتبة مراحل دخول المرأة للمسرح ومراحل تقبل المجتمع لدخولها، "وبهذا يمكننا القول بأن عمليات التحديث والتطوير التي لازمت المجتمع السعودي في العقود الخمسة الأخيرة، وبما أدخلته تلك العمليات من عناصر وقوى خارجية غريبة على العقلية العربية والسعودية بوجه خاص، قد مهدت لاختراق العديد من الثقافات والفنون الوافدة ومنها فن المسرح، إلى تلك البنية الصلبة التي تشكلت من مجموعة الأعراف والعادات القبلية التي ترسخت في عمق وجدان المجتمع السعودي" (عبدالله، 2013، ص 307، 308).

وهنا تتبع ملحة عبد الله مراحل حضور المرأة في المسرح تاريخيا من الغياب وحتى الحضور، وهذا التقبل لدخول المرأة للمسرح كان تقبلا مشروطا بعدم اختلاطها بالرجال مما أدى إلى ظهور:

-مسرح المرأة

تشير الكاتبة إلى نوع من أنواع المسرح ظهر في المملكة العربية السعودية، وهو مسرح خاص بالنساء، حينما كان "لا يحق للمرأة الاشتراك في المسرح حفاظا على القيم العربية الإسلامية، وهذا ما دعا المرأة للاهتمام بإيجاد مسرح خاص بها، تقوم فيه بالتأليف، والتمثيل، والإخراج، والمشاهدة أيضا وهو ما انتشر وجوده بالفعل في السعودية، بل ويلقى كل رعاية من الجهات المعنية بالنشاط النسائي والتربوي بالمملكة، كما يذكر ناصر الخطيب: إن المسرح النسوي مسرح موجود بالمملكة من خلال النشاط النسائي في الجمعيات الخيرية، ومدارس، وكليات البنات حيث يمنع الاختلاط تماما.

وهذا النوع من المسرح يلقى ترحيبا في المجتمع السعودي الذي يرفض مبدأ الاختلاط بين الجنسين في شتى المجالات؛ درءا للشبهات ومنعا لما قد ينتج عنه من انحرافات تنهى عنها الشريعة الإسلامية، وتأكيدا لنزعة رجل الصحراء القبلية للغيرة على حرمة نسائه" (عبدالله، 2013، ص 308، 309).

هكذا توضح ملحة عبد الله كيف كانت بداية تقبل المجتمع لفكرة مشاركة المرأة في المسرح، بتخصيص مسرح خاص بالنساء وهذا النوع من المسرح ربما لا نجده في أي دولة أخرى غير المملكة العربية السعودية وهو ما يجعل من موضوع المرأة والمسرح السعودي موضوعا يستحق تسليط الضوء عليه ورصده تاريخيا في مراحل تطوره، وهذا مما سعت إليه في دراساتها.

وعلى الرغم من نجاح هذا النوع من المسرح فإن النساء أيضا واجهن مشكلة الضرورة الدرامية لوجود شخصية الرجل على خشبة المسرح فتقول الكاتبة في ذلك:

"وبما أن العرض نسائي إلا أن الضرورة الدرامية استدعت الاستعانة بشاشة عرض ليعرض من خلالها مشاهد الرجل، وذلك محاولة لإرضاء جميع التيارات وعدم إغضاب التيار الديني المتشدد" (عبدالله، 2013، ص 328). وعلى الرغم من كون هذا النوع من المسرح نسائيا بحتا ويتناول في غالبيته قضايا تخص المرأة ويناقشها فإنه قوبل بنوع من الرفض في المجتمع، مما يوضح أن الفكرة تتجاوز مفهوم الاختلاط ورفضه. إنه رفض لفكرة فن المسرح بشكل عام: تقول ملحة عبد الله: "ومما لا شك فيه أن هناك عقبة كبيرة في طريق المسرح النسائي وهو نظرة المجتمع لهذا الفن ورفض أولياء الأمور مشاركة بناتهن فيه بدعوى الحشمة، والوقار وعدم اللياقة، بالرغم من ارتياد النساء لتلك العروض في حالة عرضها" (عبدالله، 2013، ص335).

كما تذكر أنه كانت هناك دعوات دينية من دعاة إسلاميين معروفين لاجتناب هذه الأعمال المسرحية (عبدالله، 2013، ص 335، 336).

ولم تكن العقبات أمام هذا النوع من المسرح في المشاركة فقط، بل في الحضور أيضا، إذ تذكر الناقدة: "عن المرأة ومشاركتها كجمهور للعرض المسرحي فنجد أنه يتأرجح بين الكثافة في مناطق مثل جدة والرياض حيث يصل عدد المشاهدات إلى حوالي ستمائة مشاهدة وإلى الانخفاض في المناطق الأخرى، مثل المنطقة الجنوبية حيث يصل العدد إلى ما يقرب المائة مشاهدة، وهو عدد محدود كما ورد في الصحف الرسمية، وذلك يرجع إلى مدى استيعاب فكرة المسرح وتأرجحه بين الرفض والقبول، فالشريحة العظمى من الجمهور ترفض المسرح وخاصة مسرح المرأة ومشاركتها به، وذلك يرجع إلى تجذر العقيدة الإسلامية في هذا المجتمع" (عبدالله، 2013، ص345، 346).

وملحة عبد الله هنا تنقل صورة لمرحلة ثقافية في المجتمع السعودي تختلف طبيعتها بين مناطقه.

ثم تقدم رصدا للفرق النسائية السعودية في المسرح وتذكر أعضاء هذه الفرق بالأسماء وعناوين بعض المسرحيات التي قدمتها كل فرقة (عبدالله، 2013، ص329-334).

وتفرق بين مصطلحي مسرح المرأة في السعودية ومسرح المرأة السعودي وتقول في ذلك:

"علينا الفصل بين مسرح المرأة في السعودية ومسرح المرأة السعودي لأهمية خصائص وتوجهات كل منهما، فالمسرح في السعودية هو استقدام مسرحيات نسائية سواء عن طريق المسرح الخاص أو متعهدي الحفلات" (عبدالله، 2013، ص 357).

ثم تصل من خلال دراستها في المسرح النسوي السعودي إلى أن:

"المسرح النسائي السعودي بعناصره (التأليف، الإخراج، التقنيين، التمثيل) ازدهر في الستينات والسبعينات من القرن الماضي عبر المسرح المدرسي، ثم أفل ليعود من جديد على أيدي هاويات غير محترفات، ونستطيع القول إن مسرح المرأة في السعودية كان على مدى السنوات الأربعين عقب نشوئه يراوح مكانه من دون أن يؤسس حركة مسرحية فاعلة تتوازى مع ما أنجز مسرحيا في دول الخليج الأخرى والعربية..." (عبدالله، 2013، 385).

وتذكر أن " انقسام المسرح السعودي إلى صنفين رجالي ونسائي ... يرجع إلى تأثير الهوية الإسلامية على المسرح" (عبدالله، 2013، ص 359).

ثم تذكر، في تطور المسرح النسوي، أن وجود المرأة تطور من: "الوجود كمحرك درامي فقط (حاضرة غائبة)، من الصوت إلى الظلال إلى الوجود الفعلي، ولكن للنساء فقط. نشاط المسرح النسائي في الحقبة الأخيرة، إلا أنه نشاط غير مؤسسي، حيث يتأرجح بين الجمعيات الثقافية وجهود فرق فردية في شكل مسرح تجاري" (عبدالله، 2013، ص 359 -360).

وبهذا قدمت صورة عن المرأة والمسرح في المملكة العربية السعودية من مختلف جوانبه مشاركةً وحضورًا، وفيما يلي سنستعرض أشكال حضور المرأة في المسرح السعودي عند ملحة عبدالله من حيث جانب الإبداع والنقد.

-المرأة كاتبة

إن كتابة المرأة السعودية لنصوص مسرحية هو شكل من أشكال حضور المرأة في المسرح السعودي، وقد قدمت ملحة عبد الله في دراستها للمسرح السعودي دراسة مسحية عن كاتبات النصوص المسرحية السعودية، وعددت في ذلك أسماء الكاتبات مع عناوين مسرحياتهن، وأعوام كتابتها، والجوائز التي فازت بها المسرحيات، إن وجدت، وبعض التفاصيل الأخرى، فتقول في ذلك: "لم يتسن للمرأة السعودية الإبحار في الكتابة المسرحية بالمعنى الأكاديمي والحرفي، إلا أن هناك محاولات كثيرة لكتابة النص للعرض المسرحي في حينه، وقد لا تكتب له الحياة على صفحات الكتب عدا قلة قليلة منهن" (عبدالله، 2013، ص 351).

ثم تبدأ بتعداد أسماء الكاتبات المسرحيات في المملكة العربية السعودية وباقي التفاصيل التي أسلفنا ذكرها (عبدالله، 2013، ص 351-356).

-المرأة ناقدة

تشير ملحة عبدالله إلى الدراسات النقدية في مجال المسرح السعودي على وجه خاص دراسات الكاتبات والباحثات السعوديات في فن المسرح، بوصفه شكلا من أشكال الحضور النسائي في المسرح.

فتذكر عددا من الدراسات النسائية تبدأها بدراسة للناقدة حليمة المظفر كانت بعنوان (المسرح السعودي بين البناء والتوجس) الصادر عن نادي الطائف الأدبي، وفيه تذكر الكاتبة أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة، كما تذكر دراسة لرسالة علمية قدمتها الباحثة رندا الحربي بعنوان (مسرح ملحة عبدالله دراسة في الروافد، والاتجاهات، والبنية الدرامية)، وغيرهما من الدراسات، كما أنها تذكر بعضا من تفاصيل كل دراسة (عبدالله، 2013، ص 346-351) ، لتوضح من خلالها إسهامات المرأة السعودية في مجال المسرح والمسرح السعودي على وجه الخصوص.

وهذا ما يجعل خطاب ملحة عبدالله المسرحي مختلفا عن من سبقها، فهذه الشمولية والتاريخية في الطرح لم نجدها عند أي ناقد آخر تناول هذه القضية، فقد استعرضت قضية المرأة بمختلف جوانبها وتلمست خلال طرحها المشكلات التي تواجه حضور المرأة في المسرح، مما أدى إلى إقصائها عن المسرح في فترة معينة، ومحاولة سد حاجة حضورها بمختلف الطرق.

النتائج:

توصل البحث إلى الآتي:

- أن ملحة عبدالله قد حاولت أن تقدم صورة شاملة متكاملة عن المسرح السعودي في مرحلة ما قبل عام 2020 م من خلال بحثها في هوية هذا المسرح التي تعد الإطار الذي يحدد شكل هذا المسرح، كما ركزت في بحثها على القضية الأبرز في تلك المرحلة وهي المرأة حضورا وغيابا.

- هدفت دراستا ملحة عبدالله للمسرح السعودي في الظاهر إلى توثيق مرحلة تاريخية مهمة في مسيرة المسرح السعودي، إلى جانب تحليل أبرز القضايا فيه، بينما كان الهدف العميق تسليط الضوء على مواضع الخلل في المسرح السعودي التي كانت السبب في تأخره آنذاك، وإبرازها للمشهد النقدي حتى يتسنى إصلاحها.

- استندت ملحة عبد الله في ممارستها النقدية على منهج تاريخي، مستعينة ببعض الرؤى الاجتماعية والأنثروبولوجية، في تفسير ظاهرة غياب المرأة السعودية، كما كان نتاجها النقدي مستجيبا لاشتراطات المنهج التاريخي والاجتماعي في التقسيم والتحليل، بينما انطلقت في محاولتها رسم صورة المرأة في المسرح السعودي من بعد نقدي نسوي موضوعي وسطي، بعيدا عن أي تطرف في الطرح.

- جاء تفسير ملحة عبد الله لدور المرأة في الفعل المسرحي كاتبة وناقدة، مراعيا للسياق التاريخي والاجتماعي الذي كان يحكم الحياة في مرحلة الدراسة؛ إذ رأت أن هوية المرأة السعودية في المسرح في تلك

المرحلة كانت هوية عادات وتقاليد أكثر من كونها هوية إسلامية، على الرغم من أنها عبرت عن هوية المسرح السعودي في العنوان بالهوية الإسلامية، وأن هذه الهوية القبلية هي التي غيبتها تارة، وحددت شكل حضورها تارة أخرى، فكانت غائبة حاضرة في المسرح السعودي.

المراجع:

إسماعيل، سيد علي. (2013). *المسرح السعودي بين التخصص والخصوصية*، بحث ضمن كتاب في المسرح السعودي دراسات نقدية، تحرير: سامي الجمعان، كرسي الأدب السعودي.

أمين، عادل. (2009). *المسرح الياباني المعاصر مسرحيات ورواد* (ط.1). جمعية نوافذ للترجمة والتنمية والحوار.

الجمعان، سامي. (2013). المسرح السعودي في قبضة الذهنية الاجتماعية وتبعاتها، بحث ضمن كتاب في المسرح السعودي دراسات نقدية، تحرير: سامي الجمعان، كرسي الأدب السعودي.

الجمعان، سامي، (محرر). (2013). *في المسرح السعودي*، كرسي الأدب السعودي، الرياض.

حجازي، سمير سعيد. (2001). *قاموس مصطلحات النقد* (ط.1). دار الأفق العربية.

الشريف، عامر أحمد. (1964). المسرح الياباني، *مجلة المعرفة*، (34)، 303-312.

عبدالله، ملحة. (1994). *أثر البداوة على المسرح في السعودية*، مطبعة نصر الإسلام.

عبدالله، ملحة. (2013). في المسرح السعودي، ضمن: الجمعان، سامي، (محرر)، *في المسرح السعودي*، كرسي الأدب السعودي، الرياض.

عبدالله، ملحة. (2013). *مسرح المرأة بين الأساس القبلي ومشكلات التحديث في المسرح السعودي*، دراسة ضمن كتاب (في المسرح السعودي دراسات نقدية)، تحرير: الجمعان، سامي، كرسي الأدب السعودي، الرياض.

القنة، نادر. (2013). *المسرح السعودي.. إشكالية التوثيق.. إشكالية التأريخ*، بحث ضمن كتاب في المسرح السعودي دراسات نقدية، تحرير: سامي الجمعان، كرسي الأدب السعودي.

اللاذقاني، محي الدين. (2004). جريدة الشرق الأوسط، العدد9449.

Arabic References

Ismāʿīl, Sayyid ʿAlī. (2013). *al-masraḥ al-Saʿūdī bayna al-takhaṣṣuṣ wa-al-khuṣūṣīyah*, baḥth ḍimna Kitāb fī al-masraḥ al-Saʿūdī Dirāsāt naqdīyah, taḥrīr : Sāmī al-Jamʿān, Kursī al-adab al-Saʿūdī.

Amīn, ʿĀdil. (2009). *al-masraḥ al-Yābānī al-muʿāṣir masraḥīyāt wa-rūwād* (1st ed.). Jamʿīyat Nawāfidh lil-Tarjamah wa-al-tanmiyah wa-al-ḥiwār.

al-Jamʿān, Sāmī. (2013). *al-masraḥ al-Saʿūdī fī qabḍat al-dhihnīyah al-ijtimāʿīyah wtbʿāthā*, baḥth ḍimna Kitāb fī al-masraḥ al-Saʿūdī Dirāsāt naqdīyah, taḥrīr : Sāmī al-Jamʿān, Kursī al-adab al-Saʿūdī.

al-Jamʿān, Sāmī, (muḥarrir). (2013). *fī al-masraḥ al-Saʿūdī*, Kursī al-adab al-Saʿūdī, al-Riyāḍ,

Ḥijāzī, Samīr Saʿīd. (2001). *Qāmūs muṣṭalaḥāt al-naqd* (1st ed.). Dār al-ufuq al-ʿArabīyah.

al-Sharīf, ʿĀmir Aḥmad. (1964). al-masraḥ al-Yābānī, *Majallat al-Maʿrifah*, (34), 303-312.

Allāh, Malḥah. (1994). *Athar al-badāwah ʿalá al-masraḥ fī al-Saʿūdīyah*, Maṭbaʿat Naṣr al-Islām.

Allāh, Malḥah. (2013). *fī al-masraḥ al-Saʿūdī, ḍimna : al-Jamʿān, Sāmī*, (muḥarrir), fī al-masraḥ al-Saʿūdī, Kursī al-adab al-Saʿūdī, al-Riyāḍ.

Allāh, Malḥah. (2013). *masraḥ al-marʾah bayna al-Asās al-qabalī wa-mushkilāt al-taḥdīth fī al-masraḥ al-Saʿūdī, dirāsah ḍimna Kitāb* (fī al-masraḥ al-Saʿūdī Dirāsāt naqdīyah), taḥrīr : al-Jamʿān, Sāmī, Kursī al-adab al-Saʿūdī, al-Riyāḍ.

al-Qinnah, Nādir. (2013). *al-masraḥ al-Saʿūdī .. Ishkālīyat al-Tawthīq .. Ishkālīyat al-taʾrīkh, baḥth ḍimna Kitāb fī al-masraḥ al-Saʿūdī Dirāsāt naqdīyah*, taḥrīr : Sāmī al-Jamʿān, Kursī al-adab al-Saʿūdī.

al-Lādhiqānī, Muḥyī al-Dīn. (2004). *Jarīdat al-Sharq al-Awsaṭ*, I 9449.

OPEN ACCESS
Received: 19 -04 -2024
Accepted: 09- 07-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Self and Its Relationships in "Life Outside the Parentheses: A Non-Autobiography of the So-Called Saeed" by Saeed Al-Surihy

Dr. Mohammed Bin Dhafer Bin Ali Al-Qahtani*
mdali@kku.edu.sa

Abstract:

This study aims to uncover the key relationships of the narrating "I" that shape the narrative trajectory according to "Saeed" in terms of connection, separation, and temporal relations in Saeed Al-Surihy's blog "Life Outside Parentheses: A Non-Autobiography of the So-Called Saeed". Autobiography is considered the story of the self in the journey of life, encompassing situations and events framed by the narrator's perspectives as he presents himself to the audience. The autobiographer writes only when he believes he has something valuable to offer the reader and fulfills a personal need. The presence of the "I" is central to the autobiography, shaping the narrative and its various relationships. The research comprises an introduction, a preface, and a study of the self's relationships in terms of its connections and separations with family, society and its culture, its relationship with time, and concludes with the findings. The study reveals that the narrating "I" maintains internal harmony, cohesion, and clarity in its relationships with itself, its family, and its ancestors, enabling it to position itself within both ancient and modern society. Conversely, there is a significant separation between the "I" and those with differing intellectual views, especially those strict who question the narrator's religion and patriotism.

Keywords: Autobiography, Self and Other, Connection and Separation, Harmony, Consistency.

* Associate Professor of Modern Arabic Literature, Department of Arabic Language and Literature, College of Arts and Human Sciences, King Khalid University (Abha), Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Qahtani, Mohammed Bin Dhafer Bin Ali. (2024). The Self and Its Relationships in "Life Outside the Parentheses: A Non-Autobiography of the So-Called Saeed" by Saeed Al-Surihy, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 156 -183.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2069

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/04/19م
تاريخ القبول: 2024/07/09م

الأنا وعلاقاتها في (الحياة خارج الأقواس: سيرة غير ذاتية للمدعو سعيد) لسعيد السريحي

د. محمد بن ظافر بن علي القحطاني*
mdali@kku.edu.sa

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أهم علاقات (الأنا) الساردة التي سيطرت على مجرى السرد عند (المدعو سعيد) من حيث الاتصال والانفصال والعلاقة بالزمن. في مدونة (الحياة خارج الأقواس: سيرة غير ذاتية للمدعو سعيد) لسعيد السريحي. من منطلق أن السيرة الذاتية هي حكاية الأنا/ الذات في سيرورة الحياة بما فيها من مواقف وأحداث مؤطرة برؤى السارد الذي يُعرِّف المتلقين بذاته. وكاتب السيرة لا يكتبها إلا عندما يشعر أنه يقدِّم شيئًا جديرًا إلى المتلقي، ويلبي حاجة ذاتية لديه. فحضور (الأنا) هو عمود السيرة الذاتية ومحورها الذي تتشكل حوله سيرورة السرد وتتعدد وجهاته وعلاقاته. وقد تضمن البحث مقدمةً، وتمهيدًا ثم دراسة علاقات (الأنا)من حيث: الاتصال والانفصال مع عائلتها ومجتمعها وثقافته، وعلاقتها بالزمن، ثم النتائج، وكشفت الدراسة عن أنّ الـ(أنا) الساردة في حالة من الانسجام الداخلي والتماسك ووضوح الرؤية في علاقتها بذاتها وعائلتها وأسلافها؛ مما أتاح لـ(لأنا) موضعة ذاتها في مجتمعها القديم والحديث. ومن ناحية أخرى هناك علاقة انفصال حادة بينها وبين المختلفين عنها فكريا خاصَّة أولئك المتشددين في مواقفهم والمتشككين في دين السارد ووطنيته.

الكلمات المفتاحية: السيرة الذاتية، الذات والآخر، الاتصال والانفصال، الانسجام، الاتساق.

* أستاذ الأدب العربي الحديث المشارك - قسم اللغة العربية وآدابها - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة الملك خالد/ أبها - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: القحطاني، محمد بن ظافر بن علي. (2024). الأنا وعلاقاتها في (الحياة خارج الأقواس: سيرة غير ذاتية للمدعو سعيد) لسعيد السريحي، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 156-183.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

هذه السيرة (الحياة خارج الأقواس - سيرة غير ذاتية للمدعو سعيد) "حكايةُ ذاتٍ تشظّت في أكثر من ذات. بدأت من الجد الثامن أو السابع إلى أن انتهت إليه...(إنّها) تختلف في طريقتها وطريقها عن الطرق السالكة. حكى سعيد سيرته عبر زمن التذكّر لا عبر خط الزمن الخارجي، وهذا أتاح للسيرة أن تكون زمنًا داخليًا له أكثر من مستوى، وأكثر من مسار. فتارة هو مسار قافلة الأجداد، وتارة أخرى مسار الذات داخل هذا الزمن الوجداني العميق" (الصاعدي، 2020). هذه الذات مركبة ومسكونة بأجيال وشخصيات عديدة، فهو ليس واحدًا، إنه حكاية الآباء، والأجداد، بل هو حكاية القبيلة، أو العشيرة كلها، ويهدي سيرته إلى «ذكراهم جميعًا، أولئك الذين يسكنونني»، فانتماء السريحي للقبيلة، لكنه انتماء قيميّ، لا عرقيّ. وعندما سكن جدة حَمَل ذاكرة مليئة بالموروث الثقافيّ، والقيميّ، واللغويّ للقبيلة مع ما أخذ به نفسه من ثقافة عصرية واسعة بعد ذلك (الغامدي، 2021، ص 33).

كل ذلك أثرى سيرته، وأخرجها مخرجًا إشكاليًا في سرد أحداثها، وشخصياتها، وزمانها، ومكانها. فقد نهج فيها نهجًا غير مشهورٍ في كتابة السيرة الذاتية في الأدب العربي، حين يمتزج فيها العام بالخاص والماضي بالحاضر والحكايات بالتأملات. وتعددت فيها علاقات (الأنا) الساردة بكل ما حولها ابتداء من علاقة الأنا بذاتها وبالآخر، وبزمانها ومكانها. وذلك ما يحفز على مقاربة تلك العلاقات ويمنح الدراسة أهميتها.

وتحاول هذه الدراسة أن تجيب على عدد من الأسئلة، مثل:

- كيف تجلت الأنا في **الحياة خارج الأقواس** عند السريحي؟
- ما أهم مظاهر علاقة الأنا بغيرها في **الحياة خارج الأقواس**؟
- لماذا كانت علاقة الأنا بغيرها على هذه الصورة في **الحياة خارج الأقواس**؟

والدراسات عن السريحي كثيرة، إلا أنه ليس هناك -حسب علمي- دراسة تتعلق بعلاقات (الأنا) في (**الحياة خارج الأقواس**). ويمكن الإشارة إلى بعض المقالات التي تتداخل مع سيرة السريحي، ومع أدبه عمومًا، ولم تتناول شيئًا مما يتعلق بـ(الأنا وعلاقاتها) في هذه السيرة. وهناك دراسة أخرى حول الانزياح السيري (الحسامي، 2023، ص 234-272) في (الحياة خارج الأقواس) للسريحي وقد تناولت هذه الدراسة تقنيات السرد في سيرة السريحي وخروجها عن النمط المعروف في كتابة السير الذاتية.

ويسير هذا البحث على منهج وصفي تحليلي للعلاقات الواضحة بين الأنا وغيرها مع الاستفادة من المنهج السردي، في دراسة تلك العلاقات السردية.

وجاءت الدراسة في المحاور الآتية:

- المقدمة وتشمل أهمية الموضوع وتساؤلاته ومنهجه.

- التمهيد: حول المفاهيم المركزية في الدراسة. ثم دراسة أهم العلاقات بين الأنا وغيرها، وهي كما يأتي:
- **الأنا وعلاقاتها العائلية**
- **الأنا وعلاقاتها الاجتماعية**
- **الأنا وعلاقاتها مع الثقافة المجتمعية**
- **علاقة الأنا بالزمن**
- النتائج.
- المراجع.

التمهيد:

السيرة الذاتية -كما هي عند فيليب لوجون (PHILIPPE LEJEUNE)- "حكي استعادي نثري، يقوم به شخص واقعي عن وجوده الخاص، وذلك عندما يركز على حياته الفردية، وعلى تاريخ شخصيته" (لوجون، 1994، ص 8). وتتناول هذه الدراسة علاقات الأنا، عند سعيد السريحي في "الحياة خارج الأقواس: سيرة غير ذاتية للمدعو سعيد" 2020م. حيث يبدأ السارد من النهايات من مرحلة الشيخوخة مصوِّرًا الحال التي يمكن أن تكون عليها الحياة، والناس، والعلاقات في تلك الحقبة التي يمكن أن تأتي، وقد لا تأتي أبدًا- كما قال في صفحة الإهداء-. ثم يأخذ السارد المسِّن في استدعاء ماضي الآباء، والأجداد، وماضيه هو -الذي هو حاضره زمن الكتابة-.

ويتميز السريحي في هذه السيرة خاصةً في مزجه بين العام والخاص والماضي والحاضر وتقديم العديد من الحكايات والتعليقات والرؤى والتأملات، إذ الكتاب فعلًا «حياة خارج الأقواس»، لكنه أيضًا مرآة لحياة داخل أقواس المجتمع والذات تنعكس فيها الأحداث والصور والعلاقات والآمال وتقلبات الزمن الغائرة في الزمان الوجداني (المدني، 2021).

يشكل العنوان عنصرًا رئيسًا في النص، فهو المفتاح الإجرائي الأول الذي يمنح القارئ فرصة الدخول إلى عالم النص؛ لكشف خفاياه، فالعنوان نص صغير له وظائف دلالية، وجمالية، حيث إنه يحمل دلالة فكرية تمنح القارئ إضاءة مهمة تمكِّنه من تأويل النص وفق وظائفه الإيحائية المتعددة (الكردي، 1992، ص 52). و"الحياة خارج الأقواس"، عنوان يوحي بأن السارد يقدِّم سيرة الذات في خروجها عن المعتاد، والسائد الذي هو "خارج الأقواس"، وخارج الأطر التقليدية بعيدًا عن إملاءات المجتمع، وثقافته، ونمطيته، وتقليديته. وقد كانت كذلك في تقنيتها السردية وفي قدرتها على أن تكون الذات محور النص من خلال موضعتها في المجتمع الذي تربت فيه وتعيش بين ظهرانيه.

(الأنا) ضمير للمتكلم لا تثنية له من لفظه، ويلحظ هنا تميز (الأنا) وتفردها اللغوي بعدم تثنيتها أو جمعها، وتشير كلمة نحن إلى (أنا) جمعي فهي تصلح في التثنية والجمع (مشاشو، ومحجوبي، 2022). والكائنات الأخرى -غير الإنسان- لا تعرف نظام (الأنا)؛ كونها تفتقد القدرة على التعبير عن هذه (الأنا)، ولا تعرف نظام الأنا والآخر إلا في إطار نظام الطبيعة القائم على الضرورة والغريزة والصراع من أجل البقاء. فـ(الأنا) خاصية إنسانية بحكم استعمال اللغة والمؤشرات الزمانية والمكانية، الدلالية والتداولية (الزين، 2018، ص 22-38). فـ(الأنا) تعبر عن وعي الإنسان بأنه مفارق لما حوله الذي يمكن أن نطلق عليه الآخر، سواء كانوا أفرادا إنسانيين أو مخلوقات أخرى بما في ذلك الكون المحيط به.

إن هذا الوعي بالأنا هو ما يشار إليه بإرادة الحياة، وإن كان في تلك الإرادة شيء من الغريزية المشتركة بينه وبين الحيوان إلا أن هذه الغريزة تتجاوز ذلك عند الإنسان إلى ما يعرف بـ(الاحتكار والتخزين) اللذين يبدأ منهما صراع الإنسان مع غيره وتبدأ (الأنا) في التضخم الذي قد يؤدي إلى العدوان والتجاوز. ومن هنا يحسن تبيان طبيعة هذه الأنا وهويتها من طريقين:

أولاهما: المطابقة مع الذات وهنا يبرز مفهوم (الهوية). وثانيتهما: المغايرة مع الآخر والاختلاف عنه وهذا ما يستدعي مفهوم (الغيرية) (الزين، 2018، ص 22-38).

أما عن الطريق الأولى المتمثلة في المطابقة واستدعائها لمفهوم "الهُوِيَّة" (بضم الهاء وكسر الواو ثم ياء النسب فالتاء المربوطة) فتجدر الإشارة إلى أن هذا المفهوم من المفاهيم المشكلة؛ لاتصال بنيته الدلالية العميقة بالعديد من الحقول المعرفية مثل اللغة واللسانيات والفلسفة والمنطق والاجتماع. ومن هنا تتأثر مقاربة مفهوم الهُوِيَّة بالتحديات النظرية والدلالات الفكرية التي اكتسبها لغويا ومنطقيا وفلسفيا (الكحلاوي، 2015: 210/1).

ومفهوم "الهوية" مأخوذ من المادة اللغوية "هو" ويقصد بها جوهر الشيء وحقيقته، وفي المعجم الوسيط:" الهوية: تطلق -فلسفيا- للدلالة على حقيقة الشيء أو الشخص التي تميزه عن غيره (مصطفى، آخرون، د.ت). وهي ما يكون به الشخص هو هو. وباعتبار تحققه يسمى حقيقة وذاتا، وباعتبار تشخصه يسمى ماهيَّة (صليبا، 1982: 529/2- 532)، وعند الجرجاني في التعريفات أن "ماهيَّة الشيء ما به الشيء هو هو" (الجرجاني، 1983، ص 252).

فهوية الشيء "هي عينه وتشخصه الذي ندركه بالجواب عن السؤال ما هو أو ما هي؟" (سعيِّد، 1998، ص494). وهي "الحقيقة المطلقة المشتملة على الحقائق اشتمال النواة على الشجرة" (الجرجاني، 1983، ص 252).

وخلاصة القول -هنا- أن الهوية تعني تفرد الإنسان أو المجتمع ثقافيًا في عاداته وأنماط سلوكه ومبادئه وتصوره للإنسان والكون والحياة. فهي وعاء الضمير الجمعي لكتلة بشرية معينة تشتمل على جملة من القيم والعادات والمقومات التي تكيف وعي الجماعة وإرادتها في الوجود وتعمل على حفظ كيانها. وتتمثل أهم مقومات الهوية في الدين واللغة والوطن والتاريخ (أبو لبدة، 2015، ص 213).

وأما الطريق الأخرى لمعرفة الأنا فهي طريق المغايرة أو الاختلاف عن الآخر الذي يختلف عن (الأنا) بـــ(أنا) أخرى هي بمثابة المرآة العاكسة، فقد يصح أن يقال: إن الأنا من ابتكارات الآخر، وكأن (الأنا) لا ترى ذاتها إلا في مرآة الآخر ولا تعي ذاتها إلا عبر رؤيته. من حيث إنني أرى نفسي في الآخر، ويرى نفسه في ذاتي، ويكون ذلك هو الأساس نحو الرغبة في التمايز ثم التميز الذي قد يقود إلى تعزيز مكانة الذات أو إلى الصراع أو إلى كليهما (الزين، 2018، ص 22-38).

ويُعنى بالعلاقات التحفيز الذي يحدد هوية الشخصية في الحكي من خلال مجموع أفعالها وأشكال العلاقة بينها وبين مجموعة الشخصيات الأخرى (لطيف، ورسول، 2022، ص 360- 373) التي تقوم عليها السيرة. إن السيرة الذاتية تتمحور حول الذات مُكَوِّنةً "حالة من الشعور الإنساني وسردا لتجربة الذات وتعبيرا عن قدرتها ونظرتها إلى الحياة والآخر عبر اللغة" (النعمان، 2023، ص27)؛ لعرضها على المتلقي أو القارئ. حيث إنّ "الفهم الحقيقي للأدب ينطلق من مَوقَعَة القارئ في مكانه الحقيقي وإعادة الاعتبار له باعتباره المرسَل إليه والمستقبل للنص ومستهلكه، وهو كذلك القارئ الحقيقي له تلذذًا ونقدًا وتفاعلًا وحوارًا" (حمداوي، 2016، ص 26). إضافة إلى الوعي بأن السيرة مهما أغرقت في الخيال أو سُرِدت بضمير الغائب فإنها تحمل في صورتها النهائية ذاتًا (أنا) منشئة ظاهرة أو مختفية في كل فعل يُروى أو قول يُنقل، وهي الذات الكاتبة التي يعسر أن نفصلها فصلا قاطعا (زروق، 2014، ص 131-151) عن خطابها السردي كما أنه من العسير أيضا إهمال الجوانب الاجتماعية والنفسية والتاريخية في قراءة الخطاب الأدبي عموما والسيري على وجه الخصوص (مبيرش، 2002، ص 305، 311).

وهذه الدراسة حول الأنا وعلاقاتها في (الحياة خارج الأقواس) تستصحب هذه الرؤى العامة حول مفهوم الأنا وعلاقاتها. والمقصود بـ(الأنا) في هذه المدونة هو السارد (المدعو سعيد) الذي يتمحور حوله السرد من بدايته حتى ختامه. وهذه الذات ارتبطت بعلاقات عديدة مع غيرها تنضوي تحت ثلاث علاقات كبرى كما يأتي:

أولا: الأنا وعلاقاتها العائلية.

ثانيًا: الأنا وعلاقاتها الاجتماعية.

ثالثًا: الأنا وعلاقاتها مع الثقافة المجتمعية.

وهذه العلاقات تتضمن الاتصال والانفصال بالمعنى العام لهاتين الكلمتين المتمثل في الانسجام والقبول بالآخر أيًا كان ذلك الآخر. أما علاقة الانفصال فتتمثل في سوء العلاقة بين الأنا (الذات) وبين غيرها، فليس هناك علاقة انسجام ولا قبول؛ مما يدفع كل طرف للتعامل المعادي سواء من الأنا أو من الآخر.

أولا: الذات وعلاقاتها العائلية

وعلاقة الاتصال هنا تعني التواصل والإبلاغ والاطلاع، وتدل على إقامة علاقة مع شخص ما أو شيء ما، وعلى فعل التبليغ، وهي عملية يتفاعل بها المرسل والمستقبل لرسائل في سياقات اجتماعية معينة تتوفر فيها مساهمة واعية للأفراد أو الجماعات (بلعيد، 2009، ص 43). هذه العلاقة (علاقة الاتصال) يقصد بها هنا علاقة الاتصال الإيجابية، والتعامل الهادف أو البناء بين الأنا والآخر.

ووجود الآخر ضروري للوعي بالذات، وهذا يعني أننا لا ندرك (الأنا) إلا بحضور الآخر/الغير الذي يتحول إلى مرآة تنعكس من خلالها ذواتنا الداخلية والخارجية. هذه العملية التعارفية الإدراكية لا تتم إلا بالاتصال وبناء علاقات الحوار والتجاور (بلعيد، 2009، ص 519- 544). وقد كان لهذه العلاقة عدد من التمظهرات في (الحياة خارج الأقواس)، التي من أهمها:

1- علاقة الأنا بذاتها

إن من طرق معرفة الأنا القبول بها كما هي، وهذه أولى طرق معرفة الذات (بلعيد، 2009، ص 519-544). وتقدم سيرة السريحي ذاتًا أصيلة وعريقة، بل متضخمة بمآثرها القبلية والاجتماعية، وثقافتها العلمية؛ فقد كان السريحي في إنتاجه الفكري يدعو إلى حرية التفكير، والحداثة، والتجديد، ونقد التقاليد، والعادات الضارة، والخاطئة في المجتمع. واتجه برؤاه وأفكاره إلى التجديد والنظر إلى التراث بمنهجيات جديدة بعيدًا عن الأحكام الجاهزة، والمسلمات النقدية، أو الفكرية التي تقضي على السؤال، وتعطل التفكير، وقد تبين ذلك في رسالتيه للماجستير المعنونة بـ(شعر أبي تمام بين النقد القديم ورؤية النقد الجديد، 1402ه) والدكتوراه المعنونة بـ (التجديد في اللغة الشعرية عند المحدثين في العصر العباسي 1408ه)، وكذلك في إنتاجه المعرفيّ الآخر.

لقد حملت هاتان الدراستان طابعًا جديدًا في التفكير، والتحليل، والنقد يخالف ما كان - في وقته- سائدًا في الدراسات الأدبية، والرسائل الجامعية، يقول أحد الباحثين: "قضى سعيد السريحي حياتَه العلميَّة والمعرفيَّة محاوِلًا ضرب وتقويض المقولات المركزية التي تروج داخل الأقواس، لكنه لا يتردد في الإعلان عن أن ميدان معركته خارج هذه الأقواس، تاركًا المهمة للمتلقي في أن يجتهد في العبور إليها وتحمُّل مسؤوليَّة هذا العبور" (الخطيب، 2021، ص 99).

ويرى دارس آخر أن السريحي آمن بمنهجياته النقدية القائمة على التفكيك والتشريح وإعادة النظر في المسلمات. فـ"فكرة النقض التي آمن بها السريحي مبكرًا على هاجس فلسفي مهم يكاد يكون المحرّك الأول خلف سؤال النقد الحديث؛ وهو أن كل قراءة لا بد أن تحمل -ولو ضمنيًا- تكسيرًا في بناء سابق، بقدر ما تمثّل إضافة له" (الزهراني، 2021، ص 49).

ويقول عن ذاته في توضيح لمسيرته البحثية ولمنهجه النقدي: "لم يستوقفني في حركة الحداثة حين اتصلت بها غير ما وجدته فيها من نقض لكل مبروم من سبل القول وآليات إنتاج المعاني، ما وجدته فيها من غضب على كل ما هو مؤسس ومستقر من طرائق التفكير ورغبة عارمة في قول ما لا يقال، وكتابة ما لم يكتب من قبل" (السريحي، 0202، ص116). ويكشف هذا القول عن (أنا) راضية عن ذاتها، وواثقة من طريقتها.

وعُرِف عنه أنه صاحب ألق فكري وثقافي، وله أفكار ومواقف جريئة استطاع أن يغزو بها الساحات الثقافة في الداخل والخارج. إذ هو من الكتاب غير المستسلمين للمسلمات والبديهيات، فتجده ينقب ويفكك ويشرّح بمباضعه الجراحية الخاصة، ما جعله شخصية إشكالية لا ترضى بالسائد والمألوف. هذه الشهادات قامت على قراءة المنتج الإبداعي والثقافي والفكري للسريحي. وتقدمه على أنه باحث، وكاتب تنويري، قاوم التقليد الجامد، وقرأ التراث بمنهجيات حداثية، ودعا إلى نبذ التعصب، والجهل.

لقد أثار هذا التوجه النقدي لدى السريحي مقاومة من الاتجاه السائد والتقليديّ، خاصة بعد مناقشة رسالته للدكتوراه التي لم تُجَز، ولم يَنَل الدرجة العلمية عليها؛ مما كان له الأثر الكبير على نفسه وعلى إنتاجه العلمي، حيث يتوخّى فيه تفكيك الظواهر الثقافية، ومناقشة الأفكار التقليدية، وإعادة النظر فيها. كما توخّى من كل ذلك تحقيق ذاته العلمية والثقافية وكان هذا هو ميدان التنافس الذي أدخله في كثير من الصراعات التي شكلت علاقة (الأنا) بغيرها من ذوات وزمن.

جاءت هذه السيرة في ثوب أدبي يسرد حياة الكاتب، ويتصور ما هو قادم عندما يكون مُسِنًا بين أبنائه، وأحفاده يحكي لهم سيرته، وسيرة آبائه، وأجداده. ويصور أحداثًا ومواقف لها طابع القوة والشجاعة والسطوة مفتخرًا بكل ذلك ومتعاظمًا به. وتتضح تلك (الأنا)في خاصية الفاعلية والاستقلال في التفكير واتخاذ القرار التي أخذ بها نفسه منذ أن كان شابا يافعا، ولعل هذه السيرة تعكس هذه الخاصيَّة النفسية والفكرية؛ فهذه السيرة كتبت في فترة مبكرة من حياة الكاتب فقد صدرت الطبعة الأولى في 1989م، وكان ذلك في أوج صراعه الأدبي والفكري وفي أوج الهجوم عليه من تيارات مختلفة إضافة إلى ما قوبل به في مناقشة رسالته العلمية للدكتوراه؛ مما كان له الأثر الواضح على كتابة هذه السيرة، وذلك حين كانت الطريقة التقليدية والمدرسية هي المهيمنة على البحث العلمي والنقدي. حيث إن على الباحث أن يسير وفق

ما ترتضيه الطريقة المعتادة في جامعته، وتصبح الكتب المدرسية هي الغاية والوسيلة، وما عداها يكون مضرًا، ولعل هذا الحوار يكشف هذه الأنا في استقلالها وتميزها، فيقول:

- "عارف، أحس كتب المدرسة غبيَّة.
- خربت تفكيرك الكتب اللي تقراها.
- يا اخي مو خربت تفكيري، أنا صرت أحب أقرأ غير اللي يدرسونه لنا في المدرسة، أقرا الكتب اللي تخليني أفهم أكثر من اللي يفهمونه، الكتب اللي تحسسني إنه اللي يفهمونه غلط، وإنهم ما هم فاهمين حاجة" (السريحي، 2020، ص 115).

فهذا الحوار الذي يتسم بالمباشرة والوضوح يصف الكتب المدرسية بأنها (غبية)؛ لأنها لا تقدم معرفة متميزة بقدر ما تقدم معرفة أساسية تناسب جميع الطلاب، ولا تلبي طموح بعض الطلاب من ذوي النهم المعرفي، كما أن هذا الحوار يوحي بتميز هذه (الأنا) وبحثها عن المختلف والجديد.

كما تتضح علاقة (الأنا) بذاتها في طلب الحرية واختيار ما يرغب فيه المرء دون أن يكون عليه رقيب يتحكم في اختياراته ولكن ذلك الاختيار قد يجر عليه الكثير من التبعات الكثيرة لذلك الاختيار الحر في مجتمعه ثم بعد ذلك ما يعتري الإنسان من الحيرة.

ويجد السارد نفسه في مواجهة اختياراته ويأخذ في النظر والتأمل في حياته وأعماله السابقة، يقول: "أحدق في سقف الغرفة، يقتادني ملكان، قدماي تخط على العشب وورق التوت يتساقط، والحور يتهامسن:

- مسكين
- تلك عاقبة العصيان.
- أفلت من قبضة الملكين، أركض ويتبعاني، ألوذ بشجر السدر عاريا، يمسكان بي:
- الا تكفيك معصيتك؟
- وهبك الله ألف شجرة فأبيت إلا التي نهاك الله عنها.
- أغواك الشيطان... بل أغوتني حريتي، خلقني الله حرا، لست مجبولا على الطاعة مثلكم
- ذق إذن ثمن أن تكون حرا" (السريحي، 2020، ص 92، 93).

وهذا الحوار يبرز رغبة (الأنا) في حرية الاختيار والعيش بالأفكار التي تؤمن بها. فـ (الأنا) من هذه الناحية منسجمة مع ذاتها متصلة بأفكارها فهي في حالة اتصال وانسجام؛ حيث يواجه هذا الموقف بكونه

خُلق حرا. إلا إنه من ناحية أخرى يصور علاقة انفصالية بين (الأنا) والآخر. فقد جاءت لغة هذا الحوار المتخيل في الآخرة متمركزة حول (العصيان)، (الشجرة)، (أغواك الشيطان). وكل ذلك يشكل بوضوح مواجهة بين موقفين متضادين أحدهما يتشوف إلى الحرية وطلبها والعيش بها، والآخر يسعى لقمع هذه الرغبة. وذلك يماثل بدرجة كبيرة الخطاب الوعظي السائد في مرحلة كتابة السيرة، وكأن هذه اللغة تؤطر حياة الإنسان وتفكيره للخضوع لكل ما هو تقليدي وسائد مع أن الإنسان منح الحرية في الاختيار.

2- **علاقة (الأنا) بالعائلة والأسلاف**

علاقة الأنا بالعائلة والأسلاف علاقة وثيقة في الثقافة العربية، ومن مظاهرها العناية بالأسرة من أب وأم وإخوان وأخوات وأحفاد، وكذلك العناية بالنسب والانتساب على القبيلة أو العشيرة. وهي من الأفكار المهيمنة على حياة العربي إلى اليوم. يتضح هذا النسق الاجتماعي في (**الحياة خارج الأقواس**) في علاقة (الأنا) بالاعتداد بالنسب والقبيلة، فهي تشكل عنده منظومة علاقات ثقافية تتداخل فيها الحكاية والتاريخ والخيال بالواقع.

فهذه (الأنا) تسكنها حكايات أجدادها من الجد السابع أو الثامن حين أجاب حفيده بأن جِمال أجداده قد أتعبت ظهره وأثقلته. هذه الجمال هي الجِمال الثقافية بما فيها من عادات وتقاليد وحكايات وبطولات وأعمال جعلته تحت سطوة هذا النسق الاجتماعي. بل أصبح في جميع مواقفه وأفعاله وأخلاقه صدى للآباء والأجداد، "راح عيسى يتحدث كمن يشرح درسا: عد إلى كل فعل فعلته، كل موقف وقفته، كل كلمة قلتها... فستجدهم يكمنون هناك يلوحون لك وراء مواقفك ويعلنون عن أنفسهم في كلماتك.

- هل أنا مجرد صدى لهم؟
- أنت تمظهراتهم إشاراتهم التي تركوها ورحلوا
- وأين أنا من كل ذلك؟
- أنت كل ذلك، أنت كل ذلك، كل ذلك أنت، كل ذلك أنت" (السريحي، 2020، ص 109).

والأسرة القريبة التي يعيش بينهم السارد حاضرة في سيرته، وقد تجلت علاقات تلك الأسرة في مظاهر كثيرة ووسمت الشخصيات -غالبا- بالسمات التي يجب أن تكون عليها العلاقة داخل العائلة، يتحدث السارد عن أبيه في المواقف التي تستدعي التوجيه أو سرد الحكايات: "تذكرت أبي، كان إذا روى لي تلك الحكاية ختمها متعوذًا بالله من ثلاث: السيل إذا انحدر، والجمل إذا هدر، والعبد إذا غدر" (السريحي، 2020، ص 18). جاءت صياغة هذه الفكرة قائمة على التقسيم الجميل والتزام السجع؛ مما يجعلها عبارة محفوظة توجه سلوك المرء؛ ليكون حذرا في مواجهة غدر الطبيعة والإنسان.

والتنشئة اللغوية من المهام التي يعتني بها الأب تجاه أبنائه، فمن عادة المجتمع القبلي والبدوي الاعتناء بمراقبة حديث أبنائهم فلا يقبلون منهم إلا اللغة التي عليها قبيلتهم أو مجتمعهم، ويرون ذلك أولوية من أولويات التربية، وهذا يبدو أنه ديدن القبائل في تاريخها القديم. "كان أبي رقيبًا على طريقتي في الكلام، يغفر لي كثيرًا من زلاتي، ولكنه لا يغفر لي كلمة ينحرف بها لساني عن لهجتنا وطريقتنا في الكلام، يسألني متى نمت البارحة؟ أقول:

- قِعِدت أقرأ...
- يقاطعني قبل أن أكمل الجملة:
- قَعَدت، قَعَدتْ، ما هو قِعِدت، لا تتكلم زي أهل ثول وذهبان، هذا ما هو كلامنا" (السريحي، 2020، ص 44).

ومن ناحية أخرى يحرص الآباء على أن يكون كلام الولد خشنا وقويًا، " ومن أقصى المجلس جاء صوت أبي مؤنبًا: كم مرة قلت لك لا تقول: وي. وي يقولونها البنات بس، وإنت ما أنت بنت" (السريحي، 2020، ص 44).

وتكون القصص والحكايات لأغراض تربوية، كأن يتعود الطفل على سماع مواقف القوة وإعداده ليكون قويًا في مواجهة مشكلات الحياة ومواقفها القاسية فكانت الحكاية نوعًا من طرق التنشئة المتوارثة في مجتمع السارد، وهو نموذج لمجتمعه الكبير الذي ينتمي إليه. "كان أبي حين يتحدث يشيح بنظره بعيدًا، كأنما كان يرى أجداده في الأفق" (السريحي، 2020، ص 48). لا نجد السارد يزيد على ذلك في وصف علاقته بأبيه، ولا يجلي صورة والده في جوانبها المتعددة.

وأمّا علاقة (الأنا) الساردة بالأم فهي علاقة الرحمة والعطف والشفقة مع التوجيه. وتستشعر الأم خطر تلك الحكايات وما تحدثه من خوف ورهبة في نفس الناشئ الصغير فتحتج على طريقة الكبار في ذلك ولكن الأب يرد كلامها ويحتج بأن التنشئة يجب أن تكون بهذه الطريقة التي تقوي القلب وتجعل الفتى شديدا صبورا في مواجهة الحياة. "أنا قلت لأمي الله يهديها، لا تفجع الولد بقصص عيالها وبناتها اللي ماتوا.

- خليها تقول له كل شيء.. هذي القصص تقوي قلبه.
- كفاية عليه قصص جداتك كلها ذيابة وعقارب وحيايا وسلب ونهب وقاتل ومقتول.
- كلها تقوي القلب، ما أحد يعرف عن الدنيا، بلاويها تحتاج رجّال قلبه حجر...لم تورثني تلك القصص قلبا حجرا، أورثتني قلبا مسكونا بالموتى وجنازات تلوح أمامي كلما أغمضت عيني، وتراودني كلما جلست وحيدا، أتشبث كالكبار بالصبر" (السريحي، 2020، ص 42).

إن ملاحظة الأم كانت صائبة فيما تحدثه تلك الحكايات والقصص من أثر في نفس الطفل، وهنا نجد أن السارد يبوح بذلك في أن تلك الحكايات أورثته قلبا مسكونا بالموتى والجنائز. ومع ذلك تحاول تلك الأم أن تصف ابنها بأن دمعته قريبة وكثير البكاء: "أبو دمعة. هكذا كانت أمي تسميني مؤنبة كلما رأتني أبكي" (السريحي، 2020، ص 42)، لكنها تفسر هذا البكاء تفسيرا آخر حيث تذكر أن هذا سببه دعاؤها، "يوم عرفة شفت ولد يدعي الله ويبكي... ورزقني ربي بسعيد" (السريحي، 2020، ص 42). فتظهر شفقة الأم في تفسيرها لما يبدو عليه ابنها من ضعف بأن هذا البكاء هو هبة ودعوة مستجابة وليس ضعفا.

إنها الطريقة التقليدية في التربية والتنشئة التي تقوم على سرد بعض الحكايات للتشجيع ورسم القدوة للطفل الصغير، ولكنها قد تكون ذات مردود سلبي على متلقيها. فهذه الطريقة في تنشئة الطفل من صنع الثقافة الشعبية التي تمارس فعلها في تربية الصغار وتؤطر تصورهم للحياة وللناس.

ويلحظ علاقة (الأنا) الساردة بالجدة حين يصور حالته طفلا يجلس إلى جدته ويسمع حكاياتها: "كنت كلما فرغت جدتي من حكاياتها التي كانت تحكيها لي كل مساء أسألها عن أولئك الرجال والنساء الذين طالما سمعتها تتحدث عنهم ولم أرهم قط" (السريحي، 2020، ص 54).

فالطفل يسأل جدته ويستفهمها عن أولئك الناس الذين تتحدث عنهم حتى أصبح يريد رؤيتهم ومعرفتهم " تحكي جدتي مغمضة العينين لم يترك لها الموت من أبنائها وبناتها العشرة الذين تخطفهم الجدري والحمى والعين غير أمي... من هذا الباب خرجت جنازاتهم واحدا وراء الثاني... وتشير بيدها إلى الباب بدهشة طفل يعرف أنها عمياء" (السريحي، 2020، ص 46، 47).

بل وفي تلقي المعرفة وإنتاجها، ومن ذلك حرص الثقافة الشعبية المغرقة في النسقية على صفاء النفس وصحة الحدس ومحاولة كشف ما هو غائب عن المرء، يقول: "جدة إنت تشوفين؟ إيوا. بس عيونك مغمضة... عميا بس تراني أشوف بقلبي. أغمض عيني مثلها وأصغي لحكاياتها... تعثرت في طفولتي أكثر من مرة، وأنا أحاول أن أرى بقلبي" (السريحي، 2020، ص 47).

ونجد علاقة (الأنا) الساردة بالأبناء تتسم بالحرص، بل الخوف عليهم مما يتعرضون له، وما يقال عن أبيهم: " كان أبنائي يعودون من مدارسهم وفي حقائبهم تندس الأشرطة والمنشورات التي لا تخلو من غمز ولمز وطعن في وطنيتي حينًا وتشكيك في ديني حينًا آخر" (السريحي، 2020، ص 12). فهذا الأب الذي يجد خصومه يحاربونه في أبنائه بوضع الأشرطة والمنشورات الوعظية والتي فيها ما يتحدث عنه ويهاجمه، يقع تحت تأثير نفسي سلبي يدفعه للخوف على أبنائه والحرص على سلامتهم الجسدية والنفسية والفكرية.

وأما علاقة الأنا (الساردة) مع الأحفاد فقد كانت علاقة مليئة بالأسئلة والتشكيك في كل ما يقول الجد، حيث يشعر الأحفاد أن الجد قد كبر في السن وأنه لم تعد له القدرة العقلية الكافية، فهو في نظرهم

رجل كبير في السن قد أصابه الخَرَف، يقول: "تعودت بعد ذلك حين استبدَّت بي هذه الخطرات، على ضحكات أحفادي، وهم يتهامسون حولي: جدنا خرف" (السريحي، 2020، ص 19). وتظهر البنت في حالة من الشفقة والرحمة بوالدها وتعتذر عن أخطاء هؤلاء الصغار وتحاول أن تخفف وطأة كلامهم على نفسه: "جدكم يمزح معاكم، وأنتم ما تعرفون المزح. لم أكن أمزح، وكانت تعرف أني لم أكن أمزح غير أنها أرادت أن تحافظ على ما تبقى من صورتي أمام أبنائها" (السريحي، 2020، ص 34). وتعتذر بجهلهم وسوء تصرفه؛ لأنهم لم يستوعبوا هذه المعاني بعد، "غادروا الغرفة، اقتربت مني معتذرة:

- معلش يا أبويا.. سامحهم ذول جهال.
- معاهم حق يا بنتي.. معاهم حق.. أنا نفسي ما أدرس ليش أقول كذا" (السريحي، 2020، ص 36، 37).

هذا المشهد الذي يصوره الحوار يترجم حالة (الأنا) وعلاقتها بأحفادها الذين جاؤوا في عصر غير عصرها وتربوا تربية غير تربيتها، فهم جيل يتحدث بطلاقة ويسأل ويفكر ويقبل أو يرفض.

ثانيًا: الأنا وعلاقاتها الاجتماعية

1- العلاقة بالأصدقاء

لما بدأ السارد سيرته من مرحلة الشيخوخة متصورا تلك المرحلة ظهر الأصدقاء، وهم كذلك في مرحلة الشيخوخة، فلم نجد حضور الأصدقاء في مراحل العمر الأخرى، ونجده يتذكرهم وقد أرهقته الحياة وأتعبه المرض: "أتذكر أصدقاء طفولتي، أعتقد أنهم ماتوا جميعا، وربما لا يزال أحياء ينتظرون مثلي الموت، لم أعد أرغب في زيارة أحد منهم، ويبدو أن أيًّا منهم لم يعد يرغب في زيارتي، سئمنا من بعضنا، سئمنا من أنفسنا" (السريحي، 2020، ص 52).

ومع هذه الروح اليائسة وتصوير الجميع، وكلٌّ منهم قد ملّ من صاحبه فإن ذلك يوحي بأن تلك العلاقة بين هؤلاء الأصدقاء كانت قوية وصادقة، حتى وإن أصبحوا كبارا وبعضهم قد مات، إلا أن التواصل الوجداني والروحي مستمر بينهم. ومن ذلك: "زارني في هيئتي، كانت زيارته لي قد انقطعت بعد سنوات من وفاته... عارف؟ لم يجبني، لوَّح بيده مودعًا كما كان يفعل حين تفرقنا الطريق ونحن عائدان من المدرسة" (السريحي، 2020، ص 99).

ونجد إلماحات لبعض مواقف الطفولة بين الأصدقاء "أتذكر أصدقاء الطفولة، كنت إذا ما شاركتهم اللعب لا أستطيع أن أركض مثلهم، لم يترك لي الربو الذي كنت أعاني منه قدرة على مشاركة أندادي اللعب

طفلا، وجدت في القراءة ملعبي الذي آنس إليه حين أعجز عن مشاطرتهم ملاعب الطفولة" (السريحي، 2020، ص 29). ومثل ذلك ما يدور في هذا الحوار بين شابين صغيرين في مقتبل العمر ويفكران في الحب:

- "إنت تحب يا عابد؟
- لم يجب على سؤالي، همست له:
- قول لي، إحنا أصحاب، والله ما أقول لأحد" (السريحي، 2020، ص 112).

2- **العلاقة بالأساتذة**

أما علاقته بأساتذته ثم زملائه فيما بعد، فقد اتسمت بعلاقتين إحداهما علاقة اتصال إيجابية حسنة والأخرى عكس ذلك وهنا يكون الكلام عن العلاقة الجيدة مع الزملاء والأساتذة في جانبها المشرق والجيد، ثم يأتي الكلام عن بعض الجوانب السلبية أو السيئة مع البعض الآخر. وقد اتسمت علاقة الأنا بأساتذتها بالوئام والتلقي الجيد للعلم والتعامل بالأخلاق الجيدة في مجال العمل والتعامل، ويتحدث عن أستاذه الدكتور لطفي عبد البديع حديث الطالب المعجب بأستاذه، فيقول:

- "قلت للطفي عبد البديع، ونحن نغادر قاعة الدرس:
- دكتور، أنا في مشكلة:
- إزاي؟
- إنت تهدم كل اللي تعلمته
- كوِيس.
- كويس؟ طيب، وبعدما أخسر كل اللي تعبت سنين حتى تعلمته؟

ولم يجبني وتركني يومها على ركام من المعرفة، وعشت بعدها سنوات معه كي أتعلم كيف أعيد بناء تلك الأنقاض" (السريحي، 2020، ص 116).

3- **العلاقة بالزملاء**

ويتناقش مع بعض زملائه حول القضايا الملحة عليه وعلى أصحابه في مرحلة مثيرة ومليئة بالمناقشات والمناكفات، ويصور كل ذلك بما يعكس بعضًا من أفكار تلك المرحلة واختلاف الآراء في توصيفها التوصيف الدقيق: "لا يمكن للبدوي أن يكون حداثيًا. هكذا قال لي بكر باقادر، ونحن نصعد درج النادي" (السريحي، 2020، ص 128). إن هذا الزميل يتصور أن الثقافة البدوية – كما في حالة المدعو سعيد- لا تمكِّن المرء من أن يكون حداثيًا؛ لما يتوهم من تعارض نسقي الثقافتين.

ويتحدث عن زملائه في الكلية التي كان يدرس بها عندما منعت عنه درجة الدكتوراه بشيء من الاعتداد بالنفس الممزوج بالألم، يقول: "يتلطف محمد مرسي الحارثي في الحديث معي، محاولا أن يجد

لنفسه طريقا بين صداقة تربط بيننا ومسؤوليته عن عمادة الكلية، يتلطف وهو يشير إلى ما ورد في خطاب سيد الجامعة برد رسالتي العلمية التي كانت الكلية وقبلها اللجنة العلمية ومجلس الدراسات العليا قد أقرتها" (السريحي، 2020، ص 129). ومثل هذا الموقف من زميل آخر في الكلية نفسها يحاول مساعدة زميله كي يتجاوز مرحلة صعبة فيه الكثير من التجاذبات الفكرية والأدبية "كان وكيل الكلية صالح بدوي قد طلب مني قبل ذلك أن أتوقف عن الكتابة ريثما يمر موضوع رسالتي بسلام" (السريحي، 2020، ص 129، 130).

إن التواصل خاصية طبيعية وعملية اجتماعية مرتبطة بالإنسان منذ ولادته وبالمجتمع من حوله، وهو ضرورة من ضرورات الحياة الاجتماعية وجوهر بناء العلاقات الإنسانية وتحقيق التكامل الاجتماعي. فهو من جهة يقوم بوظيفة نقل الرموز الذهنية وتبليغها بوسائل لغوية وغير لغوية ومن جهة أخرى يؤدي وظيفة تأثيرية ووجدانية تقوم عليها العلاقات الإنسانية بالطريقة غير المباشرة.

4- علاقة الأنا بالمختلف فكريًا

في (الحياة خارج الأقواس) شكّل الاختلاف الفكري فكرة مركزية خطيرة حيث أصبح المختلف عن المنهج التقليدي والمسلك التراثي متهمًا في مواقفه وأهليته، مع أن المفترض أن الاختلاف الفكري بين الناس هو القاعدة التي يرضى بها الجميع ويقبلونها ويتعايشون مع المختلف عنهم في أفكارهم، بل إنه من سمو الشخصية ورقيها أن تكون قابلة للآخر مستمعة له ومناقشة له دون إقصاء أو تعصب، فضلا، عن إلحاق الأذى بالآخرين لاختلافهم فكريا أو ثقافيا (النعمان، 2023، ص 175).

هذا هو مبدأ الحياة الطبيعية التي يطمح إليه الإنسان المثقف، إلا أن ما يصوره السارد في (الحياة خارج الأقواس) غير هذا، يقول في أحد الحوارات:

- "عارف، أحس كتب المدرسة غبيَّة.
- خربت تفكيرك الكتب اللي تقراها.
- يا أخي مو خربت تفكيري، أنا صرت أحب أقرأ غير اللي يدرسونه لنا في المدرسة، أقرأ الكتب اللي تخليني أفهم أكثر من اللي يفهمونه، الكتب اللي تحسسني إنه اللي يفهمونه غلط، وإنهم ما هم فاهمين حاجة" (النعمان، 2023، ص 115).

ومع أن هذا الحوار يتم بين طالبين صغيرين حول قراءة الكتب غير المدرسية وتأثيرها على الإنسان في أفكاره، وفي شخصيته، ورؤيته للأشياء فإن هذا الموقف يتكرر مع السارد عندما أصبح باحثًا، وله رؤيته الخاصة فيصبح زملاؤه في موقف الذي يخاف من المعرفة الجديدة وهو يدافع عن منهجه الجديد ورؤيته الخاصة، يقول:

"تنادوا ذات ريبة واستدار حراس مرمى العربية حولي، يحيكون كلماتهم وشباكهم، يعدون كمينا لي...

ما رأيك في أدونيس؟

له ما له وعليه ما عليه.

نريد رأيا أكثر وضوحا

أدونيس شاعر ومفكر، لا تمكن مصادرته بحكم واحد.

باختصار أنت تتفق معه؟

في كثير مما ذهب إليه.

وتعتبره شاعرا ومفكرا

اختلافنا معه لا يمكن أن يجعلنا ننكر أنه شاعر ومفكر.

يتغامزون كمن وجد ضالته، كصيادين أيقنوا أنهم أوقعوا فريستهم في حبائلهم... أنضجوا طبختهم كما يشتهون... كنت قد نفضت يدي من الجامعة مذ أمسك التشدد بتلابيبها واقتادها بعيدا عن سبل المعرفة واغتصبها في غفلة من الوقت" (النعمان، 2023، ص 118، 119).

تتضح علاقة الاتصال الفكرية بين (الأنا) الساردة واتجاهها الفكري والنقدي في مقابل علاقة الانفصال بين الذات والجامعة؛ وذلك لما أحدثه التشدد الديني والفكري من مواقف حدية لا تقبل نقاش الآخر المختلف فكريًا. بل يكشف السارد عن نوع من الترصد والجاسوسية لدى الآخر؛ لإيقاع الضحية (السارد) في شراك التهمة ومن ثم إصدار الأحكام القاسية عليه.

فهنا نمطان من التفكير وصراع بين رؤيتين إحداهما تقوم على البحث عن الجديد واستيعاب ما لدى الآخرين ومحاولة أن تكون أحكام المرء حذرة وغير عامة، فكل شأن في الحياة له تموضعه الخاص وله الطريقة المناسبة للحكم، فلا يعني الاعتراف بأدونيس من وجهة نظر السارد أنه خطأ أو يضع المرء في خانة الشبهة أو الخروج عن الدين، بينما النظرة الأخرى تقوم على قولبة التفكير وأحادية الرؤية، فمن يعترف بأدونيس فهو حداثي وكل حداثي هو في موقف الشبهة والمروق عن الدين والخروج على المسلمات، يقول:

"سأل حفيدي أمه ذات مساء:

جدي كان كافر؟

أستغفر الله العظيم، ما تستحي على وجهك؟ ما تشوف جدك ما يفوت فرض؟

قصدي زمان في شبابه

ترى عيب تقول كذا، موبس عيب، حرام كمان، جدك من يومه..

طيب ليه كانوا يشتمونه ويقولون إنه حداثي، وكمان الجامعة سحبت منه الدكتوراه؟.

لأنهم كانوا متشددين ومتطرفين ويكرهون اللي ما يفكر زي تفكيرهم المتشدد

طيب

قالها ببرود، أكاد أشك في قناعته بما قالت أمه، فليس له أن يفهم معنى التشدد والتطرف كما عرفه وعانى منه أولئك الذين عاشوا تلك الحقبة السوداء من تاريخنا واكتووا بجحيمها، كان أبنائي يعودون من مدارسهم في حقائبهم تندس الأشرطة والمنشورات التي لا تخلو من غمز ولمز وطعن في وطنيتي حينا والتشكيك في ديني حينا آخر" (النعمان، 2023، ص 20، 21).

إنّ السارد يشير إلى علاقة انفصال شديدة بينه وبين التشدد الديني المتطرف الذي لا يتورع عن أن يكفّر ويفسّق الآخرين. بل إنّ التشدد في تلك الحقبة لا يتورع في أن يلحق الأذى ويصادر الحقوق لمجرد أن وُصف السارد بأنه حداثي. فكانت تهمة التشكيك في دينه ووطنيته حاضرة؛ ولذلك يلاحقه الأذى في بيته وأولاده، وحُرم من شهادة الدكتوراه مع أنها لا تنكر معلومًا من الدين بالضرورة. فتظهر سمة العناد بوصفها رفضا وتمردا وانفصالا عن الآخر المختلف فكريًا.

والعناد سلوك أصيل في طبيعة الإنسان، خاصة إذا ما أصبح محاولة للثبات في المواقف الصعبة وفرض الرأي والمدافعة عنه دون هوادة، ويكون النكوص عن الموقف أو الرأي بعد أن يعلنه صاحبه أمرا يأنف منه كبار القوم وأهل المروءة، ولا يستسيغه، بل يجد ذلك يُنقِص من هيبته وكرامته ومصداقيته.

والعناد إعلان عن الذات وإظهار للموقف أو الرأي أمام الناس ولو كان في ذلك مخاطرة، يقول: "كنت قبل ذلك بأيام قد استيقظت، ربما استيقظ في داخلي بدوي على شهوة عارمة لكأس من حليب النوق... كنا نجلس إلى مائدة الغداء ضيوفًا، حين امتدت يدي إلى كأس من الحليب، نظر إليّ الرجل الملتحي الجالس أمامي وأشار بإصبعه محذرا: انتبه، ترى حليب النياق يضر اللي ما هو متعود عليه... على شفتيه لاحت ابتسامة ساخرة جرحت كبرياء البدوي الساكن تحت جلدي وأظافري، تذكرت وجهه هو ذلك الرجل الذي طالما شنّع علي في مجالسه ونعتني في خطبه بالخروج على القيم والتقاليد ومخالفة الأعراف المتبعة، رفعت الكأس إلى فمي، شربته دفعة واحدة: حليب النياق يضر اللي ما شبع من حليب أمه. قلت له ذلك وأعدت الكأس إلى موضعها من المائدة" (السريحي، 2020، ص 14).

إنه في هذا الموقف يعلن عن ذاته ويتحدى مخاطِبه ويأنف من أن يتراجع عن موقفه، بل يسعى إلى ألّا يتيح لمحدثه أو الساخر منه أن يجد لذة سخريته، فهو كما يقول استيقظ فيه البدوي النائم تحت جلده وأظافره: "كنت ساعتها مستعدًا أن أتجرع كأسًا من السم؛ كي لا أترك لابتسامته الصفراء فرصة التشكيك في البدوي الذي يشرب حليب النوق بلذة من يلعق من على طرف خنجره دم خصمه الذي أرداه قتيلا، لم أكن لأخطئ ساعتها رؤية شبح الهزيمة ترتسم على وجهه، ولم أكن لأخطئ الإحساس بنشوة من أردى خصمه تسري في جسدي" (السريحي، 2020، ص 15).

إنه شعر بهزيمة خصمه؛ لأنه لم يتردد ولم ينثن عن موقفه، بل يرى هذا دلالة على الإقدام والشجاعة كمن يلتقي خصمه، ويجندله في أرض المعركة؛ فموقف السخرية الذي وجده من محدثه هو موقف استهانة، ومحاولة لإثارة الخوف، أو التردد في نفسه، ولكنه قابل ذلك بحزم وإقدام؛ لأنه يرى أن موقف محدِّثه ناتج عن موقف سابق هو صراع في الآراء وحرب بين المواقف الفكرية والثقافية بينهما.

فهنا يواجه السارد السخرية بالتحدي والثبات والإقدام على فعل مضاد لرغبة خصمه. ويشعر أنه في موقفه الصغير قد هزم متحديه؛ مما قد يكون تعبيرًا عن هزيمة لاحقة. وهنا يشبِّه نفسه بالفيلسوف (سقراط) الذي وقف عند رأيه حتى في لحظات الموت. "الإحساس بنشوة سقراط حين نظر من علٍ لأولئك الذين حكموا عليه بالموت، وأولئك الذين أعدوا له السم، رفع كأسه عاليًا وتجرعها دفعة واحدة: في موتكم. أظنه قالها حتى لو لم يرو التاريخ ذلك عنه، لا بد أن يكون قد قالها، إن لم يقلها في هذا الموقف فمتى يمكن له أن يقولها؟! قالها وكأنما كان يقول لهم أنتم جميعا سوف تموتون، وأنا وحدي سوف أبقى حيًا لا أموت، أتجرع السم، وتتجرعون جميعًا اللعنة، كأني أراهم يحيطون بي، أولئك الذين حكموا على سقراط بالموت فماتوا جميعا، أرمي بجثثهم تحت مائدة الطعام، وأطلب كأسا آخر من حليب النوق" (السريحي، 2020، ص 16).

فموقف الساخر منه عندما أراد أن يشرب من "حليب النياق" هو موقف الساخر الذي يريد أن يضع خصمه في موقف الدفاع والتردد أو الإحجام، ولكنه يسير على غير هوى الساخر عنادًا وخروجا عن إرادة الخصم. ورأى نفسه مثل سقراط الذي بقي موقفه خالدًا، بل كتبت له الحياة وكتب على أعدائه الفناء والنسيان. ثم هو يمارس تحديه بوعي تام يستدعي إلى ذهنه موقف ذلك الفيلسوف ويعقلن عناده ويسوّغ موقفه ويخلِّده بالكتابة عنه في سيرته، فهذه هي مراوغة النسق ودلالته وتأثيره في مجريات الصراع الذي عاشه السارد وعانى تقلباته ونتائجه.

ثالثًا: الأنا وعلاقاتها مع الثقافة المجتمعية

وتخوض السيرة في كثير من قضايا الثقافة الاجتماعية خاصّة فيما يشكل ملمحا بارزا في رسم الحدود بين الذات والآخر، ولا يمكن لهذا الآخر أن يتجاوزها؛ لأنها أصبحت ضمن المعايير المجتمعية التي " تحدد السلوك المتوقع في المواقف الاجتماعية، وهو عادة ما يكون السلوك المثالي، وتتوقع الجماعة من كل أعضائها الالتزام بمعاييرها، وهذا الالتزام أو عدمه يجازى عليه الفرد ثوابا أو عقابا، أي أن السلوك السوي الذي يساير المعايير تباركه الجماعة وتعززه، ويكون جزاؤه العقاب الاجتماعي، وتتوقف المكانة الاجتماعية... للفرد في الجماعة، وتَقَبُّل أو رَفْض أعضائها له قائم على حد كبير على مدى تمسكه بمعايير الجماعة ومسايرته لها" (زهران، 1984، ص 113).

وترتبط (الأنا) في (الحياة خارج الأقواس) بمجتمعها المحيط بها في كل شؤونه الاجتماعية والثقافية وأفكاره ومعتقداته، وقد ظهرت هذه (الأنا) منسجمة مع ثقافة مجتمعها الشعبية أو على الأقل غير متصادمة معها.

وقد تجلت هذه الثقافة الشعبية في العديد من الأفكار والمعتقدات التي سردتها هذه السيرة والرؤى والأحلام التي لها طابعها المهم في الثقافة الشعبية، فهي من المصادر التي تكشف للإنسان عما يمكن أن يحدث له في المستقبل، وهي مع كونها ثقافة شعبية تقليدية فإن لها تفسيرًا دينيًا، ولها جانب من الاهتمام العلمي، "صدق حلمك يا أم حسين. كانت جدتي قد حكت لي كيف أن زوجة خالها تشبثت به صباح سفره بحرا، تحاول تثنيه عن رحلته تلك:

والله يا أبو حسين إني حلمت إنه ساعيتكم بتغرق.... خنقتها العبرة، جلست على الباب ترقبه وهو يحث الخطا... وكان ذلك آخر العهد به" (زهران، 1984، ص 50، 51).

وتصبح الأحلام خطرًا متحكما عندما تكون هي المعول عليه في تفسير ما يجري من أحداث أو تعليق شؤون المرء بتفسيره لبعض أحلامه أو الركون على ما يمكن أن يكون رؤى مبشرة، ولكن حقيقة كل ذلك تبقى رؤى وأحلاما مرهونة بحالات نفسيه لا أحد يستطيع التنبؤ بها ولا معرفتها حق المعرفة.

وهناك مفاهيم وأفكار يتلقاها الناشئ بشكل مباشر، إما لحمايته أو للخوف عليه من شيء قد يكون وهميا أو غير صحيح أو تماشيا مع نمط التنشئة الاجتماعية؛ ليصبح منسجما مع مجتمعه ومع سننه الثقافية، "طلبت مني مرة أخرى أن أنهض، ثم نصحتني ألا أجلس على العتبة ثانية، عرفت حين كبرت أن العتبة مكان مفضل للجن" (زهران، 1984، ص 45). فهذه الفكرة موجودة في الثقافات الشعبية بصور مختلفة، ومصدرها الخوف على الأطفال من الجن أو من الأرواح الشريرة التي قد تضرهم.

ومن ذلك عبارة "خليك ذيب"، هذه العبارة المعروفة اجتماعيا ومغرقة في نسقيتها وتحكمها في تفكير المجتمع، فإن لم تكن ذئبا أكلتك الذئاب، "كانت أمنيتي أن أرى ذئبا وأن يصبح ذلك الذئب صاحبي، مثلما كان صاحبا لعامر...

- الله يكفيك شره.
- ليه؟ هو الذيب شرير؟
- إيوا ياكل الغنم ويعدي على الناس.
- طيب ليش تقول لي خليك ذيب؟" (زهران، 1984، ص 45).

هذه الفكرة قديمة ومتأصلة في عمق الثقافة العربية. فما زلنا نكرر هذه العبارة على الرغم من أنها ممتدة منذ العصر الجاهلي إلى اليوم، ولكن التماهي المجتمعي معها، وقبولها أبقاها فاعلة ومقبولة ونسي

الناس أصل العبارة، ومتى قيلت، وكيف ترسخت وثبتت في المخزون العقلي، وأصبحت جزءا مهيمنا من التفكير والسلوك:

"كانت منزلة الذيب أعلى منازل الترقي في سلالة الكائنات، غاية نهر الحياة المتدفق الذي يجمع بيننا وبينها، يعقد بيننا وبينها نسبا وعمرا مشتركا يكشف ما يستتر منها فينا وما يستتر منا فيها، يعيدنا إليها ويعيدها إلينا، يوم كنا نعدو معها في السهول ونصعد قمم الجبال نبحث عن كهوف تؤوينا من زمهرير البرد، نتعلم منها كيف تحيا على هذه الأرض... فنصبح ذئابا حين نعرف كيف نصطاد فرائسنا، وجمالا حين نصبر على الشدائد، وثعالب حين نجيد المكر... وكلما ارتقينا في سلم الكائنات أعادتنا كلماتنا إليها، تذكرنا ما نسيناه منها، وتكشف عن سرها المخبوء فينا" (زهران، 1984، ص 71-73).

و يلتزم أفراد الجماعة بالمعايير الاجتماعية التي ارتضتها الجماعة، فإن حدث انتهاك لتلك الحدود والمعايير فإن هذا الآخر قد وضع (الأنا) في موقف الثأر الذي هو أحد المبادئ والأخلاق الثابتة في شخصية القبيلة أو البداوة؛ والثأر يقوم على قاعدة البدو في ذلك، وهي: "الدم يطرد الندم... لم يكن الدم الذي يتلذذون بذكره كلما انعقدت مجالسهم دم أضحياتهم التي يعلنون بها بهجتهم بالعيد، والضيف، وإنما دم ضحاياهم في أرضٍ إما أن تعيش عليها قاتلًا أو أن تموت فيها قتيلًا، ولا خيار لك غير ذلك... أنا قابيل قاتل أخاه، يداي ملطختان بالدم، منتشيًا ألعق أصابعي، أحمل جثة أخي" (السريحي، 2020، ص 95).

فكلما وقعت قطرة دم بين المتحاربين استدعت أخرى؛ لأن كلا منهم يرى في ذلك صونًا لكرامته واعتزازًا بشجاعته وحفاظًا على حياته، وكيان مجتمعه؛ فيهون عليه أمر حياته، ويستهين بالموت حتى يأخذ بثأره. وهذا نسق ثابت وقوي يلحق بكل ما يدخل في حماية الرجل، أو تحت هيبته، أو كرامته، يقول: "عاد عامر إلى قريته بعد أن سكت عنه الغضب وسكت عن جماعته اللوم، تبعه الذئب متخذًا من أطراف القرية مرتعًا له، وشكا رعاة الغنم منه:

ما كفانا عامر جانا خوي عامر.

تضاحكوا وأصبح اسم خوي عامر علما على الذئب، ويوم أن تمكن أحد رعاة القرية من قتله عاد إلى مجلس القبيلة متباهيًا:

ذبحت خوي عامر.

وألقى بجثة الذئب أمامهم، اعتدل عامر في جلسته:

قول ذبحت الذيب.

لا والله ذبحت خوي عامر

يا شيخ تراك ذبحت كلب من الكلاب.

رضيت ولّا غضبت، تراني ذبحت خويك.

وقبل أن يكمل الرجل كلمته كان سيف عامر يلحقه بالذئب الذي قتله" (السريحي، 2020، ص 72).

فمع أن المقتول هو الذئب فإن عامرا شعر بإهانة لكرامته حيث يكرر قاتل الذئب بأنه "خوي عامر" وهنا يتطلب النسق الثقافي البدوي والعرف القبلي أن يثأر لـ "خويه" أو ما هو في حمايته.

ويبد أن خلق الثأر متأصل في ثقافة البدوي حتى في صديقه الأول (الجمل) الذي هو من أبر وأصبر ممتلكات البدوي حتى يؤذيه أو يهينه أو يضربه، ففي هذه الحال يكون خلق الجمل هو خلق البدوي الذي لا بد أن يثأر لنفسه ويقتص لها ممن ظلمه أو أهان كرامته. "وحين اقترب حفيدي زياد من أحد الجمال صرخت فزعا:

انتبه يا عطا الله، انتبه للبعير.

مين عطا الله يا جد... سألني أحد أحفادي مستغربا.

قصدي زياد، ما انت شايف كيف لاصق بالبعير؟

كان عطا الله قد أمعن في جلد البعير، تكسرت الخيزرانة في يده وهو يجلده... انصرفنا إلى منازلنا... في وادي أبو قران، ولحق بنا ذلك البعير، وحين اقترب منه عطا الله، رأيت في عينه نظرة حقد، لا يمكن أن يخطئها رجل يعرف طبع الجمال مثلي، وتيقنت أن عطا الله لن ينجو من فعلته تلك، من انتقام ذلك البعير... فزعنا من منامنا تلك الليلة، رغاء بعير يهدر، وصوت عراك، ورجل يصرخ، ولم نستطع أن ننقذ عطا الله من فتك البعير به، داهمه وهو نائم، فبرك عليه، وطحنه تحت كلكله؛ انتقامًا من جَلده له" (السريحي، 2020، ص 17، 18). فهذه السمة المتأصلة في البدوي وفي الجمل، القائمة على الانتقام من الظالم، وعدم قبول الظلم تشير إلى أن السارد يحركه هذا الهاجس، ولا يتردد في أن يكون مثل ذلك البدوي الذي يثأر لكرامته أو حتى ذلك الجمل الذي لا يسكت عمن أمعن في إيذائه.

والتمرد هو خروج على المعايير المجتمعية وله صوره الكثيرة التي عبر عنها الأدب العربي، ومن أبرز تلك الصور سلوك (الصعلكة) الذي هو خروج على مصلحة القبيلة وليس على نسقها في التفكير، أو طرق العيش، حيث يقوم سلوك كثير من القبائل في أزمنة الجهل، والفقر على الغزو، والإغارة، والسلب، والنهب.

وقد وظفت سيرة السريحي هذا النسق، حيث يقول: "الله يرحمه جدك راضي. غاره معروف، غار راضي... يقولون قطع الطريق بعد أن خرج عن جماعته غاضبا ولجأ إلى الغار، اختفى خلق كثير ممن عبروا الوادي ولم يعرف أحد لهم أثرا، شكت منه القبائل القريبة وشكّت قبيلته فيه، استدلوا على الغار الذي يسكنه، تسلقوا إليه، أخذوه على حين غرة وشدوا وثاقه، حبسوه في خيمة، امتنع عن الأكل وبقي في القيد

حتى مات، يقولون إنه انسعر آخر عمره، وتحدثوا عن أنهم وجدوا عنده في الغار عظام بشر" (السريحي، 2020، ص 79).

ويختار عامر حياة الصعلكة عندما وجد غضب قبيلته من سلوكه، "ضاقت جماعة عامر بعنفوانه، كان سيفه ينوب عنه كلما شجر خلاف بينه، وبين أحد نازعه وِرد ماء، أو جداد نخلة... خرج عنهم متخذا من القفر مسكنا، وحيدا، إلا من عنفوانه وسيفه وجعبة سهام توفر له من الصيد ما يقيم به أوده، يتقاسمه مع ذئب جمعه الليل والقفر والجوع به" (السريحي، 2020، ص 71). والصعلكة تقوم على الاستقلالية والقوة معًا. وحال هذا الجد (راضي) في زمنه كحال السارد في حاضره حيث يخرج عن مصلحة التقليديين وسياقهم، فيجد نفسه وحيدًا سائرًا في طريق غير معبَّدة، فلا يجد سوى قوته وفتكه والذود عن ذاته بكل وسيلة ممكنة.

لعل الانطلاق من الذاكرة الجمعية ومن الثقافة المجتمعية هو طريق من طرق تعبير (الأنا) عن حضورها لما تتمتع به الذاكرة الجمعية من شيوع وهيمنة، فكان الانطلاق منها خيارًا يجب على الذات ألّا تتجاوزه؛ لتكون "ميزة الفرد بما يتحقق لها من انسجام أو مشاركة في الفعل الجماعي، فبقدر ما تحققه من التزام بقوانين المرجع والسير على هداه، يتحقق لها من كينونة أيا كانت طرائقها في النظر، والفعل" (النعمان، 2023، ص 175)؛ فالعلاقة بين الأديب ومجتمعه علاقة جدلية، كل منهما يؤثر في الآخر، فالأديب يتأثر بأحوال المجتمع الثقافية والسياسية والفكرية، وتتبلور رؤيته من خلا ذلك، والأديب ينشر أفكاره وتصوراته بين أفراد المجتمع وذلك بلا شك سيكون له أثره (قصاب، 2009، ص 37).

لقد كانت علاقة (الأنا) الساردة مع مجتمعها الأكاديمي، ومع جهات التطرف في حالة من الانفصال، بل الصراع. وذلك بلا شك أدّى إلى إثارة التهم والتشكيك في الدين والوطنية ثم كان حرمانه من شهادة الدكتوراه على إثر تلك الأفكار الأدبية والنقدية الجديدة:

"سأل حفيدي أمه ذات مساء:

جدي كان كافر؟

أستغفر الله العظيم، ما تستحي على وجهك؟ ما تشوف جدك ما يفوت فرض؟

قصدي زمان في شبابه

ترى عيب تقول كذا، مو بس عيب، حرام كمان، جدك من يومه..

طيب ليه كانوا يشتمونه ويقولون إنه حداثي، وكمان الجامعة سحبت منه الدكتوراه؟...

لأنهم كانوا متشددين ومتطرفين ويكرهون اللي ما يفكر زي تفكيرهم المتشدد" (السريحي، 2020، ص 20).

ويلحظ أن السيرة عرضت لكثير من الأفكار الاجتماعية المتسلطة في فترة زمنية سابقة، إلا أنها (السيرة) تصور جيل الأحفاد وهم بعيدون عن هذه الأفكار، وكأن ذلك تعويل على الزمن في التغيير. فقد بدأت في الظهور الذات الواعية باختلافها، والحريصة على حقوقها مع رسوخ مؤسسات الدولة والمجتمع المدني في الوقت الراهن (الزهراني، 2013، ص 8).

ويشير إلى ذلك السارد حين ينقل حوارًا يدور بين الحفيد وأمه، وهي تحدثه عن جده الذي اتهموه بالكفر وحرموه من إنجازه العلمي بأن ذلك كان موقف التطرف والتشدد من كل جديد، يقول: "أكاد أشك في قناعته بما قالت أمه، فليس له أن يفهم معنى التشدد والتطرف كما عرفه وعانى منه أولئك الذين عاشوا تلك الحقبة السوداء من تاريخنا واكتووا بجحيمها" (السريحي، 2020، ص 21).

رابعًا: علاقة الأنا بالزمن

تقرر المرجعيات النقدية اللصيقة بنقد الخطاب السيري كون السيرة كتابة لماضي الفرد، وهو الأمر الذي يتجلى في الممارسة، أو ضمن العرف التأليفي، أو التاريخ التأليفي حيث يكون مفهوم السيرة تعريف المبدع الآخرين بنفسه، ويتعرف فيه على نفسه (المبخوت، 2017، ص 37)، فيكتب من الحاضر باتجاه الماضي في "عبور نهر الحياة عكسيّاً... من مصبه إلى منبعه" (شطاح، 2015، ص 43-66). ذلك هو السائد في العرف النقدي، وفي العرف التأليفي السيري، لكنّ السريحي يكتب من المستقبل حيث يتصور نفسه شيخًا مسنًا يعاني أمراض الشيخوخة والعودة إلى ذكرياته، وهي واقعه الذي يعيشه في حاضره (وقت الكتابة)، يقول:

" قادني إلى سريري، وانصرف مسرعًا، سمعته يقول لأمه في الغرفة المجاورة:

- المرَّةْ الجايةْ روحي إنتِ معاه المستشفى.
- لم أسمع ماذا قالت له، غير أنه أكمل:
- أحرجني مع الدكتور، خلاصْ، خرَّفْ، صار مجنون رسمي".

إن (شيخوخة الجد) أبرزت علاقتين مختلفتين هما علاقة الجد بالزمن الحاضر وهي علاقة اتصال، وعلاقته بالزمن الماضي، ففي الحوار السابق يصبح الماضي حاضرا والحاضر غائبا. فالماضي هو حاضر ذلك الجد حيث يشير الحفيد إلى أن جده (خرَّف). والخرف ما هو إلا انفصال عن الحاضر واتصال بالماضي. إن الجد نفسه يتماهى مع حكاية أجداده فلم يعد يفرق بين ما هو من قبيل الذكريات والحكايات وبين ما وقع له في حياته وعصره:

"غادرت الغرفة...راودني شك فيما إذا كنت ولدت في جدة، أتذكر جيدا يوم أن دخلت مكة قبل ما يقارب المائة عام طفلا يتيما لا يتجاوز العاشرة من العمر إلا قليلا، يَفِرُّ من قسوة خاله... طفلا لا يعرف من جهات الأرض إلا اتجاه القبلة... أتذكر أني دخلت مكة من باب الفقر والجوع... دخلت عليَّ ابنتي ووجدتني ساهما أفكر، سألتها:

إنت متأكدة إني أنا انولدت في جدة؟

وي يا أبويا، طبعا متأكدة.

أجل مين اللي جاء من الديرة لمكة وهو طفل؟

جدي مصلح الله يرحمه، ليه؟

ولا شيء، الله يرحمه" (السريحي، 2020، ص 38، 39).

والشيخوخة من المراحل التي تتجلى فيها علاقة الأنا بالزمن بصورة واضحة، حيث نجد السارد يتحدث عن الحياة والموت وكأنهما وجهان لشيء واحد فمتى ساءت الحياة طلب الإنسان الموت مخرجًا له من ثقل الحياة، وسأمها. وقد أصبح على هامش الحياة بعد أن كان نشيطًا يؤدي دوره في الحياة، ويسعى لإتمام ذلك الدور. وعندما يشعر أنه وصل إلى مرحلة النهاية يجد أن وجوده أصبح ثقيلًا، ولا جدوى فيما يعمل، أو يأمل:

"عشت طويلا، عشت أظن أكثر مما ينبغي، تعلمت، وعملت، وتزوجت، وأنجبت، وارتحلت في أرجاء الأرض، ثم انتهى كل شيء، لم تعد لي مهمة في الحياة يمكن أن أقوم بها... لم يعد هناك معنى لبقائي حتى الآن حيًا. أصبحت مثل مسعد الذي بقي سنوات طريح الفراش ليس بحي ولا ميتٍ، حين انحنيت عليه مسلمًا فتح عينيه... قال: شفت يا سعيد حتى الموت ما هو راضي يجيني" (السريحي، 2020، ص 22، 23).

هنا (الأنا) منفصلة عن زمنها حيث لم يعد لبقائها معنى؛ لأنها عاجزة عن مجاراة الحاضر بما فيه من متطلبات تحتاج للقوة والنشاط، ولم يعد المحيطون به مقتنعين بأن له دورًا مهمًا. بل إن الموت نفسه يتأخر في إنهاء هذه الحياة الثقيلة، فالذات منفصلة عن حاضرها فليست تعيش الحياة كما ينبغي، ولم تمت.

وفي مرحلة الشيخوخة تصبح (الأنا) في مواجهة ذاتها عندما لم يعد لأصدقاء الطفولة والشباب دور مهم، ولا رونق جذاب يُبقي شيئًا من صفاء الحياة؛ لموتهم أو ضعفهم "أتذكر أصدقاء طفولتي، أعتقد أنهم ماتوا جميعًا، وربما لا يزال بعضهم أحياء ينتظرون مثلي الموت...سئمنا من أنفسنا، عشنا زمنا نستمتع بما كنا نفعل، ثم عشنا زمنا نستمتع بحديثنا عما فعلناه" (السريحي، 2020، ص 25، 26). فالعلاقة بالأصدقاء في مرحلة الشيخوخة علاقة اتصال بالذكريات ومن ناحية أخرى علاقة انفصال عن المشاركة الحقيقية في الواقع الحياتي.

كما يشكل الكلام عن "الخاتمة" والدعاء بحسن الخاتمة هاجسا للمرء في شيخوخته فهذه الدعوة بحسن النهاية وكأن الموت بات يتربص بالمدعو له كما قد يستشعر فيها الرغبة في الخلاص من ذلك المسن الذي قد طالت به الحياة وسئم أهلَها وشؤونها، "حسن الخاتمة، تلك التي بات يرددها كل الذين حولي... أقلب خاتمة أولئك الذين رحلوا، أبحث عن خاتمة تليق بي" (السريحي، 2020، ص 20-23).

ويستشعر الإنسان مع الدعاء له بحسن الخاتمة أن نهاية حياته قريبة، ويغدو الموت وما بعده جزءًا من الواقع فـ(سعيد) لم يحُل الموتُ بينه وبين (عابد)، لقد ظل عابد حتى بعد موته جزءًا من حياة (المدعو سعيد) (الحسامي، 2023، ص 234-272)، يقول: "لم يحل الموت بيني وبين عابد، كنت أزوره في مرضه، وأصبح يزورني بعد موته، آنس إليه ميتًا كما كنت آنس إليه حيًا، بقي عابد يزورني في طفولتي، أراه في المنام بين الفينة والفينة" (السريحي، 2020، ص 170، 171).

لقد أتاحت الكتابة من شرفة المستقبل، ومن لحظة (شيخوخة الشخصية) للمدعو سعيد أن يتحرك في آفاق الزمن، ويهشم نمط الزمن السيري المألوف، ذلك النمط الذي تطغى عليه صيغة الزمن الصاعد المتواتر، المنطلق من الطفولة إلى لحظة الكتابة؛ كما منحت الراوي إمكانية تغيير مفهوم الواقع، عبر الحلم، واستدعاء الشخصيات التي غادرت الحياة؛ لتعيش معها تفاصيل الواقع، وتثري تجاربها بما يتسق مع مزاج الكتابة السيرية، والميثاق الذي اتخذته منطلقًا لها، هنا يغدو مفهوم الواقع لدى الكاتب، أو لدى قناعه الملتبس به (المدعو سعيد) ممتدًا، يمد جذوره حتى بواكير الطفولة، وتبسق فروعه حتى آهات الشيخوخة، وبين الطفولة والشيخوخة تختلط تفاصيل الواقع، وتتداخل، ويلتبس ما تحقق، بما لم يتحقق، وما دار في الحقيقة بما تراءى في الأحلام، وما أنجزته الشخصية بما عاشته شخصيات أخرى قرينة، أو شبيهة بها (الحسامي، 2023، ص 234-272).

النتائج:

توصل البحث إلى عدد من النتائج، ومن أهمها:

1) أن الـ(أنا) الساردة في حالة من الانسجام الداخلي والتماسك ووضوح الرؤية في علاقتها بذاتها وعائلتها وأسلافها؛ مما أتاح لـ(لأنا) موضعة ذاتها في مجتمعها القديم والحديث.
2) أن الـ(أنا) في حالة من الاتصال والتفاعل الطبيعي بين أفراد العائلة والأصدقاء والزملاء وإن ظهرت اختلافات وجهات النظر بين شخوص هذه العلاقة لكنها لا تؤدي إلى حالة الانفصال.
3) أن الـ (أنا) الساردة لم تكشف بوضوح عن علاقتها بوالديها سوى في موقفين، وكلاهما حول توجيه الطفل، فالأول في نطقه لبعض الكلمات، والآخر حثه على الشجاعة وتقمص شخصية الأجداد في

المواقف الصعبة. ويعود ذلك إلى كون الوالدين ما هما إلا امتداد للأسلاف ولا يتميزون عنهم في شيء.

4) أنّ علاقة الـ (أنا) الساردة بالزملاء برز فيهما جانبان واضحان، أولهما: علاقة الاتصال وكانت مع الزملاء أولي الأفكار المشتركة، ومع الزملاء الأصدقاء. وثانيهما: علاقة الانفصال وقد تمثلت في الصراع الفكري بين المختلفين مع وضوح العلاقة الحدية في هذه العلاقة.
5) أن علاقة الـ (أنا) الساردة بالأصدقاء علاقة طبيعية، ولا يوجد فيها كشف لغير العادي من المواقف والسلوك أو حتى المشاعر بين الأصدقاء. وقد تميزت بالوفاء للأصدقاء، خاصة أصدقاء الطفولة والشباب.
6) أنّ الـ(لأنا) الساردة متصالحة في علاقتها بالثقافة الاجتماعية ومعاييرها الصارمة في مجتمع قبلي بدوي، مع عدم التسليم الكامل بها أو الاستسلام لها، بل نقدها.
7) أن السارد لم يكن متفائلا عندما كتب سيرته هذه؛ لأنه تخيل نفسه شيخًا مسنًا، وما زال عالقًا في أنساقه وحكايات آبائه وأجداده.
8) أن السيرة كشفت عن علاقة انفصال بين الأحفاد وبين ثقافة القبيلة، تصل إلى شيء من القطيعة.
9) أنّ السيرة كشفت عن علاقة انفصال حادة بينها وبين المختلفين عنها فكريا، لا سيما أولئك المتشددون في مواقفهم والمشككون في دين السارد ووطنيته إلى درجة إلحاق الأذى به وحرمانه من حصوله على الدرجة العلمية.
10) أن الأنا الساردة كانت في علاقة انفصال مع الأفكار المنغلقة والأفكار المتحيزة والأحكام المسبقة، سواء كانت من أشخاص أم من مؤسسة، وتمثل ذلك في خروجه عن العمل في الجامعة.

المرجع

بلعيد، صالح. (2009). *دروس في اللسانيات التطبيقية* (ط.4). دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.

الجرجاني، علي بن محمد. (1983). *التعريفات* (ط.2). دار الكتب العلمية.

الحسامي، عبد الحميد. (2023). الانزياح السيري في (الحياة خارج القواس) للسريحي، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *5*(4)، 234-272، https://doi.org/10.53286/arts.v5i4.1669

حمداوي، جميل. (2016). *الشكلانية الروسية في الأدب والنقد والفن* (ط.1). أفريقيا الشرق للطباعة والنشر.

حنان الغامدي. (2021). *السريحي بلا أقواس*: ملف ثقافي، النادي الأدبي والثقافي بجدة.

الخطيب، عبد الله. (2021). *السريحي بلا أقواس: ملف ثقافي*، النادي الأدبي والثقافي بجدة.

زروق، محمد. (2014). *الأنا- الآخر والوهم التاريخي: دوائر تولد السرد في رواية بن سولع المعمري*، أعمال الندوة العلمية: عالم علي المعمري السردي، كلية الآداب، جامعة السلطان قابوس، ص131-151.

زهران، حامد عبد السلام. (1984). *علم النفس الاجتماعي* (ط.5). عالم الكتب.

الزهراني، معجب. (2013). *السيرة الذاتية في الأدب السعودي: دراسات نقدية*، جامعة الملك سعود.

السريحي، سعيد مصلح. (2020). *الحياة خارج الأقواس: سيرة غير ذاتية للمدعو سعيد*، دار مدارك للنشر.

السريحي بلا أقواس. (2021). *ملف ثقافي*. النادي الأدبي والثقافي بجدة.

سعيّد، جلال. (1998). *معجم المصطلحات الفلسفية*، دار الجنوب للنشر.

شطاح، عبد الله. (2017). تسريد الذات بين الرواية والسيرة الروائية: *المرجع والمتخيل، الموقف الأدبي*، (532)، 43- 66.

الصاعدي، سعود. (2020). حياة خارج القواس، *جريدة عكاظ*، https://linksshortcut.com/EmzQz

صليبا، جميل. (1982). *المعجم الفلسفي*، دار الكتاب اللبناني.

قصاب، وليد. (2009). *مناهج النقد الأدبي الحديث: رؤية إسلامية* (ط.2)، دار الفكر.

الكحلاوي، محمد. (2015). *الهوية: مقاربة في تكوّن المفهوم ودلالة أبعاده*، كتاب (الهوية والأدب)، المؤتمر الدولي النقدي الأول، لنادي أبها الأدبي.

الكردي، عبد الرحيم. (1992). *السرد في الرواية العربية المعاصرة* (ط.1). دار الثقافة.

أبو لبدة، حنان. (2015). *مكونات الهوية*، كتاب (*الهوية والأدب*)، المؤتمر الدولي النقدي الأول، لنادي أبها الأدبي.

لطيف، طاهر، ورسول، راستي. (2022). العلاقات السردية في شعر نازك الملائكة – علاقة التواصل أنموذجا، *مجلة جامعة غارمينا*، *9*(2)، 360- 373.

لوجون، فيليب. (1994). *السيرة الذاتية: الميثاق والتاريخ الأدبي* (عمر حلي، ترجمة ط.1)، المركز العربي.

المبخوت، شكري. (2017). *سيرة الغائب سيرة الآتي، السيرة الذاتية في كتاب الأيام لطه حسين*، رؤية للنشر والتوزيع.

مبيرش، مهدي. (2002). *الأنا والآخر ومشكلة الحوار*، جمعية الدعوة الاسلامية العالمية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، معهد العالم العربي.

مشاشو، أحمله، ومحجوبي، عقيلة. (2022). الأنا والآخر: المفهوم والرؤية عبر تاريخ الفلسفة الغربية، *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية*، *10* (2)، 220-232.

مصطفى، إبراهيم، آخرون. (د.ت). *المعجم الوسيط*، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر.

النعمان، أحمد علي. (2023). *الذات في السيرة الذاتية السعودية- مقاربة في ضوء النقد الثقافي* (ط.1). دار أدب للنشر والتوزيع.

Arabic References

Bal'īd, Ṣāliḥ. (2009). *Durūs fī al-lisānīyāt al-taṭbīqīyah* (4th ed.). Dār Hūmah lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.

al-Jurjānī, 'Alī ibn Muḥammad. (1983). *alt'ryfāt* (2nd ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.

Al-Husami, A.. (2023). The Biographical Shift in Al-Suraihi's Life Outside Parentheses. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *5*(4), 334–372. https://doi.org/10.53286/arts.v5i4.1669

Ḥamdāwī, Jamīl. (2016). *alshklānyh al-Rūsīyah fī al-adab wa-al-naqd wa-al-fann* (1st ed.). Afrīqiyā al-Sharq lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.

Ḥanān al-Ghāmidī. (2021). *al-Sarīḥī bi-lā Aqwās : Milaff thaqāfī*, al-Nādī al-Adabī wa-al-thaqāfī bi-Jiddah.

al-Khaṭīb, 'Abd Allāh. (2021). *al-Sarīḥī bi-lā Aqwās : Milaff thaqāfī*, al-Nādī al-Adabī wa-al-thaqāfī bi-Jiddah.

Zarrūq, Muḥammad. (2014). *al'nā-al-ākhar wa-al-hamm al-tārīkhī : Dawā'ir tūlad al-sard fī riwāyah ibn swl' al-Mu'ammarī*, a'māl al-nadwah al-'Ilmīyah : 'Ālam 'Alī al-Mu'ammarī al-sardī, Kullīyat al-Ādāb, Jāmi'at al-Sulṭān Qābūs, ṣ131-151.

Zahrān, Ḥāmid 'Abd al-Salām. (1984). *'ilm al-nafs al-ijtimā'ī* (5th ed.). 'Ālam al-Kutub.

al-Zahrānī, Mu'jab. (2013). *al-sīrah al-dhātīyah fī al-adab al-Sa'ūdī : Dirāsāt naqdīyah*, Jāmi'at al-Malik Sa'ūd.

al-Sarīḥī, Sa'īd Muṣliḥ. (2020). *al-ḥayāh khārij al'qwās : sīrat ghayr dhātīyah lil-mad'ū Sa'īd*, Dār Madārik lil-Nashr.

al-Sarīḥī bi-lā Aqwās. (2021). *Milaff thaqāfī*. al-Nādī al-Adabī wa-al-thaqāfī bi-Jiddah.

S'yyid, Jalāl. (1998). *Mu'jam al-muṣṭalaḥāt al-falsafīyah*, Dār al-Janūb lil-Nashr.

Shaṭṭāḥ, 'Abd Allāh. (2017). Tsryd al-dhāt bayna al-riwāyah wa-al-sīrah al-riwā'īyah : al-Marji' wa-al-mutakhayyal, *al-Mawqif al-Adabī*, (532). 43-66.

al-Ṣā'idī, Sa'ūd. (2020). *ḥayāt khārij alqwās*, Jarīdat 'Ukāẓ, https://linksshortcut.com/EmzQz

Ṣalībā, Jamīl. (1982). *al-Mu'jam al-falsafī*, Dār al-Kitāb al-Lubnānī.

Qaṣṣāb, Walīd. (2009). *Manāhij al-naqd al-Adabī al-ḥadīth: ru'yah Islāmīyah* (2nd ed.), Dār al-Fikr.

al-Kaḥlāwī, Muḥammad. (2015). *al-huwīyah : muqārabah fī Takawwun al-mafhūm wa-dalālat ab'āduh*, Kitāb (al-huwīyah wa-al-adab), al-Mu'tamar al-dawlī al-naqdī al-Awwal, li-Nādī Abhā al-Adabī.

al-Kurdī, 'Abd al-Raḥīm. (1992). *al-sard fī al-riwāyah al-'Arabīyah al-mu'āṣirah* (1st ed.). Dār al-Thaqāfah.

Abū Labdah, Ḥanān. (2015). *Mukawwināt al-huwīyah*, Kitāb (al-huwīyah wa-al-adab), al-Mu'tamar al-dawlī al-naqdī al-Awwal, li-Nādī Abhā al-Adabī.

Laṭīf, Ṭāhir, wrswl, Rāstī. (2022). al-'Alāqāt al-sardīyah fī shi'r Nāzik al-Malā'ikah – 'alāqat al-tawāṣul anmūdhajan, *Majallat Jāmi'at ghārmynā, 9* (2), 360-373.

Lwjwn, Fīlīb. (1994). *al-sīrah al-dhātīyah : al-mīthāq wa-al-tārīkh al-Adabī* ('Umar Ḥillī, tarjamat 1st ed.), al-Markaz al-'Arabī.

al-Mabkhūt, Shukrī. (2017). *Sīrat al-ghā'ib sīrat al-ātī, al-sīrah al-dhātīyah fī Kitāb al-Ayyām li-Ṭāhā Ḥusayn*, ru'yah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

Mbyrsh, Mahdī. (2002). *al-anā wa-al-ākhar wa-mushkilat al-Ḥiwār, Jam'īyat al-Da'wah al-Islāmīyah al-'Ālamīyah, al-Munaẓẓamah al-'Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-Thaqāfah wa-al-'Ulūm*, Ma'had al-'ālam al-'Arabī.

Mshāshw, aḥmiluhu, wmḥjwby, 'Aqīlah. (2022). al-anā wa-al-ākhar: al-mafhūm wa-al-ru'yah 'abra Tārīkh al-falsafah al-Gharbīyah, *Majallat al-Ḥikmah lil-Dirāsāt al-falsafīyah, 10* (2), 220-232.

Muṣṭafá, Ibrāhīm, ākharūn. (N. D). *al-Mu'jam al-Wasīṭ*, al-Maktabah al-Islāmīyah lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.

al-Nu'mān, Aḥmad 'Alī. (2023). *al-dhāt fī al-sīrah al-dhātīyah als'wdyt-muqārabah fī ḍaw' al-naqd al-Thaqāfī* (1st ed.). Dār adab lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

OPEN ACCESS
Received: 09 -03 -2024
Accepted: 16- 07-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Complaint in the Diwan al-Mufaddaliyyat: A Stylistic Study

Dr. Daifallah Bin Saleh Hasan Al-Zahrani *

ALZAHRANID@ksau-hs.edu.sa

Abstract

The research aims to trace the theme of complaint across different eras and identify its locations and various manifestations in the Diwan *al-Mufaddaliyyat*. The study is structured with an introduction, followed by an exploration of the purposes of complaint, starting from the pre-Islamic era, through the early Islamic and Umayyad periods, and concluding with the Abbasid era. The analysis then focuses on the instances of complaint in the Diwan under study. The research finds that complaint poems can either stand alone or be intertwined with other themes within a single poem. Regardless of the context, complaint reflects the poet's suffering, evident in either a complete poem or variously sized segments. Even when embedded within a poem with other themes, the influence of pain and grief that motivate the complaint is invariably present. The poet's skill is evident in their seamless transitions between themes within a poem. Complaint poetry authentically captures the poet's suffering without falsification, driven by genuine motives that convey the pain and sorrow experienced by the poet, ensuring an honest transfer of poetic experience to the reader. Complaint shares similar motives with lamentation, reflecting the anguish of the human soul through its sorrows and pains.

Keywords: Poetry of Complaint, Poetry Selections, Sincerity of Feelings, Arabic Poetry.

* Assistant Professor of Literature and Criticism, Department of Humanities, College of Sciences and Health Professions, King Saud Bin Abdulaziz University for Health Sciences, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Zahrani, Daifallah Bin Saleh Hasan. (2024). The Complaint in the Diwan al-Mufaddaliyyat: A Stylistic Study**,** *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 184 -203.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2070

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/03/09م
تاريخ القبول: 2024/07/16م

الشكوى في ديوان المفضليات: دراسة أسلوبية

د. ضيف الله بن صالح حسن الزهراني *
ALZAHRANID@ksau-hs.edu.sa

الملخص

يهدف البحث إلى تتبع الشكوى من خلال العصور المختلفة. والكشف عن مواضع الشكوى ومجالاتها المختلفة في ديوان المفضليات. وقد اقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى مقدمة، ثم تتبعت بعد ذلك غرض الشكوى ابتداء من العصر الجاهلي مرورًا بعصر صدر الإسلام والأموي، وانتهاء بالعصر العباسي. ومن ثم تحليل مواضع الشكوى في الديوان محل الدراسة. وقد توصل البحث إلى أن المتتبع لمقطوعات الشكوى عامة إما أن يجدها موضوعا مستقلا، أو متداخلة مع أغراض أخرى ضمن قصيدة واحدة، وسواء أكان في هذا المضمار أم ذاك فإن الشكوى تبقى معاناة يكابدها الشاعر تخرج آثارها خلال قصيدة متكاملة أو خلال مقطوعة مختلفة الأطوال، فالأبيات وإن كانت ضمن قصيدة غير مستقلة بالشكوى، فإن أثر الألم والحسرة الباعثين على الشكوى سنجده ظاهرا لا محالة في الأبيات المقصودة، ولعل براعة شاعر ما تظهر من خلال سلاسة الانتقالات من غرض إلى آخر عبر قصيدة واحدة. وأن شعر الشكوى يسجل صدق معاناة الشاعر دون زيف أو خداع، فبواعثه كفيلة باستدرار ما يعالجه الشاعر من ألم وحسرة تكفلان نقل تجربة شعرية صادقة عند المتلقي، إذ يتوافر للشكوى ما يتوافر للرثاء من بواعث تعكس أوجاع النفس البشرية من خلال أحزانها وآلامها.

الكلمات المفتاحية: شعر الشكوى، المختارات الشعرية، صدق المشاعر، الشعر العربي.

* أستاذ الأدب والنقد المساعد - قسم العلوم الإنسانية - كلية العلوم والمهن الصحية - جامعة الملك سعود بن عبدالعزيز للعلوم الصحية - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الزهراني، ضيف الله بن صالح حسن. (2024). الشكوى في ديوان المفضليات: دراسة أسلوبية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 184-203.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة

كان الشعر العربي وما زال حلقة وصل تربط حاضر الأمة العربية بماضيها، فالشعر مرآة حقيقية تعكس طبيعة الحياة العربية على جميع مستوياتها تقريبا. هذه الطبيعة المتنوعة في تشكلاتها أسهمت أيضا في تشكّل أغراض الشعر وموضوعاته، فنجد القارئ للأدب العربي يتنقل بين أغراض الشعر المختلفة من نسيب وفخر وهجاء ورثاء، إلى غير ذلك من الأغراض الشعرية المختلفة.

ومن هذه الأغراض الشعرية غرض الشكوى الذي لا تكاد تخلو منه مرحلة من مراحل الشعر المختلفة عبر أزمنة الشعر القديمة والحديثة، فشعر الشكوى مرتبط بالحالة الإنسانية التي تمر بمراحل مختلفة من حياتها، فيجتاحها الحزن ويصيبها الكدر كما يمر بها الفرح ويغلبها السرور.

وشعر الشكوى من الأغراض الصادقة، ونستطيع القول بأنه" فيض تلقائي لمشاعر قوية" (إسماعيل، 1401، ص 218)، ولعله يشارك الرثاء في ذلك، فهذان الغرضان يحملان من الصدق والجمال ما لا يحتمله غيرهما من الأغراض الشعرية المختلفة من مديح وغزل وفخر، ولعل ذلك عائد إلى ارتباطهما بآلام النفس ومعاناتها التي لا يكاد يندس من ورائها زيف أو تملّق. وكذلك "لأنه يصدر عن مؤثر داخلي عميق باللوعة والفقد، فليس هناك حوافز خارجية تدعمه مثل شعر المديح مثلا" (باقازي، د.ت، 373).

والشكوى مِن قولهم: " شكا الرجل أمره يشكو شكوا، وتشاكى القوم :شكا بعضهم إلى بعض. وشكوت فلانا أشكوه شكوى وشكاية وشكية وشكاة إذا أخبرت عنه بسوء فعله بك، فهو مشكو ومشكي والاسم الشكوى .قال ابن بري :الشكاية والشكية إظهار ما يصفك به غيرك من المكروه، والاشتكاء إظهار ما بك من مكروه أو مرض ونحوه"(ابن منظور، 1414: 14/ 439).

هذا تعريفها في اللغة. أما في الاصطلاح فقد تعددت التعريفات لدى المعاصرين، فمنهم من يرى أن الشكوى" فن من فنون الشعر الوجداني العميق، وهي بعد ذلك لون من ألوان الشعر المتجدد؛ لاتساع نطاقها بين الشعراء؛ نتيجة للحياة الاجتماعية القاسية في ذلك العصر، وبخاصة شكوى الزمان أو الدهريات، وهناك فرع من فروع هذا الفن شكوى الأهل، والأصدقاء، وندرة الوفاء، واختفاء المعروف بين الناس"(الشكعة، د.ت، ص 358).

ويرى آخر أن الشكوى "إظهار ما يكابده المرء من ألم نفسي، أو جسدي، ناتج عن الظلم والقهر، وسيطرة قوى خارجة عن إرادته، ما يقف أمامه عاجزا، لا يستطيع له ردا" (يعقوب، 1430، ص 144).

وسواء أكان هذا التعريف أم ما سبقه فإنه لا يخفى على القارئ أنهما يجتمعان في أن الشكوى إنما تظهر في لحظات الضعف والانكسار التي يظهر من خلالها صدق الشعور ومن ثم صدق المقول. فهي لا تأتي

متكلفة متصنعة، بل صادقة تضج بالحقيقة وصدق التجربة؛ لأنه "لا بد أن يتوافر في التجربة صدق الوجدان، فيعبر الشاعر فيها عما يجده في نفسه ويؤمن به" (هلال، 1973، ص 287).

ولقد استعملت الدراسة المنهج الأسلوبي الذي يعد من أهم المناهج النقدية الحديثة المهتمة بمقاربة النصوص الأدبية وتحليلها، فقد بدا تطور الدراسات الأسلوبية واضحًا وسريعًا في الدراسات الحديثة، وقد اشتد عودها تبعًا للتفاعل الحضاري مع الدراسات الغربية، فالأسلوبية كفيلة بالكشف عن أسلوب الأديب، والمواطن التي يستقي منها أفكاره داخل النص، وهي كذلك عادة ما تكون كفيلة بالكشف عن التوجه اللغوي والأدبي للمبدع، وقدرته في توظيف اللغة فيما يخدم هذا التوجه.

ويظل موضوع الشكوى محور عمل العديد من الدارسين للشعر العربي، والحقيقة أني قد اطلعت على العديد من الدراسات التي ناقشت موضوع الشكوى عبر اتجاهات مختلفة، منها ما يكون عبر الاتجاه الزمني، ومن أمثلته:

- **الشكوى في الشعر الجاهلي، لقحطان رشيد التميمي**، والذي درس من خلال بحثه أثر الظلم في استنطاق الشكوى، وكذلك ظهور الشكوى من أثر الجوانب الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وناقش الحنين وأثره في بروز التشكي عند الشاعر.
- **شعر الشكوى في العصر الأموي، لعلي أحمد عبد الله**، وقد تتبع باهتمام أنواعا مختلفة من التشكي، فنجده يدرس الشكوى عند المرأة، والشكوى من الدهر، والشكوى من الأحوال الاقتصادية والاجتماعية. بل نجده يغوص في الشعر متتبعا مواضع الشكوى داخل النوع ذاته، فهو يدرس الشكوى من المرأة في شعر الغزل، والصعاليك، والفقهاء، والخلفاء.

ومن هذه الدراسات ما يناقش الشكوى عبر الشاعر نفسه، ومن ذلك:

- **شعر الشكوى عند أبي العتاهية وناصر خسرو القبادياني، لعباس يداللهي وزينب رضابور** (هلال، 1973، ص 287)، وهي دراسة موضوعية مقارنة ناقش فيها الدارسان منطلقات الشكوى عند الشاعرين، فينطلق أبو العتاهية في شكواه من ذم الدهر والخوف من الموت، وينطلق ناصر خسرو من التدهور في الظروف الاجتماعية والدينية؛ نتيجة ما راج في المجتمع من التدهور الخلقي ومظاهر الحرمان والاعتداء على الحقوق.
- **الشكوى في شعر حمزة شحاته، لفهد عويض العقيلي**، وهي رسالة ماجستير، تحدث الباحث من خلالها عن بواعث الشكوى عند الشاعر محل الدراسة، مرورا بالصور الشعرية المستعملة في شعره، والظواهر الأسلوبية في شكواه.

ومع ذلك فإني لم أطلع على موضوع الشكوى تحديدا من خلال المدونات الشعرية وفي ديوان المفضليات خاصة، فوجدت هذه الدراسة ملمحا حديثا أضيف به دراسة جديدة في موضوع الشكوى عامة ومن خلال مجالات الشكوى في ديوان المفضليات تحديدا.

مراحل الشكوى:

مر غرض الشكوى في الشعر العربي عبر مراحل مختلفة شأنه شأن الأغراض الأخرى من الشعر، ولعله من البداهة أن يكون ذلك؛ فارتباط الشكوى بالحالة الإنسانية كفيل بأن يكتب لشعر الشكوى الاستمرار عبر العصور المختلفة، ولعلنا نعرض في إلماحة سريعة بعض نماذج الشكوى عبر العصور المختلفة.

مرحلة العصر الجاهلي:

تنتشر ظاهرة الشكوى في العصر الجاهلي لتتداخل مع أغراض مختلفة للشعر، "وشكوى الشاعر الجاهلي عموما تتصف برهافة الحس، وقوة الشعور، وصدق التعبير، وأكثر معانيهم في القريب، والزمان، وسوء الحال، والكبر، والحبيبة" (رشيدو، 1995، ص 159). فالشعر الجاهلي يمثل سجلا شاملا لطبيعة الحياة الجاهلية في مختلف شؤونها، فكانت القصيدة الواحدة تضم في طياتها عددا من أغراض الشعر المختلفة، وبذلك لم يكن للشكوى طريق خاص بها. ومن ذلك ما نجده عند امرئ القيس حين يقول (الأنباري، 1382، ص 74، 75):

وليل كموج البحر أرخى سدوله علي بأنواع الهموم ليبتلي

فقد جاء هذا التشكي بعد وقوف على الأطلال المندثرة وبكاء عليها، ثم تشبيب بالحبيبة، مما يعطي دلالة واضحة على عدم اختصاص القصيدة بغرض الشكوى منفردا. والشاعر هنا يشكو ظلمة الليل الكثيف الذي يوحي بموج البحر في كثافة ظلمته حين ينسدل ويرخي ستوره بأنواع مختلفة من الهموم والأحزان ليبتليه، وينظر ما عنده من الصبر والجزع (الأنباري، 1382).

ويشكو زهير بن أبي سلمى طول عمره مع التكاليف المصاحبة له فيقول (بن أبي سلمى، 1408، ص 110):

سئمت تكاليف الحياة ومن يعش ثمانين حولا لا أبا لك يسأم

ويشتكي عنترة بن شداد من دهره وأقاربه فيقول (التبريزي، 1412، ص 35):

أعاتب دهرا لا يلين لعاتب وأطلب أمنا من صروف النوائب

وتوعدني الأيام وعدا تغرني وأعلم حقا أنه وعد كاذب

خدمت أناسا و اتخذت أقاربا لعوني، ولكن أصبحوا كالعقارب

وهكذا يمكن اعتبار الشعر الجاهلي مرجعا لطبيعة الحالة النفسية وشكواها في تلك المرحلة.

مرحلة العصر الإسلامي والعصر الأموي:

تمثل القصيدة العربية في العصر الإسلامي امتدادا لأغراضها وموضوعاتها بخلاف تلك الموضوعات التي طرأت عليها نتيجة أثر الإسلام، وقد تشترك رؤى النقاد في أن القصيدة الجاهلية قد بلغت ذروة سنام الشعر في جميع العصور، إلا أن ثمة رأيا لابن خلدون يعارض هذه الرؤية حين يقول: "إن كلام الإسلاميين من العرب أعلى طبقة في البلاغة وأذواقها من كلام الجاهلية في منثورهم ومنظومهم. فإنا نجد شعر حسان بن ثابت وعمر بن أبي ربيعة والحطيئة وجرير والفرزدق ونصيب وغيلان ذي الرمة والأحوص وبشار ثم كلام السلف من العرب في الدولة الأموية وصدرا من الدولة العباسية في خطبهم وترسيلهم ومحاوراتهم للملوك أرفع طبقة في البلاغة من شعر النابغة وعنترة وابن كلثوم وزهير وعلقمة بن عبدة وطرفة بن العبد، ومن كلام الجاهلية في منثورهم ومحاوراتهم، والطبع السليم والذوق الصحيح شاهدان بذلك للناقد البصير بالبلاغة. والسبب في ذلك أن هؤلاء الذين أدركوا الإسلام سمعوا الطبقة العالية من الكلام في القرآن والحديث" (ابن خلدون، 1401: 1/ 798).

قد يظهر التشكي في هذا العصر ضمن أغراض أخرى، وفي الوقت نفسه قد يظهر مستقلا غير ممتزج بأي غرض آخر. فمن مظاهره أنه يستند على أغراض أخرى، فقد نجده ضمن غرض الرثاء" الذي ازدهر أيما ازدهار، وأقبل عليه الشعراء إقبالا شديدا؛ نظرا للظروف الجديدة التي عاشها العرب في ظل الصراع الدامي، الذي تفجر عميقا شديدا بين المسلمين والمشركين" (التميمي، 1971، ص 716-728). ومن ذلك ما نجده من شكوى المسلمين لفقدهم أبطالهم من الشهداء، كما نجده عند كعب بن مالك يرثي حمزة بن عبد المطلب بعد أحد، حيث" كان استشهاد حمزة صدمة عنيفة بالنسبة لكعب، فقد رثاه بقصائد تفيض بالشعور الصادق والعواطف المتأججة، وعبر فيها عن نفس مكلومة، هدها الهم، وضعضعها الحزن. فيقول (العاني، 1410، ص 112):

ولقد هددت لفقد حمزة هدة ظلت بنات الجوف منها ترعد

ولو انه فجعت حراء بمثله لرأيت راسي صخرها يتبدد

كما نلحظ أيضا أثر الإسلام في أشعارهم حين "يتوجهون بشكواهم لله عز وجل، فهو مدبر الأمور كلها سبحانه، يقول خبيب بن عدي - ﷺ - حين حاول الكفار صلبه (الدبل، محمد سعد، 1431، ص 250):

إلى الله أشكو غربتي ثم كربتي وما أرصد الأحزاب لي عند مصرعي"

وفي الباب ذاته نجدهم يبثون شكواهم من ألم الفقد إلى الله وحده سبحانه، بعد أن اتضحت عندهم فكرة الفناء والخلود، وتيقنوا أن الله وحده هو مصرف الأمور، وفي ذلك يقول مسعود أخو ذو الرمة في رثائه (الشكعة، 1418، ص 299):

إلى الله أشكو لا إلى الناس أنني ... وليلي كلانا موجع مات واحده

وفي الجانب الآخر نجد المشركين يشكون فقد ذويهم من خلال مرثيات تفيض بالحزن والألم إبان غزواتهم مع المسلمين، فنجد الحارث بن هشام يبكي أخاه أبا جهل ويظهر جزعه لفقده، ويكشف عما يعانيه بعده من ضعف وذل وهم وغم، فيقول شاكيا باكيا (التميمي، 1971، ص 716-728):

ألا يا لهف نفسي بعد عمرو ... وهل يغني التلهف من قتيل

يخبرني المخبر أن عمرا ... أمام القوم في جفر محيل

وكنت بنعمة ما دمت حيا ... فقد خلفت في درج المسيل

كأني حين أمسي لا أراه ... ضعيف العقد ذو هم طويل

وفي العصر الأموي ظهر شعر الشكوى من الأوضاع السياسية والاجتماعية كذلك، حيث استطاع الشعراء تصوير آلامهم من الظلم والجور الذي وجد في مجتمعاتهم من خلال التشكي في أشعارهم. يقول الراعي النميري رافعا شكواه إلى عبد الملك بن مروان، وهو يوضح له ما يفعله السعاة الذين يجمعون الزكاة من ظلم الناس (النميري، 1416، ص 204):

أبلغ أمير المؤمنين رسالة ... شكوى إليك مُظِلَّةً وعويلا

من نازح كثرت إليك همومه ... لو يستطيع إلى اللقاء سبيلا

فالشاعر هنا يرفع مظلمته إلى أمير المؤمنين من خلال شكواه، حيث يستبين من خلالها شدة آلامه التي أوصلته للعويل من كثرة همومه ورزاياه، ثم يستدر عطف أمير المؤمنين في طلب لقاء به يشكو من خلاله هذه الهموم التي ألمت به.

ومما يظهر فيه أثر الإسلام في شعر هذا العصر، رفع الشكوى إلى الله، ومن ذلك قول جرير (جرير، د.ت: 1/ 75):

إلى الله أشكو أن بالغور حاجة ... وأخرى إذا أبصرت نجدا بداليا

إذا ما أراد الحي أن يترايلوا ... وحنت جمال البين حنت جماليا

مرحلة العصر العباسي:

كان لانفتاح الدولة الإسلامية على الممالك الأخرى أثر بالغ في تطور مسيرة الشعر العربي في العصر العباسي، فقد انتقل الشعر نحو مرحلة جديدة تطورت فيها أغراضه وموضوعاته، وكان ذلك امتدادا لسرعة عجلة التطور في كافة المجالات، وتقدم العلوم المختلفة وخاصة اللغوية منها والأدبية. وتبعا لذلك ظهرت الشكوى في ثوب جديد تحكي ما يواجهه الناس من حروب ونكبات، وكثرت مشاكل الفقر والظلم، وهنا كان الشعر بابا للشعراء يبثون شكواهم من خلاله عبر التظلم من الفساد والأحوال السياسية المتردية في البلاد. لذلك كان الشعراء "يضعون أحيانا في مقدمات قصائدهم شكوى مرة من الزمن وهمومه، وأن منهم من أفرد للشكوى بعض قصائد ومقطوعات" (ضيف، 1995: 4/ 241). وفي ذلك قال الفيلسوف الكندي شاكيا فساد الأحوال السياسية (ابن أبي أصيبعة، لم يُذكر، 288):

أنـــاف الـــذنابى عـــلى الأرؤس	فغمـــض جفونـــك أو نكـــس
وضـائل سـوادك و اقـبض يـديك	وفـي قعـــر بيتـــك فاســـتجلس
وعنـــد مليكـــك فابـــغ العلـــو	وبالوحـــدة اليـــوم فاســـتأنس
فـإن الغنى في قلـوب الرجـال	وإن التعـــــــزز بالأنفـــــــس
وكـائن تـرى مـن أخـي عسـرة	غـــني وذي ثـــروة مفـــلس
ومـــن قـــائم شخصـــه ميـــت	عـــلى أنـــه بعـــد لـــم يـــرمس

"والكندي متشائم إلى أبعد حد، فقد اختلت موازين الحياة، فارتفع الوضيع وهبط الرفيع، ولم يعد هناك مفر من هذا البلاء ولا خلاص، فاعتزل الدنيا، وعش وحيدا بعيدا عن هذا النكر الذي يصطلي الناس ناره، ولا تؤمل في أن ينقشع هذا الظلام، فلم يعد لك من أمل سوى الالتجاء إلى مليكك وساحات بره. ويزدري الكندي ما في أيدي أصحاب الجاه والسلطان من مال تعافه النفوس الكريمة، فيقول إن الغنى غنى النفس العزيزة، وكم من فقير هو في حقيقته غني بقلبه وأخلاقه الرفيعة، وكم من غنى هو في حقيقته فقير بأخلاقه الذميمة، بل إنه ميت وإن بدا حيا، ميت لم يقبر ولم يوضع في رمسه"(ضيف، 1995: 4/ 242).

ويسير على هذا النهج أيضا بعض الشعراء أمثال ابن المعتز وابن الرومي، فعلى الرغم من نشأة ابن المعتز في بيئة مترفة، فإن الشكوى تكثر في ديوانه، يقول (ص 186):

لـم يبـق في العـيش غير البـؤس والنكـد	فـاهرب إلى المـوت مـن هـم ومـن نكـد
مـلأت يـا دهـر عينـي مـن مكارهـا	يـا دهـر حسـبك قـد أسـرفت فاقتصـد

أما ابن الرومي" فلم يكن يوسع له الوزراء والكبراء في مجالسهم وعطاياهم، بل كانوا يلقونه في كثير من الأحوال بالحرمان والنكران، وكان يعرف في دقة عبقريته الشعرية، فضاق بالناس وضاق بالحياة، وكانت كما أسلفنا شرا ونكرا خالصين، فعاش يتجرعها غصصا، ولا مغيث ولا مخلص ولا معين" (ضيف، 1995: 242/4). فكان ذلك كفيلا أن يصنع نفسا متشائمة شاكية ترى الحياة بلون السواد. يقول مصورا بكاء الطفل حين الولادة (ابن الرومي، 2002، ص 273):

لما تؤذن الدنيا به من صروفها يكون بكاء الطفل ساعة يولد

وإلا فما يبكيه منها و إنها لأفسح مما كان فيه وأرغد

إذا أبصر الدنيا استهل كأنه بما سوف يلقى من أذاها مهدد

وللنفس أحوال تظل كأنها تشاهد فيها كل غيب سيشهد

فالحياة عنده آلام وأثقال، وبكاء الطفل لحظة ولادته دليل كاف على هذه الأوجاع في الدنيا، ثم يعلل هذه الفكرة بأن الواجب على هذا المولود أن يفرح لا أن يبكي؛ لأنه انتقل من الضيق إلى الفضاء الواسع الأرجاء، ولكنه كأنما استحضر ما سيلقاه من الألم والأوجاع التي ستنغص حياته ودنياه.

شكوى الحبيبة

جاءت شكوى الحبيبة في القصيدة الثامنة عشرة من الديوان، في مطلع قصيدة لعبد الله بن سلمة الغامدي، يقول فيها (الظبي، 1963، ص 102):

ألا صرمت حبائلنا جنوب ففرعنا ومال بها قضيب

نلحظ هنا أن الشاعر شكّل إيقاعا موسيقيا من خلال التصريع في مطلع القصيدة من خلال حرف الباء في البيت الأول، وهو يسهم بذلك في تكثيف موسيقاه الداخلية؛ تمهيدًا لاستقبال الرسالة الشعرية واستقرارها في ذهن المتلقي. ولعله بذلك يلفت انتباه القارئ أو السامع إلى مطلع القصيدة، ويشد انتباهه من خلال الموسيقى المستعملة في التصريع، تمهيدا لحوار ممتد بالشكوى يكون سببا في تخفيف حدة الألم والحزن.

"والصرم: القطع البائن، وعم بعضهم به القطع أي نوع كان، صرمه يصرمه صرما وصرما فانصرم، وقد قالوا صرم الحبل نفسه، وفي الحديث: لا يحل لمسلم أن يصارم مسلما فوق ثلاث، أي يهجره ويقطع مكالمته" (ابن منظور، 1414: 12، 334).

يشكو الشاعر هنا فراق حبيبته (جنوب) وأنها قطعت مودتها وصلتها به حين غادرته سالكة واديا بنجد اسمه قضيب، في الوقت الذي سلك فيه هو الاتجاه الآخر الذي وصفه بالعلو حين قال: ففرعنا، يريد

بذلك أنهما تفرقا وأخذ كل منهما طريقه في النأي عن الآخر. ولعل الشاعر باستعماله العلو له والدنو لها حين سلكت طريق الوادي أراد الثأر لنفسه من قطعها حبائل المودة والوصال، فهو بذلك يومئ إلى أنه -رغم الابتعاد والبين والشكوى- لا زال مرتفعا بنفسه نائيا بها عن موارد الضعف والذل. وسبب هذا التنائي منها أنها رأت فيه كبرا فهزئت به، ويظهر ذلك في قوله (ابن منظور، 1414: 12/ 103):

علـى مـا أنهـا هزئـت وقـالت: هَنُـوْنَ، أَجُـنَّ؟ مَنْشَـأُ ذَا قَرِيْـبُ

وهو هنا يستعمل مفردة هزئت وكان بإمكانه أن يستعمل مفردة سخرت، فهي على الوزن الصرفي ذاته والبيت معها لا يتغير وزنه، ولعله آثر استعمال الأولى ليتسق معه الجرس الموسيقي لحرف الهاء بين مفردتي: هزئت وهنون، فتكرار الهاء في الكلمتين وهو الحرف الحلقي الضعيف المهموس الذي لا يحتاج قوة لإخراجه، يوحي بضعف هذا الرجل، سواء أكان هذا الضعف في جسده أم في عقله كما قالت.

وهنون جمع هن، وهو كناية عن إنسان (ابن منظور، 1414: 12/ 103)، يقول هنا: إنها تهزأ منه لما رأت من كبره، أو أنه جن من قريب وعهدها به العقل. "كأنها لما رأته يتصابى على الكبر قالت منكرة: أجن هذا الرجل حتى يتعاطى ما لا يحسن به؟ نعم منشؤه قريب فهو حقيق بأن يفعل ذلك" (التبريزي، 1407، ص 497). فيرد عليها بقوله (الظبي، 1963، ص 103):

فـــإن أكـــبر فـــإني فـي لـــداتي وعصـــر جنـــوب مقتبـــل قشـــيب

وإن أكبـــر فـــلا بأطـــيرإصـــر يفـــارق عـــاتقي ذكـــر خشـــيب

يقول الشاعر هنا رادًّا على حبيبته جنوب حين عيرته بالكبر: إن كبرت سني فإن لي أقرانا كبروا مثلي، فهم لي أشباه وأنداد، ويقصد بذلك أنه لم يشب وحده من بين الناس. يريد الشاعر هنا أنه لم يبلغ من العمر مبلغا كبيرا، فهو لا يزال قشيبا، والقشيب الجديد، "قال الليث :سيف قشيب حديث الجلاء وثوب قشيب جديد، وكل شيء جديد قشيب" (الأزهري، 2001: 8/ 263)، فهو ضمن أقران يعيش معهم وهو فيهم، "ولو كانوا تقدموه وتخلف عنهم لاتسع طريق الضجر بغزله، فأما وهو في عداد أبناء وقته، والناشئين في عصره، فلا عجب في اقتدائه بهم، وتعاطيه اللهو معهم" (التبريزي، 1407، ص 498).

ثم يؤكد ما ذهب إليه في البيت الثاني حين يقول: وإن كبرت سني فأنا حامل السلاح يوم الجلاد، فهو يصف حاله بأن سيفه ملازم عنقه ومنحن عليه، وقد أخذ عهدا على نفسه بذلك.

والشاعر هنا يورد لفظة الكبر مستعملا الفعل المضارع (أكبر) ليدل بذلك على الفاعلية والحركة والديمومة والاستمرار، وهو ما يكفله الفعل المضارع للمفردة المستعملة، يريد بذلك طبيعة الأشياء وصيرورتها في هذه الحياة. نلمح كذلك تكراره للّفظة ذاتها (أكبر) وفي هذا انبعاث للمستوى الصوتي

المستعمل من خلال التكرار، فتكرار معنى الكبر في القصيدة يوحي بالألم الذي يجده الشاعر في نفسه بسبب ما وصفته الحبيبة به من كبر، وتصرفات لا تليق به وهو في هذه المرحلة العمرية.

والمتأمل كذلك في جانب التكرار للمفردة يلمح تكرار التبرير أيضا، ولعل في تكرار التبرير ملمحا لمكانة هذه المرأة من نفسه، فالمحب عادة ما يبحث عن إرضاء شريكه عن طريق تبريره للأخطاء التي تقع، والشاعر هنا يبرر أمرا لم يقع منه؛ فمرور الأيام وتصرم الأعوام سنة كونية لا تتبدل، وهي كفيلة بتقدم عمر الإنسان، ولكنه مع ذلك يقحم نفسه في تبريرات لأمور لم يكن له يدٌ فيها ولعل في هذا دليلا على شدة حبه لها.

شكوى الدهر

شعر التشكي من الدهر واضح بيّن عند الشعراء في مختلف العصور؛ وذلك" لقسوة الحياة ومشقتها ومعاناة الضنك...، وكان كثير منهم يلقي اللوم على الزمان ويصب حنقه على الدهر" (رشيد، 1410، ص 207)، وقد ظهرت شكوى الدهر ضمن بيتين اثنين في القصيدة الرابعة والأربعين، وهي قصيدة للأسود بن يعفر النهشلي، يقول في مطلعها (الظبي، 1963، ص 216):

نـام الخلـي ومـا أحـس رقـادي والهـم محتضـر لـدي وسـادي

يبدأ الشاعر قصيدته بمطلع موسيقي مصرع يستجلب فيه ذهن المتلقي؛ استعدادا لما سيبثه من شكوى، وفي الوقت ذاته يستعمل الشاعر مفردتين مترادفتين في الظاهر، ولكن دقة استعمالهما من الشاعر في موضعين مختلفين يوحي بتمكنه اللغوي؛ وذلك حين يستعمل النوم للخالي من الهموم، والرقاد له هو.

فلفظة النوم عادة ما تجيء على المستوى المعجمي لتدل على النوم المعتاد والذي يكون لفترة قصيرة كما ورد في القرآن: (وجعلنا نومكم سباتا)، أما لفظة الرقاد فتأتي لتدل على النوم الطويل، لذلك قال الله تعالى عن أصحاب الكهف في سورة الكهف: (وتحسبهم أيقاظا وهم رقود). فالشاعر هنا يريد الرقاد لا النوم، ذلك أن الإنسان الذي يعيش حياة خالية من الهموم والأكدار لا يحتاج إلى ما يحتاجه الشخص الذي تكدره الهموم والأحزان، فالثاني يحتاج أضعاف ما يحتاجه الأول؛ نتيجة السهر والتعب المتكرر الذي يعيشه في حياته.

ويصف الشاعر حاله مع الراحة والنوم بأنه لا يجد للنوم سبيلا، بل لا يحس ولا يجد له أثرا، وكيف يكون ذلك والهم حاضر يقض مضجعه كلما وضع رأسه على وسادته، بل كيف يجد طعم الراحة وقد هجمت عليه الهموم والأتراح من كل جانب، في الوقت الذي يجد فيه الخلي الخالي من الهموم والأكدار راحته وأنسه حين عاش بعيدا عن أكدار الدهر وأحزانه ومنغصاته.

ثم يصف حاله من جديد مع هذه الهموم وأنه من غير مرض أو سقم أخذ جسمه في الذبول والنحول من الهم والوجد، وأن السهر قد أكل منامه وراحته، فلا يكاد يجد الراحة نتيجة هذا الهم الذي أصاب فؤاده فمنعه الراحة والسكينة. وفي ذلك يقول (الظبي، 1963، ص 216):

من غير ما سقم ولكن شفني هم أراه قد أصاب فؤادي

ثم ينطلق الشاعر بعد ذلك في شكوى الدهر قائلا (الظبي، 1963، ص 216):

ومن الحوادث لا أبا لك أنني ضربت علي الأرض بالأسداد

يقول الشاعر: أنه جراء هذه الحوادث من الدهر كأنما سدت الطرق أمامي فلا أكاد أهتدي إلى وجهة صحيحة، فهو يذكر عجزه هنا لضعفه وكبره، ولأنه كان أعشى ثم عمي بعد ذلك. والأسداد هنا جمع سد، " والسد: ذهاب البصر، وهو منه. ابن الأعرابي: السدود العيون المفتوحة ولا تبصر بصرا قويا، يقال منه: عين سادة" (ابن منظور، 1414: 3/ 208).

والمتأمل للبيت هنا يلحظ أثر المستوى التركيبي المستعمل فيه من حيث تقديم الجار والمجرور، فقد قدم الشاعر حوادث الدهر من خلال قوله:(ومن الحوادث) لعظمها وقوة أثرها في ضعفه، ولذلك دلالات نفسية كبيرة في نفس الشاعر، كفيلة بأن تجعل هذه الحوادث مقدمة في أول البيت.

ثم يكرس الشاعر هذه الفكرة في نفس المتلقي حين يدعم ضعفه وكبره وضعف بصره بأنه لم يعد يهتدي إلى مرتفعات الأرض ومسيل أوديتها، يقول: إذا خفيت علي التلعة من الأرض، فما دونها أجدر أن يخفى علي (الأنباري، 1382، ص 446). وفي ذلك يقول (الظبي، 1963، ص 216):

لا أهتدي فيها لموضع تلعة بين العراق وبين أرض مراد

فهو لا يكاد جراء ضعفه وكبره وعجزه وضعف بصره أن يبصر شيئا، ثم وضع حدودا كبيرة لذلك ليبرهن على قوة هذا الضعف الذي يعيشه، وذلك حين جعل المسافة بين العراق واليمن التي هي أرض مراد، مكانا لهذا الضعف، وكأنه يقول: لو مشيت من العراق حتى أرض اليمن فإني لن أرى شيئا ولو كان مرتفعا أو منخفضا عن الأرض كالتلعة، فما بالك بما هو أصغر من ذلك.

شكوى الصد

"الصد: الإعراض والصدوف .صد عنه يصد ويصد صدا وصدودا :أعرض. ورجل صاد من قوم صداد، وامرأة صادة من نسوة صواد وصداد" (ابن منظور، 1414: 3/ 245). جاءت شكوى الصد ضمن أبيات لثعلبة بن صعبر بن خزاعي المازني يقول في مطلعها (الظبي، 1963، ص 128):

هل عند عمرة من بتات مسافر ذي حاجة متروح أو باكر

سـئم الإقـامة بعـد طـول ثوائـه وقضـى لبـانته فليـس بنـاظر

يقول الشاعر إنه ما زال يرجو أن تودعه حبيبته عمرة عند سفره بما قد تجهزه به من زاد ومتاع بعد أن سئم ومل من إقامته بعد طول بقائه وقضاء حاجته فهو ليس بمنتظر لشيء بعد ذلك. وكأن الشاعر يتوسل وداعها له قبل أن يغادر مكانه.

والنص هنا يتوسل بالطباق على المستوى الدلالي في لفظتي الرواح والبكور في البيت الأول، في صورة تزيد الاتساق مع فكرة السآمة التي طرحها الشاعر في البيت الثاني، فليس المقصود من ذكر الرواح والبكور وقت الرحيل وزمنه، وإنما هي السآمة والضجر من المكان وسرعة الانتقال.

وكذلك يستعمل الشاعر مع مفردتي الرواح والبكور حرف العطف (أو) الذي عادة ما يفيد تساوي الأمور، وكأن أمر الرحيل عن المكان أصبح حتما عند الشاعر ولا يضيره الوقت في ذلك، سواء أكان صباحا أم مساء، فالواقع أن الشاعر سئم الإقامة في هذا المكان وينوي الرحيل عنه في أي وقت.

لكنه في الوقت نفسه لم يتأمل كثيرا هذا الوداع وهذا الوعد لأن الخلف بالوعد من صفاتها فهي ذات دهاء وبصر بالأمور، وفي معنى آخر للأرب: أي أنها بخيلة وضنينة بالوصل فلا يكاد يصدقها ولو حلفت بدماء البدن فلن يصدق يمينها التي تحلف بها. ويتجلى ذلك في قوله (الظبي، 1963):

لعـــدات ذي أرب ولا لمواعـــد خلـف ولـو حلفـت بأسـحم مـائر

ثم يعود الشاعر ليؤكد المعنى ذاته من خلال قوله (الظبي، 1963، ص 129):

وعـدتك ثمـت أخلفـت موعودهـا ولعـل مـا منعتـك لـيس بضـائر

ولكنه من خلال هذا البيت يبين عزته وأنفته من الغضب والحزن لمثل هذا الخلف في الموعد فهو لن يضيره شيئا؛ لأنه قد اعتاد أن الغواني -وهن اللواتي غنين بجمالهن عن أن يوصفن، أو غنين بحسنهن عما قد يجملهن من الحلي- لا يدمن على حال من الشدة واللين، فهن سريعات التقلب في مشاعرهن تجاه حبيب أو صديق. وذلك في قوله (الظبي، 1963):

وأرى الغـواني لا يـدوم وصـالها أبـدا علـى عسـر ولا لمياسـر

ثم يختم الشاعر شكواه من الصد بحكمة يريد بها أن الخليل إذا صدك أو جفاك، فاقطع حاجتك له بفراقه وانقطاع وصله بسفر أو رحيل أو غياب، بناقة كحد السيف في مضائها ونجابتها، في إشارة منه إلى سرعة الانقطاع والرحيل عن هذا الخليل، وقطع حبائل المودة والوصل. ويظهر ذلك في قوله (الظبي، 1963):

وإذا خليلـك لـم يـدم لـك وصـله فاقطـع لبـانته بحـرف ضـامر

والمتأمل هنا يلمح الانزياح في التركيب النحوي بتقديم شبه الجملة – الجار والمجرور – في قوله: "يدم لك وصله" ليسترعي انتباه السامع بقصر الوصل على الخليل فقط، فأصل الجملة (لم يدم وصله لك) وهي بهذا التركيب لا تمنع الوصل مع غير الخليل، ولكنه أراد بإيراد التركيب في البيت معنى آخر غير دوام الوصل فقط، وإنما اختصاصه به أيضا.

شكوى ابن العم

من "أكثر أنواع الشكوى وقعا في النفوس، تلك التي تحدث بين الأقارب، فمن المفروض أن تكون العواطف بين الأقارب متماسكة قوية، وإذا أحس الشاعر بكدرها عبر عن ذلك بحزن شديد" (الباخرزي، 1405: 2/459).

ومن ذلك شكوى ابن العم التي جاءت في الديوان مطلع قصيدة لذي الإصبع العدواني يقول فيها (الظبي، 1963، ص 160):

لي ابن عم على ما كان من خلق مختلفان فأقليه ويقليني

يظهر الانزياح في هذا البيت من خلال مطلعه حين يستعمل الشاعر شبه الجملة في غير موضعها فيبدأ بها الجملة، قاصدا بذلك تعيين شخص بعينه دون الناس وهو ابن عمه، واصفا بعد ذلك ما يحدث بينهما من أمور.

فيذكر الشاعر في هذا البيت ابن عمه الذي كان يخالقه في صفاته، والمخالقة المعاشرة، يقال:" خالق فلانا :عاشره على أخلاقه، عاشره بخلق حسن" (عمر، 1424: 1/ 688). يريد بذلك أنهما -على الرغم من تخالقهما وحسن معشرهما- كانا مختلفين أحيانا، أي: يصيبهما ما يصيب أي متحابين من سوء فهم وخطأ وما شاكله. ويحدث أن أبغضه ويبغضني نتيجة هذا الذي قد يحدث بيننا.

ونلحظ هنا على المستوى المعجمي استعمال الشاعر لفظة (أقليه) دون (أبغضه) مع أن المعنيين يصبان في معنى الكراهة، إلا أن القِلَى يزيد عن البغض في الكراهة، كما ذكر ذلك "ابن سيده : قليته قلى وقلاء ومقلية أبغضته وكرهته **غاية الكراهة**".

ثم يبين ما عابهما هو وابن عمه حين اختلفا وتفرق أمرهما، وذلك في قوله (الظبي، 1963، ص 160):

أزرى بنا أننا شالت نعامتنا فخالني دونه وخلته دوني

أزرى من الزري، "وزريت عليه وزرى عليه، بالفتح، زريا وزراية ومزرية ومزراة وزريانا :عابه وعاتبه. وزرى عليه عمله إذا عابه وعنفه . قال الليث : وإذا أدخل على أخيه عيبا فقد أزرى به وهو مزرى به .ابن الأعرابي : زارى فلان فلانا إذا عاتبه" (ابن منظور، 1414: 14/ 356).

وفي قوله شالت نعامتنا معنى الرحيل والبين، "يقال: شالت نعامتهم أي تفرقوا وذهبوا؛ لأن النعامة كما سبق ذكرها موصوفة بالخفة وسرعة الذهاب والهرب. ويقال أيضا: خفت نعامتهم وزف رألهم وقيل النعامة جماعة القوم" (الزمخشري، 1987: 2/ 125). ثم يبين نتيجة هذا الافتراق في النفوس قبل الأجساد أنه لم يسع الواحد منهما أن يطمئن لابن عمه. وقد يكون المعنى أن كل واحد منهما صار يستصغر الآخر ويتكبر عليه، وذلك في قوله: فخالني دونه وخلته دوني.

ثم يستعمل الشاعر النداء بعد ذلك مسترعيا انتباه ابن عمه لما سيأتي من إيضاح لأمور أراد الشاعر توكيدها في نفس المتلقي وهو ابن عمه في المقام الأول، فقال (الظبي، 1963، ص 160):

يا عمرو إن لا تدع شتمي ومنقصتي أضربك حيث تقول الهامة اسقوني

لاه ابن عمك لا أفضلت في نسب عني ولا أنت ديباني فتخزوني

ولا تقوت عيالي يوم مسغبة ولا بنفسك في العزاء تكفيني

يقول له مهددا بعد ندائه: إن لم تترك شتمي وانتقاصي فإنني سأضربك على هامتك حيث يطلب الشراب من العطش، والهامة الرأس. "يقول الأصمعي: العرب تقول العطش في الرأس" (ابن فارس، 1986، ص 197). "وكانت العرب تزعم أن روح القتيل الذي لا يدرك بثأره تصير هامة فتزقو عند قبره، تقول: اسقوني اسقوني، فإذا أدرك بثأره طارت" (البغدادي، 1997: 7/ 186). ثم يبدأ بعد ذلك في تعداد صفاته ومآثره التي لا تدع طريقا لانتقاص ابن عمه له، فهو يقسم بالله أن ابن عمه هذا لا يفضله في نسب، ولا يفضله في مال يسوسه من خلاله ويدبر أمره. ثم يقول: ولا تصرف على أهلي في يوم المجاعة، ولا أنت تكفيني وقت شدتي، ثم يؤكد بعد ذلك موقفه من هذه الأمور الآنفة الذكر حين يقول (الظبي، 1963، ص 160):

إني لعمرك ما بابي بذي غلق عن الصديق ولا خيري بممنون

ولا لساني على الأدنى بمنطلق بالفاحشات ولا فتكي بمأمون

بعد أن أقسم الشاعر في المرة الأولى بأن ابن عمه لا يفضله في نسب ولا مال، وأنه غير محتاج لابن عمه كي يقوت عياله يوم الفقر والمسغبة، عاد ليستعمل القسم مرة أخرى في دلالة واضحة على تأكيد موقفه في الاستغناء عن ابن عمه إن أراد هو ذلك. فالشاعر يبين موقفه هنا بأنه لا يدخر عن صاحبه شيئا، وأن خيره غير منقطع، بل هو مستمر.

وفي معنى آخر للفظة (ممنون) كأنه يريد بأنه لا يمن على صاحبه بخيره حين يقف معه مواقف المروءة والشهامة. ثم يثني منقبته الأخيرة بأن لسانه ليس بالفاحش البذيء خاصة على الضعفاء. وإذا تأملنا الأبيات السابقة فإننا نلحظ تكرار النفي في غير موضع من النص (**ولا أنت، ولا تقوت، ولا بنفسك، ما بابي،**

ولا خيري، ولا لساني، ولا فتكي) وقد استعمل الشاعر جميع هذه الأدوات وكرر استعمالها ليؤكد معنى الذب عن عرضه وخصاله النبيلة التي لا تدع مجالا ليفضله ابن عمه فيه.

وهكذا رسم لنا الشاعر صورة الشكوى من ابن عمه الذي رأى خذلانه، من خلال تصويره مواقف الخذلان ثم رده عليها بما يرى في نفسه من صفات الشهامة وخلال المروءة ورفعة النسب.

شكوى الكبر

"يعد الشيب والكبر من أكثر العوامل المثيرة للشجن عند الإنسان؛ لأنه إشارة إلى الهموم ودنو الأجل، فيكون الإنسان إزاءه محكوما بذهاب الشباب والضعف" (مجيد، 1988، ص 120).

وقد ظهرت شكوى الكبر في المفضليات خلال موضعين، أما الأول ففي قصيدة عبدة بن الطبيب حين يقول (الظبي، 1963، 145):

أبني إني قد كبرت ورابني بصري، وفي لمصلح مستمتع

يستعمل الشاعر هنا صيغة التصغير على المستوى الصرفي؛ تحبّبا وتعلقا بأبنائه وذلك في قوله (أبنيّ)؛ استجلابًا لعطفهم كي يرعوا أسماعهم لما يقول، وهو في الوقت ذاته يؤكد معنى الكبر في نفسه وأن العمر قد مضى به، حين يستعمل (قد) التي تفيد التوكيد مع الفعل الماضي (كبرت) في إشارة منه إلى ما يعيشه من لحظات الضعف والانكسار.

فهو يخاطب بنيه أنه قد أسن ورابه بصره وشك في قدرته على الإبصار، ولكنه صاحب رأي ومشورة وعلم لمن أراد أن يستفيد من آرائه وعلمه وعقله، فهو ذو عقل ورأي لمن استصلحه واستمتع بعقله ورأيه. ثم يبين لهم بعد ذلك مآثره التي عد منها أربعا، وذلك حين يقول (الظبي، 1963، 146):

فلئن هلكت لقد تركت مساعيا تبقى لكم منها مآثر أربع

يعاود الشاعر استعمال صيغ التأكيد، وهنا يستعمل (لقد) ليؤكد مكانته في نفوس أبنائه من خلال ما يتلوه على مسامعهم من مآثر سينعمون بها بعد رحيله، ويستعمل كذلك التقديم والتأخير على المستوى التركيبي حين يؤخر الفاعل في قوله **(تبقى لكم منها مآثر أربع)** ليفيد الحصر في هذه المآثر التي سيذكرها لهم، وإلا فإن مآثره كثيرة لا حصر لها.

يقول لهم: إن أهلك فلقد تركت لكم من المكارم ما تفخرون به بعدي، ثم بدأ بتعداد هذه المكارم والأخلاق التي ستبقى لبنيه من بعده، وأولها الصيت والشرف الذي سينفعهم بعد رحيله، فوراثة الصيت والشرف بين القبائل مظنة التقدم والسؤدد، وفي ذلك يقول (الظبي، 1963):

ذكر إذا ذكر الكرام يزينكم ووراثة الحسب المقدم تنفع

ثم عدد مكارمه بقوله (الظبي، 1963، 145):

ومقـــام أيـــام لهـــن فضـــيلة عنـد الحفيظـة والمجـامع تجمـع

ولهى مـن الكسـب الـذي يغنـيكم يومـا إذا احتصـر النفـوس المطمـع

ونصـيحة في الصـدر صـادرة لكـم مـا دمـت أبصـر في الرجـال وأسـمع

يقول إني تركت لكم أيضا مواقف نبيلة كنت قد وقفتها بين القبائل وفي مجامع الناس، وقد كنت أعطي العطايا في الوقت الذي تكف فيه أيدي الناس طمعا، وآخر المآثر ما يأتيكم من نصيحة مني حال حياتي معكم ما دمت أسمع وأبصر.

أما الموضع الثاني الذي جاء فيه شكوى الكبر فهو قول الأسود بن يعفر النهشلي (الظبي، 1963، 218):

إمـــا تريـني قـــد بليـــت وغاضـــني مـا نيـل مـن بصـري ومـن أجـلادي

وعصـيت أصحاب الصـبابة والصـبا وأطعـــت عـــاذلتي ولان قيـــادي

قوله غاضني من الغيض "وغاض ثمن السلعة يغيض :نقص، وغاضه وغيضه، ومن ذلك قوله تعالى:" وما تغيض الأرحام وما تزداد"؛ قال الزجاج :معناه ما نقص الحمل عن تسعة أشهر وما زاد على التسعة، وقيل :ما نقص عن أن يتم حتى يموت وما زاد حتى يتم الحمل" (ابن منظور، 1414: 7، 201).

إذا تأملنا البيتين السابقين سنلحظ كلمات لم تتكرر بعينها، ولكنها تآلفت وتقاربت في جرسها الموسيقي وبنيتها الصوتية (بصري/عصيت/أصحاب/الصبابة/الصبا) فالذي يجمع بينها هو تضمنها حرف الصاد، وهو حرف مهموس، وتكرار هذه الحروف في المفردات المتقاربة عادة ما يتجاوز المعنى المعجمي للمفردات التي ترد فيها، لتعبر عن الحالة النفسية التي يعيشها الشاعر، وهو هنا يعيش حالة من الضعف والانكسار.

فالشاعر هنا يذكر موقفه من الكبر ويقول: إن ضعفت ونقص من لحمي وبدني، وضعف خلقي وشخصي، وصرت آخذ ما تبقى من الصبابة (وهي ما يبقى متعلقا في الإناء إذا صب ما فيه فيكب الإناء ليقطر) وأصبحت متفجعا على شبابي ولهوي ولعبي، فإني مع ذلك أذهب إلى بائعي الخمر وهم التجار، مرجلا شعري، قلقا بمالي حتى أنفقه، وجمع الجيد وهو العنق في قوله أجيادي يقصد بذلك الجيد وما حوله، وقوله لينا أجيادي كناية عن الشباب أو ميل عنقه من السكر. وفي ذلك يقول (ابن منظور، 1414):

فلقـــد أروح علـى التجـــار مـــرجلا مـــذلا بمـــالي لينـــا أجيـــادي

الخاتمة

وأخيرا فإن الشكوى في الشعر العربي مهما اختلفت مجالاتها فإنها تظل تنبعث من مشكلات مشتركة من الألم والحسرة، وتخرج على صور مختلفة من العتاب والسآمة والكدر. والدراسة -مع كونها لم تأت بالطويلة المستقصية- لم تنفرد بشاعر دون آخر، ولا بزمن دون غيره، وإنما جاءت متنوعة الأزمنة متعددة الشعراء؛ ذلك أنها اختصت بمدونة خاصة بالمختارات الشعرية عبر أزمنة مختلفة وشعراء كثر، بل إن اختيارات المفضل كانت أجود ما قيل في أغراض شعرية مختلفة كان من ضمنها غرض الشكوى محل الدراسة.

وقد يحسب للدراسة تنوع صور الشكوى، فنجد من يشكو حبيبة أو دهرا أو قريبا، بل امتد الأمر لتكون الشكوى من الأحوال السياسية والمجتمعية في عصر معين.

والمتتبع لمقطوعات الشكوى عامة إما أن يجدها موضوعا مستقلا، أو متداخلة مع أغراض أخرى ضمن قصيدة واحدة، وسواء أكان في هذا المضمار أم في ذاك فإن الشكوى تبقى معاناة يكابدها الشاعر تخرج آثارها خلال قصيدة متكاملة أو خلال مقطوعة مختلفة الأطوال، فالأبيات وإن كانت ضمن قصيدة غير مستقلة بالشكوى، فإن أثر الألم والحسرة الباعثين على الشكوى سنجده ظاهرا لا محالة في الأبيات المقصودة، ولعل براعة شاعر ما تظهر من خلال سلاسة الانتقالات من غرض إلى آخر عبر قصيدة واحدة.

إن شعر الشكوى يسجل صدق معاناة الشاعر دون زيف أو خداع، فبواعثه كفيلة باستدرار ما يعالجه الشاعر من ألم وحسرة تكفلان نقل تجربة شعرية صادقة إلى المتلقي، إذ يتوافر للشكوى ما يتوافر للرثاء من بواعث تعكس أوجاع النفس البشرية من خلال أحزانها وآلامها.

المراجع

الأزهري، محمد بن أحمد. (2001). *تهذيب اللغة* (ط.1). دار إحياء التراث العربي.

إسماعيل، عبد المنعم. (1401). *نظرية الأدب ومناهج الدراسات الأدبية* (ط.1). مكتبة الفلاح.

ابن أبي أصيبعة، أحمد بن القاسم. (لم يُذكر). *عيون الأنباء في طبقات الأطباء* (نزار رضا، تحقيق ط.1)، دار مكتبة الحياة.

الأنباري، أبو بكر محمد. (1382). *شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات* (عبد السلام هارون، تحقيق ط.5)، دار المعارف.

الباخرزي، أبو الحسن. (1405). *دمية القصر وعصرة أهل العصر* (سامي مكي العاني، تحقيق ط.2)، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع.

باقازي، عبد الله أحمد. (1987). *رثاء النفس في الشعر العربي*، المكتبة الفيصلية.

البغدادي، عبد القادر بن عمر. (1997). *خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب* (ط.4). مكتبة الخانجي.

التبريزي، الخطيب. (1407). *شرح اختيارات المفضل* (فخر الدين قباوه، تحقيق ط.2)، دار الكتب العلمية.

التبريزي، الخطيب. (1412). *شرح ديوان عنترة* (ط.1). دار الكتاب العربي.

التميمي، قحطان رشيد. (2021). الشكوى في شعر صدر الإسلام، *مجلة الآداب*، *2*(14)، 716-728.

جرير. جرير بن عطية. (1986). *ديوان جرير بشرح محمد بن حبيب* (محمد بن حبيب، شرح)، (نعمان محمد، تحقيق ط.3) دار المعارف.

ابن خلدون، عبد الرحمن. (1401). *تاريخ ابن خلدون* (ط.1)، دار الفكر.

الدبل، محمد سعد. (1431). *من بدائع الأدب الإسلامي* (ط.2). مكتبة الملك فهد.

رشيد، ناظم. (1410). *الأدب العربي في العصر العباسي* (ط.1). دار الكتب للطباعة والنشر.

رشيدو، عدنان مشعل. (1995). الشكوى عند شعراء القرن الخامس، *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، *3*(14)، 159-171.

ابن الرومي. (2002). *ديوان* (أحمد حسن بسج، شرح ط.3)، دار الكتب العلمية.

الزمخشري. (1987). *المستقصى في أمثال العرب* (ط.2). دار الكتب العلمية.

ابن أبي سلمى، زهير. (1408). *ديوان زهير بن أبي سلمى* (علي حسن فاعور، شرح ط.1)، دار الكتب العلمية.

الشكعة، مصطفى. (1418). *رحلة الشعر من الأموية إلى العباسية* (ط.1). الدار المصرية اللبنانية.

الشكعة، مصطفى. (د.ت). *فنون الشعر في مجتمع الحمدانيين*، مكتبة الأنجلو المصرية.

ضيف، شوقي. (1995). *تاريخ الأدب العربي* (ط.1). دار المعارف.

الظبي، المفضل. (1963). *المفضليات* (أحمد محمد شاكر، وعبد السلام هارون، تحقيق ط.6)، دار المعارف.

العاني، سامي مكي. (1410). *كعب بن مالك الأنصاري شاعر العقيدة الإسلامية* (ط.2)، دار القلم.

عمر، أحمد مختار. (1424). *معجم اللغة العربية المعاصرة* (ط.1). عالم الكتب.

ابن فارس، أحمد. (1986). *مجمل اللغة* (ط.2). مؤسسة الرسالة.

مجيد، جواد رشيد. (1988). *الشكوى في شعر القرن الرابع الهجري* [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة المستنصرية، العراق.

ابن المعتز، عبد الله. (لم يُذكر). *ديوان ابن المعتز* (ط.1). دار صادر.

ابن منظور. (1414). *لسان العرب* (ط.3)، دار صادر.

النميري، الراعي. (1416). *ديوان*، (واضح الصمد، شرح ط.1)، دار الجيل.

هلال، محمد غنيمي. (1973). *النقد الأدبي الحديث*، دار الثقافة ودار العودة.

يعقوب، عبدالكريم. (1430). الشكوى من المرأة في شعر الأحوص، *مجلة جامعة تشرين*، *23*(1)، 134- 150.

Arabic References

al-Azharī, Muḥammad ibn Aḥmad. (2001). *Tahdhīb al-lughah* (1st ed.). Dār Iḥyā' al-Turāth al-ʿArabī.

Ismāʿīl, ʿAbd al-Munʿim. (1401). *Naẓarīyat al-adab wa-manāhij al-Dirāsāt al-adabīyah* (1st ed.). Maktabat al-Falāḥ.

Ibn Abī Uṣaybiʿah, Aḥmad ibn al-Qāsim. (N.D). *ʿUyūn al-Anbāʾ fī Ṭabaqāt al-aṭibbāʾ* (Nizār Riḍā, taḥqīq 1st ed.), Dār Maktabat al-ḥayāh.

al-Anbārī, Abū Bakr Muḥammad. (1382). *sharḥ al-qaṣāʾid al-sabʿ al-Ṭawwāl al-jāhilīyāt* (ʿAbd al-Salām Hārūn, taḥqīq 5th ed.), Dār al-Maʿārif.

al-Bākharzī, Abū al-Ḥasan. (1405). *Dumīyat al-qaṣr wa-ʿuṣrat ahl al-ʿaṣr* (Sāmī Makkī al-ʿĀnī, taḥqīq 2nd.), Maktabat Dār al-ʿUrūbah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Bāqāzī, ʿAbd Allāh Aḥmad. (1987). *rithāʾ al-nafs fī al-shiʿr al-ʿArabī*, al-Maktabah al-Fayṣalīyah.

al-Baghdādī, ʿAbd al-Qādir ibn ʿUmar. (1997). *Khizānat al-adab wa-lubb Lubāb Lisān al-ʿArab* (4th ed.). Maktabat al-Khānjī.

al-Tabrīzī, al-Khaṭīb. (1407). *sharḥ Ikhtiyārāt al-Mufaḍḍal* (Fakhr al-Dīn qbāwh, taḥqīq 2nd ed.), Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

al-Tabrīzī, al-Khaṭīb. (1412). *sharḥ Dīwān ʿAntarah* (1st ed.). Dār al-Kitāb al-ʿArabī.

al-Tamīmī, Qaḥṭān Rashīd. (2021). al-shakwá fī shiʿr Ṣadr al-Islām, *Majallat al-Ādāb, 2* (14), 716-728.

Jarīr. Jarīr ibn ʿAṭīyah. (1986). *Dīwān Jarīr bi-sharḥ Muḥammad ibn Ḥabīb* (Muḥammad ibn Ḥabīb, sharḥ), (Nuʿmān Muḥammad, taḥqīq 3rd ed.) Dār al-Maʿārif.

Ibn Khaldūn, ʿAbd al-Raḥmān. (1401). *Tārīkh Ibn Khaldūn* (1st ed.), Dār al-Fikr.

al-Dabil, Muḥammad Saʿd. (1431). *min Badāʾiʿ al-adab al-Islāmī* (2nd ed.). Maktabat al-Malik Fahd.

Rashīd, Nāẓim. (1410). *al-adab al-ʿArabī fī al-ʿaṣr al-ʿAbbāsī* (1st ed.). Dār al-Kutub lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr.

Rshydw, ʿAdnān Mashʿal. (1995). al-shakwá ʿinda shuʿarāʾ al-qarn al-khāmis, *Majallat Jāmiʿat al-Anbār lil-ʿUlūm al-Insānīyah, 3* (14), 159-171.

Ibn al-Rūmī. (2002). *Dīwān* (Aḥmad Ḥasan Basaj, sharḥ 3rd ed.), Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

al-Zamakhsharī. (1987). *al-Mustaqṣá fī Amthāl al-ʿArab* (2nd ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

Ibn Abī Salmá, Zuhayr. (1408). *Dīwān Zuhayr ibn Abī Salmá* (ʿAlī Ḥasan Fāʿūr, sharḥ 1st ed.), Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

al-Shakʿah, Muṣṭafá. (1418). *Riḥlat al-shiʿr min al-Umawīyah ilá al-ʿAbbāsīyah* (1st ed.). al-Dār al-Miṣrīyah al-Lubnānīyah.

al-Shakʿah, Muṣṭafá. (N. D). *Funūn al-shiʿr fī mujtamaʿ al-Ḥamdānīyīn*, Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

Ḍayf, Shawqī. (1995). *Tārīkh al-adab al-ʿArabī* (1st ed.). Dār al-Maʿārif.

Alẓby, al-Mufaḍḍal. (1963). *al-Mufaḍḍalīyāt* (Aḥmad Muḥammad Shākir, wa-ʿAbd al-Salām Hārūn, taḥqīq 6th ed.), Dār al-Maʿārif.

al-ʿĀnī, Sāmī Makkī. (1410). *Kaʿb ibn Mālik al-Anṣārī shāʿir al-ʿaqīdah al-Islāmīyah* (2nd ed.), Dār al-Qalam.

ʿUmar, Aḥmad Mukhtār. (1424). *Muʿjam al-lughah al-ʿArabīyah al-muʿāṣirah* (1st ed.). ʿĀlam al-Kutub.

Ibn Fāris, Aḥmad. (1986). *Mujmal al-lughah* (2nd ed.). Mu'assasat al-Risālah.

Majīd, Jawād Rashīd. (1988). *al-shakwá fī shiʿr al-qarn al-rābiʿ al-Hijrī* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], al-Jāmiʿah al-Mustanṣirīyah, al-ʿIrāq.

Ibn al-Muʿtazz, ʿAbd Allāh. (lam yudhkr). *Dīwān Ibn al-Muʿtazz* (1st ed.). Dār Ṣādir.

Ibn manẓūr. (1414). *Lisān al-ʿArab* (3rd ed.), Dār Ṣādir.

al-Numayrī, al-Rāʿī. (1416). *Dīwān*, (Wāḍiḥ al-Ṣamad, sharḥ Ṭ. 1), Dār al-Jīl.

Hilāl, Muḥammad Ghunaymī. (1973). *al-naqd al-Adabī al-ḥadīth*, Dār al-Thaqāfah wa-Dār al-ʿAwdah.

Yaʿqūb, ʿAbd-al-Karīm. (1430). al-shakwá min al-marʾah fī shiʿr al-Ahwas, *Majallat Jāmiʿat Tishrīn, 23* (1), 134-150.

OPEN ACCESS
Received: 04 -05 -2024
Accepted: 18- 07-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Types of Silence and their Functions in *Dove's Necklace* Novel

Muzn Bint Nour Aloni *
mzn-aloni@outlook.com

Abstract:

Silence occupies various positions and its meanings change based on its context, making it a fundamental element of discourse. Recently, silence has gained prominence in many narrative texts, and critical studies have addressed its significance and variations. This study aims to explore silence by examining its types and functions within a narrative text to understand its organization. To achieve this, Raja Alem's novel *The Dove's Necklace* was chosen as an appropriate subject for analysis. The study is structured into an introduction and two main sections: the first focuses on the types of silence, while the second examines its functions, necessitating a combination of theoretical and practical approaches. The findings reveal that silence in the novel manifests in multiple forms and meanings, creating a blend of speech and its absence. The presence of silence is intentional, serving various functions related to organization and coordination.

Keywords: Silence, Saudi Novel, Narrative Discourse, Narrative Arrangement.

* Lecturer in the Department of Arabic Language, College of Languages and Humanities in Buraidah, Qassim University. Student in literary studies, Department of Arabic Language and Literature, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Aloni, Muzn Bint Nour. (2024). Types of Silence and their Functions in *Dove's Necklace Novel*, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 204 -230.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2071

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/05/04م
تاريخ القبول: 2024/07/18م

أَصْنَافُ الصّمْتِ وَوَظَائِفُه فِي رِوايَةِ (طَوْقِ الحَمَامِ)

مزن بنت نور العوني *
mzn-aloni@outlook.com

الملخص:

يندرج الصّمت في مقاماتٍ وفيرةٍ وتتنوّع دلالاته بتنوّع المقامات الّتي يرد فيها، لهذا فهو ركيزة من ركائز الخطاب. وقد احتلّ الصّمت في الآونة الأخيرة حيّزًا رحبًا من نصوصٍ روائيّةٍ جمّةٍ. ولم تغفل الدّراسات النّقديّة عنه ولا عن نظائره؛ لذلك آثرَت الدّراسة أن يكون لها سهم في هذا، فيكون الصّمت موضوعها. والهدف من ذلك تدبّر أصنافه ووظائفه على وجه الخصوص في نصّ سرديّ لإدراك الكيفيّة الّتي بها ينتظم. ولتحقيق ذلك وقع الاختيار على رواية (طوق الحمام) لرجاء عالم؛ لأنّها بدت ملائمةً لمقاربته من خلالها. وإثر ذلك جاءت الدراسة في مقدّمة وقسمين، انفرد أوّلهما بأصناف الصّمت في حين اختصّ ثانيهما بوظائف الصّمت، واقتضى ذلك المزاوجة بين التنظير والتطبيق. وقد خلصت الدراسة إلى أنّ الصّمت الذي توفّرت عليه الرواية موضع النظر متعدّد الأصناف والدلالات، ولذلك بدت الرواية مزيجًا من الكلام ونقيضه. ولم يكن حضور الصّمت فيها اعتباطيًّا، فقد نهض بجملةٍ من الوظائف خاصّة فيما يتعلّق بالتّنظيم والتّنسيق.

الكلمات المفتاحيّة: الصّمت، الرواية السعودية، الخطاب السردي، الترتيب السردي.

* مُحاضِرة في قسم اللغة العربيّة - كلّيّة اللغات والعلوم الإنسانية في بريدة - جامعة القصيم. وطالبة في الدراسات الأدبيّة - قسم اللغة العربية وآدابها -كلية اللغات والعلوم الإنسانية - في جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العوني، مزن بنت نور. (2024). أَصْنَافُ الصّمْتِ وَوَظَائِفُه فِي رِوايَةِ (طَوْقِ الحَمَامِ)، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 204-230.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

مقدّمة:

الصّمتُ ظاهرةٌ تتجاذبُها مجالاتٌ معرفيّةٌ متنوّعةٌ تنوّعَ منطلقات المعنيّين به على اختلاف مدارسهم. فالصّمت وفق أبسط مفهومٍ له يعني انعدام الكلام، ومن هنا اهتمّت به الدراسات المعنيّة بعلوم اللّسان وأمراضه. ولأنّ الصّمت فعلٌ صادرٌ عن ذاتٍ تنتمي إلى مجتمع، فقد وجَدَتْ مناهج التّحليل النّفسيّ وعلوم الاجتماع والتّواصل الإنسانيّ سبيلها إليه، فنَحَتْ به مناحي شتّى. ولأنّه من وسائل التّواصل الملازمة للكلام بدءًا ووسطًا وانتهاءً ويندرج في مقاماتٍ متنوعة كان ركيزةً من ركائز الخطاب.

ولئن لم تغفل الدّراسات النّقديّة عن الصّمت ولا عن نظائره، فإنّ اهتمامها به ما يزال محدودًا لا يضاهي ما حظي به الكلام، ذلك أنّ النّظر في النّصوص الأدبيّة غالبًا ما يتركّز على تراكيب الكلام وعلى انتظام وحداته، وها هنا أنبّه إلى وفرة المنجز الغربيّ المعني بالصمت تنظيرًا وتطبيقًا، في حين ظلّ نظيره العربيّ ضئيلًا. ولا عجب من إحجام كثير من الباحثين عن دراسته، نظرًا إلى قلّة المراجع المؤسّسة له الّتي تمكّن من النّهوض بالجانبين النّظريّ والتّطبيقيّ.

غير أنّ الصمت قد استأثر بقدرٍ من اهتمام الأديب العربيّ، لاسيّما عبر إبداعه النّثريّ، حيث احتلّ في الآونة الأخيرة حيّزًا رحبًا من نصوصٍ روائيّةٍ عديدة، متجلّيًا أيضًا من خلال أشباهه، من قبيل: المضمر، والحذف، والنّقص الخطّيّ، والمسكوت عنه.

وحين ألفيتُ الرّواية السّعوديّة قد استقطبت الأضواء في مجالاتٍ مختلفةٍ نتيجة ما عرفَتْه بعضُ نصوصها من تألّقٍ وتفرّدٍ، وجدت أنّ الصّمت المتوفّر فيها بات حقيقًا بالاهتمام والتّدبّر، خاصّة أنّ مقاربته قد تُهيّئ فهمًا أعمق للخطاب الروائيّ ومزيد درايةٍ بدقائقه عبر الوقوف على علاقاته الدّاخليّة، وإدراك الكيفيّة الّتي بها ينتظم. لذلك آثرْتُ أن أنتخب راوية تستجيب لموضوع البحث، فوقع الاختيار على رواية (طوق الحمام، 2011) لرجاء عالم.

وعلى أنّ الرّواية المنتخبة قد حظيت بمقارباتٍ شتّى، فإنّ الصّمت ظلّ مهمّشًا فيها لم يحظَ برعاية، في حين نال الصمتُ الوارد في بعض الرّوايات العربيّة نصيبًا من الاهتمام. فبعض الدّراسات العربيّة الّتي شغل الصّمت اهتمامها جدّ أصحابها في دراسته إمّا في الشّعر وإمّا في النّثر.

وفي مقدّمتها مقاربة قدّمها علي عبيد بعنوان: (الصّمت في الخطاب السّرديّ من خلال نماذج من الرّواية العربيّة الحديثة، 2014). وقد تخيّر من الرّوايات ثلاثًا: (السدّ) لمحمود المسعدي و(ثرثرة فوق النّيل) لنجيب محفوظ و(في بيت العنكبوت) لمحمد الهادي. وحرص الناقد في مقاربته على تقديمِ مفهومٍ للصّمت دقيق، فتدبّر منزلته في النّقديْن العربي والغربي، ثم انتقل إلى تدبّر علامات الصمت وأصنافه ووظائفه في

المدوّنة المختارة. وتميّزت مقاربته بجدّة في التنظير، فقد أنجزت عام 1996م، وعلى الرغم من أنّها لم تتوسّع في التّنظير ولم تتعمّق في التّطبيق، فإنّها فتحت للصّمت منافذ هامّة، وقد توالت بعدها الدّراسات العربيّة لتدبّر الصمت متّخذة منطلقات فكريّة متعدّدة ووفق مناهج متباينة.

وفي مقاربة أخرى بعنوان (المتكلّم في كتاب التوهّم للمحاسبيّ) (عبيد، 2014). تطرّق الناقد إلى تجلّيات الصّمت في الكتاب المذكور، من قبيل: التّكرار والخارقة السرديّة والغموض والسّلبيّة والإرداف الخُلفيّ والمفارقة ثمّ ركّز النّظر في أصناف الصّمت وختمه بتدبّر عدد من وظائفه. ورغم طرافة المقاربة فإنّها تفتقر إلى التعمّق، لالتزامه بمقام ندوةٍ عن المتكلّم في السّرد العربيّ.

وفي كتابه (المرويّ له في الرّواية العربية 2003) اهتمّ علي عبيد في الفصل الثّاني بالعلامات الصّامتة الدالّة على المرويّ له، لما لها من أهميّة في تجلية صورته وتحديد أصنافه ووظائفه. وتألّفت مدوّنتُه من نصوص روائيّة أربعة هي (الأيّام) لطه حسين و(حدّث أبو هريرة قال...) لمحمود المسعدي و(اللصّ والكلاب) لنجيب محفوظ و(موسم الهجرة إلى الشّمال) للطيّب صالح. ومن العلامات الصّامتة التي توفّر عليها البحث الإضمار المسجّل في السّرد والبياضات المطبعيّة والفجوات النصّية وعلامات التّرقيم، فضلًا عن غموض الشّخصيات الخرساء وحُبسة اللّسان. ولئن اعتُبرت هذه المقاربة مستطرفة لكونها غير مسبوقة في الدّراسات العربيّة، فإنّها تظلّ جزئية اقتضاها خوضٌ في العلامات الدّالّة على المرويّ له أساسًا.

ولمحمّد الخبو دراسة تطبيقيّة بعنوان: (كيف يتجرّد السّرد من سرديّته فلا يحكي في الرّواية العربيّة المعاصرة؟ أبواب المدينة لإلياس خوري أنموذجا 2008). وتركّز بحثه على تدبّر الامّحاء التلفّظي في الرواية المختارة، وخلص إلى أنّ السّرد في هذا النصّ الرّوائي نزّاع إلى التّجريد وأنّ السرد قد استعاض عن قصّ الأفعال بتشكيل صور سيميائية تُرى قبل أنْ تُقرأ. فنهض الخطاب فيه بدور الرّسم الرّامز لا بدور النّقل المقرّر لما يقع. وفي الجملة، اتّسم البحث بشدّة التركيز والإيجاز وورد محتواه مسايرًا لمقتضى ندوة دوليّة.

وقدّمت عواطف عوّادي دراسة بعنوان: (بعض خصائص الصّمت في رواية مجمّع الأسرار لإلياس خوري 2008). تدبّرت الباحثة في الباب الأوّل الصّمت في الحكاية من حيث كونها صمت الأحداث وصمت الشّخصيات، وأمّا الباب الثّاني فاختصّ بالصّمت في الخطاب، فعنيت بتجلّيات الصّمت في الزّمن، وبالصّمت في أقوال الشّخصيات وبالصّمت في كلام الرّاوي. وأحسنت الباحثة إجمالًا في استجلاء بعض خصائص الصّمت في نصّ روائي مشهور ومن وجهة سرديّة، رغم ما يُلاحظ في بعض السّياقات من إسهاب وتكرار.

ولرزاز حاتم دراسة وَسَمها بـ(بلاغة الصّمت في الرّواية اليمنيّة، 2011). وقد عني بصمت الشّخصيات في إطار القمع والرّفض والتّواصل ومدى ارتباطه بالحالات النفسيّة والاجتماعيّة والسّياسيّة. ونظر في الصّمت المتمخّض عن الرّفض. وثمّن الدّور الذي يضطلع به الصّمت في تحقيق التّواصل بين الشّخصيات، ورأى أنّ هذا الصّنف من الصّمت يُمثّل الصّمت المباشر في الرّواية اليمنيّة. وأمّا صمت الرّاوي فهو في نظر الباحث صمتٌ غير مباشر وقد حدّد خصائصه ودلالاته ودوافعه. وإجمالًا كان التحليل نفسيًّا سيميائيًّا.

وفي دراسة بعنوانَ: (الصّمت في روايات محمّد البساطي، 2015). تتبّع بلقاسم مارس أثر الصّمت في تلك الرّوايات من جانب التّكوين اللّغويّ، وهيئات التّلفّظ، وأنساق السّرد، وخطاب الرّاوي. واستكشف بعض جماليّات الصّمت ووظائفه. وعلى الرّغم من جهد الباحث، فإنّ في دراسته إسهابا وتمطيطا لا مبرّر له، علاوة على أنّها تفتقر أيضًا إلى الدّقة في استخدام المصطلحات وفي التّنظير عمومًا.

ولزهير القاسمي بحثٌ بعنوان: (الصمت في الحوار: رواية موسم الهجرة إلى الشمال للطيّب صالح نموذجًا، 2017). وكما هو واضح من العنوان فمدار الاهتمام على تدبّر الصمت في حوارات الشخصيّات، فنظر الباحث في الصمت المعبّر عنه بالتنقيط، والصمت المصرّح بوجوده ضمن تعليقات الراوي، ووقف بإيجاز على وظيفتَي الصمت الإبلاغيّة والتعبيريّة، والبحث مقتضبٌ، نسج فيه صاحبه على منوال بحوث سابقة.

وقدّم عزوز إسماعيل مقاربة وجيزة بعنوان: (دلالة الصمت في السرد الروائيّ، 2023). تدبّر فيها الصمت في رواية (عصور دانيال في مدينة الخيوط) لأحمد عبد اللطيف. فنظر الباحث في علامات الترقيم وفي صمت المؤلّف عن آلام الضعفاء المهزومين والمقهورين، وجرى ربط المقاربة بالحياة الاجتماعيّة في العالم الواقعيّ لاسيّما عالم مؤلّف الرواية. ووقف الباحث كذلك على ما سمّاه (الصمت التفاعليّ) بين الشخصيّات والأشياء من حولها، وقرأ بإيجاز الصمت المضمّن في بعض العتبات، وأشار إلى علاقة الصمت بالرمز والتناص.

ولمحيي الدين حمدي مساهمةٌ بعنوان: مدخل إلى الصمت في النصّ السرديّ، (2011). وقد عني بالنظر في علامات الصمت في رواية (صخب البحيرة). فحلّل الثغرات النصّية وغياب الرّوابط بين المقاطع والأحداث. والمقاربة وجيزةٌ لا تعدو أنْ تكون مدخلًا إلى دراسة الصّمت في الخطاب السّرديّ العربيّ.

يتّضح ممّا تقدّم، أنّ اهتمام جُلّ الدّراسات السابقة تركّز في معالجة الصّمت من وجهة سرديّة وبعض منها يتحدّد اهتمامه في جانب واحد، من قبيل: الصمت في الحوار. وهذه من النقاط المشتركة بين تلك الدراسات ودراستي، بَيْد أنّ الاختلاف بينها لا يتمثّل في اختلاف المدوّنة المختارة فقط، فهذه الدراسة تسعى إلى تقديم مقاربةٍ مركّزةٍ تتدبّرُ الصمت من جوانب متعدّدة: في تجلّياته الخطيّة والطباعيّة المختلفة

وفي الطبيعة الصامتة وفي خطاب الرّاوي وفي خطاب الشخصيات، بالإضافة إلى صنفٍ آخر لم يكن محلّ اهتمام تلك الدراسات وقد سمّيتُه (الصمت المتعذّر).

وبما أنّ الرواية موضع الدراسة تتميّز باتّساع الخطاب وتشعّبه، فضلًا عن اتّساع زمن حكايته ووفرة الوصف فيها، فإنّ هذا يقتضي أن تتّسم المقاربة بالشموليّة بتدبّر بعض من وظائف الصمت وتأثيراته في النصّ السرديّ المختار، مع تدبّر دوره في تشكيل (بنية الوصف)، وهذا أيضًا ممّا لم أجده محلّ اهتمام لدى الدراسات السابقة. ولذلك حرصتُ على الإفادة من مناهج متعدّدة لأفتح منافذ لمقاربة الصّمت الوارد في الرواية المختارة مقاربةً وافيةً، فوقفت على قدرٍ ممّا قدّمته الإنشائيّة، والتّداوليّة، ولسانيّات التّلفّظ، والمقاربات البنيويّة، والتّلقّي وجماليّاته.

ولمّا كان الصّمت الذي تضمّنته الرواية المختارة متعدّد الأصناف والأشكال ارتأيتُ استخدام مصطلح (الصّمت) دون سائر المصطلحات القريبة منه، فقد وجدته الأشمل والأقدر على استيعاب سائر الأصناف فضلًا عن شيوعه لدى النقّاد القدامى والمحدثين.

ولئن تحدّدت مشكلة البحث في دراسة الصّمت من وجهةٍ سرديّةٍ في الرواية المختارة، فإنّ هذا يقتضي طرح جملة من التّساؤلات، منها:

ما أبرز أصناف الصّمت التي تضمّنتها الرواية؟

وكيف وُظِّف في النصّ الروائيّ؟ ولمَ؟

وللإجابة عن هذا ستتوزّع الدّراسة على قسمين، سيختصّ الأوّل بأصناف الصّمت وأمّا الثاني فمدار المقاربة فيه على وظائف الصّمت.

أوّلًا: أصناف الصّمت

لا يصدر الصّمت دومًا عن اختيار متعمّد، ولا عن وعْي ولا عن قدرة في الأحوال كلّها، فمن الصّمت ما يكون نتيجة ضعف أو عيّ، أو عجز أو سهو، لهذا فهو ينقسم، بحسب (فان دان هيفل) وغيره، إلى صنفين: صمت مقصود وصمت غير مقصودٍ. وقد وقفت على صنفٍ ثالثٍ آثرتُ تسميته بـ(الصّمت المتعذّر). ووفق هذا التّصنيف سيتركّز النّظر على الصّمت في الصّفحات اللّاحقة.

فما المقصود بكلّ صنف من هذه الأصناف؟ وما مظاهر تجلّيها في النصّ السّرديّ المختار؟

أ- الصّمت الاختياريّ (المقصود)

يتولّد الصّمت المقصود عن اختيار المخاطِب عمدًا التّعبير بالصّمت بدلًا من الكلام، فيُحمّل الصّمت الدّلالات الّتي يريدها من غير أن يضطرّ إلى التّصريح بها. وعلى المخاطَب الفطن التنبُّه لها. والصّمت في هذه الحال فراغ مندرج طواعية ضمن خطّة خطابيّة (عبيد، 2014، ص 162).

وقد عرّفه (فان دان هيفل) بأنّه فراغ مكرّس في النّصّ كأنّه استراتيجيّة سرديّة تشفّ عمّا لا يرغب المؤلّف في البوح به. ومن أنماط هذا الصمت النّقص الخطّي، من قبيل: العلامات الطّباعيّة كالتّنقيط والبياض، وكصمت الطّبيعة والأمكنة، وصمت الصّوت، أي: الصّمت الإنسانيّ من جهة التّلفّظ والتّواصل، كصمت الرّاوي، وصمت المرويّ له، وصمت الشّخصيّات. ومن قبيل الضّمنيّ في الخطاب والمضمر (عبيد، 2014، ص 162).

ولتدبّر هذا الصّنف سيكون النظر فيه وفق محاور ثلاثة، هي: النّقص الخطّيّ، والصّمت السّرديّ، وصمت الصّوت السّرديّ.

1- النّقص الخطّيّ

يمكن أن يتجلّى النّقص الخطّيّ في النّصّ السّرديّ من خلال البياضات المختلفة، من قبيل: البياض المحيط بالفواتح، والنّهايات النّاقصة، والفواصل والصّفحات البيضاء، الّتي تتخلّل الفصول. وكذلك الّتي تحيط بالمقاطع ابتداءً وانتهاءً وتفصل بينها ضمنيًّا. كما يظهر النّقص الخطّيّ في الفراغات والكتابة المتشظّية. فيسجّل حضوره في «الجملة النّاقصة، غير التّامة، المتضمّنة بياضًا أو تشطيبًا أو اختصار حروف أولى من اسم علم، أو المنتهية بنقط تتابع» (عبيد، 2014، ص 99).

وقد سجّل النّقص الخطّيّ حضورًا جليًّا في الرواية، حيث ظهر في الجمل النّاقصة والمشطوبة، ومن الشواهد على هذا تلك الكلمات الّتي صادفت (نورة) بين ثنايا رسائل (عائشة)، فقد قالت في رسالة كتبتْها: «سأبوح لك بسرّ: عزّة على حافّة.. لتقفز..» (عالم، 2011، ص 454). وقد علّق الرّاوي على هذا النّقص بقوله: «يستوقفها الاسم المشطوب، من؟ ومن شطبه؟ يستفزّ حزنًا عميقًا» (عالم، 2011، ص 548). وفي موضع آخر تشكّل النّقص الخطّيّ نتيجة محاولات طّمس، ونعني بهذا حادثة طمس شاهد المقبرة الّتي تردّد عليها (رافع) و(نورة)، وقد قال الراوي معلّقًا: «بنظرة إلى الشّاهد اكتشفا أنّ المفتاح العتيق قد اختفى تاركًا فراغًا في الحجر الرّماديّ وأنّ الاسم المنقوش على الشّاهد قد طُمس تمامًا وما بقيت منه غير أحرف (ش.. ي..)» (عالم، 2011، ص 396).

إنّ شطب المفردات أو طمس بعض أجزائها، كما في الشاهدين المتقدمَين، قد أفقد العبارات جزءًا من معناها، وهذا من شأنه أن يُفضي إلى الالتباس أو يحول دون الفهم. ذلك أنّه تدخّل مقصودٌ غُيِّبت به الحقيقةُ الّتي يُخشى ظهورها.

ومن النّقص الخطّيّ كذلك ما ورد في المقتطف التّالي: «كلّما فتح [تيس الأغوات] صفحةً، بحثًا عن (x) طلعت له لطخة سوداء عن صورة (x)، سوداء عن x x x x: سوداء... طوال مراهقته، وكلّما راوده حلم يقظة

بذراع مؤنّثة أو ساق أو كتف.. طلع له سواد. كان يجلس لساعات في محاولة لتحضير نعومة، وتسابقه الموسوعة فتعدمها بلطخة سواد.. ثمّ بدأ التّنويع مع المدّ السّوفيتيّ، وتصاعُدِ حركات الجهاد. وفاضت الموسوعة لتشمل (x x x x وx x x x وx x x x) طبقات سواد فوق طبقات، وموصولات تتّصل بموصولات تجتاح العالم» (عالم، 2011، ص 198).

فقد تجلّى النّقص الخطيّ في هيئة الحرف (x) الذي تكرّر خمس عشرة مرّة، متخلّلا الجمل في هيئة تشكيلات طباعيّة. ومن المعلوم أنّ الحروف لا تحمل قيمة دلاليّة مستقلّة في حدّ ذاتها، بيد أنّ من الحروف ما يُستخدم رمزًا لبعض المعاني.

وذلك الحرف رمز يحمل دلالة عامّة تعني (الشّيء المجهول) أو غير المسمّى أو الّذي يخلو من القيمة. ولكن مجيء هذا الرّمز في السّياق الّذي ورد فيه لم يكن اعتباطيًّا، فهو يحمل دلالة خفيّة، إذ يُلزم الذّهنَ بمحاولة التقاط المعنى الغائب من خلال ربطه بالمعنى الظّاهر وبالسّياق. وبإمعان النّظر في أمر ذلك الرّمز، يظهر أنّه علامة طباعيّة أُتي بها قصدًا لتكون رمزًا للنّساء من حيث علاقة (تيس الأغوات) بهنّ. ذلك أنّه لا يَعلم عن عالمهنّ إلّا النّزرَ اليسير. فالنّساء مجاهيلُ في نظره. ويزيد من جهله بهنّ حجابهنّ الأسود. وهو ما يُفهم من عبارة (لطخة السّواد) المذكورة في النّص.

وبهذا، فإنّ الحرف (x) الوارد ضمن الشاهد المذكور، قد اكتسب دلالة رمزيّة خاصّة، ومن ثم فدلالته لا تنحصر في كونه ذلك الحرف المتعارف عليه في اللّغة الأمّ الّتي أُخِذ منها.

وأتى النّقص الخطيّ، أيضًا، في هيئة نقاط الحذف أو التّتابع، كما في قول (يوسف): (عزّة.. نغادر... الآن..) (عالم، 2011، ص 557). وقول الرّاوي: «ظهرت بين عوالم اللّبابيديّ كائناتي الميئوس منها.. منسيّة.. سريعة.. مرتجلة.. ومعها سقطت ببطء.. أرعبني أن أبدأ بالموت.. فهجرت الكاميرا لأيّام لم تعلّق فيها ماري.. ودخلَتْ في الصّمت..» (عالم، 2011، ص 189).

إنّ امتزاج العلامات اللّسانيّة والطّباعيّة، في الشاهدين السّابقين، أدّى إلى تجلّي وقفات الصّمت وظهورها على سطح النّصّ. وقد مكّن ذلك من تميّز كلّ كلمة منفردة، بحيث تأخذ حيّزها الّذي يُظهر تألّقها ويسمح بتأمّلها ومن ثمّ يبرز معناها. فقد كانت تلك الفراغات امّحاء مقصودا للعلامات اللّسانيّة دلّ على حدوث انقطاع ظرفيّ عن الكلام وهو ما يعبّر عن الحال، حتّى أنّه قد يُحسب أنّ الانقطاع إنْ هو إلّا وقفات استراحة ليُستأنف إثرها الكلام.

ومن النّقص الخطّيّ كذلك الشاهد التّالي: «تتزيّن أسقف مجلس بشريط كتابة زرقاء منقّطة بتذهيب. من موقعه على الطّريق بوسعه [معاذ] التقاط شبه كلمةٍ، يفسّر فيها شطر بيت أبي العلاء (خفّف الوطء...)، وتتآكل بقيّة الكلمات بالرّطوبة...» (عالم، 2011، ص 415). وقد أحال الرّاوي فيه على بيت أبي

العلاء (المعري، 1901، ص 82)، من غير أن يكمل النّقص، ولعلّه عوّل في ذلك على المتلقّي ليضطلع بمهمّة إكمال البيت والكشف عن دلالاته.

يتبيّن ممّا مضى أنّ النّقص الخطّيّ على اختلاف أشكاله الواردة في الرواية قد ترك في الخطاب الروائيّ فجوات متنوّعة، فقد اختُزلت الجمل والكلمات وصار بعض منها علامات ترقيم حروف غير مكتملة الدّلالة فتشظّى الملفوظ. وفي ذلك النّقص الخطّيّ دعوة صريحة موجّهة إلى القارئ ليُعمِل ذهنه في تأويل المعاني المغيّبة. ذلك أنّ النّقص الخطّيّ لا يعني دومًا العدم بقدر ما هو حالات نفسيّة ومشاعر وأفكار لم تظهر في علامات لغويّة تناسبها، ولكن ظهرت في هيئة أيقونات طباعيّة قابلة للاستنطاق.

ولئن ترك الصمت الناتج عن النّقص الخطّيّ أثرًا ماديًّا في النصّ يمكن إدراكه من خلال التّنقيط والبياض، فإنّ من الصّمت ما يتجلّى في هيئة صمت مرئيّ تُستشفّ صورته من مضمون النّصّ. وهو ما سيكون موضع النظر فيما يلي.

2- الصّمت السّرديّ

يتجلّى هذا النّوع من الصّمت «عندما يشرع الرّاوي في التّعامل مع الصّمت تعاملَه مع مشهد وصفيّ، فيؤدّي به تحديد الإطار المكانيّ الرّوائيّ إلى التّركيز على الطّبيعة الصّامتة ونحوها» (عبيد، 2014، ص 99). وليس المقصود بالطّبيعة الصّامتة الأماكن الطّبيعيّة الخالية السّاكنة فحسب، ولكن يندرج ضمنه، أيضًا، ما كان من صنع الإنسان كالمجسّمات والتّماثيل، والصّور واللّوحات، ونحو ذلك ممّا يحمل رسائل بصريّة يمكن استنطاقها. وهذا الشّكل من الصّمت ينتمي إلى ما سمّاه (فان دان هيفل) (صمتًا مرئيًّا) يكون قرين الأضواء والموسيقى الّتي تجاور اللّغة، ويمكن دراسته باعتباره صور غياب في إطار المحاكاة (الشيباني، 2008، ص 33).

ومن الصّمت السّرديّ في الرواية ما بان من خلال وصف مجسّمات (تيس الأغوات)، ومحتويات صور بيت (اللّبابيديّ)، ولوحات (نورة)، ورسم بعض الأمكنة الصّامتة.

فأمّا المجسّمات، فممّا جاء في وصفها قول الرّاوي: «أجساد نساء مقطّعة الأوصال، أجساد متخشّبة مضى على موتها دهر ولا تزال ترفل في ثياب سهرة من الدّانتيل والتّلّ والسّاتان. مطرّزة بالخرز وحبّات الكريستال. ومسيّرة بأحزمة المخمل، وسجف الحرير. [...] جيش من دمى الفلّين بالحجم البشريّ من المانيكانات» (عالم، 2011، ص 196).

فهذه الأجساد غير المكتملة مجسّماتٌ صامتة يستنطق صمتَها (صالحٌ) المعروف بـ(تيس الأغوات). إذ يجد في التّواصل معها عوضًا يغنيه عن التّواصل مع النّساء الحقيقيّات. لإخفاقه في إنشاء علاقات ناجحة معهنّ، ففضّل التّعلّق بتلك الأجساد الجامدة.

ومن محتويات صور بيت (اللّبابيديّ) الموصوفة ساحة الحرم حين أوصد (جهيمان) أبوابها، كذلك الجنائز الّتي هرّب بها أسلحته إلى داخل الحرم، فضلًا عن صور الأسلحة المنتشرة مع التّمر والجثث المتعفّنة في صحن الكعبة، وقد وصفها الرّاوي بقوله: «في الضّوء الشّحيح حدّقت إليهما [معاذ ويوسف] الصّورُ. أمامهما كان صحن الحرم ملطّخًا بالدّم والجثث. ومن باب أجياد وإبراهيم، وباب الوداع والجنائز، وباب الملك عبد العزيز المضاف بالتّوسعة انسابت الشّاحنات محمّلة بالجثث المكدّسة بلا تمييز. [...] في زحف عظيم تحرّكت الأعين وخرجت من الصّور من أركان البيت، ومن تلك العدسة مضبّبة بفزع: (وحّدوه) تودّع جنائزَ تتوافد الآن وفي الغد» (عالم، 2011، ص 230، 231).

وفي موضع آخر قال الرّاوي: «توغّل اللّيل على يوسف متأمّلًا في تلك الصّورة، ولا يتوصّل للسّرّ الّذي حرّضه معاذ على رؤيته. الصّورة كانت عن وصول المحمل قادمًا من مصر، وطوافه بشوارع مكّة احتفالًا بالهبات الّتي تشكّل بعثا حوليًّا للحجاز الفقير» (عالم، 2011، ص 262).

يتبيّن من خلال المقتطفات أعلاه، أنّ صور بيت (اللّبابيديّ) زاخرة بالمعاني، ومحمّلة برسائل بصريّة متنوّعة. فهي تتضمّن صورًا لشخصيّات غائبة، وأشياء لم يعد لها وجود. وقد استفزّت تلك الصّور (معاذًا) و(يوسف)، ذلك أنّهما لم يتوصّلا إلى أسرارها، فبقيا حائريْن أمام صمتها.

وأمّا لوحات (نورة) فممّا وُصفت به:

- «الكلمات الّتي تتحوّل فجأة إلى خطوط بطول الصّفحات [...] كلمات تتحوّل إلى أجساد تتكلّم في تلك الأوراق» (عالم، 2011، ص 423).

- «في فراغها كان بوسعه [معاذ] تمييز هالة زرقاء تحبس داخلها جسدين مؤنّثين، يعطيان ظهريهما للعالم، لكن إحداهما كانت تلتفت بوجهها لتنظر إليه» (عالم، 2011، ص 529).

- «انبثقت الأجساد من اللّوحات كلّها أجساد بلا سيقان وفي حالة ركض» (عالم، 2011، ص 530).

- «الكائنات بين الذّكر والأنثى مقطوعة الأطراف في اللّوحات» (عالم، 2011، ص 552).

- «لأيّام معدودة لم تعد شخوصها مونولوجًا سرّيًّا بين أصابعها وكتّان اللوحة. تحت الأبصار صارت تتأنسن» (عالم، 2011، ص 553).

فمن خلال اللّوحات الموصوفة أعلاه، عبّرت (نورة) عن أفكارها تعبيرًا صامتًا متمثّلًا في هيئة خطوط وشخصيّات تنبجس من تلك الرّسوم، فانتقلت الصّور الذّهنيّة من مخيّلة (نورة) إلى حيّزٍ متاحٍ للآخَر بلغةٍ غير منطوقة، وقد بَدَت أفكارها كأنّها محسوسة مرئيّة.

وعند وصف بعض الأمكنة استقى الرّاوي مفردات وصفه من عناصر الطّبيعة وخلعها على الصّمت، من ذلك قوله: «استقبلته قاعة الاستقبال بالبرج غارقة في صمت مثلّج بالتّكييف المركزيّ» (عالم، 2011،

ص 301). و«تبقى دائمًا في الخارج جسدًا حيًّا من العتم والصّمت» (عالم، 2011، ص 303). و«الزّخة القادمة من لبّ الصّمت» (عالم، 2011، ص 564). فقد اشتملت هذه العبارات على صفات مادّيّة أتاحت تشكّل الصّمت في هيئات مرئيّة مختلفة. وقد مكّن توظيف بعض الاستعارات الرّاوي من ابتداع أشكال طريفة للصّمت.

هكذا ظهر الصّمت مرئيًّا متجسّدًا من خلال وصف المجسّمات ومحتويات الصّور واللّوحات الفنّيّة، وكذلك وصف الأمكنة الصّامتة. وقد حُمّل في تلك الموصوفات بدلالات قابلة للاستنطاق والتّأويل.

واتّضح أنّ الصّمت السّرديّ قد برز في الرواية من خلال وصف مكوّنات المكان الصّامتة، طبيعيّة كانت أو صناعيّة، مثل: تماثيل العرض والصّور المحسوسة واللّوحات الفنّيّة الّتي صيّرت الصّور الذّهنيّة والحالات النّفسيّة مادّة مرتسمة أمام الرّائي. وقد أدّى التّركيز على تلك الموصوفات، في بعض المواضع، إلى تعطيل سرد الأحداث انشغالًا عنه بالوصف الّذي سجّل حضورًا جليًّا في الرواية.

3- الصّمت المادّيّ (صمت الصّوت السّرديّ)

يُقصد بالصّمت المادّيّ «الصّمت الإنسانيّ من وجهة التّلفّظ، صمت الرّاوي، مثلًا، والمرويّ له والشّخصيّات» (عبيد، 2014، ص 99). فأمّا الرّاوي، فهو «العون السّرديّ الّذي يعهد إليه المؤلّف الواقعيّ بسرد الحكاية» (القاضي، وآخرون، 2010، ص 191). وهو أحد أهمّ مقتضيات السّرد، حيث تتعدّد أشكال حضوره، وكيفيّاتها. فقد يحضر في الملفوظ علنيًّا صريحًا، فيتدخّل باستمرار مفسّرًا، ومقوّمًا، ومتأمّلًا. وقد يحضر مضمرًا متخفّيًا خلف حوار الشّخصيّات ينسّق بين أقوالها. فكأنّه بهذه الحال ساكت متكلّم وصامت ناطق (العمامي، 2001، ص 21).

وقد يستعين بالفراغات والبياضات، ونقط التّتابع وبالبدايات المبهمة والنّهايات المفتوحة، ليغطّي النّقص بتوريط المرويّ له ليصبح مشاركًا في بناء النّصّ. إذ عليه مهمّة استنطاق الأجزاء المسكوت عنها، والتّفطّن إلى البؤر الخرساء من الحكاية ليملأها بدوره. فيكون حضور الرّاوي، في هذه الحال، أقرب إلى الغياب.

وفي مقابل ذاك الرّاوي، يقف المرويّ له وهو (أكبر محبوس لسان) (عبيد، 2003، ص 106). ويعرَّف المرويّ له بأنّه: «العون السّرديّ الّذي يوجّه إليه الرّاوي مرويّه، إنْ بصفة معلنة أو مضمرة» (القاضي، وآخرون، 2010، ص 382). وبهذا قد يكون مرويًّا له مشاركًا في الحكاية أو قابعًا خارجها «لا يشارك في الأحداث، يتقبّل المرويّ تقديرًا. وهو ضمير مستتر متمحّض للتّماهي مع القارئ المجرّد، معتصم مثله بصمت مطبق» (عبيد، 2014، ص 91). وأمّا الشّخصيّات، فإنّها قد تلوذ بالصّمت في مواطن شتّى ولأسباب عديدة.

فأمّا صمت الراوي فقد عمد (أبو الرّؤوس) راوي (طوق الحمام) إلى الإعلان عن صمته في مواضع من الرّواية متفرّقةٍ، يقول مخاطبًا القرّاء من خارج الحكاية: «انتبهوا فأنا لا أباشر الآن جثّة المرأة الّتي وقعت من طوق هذه الرّواية وأخرجتني من صمتي» (عالم، 2011، ص 9). وفي موضع آخر، صرّح بأنّه سينتقي أحداثًا يتحدّث عنها ويصمت عن أخرى، فأردف قائلًا: «قلت: إنّ هذه الحكاية تبدأ بجثّة، ولأنّها حكايتي فإنّني أختار أن نهمل الجثّة. فلن نعبأ بالأموات هنا بقدر ما سنطارد الأحياء. فلقد واظبت أخفي حبكات العشق والانتقام جيّدًا وراء الأبواب، حتّى فضحتنا هذه الجثّة» (عالم، 2011، ص 11). وقال: «أعترف، أنا أبو الرّؤوس المحصّن بوجه الفظائع، أصابني المشهد بالغثيان، وغرقت في الصّمت متكتّمًا على ذلك السّرّ المهين» (عالم، 2011، ص 127).

فلئن كان (أبو الرّؤوس) اسم زقاق في حيّ تقطنه معظم شخصيّات الرّواية، فإنّه يعدّ الشّخصيّة الأبرز في الرّواية والأكثر تأثيرًا في مسار الأحداث. ذلك أنّه كتوم، لا يبوح بسرّ، ولعوب يُداري الحقائق.

ومن الجدير بالذّكر أنّ (أبا الرّؤوس) لم ينفرد بالسّرد، فقد فسح المجال لمشاركة الشّخصيّات، وبقي مُتخفّيًا خلف حواراتها ورواياتها. ومن الشّخصيّات الرّاوية:

- (عائشة): وهي إحدى الشّخصيّات المهمّة بغيابها وصمتها، حيث لا تحضر إلّا من خلال رسائلها الإلكترونيّة أو من خلال حديث الشّخصيّات عنها. تصف نفسها بأنّها دائمًا شديدة التّكتّم ولا تسمح لأحد بالتّسلل إلى رأسها (عالم، 2011، ص 68). فهي دومًا صائمةٌ عن الكلام (عالم، 2011، ص 274).

وقد كان المرويّ له في رسائلها الطّبيب (ديفيد)، الّذي عالجها في ألمانيا. وهو من الشّخصيّات المغيَّبة، فليس له حضور إلّا في رسائلها، إنْ هو إلّا متلقٍّ صامتٌ. وقد عمدت (عائشة) إلى الاستعانة بالرّمز (^) كوسيلة لإخفاء هويّة متلقّي رسائلها.

- (يوسف): وقد كان يُدوّن يوميّاته لـ(عزّة). وهو كاتبٌ عمد إلى طرح بعض من قضايا مكّة ومشاكل حيّ (أبي الرّؤوس) لقرّاء جريدة (أمّ القرى).

- (نورة): وهي (عزّة) ذاتها كما كشفت الصّفحات الأخيرة من الرّواية. وقد كانت تروي لحارسها الشّخصيّ (رافع) بعضًا ممّا مرّت به فيها حياتها. فكان يصغي لها بصمت مراقبًا لغة جسدها وحالاتها المتقلّبة بين ثرثرة بهيجة وصمت كثيف (عالم، 2011، ص 480).

- المرأة اليهوديّة الّتي أدخلت (نورة) الكنيسة كي تروي لها حكاية صوغ المفتاح الضّائع الّذي لم تنفكّ بعض شخصيّات الرّواية عن البحث عنه. وقد التزمت (نورة) الصّمت أثناء سرد الحكاية. بينما تكفّل الرّاوي بإظهار ردود أفعالها ووجهة نظرها فيما سمعته أو رأته في الكنيسة.

ومن الشّخصيّات الصّامتة: بنات (أبي الرّؤوس): فهنّ مولوداتٌ في (عُلَب) كما وصفتهنّ (عزّة)، خاضعاتٌ لواقعهنّ، مستسلماتٌ، صامتاتٌ عن حقوقهنّ، لا تبدر منهنّ مقاومةٌ، حيث وُصفن في الرّواية بأنّهنّ «لا تزال تضحك لهنّ الملائكة، كلّ في ملكوت لا يسمع لهنّ حسّ» (عالم، 2011، ص 19). ومنهنّ (جميلة) زوجة الشّيخ (مزاحم) الّتي لم يُسمع لها صوتٌ. فقد بدت شخصيّة هامشيّة في الرّواية. وقد تكفّل الرّاوي بنقل أفكارها. وعلى النّقيض من جلّ بنات (أبي الرّؤوس) تأتي (أمّ السّعد) الّتي أخفت ما ورثته عن والدتها في جسدها خوفًا من طمع إخوتها، فلم تعترف لهم عن مخبئها مهما جوّعوها. فتميّزت عنهنّ بصمتها النّابع من قوّتها.

ومن الشّخصيّات الّتي لم يبرز صوتها كما برزت أفعالها (خالد الصّبيخان)، وشريكه الملقّب بـ(غراب الإسكان). إذ إنّ الرّاوي قد تكفّل، في مواضع متفرّقة، بنقل أفكارهما وآرائهما، ووجهات نظرهما.

من الواضح أنّ تعدّد الرّواة والمرويّ لهم والشّخصيّات الصّامتة لم يكن اعتباطيًّا. وإنّما هو اختيار مُتعمَّد أدّى إلى تعقّد الحكاية وتشعّبها. وأسهم في امّحاء بعض العلامات الدّالة على الرّاوي، فضلًا عن تنويع وجهات النّظر الّتي أدّت إلى تنوّع القضايا المعالَجة في النّصّ من فكريّة وثقافيّة، إلى سياسيّة واجتماعيّة ودينيّة.

ومن أمثلة صمت الشخصيّات أيضًا الشّاهد الآتي الّذي نقله الرّاوي عن تفجّع الشّيخ (مزاحم)، وخوفه من أن تكون ابنته هي القتيلة. حيث أورد الرّاوي الهواجس الّتي جالت في مخيّلة الشّيخ بين علامتي تنصيص، يقول الرّاوي: «يشلّه هاجس وحيد: "أعيذ ابنتي عزّة أن يكون لها جسد كهذا، لا يستحي حتّى في موته". ولكي يمنع الشّيخ مزاحم القتيلة من تلبّس ابنته كرّر لنفسه: "عزّة بازية، البارحة حين صفعتها نهشتني عينها. عزّة لا تحيا بمثل هذه النّوابض ولا تموت بمثل هذا التّهشيم للوجه! اللّهم إنّي أسألك ميتة سويّة، ومردًّا غير مخزٍ"» (عالم، 2011، ص 13).

يدلّ الحوار الباطنيّ الّذي تخلّل المقتطف السّابق على انسحاب الذّات من الموقف الّذي تشهده وارتمائها في أحضان الماضي. فعودة الشّيخ بذاكرته إلى اللّحظة الّتي صفع فيها ابنته (عزّة) في اللّيلة الّتي سبقت الحادثة أدّت إلى تقاطع الماضي والحاضر. وقد دفعه منظر الجثّة البشع إلى الحوار الباطنيّ، حرصًا على دفع الشّكوك الّتي كانت تساوره حول ابنته.

وأزعم أنّ نقل الحوار حرفيًّا وبصيغة ضمير المتكلّم مثلما دار في وجدان الشّخصيّة، والمجيء به بين علامتيْ تنصيص مع استخدامه كلمات، من قبيل: (هاجس) و(كرّر لنفسه) إنّما يمنح القارئ انطباعًا وكأنّه داخل ذهن الشّخصيّة، يتابع عن كثبٍ هواجسها وهمومها وتخوّفاتها.

وفي موضع آخر من الرّواية ينقل الرّاوي الحوار الباطنيّ الّذي دار في نفس الشّيخ (مزاحم) بعدما تذكّر زوجته (جميلة)، الّتي كانت الحادثة سببًا في نسيانه إيّاها. فقد قضت دهرًا حبيسة مخازنه منذ ساعات زواجه الأولى، يقول الرّاوي: «صار اللّيل يهبط على أبو الرّؤوس (كذا!) لينفرد بالشّيخ مزاحم الّذي تآكلت أجفانه، فما عاد ينام: "هل لمحتْ جميلة عند عقد قراني عليها بحانوتي؟ يا ستّار لا تجعل عزّة رأتها وشردت؟"، يحرقُه انفلات جرذ جميلة في مطارح عزّة. "من يطيق هذا يا الله". [...] "هل رأتها عزّة؟ فأرة شرّدتك يا عزّة.

يا نفيسة.

شرّدتك لتنفرد بالشّائب والدك"» (عالم، 2011، ص 339، 340).

يُظهر الشاهد السّابق، أنّ الأفكار والهواجس الّتي صاحبها شعور بالذّنب قد بدأت في مراودة الشّيخ عند هبوط اللّيل وغياب الحركة. حيث تنفرد الذّات بذاتها بغية محاسبتها. وحتّى يُبلّغ الرّاوي أحاسيسها وأفكارها فإنّه سرعان ما يلوذ بالصّمت مفسحًا المجال لصوت الشّخصيّة المحبوس في داخلها، عامدًا إلى وضع حوارها الباطنيّ بين علامتيْ تنصيص.

ومن أمثلة صمت الشخصيّات أيضًا ما تجلّيه الشّواهد القوليّة التّالية:

– «يذكر معاذ [...] كيف داخلته ثورة: إمّا أن يكتسح بالخارج للدّاخل أو أن يخرج ذلك النّبض لنبض الشّارع الحديث، يصله به.. قرّر أن يبدأ بالأخير» (عالم، 2011، ص 189).

– «أخفى يوسف حقيقة ما يراوده، بأنّ قدر ذلك المفتاح الوصول إليه» (عالم، 2011، ص 228).

– «خلف هذا الحاجز عوالم محرّمة على معاذ. يفكّر: أنّ بوسعه الاحتفاظ بعباءة أخته (كالمغاتير)، واختراق ذلك الحدّ لولا خوفه من سخط حليمة» (عالم، 2011، ص 299).

إنّ القاسم المشترك بين الشّواهد الثّلاثة يتمثل في أنّها حواراتٌ ناتجةٌ عن هواجس وأفكار غير منطوقة، وقد تجلّت في هيئة حوارٍ باطنيٍّ ولكنّه لم يأتِ بضمير المتكلّم، وإنّما بضمير الغائب.

فالرّاوي العليم المطّلع على كامل أسرارها عمد إلى التّصرف في حواراتها، فغيّر من أزمنة أفعالها وضمائرها، مضطلعًا بإيصالها إلى المرويّ له، فجاءت بلغة الرّاوي وتراكيبه، فلا يطابق خطاب الرّاوي تلفّظَ الشّخصيّة من حيث المضمون، وعليه، فإنّ اختلاف زمن تلفّظ الشّخصيّة عن زمن القصّ، قد يترتّب عليه نقصان مادّة المنقول، وقد تقلّ قيمته، لاسيّما حين تُطمس جوانب منه، ولعلّ ذلك أكثر ما يكون حين لا يتحرّى الرّاوي الدّقة في النّقل لقصور في لغته، أو لحرصه على بثّ وجهة نظره عبر فرض سلطته على الشّخصيّة وخطابها في آن واحد (قسومة، 2008، ص 135- 137).

ونخلص ممّا مضى إلى أنّ (طوق الحمام) زاخرة بنماذج متباينة من الحوار الدّاخليّ تجلّت من خلاله أفكار الشّخصيّات وأحاسيسها. وقد تجلّى صمت الصّوت السّرديّ من خلال الأعوان ليلعب دورًا هامًّا في فعل السّرد وفي سير أحداث الحكاية. فالرّاوي حينما ينفرد بالخطاب، فإنّه قد يسعى من خلال ذلك إلى البوح بما صمتت عنه الشّخصيّات. وعندما يصمت مفوّضًا الحديث إليها، فإنّه قد يسعى من وراء ذلك التّخفّي خلف حواراتها المطوّلة إلى الكشف عن جوانب من شخصيّاتها، أو تمرير بعض الرّسائل والآراء والأفكار.

هذا ما تهيّأ رصده من أمثلة الصّمت الاختياريّ، ولعلّ مقاربة الصّمت الاضطراريّ في المحور الآتي، تُتيح معرفة المزيد عن أصناف الصّمت ومُسبّباته.

ب- الصّمت الاضطراريّ (غير المقصود)

ينشأ الصّمت الاضطراريّ بسبب أمور خارجة عن إرادة المتكلّم، كنقص المفردات أو المعلومات أو الأفكار. وقد رُصدت أسباب أخرى مؤدّية إلى هذا النّوع من الصّمت. منها ما يمكن عزوُه إلى عوامل عضويّة غالبًا ما تكون نتيجة إصابة عضو من أعضاء الكلام بما في ذلك جهاز السّمع، ومن أمثلة ذلك اضطرابات النّطق والكلام، ومن تلك الأسباب ما يُردّ إلى عوامل وظيفيّة تربويّة أو نفسيّة أو اجتماعيّة (خير الزّاد، 1990، ص 139). ومن الصّمت المتمخّض عن هذه العوامل ما يسمّى بالصّمت الهستيريّ.

ومن الصّمت الاضطراريّ ما «يُحيل في النّصّ على الضّمنيّ واللّامسمّى وعلى ما هو أخرس في الوعي الباطنيّ، أو المتوسّط أثناء فعل التّلفظ. ويكون ناجمًا عمّا لم يقدر المؤلّف على قوله» (عبيد، 2014، ص 100). وهو في نظر (فان دان هيفل): «صمت النّصّ الحقيقيّ، ففيه يسكت الخطاب ويتحرّر اللّاوعي المقيّد، فيرد المنطوق مُبهمًا مُلتبسًا ومُفارقًا اللّغة. ويتحوّل المسكوت عنه إلى قول لدى المخاطَب الفطن من خلال المحتمل والضّمنيّ، ويتبدّى المخاطِب راغبًا في البوح بسرّه، لكنّه عاجز عن الصدع به تلفّظًا. ولم يبق له من سبيل سوى أن يؤسّس في خطابه ما أمكن له من بؤر وثغرات» (عبيد، 2014، ص 164)، وقد ردّ (فان دان هيفل) هذا الصّمت إلى عاملين، يظهر أوّلهما كشكل من أشكال حبسة اللّسان. وأمّا الثّاني، فيبرز من خلال النّقص اللّغويّ (عبيد، 2014، ص 101).

وعليه، فإنّه يمكن تناول الصّمت غير المقصود من خلال الفجوات المستعصية على التّأويل، وصمت الرّهبة.

1- الفجوات المستعصية على التّأويل

تُعرّف الفجوات بكونها تلك «المناطق غير المعبّر عنها في الخطاب، والّتي تناط بالقارئ مهمّة تعبئتها بما يؤدّي إلى إنتاج المعنى، نتيجة للتّفاعل القائم بين النّصّ والقارئ» (أبو أحمد، د.ت، ص 116)، فهي مناطقُ

مبهمةٌ من النّص قد تكون مرئيّة أو خفيّة، كأنْ تكون الفجوات محاطة بالغموض أو الإبهام جرّاء غياب بعض المعلومات، أو القرائن. وتتعدّد أشكال الفجوات الّتي قد تشتمل عليها النّصوص الأدبيّة، فمنها الفجوات المعجميّة والدّلاليّة، والمعرفيّة والزّمنيّة، وغيرها.

وقد تعدّدت أشكال الفجوات في الرواية، ومن الشواهد عليها المقطع التّالي: «لم يكن بوسع حليمة الأمّيّة فهم أيّ من تلك الأوراق المؤرّخة، لكنّها حفظتها عن ظهر قلب: الصّفحات الّتي تتّفق فيها الكلمات وتغيب في الأفق كقافلة جمال محمّلة بالأحطاب، وتلك الّتي تبرك وتترك بقعًا. أزعجتها تلك الكلمات الّتي تقفز كالقطط في مواسم التّزاوج، تنتف أذناب بعضها وتنثر الكثير من الحبر والمواء، وتلك الّتي لا تزيد عن حفرة بقلب الصّفحة، أو صخرة مدسوسة توشك أن تسقط بأقصى ركنها الأيسر [....]، [قالت حليمة]: لو أنّني أفكّ الحرف» (عالم، 2011، ص 14).

يظهر في هذا المقطع عجزُ (حليمة) عن قراءة الصّفحات الّتي خلّفها لها ابنها (يوسف)، فبقيت أمامها مُشفّرة، مُبهمة، ومُستعصية على الفهم. فلا يمكن لـ(حليمة) معرفة محتواها أو حدسه، لأنّها لا تجيد القراءة. ولم يُبيّن الرّاوي محتوى تلك الصّفحات أو تأويلها، فتركها مجهولة مكتفيًا ببعض الوصف الّذي لا يكاد يُظهر ما فيها، ولذلك فإنّه لا يمكن الوقوف في هذا الشّاهد على غير ظاهر القول.

وممّا يمكن الاستدلال به على الفجوات أيضًا الشّاهد التّالي: «استوقفت نورة كتابة على الرّق قديمة بلا تنقيط، ممّا يحمّل الكلمات ما لا حصر له من الكلمات، ويفتح معناها على المعاني» (عالم، 2011، ص 500)، حيث تولّدت الفجوات من الكتابة غير المنقوطة الّتي يمكن أن توضع في خانة الكتابات المشفّرة، فهي ذات نظام لغويّ غير مألوف، لذلك لم تتّضح لـ(نورة) معاني العبارات المكتوبة، وبدا ما تضمّنه الرّقّ مثل تجاويف صمت لم تجد سبيلًا لملئها. وأنّى تقدر على ذلك؟ فآفاق تفكيرها لا تتّسع لهذا النّظام غير الدّقيق، بل لا تتوفّر لها الكفاءات المناسبة لإدراك فحوى الرّقّ، فقد يحتاج ذلك النّمط من الكتابة إلى مُتمرّس خبير بفكّ الألغاز.

وفي مواضع أخرى صادف بعض شخصيّات الرّواية فجوات أثناء البحث عن أوراق الرّقّ القديم مُستعصية التّأويل. ومن الشواهد عليه المقتطفات التّالية:

- «تعثّر ناصر بتلك المواضع المهترئة من ورق الرّقّ، والمواضع الّتي طمس حبرها كعراقيل» (عالم، 2011، ص 445).

- «بنفاد صبر مرّت عين ناصر على مواضع مهترئة من الرّقّ، لم يعد في جعبة مشبّب ما يرتق به تلك الثّغرات، ممّا جمع من أفواه المعمّرين، ولم تسعفه حيلُه، تسلّم يوسف الرّسالة بثقوبها وتجاوزها للخاتمة. [...] انقطعت الأوراق، وعند هذا الحدّ لم يعرف الثّلاثة كيف تتبّع الغطفانيّ وأبناؤه ولد سارة ونسله خلال

القرون الأربعة عشر، وتناقلوا حجابها» (عالم، 2011، ص 512).

- «صارت الأحبار تهت وتتبقّع وتسيح في مواطن، حسب تفاوت الخبرة في التّعامل مع رهافة أوراق الرّقّ القديم» (عالم، 2011، ص 551).

لقد تعذّر عليهم إكمال نواقص الرّقّ. فما وجدوه كان قد اهترأ أو تمزّق بفعل العثّ وعوامل الزّمن، فغدت الثّقوب في الرّق شواغر مبهمة، ولم يعد بالإمكان رتقها واستنطاقها. وإنّ الملفوظات بطبيعة الحال تكون مُحمّلة بمعانٍ قد لا يتمكّن أحد من تحديدها سوى قائلها. فإنْ فُقِد بعض الملفوظ فإنّ ذلك ممّا قد يُعسِّر فهم بعضه الآخر.

نستخلص ممّا مضى أنّ النّشاطات اللّغويّة الّتي توفّرت عليها الشّواهد السّابقة كانت في إطار المستعصي تأويلُه. وقد بدت تلك الفجوات فاقدة الوحدات المعجميّة الدّقيقة الّتي تمنح الكلام مدلوله الخاصّ الّذي يمكن افتراضه أو تأويله. فتأويل الملفوظ، لا ريب، يحتاج إلى معطيات يستلزمها بناء المعنى، وإنّ غيابها قد يشكّل حائلًا دون وضع تصوّر دقيق لمعناها، وقد أضفى تعدّد أشكال الفجوات مزيدًا من الغموض والتّعمية.

وإنّ من الصّمت الاضطراريّ ما يبدو في ظاهره اختياريًّا بينما هو في الباطن اضطراريٌّ وحصرٌ ظرفيٌّ جرّاء وجود المتكلّم في مقامٍ ما يقتضي الصّمت. إنْ هو إلّا صمتُ الرّهبة. فما هذا النّوع، وما مسبّباته؟

2- صمت الرّهبة

لهذا الضرب من الصمت صلةٌ بمقامات الخطاب الّتي يضطرّ فيها المتكلّم إلى الصّمت، فلا يُبدي ما في جَنانه. وصمته في ذاك المقام رهبة أو خوف، أو جزع أو ذهول، أو ما شابه ذلك. وهذه الحالات «متى وقعت ألجمت اللّسان وخطمته، وربثت الفكر وعطّلت قوى النّفس، فهي إلى الصّمت والسّكون بعد أن كانت على الكلام مقتدرة تطلبه فلا يمتنع» (الهلول، 2007، ص 29).

فكيف تجلّى صمت الرهبة في الرواية؟

تجلّى هذا الضرب من الصمت من خلال شخصيّة (نورة) أكثر من مرّة. من ذلك ما حدث لها في تلكم اللّحظات الّتي كان فيها (بندق) يحدّق إلى (نورة) منتظرًا منها كلمةً واحدةً كي يقصم عنقها. كانت صامتةً غير قادرة على الدّفاع عن نفسها ولو بكلمةٍ، فقد غاص صوتها في مكانٍ سحيقٍ بصدرها، بينما كان يلقي إليها عبارات الزّجر والوعيد قائلًا: «أنتِ لا شيء، اخرسي قسمًا بالله لو بلغني منك نفسٌ هشّمت رأسك» (عالم، 2011، ص 522).

وقد كان الرّاوي يتابعه وهو يعذّبها بين الحين والآخر، مُشيرًا إلى أنّ (بندق) كان يجلدها بصمتٍ وتغوص نهشات العقال أعمق، ونورة تتلقّى بصمتٍ، غادرتها كلّ حواس الألم أو الدّفاع عن الذّات، كان الألم

أعمق من أن تلحقه صيحةٌ أو تنقضه حركةٌ، مثل نزع روحٍ استسلم جسدها للجلد. بينما رفيقتاها ترقبان في سريريهما جاحظتين مشلولتين في كابوسٍ (عالم، 2011، ص 523). وكما لو أنّه لمّا يُشفِ غليله. فقد عاد إليها بعد حين مُهدّدًا إيّاها «تنفّسي بكلمةٍ ممّا فعلتُ وسأتسلّل إلى نومك أقصم عنقك، وأطحن عظامك» (عالم، 2011، ص 523).

يكشف هذا الشّاهد عن أنّ غياب صوتها في هذا الموقف لم يكن خوفًا فحسب، فهو عجز وارتياع، فقد ظلّت كليلةً هامدةً تتلقّى الضّرب، وقد أنهكها الألم حتّى احتبس صوتها فلم يصدر عنها نأمة، في حين بقيت رفيقتاها مشدوهتين متصنّمتين دون حراك، لائذتين بالصّمت، ولم تهمّا حتّى بتخليصها من يديْ معذّبها مهما نوّع طُرق التّعذيب.

وفي موضع آخر روت (نورة) ما حدث معها حينما صادفت صديقتها وهي في غمرة المخاض: «ذاك الصّباح كان حجرها هو الطّافح وألجمتْني، الأنينُ الّذي تكتمه يطلع من جوفي، تتوسّل (ساعديني....)، استغاثةٌ وعرقٌ ودمعٌ بطعم الدّم ولم أعرف ما أفعل، ونوباتُ المخاض تتلاحق لا تمهل أيًّا منّا (أين أخفيتِ هذا كلّ هذا الوقت؟!)، نوبةُ وجعٍ طيّرت اللّومَ. [...]، لا ثانية أضيّعها بالبحث عن نجدةٍ. أنا وتلك البطن تتمخّض وانغلق علينا العالم. (لا يجب أن يعرف أحد..) [...]، ولكن في الشّفرة بين الحياة والموت تلك فقدتُ اللّغة الّتي تتخاطب وإيقاعها البطيء» (عالم، 2011، ص 484).

قد أذهل هذا الموقف (نورة). وأبقاها فزِعة ترقُب صديقتها وقد أعياها المخاض حتّى تقطّعت أنفاسها. ولم تجِب عمّا تحرّت عنه (نورة). ولمّا لم يتأتَّ لأيّ منهما القول تعطلّ الحوار بينهما فحلّ الصّمت.

بهذا يكون صمت الرّهبة نوعًا من التّعبير في مقام الألم والخوف خاصّة، وقرينة كشفت ضعف المرأة التي لا تقدر على اتّخاذ خطواتٍ فعّالةٍ في حياتها، أو إحداث تغيير في حياة المُعنَّفات في مجتمعها.

هكذا استوعبت الرواية صمت الرّهبة. وقد اتّضح أنّه نوع من التّصميت الصّريح وضرب يَتقلّص معه الكلام، وقد يصل إلى حدّ التّلاشي، فيغدو الكلام حينئذٍ عزيز المنال.

لقد أتاحت دراسة الصّمت الاضطراريّ رصد بعض أشكاله المتنوّعة الّتي اشتملت عليها الرواية، ومكّن ذلك من فهم مُسبّباته. وقد تبيّن أنّ العجز عن التّكلّم قد تسبّب في ترسّب مقدار لا يمكن حصره من الأقوال غير المعلنة. وأنّ هذا كان سببًا رئيسًا في إضفاء نوع من الضّبابيّة على الخطاب.

ولعلّ دراسة أصناف الصّمت ومسبّباته لا تكتمل إلّا بتدبّر نوع آخر، ألا وهو الصّمت المُتعذّر، فما المقصود به؟ وما الأسباب الّتي قد تحول دون تحقّقه.

ج: الصّمت المُتعذّر

يُقصد بالصّمت المتعذّر ذلك المُصادَر (الممنوع) أو غير المتحقّق. فإذا كان من الكلام ما هو مُرخّص

فيه وآخر ممنوع آيلٌ إلى صمت، فإنّ من الصّمت كذلك ما هو مسموح به، مُنطوٍ على الصّنفين السّابقين، وصمت ممنوع يصير إلى كلام. ويمكن توضيح ذلك بإظهار الفرق بين هذه الأصناف الثّلاثة من خلال الرّسم التّالي:

متكلّم ⟵ قصد وإرادة ⟵ صامت

متكلّم ⟵ عجز أو عيّ ⟵ صامت

صامت ⟵ عجز أو ضعف أو سهو ⟵ متكلّم

تُمثّل العلاقتان الأولى والثّانية نوع الصّلة بين المتكلّم والصّمت في صنفي الصّمت اللّذيْن تقدّم الحديث عنهما في المحورين السّابقين (أي في الصّمت الاختياريّ والصّمت الاضطراريّ). وأمّا العلاقة الثّالثة فتمثّل حالة الصّامت عند فقده الإرادة أو القدرة على الصّمت لسبب ما. فالصّمت -كما أسلفت - عمليّة قد تصدر عن إرادة المرء، أو بسبب عجزه أو ضعفه. بيد أنّه في أحيان قد يكون المتكلّم راغبًا في الصّمت ولا يناله، إذ يبقى الصّمت رغبة حبيسة في داخله لا يتمكّن من تحقيقها. لكن ما الأسباب الّتي قد تحول دون تحقّقه؟

يمكن تصنيف هذه الأسباب إلى أسباب خارجيّة، وأخرى داخليّة. وأعني بالأسباب الخارجيّة وجود ضغوط تمارس على شخصٍ ما لإجباره على الكلام. وتكون صادرة عن طرف آخر (شخصٍ ما أو جهة) ذي قوّة أو نفوذ، أو ما شابه ذلك. فتتمّ مصادرة حقّ الطّرف الأوّل في الصّمت في الوقت الّذي قد تتكوّن في داخله رغبة ملحّة في الالتزام به.

وأمّا الأسباب الدّاخليّة الّتي قد تحول دون تحقّق عمليّة الصّمت، فيمكن ردّها إلى بعض الأمراض الّتي قد تصيب الفرد، كالأمراض الذّهنيّة أو النّفسيّة، ومنها اضطرابات الفكر، وبعض أمراض الشّيخوخة. وكذلك قد ينتج عن خطأ أو زلّات لسان. وفيما يلي بعض الشواهد على الصّمت المتعذّر.

لعلّ أبرز صمت متعذّر يتجلّى في الرواية ما كان ناتجًا عن انتزاع الاعترافات تحت التّعذيب، وشاهده قول الرّاوي: «أخضعَه للاستجواب اليوميّ الشّرس مثل شرطيّ فاسدٍ، تلذّذ ناصرٌ بتعذيبه، فشل خليلٌ في اجتياز الاختبار، وذاب منهارًا كبرجي التّجارة، معترفًا بأدقّ تفاصيل اختطافه للرّكاب وتخويفهم بإلقائهم بعيدًا عن وجهاتهم. التّعذيب ترك خليلًا مستعدًّا للاعتراف بأيّ شيء لولا تدخّل هذه التّركيّة اللّعينة» (عالم، 2011، ص 378).

إنّ الأصل في الاعتراف أنْ يكون دون إكراهٍ أو تعذيبٍ، أي أنْ يكون بإرادة المرء وطوع اختياره. لكن في هذا الشّاهد اعترف (خليل) مرغمًا بعدما طال عليه أمد الاستجواب، واشتدّت عليه الضّغوط الّتي أرهقته

وأضعفت مقاومته. فأذعن لمشيئة المحقّق وأدلى بما لديه من معلومات، وبانتزاع إرادته انقلب صمته إلى كلام.

يتبيّن بهذا أنّ الصّمت المتعذّر كان نتيجة انتهاكٍ سافرٍ لحقّ الالتزام بالصّمت. فقد تمّت مُصادرته عن طريق التّوسّل بأساليب اضطهاد مختلفة من ترهيبٍ وقمعٍ وتعذيبٍ، وذلك نتيجة تفاوت مقدار القوى بين الأطراف المتحاورة.

نخلص من مقاربة أصناف الصّمت في (طوق الحمام) إلى أنّ له أصنافًا ثلاثةً، هي: صمتٌ اختياريٌّ صادر عن رفض المتكلّم، وصمتٌ اضطراريٌّ يكون نتيجة عجز، وصمتٌ متعذّرٌ محبوسٌ في أعماق الشّخصيّة غير قادرة على إنجازه. وقد أتاح تدبّرها الوقوف على مختلف أشكالها والإحاطة بمسبّباتها.

فإذا كانت هذه هي أصناف الصّمت فما وظائفه التي اضطلع بها في الرواية المختارة؟

ثانيًا: وظائف الصّمت

لعلّ تدبّر وظائف الصّمت في النّصوص السّرديّة من الموضوعات التي تستحقّ الوقوف عليها. فلَهُ دلالاتٌ تؤوّل مقاميًّا وترتبط بالسّياقات الّتي نشأ فيها تعطيل لغة الكلام. فلكلّ مقامٍ صمته، أي جنسٌ معيّنٌ من انعدام المقال بما يلائم مقتضى الحال، ولمّا كانت المقامات غير متناهيةٍ، فإنّ احتمالات إنتاج الصّمت وتأويله تكون أيضًا على غرار علاقة المقام بالمقال، غير أنّ مؤوّل الصّمت يلتقط من ملابسات إنتاجه إشاراتٍ إلى مقاصد الصّامت، أو نوايا المصمِّت، إنْ كان الصّمت إكراهًا (الشيباني، 2008، ص 116).

لذلك فالبحث في وظائفه يعني الولوج إلى محفلٍ للدّلالات، لأنّ الصّمت خطابٌ «له بلاغته المخصوصة ووراء الالتزام به مقاصد ومواقف جديرةٌ بالتّعقّب» (الشيباني، 2008، ص 122).

ويتطلّب تدبُّر وظائف الصمت توجيه الدراسة للنّظر في الأدوار أو المهامّ الّتي يمكنه النّهوض بها في الرواية لتبيّن بعض تأثيراته في الخطاب السّرديّ.

فلا يستطيع راوي حكاية المضيّ في خطابه بلا صمتٍ. وبرهان هذا أنّه مضطرّ إلى أن يصطفي من الحكاية أحداثًا معيّنة باختيار بعضها وترك أخرى ليتمكّن من تنظيم عناصر السرد، والتّرك في هذه الحالة صمتٌ، فالصمت يساعد الراوي على الانتقاء، وحين يرغب في نقل تلك الأحداث، فإنّه غالبًا ما ينزع إلى زعزعة تدرّجها المنطقيّ، وذلك بتقديم بعض العناصر أو تأخيرها، أي أنّ الصّمت وسيلة تُمكّن من التّحكّم في كيفيّة تنظيم عناصر النّصّ الدّاخليّة ومن ثمّ ترابط وحداتها، فضلًا عن دوره في تقليص كمّيّة الخطاب المنطوق.

ويمكن تبيّن دور الصّمت في هذا الجانب بمعاينة الرواية، ففي أحداثها يظهر جليًّا أنّ الرّاوي قد وظّف الصّمت كي لا يروي الأحداث وفقًا لتتابعها المنطقيّ نظرًا إلى وفرتها وتشعّبها، فقد قام بقفزاتٍ أسقطت مددًا زمنيّة تراوحت بين الطّول والقصر.

فبدا الزّمن في الرّواية عنصرًا مرنًا مطّاطيًّا وفعّالًا، قابلًا للتّمدّد والتّقلّص حسب رؤية الرّاوي. وقد ترتّب على هذا الأمر تقسيم متن الرّواية إلى قسمين رئيسين. حيث ضمّ كلُّ قسمٍ وحداتٍ نصّيّةً متفاوتة الطّول. لكلٍّ منها عنوانها الخاصّ المستقى من مضمون الوحدة النّصّيّة الّتي يمثّلها. فجاءت هذه الوحدات منفصلة زمنيًّا علاوة على أنّها لم تكن منتظمة بخطّ سيرٍ واحدٍ.

وللتّنقل بمرونة بين تلك الأزمنة المتقاربة أو المتباعدة، فإنّ تقنيات إسراع السّرد كانت هي الوسيلة المثلى لتحقيق تلك القفزات أو الثّغرات الزّمنيّة. فقد توسّل الرّاوي بـ(المجمل) لاختصار أحداثٍ كثيرةٍ لم يشأ تفصيل القول فيها، من ذلك قول الرّاوي عن حادثة علاج (يوسف): «خلال أسبوع تلاحقت الجلسات الكهربائيّة، إلّا أنّهم فشلوا تمامًا في تنويمه» (عالم، 2011، ص 34).

وفي موضع آخر قال: «حين ظهر يوسف في أبو الرّؤوس كان صامتًا صمت القبور. وراقبه أهل الزّقاق يقضي اللّيالي متيقّظًا لا يغمض له جفن. توقّدٌ مخيفٌ يُعجزه حتّى عن الجلوس أو الرّقاد. ليلَ نهارَ كان يدور يُمزّق أوراقه. بدأ ببطاقة أحواله الشّخصيّة مرورًا بشهادة البكالوريوس الموقّعة من جامعة أمّ القرى، ومسوّدات مقالات لصحيفة أمّ القرى الّتي لم تنشر بعد، مذكّراته عن مكّة، الصّور الشّخصيّة المعدودة الّتي التقطها له رفاق الجامعة» (عالم، 2011، ص 37).

ومن ذلك أيضًا: «انفرطت نورة في نحيبٍ طويلٍ حتّى فرغ دمعها [...]، انتبهت أنّ اللّيل قد انقضى عليها تبكي وتقرأ» (عالم، 2011، ص 548).

ولم يغفل الراوي كذلك عن توظيف (المجمل) المتمثّل في هيئة السّرد التّأليفيّ، ومن الشواهد على هذا: «في زياراتها المتكرّرة، وكلّما تعبت نورة استراحت تحت شجرة حورٍ قصيرةٍ» (عالم، 2011، ص 364). و«صارت زيارة المقبرة طقسًا يوميًّا، تفتتح نورة صباحاتها بالمجيء إلى المقبرة، تجلس كلّ يومٍ على قبرٍ» (عالم، 2011، ص 362).

وكثيرًا ما استعان الراوي في سرد الأحداث بأفعال المضارع الّتي تفيد الاستمراريّة. وهذا واضح في قوله: «للمرّة المائة تتصفّح [نورة] سجلّ الزّوار على معرضها، وتتساءل لأيّهما كتبت تلك العبارات: لنورة أم لعائشة؟» (عالم، 2011، ص 554). ولا يخفى أنّ هذا الأسلوب يحقّق الإيجاز في السّرد.

وقد تحقق الإيجاز في السرد أيضًا من خلال اختصار أحداثٍ تكرّرت في الحكاية، خاصّة ما تكرّر على مدى سنواتٍ طويلة، كقول المرأة قارئة الكفّ لـ(نورة): «ظللت أحلمكِ لنصف عقدٍ من الزّمان يَنْهَبُني وجهك

كلّ ليلةٍ (عالم، 2011، ص 504)، فقد قدّم للقارئ خلاصةً تمكّنه من معرفة الحدث ومكوّناته إجمالًا دون الحاجة إلى تكرار القول في تفاصيله المتماثلة.

وأمّا (الإضمار) وهو من الحركات السرديّة الشائعة في الرواية، فقد أدّى إلى إحداث فجوات نصّيّة عديدة فيها، فقد كان الرّاوي حريصًا على التّخفّف من عبء السّرد بالسكوت عن ذكر التّفاصيل الّتي حدثت خلال المدد المسقطة. فكان الراوي على امتداد الخطاب يختلس لقطاتٍ من الحكاية الخامّ المكتظّة بصنوفٍ من الأحداث والعلاقات مُركّزًا على بؤرٍ من تلك الحكايات ومتجاوزًا ما يُعدّ في نظره هامشيًّا لا طائل منه، ولعلّ مُراده من ذلك أن يأخذ من تلك الأحداث والحكايات المضمّنة المترامية زمانًا ومكانًا المتبعثرة عبر القرون ما يحتاجه فحسب لإقامة صرح خطابه.

ومن أمثلة ذلك قوله: «بعد أيّام من ظهور الجثّة انحبكت سُحب الشّيخوخة على حانوت الشّيخ مزاحم من غيبة عزّة» (عالم، 2011، ص 337).

أيضًا إسقاط الفترة الزّمنيّة الّتي نُقِلت فيها (نورة) إلى المستشفى لعلاج جرح ركبتها العميق بعد حادثة سقوطها في المقبرة. فقد اكتفى الرّاوي بالإشارة إلى ذلك دون نقل الحدث، فقد قال في ذلك: «لحسن الحظّ فإنّ الضّرر لم يتعدّ ذلك الجرح على ركبة نورة والّذي استغرق عشر غرز لخياطته» (عالم، 2011، ص 369).

لقد يسّر الصّمت للراوي اختزال الحكاية وتسريع الزّمن، بل تنويع سرعاته فحينًا يسرع وحينًا يبطئ، ولعلّ هذه المراوحة هي الّتي مكّنت إلى حدّ ما من ضبط مسار الأحداث وتنظيمها. ولكن كان لتوظيف الإضمار بكثرة دور في تكسير الزّمن وفي تشتيت المقروئيّة، فبتشظّي الأزمنة تشتّت الوقائع بين صفحات الرّواية.

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ الصّمت وإنْ حقّق في مواضع معيّنة تماسكًا بين أجزاء الرّواية بتجاوز العناصر غير المهمّة، فإنّ الإفراط في استعماله قد أحدث خللًا في مواضع أخرى. حيث جاءت بعض الوحدات النّصّيّة غير مترابطةٍ سببيًّا أو زمنيًّا، إذ إنّ المباعدة أخلّت بتوازن الأحداث واتّساقها.

فالرّاوي لم ينفكّ عن قطع سير الأحداث بصمته، بل بإحجامه عن وضع تتمّتها. ويُردّ ذلك إلى أنّ ترتيب الأحداث في النّصّ قائمٌ على المراوحة بين الأزمنة، لأنّ زمن الحكاية واسع النطاق فهو لم ينحصر في الوحدات الزّمنيّة قصيرة المدى، كالسّاعات والأيّام والأسابيع والشّهور، وإنّما تضمّن، أيضًا، وحدات زمنيّة بالغة الطّول، فقفز الراوي إلى قرونٍ قد خلت. فاضطرّ إلى الصّمت عن كثير من الأحداث. ولهذا كان الزّمن يتقدّم ويتأخّر متجاوزًا بعض التّفاصيل المهمّة. وهذه الحركة اللّامستقرّة صيّرت الرواية أشبه بالمتاهة، وأضفت على الرّواية مسحة من الغموض (القاضي، وآخرون، 2010، ص 212).

وممّا أفاده توظيف الإضمار أيضًا توسيع نطاق الحكاية من خلال مساهمته في تدعيم مهمّة تضمين الحكايات الفرعيّة. ومن أظهر الشواهد على ذلك الإلماع إلى محتويات الرّقاع، وشواهد المقبرة، ورسائل عائشة ويوسف فقد ذُكر في الرواية أنّ عدد صفحات الرسائل يصل إلى المئات. وبهذا، فإنّ كمّية المادّة المُسقطة تتجاوز ما أُثبِت في متن الرّواية (عالم، 2011، ص 21)، فأتاح الإضمار قطع السّرد والتّجوال بين تلكم الحكايات المضمّنة ضمن الحكاية الأمّ.

وقد مكّن ذلك من التّعريف ببعض المعطيات الّتي يتطلّبها اكتمال الحكاية، أو لتوزيع الثّغرات والخارقات السّرديّة، أو لإتاحة الفرصة لتعدّد الأصوات الرّاوية، فلا يكون السّرد كلّه بصوتٍ وحيدٍ هو صوت الرّاوي. فتنوعت أشكال السّرد وطرائقه، وقد كان لتتالي الحكايات دور في الحدّ من الرّتابة في الحكي.

وللصمت كذلك دور في تنظيم نقل أقوال الشّخصيّات لاسيّما في الحوار، إذ لم يتح الرّاوي الفرصة لأصوات جميع الشّخصيّات بالظّهور، لأنّه استعان كثيرًا بتقنية الامّحاء التّلفّظيّ لتحقيق الإيجاز في النّقل. حيث عمد إلى إعادة صياغة أقوال بعض الشّخصيّات المجهولة أو المعروفة، ومنه: «تكاثرت التّلميحات حول الألاعيب التّنكّريّة الّتي يمارسها خليل في عربته الأجرة» (عالم، 2011، ص 338). فالصّياغة الأولى لتلك التّلميحات غير معلومة، وكذا هويّة الأشخاص الملمّحين.

وغالبًا ما ترد الحوارات الدائرة بين الشخصيّات مبتورة (القاضي، وآخرون، 2010، ص 156). وقد يجري حذف أقوال بأكملها والاكتفاء بوضع ما يدلّ عليها، من قبيل ما قاله (حسن اليمنيّ) بعدما جلب مأذونًا من حيّ الحفائر: «لا تقلق يا شيخنا مزاحم على سنّة الله ورسوله دلّوني عليه خارجًا عن القانون يعقد لمن هم خارج الجنسيّات والسّجلّات» (عالم، 2011، ص 175).

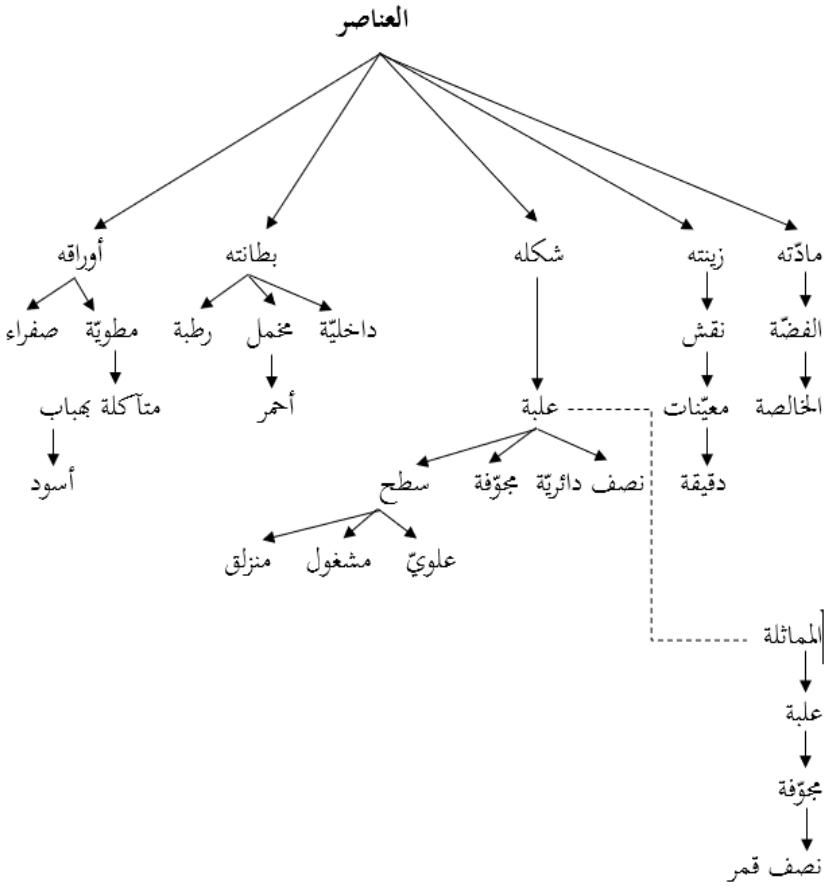
فقد ألمحت العبارةُ من خلال كلمة (دلّوني) إلى أنّ حوارات سابقة قد جرت بين (حسن اليمنيّ) وأشخاص آخرين غير محدّدين. ولا يُعلم عنهم سوى مضمون ما دار بينهم. وممّا يمكن أن يستدلّ به أيضًا قول الرّاوي: «ليلة وراء ليلة نزف خليل في أذني تلك اللّعينة كلّ شيء، كلّ ما يعرفه عن (أبو الرؤوس) وعن أمّه وأبيه ومكّة ونقاط الضّعف، والمواقع الّتي يهترئ أهلها بالفقر وجاهزة لوضع اليد وخرائط الأوقاف الّتي مات مطالبوها» (عالم، 2011، ص 442). فقد نشأ عن هذا الامّحاء غياب الحوارات الأصليّة الّتي دارت بين (خليل) والتّركيّة، فغابت أصواتهم في حين حضر صوت الرّاوي مختصرًا لما دار بينهما.

هكذا ساعد الصّمت الرّاوي على أن ينتقي من الأقوال ما يشاء إثباته، ويغيّب ما يرغب في تغييبه، فتشكّلت الأقوال على تلك الهيئات الموجزة.

ومن أظهر ما يمكن أن تتجلّى من خلاله فائدة الصمت في الانتقاء (المقاطعُ الوصفيّة)، فوصف الشّيء يتطلّب انتخاب بعض صفاته وترك أخرى، فكلّ «وصف هو مقدّم من خلال عمليّة انتقاء، وهي عمليّة تخضع دومًا لطبيعة الدّلالة الّتي يخلقها الوصف» (محفوظ، 2009، ص 32). وللنّظر في علاقة الصّمت ببنية الوصف ونظامه سنقف على بعض الموصوفات فيما يلي:

حين رام الرّاوي وصف حجاب الفضّة، فإنّه لم يبثّ وصفه مرّة واحدة، وإنّما توزّعت عبارات الوصف بين صفحات الرّواية حتّى تتكشّف صورة الحجاب شيئًا فشيئًا. ففي كلّ مرّة يُذكر فيها يظهر له وصف جديد. ويتّضح هذا في قوله: «ذلك الحجاب من فضّة مثل علبة مجوّفة بهيئة نصف قمرٍ منقوش بمعيّنات دقيقةٍ» (عالم، 2011، ص 301). و«بحجم نصف قمرٍ[...] ومن الفضّة الخالصة المنقوشة بإعجاز حرفيّي يهود اليمن» (عالم، 2011، ص 415). وورد وصفه في موضع آخر على هذه الصورة: «في العتم تحسّس [ناصر] حجاب الفضّة. تجسّد أمام ناظريه علبة نصف دائريّة مجوّفة بسطحٍ علويٍّ مشغول منزلق. استجاب ذلك السّطح لأصابعه فانزلق كاشفًا عن بطانةٍ داخليّةٍ من مخملٍ أحمر، تنحشر في رطوبتها أوراقٌ مطويّةٌ حال لونها للأصفر، متآكلة الأطراف بهبابٍ أسود» (عالم، 2011، ص 417).

لقد ظهرت بعض من مكوّنات الحجاب وسماته عبر عمليّة تحديد المظاهر. ويمكن استيضاح جملة صفاته الواردة من خلال الرّسم التّالي (العمامي، 2010، ص 141):



بإمعان النّظر في هذا الرّسم يظهر أنّ صفات الحجاب جاءت محدودةً، فقد عرّفه الرّاوي بذكر بعض خواصّه من حيث نوع مادّته وشكله، وزينته وبطانته، وأوراقه وطريقة فتحه، وقد بيّن في غضون ذلك بعض صفات هذه العناصر.

وعلى الرّغم من أنّه فرّع وصف الحجاب بدقّة، بل حاول كذلك تقريب هيئته من خلال تشبيهه بما يمكّن من إدراك صورته بوضوح، فإنّ بعض العناصر بقيت غفلًا حيث تُركت بعض صفاتها من غير توضيح من قبيل: مساحته، وحجمه، ووزنه، وسُمكه، وملمسه، وقِدمه أو حداثته، وعدد أوراقه وخامتها وغيرها ذلك كثير. وهذا يعني أنّ الرّاوي قد انتخب لتقريب صورة الحجاب عناصر وترك أخرى.

ولا ريب في أنّه مضطرٌّ إلى هذا وإلّا غدا وصفه مكتظًا بالغثّ والسّمين، وهذا ممّا يُضعف بنية الوصف ويُعطّل السّرد، ذلك أنّ السّرد يقتضي الاستمراريّة، علاوة على أنّ الوصف الشّامل عمليّة من العسير القيام بها، وفي التّكلّف بذكر كلّ الصّفات لزوم ما لا يلزم، لهذا فإنّ عمليّة انتقاء صفات الموصوف والإيجاز في الوصف من المطالب المهمّة لينبني الوصف بناءً محكمًا، فيتحقّق الغرض منه وتبلغ الدّلالة الّتي أراد الواصف إيصالها (الخبو، 2003، ص 187).

ومن أبرز ما يظهر فيه دور الصمت في تشكيل الوصف قول (نورة) بعدما وضعت صديقتها وليدها وهو بين الحياة والموت: «الجسد الصّغير الّذي بين يديّ ساكنًا يتأمّلني بعينيه الموصدتين، مصوّبتين لجوفي. وفجأة كانت شفتاي على الشّفتين المزرقّتين، بسبّابتي شققت ما بينهما، وسحبت شهيقًا طويلًا بمذاقٍ لا يمكن ترجمته لكلمات، لا أقول مالحًا ولا دمويًّا، هو مذاقُ الحياة» (عالم، 2011، ص 485).

لم يكن للوصف هنا عناصر بيّنة، فقد ظهرت بنيته منكمشة، وبدا ممّا لا يمكن تحديده، لأنّ (نورة) لم تجد الكلمات المناسبة الّتي تمكّنها من توسيع بنية الوصف، ليتسنى تصوّر الموصوف وإدراك معالمه، فقد ظلّت صفات ذلك المذاق من المضمرات ولا يمكن الاهتداء إليها إلّا بالتّأويل وقراءة ما يتوارى خلف تلك الاستعارة، والتعبير بذلك الوصف المقتضب عن الشّعور الّذي خالجها في ذاك المقام المهيب منح الموصوف ما لا يمنحه عُبابٌ من الكلمات، لقد أمدّ الصّمتُ الوصفَ الّذي أرادتْه بدلالةٍ عميقة أغنت عن تقديم وصفٍ دقيق لذلك المذاق وما صاحبه من إحساس.

وبعد، فقد ظهر تأثير الصّمت في تحقيق التّماسك النّصّيّ، وفي تشكيل خطاب الرواية والتّلاعب ببنيتها على اختلاف مكوّناتها. فقد بدا في بعض المواضع خيطًا خفيًّا يشدّ أجزاء النّصّ بعضَها إلى بعض. بينما أدّى في مواضع أخرى إلى تشظية النّصّ وتفكّكه. فاضطلع الصّمت بدورٍ بارزٍ في التّنظيم والتّنسيق.

النتائج:

سعت المقاربة إلى إدراك بعض سمات خطاب الصّمت والتّعرّف على أبرز أصنافه والوقوف على بعض وظائفه ودلالاته، وقد جرى ذلك من وجهةٍ سرديّةٍ عبر تقليب النّظر في رواية (طوق الحمام) لرجاء عالم. ولتحقيق ذلك كان لزامًا المزاوجةُ بين التنظير والتّطبيق.

وقد خلصت المقاربة إلى أنّ الرواية موضع النظر مفعمٌة بالصّمت على اختلاف صنوفه، فقد بدت مزيجًا متميّزًا من الكلام ونقيضه، وانتظم خطابها في هيئات من القول / اللّاقول.

اتّضح أيضًا أنّ الصّمت لا يعني العدم، وأنّ حضوره لا يكون بلا مغزى أو وظيفة. فقد نهض بأدوارٍ متنوّعةٍ محقّقًا بذلك كثيرًا من المقاصد، ولا شكّ في أنّ تنوّع أصنافه وتقنياته ووظائفه ينمّ عن تمرّس رجاء عالم في كتابة الخطاب الرّوائيّ.

إنّ هذه المقاربة لا تزعم الإحاطة بكلّ ما يتّصل بالصّمت في الجانبيْن النّظريّ والتّطبيقيّ. إنْ هي إلّا محاولة لم تتوصّل إلى ما يرضي نزعة الكمال والرّضا، وعسى أن أكون قد وُفّقت لتحقيق الأهداف المرصدة للدراسة لينفع الله بها من شاء.

ختامًا أقول إنّ البحث في الصّمت مغرٍ، غير أنّه شائكٌ. فهو يكاد أن يكون خوضًا في المجهول، في الإشكاليّ الغامض الطّلسم، بل كلامًا في الغياب، ما يعني أنّ البحث في الصّمت محفوفٌ بالمزالق، كأن يتمّ إخضاعه لمفاهيم ونظرّيّاتٍ ليس لها سبيل إليه. فالقول فيه يقتضي الدّقة، وإدراكه قد يستعصي على المتعجّل. لذلك كان تحرّي الدقة والموضوعيّة مطلبا مهمّا لمراعاة خصوصيّة النصوص الأدبيّة فلا يُسْقط عليها ما لا تحتمله.

المراجع:

أبو أحمد، حامد. (د.ت). *الخطاب والقارئ: نظريّات التّلقّي وتحليل الخطاب وما بعد الحداثة*، المكتبة العربية المعاصرة.

البهلول، عبد الله. (2007). *في بلاغة الخطاب الأدبيّ بحث في سياسة القول في نصوص من الأدب العربيّ القديم* (ط.1). مطبعة التّسفير الفنّيّ.

الخبو، محمّد. (2003). *الخطاب القصصيّ في الرّواية العربيّة المعاصرة من سنة 1976 م إلى 1986 م* (ط.1). صامد للنّشر والتّوزيع.

خير الزّاد، فيصل. (1990). *اللّغة واضطرابات النّطق والكلام*، دار المرّيخ للنّشر.

عالم، رجاء. (2011). *طوق الحمام* (ط.3). المركز الثّقافيّ العربيّ.

عبيد، علي. (2003). *المروي له في الرّواية العربيّة* (ط.1). دار محمّد علي للنّشر. 2003م.

عبيد، علي. (2014). *مقاربات سرديّة* (ط.1). مؤسّسة الانتشار العربيّ.

العمامي، محمّد نجيب. (2001م). *الرّاوي في السّرد العربيّ المعاصر: رواية الثّمانينات بتونس* (ط.1). دار محمّد علي الحامي.

العمامي، محمّد نجيب. (2010). *الوصف في النّصّ السّرديّ بين النّظريّة والإجراء* (ط.1). دار محمّد علي الحامي.

القاضي، محمّد، والخبو، محمد، والسماوي، أحمد، والعمامي، محمد نجيب، وعبيد، علي، وبنخود، نور الدين، والنصري، فتحي، ومهوب، محمد آيت. (2010). *معجم السّرديّات* (ط.1). دار محمد علي للنشر، دار الفارابي، مؤسسة الانتشار العربي، دار تالة، دار العين، دار الملتقى.

قسّومة، الصّادق. (2008). *باطن الشّخصيّة القصصيّة، خلفيّاته وأداوته وقضاياه*، دار الجنوب للنّشر.

مجموعة مؤلفين. (2008). *كتاب في الصّمت* (ط.1). جامعة صفاقس.

محفوظ، عبد اللّطيف. (2009). *وظيفة الوصف في الرّواية* (ط.1). منشورات الاختلاف.

المعري، أبو العلاء. (1901). *سقط الزند* (ط.1)، مطبعة هندية.

Arabic References

Abū Aḥmad, Ḥāmid. (N. D). *al-khiṭāb wālqār': nẓryyāt alttlqqy wa-taḥlīl al-khiṭāb wa-mā baʿda al-ḥadāthah*, al-Maktabah al-ʿArabīyah al-muʿāṣirah.

al-Bahlūl, ʿAbd Allāh. (2007). *fī Balāghat al-khiṭāb al'dbī baḥth fī Siyāsat al-Qawl fī nuṣūṣ min al-adab alʿrbī al-qadīm* (1st ed.). Maṭbaʿat alttsfyr alfnnī.

al-Khabw, Muḥammad. (2003). *al-khiṭāb alqṣṣī fī alrrwāyh al-ʿArabīyah al-muʿāṣirah min sanat 1976m ilá 1986m* (1st ed.). Ṣāmid llnnshr wālttwzyʿ.

Khayr alzzād, Fayṣal. (1990). *alllghh wāḍṭrābāt alnnṭq wa-al-kalām*, Dār almrrykh llnnshr.

ʿĀlam, Rajā'. (2011). *Ṭawq al-ḥamām* (3rd ed.). al-Markaz alththqāfī alʿrbī.

ʿUbayd, ʿAlī. (2003). *al-marwī la-hu fī alrrwāyh al-ʿArabīyah* (1st ed.). Dār Muḥammad ʿAlī llnnshr. 2003.

ʿUbayd, ʿAlī. (2014). *muqārabāt srdyyh* (1st ed.). Mu'assasat al-Intishār alʿrbī.

al-ʿAmāmī, Muḥammad Najīb. (2001). *alrrāwy fī alssrd alʿrbī al-muʿāṣir : riwāyah alththmānynāt bi-Tūnis* (1st ed.). Dār Muḥammad ʿAlī al-Ḥāmī.

al-ʿAmāmī, Muḥammad Najīb. (2010). *al-waṣf fī alnnṣṣ alssrdī bayna alnnẓryyh wa-al-ijrā'* (1st ed.). Dār Muḥammad ʿAlī al-Ḥāmī.

al-Qāḍī, Muḥammad, wālkhbw, Muḥammad, wālsmāwy, Aḥmad, wālʿmāmy, Muḥammad Najīb, wʿbyd, ʿAlī, wbnkhwd, Nūr al-Dīn, wālnṣry, Fatḥī, wmyhwb, Muḥammad Āyt. (2010). *Muʿjam alssrdyyāt* (1st ed.). Dār Muḥammad ʿAlī lil-Nashr, Dār al-Fārābī, Mu'assasat al-Intishār al-ʿArabī, Dār Tālah. Dār al-ʿAyn, Dār al-Multaqá.

Qsswmh, alṣṣādq. (2008). *Bāṭin alshshkhṣyyh alqṣṣyyh*, khlfyyāth w'dāwth wa-qaḍāyāh, Dār al-Janūb llnnshr.

Majmūʿah mu'allifīn. (2008). *Kitāb fī alṣṣmt* (1st ed.). Jāmiʿat Ṣafāqis.

Maḥfūẓ, ʿAbd alllṭyf. (2009). *Waẓīfat al-waṣf fī alrrwāyh* (1st ed.). Manshūrāt al-Ikhtilāf.

al-Maʿarrī, Abū al-ʿAlā'. (1901). *Saqṭ al-zand* (1st ed.), Maṭbaʿat Hindīyah.

OPEN ACCESS
Received: 19 -04 -2024
Accepted: 03- 07-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Poetics of Multiplicity and Polarization in the Novel A Song Coming from the Clouds by Abdulaziz Al-Nusafi

Dr. Aisha Dalsh Hamed Al-Onizy *
adalonizy@pnu.edu.sa

Abstract:

This research aims to delve into the poetic qualities of a specific type of textual interaction between past and contemporary works, marked by a rich multiplicity in all its forms and the polarization of elements with aesthetic and narrative significance. These components shape the flow of events and ensure a seamless transition through social themes such as simplicity and coexistence, with the village serving as a symbolic focal point—a concept that the novelist has enriched with various temporal, spatial, cosmic, and ethical meanings—while deliberately steering clear of marginalization and exclusion in crafting his fictional world. The novelist constructs models and patterns of relationships that embody his beliefs, keeping the narrative framework grounded in the realm of possible worlds. The focus on two central characters reflects the cultural, economic, and civilizational shifts within his society. The research is structured into an introduction, followed by a preface that introduces the novelist, the novel, and the key concepts of the study (poetics, polarization, multiplicity). It then moves into two main sections: the first explores the textual occurrences of multiplicity and polarization, and the second investigates the polarized elements. Using a constructive methodology, the study concludes with several key findings, most notably that multiplicity and polarization fulfill poetic and aesthetic roles with significant social and humanistic implications, particularly in elevating the importance of culture and intellectuals, and challenging the traditional notions of center and periphery during the novel's time.

Keywords: Poetics, Multiplicity, Polarization, Textual Interaction, Center and Periphery.

* Assistant Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language, College of Humanities and Social Sciences, Princess Nourah bint Abdulrahman University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Onizy, Aisha Dalsh Hamed. (2024). The Poetics of Multiplicity and Polarization in the Novel A Song Coming from the Clouds by Abdulaziz Al-Nusafi, *Arts for Linguistic & Literary Studies, 6*(3): 231 -258.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/04/19م
تاريخ القبول: 2024/07/03م

شعرية التعدد والاستقطاب في رواية (أغنية قادمة من الغيم) لعبد العزيز النصافي

د. عائشة دالش حامد العنزي *
adalonizy@pnu.edu.sa

الملخص:

يسعى هذا البحث إلى مقاربة خصائص شعرية نوع من أنواع التفاعل النصي بين النصوص السابقة والمزامنة؛ القائم على التعدد بكل أشكاله وعلى استقطاب مكونات ذات قيم جمالية وأبعاد حكائية تصنع تدرج الأحداث وسلاسة الانتقال من الاجتماعي بمفاهيم البساطة والتعايش وأنساقها عبر القرية بوصفها دالا أنجز له الروائي -منشئا ومستقطبا- الكثير من المدلولات الزمانية والمكانية والكونية والقيمية مبتعدًا عند صنع عالمه الروائي، عن مفاهيم التهميش والإقصاء، مؤسِّسًا لنماذج وأنساق من العلاقات خاضعة لفكره، وما يؤمن به ولم يخرج نظامها السردي عن العوالم الممكنة؛ والفرداني الذي اقتصره على شخصين راسمًا عبر هذا الانتقال التحول الحضاري والثقافي والاقتصادي لمجتمعه، وتم تقسيم البحث إلى مقدمة وتمهيد يضم التعريف بالروائي، والرواية، ومصطلحات البحث (الشعرية- الاستقطاب- التعدد)، يليه مبحثان: الأول: المواضع النصية للتعدد والاستقطاب. والثاني: المكونات المستقطبة، واعتمد المنهج الإنشائي، وخرج بنتائج، أبرزها: قيام التعدد والاستقطاب بوظائف شعرية جمالية لها دلالات اجتماعية ومفاهيم إنسانية أهمها: الإعلاء من شأن الثقافة والمثقف، وكسر مفهوم المركز والهامش -في زمن الرواية-.

الكلمات المفتاحية: الشعرية، التعدد، الاستقطاب، التفاعل النصي، المركز والهامش.

* أستاذ الأدب والنقد المساعد - قسم اللغة العربية - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العنزي، عائشة دالش حامد. (2024). شعرية التعدد والاستقطاب في رواية (أغنية قادمة من الغيم) لعبد العزيز النصافي، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 231-258.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

لن نجد في النصوص الأدبية نصًّا يخلو من التأثر والتأثير واستحضار نصوص أخرى إلى فضائه، سواء أتى الاستحضار حرفيّا أو محوّرا على يد الأديب الناقل، وهذا التفاعل بين النصوص معلومٌ منذ القدم، عرفه النقاد وعرّفوه وأشاروا إليه في مؤلفاتهم المختلفة، وحظي في الماضي والحاضر عند العرب وغيرهم بدراسات كثيرة وأشير إليه بمصطلحات عديدة مثل: الاقتباس والتضمين، الحوارية والتناص، وكلها تشير إلى التواصل بين النصوص واتكاء اللاحق على السابق.

إذ يرى ليتش (Leech) أن كل نص هو "سلسلة من العلاقات مع نصوص أخرى" (الجزار،1995، ص443)، وترى كريستيفا أن النص عبارة عن لوحات فسيفسائية من الاقتباسات وتحويل نصوص أخرى (الغذامي 1998، ص 326).

فالأمر قارٌ بأنّ كل نصٍّ يتعايش بطريقة من الطرق مع نصوص أخرى (البقاعي، 1998، ص 107) وهو في الوقت ذاته إعادة كتابة لها (حمودة، 2001، ص201).

والتناص في هذه الدراسة هو جزء من مفهوم الاستقطاب المراد في هذا البحث، ولكنني انصرفت عن اختيار التناص عنوانا للدراسة، وإن كان يقوم -في جزء منه-على المفهوم التناصي ذاته؛ لأن المحتوى المعني بالدراسة هو أكثر شمولا من مفهوم التناص، فارتأيت له هذا العنوان (شعرية التعدد والاستقطاب في رواية أغنية قادمة من الغيم)؛ ليتسع للمراد بحثه في هذه الرواية.

وأشير في هذا الموضع إلى أن الاستقطاب في هذه الرواية هو أهم دوال التعدد والتعددية -بوصفهما فكرا وثقافة ترتبط بسياقات زمنية وتحولات اجتماعية وحضارية -، وأظْهَرُ مكونٍ سرديٍ في بنيتها العامة، حاول الروائي عبره صنع سمات روايته، فهو من الروائيين الجدد الذين "يتخذون اللغة مجالا لإبراز حداثة رواياتهم؛ إذ يعمدون إلى تحقيق الانزياح عن القوانين اللغوية المعروفة التي تشكل المعرفة الضمنية" (أوداد، 2020، ص3).

وأبرز مظاهر العدول في الرواية، هو العدول من الفصيح إلى العامي، ومن السرد إلى الشعر وغيره من النصوص الأخرى التي تنتمي إلى أجناس أدبية مختلفة، لكن الشعر كان هو الغالب، وأخيرا؛ العدول من الملفوظ الذاتي إلى الغيري. مستأنسةً في اختيار هذا العنوان بمقولة تي إس إليوت (Thomas Stearn Eliots) الحس أو الوعي التاريخي، وهو عبر هذه المقولة يختلف في فهم مصطلح التناص عنه لدى منظري ما بعد الحداثة كجوليا كريستيفيا (Julia Kristeva)؛ إذ إن "التناص في منظور ما بعد الحداثة لا يقصد به إشارات الكاتب وإحالاته الواعية إلى النصوص الأخرى، وإنما يعني أن أي كتابة أدبية هي حتما وجبرا إعادة كتابة لا واعية لكتابات سابقة لكتّاب آخرين، وأنّ كل نشاط أدبي ما هو إلا عملية تدوير لاواعية للنصوص

والكتابات السابقة" (ألفي، 2022، arrafid.ae Article-Preview) والغالبية العظمى من مساحة المستقطب في هذه الرواية كان صادرا عن وعي تام من قبل الروائي.

ويحاول البحث الإجابة على ثلاثة أسئلة كونتها قراءة الرواية، وهي:

1-ما أشكال الاستقطاب الواردة في الرواية؟ وما طرائق حضورها في الفضاء الروائي؟

2- ما أنواع النصوص المستقطبة ومستوياتها اللغوية؟

3- ما الأبعاد الشعرية للتعدد والاستقطاب في هذا العمل؟

وتكمن أهمية الموضوع في البحث عن نوع خاص من هجرة النصوص والمفاهيم والقيم والأشخاص والثقافات من سياقات كثيرة، وعوالم مختلفة لتسكن مجتمعة في نص روائي واحد، وتشكِّل الكثير من سماته ومقدمات فصوله، وبنيته السردية وتمنحه شعرية مختلفة، هذا من جانب، ومن جانب آخر تكشف الدراسة عن العلاقة بين النص الأصلي وما استقطب له من مكونات وآليات الإدراج السردي في محاولة لكشف مظاهر الاستقطاب في هذه الرواية، هذا مع اهتمامي بدراسة التداخل بين النصوص الأدبية، الذي يعد من أهم أسباب اختيار الموضوع.

وتهدف الدراسة إلى الكشف عن أنماط انفتاح النص الروائي على النصوص والمكونات السردية الأخرى في الرواية العربية المعاصرة، وتعنى بطرائق التعبير عن التحول الاجتماعي الحضاري والانتقال من الجماعي إلى الفرداني، وتستقصي التعبير عن طرائق التعايش بين الفئات المختلفة في المجتمع العربي، والسعودي بخاصة، عبر مفهوم التعدد، الذي احتفت به الرواية وأولته جل عنايتها.

ولي أن أقول: إنه كان علامة على التحول الاجتماعي عبر تقنية الاسترجاع السردي، وتحيين الماضي المتمثل بالقرية، ثيمة البساطة والتعايش، وما ينتظم فيها من أفضية زمانية ومكانية.

أمَّا ما يخص الدراسات السابقة فموضوع التناص موضوع رحب وطُرِق كثيرا، لكني لم أجد -وفق علمي- دراسات اهتمَّت بالاستقطاب المراد في هذا البحث، والذي يعدّ -هنا- أشمل من مفهوم التناص، والرواية صدرت حديثا ولم يصل إليّ أنها دُرست سابقا في بحث أو رسالة علمية، وتلقيت الرواية حتى الآن عبر مقالات نقدية أشادت جميعها بالمنجز، وهي على التوالي:

1-مقال: بعنوان (أغنية قادمة من الغيم، شعر يرقص تحت المطر- بقلم: نهى السالم)، احتفت بتسلسل الأحداث، والدقة في اختيار الشخصيات، والانسجام بينها وأدوارها، وأشارت إلى اهتمام الروائي بـ: بجانب التلقي والتأويل. (المقال نشر في: صحيفة الرياض: 28 / أكتوبر/ 2023).

2-مقال بعنوان: (أغنية الغيم- بقلم: عهود القرشي)، المقال وصف عام للرواية وجمالياتها، واحتفى المقال بلغة الرواية وشعريتها. (المقال نشر في ثقافية الجزيرة:8/ ديسمبر/ 2023).

3-مقال بعنوان: (أغنية قادمة من الغيم، سردية شعرية وتحولات في رؤية العالم- بقلم: د.موج اليوسف)، اهتم المقال بضمائر السرد، وأشارت الكاتبة إلى العناية بالشعر، ووصفت التسلسل السردي، وحسن الانتقال من حكاية إلى حكاية. (المقال نشر في: صحيفة الرياض: 25/ يونيو/ 2024). ولا تتقاطع هذه المقالات مع أهداف هذه الدراسة ووجهتها البحثية.

وقد اخترت لاستجلاء التعدد والاستقطاب وتشكلاتهما السردية المنهج الإنشائي، فهو المنهج النقدي المعني بالسمات الشعرية في الأعمال الأدبية، ويطلق عليه أيضا: الأدبية والشعرية، فهو الأنسب لمثل هذه القراءة.

وبُنيت الدراسة على: مقدمة وتمهيد يضم التعريف بـ: الروائي- الرواية- مصطلحات البحث (الشعرية- الاستقطاب-التعدد)، يليه مبحثان:

المبحث الأول: المواضع النصية للتعدد والاستقطاب.

المبحث الثاني: المكونات المستقطبة.

التمهيد:

أولا: التعريف بالروائي

هو: عبد العزيز بن علي النصافي الشلاحي المطيري، شاعر وإعلامي وروائي سعودي حاصل على درجة البكالوريوس في تخصص اللغة العربية، أشرف على القسم الثقافي والفني في مجلة اليمامة (1430- 1440هـ) أدار تحرير برنامج (صنوان) في موسمه الثاني، له العديد من المقالات والمشاركات الثقافية في عدة صحف (النصافي، 2023، غلاف الرواية).

ثانيا: التعريف بالرواية

صدرت الرواية عن دار وشم للنشر والتوزيع (السعودية - عرعر) عام 2023، وهي رواية حديثة تعد باكورة الإنتاج الروائي للمؤلف.

ثالثا: التعريف بمصطلحات الدراسة

أ- الشعرية

الشعرية أو الأدبية هي: مصطلح نقدي يُعنى بكشف الخصائص النوعية للأدب، ويهتم بالاختيار الذي يمارسه كاتب ما من بين كل الإمكانيات الأدبية الممكنة (تزفيتان، 1998، ص 108)، وهي تتجه للخصائص المجردة التي تصنع فرادة الحدث الأدبي (تزفيتان، 1998، ص 123)، و"تستنبط القوانين التي يتوجه الخطاب اللغوي بموجبها وجهة أدبية، فهي إذن تشخص قوانين الأدبية في أي خطاب لغوي دون

النظر إلى اختلاف اللغات (ناظم، 1994، ص 16)، ويعد أرسطو أول من استعمل هذا المصطلح في كتابه (فن الشعر)، واعتمد نظرية المحاكاة أساسا نظريا لمفهوم الشعرية(ناظم، 1994، ص 109).

ب- التعدد

لم يخرج مفهوم التعدد في هذه الدراسة عن المفهوم المعروف والقار في اللغة أو في الحس المشترك، وقد اتخذ في الرواية أنساقا مختلفة، منها:

1-تعدد ألفاظ الجموع المنتشرة في الرواية؛ فمن الوهلة الأولى يظهر احتفاء الروائي بها، والقراءة السريعة للرواية وللإهداء بخاصة تكشف ذلك.

2- انتشار الحقول الدلالية المختلفة، فعلى الرغم من قصر الرواية؛ فإن فضاءها زاخر كقوله: "سأسألهم عن معنى: الصنجار، والصنبوق، والبراج، والثرمان، والدقلان والدلكمة، والغصوص، والهدروس" (النصافي، 2023، ص 63) و"الرعاف، الزمام، الألعاس، الرشرش، الحجول، المرسن، (النصافي، 2023، ص 113) "الخزامى، النفل، الشيح، البختري" (النصافي، 2023، ص 113) وغيرها كثير.

3-التعدد بالعطف أو بعلامات الترقيم يعدُّ سمة بارزة في الرواية؛ وبخاصة في بدايتها التي تعادل موضوعيا الماضي؛ حيث زمن الارتداد والجماعة والتعايش بين سكان القرية والمقيمين بها، فكان التعدد بين المتشابهات حينا والمختلفات حينا آخر، وأوجد بهذه الظاهرة تعايشا آخر بين المخلوقات الأخرى والجمادات أيضا، ومن الشواهد على هذا :

أ-" في اليوم التالي كنت أنا وزيد وعائض وبندر عند شجرة ضخمة" (النصافي، 2023، ص 14)، والانتقال من بداية الرواية إلى نهايتها يظهر التحول الاجتماعي المبدوء بعدد كبير من الشخصيات والمخلوقات الأخرى المنتهي بشخصيتين من شخصيات الرواية؛ شخصية خالد -السارد- وحبيبته نمارق، البدوية المثقفة التي تسكن في الخيام وترعى الأغنام، وكان التواصل بينهما عبر الرسائل والهاتف.

ب-"لن أتحدث عن الحقول التي تحولت تربتها (...) وأشار بيده إلى (فضل الله، صابر عبد الحليم، عمر، إسحاق، يوسف وآدم) (...) ولن أحدثكم عن منازلكم التي تحولت بفضل هؤلاء، وأشار بيده إلى (وائل، محجوب، أكرم)" (النصافي، 2023، ص 35).

ج- " تصدق يا خالد (...) وننام في الهواء الطلق بجوار الإبل والأغنام و(الوايت القديم) (...)، وفي خيمة أمي قربة ماء وصميل لبن، وعكة سمن، ونجر(...)، وفي خيمتي المجاورة ديوان نزار ودرويش والثبيتي وروايات نجيب محفوظ وروايات القصيبي وكتب أحلام مستغانمي" (النصافي، 2023، ص 96). مع وضوح ظاهرة التعدد يظهر في المثال جمالية المفارقة بين محتويات الخيمتين، حيث لا يتفق – غالبا- الجمع بين الفضاءين، لكنه أراد ذلك، وفق

مفهوم التعايش بين الأنا والآخر، بل بين الأنا، وأناها الجلي في هذا المثال، لقد أراد في عوالمه كسر مفهوم الطقوس، فلم يضع المثقف في أطار بعينه لا يخرج منه، ولم يَبْنِ لتاج السر ونمارق وزيد وخالد - أيقوناته الثقافية - بروجا عاجية وطقوسا خاصة؛ لأن البساطة في العلاقات بين فواعل الرواية هي قيمة مهمة، إذ حاول الروائي إظهارها في كل سياقات روايته، وجعلها سمة تميز عالمه الروائي، ونلحظ في المثال الاهتمام بالتعدد الجغرافي.

4- التعدد الثقافي

يعدُّ التعدد الثقافي "من المعطيات القديمة لتاريخ البشرية، ونجد عبر التاريخ ساكنة تنتقل ومجموعات تختلط (...) ولا تعتبر هذه الحركات اعتباطية بل تستجيب لحاجات اقتصادية" (سافيدان، 2011، ص 9)، ويظهر في النص عبر وجود فئات تنتمي لثقافات عربية متعددة، فتاج السر وفضل الله وعبدالحليم وعمر وإسحاق من السودان، أمّا محجوب وأكرم ووائل فهم من النوبة، وعاطف من الصعيد، وخالد وأصدقاؤه وبقية الشخصيات من القرية في السعودية – وأظنها قرية الروائي-، أمّا بطلة الرواية - نمارق- فتقطن شمال المملكة، وكان هذا جزءا من التعدد، وبقي الجزء الآخر ينهض على الشخصيات التي استقطبها المؤلف من الماضي -قريبا وبعيدا-. أو من معاصريه، ومقدمات فصوله وقراءة متن الرواية تُظهر ذلك جليا.

5- **تعدد اللهجات**: فاللهجات الواردة هي: السعودية والسودانية والمصرية. وأمثلتها على التوالي: " يوم طاح الليل، وأنا أشعل النار في الخيمة وأداير الأفكار، وأقلب الجمر الحمر"(النصافي، 2023، ص 23)، و"بلادي أنا بلاد ناسا بيكرموا الضيف وحتى الطير يجيها جيعان ومن أطراف تقيها شبع" (النصافي، 2023، ص 32)، و"ضحك وائل.. وأنتم لسى ما شفتوا حاجة، الأهبل ده عبقري" (النصافي، 2023، ص 12).

ج- الاستقطاب

حاولت أن أبحث عن استخدام مصطلح الاستقطاب في البحوث الأدبية بكل فروعها ولم يظهر لي هذا العنوان، فقد اتجهت الدراسات إلى استخدام مصطلح (التناص)، وأهداف هذه الدراسة لا تقتصر على مفهوم التناص، وإلا اكتفت به، لكن ما أنا بصدده أعمُّ من هذا المفهوم، ولا سيما أنّ الاستقطاب في هذه الرواية هو أبرز ركائز التعددية؛ إذ أخذ حيزا كبيرا منها، وفي مواطن مختلفة، وسأحاول في التالي شرح هذا المفهوم.

في اللغة يقال: قطب الشيء يَقْطِبُهُ: جمعه، وقطب ما بين عينيه أي جمع، وشراب قطيبٌ: مقطوب والقطاب المزاج، وكل ذلك من الجمع (الفيروزآبادي، 2003، ص 129)، أمّا الاستقطاب فهو مصدر استقطب، يقال: استقطب الأمر اهتمامه، أي: جذبه وجعله يهتم به دون سواه، واستقطب القوم: جمعهم

حوله وصار لهم قطبا، ومرجعا واستقطب شعاعا ضوئيا: أخضعه للاستقطاب: أي جمع أجزاءه في ناحية واحدة (عمر، 2008، ص 1832)، وأيضا: هو جمع الاهتزازات الكهرومغناطيسية وحصرها في مجال واحد، قد يكون أفقيا أو عموديا (الحياري، 2016).

لقد كثر استعمال المصطلح في ميادين متعددة لا صلة لها بالأدب، فهو من المفاهيم الفيزيائية والكيميائية (العمر، 2023) وشاع أيضا في الميدان السياسي والعسكري، بل هو أحد أهم مفاهيم التوظيف في المؤسسات المختلفة؛ لجذب الكفاءات القادرة على رفع قيمة المؤسسة، وجمعهم معًا لتتضاعف الفائدة المرجوة، وعليه؛ سيختلف المسْتَقْطَبُ في كل ميدان من هذه الميادين. وهذا ما حدث في هذه الرواية التي اهتم كاتبها بجمع مكونات مختلفة في فضائها.

وفي ظل الدراسات البينية أصبحت العلاقة بين العلوم علاقة تفاعل حقيقي وتبادل فعّال وصل أحيانا إلى الاندماج (بنخود، 1436، ص 12) فهذه الدراسات مهدت لتبادل المعارف والمفاهيم بين الحقول المعرفية المختلفة، ومن بينها النقد الأدبي؛ وأوجدت حلا لقصور آليات النظام المعرفي الواحد (لعسيجة ومكاكي، 2021، ص 26)، وهذا يجعل إسقاط المفهوم على النّصوص الأدبية مقبولا- وقد يكون طُرِق سابقا، ففي هذه الرواية أجد الظاهرة جليةً ولافتة وتتصدر أغلب الفصول، وتتجاوز مصطلح التناص -كما سبق-.

وهذا جعل بنية الرواية منفتحة على بنى نصية كثيرة منتجة سابقا، عبر التفاعل الدلالي بين الكثير من النصوص، فالرواية "جنس أدبي يتوسط بين المعارف المختلفة التي تحتضن علم الأخلاق وعلم الجمال والميتافيزيقيا، وهي شكل ملحمي معاصر، يتوسط بين ما ذهب، وما هو قائم ومتجدد"(مرتاض، 1998، ص 34) وإن كان لكل رواية إستراتيجياتها الخاصة في تحقيق هذا المفهوم الأجناسي، فهذه الرواية جعلت من الاستقطاب والتعدد الإستراتيجيتين المحوريتين؛ لتصيب من هذا المفهوم قدرا وافرا.

فأصبح النص بهما "نصا حواريا بوليفيا تتعدد فيه اللغات والأساليب والأصوات والرؤى الأيدلوجية والملفوظات اللسانية التي تعكس تنوعا واقعيا واجتماعيا وطبقيا"(عبد الوهاب، وعبد الحفيظ، 2020، ص 535). واختيار هذا المفهوم دون مفهوم التناص منح الباحثة حرية أكثر لاستيعابه مكونات لا تدخل في المفهوم التناصي، وهي ضمن جماليات الرواية وأهم ركائز شعرية التعايش والألفة، أهمها: مفهوم الشخصيات بوصفها أعوانا سردية أراد الروائي من خلالها إثبات قيم معينة وبمعايير التمايز التي اختارها- العلم والثقافة والعطاء-، وكسر من خلالها مفهومي التهميش والإقصاء، وهذا يجعلها أهم ركائز العمل.

وهذا المكون السردي – كما نعلم - منجز في هذه الرواية: ولا صلة له بنصوص سابقة، وحرص الروائي على استقطاب هويات مختلفة بمفاهيمها وتراثها، وهذا جعلني أبتعد عن تشتيت القارئ بتعدد

المصطلحات، وأختار المصطلح الأشمل للمراد دراسته، بالإضافة إلى ما ذكره تي إس إليوت (Thomas Stearn Eliots) وسبقت الإشارة إليه في مقدمة هذا البحث، وهذا المصطلح أقرب إلى مفهوم التعدد أيضا.

المبحث الأول: المواضع النصية للاستقطاب

1- العنوان والغلاف

أ- العنوان

لم يعدْ العنوان في الأعمال الأدبية بنية محايثة، بل صار خطابا منتجا لدلالات متنه، مستقلا عنه وتابعا له في الوقت ذاته، يجمع إلى أبعاده الجمالية أبعادا تواصلية، وله أهميته في فعل التلقي، بوصفه أعلى سلطة تلقي ممكنة تميزه بأعلى اقتصاد لغوي ممكن (مارتيني، 1990، 223).

فالمهم في العنوان هو سؤال الكيفية بوصفه نصا قابلا للتحليل والتأويل (بلعابد، 2008، ص 67) وفيه تتقاطع الأدبية والاجتماعية (بلعابد، 2008، 68) ويكتنز عددا من الدلالات النفسية والثقافية والاجتماعية والسياسية (الرشيد، 2008، ص 61)؛ ولهذا حظي بالكثير من الاهتمام وتناولته كثير من الدراسات المتواترة على أهميته في المنجز الأدبي.

ولا ينفصل العنوان عن المتن أبدا، فكلاهما مكمل للآخر، وإن بدت العلاقة للوهلة الأولى مبهمة وغير ظاهرة. وعنوان هذه الرواية لا علاقة له- ظاهريا- بأيقونة الاستقطاب، لكن الحقيقة أن الروائي ابتدأ منذ العنوان والغلاف بالإشارة إلى احتفاء روايته بهذه الظاهرة، فالأغنية فنٌ يظهر الاستقطاب فيه جليّا؛ إذ تقوم على ثلاثة مكونات (النص اللغوي - اللحن - الصوت) تتعاضد معا لإنجازها، ويسبق الإنجاز عملية استقطابية؛ حيث يستقطب الشاعر لعمله ملحنا ومؤديا.

وللأغنية علاقة وطيدة بالموسيقى، وفي نظرية الموسيقى تقوم البوليفونية على فكرة التعدد ذاتها التي يقوم عليها الاستقطاب في هذه الرواية متنا وعتبات. فالبوليفونية: هي عدد من الألحان تسير بطريقة أفقية وتسمع في وقت واحد (بيومي، 1992، ص 319)

ولم تند كلمة (قادمة) في (أغنية قادمة من الغيم) عن هذا المعنى، فكل قدوم هو في البدء ترك أو رحيل أو هجرة، ثم كلمة (غيم) التي تعرف – علميا- بأنها: مجموعة من ذرات البخار الغازي المبعثرة في الهواء التي تلتحم وتتحول إلى قطرات من الماء السائل أو بلورات ثلجية (عجيل، 2018، ص 213).

وهي دالّ آخر على مفهوم الجمع الذي يتكئ عليه معنى الاستقطاب في هذه الرواية، ويؤصّل له. بل هي تضمر -أيضا- مفهوم الانتقال الحاضرُ بمظاهر عدة في هذا العمل، فما الغيم -علميا- إلا انتقال بخار الماء من الأرض إلى الغلاف الجوي، وفق ما يسمى بدورة الماء (عجيل، 2018، ص 213)، وأتى العنوان بصيغة تركيبية- جملة اسمية- منسجما مع المفهوم ذاته الذي يحكم هذا العمل وينسج أيقوناته السردية المبنية

على التفاعل بين مكونات الخطاب، وفي مستويات عدة. إنه بهذه الهيئة يقدّم معرفة تضبط انسجام النص، وتكشف بعض غموضه، وتحدد هويته (مفتاح، 1987، ص 72).

بهذا العمق في العنونة والجمالية في تساوق المضمر مع المصرح به في المتن وبقية العتبات؛ وضع الروائي أوتاد إستراتيجية السرد في عمله، وخاتل بإضمار المعنى المراد والدالّ الجامع بين متن روايته ومتوازياتها النصية؛ مراهنا على نوع من التلقي ومرشدا إلى آليات بناء عوالمه، وأولها إضمار دلائل الاستقطاب، والاكتفاء بالإيحاء نائيا عن التصريح؛ لأن "قرب الدلالة ومباشرتها يقلل الحظ من الشعرية " (الرشيد، 2008، ص 34) ويوجِد قارئا كسولا، وهذا ما استطاع العنوان تلافيه عبر الانزياح الدلالي القائم على التخييل واستتار المعاني ثم التوسل بالمفاهيم العلمية؛ ليكتمل البناء الدلالي لهذه العتبة المهمة، وتشارك -وفق المفهوم البيني- في توجيه القارئ إلى آليات التأويل، وطرائق الاستجابة لشعرية المضمر منذ الدخول إلى فضاء الرواية.

ب- الغلاف

يندرج الاهتمام بالغلاف ضمن الاهتمام بالمحيط النصي، فهو "نص بصري ينبغي أن يرى المتلقي فيه مسارب دلالية تتقاطع مع الاتجاهات الدلالية" (عتيق، 2013، ص 169) وخلف ما يحتوي تختبئ الصورة الكلية للنص (عبد الخالق، 2011، ص 9) وهذا يتحقق في مكون غلاف الرواية، فهو رافدٌ مهم لخطاب العنوان وامتدادٌ لدلالاته، ودليل آخر على الأنساق الدلالية المنتقاة لبناء عوالم الرواية؛ إذ يعد -عند جينت- المناص الجامع لمناصات أخرى، وينسجم دوره مع دورها في تنشيط فضول القراء وتحفيزهم على القراءة (بلعابد، 2008، ص 48).وفي غلاف الرواية نرى رجلا في أعلى الغلاف يسير حاملا على ظهره حقيبة في إشارة إلى فكرة الاستقطاب الماثلة في السفر والهجرة والقدوم، وسيرورة الحركة والانتقال الدائمين، ويظهر دون ملامح، وهذا يشير إلى دالٍّ ينسجم مع صيغة النكرة في كلمة أغنية، فالتنكير يعطي حرية أكبر في دخول كل ما هو من جنس الاسم النكرة معه، فيحصل عبرها مفهوم الكثرة والتعدد التي ينهض عليها الاشتغال في هذا البحث، ويعنى باستقصائها وتحليلها وفق مفهوم الاستقطاب -الظاهرة السردية التي حكمت هذه الرواية وشكّلت طرائق سردها-.

أما الغلاف الخلفي فالاستقطاب فيه حاضر، ولكنه يختلف عن دلالاته في الغلاف الأمامي، فهو استقطاب ميتالغوي- استقطاب آراء- لمجموعة من الأدباء والأكاديميين المعروفين في الوسط الأدبي والثقافي؛ حيث أعطى كلٌّ منهم رأيه وأشاد بمكون من مكونات الرواية، وفي التالي سأعرض الأسماء المستقطبة وفق الترتيب في الغلاف:

1- خليف الغالب اعتنى بالفعل التشويقي القرائي الذي أحدثته الرواية عنده بوصفه متلقيا.

2- معجب العدواني صوب نقده نحو اللغة وفنيات الرواية.

3- محمود تراوري اهتم بشاعرية اللغة وحميمية العمل وأشار إلى التأثر الواضح بـ: رسول حمزاتوف في بلدي.

4- دوش الدوسري نظرت إلى ما في الرواية من قيم سامية.

5- أمل العتيبي عنيت بطرائق السرد واختيار العتبات والتداخل الأجناسي بين السرد بالفصحى والشعر النبطي.

وهذا النوع من الاستقطاب، هو استقطاب التلقي- إن صح الوصف-، فعرض نوع من نقد العمل في العمل ذاته قبل نشره، هو الخطوة الأولى لاستقطاب عدد أكبر من القراء بعد نشره.

والمؤلف باستقطاب هذه الآراء وعرضها في العتبة الأخيرة وموضع الافتراق مع قارئه؛ يؤكد قيمة التعدد في روايته، واضعا فارقا بين الغلافين، فاعتمد في الغلاف الأمامي -كما مر- على الانزياح والإضمار وأوعز إلى قارئه بأهمية الحفر والتأويل، بينما عرض في الغلاف الخلفي مقولات نقدية مرجعية مذيلة بأسماء أصحابها، وأُلْحِقَ بالغلاف تعريف مختصر بالروائي، ويثبت في نهاية الرواية مفهوم الاستقطاب القائم على التعدد فيجمع بين التخييل والمرجعية، وبين الموضوعية والفردانية، وبين صورة الغلاف الأمامي القائمة على معنى التنكير والدلالة على العموم ومفهوم الجمع، وصورته الشخصية الواقعية – الغلاف الخلفي- التي لا تدلّ على غيره.

أنتقلُ إلى عنصر من عناصر الغلاف وأعني الألوان، ولم يندّ هذا العنصر عن باقي المكونات الروائية القائمة على التعددية، فالغلاف بكامله يحوي ثلاثة ألوان، اللون: الأخضر بأربعة تدرجات -اللون البني بثلاثة تدرجات، الأبيض لون كتب به اسم المؤلف وكلمة ورواية- تجنيس العمل وتحديد ميثاقه القرائي-، وأتى عنوان الرواية مجسدا بدمج اللون الأخضر مع الأصفر في إيحاء آخر يضمر المفهوم -محل الدراسة-؛ إذ أشار عبر ألوان الغلاف إلى طرائق تشكّل المكونات المستقطبة -في المتن- التي تتراوح بين استقلالية المستقطب وتداخله أو تكامله مع غيره.

وآخر عناصر الغلاف التي سنعرضها هي عوالم الرواية -الطبيعة والإنسان- التي حرص النصافي على وجودها بوصفها موجها قرائيا ينحو النحو ذاته في تأسيس آليات تحليل روايته، فالجمع بين مجموعة من الجبال والأشجار والإنسان المسافر، هو تأسيس آخر لمفهوم التعددية والاستقطاب الحاضرين في البنية العميقة والسطحية للرواية.

2-الإهداء

الإهداء " تقليد عريق على امتداد العصور الأدبية بأشكال مختلفة من أرسطو إلى الآن" (بلعابد، 2008، ص 93) وتنقسم الإهداءات إلى ثلاثة أنواع: عامة، وخاصة، وذاتية (بلعابد، 2008، ص97) وفي الإهداء ظهرت هذه الأنواع مجتمعة بوصفها جزءا من منهجية ثابتة في هذه الرواية المقارَبة، فهو من جهة يجمع بين أنواع الإهداء الثلاثة: العام وهو الغالب لتعدد المُهدى إليهم، وهم تباعا: الصبايا الفاتنات، الشعراء المجانين ،النقاد، البسطاء، الفلاحين، المغرمين بالجمال. (النصافي، 2023، ص6).

أمّا الخاص والذاتي فيجمعهما قوله:" لي ولحبيبتي"(النصافي، 2023، ص6). ويعدُّ الأخير من أصدق أنواع الإهداء؛ لأنه" حميمي وخاص ونادر الوجود" (بلعابد، 2008، ص 97)؛ ومن جهة ثانية لم يفرد المؤلف عنوان العتبة (إهداء) كما هو القار أو الغالب في التأليف الأدبي وغيره، بل جمع إليه كلمة حكاية، فأتى على هذا النحو: (حكاية وإهداء) مثبتا بهذا منهجه في بناء النص مضمرا فيه مقاصده، وهو أشبه بميثاق قرائي يوطد العلاقة بين المُهدي والمُهدى إليه (قنبر، 2020، ص 34).

أمّا السمة الثالثة في هذا الموضع من الرواية، التي تشير إلى مقصدية التعدد فهي ألفاظ الجموع وانتشارها في نص الإهداء وغلبتها، ولعل في حصرها إظهارا لغلبتها؛ حيث وردت ألفاظ الجموع حوالي 43 مرة في صفحتي الإهداء ذواتي الـ (23) سطرا. وهذا يثبت المبدأ الذي قامت عليه هذه الرواية، وهو العناية بالتعدد والكثرة.

2-مقدمات الفصول (العناوين الداخلية)

الوعي بالذات والوعي بالآخر اشتركا معا في صناعة هذه العتبات وتوجيه الخطاب وأسهما في بناء إستراتيجيته التي أرادها المؤلف، فانسجمت العناوين الداخلية مع الغلاف والعنوان والإهداء والمتن في الاحتفاء بالآخر شخصا وثقافة وملفوظا وتخييلا، وبما أن العناوين الداخلية هي " أجوبة مؤجلة لكينونة

العنوان الرئيسي؛ لتحقق بذلك العلاقة التواصلية بين العناوين-الداخلية والرئيسة- والنص، بانية سيناريوهات محتملة لفهمه" (بلعابد، 2008، ص 127)؛ فهي تقوم بالوظيفة الواصفة والشارحة للعنوان الرئيس (بلعابد، 2008، ص127).

ومن هذه العلاقة -بين العنوان الرئيس وبقية العناوين الداخلية- أستطيع استخلاص العلاقة التكاملية بين مضمرات العنوان الرئيس وما صرحت به نصوص عناوين الفصول الدالة على ظاهرة الاستقطاب والتعددية معا؛ إذ قسّم المؤلف روايته إلى ستة عشر فصلا، واعتمد عنونة اثني عشر فصلا بنصوص مستقطبة ومذيلة بأسماء منشئيها، وذات تعدد أجناسي، فقد زاوج بين الشعر والنثر.

والنظر إلى هذه العناوين وعلاقتها بمتون الفصول يظهر أن هذه البنية في الرواية هي سمة سردية أراد لها المؤلف أن تكون علامة مائزة لمنجزه؛ فضمّن العنوان الرئيس دلالات الاستقطاب والتعددية وصرح بها في عناوين الفصول، ويقوم هذا الإجراء على علاقة التلقي التي تربط القارئ بالخطاب، فقراءة العنوان الرئيس تختلف عن قراءة العناوين الداخلية؛ لأن الوصول للعناوين الداخلية يكون للقراء المنخرطين فعلا في قراءة النص (بلعابد، 2008، ص 125)، وليس كل من يقرأ العنوان الرئيس يعمد إلى الولوج إلى فضاء الرواية؛ ولهذا خاتل القارئ الأول استدراجا وأضمر دلالة مستوى من السرد يميز روايته ويظهر نسقا مهما من أنساق الحكاية وبناء الأحداث، وصرح بهذه الظاهرة لقارئه الذي اجتاز تخوم العنوان والغلاف عبر النصوص المقتبسة -المستقطبة- وعبر التشكيل البصري والهندسة النصية التي تظهر عنونة الفصول في المتون.

وتتشكل العلاقة بين نص العنوان ومتن الفصل عبر عدة مستويات، يتصدرها إيحاء النص المستقطب بظلال معنى المتن، فهو دال مختصر يحمل مع اني الفصل أو بعضها مختزلة، ويحتفظ بمعانيه في الوقت ذاته. وهذه المفارقة، من أهم الخصائص الشعرية لهذا الموضع. وفي الجدول التالي حصر لهذه النصوص.

الفصل - الصفحة	النص المستقطب	الأديب
الأول-ص7	"في القرى التي يحرسها العشب(...) في نسمة مطر"	محمد البريدي
الثاني -ص17	"فحين نسافر في الذكريات(...)على شكل رائحة البرتقال"	جاسم الصحيح
الخامس_65	"حينما تمطر القرى تتسلقني الذكريات(...)"	محمد البريدي
السابع-ص75	نجتاز أحيانا صدى في الروح(...) ويعيش الموت"	مستورة العرابي
الثامن-79	"أعجب من شاعر يتغزل(...) أن يتبرأ من الحب بعد القصيدة"	خالد الرفاعي

التاسع-ص91	" الشمس لم تذهب بعيدا(...) فستان الصباح"	شقراء مدخلي
الحادي عشر-ص109	"قرويا أتيت أشبه أرضي(..)وذراعي خط طولي وعرضي"	محمد شاكر نجمي
الثاني عشر-ص 117	هنا حط صوتك(..)لسرحت فيه قطيع القبل"	جاسم الصحيح
الثالث عشر-ص 133	"تهبين كالتعب النبوي(..)أشق الدروب ولا أقتفي"	محمد عبد الباري
الرابع عشر-ص 138	"العطر يفضح(..) على تعويذتي سيري"	عوض بن يحيى
الخامس عشر-ص143	" لا تجيب الكلام اللي يجيب الدموع(..)"	ميلاف العتيبي
السادس عشر-ص149	"لكن بي حمى سؤال واحد(..)"	محمد يعقوب

يظهر الجدول التعددية في اختيار النصوص والتعدد الأجناسي ثم المزج بين العامي والفصيح، وكذا التنوع الجغرافي والثقافي والمرجعي لأصحاب هذه المقولات.

إن النصافي بهذا التوجه في العنونة يجمع التعددية والاستقطاب، ويكتنز مضامين فصوله في مقولات غيريّة، حققت مع أصحابها الشهرة الكافية لرفد جمالية نصوصه الذاتية، فالدخول إلى الفصول عبر هذه النصوص، له شعريته العالية، فهو" لا يقل أهمية عن النص الأصلي من حيث تأكيد الفكرة، وترسيخ الدلالة" (الهزاع، 2022، ص 122).

والابتداء بالنص مذيلا باسم صاحبه؛ يحقق مقصدين: قيمة النص مضافا إليه قيمة قائله، فالوصول إلى قائل النص- في عصرنا- ليس صعبا، ولا يحتاج إلى جهد- لو اكتفى بالنصوص فقط-، لكنه أراد ما هو أبعد من التناص، أراد استقطاب الكفاءات الأدبية- قائلا ومقولا-، فدعم البداية باختصار الدلالة، واهتم بما يسمّى التفصيل بعد الإيجاز، وهو أسلوب بلاغي، لكن الموجز غيري والمفصل ذاتي، وهذا التداخل بين الملفوظين يثري الدلالة وبخاصة في مطلع الفصل، ويحيل على قامة أدبية، وينبئ بالتلاقح الفكري والثقافي والإبداعي منذ نقطة الانطلاق.

واختار النصافي إقصاء النصوص السردية في مطالع فصوله، على الرغم من أنّ الفضاء هو فضاء سردي، وأكثر في المقابل من نصوص الشعر وإن كان لم يكتف بها، ولا مبرر -في رأيي- لهذا سوى رغبة

النصافي في تعددية الأجناس وتباين الخطابات، واستقطاب الشعر في فضاء مضاد له -أجناسيا-، وفق منهجية التعدد العامة التي قام عليها نسيج الرواية.

إنّه يسعى في هذا الموضع وغيره من مواضع الرواية، إلى عرض فكرة التعايش بين الذات والآخر عبر النصوص (الذاتية والغيرية -الشعرية والنثرية- القديمة والمزامنة)، لكنه في هذا المستوى احتفظ بالحدود عبر هندسة النص والتشكل البصري، والفصل الواضح في المسافة الورقية بين النص المستقطب ومتن الفصل، وقبله حَرفْية النقل، ونسبة المقولات لأصحابها، وهذا تفرضه طبيعة هذه العتبة- عنوان الفصل-، فاكتفى هنا بالتعايش مع بقاء هوية الذات والآخر.

2- متون الفصول

إن كان الروائي في كل ما سبق يحرص على التعدد والاستقطاب؛ طالبا رفع كفاءة فضاء روايته ويحتفظ في الوقت ذاته بالحدود بين الذات والآخر، تاركا التماهي والامتزاج لهذا الموضع من الرواية، فهو الأنسب له؛ لأنه لبّ الرواية والموضع الخصب للتعدد والاختلاط بين الأصوات والشخصيات والثقافات المختلفة والمنجزات الفكرية والمعرفية، ولم يهمل تعدد الكائنات الحية في حال الخصب والقحط، وانفتاح نص الرواية على الكثير من عادات وتقاليد الآخر، المتمثل في (تاج السر) الفلاح السوداني، وغيره من الرموز المستقطبة من عصور وهُويات وأعراف مختلفة لغايات مختلفة، فمتن الرواية يحتفي بهذا التعدد والاختلاف، ويحتفي بالآخر، مبتعدا بهذه السمات عن أحادية البعد الثقافي والمعرفي، وصرامة حدود إنتاج الدلالة وانغلاقها (الجزار، 1995، ص 440)، وفي مسار تعددي آخر يجتمع في المتن: التراث والمعاصرة والمزامنة، وفي المبحث التالي يظهر ما يكتنزه المتن من مكونات.

المبحث الثاني: المكونات المستقطبة

المحور الأول: الشخصيات والأشخاص

في المفاهيم السردية يختلف دالّ كل منهما، فالشخصية هي: كائن ورقي وعون سردي ضمن البنية التخييلية للرواية، أما الشخص فهو كائن حقيقي مرجعي.

وتمثل الشخصيات مخزونا عريقا داخلا في البنية الثقافية للمجتمع العربي، ففيها اختزال سمات الطبقة الاجتماعية، وهي ضمن المكونات الأساسية للحدث القصصي (الطيب، 2019، ص 14)، وقد استقطب المؤلف لروايته الكثير من الشخصيات. وتتبعها يظهر الاهتمام البالغ بالتنوع الجغرافي والفكري والتاريخي والثقافي وجنس الشخصية.

وعلى مستوى شخصيات الرواية؛ كان تاج السر ونمارق وخالد السارد الذي لم نعرف هويته إلا متأخرا؛ داعمين للمفهوم الذي تبناه في نصه، وهو الاهتمام بالجماعة القائم على التعدد والتعايش مع الآخر

وتحويله من الهامش إلى المركز ومن الإقصاء إلى الاحتفاء في مجتمع قروي له قيمه النبيلة المستمدة من دين قويم.

فتاج السر -المزارع السوداني- من أهم الشخصيات المحورية في الرواية، فعلى الرغم من اختلاف المستوى الحِرفي والهوية، فإنه كان رمزا للثقافة، ومحل العناية، في إشارة إلى أهمية المكون الثقافي في تلك المجتمعات القروية البسيطة، وفي هذا إشارة إلى مقومات ومعايير التمايز بين الأفراد؛ إذ لا تكون إلا بالمستوى الثقافي الفكري؛ ولهذا يوجه رويشد - أحد الشخصيات - في مجلس وجهاء ورجال القرية الكلام إلى تاج السر – الفلاح المثقف-: "قبل ثلاثين سنة يا تاج السر -ولا يهونون الحاضرين- لاحت بروق الربيع في الشمال " (النصافي، 2023، ص 23).

وأكبر شاهد على التعايش وقوة العلاقات الاجتماعية أتى على لسان تاج السر، حيث يقول: " وبفضل الله، ثم فضلكم، اليوم بعد 30 سنة قضيتها هنا (...) لم يكن بيني وبينكم حواجز، كنتم عشيرتي بعد عشيرتي، وكنتم أهلي بعد أهلي" (النصافي، 2023، ص 70)، في مشهد الوداع الحزين الذي أراد النصافي –من خلاله -أن يضع القيم التي يراها في الماضي، الذي ارتدت إليه روايته، واسترجعت تفاصيله، وأحداثه في القرية، المكان الأكثر ألفة وتواصلا وحميمية. ومثله شخصية (**نمارق**) البدوية، تلك المرأة المثقفة التي تسكن الخيام، متمسكة بدورها المتمثل في رعي أغنام أهلها.

المغترب عن وطنه والمرأة في هذه الرواية كانا قطبي الثقافة وعلامة تحضر مجتمع الرواية، فهما -كما هو معلوم- من المهمشين في الماضي في كثير من المجتمعات، وهذا ما أراد الروائي أن ينفيه عن عوالم ومفاهيم روايته، فصنع عالما يناهض أشكال الإقصاء والتهميش، وأراه اهتم باتساق الاسمين مع مفهوم التعدد الذي قامت عليه الرواية بأكملها، فأتى الأول مركبا والثاني جمعا، وهذا يظهر اهتمامه بكل التفاصيل الحكائية التي تبقي السرد في مستوى واحد، لا يحيد عنه في الدلالة على قيم بعينها. وكان للحوار قيمته في إظهار التعدد الثقافي، بدءا بحوارات أهل القرية، وانتهاء بحوار خالد ونمارق.

هذا ما يخص شخصيات الرواية، فلم ينأ بها عن المفهوم العام الذي يتحكم في بنية الرواية وسيرورة أحداثها إذ اكتنزت الرواية كثيرا من الشخصيات التاريخية والمعاصرة مختلفة التوجهات والثقافات والهويات والمهن، وهذا يدعم مفهوم التعايش وجمالية التلاحم في المجتمعات القديمة- التي تحين الرواية أحداثها- وتسعى لتصويب النظر إلى بساطتها المشحونة بقيم إنسانية عالية.

ولم يكتف الروائي بالمعاصرة بأن يعلي من شأن هذه القيم، بل صنعها في نصه، وفي هذه الشواهد ما يظهر المراد، ويوضح إستراتيجية الروائي في مد جسور التواصل بين الشخصيات غير المعاصرة لبعضها،

المتناسلة من أزمنة متباعدة، ومجتمعات مختلفة متفاوتة، بعيدا عن الجنوح إلى التخييل المحض، وخرم العوالم الممكنة التي تخضع لها السيرورة السردية والحكائية في روايته.

إن الروائي يحاول عبر الشخصيات المستقطبة أن:

1- يصنع دالا تاريخيا ثقافيا يكتنز مفهوما ما في الذاكرة الجمعية

وبهذا يختصر الروائي على المتلقي المعنى المراد في مناطق مشتركة بينهما ثقافيا وتاريخيا، ويعمد إلى توظيف الرمز التاريخي المرتبط بأحداث مهمة ومواقف؛ حيث يثري استدعاؤه المضمون، ويكشف الكثير من المعاني (عمر، ووقاد 2021، ص 10). يقول: "الحب أن تقتحم على حصانك الأبيض الخطوط الحمراء وتسجل اسمك واسم حبيبتك في قائمة العشاق مع الأسماء التي خلدها التاريخ: قيس وليلى، جميل وبثينة، كثير وعزة، وعنتر وعبلة (...) الحب أن لا تضحك من قول بابلونير ودا لحبيبته" (النصافي، 2023، ص 102).

وفي إسقاط الماضي على الحاضر، ومزجهما على النحو الذي اختاره الروائي؛ كسرٌ لرتابة السرد وتقدمه بتقنية الارتداد إلى الماضي البعيد واكتناز الدلالة في ملفوظات مختصرة تنشط ذاكرة المتلقي وتجعله شريكا مهما في إنتاج الدلالة، وإن كان من القار في تحليل الخطاب أن للمتلقي دوره في صناعة المعنى للخطاب الذي يتناوله، فهو في هذا النوع- الخطاب الضام لرموز تاريخية- مأمور تصريحا بالمشاركة في استحضار تداعيات تلك الرموز، وإنتاج المعنى في إطار محدد، وضمن وجهة بعينها؛ فلا حرية مطلقة في ذلك.

والناظر في الشاهد السابق يجد استباقا مضمرا يحمل صورة نهاية الحب بين خالد ونمارق؛ إذ يشي بالنتيجة ذاتها التي انتهت بها قصة البطلين.

تقول نمارق في رسالة الوداع:" استودعتك الله(...) ومع السلامة يا الحب الخالد" (النصافي، 2023، ص 145) أما رسالة خالد فكانت تؤكد المضمون الذي أراد الروائي إيصاله لمتلقيه في منتصف الحكاية، يقول: "يا نمارق لو تزوج قيس بن الملوح ليلى العامرية، فهل ستكون قمر أشعاره ومنبع إلهامه؟... يا نمارق لو تزوج جميل عبلة فهل ستكون شمس قصائده؟" (النصافي، 2023، ص147)، وهنا يمكنني أن أقول: إن هذا المثال هو لحظة انكشاف المراد من المستقطبات السابقة وغيرها.

2-يصنع نموذجا عاليا لشخصيات روايته عبر عدد من السمات المستقطبة لأشخاص لهم مرجعية واقعية؛ فيجمع ما تميزوا به وما استقر في العرف عنهم، ويسقطها على إحدى شخصياته، يقول: "أتقن العزف والتلحين والغناء وجمع بين صوت محمد عبده، وعزف عبادي الجوهر، وبساطة طلال مداح، وثقافة أبو بكر سالم، وإحساس فضل شاكر، وأناقة راغب علامة" (النصافي، 2023، ص86).

لقد أنشأ هذا النموذج الفني عبر ضميمة من الفنانين، مكتنزا ما وصل إليه كلٌ منهم في الصفة المذكورة، بانيا نموذجه الجديد على عملية انتقائية مما سبق. ويظهر في هذا المثال وغيره اهتمامه بالتنوع الجغرافي لنموذجه منطلقا من فكرة التعايش التي يعتنقها نصه، وتقوم عليها أنساقه.

3- **يخصص العام:** من أهم خصائص الاستقطاب في الرواية، تخصيص المقولات العامة بنماذج يراها النصافي هي الأفضل، يقول: "يحدثني عن قصائد نزار، عن مسرحيات برنارد شو، وعن موسيقى بيتهوفن، عن أحلام مارتن لوثر كينج، عن مقولات جلال الدين الرومي، وعن جنون نابليون وعن نضال مانديلا، يحدثني عن الأساطير الإغريقية وعن مغامرات الهنود الحمر" (النصافي، 2023، ص 96) وهو حقيقة في تفضيلها لم يخرج عن المألوف في العرف الثقافي.

3- **يستقطب السياق عبر الإحالة:** يقول السارد واصفا حاله عندما سمع قصيدة صديقه بندر: " مع كل بيت كنت أردد(...) وأضرب برجلي طربا كما فعل عبد الملك بن مروان حينما أنشده الأخطل:

خفّ القطين فراحوا منك أو بكروا وأزعجتهم نوى في صرفها غير" (النصافي، 2023، ص 81).

حاول السارد ربط تأثره بنموذج سابق حاضر في ذهن العربي، يعود إلى العصر الأموي مستحضرا من مجالس الأدب سياقا يشبه السياق الآني، فجمع بين الاقتصاد اللغوي والإحالة إلى الموروث التاريخي عبر الرمز السياسي (عبد الملك بن مروان) والرمز الأدبي(الأخطل) وما حدث بينهما.

5-**يؤسس لمفهوم المسْتَقْطَب المهيمن:** وأعني بهذا المفهوم: استقطاب شخصية واقعية يجعل لها الهيمنة على باقي الأشخاص المستقطبين الحاضرين في نصه، ويعود إليها كثيرا مع اختلاف مستويات الحضور، وعلى الرغم من تكرار أسماء بعينها، فإن حضور نزار قباني كان الأغلب، ولن أستطيع هنا استقصاء كل المواضع، لكني سأقتصر على بعضها:

*وصف السلوك الإبداعي للشخصية:" وأتذكر مرة أنني قرأت أنّ نزار قباني إذا أراد أن يكتب يرتدي أفضل ملابسه، ويضع عطره المفضل، ولا يستخدم إلا الورق الملون" (النصافي، 2023، ص 124).

*الموقف الأدبي: "أنا من مدرسة نزار ومع رأيه الصريح والواضح حينما قال: أنا مع الصورة المنطقية" (النصافي، 2023، ص 125).

* غياب الاسم وحضور الشعر:" حبك جبل "وأنا قبيلة عشاق بكاملها -ومن دموعي سقيت البحر والسحبا"" (النصافي، 2023، ص 136) والغالب أن يذكر أقواله منسوبة إليه.

*استقطاب أقواله النثرية:" سرقة النّار كانت هوايتي منذ بدأت الشعر (...) الغابة تصير الأجمل عندما تشتعل" (النصافي، 2023، ص 137).

ت- النصوص

وانقسمت إلى:

1-القرآن

وجود النص القرآني في أي عمل أدبي أو غيره، هو رفع لقيمته وإعلاء من شأنه؛ ولهذا لم يغفل النصافي عن استقطابه بوصفه أعلى ما يستقطب، وأبلغ ما يكتنز المعنى ويفيض عنه. واهتم عند الاستقطاب بالتوجه الذي اختاره لروايته وأثث به فضاءها وبخاصة في الجزء الأول منها؛ حيث نقل على لسان زيد- الذي اعتزل القرية وعاش في الجبال وحيدا - قوله:" حين أصلي في أعلى الجبل أشعر أنني قريب من الله أكثر وأكثر(...) اليوم صليت الفجر وقرأت في صلاتي هذه الآية ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ ٱللَّهَ أَنزَلَ مِنَ ٱلسَّمَآءِ مَآءً فَأَخْرَجْنَا بِهِۦ ثَمَرَٰتٍ مُّخْتَلِفًا أَلْوَٰنُهَا ۚ وَمِنَ ٱلْجِبَالِ جُدَدٌۢ بِيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَٰنُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ ﴿٢٧﴾﴾ [فاطر: 27] يا تاج، آية عظيمة " (النصافي، 2023، ص 48).

فالمطر- الجبال-الثمرات- الصخور، كل هذه المفردات انتشرت في الرواية، فاستقطب لها نصا معجزا يجمعها معا، وفي الاستشهاد بهذه الآية توجه مضمر يحمل توجها آخر للتواصل يختلف عن مظاهر التعايش مع البشر والألفة بهم والعيش بينهم، وقد كانت القرية موضعه ودلالته. وهذا التوجه يحتفظ بقيمة العلاقة مع رب البشر، فهي التي تغني عن غيرها، وكأن النصافي استدرك هذه العلاقة واستثناها مختارا الجبل بوصفه أرفع مكان لأرفع تواصل، ولا يعني هذا إحجامه عن ذكر هذه الصلة في القرية؛ إذ يشير إلى صلاة الجماعة في مسجد القرية في مواضع من الرواية وفي هذا يخلص الروائي للسمة الظاهرة في نصه، أعني: التعدد.

2-الشعر

يمتلك الشعر القدرة على اختراق العوالم الأدبية والمجالات الفنية المختلفة، فهو حاضر في أغلب الأنشطة الإنسانية والطبيعية. (أوداد، 1999، ص 1) وهو في هذه الرواية مكون جمالي له حضوره؛ إذ نسجت هذه الرواية "ميثاقا علائقيا مع الكتابة الشعرية" (أدواد، 1999، ص 1)، وهو مباين للفضاء المسْتَقْطِب وحضوره في حيزٍ سردي له شعريته بدءا بكسر رتابة السرد، وانتهاء بالتماهي بين الخطابية والشعرية بمزج الفنين معا في فضاء هذه الرواية، وبينهما الكثير من الجماليات.

وفي استقطاب الشعر إيجاد قيمة فنية للعمل السردي وإكسابه طابعا فنيا مميزا، وبخاصة أنه يعدُّ وسيلة تعبيرية لوصف التجربة وتصوير المواقف الانفعالية (بارش ومنارو، 2023، ص 396).

وتأتي شعرية استقطاب الشعر في مواضع منها:

1-أن يأخذ صفة السبب أو النتيجة بين وقائع السرد، فهو بنية مهمة في هيكل الأحداث وتراتبها، وهو استقطاب جنس لجنس مغاير له، ويظهر في هذا الشاهد أهمية الشعر في البنية الدلالية للحدث الروائي: "(...) ويوم صليت العشاء وإن أمي جايتني قالت: (..)، قلت لها: يا ميمتي أنا مقرر قبل (..) أقنص للجبل، وأمي تغني:

قـــدام تطفـــي نجمـــة فـــالفجري هـــاتي حطبـــك ودنـــدني يـــا نـــورة
والله لصـــحيكم بصـــوت النجـــري وأقـــول خـــيط الصـــبح يبـــرق نـــوره
الوقـــت قاســـي والليـــالي تجـــري والصـــيف طـــارت للربيـــع طيـــوره
يـــالله لترزقنـــا بســـيل يجـــري وبصـــيد فـــي عشـــي تفـــوح زهـــوره

وهذا حنا نسولف ونغني قصيدة أمي (...) ما درينا غير الوعل إلي كبر الثور داخل علينا الخيمة يطرده في الظلام ذيب مدري نمر (...) وأذكيه وأصلخه" (النصافي، 2023، ص 24).

لقد أتى الشعر والحوار في المثال باللهجة العامية موافقا للشخصية المحاورة- رويشد- متواضعة الثقافة والتعليم، وتظهر البنية الشعرية هاهنا جزءا من الحدث، فحذفها سيحذف جزءا من المعنى ويحدث لبسا فيه؛ إذ يرتبط معه بعلاقة السببية، فهو نتيجة لما قبله وسبب لما بعده.

2-أن يكون متوازيا مع الحدث مفصلا له كقوله:" في عز القصائد عزفت السماء مقطوعة رعدية، وقام عياد يضرب النجر النحاسي (...) ويغني على أضواء النار والبرق المشتعل خلف النوافذ أهزوجة مطرية (...) للتو أخرجها من فرن شعره الساخن (...):

أمطـــرت وأرعـــدت فـــوق رأس الجبـــل مزنـــة تـــذبح الليـــل ببروقهـــا
كـــن ذيـــل الســـحابة وهـــو يشـــتعل دلـــة تـــرقص النـــار مـــن فوقهـــا
كـــل مـــا طـــاح عشـــب الســـما فـــي الســـهل البـــدو للمطـــر درهمـــت نوقهـــا (...)
دقـــوا الـــبن والهيـــل يـــا أهـــل المحـــل وأنـــت يـــا تـــاج بـــين العـــرب ذوقهـــا

أعطى الفنجان تاج السر وقال: ذوقها ذوقها، وتعجب تاج من سرعة شعر هذا الغناء الارتجالي" (النصافي، 2023، ص 18).

لقد أتى الشعر شاهدا على الحدث السردي الذي يقدمه بمستوى لغوي مغاير للغة السرد الفصيحة، مستوى لغوي تخييلي استقطب صور البيئة البدوية وجمالياتها، ووظفها مجتمعة لرفد شعرية الحدث السردي، وقد اشتملت الأبيات على جماليات بلاغية: الاستعارة والتشبيه والمجاز المرسل (اعتبار ما سيكون).

3-أن يأتي بعضه تكرارا للواقعة السردية موصلا الزخم الشعوري الذي أراده في هذا الموضع من الرواية ورأى أنّ السرد قصّر في إيصاله يقول _متحدثا عن حالة جدب ألمت في القرية فصلوا صلاة استخارة ودعوا الله وعندها تشكلت سحب ما لبثت أن تفرقت دون نزول الغيث، فغضب أحد رجال القرية وصوّب بندقيته إلى الشمس فوصف أحد شعراء القرية الموقف-:

" منيـــر مـــن رأس الجبـــل صـــوّب الشـــمس يمـــي يطفـــي نارهـــا مـــن عذابـــه
ونـــزل يصـــيح ويصـــفق الخمـــس بـــالخمس يبغـــى بـــدال الشـــمس بـــرق وســـحابه

إلى أن يقول:

حتى الجبل من صدمته خاطره عمس بين الجبال السود زاد التهابه (...)
البل فالكنّه كما البن في الحمس تناثرت حول الجبل للذيابه" (النصافي، 2023، ص 20).

لم يستطع السرد الوصول إلى وصف هذه الواقعة كما وصفها الشعر؛ حيث تجاوبت البيئة بمكوناتها مع الفاجعة وتقاسمت الحزن، والخيبة ووصلت مشاعرها إلى التأثير في المتلقي.

4- أن يكون دالا على التحول السردي والانفتاح على حدث جديد في الرواية مختلف عمَّا يسبقه، وقد ذكرتُ أنّ الرواية تحولت من الجماعي إلى الفرداني، وكان الشعر منعطفا مهما في هذا الموضع الذي شهد التواصل بين السارد -خالد- ونمارق، والانفصال بين خالد والآخرين في هذا الموضع المفصلي في الرواية القائم على الاتصال والانفصال السرديين.

لقد حضر الشعر بمكتنزاته الشعورية وتقنياته اللغوية والموسيقية مرافقا السرد في هذا التحول معلنا اتصاله به حتى آخر الرواية معلنا عن علاقة جديدة وتواصل عاطفي مختلف، والشاهد: "وفي الزاوية البعيدة من الغرفة رأيت برق رسالة نصية (...) أنا الي قابلتك قبل أسبوع في الفندق (...)، وأنا أحمل في قلبي قصيدتك (...) طيب أسمعها بصوتي يمكن تصير في عيونك أرق وأحلى:

ليل وسحاب وأنا على ذاك الطريق
مالي رفيق.. تحت المطر والبرق الأحمر والظلام
أشرب غرام" (النصافي، 2023، ص 92).

هذا ما يخص شعر المؤلف، أما شعر الآخر فكان هو الأغلب، واختاره من حقب زمنية متفاوتة، ومواضع جغرافية متقاربة ومتباعدة، وكان لأصحابه ثقافات وتوجهات مختلفة، مع اختلاف مستوى اللغة فبعضه جاء بالعامية والبعض بالفصحى منطلقا من اختلاف التوجهات والأذواق لمجتمعه ومعاصريه. وكان لاستحضاره الشعر وتوظيفه في بنية النص إضفاء شعرية تفوق شعرية السرد منفردا وتكسِب النص قيمة فنية (مرو ووقاد، 2021، ص 396) وتنوعا ثقافيا.

أعود لمظاهر شعرية الاستقطاب في هذه الرواية الماطرة شعرا وبساطة، فقد عني عند تنضيد نصه بأن يأتي شعر الآخر كما يلي:

5-أن يستدعي المشترك الثقافي ويوظف قيمته، وأعني: الأناشيد التراثية التي تحمل هُوية بسطاء الشعوب وبساطة أحلامهم وطقوس علاقاتهم مع ما يحيط بهم من مكونات البيئة، فالمطر والمركب يُناديان، والنيل يخاصم، والبحر يُعطى كل ما يريد. والأمثلة على ذلك هي:

"يا الغيم غيّم عندنا واربط.. حصانك في طوارف بيتنا" (النصافي، 2023، ص 14) تعود هذه الأهزوجة للتراث السعودي. ومن التراث السوداني:

" هلا يا هلا.. وين كسلا بدور أصلا

أزور نجلاء(...) بسافر الليل وأخاصم النيل وأزور توتيل" (النصافي، 2023، ص 10).

ومثله من التراث اليمني: "يا مركب الهند يا بو دقلين.. يا ليتني كنت بحارك" (النصافي، 2023، ص 63).

ومن التراث الخليجي: "خذ يا بحر كل ما تبي" (النصافي، 2023، ص 63).

لقد أراد الروائي استقطاب المشاع بين أبناء الشعب الواحد ممسكا من التعايش -الذي يثبّت أوتاده في فضاء روايته- بطرف جديد ومؤثر عبر الموروث الشفهي. فالاستقطاب هنا ليس استقطاب كلمات وحسب، بل هو استقطاب حالة وجدانية تعتمد على الصوت واللغة والسياق الضّام بمكوناته المختلفة عبر الاستحضار الذهني.

وكان اختياره للأشعار العامية والفصيحة أيضا وفق كسر تراتبية الزمن، وهذا الكسر شعرية أخرى تضاف لروايته، فيعد كسر الزمن المستقيم، وفك العقدة التقليدية، واستعمال الحلم والأسطورة والشعر (سليمان، 1994، ص 101) جانبا شعريا آخر يضاف إلى جماليات الرواية.

ولم تختلف شعرية استقطاب شعر الآخر– بفرعيه-عن شعرية استقطاب شعر الروائي نفسه؛ ولهذا سأكمل ما سبق.

6- أن يكون جزءا من الواقعة السردية، كقوله: "في إحدى الليالي الشتاء (...) وكان يطل من الجبل على مزرعة رويشد وركضت في كل اتجاه على دروب الذكريات القديمة، وأنا أغني على أنغام الرعد: (ارعدي يا سحابة فوق هاك التلال) وأفتح يدي للرياح الباردة وأجمع حبات المطر" (النصافي، 2023، ص 91).

7-أن يحتوي على الحالة الشعورية للسارد عند الانتقال إلى الجزء الفرداني وحالة العشق بينه وبين نمارق، والقدرة على إيصالها كاملة إلى القارئ، يقول: " بعد سنة تصدعت جدران الحزن في بيتنا الموحش(...) كنت في عزلتي أتأمل كل قصيدة حزينة وكل عبارة جميلة(...) وغنيت من قلبي هذه القصيدة:

إنـــي أحبـــك عنـــدما تبكينـــا وأحـــب وجهـــك غائمـــا وحزينـــا
الحـــزن يصـــهرنا معـــا ويـــذيبنا مـــن حيـــث لا أدري ولا تـــدرينا

ثم يقول: ومسحت ما بقي من الحزن بسؤال لأحد البسطاء (...): كيف نشعر بالسعادة لولا هذا الحزن؟" (النصافي، 2023، ص 90).

3-المقولات التي تجري مجرى المثل

استطاعت تلك المقولات اقتحام النص الروائي والدخول في بنائه التركيبي باعتبارها عنصرا مكونا له خصوصيته دون أن يفقد استقلاله البنيوي والدلالي ودون أن يفسد السياق الذي أدمج فيه (الجزار، 1995، ص 443) وأرى أنه في هذه الرواية استثمر تلك المقولات المختلفة وبثها في النص بوصفها نسقا آخر يحافظ على التعدد وحضور الغير، ويبقي قيمته التي أسس لها منذ البداية، سواء تلك التي عرف قائلها أو ما يعود منها إلى الموروث المتناقل، ومن ذلك قوله:" الحاجة أم الاختراع" (النصافي، 2023، ص 36)، "سالفة ما لها ثمرة" (النصافي، 2023، ص 26)، "التردد مقبرة الفرص" (النصافي، 2023، ص 8).

هذه الجمل وغيرها بُنيت شعرية استقطابها على مفارقة واقعية تخييلية؛ إذ استُحضرت لتعطي للنص الروائي التخييلي واقعية على الرغم من الانزياح والتخييل في دلالتها، لكن كثرة استعمالها غيّبت هذا الجانب، وهي تدخل فيما يسمّى الاستعارات الميتة.

وفي رأيي أن استحضارها بهذا النسق والانتقاء ضمن الارتداد إلى الماضي القروي الذي تقل فيه المشغلات ويهتم الإنسان فيه بتفصيلات صغيرة يجعل منها مادة للنقاش، وهذا أعاد التخييلي الكامن فيها أو بعضه، وفي هذا المثال توضيح: " لو تلاحظ يا تاج السر أن الحكايات التي تدور (...) لها ثلاثة شروط فلا بد أن تكون (غريبة أو حزينة أو مضحكة) حين يسرد أحدهم حكاية طويلة لا تدخل في إطار هذه الشروط الثلاثة يصفونها البدو بسالفة ما له ثمرة " (النصافي، 2023، ص 26) بالإضافة إلى الاستعانة بما تحمله من معان متفق عليها في المجتمع اللغوي الواحد.

4-الأسطورة

لتوظيف الأسطورة في الرواية ثلاثة مستويات، وكان استقطابها في هذه الرواية موافقا لمستويين:

1-إحداث توازن بين العالم القديم والجديد.

2- الرغبة في العودة إلى الأطوار الأولى للإنسانية أو مراحل الطفولة (زرافة، 1986، ص 23).

وذكرت سابقا هاتين السمتين للرواية، فانفتاح السرد كان مع أطفال القرية، وانقسمت الرواية إلى الماضي في القرية والحاضر بين خالد ونمارق. وكانت الأسطورة أقل الأشكال استقطابا، واستحضرها من الموروث العربي والإنساني القديم الذي تشترك فيه كل الشخصيات المستقطبة، وخضع استقطابها لطقوس

التداعي وضرب المثل، مثل قصة عمرو بن يربوع التي أتت ضمن سياق شرح أبيات المعري: " طَرِبْنَ لضوء البارق المتعالي"، حيث يقول بعد أن شرحها: " الشاعر في القصيدة يشبه حاله مع إبله بقصة عمرو بن يربوع، تعرفوها؟ قلنا بصوت واحد: لا (...) كان تزوج السعلاة أنثى الغول لكنهم حذروه من أنّها تشوف البرق؛ لأنها إن شافت البرق تركته، فكان إذا لاح البرق يسرع يغطي وجهها إلى أن جاءت ليلة فيها رعد وبرق، وهو غافل عنها فشافت فاختفت ما عاد شافها" (النصافي، 2023، ص 14).

ومثلها قصيدة ليتد هيوز التي تحمل أسطورة تحكي سبب سواد الغراب وعنوانها (سقوط الغراب) واستحضرت بالطريقة ذاتها التداعي وضرب المثل، ولكن في هذه المرة أطفال القرية ورجالها هم الذين طلبوا من تاج السر حادثة مشابه لواقعة سردية في الرواية. (النصافي، 2023، ص 26).

وعلى النسق ذاته في الاستحضار استحضرت الأسطورة الثالثة- أسطورة طمية وقطن وعكاش، وهي أسماء جبال، لكنها في هذه المرة جاءت على لسان خالد- محدثا نمارق- وليس تاج السر، يقول خالد بتقنية ضرب المثل ذاتها: " إن طمية أنثى الجبال شاهدت على أضواء البرق جبلا فاتنا اسمه (قطن) فاقتلعت نفسها، وطارت من شدة شوقها مع السماء مسافة 500كيلو، لكن جبل عكاش اعترض طريقها فأسقطها بجواره وتزوجها"، (النصافي، 2023، ص 134) وتمتاز الأخيرة بأنها تخص مجتمع السارد -خالد-؛ لهذا أتت على لسانه وليست على لسان أي شخصية من الشخصيات العربية الأخرى، كما أنّها تخص حالة العشق التي تعبر عنها الرواية في جزئها الثاني وتشكّل دلالاتها.

ج- المؤلفات الأدبية والفكرية

أتى استقطاب المؤلفات استكمالا لرفع قيمة المفكر والمثقف وقيمة الفكر والتعليم والثقافة، فهي أوعية هذا كله؛ ولهذا استدعى الروائي الكثير منها وفق منهجية التعدد وجعلها بؤرا تضيء نسيج السرد وتجعله ثرًّا ناضحا بالعلم، وسأشير هنا إلى بعضها:

موسم الهجرة إلى الشمال للطيب الصالح، بلدي داغستان لرسول حمزاتوف، حكاية الحداثة في المملكة العربية السعودية لعبدالله الغذامي، غربة الراعي لإحسان عباس، وغيرها، ويظهر أن التنوع في اختياراته يسير في هذا وفق منهجيته العامة.

النتائج:

1- كل تقنيات الرواية وأنساقها تعنى بالتعددية وتدعو إلى التعايش بسلام بعيدا عن الاختلافات الإيديولوجية وكسر مفهوم المركز والهامش في المجتمع والانتصار للثقافة وجعلها معيارا للتمايز والاختلاف دون النظر إلى اللون والمكانة الاجتماعية والهُوية.

2- الاستقطاب هو الأداة الناجعة والشاملة لتوطيد المفاهيم التي تعنى بها الرواية، وتدعو إليها، وبخاصة في البداية أو زمن الارتداد إلى القرية -المدلول المشترك لكل دلالات القيم-؛ فهو عند النصافي حضور ذهني ووعي ثقافي أثبته لنفسه وراهن به عند متلقيه، واستطاع من خلاله إثبات ما أراده في فضاء الرواية للعلاقات التي يراها الأنموذج الإنساني التواصلي البعيد عن الفردانية وإشكالات الحضارة. وشمولية هذه التقنية ضخت النصوص المختلفة والأشخاص والمؤلفات المتنوعة والمقولات الشفهية في نسيج الرواية لصنع نوع من التعايش الافتراضي دون اعتبار التباعد الزماني والمكاني والاختلاف الطبقي والأعرافي واللغوي؛ ليذهب في صنع نموذجه بعيدا، متكئا على الميثاق التخييلي الذي يمنحه من الحرية ما لا يمنحه الميثاق المرجعي، ومع هذا لم يخرج عن العوالم الممكنة، المغايرة لواقعه الحاضر.

3- للرواية جمالياتها التي تطوي كثيرا من المفاهيم الروائية ومنها العقدة التقليدية والتأزم والانفراج.، فقد استطاع الروائي أن يبعد عن سرده مشاعر الحزن، إلا في مواضع قليلة؛ إذ افترض لفضائه: الثقافة - البساطة - السعادة - الحب - الألفة؛ ولهذا انفتح السرد على الطفولة ومغامراتها البريئة في فضاء القرية المفتوح، وافترض في متلقيه المعاصر البحث عن الراحة بعيدا عن مكدرات الحضارة وتعقيداتها؛ فأثث له فضاء يعيده إلى الطبيعة وجمالها، ولم ينس أن يمنحه الثقافة بطرائق سلسة غير صارمة، ولم يهمل النهايات المفتوحة في مواضع من الرواية محتفيا بمتلقيه وقدرته على أن يفترض المسارات السردية.

4- استطاع الروائي محاكاة التحولات التي فرضتها الحضارة على المجتمع والتحول من الاجتماعي إلى الفرداني، مبقيا على جمالية التعدد والاستقطاب مع الاختلاف بين بداية الرواية ونهايتها.

المراجع:

ألفيا، عبد المنعم. (2022). التناص في البلاغة العربية والنقد الحداثي، *مجلة الرافد*، Article-Preview (arrafid.ae)

أوداد، محمد. (2020). الشعري في الروائي مستويات التجلي وطرائق التحليل، *مجلة علامات*، (12)، 1-3.

البقاعي، محمد خير. (1998)، *آفاق التناصية: المفهوم والمنظور*، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

بلعابد، عبد الحق. (2008). *عتبات: ج. جينات من النص إلى المناص* (ط.1). الدار العربية للعلوم ناشرون، ومنشورات الاختلاف.

بنخود، نور الدين أحمد. (1436). *دليل الدراسات البينية العربية في اللغة والأدب والإنسانيات* (ط.1). مركز دراسات اللغة العربية وآدابها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

بيومي، أحمد. (1992). *القاموس الموسيقي* (ط.1). المركز الثقافي القومي.

تزفيتان، تودوروف. (1987). *الشعرية* (شكري مبخوت، وورجاء سلامة، ترجمة ط.1)، دار توبقال.

الجزار، محمد فكري. (1995). *لسانيات الاختلاف*، الهيئة العامة لقصور الثقافة.

حمودة، عبد العزيز. (2001). *الخروج من التيه: دراسة في سلطة النص* (ط.3). عالم المعرفة.

الحياري، إيمان. (2016). تعريف الاستقطاب، https://baytdz.com.

الرشيد، عبدالله. (2008). *مدخل إلى دراسة العنوان في الشعر السعودي* (ط.1). منشورات نادي القصيم.

زرافة، ميشال. (1986). *الأسطورة والرواية* (صبحي حديدي، ترجمة)، منشورات عيون المقالات.

سافيدان، باتريك. (2011). *الدولة والتعدد الثقافي* (المصطفى حسوني، ترجمة ط.1)، دار توبقال.

سليمان، نبيل. (1994). *فتنة السرد والنقد* (ط.1). دار الحوار للنشر والتوزيع.

الطيب، بو شيبة ومنصور، بويش. (2019). مستويات توظيف الأسطورة في رواية (البئر) لإبراهيم الكوني، *مجلة (لغة -كلام)*، *2*(2)، 7- 19.

عبد الخالق، نادر أحمد. (2011). *إيقاع الصورة السردية*، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

عبد الوهاب، مأمون، وتحريشي، عبد الحفيظ. (2020). التعدد اللغوي وحوارية الخطاب في الرواية من خلال تقنيات (التهجين، الأسلبة، التنضيد، والمحاكاة الساخرة) رباعية الدم والنار لعبد الملك مرتاض، *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*، *15*، 531- 558.

عتيق، عمر عبد الهادي. (2013). دراسة سيميائية في ديوان (تلاوة الطائر الراحل) لسامي المهنا، *المجمع*، (7)، 167- 194.

عجيل، سحر عادل. (2018). الغيوم في القرآن الكريم: دراسة في الفكر الجغرافي العربي الإسلامي، *مجلة آداب الفراهيدي*، *10* (35)، 210- 228.

عمر، أحمد مختار. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة* (ط.1). عالم الكتب.

العمر، عرين. (2023). *أنواع الاستقطاب وشرحها* https://feeziaa.com/e

عمر، مروى، ووقاد، مسعود. (2021). دلالة توظيف الرمز في الرواية الجزائرية: أصابع لوتيتا لواسيني الأعرج أنموذجا، *مجلة العلوم العربية وآدابها*، *13* (15)، 2633-2652.

الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (2003). *القاموس المحيط* (محمد عبد الرحمن المرعشلي، تحقيق ط.2)، دار إحياء التراث العربي.

قنبر، مصطفى أحمد. (2020). *الإهداء دراسة في خطاب العتبات* (ط.1). المركز الديمقراطي العربي.

لعسيجة، طاهر ومكاكي، محمد. (2021). أثر الدراسات البينية في النقد الثقافي: النسق الثقافي أنموذجا، *مجلة (لغة – كلام)*، *7*(3)، 24-37.

مرتاض، عبدالملك. (1998). *في نظرية الرواية: بحث في تقنيات السرد*، عالم المعرفة.

مفتاح، محمد. (1987). *دينامية النص* (ط.1). المركز الثقافي العربي.

مناور، دراجي وبارش، زهرة. (2023). شعرية التفاعل النصي بين الشعر والرواية الجزائرية المعاصرة: رواية الخلاص لعبد الملك مرتاض أنموذجا، *مجلة طبنة للدراسات العلمية والأكاديمية*، *6*(2)، 395-411.

ناظم، حسن. (1994). *مفاهيم الشعرية*، المركز الثقافي العربي.

النصافي، عبد العزيز. (2023). *أغنية قادمة من الغيم*، دار وشم للنشر والتوزيع.

الهزاع، حمد محمد. (2022). إشارات خطاب الأقلية في عتبات رواية "سمراويت لحجي جابر: قراءة سيميائية، *مجلة كلية التربية*، *3*(28)، 103-128.

References

Alfyā, ʿAbd al-Munʿim. (2022). al-Tanāṣṣ fī al-balāghah al-ʿArabīyah wa-al-naqd al-ḥadāthī, *Majallat al-Rāfid*, Article-Preview (arrafid.ae).

Awdād, Muḥammad. (2020). al-shiʿrī fī al-riwāʾī mustawayāt al-tajallī wa-ṭarāʾiq al-Taḥlīl, *Majallat ʿAlāmāt*, (12), 1-3.

al-Biqāʿī, Muḥammad Khayr. (1998), *Āfāq al-tanāṣṣīyah : al-mafhūm wa-al-manẓūr*, al-Hayʾah al-Miṣrīyah al-ʿĀmmah lil-Kitāb.

Bilʿābid, ʿAbd al-Ḥaqq. (2008). *ʿAtabāt : J. Jīnāt min al-naṣṣ ilá almnāṣ* (1st ed.). al-Dār al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm Nāshirūn, wa-manshūrāt al-Ikhtilāf.

Binkhūd, Nūr al-Dīn Aḥmad. (1436). *Dalīl al-Dirāsāt al-baynīyah al-ʿArabīyah fī al-lughah wa-al-adab wa-al-Insānīyāt* (1st ed.). Markaz Dirāsāt al-lughah al-ʿArabīyah wa-ādābihā Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah.

Bayyūmī, Aḥmad. (1992). *al-Qāmūs al-mūsīqī* (1st ed.). al-Markaz al-Thaqāfī al-Qawmī.

Tzfytān, twdwrwf. (1987). *al-shiʿrīyah* (Shukrī Mabkhūt, wwrjāʾ Salāmah, tarjamat 1st ed.), Dār Tūbqāl.

al-Jazzār, Muḥammad Fikrī. (1995). *Lisānīyāt al-Ikhtilāf*, al-Hayʾah al-ʿĀmmah li-Quṣūr al-Thaqāfah.

Ḥammūdah, ʿAbd al-ʿAzīz. (2001). *al-Khurūj min al-tīh : dirāsah fī Sulṭat al-naṣṣ* (3rd ed.). ʿĀlam al-Maʿrifah.

al-Ḥayyārī, Īmān. (2016). *taʿrīf al-Istiqṭāb*, https://baytdz.com.

al-Rashīd, Allāh. (2008). *madkhal ilá dirāsah al-ʿUnwān fī al-shiʿr al-Saʿūdī* (1st ed.). Manshūrāt Nādī al-Qaṣīm.

Zarāfah, Mīshāl. (1986). *al-usṭūrah wa-al-riwāyah* (Ṣubḥī Ḥadīdī, tarjamat), Manshūrāt ʿUyūn al-maqālāt.

Sāfydān, bātryk. (2011). *al-dawlah wa-al-taʿaddud al-Thaqāfī* (al-Muṣṭafá ḥswny, tarjamat 1st ed.), Dār Tūbqāl.

Sulaymān, Nabīl. (1994). *Fitnat al-sard wa-al-naqd* (1st ed.). Dār al-Ḥiwār lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Ṭayyib, Bū Shaybah wa-Manṣūr, bwysh. (2019). mustawayāt Tawẓīf al-usṭūrah fī riwāyah (al-Biʾr) li-Ibrāhīm al-Kūnī, *Majallat (Lughat-klām), 2* (2), 7-19.

ʿAbd al-Khāliq, Nādir Aḥmad. (2011). *Īqāʿ al-Ṣūrah al-sardīyah*, al-ʿIlm wa-al-Īmān lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

ʿAbd al-Wahhāb, Maʾmūn, wṭḥryshy, ʿAbd al-Ḥafīẓ. (2020). al-taʿaddud al-lughawī wḥwāryh al-khiṭāb fī al-riwāyah min khilāl Tiqniyāt (althjyn, al'slbh, al-tanḍīd, wa-al-muḥākāh al-sākhirah) Rubāʿīyat al-dam wa-al-nār li-ʿAbd al-Malik Murtāḍ, *al-Majallah al-Akādīmīyah lil-Abḥāth wa-al-Nashr al-ʿIlmī, 15,* 531-558.

ʿAtīq, ʿUmar ʿAbd al-Hādī. (2013). dirāsah sīmiyāʾīyah fī Dīwān (tilāwat al-Ṭāʾir al-rāḥil) *lsāmy al-Muhannā, al-Majmaʿ*, (7), 167-194.

ʿUjayl, Saḥar ʿĀdil. (2018). al-ghuyūm fī al-Qurʾān al-Karīm : dirāsah fī al-Fikr al-jughrāfī al-ʿArabī al-Islāmī, *Majallat ādāb al-Farāhīdī, 10* (35), 210-228.

ʿUmar, Aḥmad Mukhtār. (2008). *Muʿjam al-lughah al-ʿArabīyah al-muʿāṣirah* (1st ed.). ʿĀlam al-Kutub.

al-ʿUmr, ʿryn. (2023). anwāʿ al-Istiqṭāb wa-sharaḥahā https://feeziaa.com/e

ʿUmar, Marwá, wwqād, Masʿūd. (2021). Dalālat Tawẓīf al-ramz fī al-riwāyah al-Jazāʾirīyah : aṣābiʿ lwtytā lwāsyny al-Aʿraj anmūdhajan, *Majallat al-ʿUlūm al-ʿArabīyah wa-ādābihā, 13* (15), 2633-2652.

al-Fīrūzābādī, Majd al-Dīn Muḥammad ibn Yaʿqūb. (2003). *al-Qāmūs al-muḥīṭ* (Muḥammad ʿAbd al-Raḥmān al-Marʿashlī, taḥqīq 2nd ed.), Dār Iḥyā' al-Turāth al-ʿArabī.

Qanbar, Muṣṭafá Aḥmad. (2020). *al'hdā' dirāsah fī Khaṭṭāb al-ʿatabāt* (1st ed.). al-Markaz al-dīmuqrāṭī al-ʿArabī.

Lʿsyjh, Ṭāhir wmkāky, Muḥammad. (2021). Athar al-Dirāsāt al-baynīyah fī al-naqd al-Thaqāfī : al-nasaq al-Thaqāfī anmūdhajan, *Majallat (Lughat – kalām), 7* (3), 24-37.

Murtāḍ, ʿbdālmlk. (1998). *fī Naẓarīyat al-riwāyah : baḥth fī Tiqniyāt al-sard*, ʿĀlam al-Maʿrifah.

Miftāḥ, Muḥammad. (1987). *Dīnāmīyat al-naṣṣ* (1st ed.). al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī.

Munāwir, Darrājī wbārsh, Zahrah. (2023). shiʿrīyah al-tafāʿul al-naṣṣī bayna al-shiʿr wa-al-riwāyah al-Jazā'irīyah al-muʿāṣirah : riwāyah al-khalāṣ li-ʿAbd al-Malik Murtāḍ anmūdhajan, *Majallat ṭbnh lil-Dirāsāt al-ʿIlmīyah wa-al-akādīmīyah, 6* (2), 395-411.

Nāẓim, Ḥasan. (1994). *Mafāhīm al-shiʿrīyah*, al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī.

al-Naṣāfī, ʿAbd al-ʿAzīz. (2023). *Ughnīyat Qādimah min al-ghaym*, Dār Washm lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Hazzāʿ, Ḥamad Muḥammad. (2022). Ishārāt Khaṭṭāb al-aqallīyah fī ʿAtabāt riwāyah "smrāwyt Laḥjī Jābir: qirā'ah sīmiyā'īyah, *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 3* (28), 103-128.

OPEN ACCESS
Received: 28 -04 -2024
Accepted: 27- 07-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Breaking Out of the Bottle، Breaking Out of the Pattern: A Reading of the Implied Patterns in the Novel The Bottle by Youssef Al-Mohaimeed

Dr. Omar Saeed Basarih *
omerksu60@gmail.com

Abstract

This research aims to uncover the underlying cultural patterns in the novel *The Bottle* by the Saudi novelist Yousef Al-Mohaimeed. The study employs cultural criticism, with a particular focus on the concept of implicit patterns. The novel's emphasis on systemic patterns, highlighted by the title's connection between women and the bottle, serves as the motivation for choosing this topic. The narrative explores these patterns through various perspectives. The research is structured into an introduction and two main sections. The first section examines the symbolic significance of the pattern in the novel's title, while the second section explores how these implicit connotations permeate the text and influence the formation of dominant and opposing perceptions. The study of the female characters reveals the existence of a metaphorical cultural "bottle" shaped by male perceptions of women, which creates a restrictive framework that the female characters attempt to break free from in different ways. The research also demonstrates that escaping this "bottle"—or restriction—is contingent upon breaking away from these dominant patterns by exposing and deconstructing them.

Keywords: Bottle Novel, Cultural Pattern, Implicit Pattern, Women.

* Assistant Professor of Modern Literature and Criticism, Department of Arabic Language, College of Arts and Humanities, Hadhramout University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Basarih, Omar Saeed. (2024). Breaking Out of the Bottle، Breaking Out of the Pattern: A Reading of the Implied Patterns in the Novel The Bottle by Youssef Al-Mohaimeed, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 259 -281.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/04/28م
تاريخ القبول: 2024/07/27م

الخروج من القارورة/ الخروج من النسق: قراءة الأنساق المضمرة في رواية القارورة ليوسف المحيميد

د. عمر سعيد باصريح *
omerksu60@gmail.com

الملخّص:

يسعى هذا البحث إلى كشف الأنساق الثقافية المضمرة في رواية (القارورة) للروائي السعودي يوسف المحيميد. ويعتمد في ذلك على النقد الثقافي؛ لما له من اهتمام بمفهوم النسق المضمر. ويعود سبب اختيار هذا الموضوع إلى اشتغال الرواية المكثّف على موضوع الأنساق منذ العنوان، الذي يربط بين المرأة والقارورة بدلالات نسقية، يعالجها السرد عبر تصوّراته المتعددة. ومن هنا قُسّم البحث إلى مقدمة وقسمين، يتابع القسم الأول دلالات النسق في العنوان، ويتابع القسم الآخر تسرّب تلك الدلالات المضمرة في المتن وأثرها على إنتاج التصوّرات المهيمنة والرافضة. وقد تبيّن من خلال دراسة الشخصيات الأنثوية أن ثمة قارورة ثقافية ضخمة قد تشكّلت من تصوّرات الذكور عن النساء، وشكّلت عليهن قيداً أو إطاراً حاولت الشخصيات النسائية الخروج منه بصيغ مختلفة. كما تبيّن أن الخروج من القارورة/ القيد مرهون بالخروج من النسق، أي الخروج من تلك التصوّرات الذكورية المهيمنة من خلال كشفها وتفكيكها.

الكلمات المفتاحية: رواية القارورة، النسق الثقافي، النسق المضمر، المرأة.

* أستاذ الأدب والنقد الحديث المساعد - قسم اللغة العربية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة حضرموت – الجمهورية اليمنية..

للاقتباس: باصريح، عمر سعيد. (2024). الخروج من القارورة/ الخروج من النسق: قراءة الأنساق المضمرة في رواية القارورة ليوسف المحيميد، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 259-281.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2072

المقدمة:

تبلورت ملامح النقد الثقافي بمفهومه ما بعد البنيوي في التسعينيات من القرن الماضي، مع الناقد الأمريكي فنسنت ليتش (Vincent Leitch)، لا سيما كتابه (النقد الثقافي النظرية الأدبية وما بعد البنيوية) الذي دعا فيه إلى نقد ثقافي ما بعد بنيوي يتجاوز الدراسة الشكلانية، ويدرس الأنساق الثقافية في الخطاب، التي سمّاها (نُظم العقل/اللاعقل). ويرى أن "المهمة الجوهرية للنقد الثقافي هي ربط مجالات الدراسة بنظم العقل/اللاعقل" (ليتش، 2022، ص 33)، أي "إجراء مساءلة نقدية ثقافية؛ بما يستلزم فحص وتقييم ما هو مهيمن وما هو معارض من المعتقدات والفئات والممارسات والتمثيلات، والبحث عن الأسباب والمكونات والنتائج" (ليتش، 2022، ص 34).

وقد تلقّى دعوة ليتش نقاد من ثقافات شتى، ومنهم النقاد العرب. فظهرت دراسات نقدية عربية تدعو إلى نقد ثقافي ما بعد بنيوي يستجلي الدلالات النسقية المضمرة في النصوص، وهي "استجابة منهجية للتغيّرات التي شهدتها عمليات الإنتاج الأدبي والثقافي في المجتمعات العربية الحديثة والمعاصرة" (اصطيف، 2017، ص 17)، ومن هذه الدراسات: دراسة الغذامي (النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية)، ودراسة نادر كاظم (تمثيلات الآخر صورة السود في المتخيّل العربي الوسيط)، ودراسة محسن الموسوي (النظرية والنقد الثقافي)، ودراسة صلاح قنصوة (تمارين في النقد الثقافي)، ودراسة عبدالقادر الرباعي (تحولات النقد الثقافي).

وقد قاربت هذه الدراسات وغيرها مفهوم النسق، بوصفه مفهومًا مركزيًا في النقد الثقافي، وحددته من زوايا نظر متعددة. وستعتمد الدراسة هنا مفهوم النسق كما هو عند الغذامي، أي من حيث هو دلالة مضمرة منغرسة في الخطاب، ومؤلفتها الثقافة نفسها (الغذامي، 2005، ص 79).

وللنسق عند الغذامي وظيفته التي إن حدثت فإنها تحوّل النص إلى حادثة ثقافية تستدعي النقد الثقافي، وهي "لا تحدث إلا في وضع محدّد ومقيّد، وهذا يكون حينما يتعارض نسقان أو نظامان من أنظمة الخطاب أحدهما ظاهر والآخر مضمر، ويكون المضمر ناقضًا وناسخًا للظاهر، ويكون ذلك في نص واحد أو ما هو في حكم النص الواحد. ويشترط في النص أن يكون جماليًا، وأن يكون جماهيريًا" (الغذامي، 2005، ص 77).

وعلى هذا المفهوم يصبح المضمر شرطًا لا بدّ منه؛ لكشف ما يتسرّب من اللاوعي الجمعي لثقافة ما إلى الخطاب، وهو ما يميّزه عن النسق الظاهر، الذي هو نسق جمالي واعٍ يكتبه الشاعر ويدخل ضمن وعيه.

وهو هنا يتسرّب عبر تصوّرات مضمرة في رواية القارورة، وتأمل تلك التصوّرات سيكشف حركة النسق في رسم الصور وتشكيل التصورات (الغذامي،2017، ص 10).

أما رواية القارورة للمحيميد فهي تنتمي إلى مرحلة مهمة من مراحل الرواية السعودية، سمّاها بعض الدارسين "مرحلة التحوّلات الكبرى" (النعمي،2009، ص 30). وقد أُتخذت فيها الرواية خطابًا تنويريًّا غنيًّا بمحمولاته الثقافية؛ ومن ثَمَّ فإنَ هذه الروايات ذات أهمية في المراجعة النقدية، لا سيما من الناحية الثقافية، إذ إن النقد الثقافي هو كشف للأنساق المضمرة التي لا تستجيب للتغيير بسهولة، وتظل تراوغ وتختلق الأقنعة التي تمكنها من التخفّي. كما أن هذه الرواية -على أهميتها- لم تحظَ بالكثير من الدراسات، ولم تُدرس – في حدود اطلاعي – من منظور النقد الثقافي، وهو المنظور النقدي الذي تعتمده هذه الدراسة.

وتفترض الدراسة أن الرواية قد اشتغلت على موضوع الأنساق منذ العنوان (القارورة) الذي يربط ثقافيًّا بين المرأة والقارورة، ويحيل في دلالاته النسقية على الإطار والقيد والأزمة، ويعزّز ذلك ظهور الشخصيات النسائية في صراعها مع النسق الذي تتأوله الدراسة بالقارورة الثقافية، أي أن القارورة في أحد مستويات ترميزها تصبح مرادفة للنسق الثقافي المسؤول عن إنتاج التصورات المضمرة.

ولهذا فإن البحث يسعى من خلال ما اعتمده من أدوات إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الدلالة الثقافية للقارورة؟
- وكيف تجلّت الأنساق الثقافية في الرواية؟
- ما التصوّرات المضمرة التي تعزّز الدلالات النسقية للقارورة؟
- ما التصوّرات المضادة التي تفكك الدلالات النسقية للقارورة؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات قُسّم البحث إلى قسمين:

الأول: دلالات العنوان: الذي مرّ بتحولات دلالية تبعًا لتوظيفات القارورة في السرد، من المعنى المادي للقارورة (قارورة الجدة)، إلى المعنى السردي (الرواية/القارورة)، إلى المعنى النسقي (المرأة القارورة)، التي عليها أن تتلقى وتصمت وتتوارى وتخفي ما بداخلها.

الثاني: الدلالات النسقية في المتن، وتصبح فيه القارورة مرادفًا للنسق، تنبث دلالاتها في الرواية، وتتحكّم في خلق التصوّرات المضمرة، ويمكن إيضاح تلك الدلالات عبر ثلاثة تصوّرات مضمرة، هي:

1. الذكورة ضد الأنوثة
2. الأنثى ضد الأنوثة
3. الأنوثة ضد الذكورة.

أولًا: العنوان والنسق

قارورة الجدة:

حينما نتابع ظهور كلمة (القارورة) ودلالتها في الرواية، سنجد أنها ظهرت للمرّة الأولى وصفًا لقارورة "عتيقة على سطحها نقوش هندية فضيّة" (المحيميد، 2011، ص 15)، كانت منيرة تحتفظ بها من جدتها، حيث منحتها إياها هدية عندما كانت في السابعة من عمرها، نظير إبداعها في الحكي، فنالت بذلك تلك القارورة التي وردت صفاتها، بأنها "قارورة كبيرة... بلون فضّي لامع، وبداخلها كرات صغيرة وملوّنة من الحلوى" (المحيميد، 2011، ص 21، 22).

غير أن الجدّة عندما ناولتها القارورة قالت لها: "احفظي هذه القارورة، فقد تكون نجاة لحزنك" (المحيميد، 2011، ص 22). ومن هنا يبدأ الترميز للقارورة، التي كانت مكافأة لمنيرة على حكايتها الحزينة عن الحطّاب النجدي وبناته الثلاث، فالقارورة هنا -من خلال حديث الجدة- تبدأ انتقالاتها الترميزية حينما تكون نجاة لمنيرة من أحزانها.

وأن تصبح القارورة نجاة من الحزن فإن ذلك ينقلها من مستواها المادي المألوف إلى مستوى رمزي غير مألوف. غير أنها في انتقالها هذا تظل مرتبطة بالحزن، إذ هي في ماضيها مكافأة على قصة حزينة، وهي في مستقبلها نجاة من الحزن، فقد جاءت من أحزان منيرة وأختيها وجدتهن على بنات الحطّاب، أي جاءت من أحزان النساء على النساء، وستظل ترافق أحزان منيرة ونساء أخريات مستقبلًا؛ وهو ما يعني أن انتقال القارورة إلى معناها الرمزي سيظل مرتبطًا بأحزان النساء.

حتى عندما وضعت القبّون الصغير في القارورة ومات، أخذت جدتها القارورة وأقنعتها بـ"أنها ستحكي للقبّون حكايات مفرحة وتثير البهجة، حتى تتحرك قوائمه ويخرج" (المحيميد، 2011، ص 22). فالخروج من القارورة هنا يرتبط بحكايات الفرح والبهجة، أما الحزن (الحكايات الحزينة) فهي الحكايات الميتة التي ينبغي أن تظل حبيسة القارورة ولا تخرج.

وتعميقًا للمستوى الترميزي في القارورة، أوصت الجدة منيرة بقولها:

".لا تضعي فيها الحي حتى لا يموت!

قالت لي جدتي ذلك، وقد ناولتني القارورة، ثم أضافت وهي تهزّها في وجهي:

.ضعي فيها الحكايات الميتة كي تعيش!" (المحيميد، 2011، ص 23).

والفعلان (لا تضعي/ ضعي) يوضحان الطريقة التي توصي بها الجدة لاستعمال القارورة، كما أن لفعل الهزّ دلالته التي ترتبط بالخروج والحياة. وهنا يتعمّق مستوى الترميز للقارورة، حينما تأخذ القارورة

وظيفة مزدوجة، فهي تقتل الأحياء، وتحيي حكاياتهم الميتة، وبما أنها ذات وظيفة مزدوجة فإن الجدة تحرص على توضيح التعامل السليم مع القارورة (لا تضعي/ ضعي).

وبما أن القارورة الآن أصبحت في مستوى الترميز فإنه يحق لنا أن نتأوّل معنى كلام الجدة عنها، أي عبر وظيفتها المزدوجة التي تميت بها الحي، وتحيي بها الحكايات الميتة. ومعناها الأول يتعلق بالقارورة المادية ذاتها، أنها تقتل الكائنات الصغيرة التي توضع فيها، كما هو حال القبّون الصغير. وتحتفظ بحكايات منيرة التي تطويها وتدسّها بداخلها كي تبقى وتعيش، مع أنها حكايات قديمة وقد انتهت وماتت، لكنها تمثّل جزءًا منها يظل يعيش في قارورة ما، فهو في البدء يعيش في قارورة الجدة، ثم ينتقل للعيش في الرواية (القارورة). لكن القارورة ستحيل على معانٍ أخرى أيضًا.

المرأة/ القارورة:

وإذا ما قاربنا معنى آخر من معاني القارورة وهو الذي يربط بين المرأة نفسها والقارورة، فهو معنى قديم في الثقافة العربية، إذ إن المرأة قبل الإسلام كانت تُكنّى بكنى متعددة منها القارورة، ثم إن هذا الربط الثقافي العربي للمرأة بالقارورة امتدّ عند العرب بعد الإسلام، جاء في لسان العرب أن العرب تسمّي المرأة القارورة وأنها تكنّي عنها بها، ومن ذلك ما ورد في الأثر من الرفق بالقوارير (ابن منظور، د.ت: 102/5)، وهو معنى حاضر في دلالات القارورة (الوعاء، الاستقبال، الضعف، الكسر، الإخفاء، الوأد..).

وقد وردت إشارات في الرواية تلمح إلى معنى الوأد، فمنيرة تتحدّث أنها كانت تطوي ورق يومياتها "فتدسها في فم قارورة عتيقة" (المحيميد، 2011، ص 15). و(الدّس) كلمة لها حمولتها الدينية التي تحيل على الوأد والإخفاء، كما في قوله تعالى: ﴿أَيُمْسِكُهُ عَلَى هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ﴾ [النحل: 59]. وهي كلمة هنا تربط بين القارورة والوأد. والإخفاء في كلمة الدس له علاقة بالفضيحة أو العار أو الخوف منهما، وهو المعنى الذي ترتبط به حكايات النساء في القارورة، حيث يُتخلّص منها بالإخفاء خوفًا من الفضيحة والعار (الدس)؛ لهذا كانت منيرة تدسّ حكاياتها في فم القارورة لتخفيها -مؤقتًا- خوفًا من أن يطلع عليها أحد.

ثمة نسق مضمر إذن يتضاد مع الآية الكريمة وتظل تستدعيه الثقافة برمزيات مختلفة، وتستشعره منيرة وهي تخفي حكاياتها في فم القارورة، وكأن القارورة تتحوّل إلى قبر في ذهنها تئد فيه حكاياتها وحكايات نساء أخريات معها، قبر يتشابه في فمه الذي يلتهم فريسته مع فم قارورتها الذي يلتقط تلك الحكايات المحكومة بالعار والفضيحة. وهذا التصوّر الذهني أحالت عليه كلمة (تدسّ) بنسقيها المتضادين: نسق الوأد، والنسق الديني المضاد له.

وإذا كانت النصوص الثقافية - من خلال الربط بين المرأة والقارورة- تحيل على دلالات الضعف والكسر والتلقي والإخفاء.. فإن الرواية هنا تركز على تلك الدلالات وتستثمرها في بناء تصوّرات شخصياتها

النسقية عن المرأة. وعلى هذا المعنى فإن المرأة تغدو قارورة أخرى، وأن الحكاية قد تظل حبيسة المرأة القارورة ولن تغادرها، وقد تتحرّر منها إلى الفضاء الثقافي. والمعنى الأول هو الذي تحيل عليه كلمة الدسّ كما سبق، فهو يولّد الشعور بالخوف من حفظ الحكاية وموتها في قارورة الجدة أو تبقى سرًا لها يموت معها. وهنا تتشابه هي مع قارورتها، فتكون هي قارورة أخرى تحبس الحكاية ولا تسمح لها بالذيوع.

فالمرأة القارورة تحفظ أسرارها وتحتفظ بها وتخفيها عن الآخرين، وهذا هو المعنى النسقي الذي تتوارثه النساء، فالجدة تورث حفيدتها قارورتها وتوصيها بأن تحفظ فيها أسرارها ولا تذيعها؛ لأن ثقافة العيب تمنعها من إذاعتها ونشرها، أي أن المعنى النسقي ينتقل عبر الجدة إلى حفيدتها، فكما أن الجدة تمثّل تاريخ الحكي فهي أيضًا تمثّل تاريخ النسق، إذ تعلمها الحكي وتعلمها أن تحتفظ بأسرارها بعيدًا عن الرجل، أي تتوارث المعنى النسقي (المرأة/القارورة).

وقد استدعت منيرة في موضع آخر من الرواية جدتها القديمة شهرزاد عندما كانت تتخيّل زوجها العجوز، وكأنه شهريارها الخاص، الذي ستحكي له حكايات لكن ليست حكايات القارورة كما تقول (المحيميد، 2011، ص 229، 230). فهي شهرزاد التي تختلق حكايات لآخرين غيرها، وتحرص على وأد حكاياتها.

يعضد معنى (المرأة القارورة) وظيفة التلقّي والاستقبال التي تمت برمجتها عليها منذ طفولتها، كما تقول منيرة، وقد استشعرتها لاحقًا أو وعت تلك البرمجة، إذ تقول: "كنت أنثى، مجرّد أنثى مهضومة الجناح كما يراني الناس في بلادي، أنثى لا حول لي ولا قوّة، كنت أتلقّى فقط، كالأرض التي تتلقّى المطر وضوء الشمس والفأس!... كنت أتلقّى كل شيء بخنوع، حتى الحب! لم أبحث عمّن أحب، ولا يحق لي ذلك أصلًا، بل فرحت بمن يحبّني... أوليس ذلك دلالة على أنني أتلقّى وأستقبل وأنا مجرّد امرأة مستلقية؟!" (المحيميد، 2011، ص 85)، وهو شعور واضح بالمعنى النسقي الذي يتصور المرأة من خلال معنى الوعاء أو القارورة، وبفعل البرمجة التي تتعرض لها المرأة من مجتمعها.

وهي البرمجة التي انتقلت إليها من نساء سابقات عبر الأم، "هكذا علمتني أمي في الطفولة... أن أنكفئ إلى داخلي، أن أخزّن عواطفي وطاقتي في داخلي" (المحيميد، 2011، ص 86)، ونلاحظ هنا مفردات (الانكفاء) و(الداخل) و(التخزين) وهي جميعها تحيل على فعل التلقي عند المرأة والقارورة معًا، وكأن المرأة هنا قارورة أخرى. إذ لا تظهر تلك المفردات عند الحديث عن الذكور، "إخوتي الثلاثة هم من يحق لطاقاتهم أن تنفلت وتظهر إلى الخارج... وليس كمثلي مقموعة إلى الداخل" (المحيميد، 2011، ص 86).

وهذا المعنى الذي تحاول منيرة الخروج منه بعد أن وصلت إلى مرحلة الوعي به، فجاءت الإشارة إلى معنى الخروج واضحة وصريحة، "أن أفكر وأبحث وأتساءل، فهذا يعني أنني بدأت أنبجس نحو الخارج"

(المحيميد، 2011، ص 86). والانبجاس نحو الخارج تعبير عن تصوّر مضمر آخر يواجه معنى (المرأة/ القارورة).

وحينما تتحدث منيرة عن هذا المعنى (معنى المرأة القارورة التي تنكفئ إلى داخلها)، تستعمل فعل القول (هكذا علمتني أمي، أو قالوا لي إنك أنثى، أو قالت لي أمي)، وهو فعل يحيل على البرمجة الثقافية التي جعلتها تعتاد بأنها قارورة تتلقى وتستقبل فحسب، وهو الوضع الذي توارثته وتكرّر عليها بالتعليم (علمتني) وبالقول (قالوا، قالت)؛ حتى ترسّخ لديها. ولكن حديثها هنا عنه هو وعي به ومحاولة للخروج عليه.

فـ(المرأة/القارورة) هو المعنى النسقي الذي تحاول الساردة الخروج منه، وهو المعنى الذي ظل مع أختيها نورة ومنى وهو أيضًا المعنى السائد في المجتمع العربي، وقد خرجت منيرة منه عندما دفعت حكايتها وأخرجتها أولًا عبر كتابتها في يوميات إلى قارورة الجدة، ثم أخرجتها من قارورة الجدة وحوّلت تلك اليوميّات إلى رواية القارورة، أي أن الحكاية خرجت من قارورة أولى هي منيرة نفسها (وهو المعنى الثقافي القديم)، إلى قارورة ثانية هي قارورة الجدة (معنى الوسيط الذي يخفي السر إلى حين)، ثم إلى قارورة ثالثة هي قارورة المحيميد، أقصد الرواية القارورة (التي تذيع السرد وتفضح النسق). كما سنرى.

الرواية/ القارورة:

هي المعنى السردي للقارورة، الذي ينتقل بالحكاية إلى فضاء مفتوح، وعندما تصبح الرواية قارورة أخرى لحكاية منيرة يصبح الحي والميت المراد في قول الجدة يتجاوز الكائنات الصغيرة التي كانت منيرة تلعب معها وتضعها في قارورتها، إلى أحياء آخرين تضع حكاياتهم في القارورة السردية، فهي قارورة تتسع لحكاية منيرة وحكايات نساء أخريات، حكايات ميتة تضعها منيرة في السرد لتعيش أكثر، كما أوصتها جدتها.

يحقق هذا المعنى تحولًا في مواجهة النسق الذي لا يبيح للمرأة الكلام أمام الرجال، أي لا يسمح لها بالكتابة والحديث المعلن، وإنما ترتبط بالحكي الشفوي والصمت، فيأخذ الرجل من هذه الثنائية (الكتابة)، ويترك للمرأة (الحكي) (الغذامي، 2006، ص 7). والحكي هنا نوع من الصمت ومرتبط به.

كيف يرتبط الحكي بالصمت؟

يرتبط في كونه حكيًا غير معلن، أي يظل شفويا خاصًا بعالم النساء، كما فعلت نبيلة التي ظلت تحكي قصتها لمنيرة، أي تتداولها بين النساء، وفي نهاية المطاف قررت أن تصمت عمّا يفعله زوج أمها حتى لا تزعزع استقرار عائلتها، فالحكي والصمت هنا سيّان، وهو ما يفرضه النسق، الذي يجعل الكلام المعلن للذكور. ويجعل الحكي المباح والصمت للنساء منذ شهرزاد التي لا تحكي عند الرجال إلا الكلام المباح، وهو الحكي الذي يبيحه النسق، وينتمي إلى عالم الرجال، لكن حكاياتها الخاصة تظل محصورة في عالم النساء، وتتداول في ذلك النطاق.

أما منيرة فتخرج عن نسق الحكي الشفوي الذي توارثته عن جدتها الأولى شهرزاد، إلى فعل الكتابة (السرد)، الذي يسمح لها بأن تحكي حكاياتها، أي أنها هنا "صارت تتكلّم وتفصح وتشهر عن إفصاحها هذا بواسطة القلم، هذا القلم الذي ظل مذكّرًا وظل أداة ذكورية" (الغذامي، 2006، ص8). ولهذا رأينا في الرواية كيف أن العائلة تتفق ضد منيرة وتحاول إجبارها على الكتابة باسم مستعار، أي الكتابة بلا هوية، وهو ما يضمن إفراغ فعل الكتابة من معناه. كما رأينا أن أخاها محمدًا العائد من أفغانستان قد "أرجع أسباب كل ما حدث لها من خديعة إلى كتاباتها الصحفية" (المحيميد، 2011، ص 14). مما يعني هنا إحساسًا ذكوريًا بأنها دخلت إلى المحظور الثقافي فتجاوزت الحكي الشفوي ومدّت يدها إلى القلم المذكّر بتعبير الغذامي.

فهي هنا من خلال المعنى السردي للقارورة تعلن تحوّلها من كونها موضوعًا لغويًا يُتحدّث عنه، إلى كونها ذاتًا فاعلة تتحدّث عن نفسها (الغذامي، 2006، ص 11). وهذا تحوّل مهم يتحقّق لها من خلال المعنى الترميزي للقارورة المضاد لنسق الحكي الشفوي والصمت والوأد. ولذلك فإن كل شخصية نسائية يبرزها السرد يمنحها مساحة تتحوّل فيها من هامشها إلى المتن، ويسمح لها بأن تتحدث وتسرد حكايتها، فتكون بذلك صوتًا سرديًا يُصغى إليه. أي تتحوّل من كونها موضوعًا للحديث إلى ذات فاعلة تتحدث عن نفسها.

ثانيًا: المتن والنسق

ترتبط القارورة في تواشجها الدلالي الثقافي مع المرأة بالإحالة على مضمرات نسقية، كما ظهرت في العنوان، هي:

1. الصمت
2. الإخفاء
3. التلقي
4. الضعف

وقد تسرّبت هذه المضمرات إلى متن الرواية عبر حكاياتها وشخصياتها المتعددة. ومن تحليل دلالات العنوان ظهر أن القارورة من خلال ما تبثّه من تصورات ضد المرأة تصبح مرادفًا للنسق، فهي قارورة ثقافية ضخمة أسهمت في بناء دلالاتها خطابات ثقافية متنوّعة، ربطت بينها وبين المرأة. يعضد ذلك صورة القارورة الضخمة على الغلاف وبداخلها حمامة بيضاء تحاول التحليق، والحمامة من رموز المرأة في الثقافة العربية (ابن منظور، د.ت: 186/5). وتصرّ الرواية على كبر حجم القارورة في أوصاف أخرى لها داخل المتن، مثل قول الساردة: "قامت جدتي وأخرجت من خزانتها قارورة كبيرة" (المحيميد، 2011، ص 21).

وعندما نتحدث هنا عن هذه القارورة الثقافية الضخمة نعني التصوّرات الذهنية التي تربط بين المرأة والقارورة في دلالاتها النسقية والتي شكّلت قيدًا على النساء في الرواية، والخروج منها هو الخروج من

القارورة. جاء التركيز على النساء هنا من خلال تركيز الرواية نفسها على الشخصيات النسائية والتصوّرات الذهنية التي تواجهها في علاقاتها بالرجل.

وتبدو هذه التصوّرات في الرواية على ثلاثة أنماط: تصوّرات ذكورية ضد المرأة، وتصورات أنثوية ضد الأنثى، وهذان التصوّران يرسّخان الدلالات المشتركة التي ينتجها النسق بين المرأة والقارورة، وتكررها حتى المرأة عن نفسها بنوع من العمى الثقافي. وتصوّر ثالث أنثوي مضاد للتصوّرين المهيمنين، يسعى إلى تفكيك المضمرات التي يرسخها ربط المرأة بالقارورة، وتفكيك النسق الثقافي الموجّه ضد المرأة الذي ترمز إليه القارورة.

1- الذكورة ضد الأنوثة

تظهر التصوّرات الذهنية الذكورية ضد المرأة من خلال الذكور الذين أبرزتهم الرواية في علاقاتهم بالنساء: (علي الدحال عشيق منيرة، وأخوها محمد الساهي، وبندر عشيق فاطمة الحساوية، ووالد نبيلة الزائف /زوج أمها، وزوج ميثاء ووالدها). وهذه عيّنات ذكورية للعشيق، والأخ، والأب، والزوج، تنطلق جميعها من تصوّرات نسقية، يظهر فيها التناقض بين المضمر والمعلن، وتسعى إلى ترسيخ الدلالات المشتركة التي تكتبها الثقافة بين المرأة والقارورة، أي تنطلق من تصوّرات مضمرة تربط بين المرأة والقارورة، فتكتسب المرأة من خلال هذا الربط الذهني دلالات القارورة، أو يجعلها تعيش فيما يشبه القارورة، ثم يظهر ذلك الربط من خلال اللغة والسلوك. وسنتابع ذلك من خلال حكايات القارورة.

كان عشيق منيرة الساهي يتعامل بشخصيتين: شخصية علي الدحال، الرائد الذي يسعى للزواج من منيرة، وهذه الشخصية الظاهرة هي المقبولة اجتماعيًا، ولكنها مزيّفة بدءًا بالاسم والوظيفة والعائلة، وانتهاء بالمشاعر. والشخصية الأخرى هي شخصيته الحقيقية، شخصية الجندي البسيط المراسل حسن العاصي الذي يتعرّض للإهانة من مديره، ويعول زوجة وستة أطفال، الشخصية المخفية غير المقبولة اجتماعيًا، التي انكشفت يوم العرس من خلال ابن خال منيرة الذي يعرف العاصي، وتضمر دوافع ومشاعر ناسخة لما في الشخصية الظاهرة. ففي الأولى يكون الحب هو الظاهر، وفي الأخرى تخفي مشاعر الانتقام والثأر.

فحين تعرّض الجندي المراسل حسن العاصي إلى إهانة من الرائد صالح الساهي شقيق منيرة، قرّر العاصي الانتقام والثأر من الرائد صالح بطريقة اختارها العاصي، وهي الزواج من شقيقته منيرة، غير أن هذا الانتقام تدثّر بالحب للإيقاع بضحيته/عشيقته منيرة.

فكانت شخصية العاشق تخفي شخصية المنتقم والثائر في داخله وتتعارض معها، والمسؤول عن هذا التعارض نسق ذكوري قبلي يبرر الانتقام من الشخص الذي يستطاع الوصول إليه، ويتصوّر الضعف فيه. وهو نسق منغرس في لاوعيه أنتج تناقضات في شخصيته.

تمتد هذه التناقضات في شخصيتي الدحال الظاهرة والباطنة، تقول منيرة: " كان يظهر في تعامله معي كرجل تقدّمي ليبرالي، ومع ذلك كنت أتردّد في كشف ما بداخلي، لشعوري أنه قروي في أعماقه الكامنة" (المحيميد، 2011، ص89).

تبدو هنا الليبرالية والتقدّم في مقابل القروية في تصوّر منيرة. حيث تحيل القروية هنا على مضمر نسقي يتحكّم في تصور الدحّال عن المرأة (العشيقة)، ومن ثم يتحكّم في سلوكه، وهو النسق الذي كانت تعيه منيرة؛ ولهذا تقول: (كنت أتردد في كشف ما بداخلي). أما حسن العاصي فيشقّق من ذاته العميقة ذاتًا أخرى يحاول من خلالها أن يحقق القبول من منيرة، فيظهر لها بالصورة التي تريدها هي، مع علمها أنه يخفي كامنًا قرويًّا لا يجيز لها كشف الوجه ولا قيادة السيارة مثلًا. وحينما تضع الساردة القروية مقابل التقدّم تقارب التحوّلات في حياة الرجل/ الشريك العربي من القروية إلى المدنية، حيث تظل تصوّراته القروية للحياة مع شريكته الأنثى حتى لو تحوّل إلى المدنية (المادية الظاهرة)، تظل القرية في أعماق تصوّراته، التي تستثار وتظهر كما في حديثها عن الأمريكي الذي كان ينظر إليها. والحديث عن القرية والمدينة هنا يتجاوز المكان بجغرافيته، إلى المكان باعتياداته وما يُتصوّر عنه من تغيّر في فهم الآخرين.

وحكاية الدحال مع منيرة هنا عمومًا ترسّخ دلالات القارورة وهي الضعف والتلقي، الضعف الذي يضمره تصرّف العاصي واستعماله منيرة في الثأر من أخيها القوي الرائد صالح، وفي استعطافه لها حينما انكشف أمره في المحكمة بأن تقبل به زوجًا لأنه يحبها. كما تظهر مضمرات الضعف وإحساس منيره به في لغتها التي تبدي عكس توقّع القارئ الذي تخاطبه هي، ففي المحكمة عندما أحسّت بتهمة الضعف في استعطاف الدحال لها، قالت: "اقترب منّي، وحاول أن يأخذ يدي ويقبلها، فطلبت بلهجة صارمة أن يلتزم مكانه وإلا خرجت بدوري من القاعة" (المحيميد، 2011، ص207، 208). وفي رفضها لطلب العائلة الكتابة باسم مستعار، أشار السارد إلى أنها "رفضت بصلابة، ووقف أبوها بجوارها فرحًا بشجاعتها وصلابتها" (المحيميد، 2011، ص11). والحديث عن الصرامة والصلابة هنا هو استشعار منها ومن السارد بتصوّر نسقي يرسّخ فيها دلالة الضعف.

كما أن منيرة قد شعرت بأن خديعتها من علي الدحّال كانت بسبب أنها اعتادت أو بُرمجت كامرأة على أن تتلقى فحسب، بما في ذلك الحب عندما شبهت نفسها بالأرض "التي تتلقى المطر وضوء الشمس والفأس!" (المحيميد، 2011، ص85). وهو ترسيخ لدلالات التلقّي بربطها مرّة بالقارورة ومرة بالأرض التي تتلقّى المطر والضوء والفأس. وهي دلالات مشتركة يقيمها النسق بين المرأة والأرض وترسّخ معنى القارورة والتلقي. من خلال تلقي دلالات الحرث والخصوبة (المطر)، والمعرفة (الضوء)، والعنف (الفأس). كلها تحدث بفعل فاعل آخر، وتأخذ هي -مثل الأرض والقارورة- موقع المفعولية (التلقّي)، وتعزّز التشبيهات بقاءها في ذلك الموقع.

وفي حكاية نبيلة تظهر شخصية الأب المزيّف الذي يعيش بشخصيتين: الأولى ظاهره أمام الأسرة والمجتمع، يمثّل فيها دور الأب لنبيلة وأخواتها الثلاث بعد زواجه من أمّهن. والثانية خفيّة تعرفها نبيلة وحدها منذ أن كانت في السنة الخامسة عشرة من عمرها، حينما كان يستغل خروج أمها وأخواتها إلى السوق ويبقى هو متذرّعًا ببعض أعباء عمله التي يريد أن ينجزها، ثم يختلي بها.

يخفي التناقض بين الصورتين نسقًا من الشبقية والخداع تخفية الشخصية غير السويّة لذلك الرجل الذي اعتادت نبيلة أن تدعوه أبًا، وجاءت الصورة الأخرى الظاهرة للتغطية على الشخصية الحقيقية وتضمن تمريرها. كان النسق هنا يستفيد من خطابات المنظومة الثقافية، مثل الخطاب الاجتماعي الذي منحه درجة الأبوّة لنبيلة وأخواتها؛ بسبب تربيته لهن من صغرهن. كما استفاد من الخطاب الديني المتشدّد حينها الذي لا يجيز سفر المرأة إلا بمحرم، فكان يسافر معها محرمًا (وهذا من الشخصية الظاهرة)، ولكنه يستغل وجوده معها في السفر ويختلي بها (وهذا من الشخصية القبيحة المتخفية).

كانت نبيلة قد أشارت إلى أن أباها يسافر معها كمحرم، وقد فعل ذلك منذ عامين في إحدى سفراتها، وسكن معها في الفندق، في غرفتين منفصلتين متجاورتين؛ لدفع الشبهة عنه، لكنه لا يكف عن طرق الباب ليلًا مثل عابر سبيل (المحيميد، 2011، ص33).

كانت نبيلة وحدها ترى الشخصية الخفيّة الزائفة لزوج أمها، ظهر ذلك من خلال تصوّراتها الاستعارية عنه، حيث وصفته مرة بالثور، حينما قالت: "فقد انكبّ سريعًا فوق ظهري، مرتبكًا وهائجًا مثل ثور ينخر" (المحيميد، 2011، ص31). ووصفته مرة أخرى باللصوصية في قولها: "ولمحته يهرب مثل لص" (المحيميد، 2011، ص31). وهي تكشف ملامح شخصيته النسقية القبيحة وتعري ما فيها من حيوانية ولصوصية عبر التصورات الكاشفة للنسق.

وتظهر دلالات القارورة في حكاية نبيلة، حينما قرّرت الصمت والاحتفاظ بحكايتها وعدم الحديث عنها؛ خوفًا من تبعات الكلام. فهي هنا قارورة لأسرارها، تكتفي بالصمت، والحكي للنساء (لمنيرة)، أي حكي غير معلن.

وفي حكاية فاطمة الحساوية كان معيض قد ظهر بشخصية مستعارة للإيقاع بضحيته، "فكان له اسمان كالعادة، اسم له ولبطاقاته وللجامعة وللأهل والأصدقاء، واسم فنّي لصيد النساء والمراهقات والجائعات" (المحيميد، 2011، ص134). ويرتبط اسمه الفنّي هنا -بندر- برمزيات جمالية تؤدّي وظيفة الإغراء للطرف الآخر من خلال مدلولات اجتماعية مقبولة، فـ"كان بندر اسم يليق بشاب ثري من طبقة أرستقراطية عريقة، أما معيض فهو غير مناسب إطلاقًا للتعرّف والغزل، قدر ما هو مناسب لطلب مساعدة أو منحة أرض" (المحيميد، 2011، ص 134، 135).

وفي إشارة الراوي إلى الطبقة (طبقة أرستقراطية) إحالة على نسق العنصرية والطبقية، ويصبح وظيفة التخفي هنا تمثيل دور في طبقة لها قبول. تصبح الطبقة علامة على ثقافة تضمن التعايش والقبول، فهي دليل على انفتاح بندر وإغراء لعشيقته. وتخلق هذه الإشارة مسافة بين ظاهر مشار إليه، يحمل دلالات التعايش، وباطن يخفي التعالي على الآخرين ورفضهم.

هذا التعارض في شخصية معيض/ بندر أنتجه مضمر نسقي تنداح دائرته لتشمل عائلة معيض، فحينما ردّد جملته الثقافية العنصرية، "ما بقي إلا أتزوّج حساوية!، كان يردّد، وأهله كانوا أشدّ صلفًا، أن من الصعب أن يتزوّج تلك الفتاة" (المحيميد، 2011، ص142). والعائلة هنا هي الحاضنة لهذا التصوّر، الذي يجيز له قبول الآخرين في حال الحب، والتعالي عليهم في حال الزواج.

تمثّل هذه الجملة الثقافية حالة تحوّل في حكاية بندر مع فاطمة، إذ تكشف من خلال صيغة النفي والاستثناء عن النسق بصورة سافرة، إذ لم يختر لجملته هذه صيغة تركيبية أخرى، كأن يقول مثلًا (لا أستطيع أن أتزوّج حساوية)، فقد يكون لا يستطيع لبُعد المسافة أو للاختلاف الثقافي أو لظروفه وارتباطاته.. إلخ، فتخفف كلمة الاستطاعة بدلالاتها المختلفة من حِدة النسق، ولن تكون جملة ثقافية، لكنها بصيغتها الحالية يتكاثف فيها النسق وتتحوّل بها الشخصيات من حال التعايش والقبول إلى حال العنصرية والرفض، وتنتهي بها الحكاية.

وفاطمة تكرر وظيفة منيرة فيما يتعلق بدلالات القارورة وترسيخها، حيث تظل في دائرة التلقّي، تشبه منيرة، وتتشابه مع الأرض التي تتلقى، وجاء ربطها بالأرض من خلال حديث منيرة عنها، حينما أشارت إلى أن معيضًا "هو من ألقم رحمها بذرة الشقاء!" (المحيميد، 2011، ص133).

وهنا تظهر دلالات الحرث من خلال تصوّرها أن المرأة أرض، وأن النطفة بذرة تُغرس فيها. وكلمة (ألقم) تتكرّر في حديث آخر عن فاطمة لوصف الحيلة التي استدرجها بها معيض، فقد "كان يرمي سنارته المذهلة في نهر عشقها، واضعًا في طرفها الخاتمَ طُعمًا، حتى تهبّ هي كسمكة عاشقة وحنون لتلتقط الخاتم، لتجد فمها يلتقم طرف سنارته الصلبة!" (المحيميد، 2011، ص136). والفعل (يلتقم) يضاف إلى (ألقم) السابقة، ويعززان وظيفة التلقي. وسنأتي لاحقًا على فكرة الصيّاد والسمكة وكشفها للنسق.

وفي حكاية ميثاء البدوية يظهر مضمر نسقي آخر هو التوحّش، الذي ارتبط بالعنف وبسلطة الأب وسلطة الزوج. فالزوج هنا يتشابه مع الأب في العمر وفي الشخصية النسقية، وينتج هذا التشابه سلطة أبوية يمارسها الاثنان على ميثاء، وكأنها أصبحت بين نسختين من أبيها المتوحّش، بينما تفتقر إلى الزوج الحقيقي الذي يماثلها، وهو ابن خالتها، الذي رفضه والدها واختار لها الزوج العجوز الثري، "ميثاء شابة في عنفوانها، طافحة بالحياة وبالحب، وقد أحبّت ابن خالتها الذي يماثل سنّها" (المحيميد، 2011، ص124)، وقد شك

والدها بوجود علاقة بينهما، "فأسرع بتزويجها من رجل عجوز في سنّه، غير أنه ثري" (المحيميد، 2011، ص124). والتماثل في السن بينهما ينتج تماثلًا في السلطة الأبوية، كما يكشف تماثلًا آخر بين (ميثاء وابن خالتها) في الحب والإقبال على الحياة.

أُخذت ميثاء من سياقها (سياق الحب والإقبال على الحياة) بفعل النسق، الذي يتصوّر فيها الضعف والتلقي، ووضعت طرفًا في ثنائية مغايرة (زوجة للرجل العجوز الذي يماثل الأب)، ومن هنا بدأ التحوّل النسقي في حياتها، حينما لم تتقبّل وضعها الجديد، ولم تستطع الخروج منه، "ميثاء لم تحبّه أبدًا، مما جعلها تقضي سنوات عمرها بين ذلّ معه، وهروب دائم إلى أهلها، ليستقبلها أبوها بالسوط" (المحيميد، 2011، ص125).

شكّلت الأبوية هنا (من الأب والزوج العجوز) نظامًا اجتماعيًا نسقيًا، غدا إطارًا لميثاء يحدّد هويتها في الخدمة والجنس والإنجاب والتربية وتلقي الأوامر والطاعة، ويُسقط حقّها في اختيار شريك حياتها (ابن خالتها)، والخروج عن هذا الإطار/النسق الذي تحرسه أكثر من سلطة مُكَلِّف.

يشبه الأبوية في حكاية ميثاء حكاية أخرى سردتها غاسلة الموتى، عندما أخذها رجل كبير في السن، له لحية يغلب عليها الشيب، وتبدو عليه ملامح الخير والإيمان، وطلب منها أن ترافقه لغسل ميت لديه، كان ذلك الأب ينوي قتل ابنته التي معه في سيارته، حتى وصل بها إلى خارج المدينة، وأخرجها من السيارة، تقول غاسلة الموتى: "كان يمشي وراءها بخطوات محسوبة، وهي تتجه بجلال وطمأنينة عجيبة نحو التلّ الرملي... دون أن تلتفت للوراء لو مرّة واحدة ناحيتي، كأنما كانت حاسمة في قرارها، كأنما كانت مخدّرة أو غائبة عن العالم" (المحيميد، 2011، ص52). تصوّر غاسلة الموتى مشهد الانقياد الذي حاولت تفسيره بأكثر من تشبيه (كأنما، كأنما)، وهي تكرارات لغوية تكشف حالة الذهول لديها.

ثم تروي لحظة القتل فتقول: "بعد دقائق من الصمت، وأنا وحدي في السيارة المفتوح بابها المجاور سمعت طلقًا ناريًا ضجّت له الجبال... الجبال في تلك اللحظة لم تكف عن البكاء" (المحيميد، 2011، ص52). وترديد الجبال للصدى وضجيجها وبكاؤها هي أنسنة لجأت إليها الساردة؛ لتكشف مدى ظلم النسق الذكوري وجبروته، فالأنسنة هنا في مواجهة التوحّش، واللين في مواجهة القسوة، حينما لا تحتمل الجبال تلك القسوة والتوحّش ويحتملها (الإنسان) الذكر، الذي يحيل مسماه الإنساني على غير تلك الصفات. هذا تناقض إذن بين ما هو إنساني وما هو غير إنساني من التصوّرات المضمرة وما تقود إليه من سلوك، تظهر قسوته في تبادل الأدوار بينهما، ومن ثم تبادل الصفات النسقية.

يظهر التناقض هنا أيضًا في صورة الأب نفسه الذي رأت الساردة في بادئ الأمر ملامح الخير والإيمان على وجهه، ثم رأت بعينها ما يخفيه من توحّش وقسوة تبكي منها الجبال. وقد فعل فعلته الشنيعة

بابنته، ثم دفنها وهو يبكي عليها. كل هذا يعني أن له شخصيتين: شخصية الأب التي توارت ولم يبقَ منها سوى ظاهر قليل، وشخصية النسق. فبعد أن ارتكب جريمته "كان يحفر التربة بمسحاة أحضرها على كتفه، ولا يكفّ عن النشيج، ولحيته تبتلع الدمع السخي، كان يحفر ويشهق مثل امرأة" (المحيميد، 2011، ص53).

وفي قولها (مثل امرأة) هنا، جاء التشبيه على لسان امرأة تمت برمجتها على هذا النسق الذي يربط المرأة بالبكاء، ويربط الرجل بالقسوة.

تتعارض إذن صورتان في هذا الأب كشف عنهما خطاب الساردة: صورة نسقية متوحشة ظهرت حينما اختلى بابنته في الصحراء، وصورة أخرى ظاهرة يظهر بها في المدينة، ظهر ما تبقى منها في بكائه على ابنته التي قتلها عمدًا؛ بسبب (مسألة شرف)!. فالصورة تجمع نقيضين: هو الأب والقاتل معًا. فقد قتلها وهو يبكي عليها، وهو ما يكشف صراع الفطرة والنسق هنا، حيث يعود الحزن والبكاء إلى الفطرة الأبوية، وتعود القسوة والإجرام إلى مضمر نسقي ثقافي أنتج تصوّرًا للشرف عند الأب من خلال ابنته، وأن هذا الشرف لا يعود إليه إلا بالقتل، فحوّل النسق الأب من وضعه الفطري الطبيعي إلى وضع ثقافي غير طبيعي، وهو وضع الإجرام، وقد حدث هذا التحوّل بسبب هذه الجملة الثقافية (مسألة شرف).

فالنسق الذكوري إذن هنا يربط بين المرأة ودلالات القارورة، فهي تتلقى الأوامر، وتتلقى الجنس، بالطريقة التي أشارت لها نبيلة وميثاء، وتتلقى العنف (الفأس) الذي هو الضرب في حكاية ميثاء، والرصاص في حكاية بنت الشيخ الملتحي. ويتصوّر فيها الضعف كما رأينا في حكاية منيرة التي تواجه هذا التصور بصرامة وصلابة، وتبرمج على إخفاء حكاياتها وأن تكون قارورة أخرى لأسرارها؛ ومن ثَمَّ تصمت كما فعلت نبيلة. فالنسق الذكوري قد جعل الشخصيات الذكورية تنتج تصوّراتها عن المرأة بما يجعلها تظل في موقع المفعولية، وأضحت هذه التصورات قيودًا عليها، فكل حكاية هي قارورة ثقافية تعيشها المرأة، والخروج الحقيقي منها هو الخروج من تلك التصوّرات الذكورية المهيمنة وتفكيكها.

وقد هيمن النسق الذكوري؛ لأنه استطاع أن يسخّر المنظومة الثقافية بأبعادها المختلفة (الاجتماعية، والدينية، والعادات والتقاليد..) لمصلحته في ترسيخ دلالات الضعف والتلقي أو دلالات القارورة في المرأة، واستُخدمت هذه الخطابات جميعها للتغطية على هيمنة الأنساق وتجميلها، وهي أنساق منغرسة في الذهنية الذكورية من عصور تاريخية قديمة، تكمن حينًا وتعود في أحايين أخرى، إذا ما توافرت لها ظروف العودة وغذّتها المنظومة الثقافية بخطاباتها المختلفة. وهو ما يؤكد عمق النسق وانغراسه في الذهن.

2- الأنثى ضد الأنوثة

في حديث غاسلة الموتى السابق إشارة إلى دلالة مضمرة من دلالات القارورة، عندما وصفت الرجل الملتحي الذي قتل ابنته بأنه "كان يحفر ويشهق مثل امرأة" (المحيميد، 2011، ص53). والحديث هنا ورد على لسان شخصية أنثوية في السرد، ولم يرد على لسان الساردة منيرة ذاتها، وهو تمثيل للتصوّر الذهني الذي رسّخته الثقافة في ذهن تلك الشخصية، من دلالات الضعف والبكاء وربطها بالمرأة، في حين ربطت الصلابة والقسوة بالرجل. كانت ترى صورتين لذلك الأب لم تستطع أن توفّق بينهما، فحينما قتل ابنته كان قد بلغ حدًّا في قسوته ضجّت له الجبال كما قالت، وهو الجزء القاسي والمتوحّش فيه، الذي هو أقسى من الجبال. ثم وصفت بكاءه الشديد أثناء حفره ودفن ابنته، بأنه كان يشهق مثل امرأة، الذي هو أضعف ما وصل إليه.

ففي الجزء الإنساني -هنا- ظهرت المرأة في حديث غاسلة الموتى، لكنها لم تكن تقصد هذه الدلالة الإنسانية، فهي شخصية بسيطة، وثانوية في النص، وإنما كانت تقصد دلالة الضعف المفاجئة، التي ظهر عليها الرجل، والمناقضة لصلابة، وقسوة رأتهما قبل البكاء. وهذا تصوّر نسقي يربط المرأة بدلالة الضعف والبكاء، وجاء على لسان المرأة هنا.

كانت منيرة قد أشارت إلى توارث البرمجة، أو توارث التصوّرات المضادّة للأنثى والبرمجة عليها، الذي ظهر في أحاديثها عن أمها، "هكذا علمتني أمّي في الطفولة، أن أحترس من الغرباء، أن أنكفئ إلى داخلي، أن أخزّن عواطفي وطاقتي في داخلي" (المحيميد، 2011، ص86). وتكرار (أن) بدون عاطف بين الجمل، يجعلها شروطًا يجب حفظها وتنفيذها، والاحتراس من الغرباء هنا ورد في حديثها عن الحب والتلقي، وأنها ينبغي أن تنتظر من يحبّها، وتحترس من الخطوة المعاكسة، أي من أن تبحث عمّن تحبّه، فـ(الغرباء) هنا لها دلالة خاصة، وليس المقصود بها من يتوقّع منهم الأذى. وفي الجملة الأخرى والتي بعدها وردت كلمتان هما (أنكفئ)، و(أخزّن) في داخلي، وهنا تدريب واضح على معنى القارورة.

تظهر أيضًا تصوّرات الأنثى ضد الإناث في موظّفات دار الرعاية كما أشارت منيرة، ففي يومها الأول في عملها الجديد اصطحبتها مديرة الدار مع بعض زميلاتها لوجبة الفطور، ولكن ليس المقصود بالفطور الوجبة الاعتيادية، وإنما ترميز نسقي للعنف ضد الفتيات الصغيرات من نزيلات الدار، فقد "كانوا يسمّون جلد البنات الصغيرات فطور كلاوي" (المحيميد، 2011، ص143). وردت هذه التسمية على لسان إحدى الشخصيات، أما الساردة/ منيرة فقد كانت ترفض هذا النوع من الوجبات، تقول منيرة: "قلت همسًا لزميلة ونحن نمشي في الممر إنني لا أحب الكلاوي ولا الكبدة" (المحيميد، 2011، ص143)، فهي ترفض جميع وجبات العنف ضد بني جنسها بالصيغة التي استطاعت أن ترفض من خلالها (همسًا).

وعندما جاء (الشيخ) ليقوم بالجلد، سألت منيرة زميلتها مستنكرة: لماذا يحدث ما يحدث؟ فأجابتها بحنق: "حتى يتأدبن ويكنّ عظة لغيرهن من النزيلات يا غبية!" (المحيميد، 2011، ص145)، تقول منيرة إن زميلتها "قالت ذلك بحنق مَن قد تفقَّد متعة فطور الكلاوي والكبدة" (المحيميد، 2011، ص145). وهنا تكمن النسقية، حينما يكون جَلد الأنثى متعة للأنثى، وفي تسميتهن لها بالوجبة (الكلاوي والكبدة) دلالة على المتعة النسقية، فهي وجبة محبّبة وممتعة من العنف ضد بني جنسهن. وحينما تشاغب منيرة زميلتها بأسئلتها، يصرخ النسق في وجهها بأنها غبيّة!. يمتلك النسق هنا لسانا للدفاع عن نفسه وعن قبحه. ويُسجّل هنا تصوّر آخر مضاد تمثله الساردة منيرة، كما سيأتي.

تقول الساردة وهي تصف بدء الجلد: "بدأ السوط يحكي حزنه الأبدي، وهو يعلو مغمضًا ومضطربًا ثم يهوي وسط صفير الهواء الذي يبكي لفرط سخطه، وما أن ينبس صوت مخنوق خلف السواد، محاولًا التملّص من يدي نزيلة أخرى تقبض عليها حتى يهدّد صوت رجل آخر، إن لم تكبت ألمها وصوتها، فسيضطر أن يعيد الجلد والعدّ مرّة أخرى!" (المحيميد، 2011، ص145).

والحزن الأبدي للسوط واضطرابه وبكاؤه استنطاق للأداة تقوم به الساردة لكشف موقفها الذي يقابل موقفي الجلاد والنساء اللاتي معه، وهو حزن أبدي ملتصق بالسوط على ضحاياه. فالساردة هنا أنسنت السوط وجعلته يشعر ويحس بضحاياه التاريخيين، في حين أن الجلاد لا يشعر، ومن دخل معه في البرمجة لا يشعر أيضًا. وتبدو في الاقتباس ثلاثة أصوات: صوت السوط الحزين المتعاطف مع ضحاياه، وصوت الضحية المخنوق، وصوت الرجل الذي يهدد ويطلب منها كبت ألمها. ويندمج صوت الساردة مع صوت الضحية وصوت السوط المتعاطف. بينما يندمج صوت السجانات مع صوت الرجل الذي يهدّد ويجلد. وهذا الصوت الأنثوي المندمج مع صوت الرجل هو الذي خضع للبرمجة وردد التصوّرات ذاتها التي يرددها الذكور ضد الإناث.

3- الأنوثة ضد الذكورة

هذا التصوّر المضاد تتبناه الساردة، ويسعى إلى تفكيك دلالات القارورة الموجّهة ضد المرأة، وهي الدلالات التي شكّلت مشتركات بينها وبين القارورة، وأصبحت هذه المشتركات مسؤولة عن إنتاج تصوّرات ذكورية غدت قارورة ثقافية ضخمة تحاول الشخصيات النسائية الخروج منها. وحتى تنجز تلك المهمة فإنها تعلن تصوّراتها عن تلك الأنساق الذكورية والشخصيات التي تتبناها.

تكشف الخطابات النسائية مضمرًا نسقيًا حيوانيًا (وحشيًّا) عبر التشبيهات والصيغ الاستعارية التي وردت على لسان الشخصيات النسائية مباشرة، أو من وجهة نظرها في السرد، أثناء وصفها للشخصيات

الذكورية، فمنيرة الساهي تصف أخاها محمدًا العائد من أفغانستان بقولها: "مثل ذئب شرس في قفص، كان محمد الساهي يدور في الصالة" (المحيميد، 2011، ص177).

وفي حديث الراوي عنه الذي يتحدث بوجهة نظر منيرة قال: "بعد أن هاج أخوها العائد قبل سنوات من أفغانستان" (المحيميد، 2011، ص14). كما أن نبيلة وهي تصف أباها الزائف (زوج أمها)، الذي كان يختلي بها، كانت تقول: "فقد انكبّ سريعًا فوق ظهري، مرتبكًا وهائجًا مثل ثور ينخر" (المحيميد، 2011، ص31). وغاسلة الموتى كانت تصف سيارة الأب الملتحي الذي قتل ابنته بأنها كانت "تنهب الإسفلت بشراسة" (المحيميد، 2011، ص51)، وتصف قلبها بقولها: "كان خفق قلبي يشبه خفق قلب طير مطارد، يطارده الرماة من شجرة إلى شجرة" (المحيميد، 2011، ص51). وميثاء البدوية كانت تشبّه زوجها العجوز بالذئب حينًا، كما في قولها: "قمت وسوّيت له العشاء، أكله مثل ذئب لحاله" (المحيميد، 2011، ص125). وتشبهه بالثور أحيانًا أخرى، كما في قولها: "مثل ثور كان يشخر وينخر" (المحيميد، 2011، ص125). بل إنها كانت تسمّيه الثور حتى أثناء حديثها عنه في التحقيق.

وتحكي منيرة عن حال ميثاء بعد أن فعلت فعلتها بمساعدة العامل ولم يُكتشف أمرهما في البداية: "فغادر المزارع البلاد، وعادت هي إلى شراسة أبيها" (المحيميد، 2011، ص126). وتقول عن ميثاء البدوية في التحقيق: "صوت ميثاء كان قويًا ومتحديًا وشرسًا" (المحيميد، 2011، ص124). ووصفت منيرة عشيق فاطمة الحساوية بقولها: "انهال عليها كصيّاد سمك محترف.. وغرز سنارته في ماء نهرها" (المحيميد، 2011، ص136). ظهرت صفة الشراسة أيضًا وصفًا للسجّانات في دار الفتيات التي تعمل فيها منيرة أخصائية اجتماعية، كما وصفت حسناء السجينة بالشراسة أيضًا.

نلاحظ هنا أن الخطابات النسائية الرافضة تكشف صورة حيوانية متوحشة متخفية في الشخوص الذكورية التي ارتبطت بها، تبرزها التشبيهات والاستعارات التي تقيم علاقات حيوانية في دلالاتها عبر الألفاظ (ذئب، هاج، ثور، شرس، صيّاد، رماة)، وهي جميعها إسقاطات حيوانية (من معجم الحيوان والصيد الذي يبقى فيه الأقوى) تلقي بظلالها على الشخصية النسقية الموصوفة، وتكشف وتعرّي ما فيها من قبح حيواني.

وتواتر هذه التعبيرات التشبيهية والاستعارية يجعلها ذات دلالة موظفة توظيفًا مقصودًا في نسيج الرواية لكشف المضمرات النسقية ورفضها، من خلال إخراجها من الدائرة الإنسانية وربطها بدائرة الحيوان، والتبصير بخطورتها، فعندما تصف منيرة وجود أخيها محمد معهم في صالة البيت وهو منفعل ويشتم بعض إخوته بأنه مثل ذئب في قفص، فإن التشبيه يخلق تصوّرًا بين وجود محمد أخيهم في صالة البيت وبين ذئب شرس في قفص، فهو شخص خطير على مقربة من الآخرين الذين يوشك أن يجد فرصة للاعتداء على أحدهم، وهذا خطاب رافض ومقاوم، ويلفت نظر الآخرين إليه.

فالأدوات البلاغية وظفت في خطاب النسق الرافض؛ لكشف مضمر نسقي متوحش تقنّع بصيغ مختلفة، كان قناعه التديّن في شخصية محمد الساهي، والرجل الملتحي الذي قتل ابنته، والقناع الأبوي الاجتماعي في شخصية الأب الزائف لنبيلة، وفي شخصيتي والد ميثاء وزوجها. أما في شخصيتي حسن العاصي ومعيض فقد تقنّع بالحب والعشق والغزل.

كما نجد أن هذه التمثيلات كلها تتجه من الأنثى إلى الذكر، فالمرأة هي التي تصف الذكور بالصفات الحيوانية الشرسة، ما عدا السجانات والسجينة حسناء في دار الرعاية وميثاء البدوية التي وصفتها منيرة باستعارات وتشبيهات حيوانية شرسة، مثلما وصفت صوت ميثاء في التحقيق بأنه كان قويا ومتحديًا وشرسًا، "ولها عينان حادتان كعيني صقر" (المحيميد، 2011، ص123).

وهي تمثيلات تكشف التحوّل النسقي الذي حدث في حياة الشخصية الأنثوية أثناء رفضها للنسق المهيمن (نسق التوحّش)، وتحوّلها من وضعها الإنساني والأنثوي الطبيعي إلى وضع غير طبيعي أثناء محاولتها خروجها من النسق/ القارورة؛ فتحوّل الخطاب السردي معها وكشف ذلك العوار.

تحيل صفة البدوية في اسم ميثاء -بوصفها نموذجًا للشخصيات الأنثوية التي وصفت بالشراسة- على تصوّر ذهني ثقافي عن المرأة البدوية وما تتصف به من قوّة تقتضيها حياتها القاسية ومشاركتها للرجل في مغامراته، ظهر هذا التصوّر في المواصفات التي منحتها الساردة لميثاء عبر التشبيه والاستعارة (لها عينا صقر)، وصوتها (كان قويًّا ومتحديًا وشرسًا)، وهي تصوّرات تقرّبها من تصوّرات المرأة عن الرجل، كما رأينا، من خلال الربط بينها وبين كائنات قوية ومتوحّشة يُشبّه بها الرجل عادةً (الصقر) (الشراسة).

كل هذا يقرّب الصورة الذهنية لميثاء من التوحّش، ويخلق أرضية مشتركة بينها وبين الرجل ضمن التصوّر الذهني لهما، ويمهد لخدمة النسق وتحوّلها النسقي من شابة طافحة بالحياة وبالحب، كما تقول الساردة، إلى قاتلة ومجرمة، أثناء محاولتها الخروج من وضعية إطارية للنسق، حيث شكل التوحّش إطارًا لحياتها بين أبيها وزوجها العجوز (الشبيه بأبيها)، وقد تحوّلت بذلك من وضعها الأنثوي الطبيعي إلى الوضع النسقي. ومن هنا ظهرت معها صفة (الشراسة) التي اتصف بها الذكور في هذا التصوّر. كما وصفت بها حسناء السجينة التي ظلت تتعاطى المخدّرات داخل السجن، ووصفت بها السجانات وهن يتمتعن بوجبات العنف (فطور الكلاوي).

أنتج التصوّر المضاد الذي تبنته الساردة/ منيرة تحوّلًا إيجابيًا للشخصيات النسائية التي تنطلق منه، ويمكن رصد هذا التحوّل من خلال ثنائيات: الصمت/الكلام، الحكي/الكتابة، التلقي/ الفاعلية.

ففي ثنائية الصمت/الكلام يبدو المنظور النسقي هو أن تؤثر المرأة الصمت على الكلام، كما فعلت نبيلة التي رأت في كلامها هدمًا لأسرتها المستقرّة وقد أُجبرت على هذا الصمت لإحساسها بأن الكلام مكلف لها

وفوق قدرتها على احتمال تبعاته، ومن هنا آثرت الصمت النسقي، وهو المنظور السائد كما أشارت إلى ذلك الساردة بقولها: "كم من نساء يعشن مثل هذا الصمت" (المحيميد، 2011، ص36)، و(كم) هنا خبرية تفيد الكثرة كما يقول النحاة، وهي الكثرة الصامتة، التي تؤثر الصمت على الكلام لتصوّرها الذهني عن خطورة الكلام وتبعاته التي لا طاقة لها به.

يظهر الصمت أيضًا في حكاية الشابة التي حكتها غاسلة الموتى، كأن هناك لعبة صمت تتبادلها النساء (الفتاة، وغاسلة الموتى)، في مقابل الرجل الذي يتحدّث. كانت الفتاة –وهي تقاد إلى الهلاك- تمشي صامتةً خلف ذلك الأب الملتحي، "دون أن تلتفت للوراء لو مرّة واحدة... كأنها كانت مخدّرة أو غائبة عن العالم" (المحيميد، 2011، ص 52)، كما تصفها غاسلة الموتى التي كانت شاهدة على تلك الحادثة. ثم بعد أن ارتكب جريمته وطلب منها أن تأخذ أغراض الغسل وتأتي معه لغسل الفتاة، تقول: "كنت كأنني المرأة الشابة قبل قليل، هو يمشي أمامي، وأنا أتبعه تجاه التلّ، مخدّرة وصامتة، ولا ألتفت إلى الوراء" (المحيميد، 2011، ص 53). وهنا تبادل أدوار بين النساء (الشابة وغاسلة الموتى الكبيرة في السن)، حيث تتبادلان موقع الصمت في الثنائية، دون اعتبار للسن. بينما يظل الرجل مرتبطًا بالكلام.

وقد شبّهت منيرة نفسها بشهرزاد عندما تخيّلت أن والدها سيزوّجها رجلًا عجوزًا، أي عندما تخيّلت حياتها في القارورة/ النسق. وهذا يؤكد ما قلناه عن نسق الحكي الشفوي المتوارث الذي تمثله نسقيًا الجدة/ أو قارورة الجدة.

وتبنّي الساردة المنظور الرافض للصمت يجعلها تشرع في التحوّل عنه إلى الحكي، أي الحديث عن حكاياتها وإذاعتها، ولكنه ليس الحكي الشفوي المباح للنساء والذي يظل معنى من معاني الصمت، وإنما الحكي الموثّق، أي الكتابة، وهو ما سيقودنا إلى ثنائية الحكي والكتابة.

في ثنائية الحكي/الكتابة ينطلق التصوّر الذكوري عن الكتابة بأنها فعل ذكوري، في مقابل الحكي الشفوي الذي هو فعل أنثوي. والكتابة هنا تمثّل دلالات الظهور والإفصاح، في مقابل الحكي الشفوي الذي يمثّل الإخفاء والصمت، ومن هنا فإن تحوّل النساء من الحكي الشفوي إلى الكتابة، كما يقول الغذامي، هو تحوّلهن من الإخفاء والصمت إلى الظهور والإفصاح (الغذامي، 2006، ص 7، 8). والتحوّل إلى الإفصاح يعني تحوّل حكاياتهن الخاصة من عالم النساء الخاص بهن إلى العلن. وهذا التحوّل حققته الساردة منيرة التي ظهرت في أول الحكاية طفلة تتدرّب على الحكي من جدتها، (النسق الشفوي المتوارث)، غير أنها تحوّلت إلى كاتبة وساردة في نهاية الحكاية (تكتب في الصحافة، وتوثّق حكاياتها وحكايات نساء أخريات)، فتحوّلت من الإخفاء إلى الظهور، ونقلت حكاياتها من عالم النساء إلى عالم الرواية المعلن؛ فظهرت حكايات نسائية خاصّة كان مكانها الحكي الشفوي لا الكتابة السردية وفق التصوّر الذكوري المهيمن.

وهذا التحوّل يحيل عليه أحد المعاني الترميزية للقارورة، وهو المعنى السردي، حينما استطاعت منيرة أن تخرج حكاياتها من قارورة الجدة المتوارثة إلى قارورة السرد (الرواية)؛ فتحوّلت من الحكي الشفوي إلى الكتابة السردية.

وقد حققت منيرة بتحولاتها السابقة من الصمت إلى الكلام، ومن الحكي إلى الكتابة، تحولًا آخر من التلقي (المفعولية) إلى الفاعلية، وهي بهذه التحولات تنقض دلالات الصمت والإخفاء والتلقي في النسق الذي يربط بين المرأة والقارورة.

في ثنائية التلقي/الفاعلية كانت منيرة قد رفضت وضعية التلقي التي تربطها بالقارورة أو بالأرض التي تتلقى المطر والفأس. ظهر ذلك الرفض في سلوكها المغاير لسلوك أختها في الحكاية، وفي خطاباتها مثل قولها: "أختي الكبرى نورة ستلهث خلف زوجها مثل قطة أليفة، وستحضن صغارها بخوف" (المحيميد، 2011، ص 228). والتشبيه بالقطة الأليفة هنا يعيدنا مرّة أخرى إلى التصوّر الحيواني، ولكنه هذه المرّة تصوّر أنثى عن أنثى أخرى، وهو تصوّر رافض، يلمح إلى النسق المتوحّش عند الذكور الذي يقتضي من المرأة المطيعة/ المتلقية داخل ذلك النسق أن تظل في دائرة الحيوانات الأليفة، فهو تصوّر يجعل الذكور حيوانات متوحشة، ويجعل النساء المطيعات لنسق التوحّش اقتضاءً حيوانات أليفة. ويدعو للخروج من هذا النسق الحيواني إلى النسق الإنساني الذي لا يجاري الذهنية الذكورية النسقية التي ترى في المرأة الخضوع والتلقي والإنجاب والتربية فحسب.

وقد كانت آخر صيغة من صيغ الرفض التي اتخذتها منيرة عندما أحرقت صك طلاقها من حسن العاصي/ علي الدحال، كانت بهذه الصيغة ترفض أكثر من سلطة، يحيل على ذلك حديث الراوي العليم الذي يصف -من خلال وجهة نظرها- الصك يحترق داخل الغرفة، "بدأت الكلمات تتساقط على رخام الغرفة رمادًا أسود ملتويًا، فما إن سقط حسن العاصي حتى تبعه أبوها حمد الساهي، ومعهما اسم القاضي... تنفّستْ بعمق. كنستْ بأصابعها رماد الورق، وحملته في كفّها، ثم نثرته من فضاء النافذة" (المحيميد، 2011، ص 237). وتساقط هذه الأسماء الثلاثة هو تساقط لسلطات ذكورية (اجتماعية، وتشريعية)، لها فاعلية في تقييد الشخصيات الأنثوية في الرواية، تحتج عليها منيرة وترفضها من خلال مشهد حرق الصك وتساقط الأسماء.

كما كانت فاطمة الحساوية قد كشفت عن زيف معيض، وعنصريته في دار الرعاية، حينما لم يعترف بفعلته، فأثبتت ذلك من خلال خُرق قديم في كتفه الأيسر، وكان هو ينفي وجود هذا الخرق، ويتهمها بالكذب عليه، وهو ما جعلها تصرخ في وجهه: "أنت الكذّاب والمجرم!" (المحيميد، 2011، ص141)، وهو الحال الذي انكشفت لها فيه مضمرات شخصية عشيقها وأصبحت في مواجهة مع النسق وجهًا لوجه. غير

أن طريقتها في الرفض جعلت أمر معيض يتضح للمحقّق "ليشعر فجأة بركله عنيفة على خاصرته" (المحيميد، 2011، ص 141)، وهي الركلة التي كانت رد فعل إنساني من المحقق ضد نسقية معيض.

تظهر الإنسانية هنا في مقابل الحيوانية في شتيمة المحقق لمعيض بعد أن كال له اللكمات حتى أسقطه: "يا نذل.. يا حيوان.. يا حقير" (المحيميد، 2011، ص 141)، وهي لحظة يشخص فيها المضمر النسقي الحيواني الذي يتخفّى في شخصية معيض، نسق لم تفد معه توسّلات عشيقته وأهلها ومسؤولي التحقيق بأن لا يهدم تلك الأسرة باستغلاله للفتاة المراهقة. ومن هنا جاءت الأوصاف مضادة وكاشفة من المحقق (النذالة والحيوانية والحقارة)، وهي صفات تقابل ما ظهر في معيض من صفات (الكذب، والقسوة، والتعالي)، وكان رد فعل المحقق استجابة لموقف الرفض لدى فاطمة، وكان موقفًا إنسانيًا مضادًا للنسق.

كما أن صفة (الحساوية) لفاطمة تكشف حالة اختلاف ثقافي كان يمكن له أن يتجه نحو التعايش عبر خطاب الحب، الخطاب الأقدر على هدم مثل هذه الاختلافات، غير أن النسق حوّل الاختلاف الثقافي الطبيعي إلى عائق مجازي غير طبيعي يظهر فيه الذكر متناقضًا مع نفسه، يخفي غير ما يظهره للآخرين. أي أن المضمر النسقي الذكوري هنا استطاع نسخ نسق الحب الظاهر المضاد له ونفيه وأحلّ الاختلاف والنفور محلّ التعايش والقبول، و"هذا هو صراع الأنساق، حيث لا يسمح النسق الفحولي لغيره من الأنساق بأن يتمكن من الثقافة؛ ولذا يجري نفي ونسخ الخطاب المضاد لكل ما هو فحولي" (الغذامي، 2017 ص 25). وهو ما فعله معيض وما فعله علي الدحال باسم الحب، وكذلك فعلت الشخصيات الذكورية الأخرى الحارسة للنسق.

النتائج:

من النتائج التي توصّل إليها البحث الآتي:

تعدّد مستويات ترميز العنوان، بين قارورة الجدة، والرواية القارورة، والمرأة القارورة، والقارورة النسق، الذي ينتج تصوّراته المضمرة ضد المرأة.

يستثمر عنوان الرواية (القارورة) دلالات نسقية تربط بين المرأة والقارورة، وقد استطاعت الرواية أن تخضع تلك الدلالات للمساءلة الثقافية وإبراز منظور سردي نسوي مضاد.

حينما تكون القارورة مرادفًا للمرأة ينتج معنى (المرأة/القارورة)، أي أنهما معًا يتبادلان الدلالات النسقية (التلقي، والإخفاء، والضعف...). وحينما تكون القارورة مرادفًا للنسق ينتج معنى القارورة الثقافية الذي يرادف النسق الثقافي؛ وينتج مجموعة من التصوّرات المهيمنة في السرد والتصورات المضادة التي تحاول الخروج من القارورة/النسق.

أن الشخصيات الذكورية تنطلق من تصوّر مضمر يربط بين المرأة والقارورة في دلالات التلقي والإخفاء والضعف وغيرها من الدلالات النسقية وهي دلالات مترسخة ثقافيًا. كما تبين أن النساء قد تعرّضن للبرمجة على تلك الدلالات؛ ولذلك ظهر تصوّر أنثوي يكرّر تصوّر الذكور عن الإناث.

أن التصوّر الأنثوي للذكورية اعتمد على الأدوات البلاغية في الوصف لكشف ما في النسق من مضمرات العنف والتوحش والحيوانية، كما أنتج تحولًا إيجابيا للشخصيات النسائية التي تنطلق منه، ظهر ذلك التحوّل من خلال ثنائيات: الصمت/الكلام، الحكي/الكتابة، التلقي/ الفاعلية.

تبيّن من خلال دراسة الشخصيات الأنثوية أن ثمة قارورة ثقافية ضخمة قد تشكّلت من تصوّرات الذكور عن النساء، وشكّلت عليهن قيدًا أو إطارًا حاولت الشخصيات النسائية الخروج منه بصيغ مختلفة، وأن الخروج من القارورة/ القيد مرهون بالخروج من النسق، أي الخروج من تلك التصوّرات الذكورية المهيمنة من خلال كشفها وتفكيكها.

المراجع:

اصطيف، عبدالنبي. (2017). ما النقد الثقافي؟ ولماذا؟، *مجلة فصول*، (99)، 15-29.

الغذامي، عبدالله. (2017). *الجنوسة النسقية أسئلة في الثقافة والنظرية* (ط1). المركز الثقافي العربي.

الغذامي، عبدالله. (2006). *المرأة واللغة* (ط3). المركز الثقافي العربي.

الغذامي، عبدالله. (2005). *النقد الثقافي قراءة في الأنساق الثقافية العربية* (ط3). المركز الثقافي العربي.

ليتش، فنسنت ب. (2022). *النقد الثقافي النظرية الأدبية وما بعد البنيوية* (ط1). المركز القومي للترجمة.

المحيميد، يوسف. (2011). *رواية القارورة* (ط4). المركز الثقافي العربي.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (2009). *لسان العرب*. (عامر أحمد حيدر، تحقيق، و عبدالمنعم خليل إبراهيم، مراجعة)، دار الكتب العلمية بيروت.

النعمي، حسن. (2009). *الرواية السعودية واقعها وتحولاتها* (ط1). وزارة الثقافة والإعلام بالرياض.

Arabic References

Isstaif, A. (2017). Ma-Al-nagad al-thagafi ? wa limatha ?, *in Fusoul Magazine*, (99), 15-29.

Al-Ghadhami, Abdullah. (2017). *Alhajnusah alnasaqiah 'asyilah fi althaqafah wa alnadhariah* (1st ed.). Arab Cultural Center.

Al-Ghadhami, A. (2006). *Al-marah wa al-Lughah* (3rd ed.). Arab Cultural Center.

Al-Ghadhami, A. (2005). *Al-nagad al-thagafi: graah fi alansag al-thagafiah al-arabiyah* (3rd ed.). Arab Cultural Center.

Leach, V. (2022). *Cultural Criticism, Literary Theory, Poststructuralism* (1st ed.). National Center for Translation.

Al-Muhaimid, Y. (2011). *aL-Garurah* (4th ed.). Arab Cultural Center.

Ibn Manzur, M. (2009). *Lesaan A-'arab* (Amer Ahmed Haider, investigation, and Abdel Moneim Khalil Ibrahim, review), Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah, Beirut.

Al. No'mi, H. (2009). *The Saudi novel:its reality and transformations* (1st ed.). Ministry of culture and media.

OPEN ACCESS
Received: 13 -05 -2024
Accepted: 30- 07-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

A Study of Linguistic Thought in Ibn Khaldun's Work

Dr. Adel Karama Mayly *
adlmyly42@gmail.com

Abdul Wahid Mohammed Noman Dahmash**
ansdahmash@gmail.com

Abstract

This research explores Ibn Khaldun's linguistic thought, examining his understanding of linguistics and identifying the key tools he considered essential for language acquisition. The study also delves into Ibn Khaldun's social and educational perspectives on language. The research is organized into an introduction, two sections, and a conclusion. The first section focuses on Ibn Khaldun's concept of linguistics and its tools, while the second section addresses his social and educational linguistic studies. The conclusion summarizes the research findings, highlighting several key points: Ibn Khaldun's concept of language aligns in many ways with that of modern Western linguists. He viewed auditory perception as foundational to cognitive faculties, a notion supported by contemporary linguistic realities and medical research. Additionally, Ibn Khaldun's sociolinguistic studies represented a significant advancement in the field. He argued that effective social linguistic planning and language policy are rooted in the strength and authority of language. Furthermore, his educational approaches to language learning are in line with the views of modern educational theorists.

Keywords: Linguistics, Language Authority, Sociolinguistics, Linguistic Thought, Linguistic Planning.

* Associate Professor of Syntax and Language, Department of Arabic Language, Faculty of Arts, Humanities and Social Sciences, Al-Mahrah University, Republic of Yemen.

** PhD Student in Literature and Criticism, Department of Arabic Language, Faculty of Education, Al-Mahrah University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Mayly, Adel Karama & Dahmash, Abdul Wahid Mohammed Noman. (2024). A Study of Linguistic Thought in Ibn Khaldun's Work, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 282 -297.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2073

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/05/13م
تاريخ القبول: 2024/07/30م

قراءة في الفكر اللساني عند ابن خلدون

د. عادل كرامة معيلي *
adlmyly42@gmail.com

عبد الواحد محمد نعمان دهمش**
ansdahmash@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث إلى قراءة الفكر اللساني عند ابن خلدون مبينا مفهوم اللسانيات عنده، والكشف عن أهم أدوات اكتساب اللغة من وجهة نظره، كما تناول الدرس اللساني الاجتماعي والتربوي عند ابن خلدون. وقد جاءت خطة البحث في مقدمة ومبحثين وخاتمة: تناول المبحث الأول مفهوم اللسانيات عند ابن خلدون وأدواتها. بينما تناول المبحث الثاني الدراسات اللسانية الاجتماعية والتربوية. أما الخاتمة فقد بينت أهم النتائج التي توصل إليها البحث، وأهمها: يتفق مفهوم اللغة عند ابن خلدون في كثير من جوانبه مع مفهوم اللغة عند علماء اللغة الغربيين في العصر الحديث. يرى ابن خلدون أن السمع أبو الملكات: وهذا المفهوم يتفق مع ما يقره الواقع اللغوي، وتقره التجارب الطبية. شكلت الدراسات اللغوية الاجتماعية خطوة متقدمة عند ابن خلدون. توصل ابن خلدون إلى أن التخطيط اللغوي الاجتماعي، والسياسة اللغوية قائمة على قوة اللغة وسلطتها، وما تمتلكه من مقومات. جاءت الدراسات التربوية عند ابن خلدون وطرق تطبيقها موافقة لآراء علماء التربية المحدثين.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات، سلطة اللغة، اللسانيات الاجتماعية، الفكر اللساني، التخطيط اللغوي.

* أستاذ النحو واللغة المشارك - قسم اللغة العربية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة المهرة - الجمهورية اليمنية.

** طالب دكتوراه في الأدب والنقد - قسم اللغة العربية - كلية التربية - جامعة المهرة – الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: معيلي، عادل كرامة، ودهمش، عبد الواحد محمد نعمان. (2024). قراءة في الفكر اللساني عند ابن خلدون، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 282-297.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

مقدمة

لم يدرس اللغويون العرب القدماء اللغة دراسة سطحية، بل استقصوها في كل جوانبها، فخلفوا لنا تراثا علميا لغويا على درجة عالية من الدقة العلمية والمنهجية يضاهي من حيث قيمته النتاج اللساني الغربي الحديث ومكانته، بل يتفوق عليه في بعض الأحيان.

وربما كان من الإنصاف أن يعترف اللسانيون اليوم أن ابن خلدون قد سبقهم إلى كثير من المواضيع التي عالجها في مقدمته كالقضايا اللغوية والاجتماعية والتربوية، بمعنى أن لابن خلدون من الوجهة اللسانية العامة باعاً ليس بالقصير؛ وهذا ما دفع الباحثَين لأن يكتبا بحثهما هذا: (قراءة في الفكر اللساني عند ابن خلدون) فضلا عن الدوافع والأسباب الآتية:

- أهمية الفكر اللساني الذي قدمه ابن خلدون وخصب أفكاره اللسانية.
- محاولة إبراز الفكر اللساني لابن خلدون، الذي يعد فكرا متقدما في الدراسات اللسانية التي أصبحت علامة التطور اللغوي الحديث.
- وضع دراسة عميقة ومركزة عن الفكر اللساني لابن خلدون بين يدي الباحثين يستفاد منها.

وتتمثل مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مفهوم اللسانيات عند ابن خلدون مقارنة بما توصل إليه علماء اللسانيات الغربيون؟
- ما أهم أدوات اكتساب اللغة من وجهة نظر ابن خلدون؟
- كيف تناول ابن خلدون الدرس اللساني الاجتماعي والتربوي؟

ويهدف هذا البحث إلى:

- قراءة الفكر اللساني عند ابن خلدون.
- بيان مفهوم اللسانيات عند ابن خلدون مقارنة بما توصل إليه علماء اللسانيات الغربيون.
- الكشف عن أهم أدوات اكتساب اللغة من وجهة نظر ابن خلدون.
- معرفية الكيفية التي تناول بها ابن خلدون الدرس اللساني الاجتماعي والتربوي.

وتتجلى أهمية هذا البحث في كونه: يعطي الباحثين والمهتمين مقاربة مفيدة في الفكر اللساني عند ابن خلدون، ومدى ما حققه من إنجاز سبق عصره بقرون.

أما الدراسات السابقة التي تناولت الفكر اللغوي عند ابن خلدون فأهمها:

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2073

- الفكر اللغوي عند ابن خلدون في ضوء علم اللغة المعاصر، أطروحة دكتوراه، مقدمة من الطالب: باسم يونس البديرات، إلى جامعة مؤتة، 2007م.

وقد ركز الباحث على الفكر اللغوي عند ابن خلدون ولا سيما ما قدمه في علم النحو، وعلم الأصوات، والخط والكتابة، وقضايا في البلاغة والأدب.

- الاكتساب اللغوي وقضاياه عند ابن خلدون. مداخلة مقدمة من: أ. طارق ثابت إلى المؤتمر العلمي الدولي "ابن خلدون علاّمة الشرق والغرب" جامعة النجاح الوطنية - فلسطين، 2012م.

وقد تناولت ورقة هذه المداخلة طرق اكتساب اللغة من خلال التعليم والتمرين والتحصيل اللغوي التي استخلصتها هذه الورقة من فكر ابن خلدون.

- مقاربة لسانية في مقدمة ابن خلدون، دراسة إجرائية في ضوء مشروع لسانيات التراث، نعمة دهش فرحان الطائي، مجلة الأستاذ، ع213، 2015م.

ركز هذا البحث على دراسة البنية اللغوية وعلاقتها بالبنيتين النفسية والاجتماعية.

ومقارنة بما تناولته الدراسات السابقة، فإن بحثنا يتميز بالعمق والتفصيل في دراسة ثلاث قضايا في الفكر اللساني لابن خلدون، وهي أدوات اللسانيات، واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات التربوية في فكر ابن خلدون.

وقد اقتضت خطة البحث أن يكون في مبحثين وخاتمة: تناول المبحث الأول مفهوم اللسانيات عند ابن خلدون وأدواتها. بينما تناول المبحث الثاني الدراسات اللسانية الاجتماعية والتربوية. أما الخاتمة فقد بينت أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

المبحث الأول: مفهوم اللسانيات وأدواتها

أولًا: مفهوم اللسانيات

يحدد ابن خلدون مفهوم اللسانيات اللغوية بقوله: "اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد لإفادة الكلام. فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها، وهو اللسان. وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم" (ابن خلدون، 2014، ص 1128) ثم يقول: "وكل منهم متوصل بلغته إلى تأدية مقصوده والإبانة عما في نفسه، وهذا هو معنى اللسان واللغة" (ابن خلدون، 2014، ص 1145) والكلام عنده: "عبارة وخطاب ليس المقصود منه النطق فقط، بل المتكلم يقصد به أن يفيد سامعه ما في ضميره إفادة تامة ويدل عليه دلالة وثيقة" (ابن خلدون، 2014، ص 1173).

ومن خلال كلام ابن خلدون السابق يتبن لنا أن مفهوم اللغة عنده يتضمن النقاط الآتية:

- اللغة هي عبارة المتكلم عن مقصودة: وبناء على ذلك فإن المتكلم يتخذ اللغة وسيلة يعبر بها – قاصدًا، وعن وعي منه - عن أفكاره وأغراضه.

- هذه العبارة ما هي إلا فعل لساني ناشئ عن القصد لإفادة الكلام: فاللغة من هذا المنطلق فعل يقوم الإنسان بتأديته عبر اللسان، وهذا الفعل نابع عن إرادة فكرية ناتجة عن القصد لإفادة الكلام.

- اللغة ملكة لسانية: فاللغة قائمة عند الإنسان لأنه هو الكائن الوحيد الذي يمتلك هذه الملكة اللسانية، فمقدرة الإنسان على التكلم وراءها ملكة لسانية اكتسبها الإنسان، وهي التي توجه عملية التكلم.

- اللغة اصطلاحية، تختلف من أمة إلى أخرى: وهذا يعني أن اللغة وسيلة تعبير تقوم في بيئة معينة على عادات اجتماعية (البهنساوي، 1994، ص 10 - 13). ويؤكد ذلك ابن خلدون بقوله: "فالدلالة بحسب ما يصطلح عليه أهل الملكة، فإذا عُرِفَ اصطلاح في ملكة واشتُهر صحت الدلالة، وإذا طابقت تلك الدلالة المقصود ومقتضى الحال صحت البلاغة" (ابن خلدون، 2014، ص 1180).

فاللغة كما يراها ابن خلدون وسيلة يمتلكها المتكلم ويستطيع من خلالها أن يعبر عن أفكاره واحتياجاته، كما أنها وسيلة ميزه الله بها عن سائر المخلوقات، فاللغة ملكة تخص الإنسان وحده، وهي ملكة تظهر عند كل أمة في شكل لغة خاصة حسب اصطلاحاتهم، واللغة كذلك فعل يقوم به الإنسان عبر اللسان محصنًا بإرادة فكرية نابعة من القصد لإفادة الكلام، فاللغة نشاط إنساني مصدره الفكر، فهي في حقيقتها عمل عقلي يقوم به كل فرد بقصد التعبير عن مقاصده.

كما نلحظ أن آراء ابن خلدون التربوية يصلح تطبيقها في العصر الحديث على الرغم من البعد الزمني بين عصرنا وعصره، وتوفر كثير من وسائل التكنولوجيا الحديثة في مجال التربية والتعليم لدينا، فقد استطاع بفكره وبصيرته أن يسبق علماء التربية في عصرنا، فأصبحت آراؤه التربوية مرجعًا أصيلًا لا يمكن لأي دارس الاستغناء عنه.

ونحن نلحظ بعد تأمل في تعريف اللغة عند ابن خلدون أنه يتفق مع تعاريف اللغة في اللسانيات الحديثة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

اللغة عند دي سوسير هي: "نتاج اجتماعي لملكة اللسان ومجموعة من التقاليد الضرورية التي تبناها مجتمع ما ليساعد أفراده على ممارسة هذه الملكة" (دي سوسير، 1985، ص 27)، ومن هذا التعريف يتبين لنا أن دي سوسير أدرك ما أدركه قبله ابن خلدون بمئات السنين، وهو "أن اللغة ظاهرة اجتماعية وقعت نتيجة اتفاقات ضرورية أقامها المجتمع ليسمح باختيار ملكة الكلام واستخدامها لدى الأفراد، أي أنّ اللغة ملكة فردية تحتاج إلى هيكل اجتماعي لكي تظهر فيه وتتطور عبره ومن خلاله" (حداد، 2011، ص 104).

ويؤكد ذلك أيضًا ما نقل عن مارتينيه من أن اللغة أداة تواصل تحلل وَفْقَهَا خبرة الإنسان بصورة مختلفة في كل مجتمع إنساني عبر وحدات تشتمل على محتوى دلالي وعلى عبارة صوتية (الهنساوي، 1994، ص 11).

وتعريف مارتينيه يتضمن الجوانب الآتية:

1- اللغة وسيلة للتواصل بين متكلميها.

2- تقوم اللغة على أساس الوحدات الصوتية التي تشتمل بدورها على دلالات معينة.

3- تختلف اللغات في المجتمعات الإنسانية من مجتمع إلى آخر.

ومن هنا يمكن القول بالنظر إلى ما سبق: إنه ليس من شك أن تعريف ابن خلدون السابق لمفهوم اللغة، يعد تعريفًا دقيقًا، يتفق في كثير من جوانبه مع أحدث ما توصلت إليه إنجازات علماء اللغة الغربيين المعاصرين على الرغم من التباعد الزمني بينهم.

ثانيا: أدوات اللسانيات عند ابن خلدون

1- الملكة والطبع

يفرق ابن خلدون بين الملكة والطبع إذ الملكة عنده قبل اكتسابها "تكون شعورية، وبعد اكتسابها تصبح لا شعورية، أما الطبع فإنه منذ البداية غير شعوري؛ لأنه فطري" (حداد، 2011، ص 134)، ويؤكد ابن خلدون ذلك بقوله: "يظن كثير من المغفلين ممن لم يعرف شأن الملكات أن الصواب للعرب في لغتهم إعرابًا وبلاغة أمر طبيعي، ويقول: كانت العرب تنطق بالطبع، وليس كذلك، وإنما هي ملكة لسانية في نظم الكلام تمكنت ورسخت، فظهرت في بادئ الرأي أنها جِبِلَّةٌ وطبع" (ابن خلدون، 2014، ص 1149).

هذا المفهوم تناولته الدراسات الألسنية الحديثة. يقول سابير: "اللغة وسيلة إنسانية خالصة لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات عن طريق نظام من الرموز التي تصدر بطريقة إرادية" (السعران، 1992، ص 11) كما نجد هذا المعنى بوضوح عند أحد المحدثين العرب، إذ يقول: "ومن كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادًا لحصولها" (حداد، 2011، ص 133).

- السمع أبو الملكات

أدرك ابن خلدون الأهمية الكبرى للسمع على الجانب اللساني، فعده أبا الملكات اللسانية، وهو ما توصل إليه اللسانيون وعلماء اللغة المحدثون، نجد الإشارة إلى ذلك بل النص عليه في أكثر من موطن عند ابن خلدون، من ذلك قوله: "لما جاء الإسلام وفارقوا الحجاز.... وخالطوا العجم تغيرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمتعربين من العجم، والسمع أبو الملكات اللسانية. ففسدت بما ألقي إليها مما يغايرها لجنوحها إليه باعتياد السمع" (ابن خلدون، 2014، ص 1129).

ومما يؤكد كلام ابن خلدون هذا أننا نجد أن السمع قد تقدم على البصر في أغلب ما جاء في القرآن الكريم، حيث تقدم لفظ السمع على لفظ البصر في عشرين موضعًا تقريبًا، وتقدم لفظ السميع على البصير في أحد عشر موضعًا، في حين تقدم البصر على السمع في موضعين فقط، وتقدم لفظ البصير على السميع في موضع واحد لذلك نلمح أن تقديمه على البصر لأهميته، والذي يؤكد ذلك أن حاسة السمع "تمارس عملها قبل ولادة الطفل بثلاثة أشهر تقريبًا، وتعمل على تكوين الحصيلة اللغوية التي تمكنه من ممارسة الكلام عندما تصل الأجهزة المعنية درجة النضج المناسبة لذلك" (الشخص، 1997، ص 214).

وبناء على ذلك، فإن الأطفال يولدون ولديهم معرفة مسبقة بالخصائص الصوتية للكلام الذي يمارسه مَنْ حولهم، كما أن هناك بعض الأدلة على أن الأطفال يتمكنون من تمييز الأصوات، في مرحلة مبكرة من أعمارهم قد لا تتعدى الشهر، وهذا يدل على أن الأطفال في هذه المرحلة، وقبلها يمتلكون بعض القدرات الفسيولوجية التي تمكنهم من سماع الأصوات وتمييزها (الشخص، 1997، ص 93). وقد أكد كثير من علماء المسلمين أن الأطفال الذين تعرضت أمهاتهم للاستماع إلى القرآن الكريم في فترة الحمل الأخيرة يسهل عليهم حفظ القرآن الكريم إذا وجهوا لذلك (يونس، محمد، 2017، ص 12).

2- الاكتساب والتعلم

الاكتساب عملية فطرية عفوية نقوم بها دون قصد أو اختيار، وتكون في سياق غير رسمي باكتساب اللغة وبممارستها (الجبالي، 2003، ص 55)، وهذا المصطلح يشمل جانبين مهمين، هما: فهم اللغة وإصدارها، وهذا ما أكده ابن فارس بقوله: "تؤخذ اللغة اعتيادًا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مر الأوقات" (ابن فارس، 1997، ص 34).

فأي طفل أينما وجد، في أي جزء من العالم، ومهما كان جنسه أو بيئته أو وضعه الاجتماعي، أو الاقتصادي قادر على اكتساب أية لغة من لغات البشر قُدر له أن يعيش بين أبنائها؛ وذلك لأن "كل طفل يولد في جماعة يكتسب عاداتها الكلامية واستجاباتها في السنين الأولى من حياته" (حسان، 1990، ص 48)؛ معنى ذلك أن الطفل يمارس اكتسابه للغة غير واعٍ بقواعدها أو مصطلحات هذه القواعد، وإن كان يملك القدرة الكامنة "التي تلازمه بلا وعي، وتسمح له بأن يفهم وينتج عددًا غير محدد من الجمل الجديدة" (تشومسكي، 2005، ص 150)، فيطبق قواعد لغته تدريجيًا دون معرفة مسبقة منه بمصطلحات هذه القواعد، لكنه قادر على تطبيقها تلقائيًا. فهو قادر على اكتساب اللغة لكنه غير قادر على وصفها؛ لأن وصف اللغة يحتاج إلى قصد وإدراك كاملين لقواعد اللغة التي يصفها، وهذا ما لا يملكه الطفل في هذه المرحلة المبكرة من عمره.

وفي ذلك يقول ابن خلدون: "ولو رام صاحب هذه الملكة حَيْدًا عن هذه السبيل المعينة والتراكيب المخصوصة لما قدر عليه ولا وافقه عليه لسانه؛ لأنه لا يعتاده ولا تهديه إليه ملكته الراسخة عنده. وإذا عُرِضَ عليه الكلام عائدًا عن أسلوب العرب وبلاغتهم في نظم كلامهم أعرض عنه ومجه وعلم أنه ليس من كلام العرب الذين مارس كلامهم، وربما يَعْجز عن الاحتجاج لذلك كما تصنع أهل القوانين النحوية والبيانية" (ابن خلدون، 2014، ص 1149، 1150).

ويؤكد ذلك بقوله: "إن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل؛ ولذلك نجد كثيرًا من جهابذة النحاة والمهرة في صناعة العربية المحيطين بتلك القوانين إذا سئل في كتابة سطرين لأخيه أو ذي مودة، أو شكوى ظِلامة، أو قصد من مقصوده أخطأ عن الصواب وأكثر من اللحن، ولم يُجِد تأليف الكلام.... وكذا نجد كثيرًا ممن يحسن هذه الملكة ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئًا من قوانين صناعة العربية. فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة. وقد نجد بعض المهرة في صناعة الإعراب بصيرًا بحال هذه الملكة، وهو قليل" (ابن خلدون، 2014، ص 1147، 1148).

وبعد أن تأكد لدينا أن اكتساب اللغة ما هو إلا عملية تلقائية يقوم بها الطفل دون قصد منه، ودون معرفة مسبقة بقواعد لغته، ومصطلحاتها، فإنه يجب أن نؤكد حقيقة مهمة مؤداها "أن الطفل لا يكتسب لغته وهو خالي الذهن... بل هو عنصر إيجابي متفاعل مع اللغة التي يتعلمها، وليس إناء يصب المجتمع فيه قوالب جاهزة من تلك اللغة يغرف منها الطفل ما يشاء" (خرما، 1978، ص 156) لكنه عندما ينتقل من مرحلة الاكتساب إلى مرحلة التعلم يفعل ذلك بوعي كامل ويستعمل أساليب عقلية وعلمية وتجريبية في أثناء تعلم لغة مجتمع ما.

ومما يؤكد إيجابية الطفل عند اكتسابه اللغة، أنه يقوم بخلق كثير من الصيغ الجديدة قياسًا على الصيغ المكتسبة التي يسمعها من الكبار. لكن الجزء الأكبر من هذه الصيغ الجديدة لا يتطابق مع قواعد اللغة التي يكتسبها، فما هي غالبًا إلا عوارض فردية ناتجة عن حس غير صائب باللغة، يتمكن الطفل تدريجيًا من إصلاحها حتى تتطابق مع قواعد لغته التي يكتسبها، ولكن بعضها ينطبق مع الحس اللغوي العام انطباقًا يجعله ينتهي بالاستقرار (فندريس، 1950، ص 207).

وهذا بدوره يؤكد أن الطفل حين اكتسابه للغة يكون عنصرًا إيجابيًا متفاعلاً مع اللغة التي يكتسبها، وهو من ناحية أخرى يؤكد رفضنا لقول البنيويين إن عقل الطفل لوح أملس، وأنه قبل تلقيه اللغة كان فارغًا تمامًا.

أما تعلم اللغة: فهو عملية اختيارية يتعمد فيها الإنسان تحصيل اللغة في ثوب رسمي يتعلم فيه قواعد لغته عن قصد منه ووعي، وبشكل مباشر (الجبالي، 2003، ص 56)؛ لأن قدرته الكامنة قد تحولت من مرحلة اللاوعي بقواعد اللغة -إذ يستطيع أن يطبق قواعد لغته تدريجيًا بفضل هذه القدرة الكامنة، لكنه يفعل ذلك دون قصد وإدراك منه لتطبيقها- إلى مرحلة الوعي حيث يتمكن من تعلم جوانب من قواعد لغته عن إدراك وقصد، ومن ثم فقد خرج من مرحلة التلقائية إلى مرحلة الوصف المباشر لقواعد هذه اللغة، ومن هنا تأتي صعوبة التعلم ويسر الاكتساب.

بالإضافة إلى أنه قادر على اكتساب اللغة قبل معرفة قواعدها؛ ولذلك فإننا "نجد الأطفال يتمكنون من اللغة المنطوقة قبل تعلمهم القراءة والكتابة، وهم يفعلون ذلك تلقائيًا دون تدريب، في حين أن القراءة والكتابة ما هي إلا مهارات خاصة يحتاج الطفل فيها إلى تدريب خاص يقوم على المعرفة السابقة باللغة المنطوقة وكيفية تحويلها إلى لغة مكتوبة" (ليونز، 1995، ص 42، 43)، فاكتساب اللغة إذن أمر مختلف تمامًا عن تعلم الحساب والجبر، وتعلم القراءة والكتابة. ولهذا يؤكد بعض اللغويين أن "المرحلة الأولى من اكتساب اللغة تعتبر عملية نمو لا عملية تعلم" (عبد العزيز 1988، ص 36).

المبحث الثاني: الدراسات اللسانية

أولا: اللسانيات الاجتماعية

سبق أن ذكرنا أن ابن خلدون عرف اللغة بقوله: "اللغة في المتعارف عبارة المتكلم عن مقصوده. وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام، فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل لها وهو اللسان. وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم" (ابن خلدون، 2014، ص 1128) فاللغة عنده وسيلة للمتكلم للإفصاح عما يريد أن يعبر عنه.

وهذا التعريف أثار قضايا لغوية مهمة في القديم والحديث من بينها اصطلاحية اللغة أو عرفيتها، نستشف هذا من خلال قوله: "وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم"، فهذا التعريف يؤكد على اصطلاح أو عرف اللغة، فاللغة ليست من صنع جماعة لغوية معينة أو فرد معين، بل هي تقليد واتفاق متعارف عليه يتلقفها الفرد من بيئته بحسب الظرف أو الحاجة، إذن فهي ليست مفروضة على متكلمها، بل هي فعل لساني قصدي يختلف من أمة إلى أخرى بحسب لسانها.

فقد فطن ابن خلدون إلى الارتباط بين اللغة والمجتمع، نلمح ذلك في استخدام مصطلح (أمة) عند ابن خلدون للدلالة على كلمة مجتمع بالمعنى الحديث؛ ذلك أن اللغة تتميز بكونها اجتماعية في ماهيتها ومستقلة عن الفرد، ونحن نتعلمها من خلال إصغائنا للآخرين (عبد الجليل، 2003م، ص 25).

وتحدث ابن خلدون في المقدمة عن الإنسان، وتعليمه في المجتمع الإنساني، وقد فسر هذا بأن الإنسان قد شاركته جميع الحيوانات في حيوانيته من الحس، والحركة، والغذاء، وغير ذلك، وإنما تميز عنها بالفكر الذي يهتدي به لتحصيل معاشه، والتعاون عليه مع أبناء جنسه، والمجتمع المهيأ لذلك التعاون (ابن خلدون، 2014، ص 924).

فالفكر أمر ملازم لطبيعة الإنسان، وعن طريقه نشأ مختلف العلوم والصنائع. ثم إن الإنسان يمتلك بالفطرة الرغبة في التعلم، فيكون الفكر راغبا في تحصيل ما ليس عنده من الإدراك، فيرجع إلى من سبقه بعلم، أو زاد عليه بمعرفة أو إدراك أو أخذه ممن تقدمه من الأنبياء الذين يبلغونه لمن تلقاه، فيلقن ذلك عنهم ويحرص على أخذه علمه انطلاقا من هذا، فإن العلم والتعليم ملكة إنسانية يمتاز بها الإنسان، لذلك طلبها ضرورة إنسانية تفرضها طبيعة الإنسان في المجتمع (ابن خلدون، 2014، ص 1125).

- السياسة اللغوية والو اقع الاجتماعي

يذهب ابن خلدون إلى أن العلم والتعليم يزدهران حيث تزدهر الحضارة والعمران؛ لأن العلم من جملة الصنائع المتعلقة بها، فكلما ازدهرت الحضارة كان طبيعيا أن تزدهر الصنائع؛ لأن "الصنائع إنما تكثر في الأمصار، وعلى نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة و الترف تكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة (ابن خلدون، 2014، ص 929) لهذا السبب كانت بلاد المغرب والأندلس مزدهرة في عصورها السالفة التي تميزت بارتفاع مستواها الحضاري، ومن ثم النهوض بالمستوى العلمي والثقافي لهذا، فما نشاهده اليوم من تراجع وانحطاط للصناعات بما فيها العلم والتعليم له علاقة وطيدة بما تقدم ذكره.

وقد عقد ابن خلدون مقارنة بين ما بلغته بلاد المشرق من التقدم في المجال العلمي، والتعليمي، والحضاري بصفة عامة وبين ما آلت إليه بلاد المغرب بعد ما أصابها من انتشار للآفات الاجتماعية والتدني في المستوى المعيشي. أضف إلى ذلك الطبع البدوي للسكان من عرب وبربر حتى أنه ليظن كثير من رحالة أهل المغرب إلى المشرق في طلب العلم، أن عقولهم على الجملة أكمل من عقول أهل المغرب وأنهم أشد نباهة وأعظم كيسا بفطرتهم الأولى (ابن خلدون، 2014، ص 928).

هكذا علق ابن خلدون على هذا الادعاء الذي ظن بأنه (حقيقة إنسانية) على حد تعبيره، ولمزيد من الإيضاح عقد ابن خلدون مقارنة ثانية بين أهل الحضر والبدو، مفادها أن تقدم الحضر على البدو يعود إلى الأسباب المذكورة آنفا.

استنادا لهذا الطرح، فإن الحضارة تتأثر بالتقدم العلمي وتؤثر فيه كذلك، وإذا خطت خطوة إلى الوراء عاشت حالة من البداوة يفقد خلالها العلم سنده الرئيسي في طريق التقدم.

وابن خلدون بصفته عالم اجتماع حريص على ربط العلم بالظواهر الاجتماعية. لكون العلم والتعليم صناعتين تزدهران بازدهار العمران وتتراجعان إذا أصاب الدولة الهرم والانحطاط.

- قضية التخطيط اللغوي

تطرق ابن خلدون بفكره الثاقب لقضية التخطيط اللغوي في الفصل الذي سماه (في لغات أهل الأمصار)، وتحدث عن اللغة المسيطرة المهيمنة وهي لغة المجتمع المسيطر بدينه، فلغات أهل الأمصار إنما تكون بلسان الأمة أو الجيل الغالبين عليها أو المختطين لها، وأن لغات أهل الأمصار الإسلامية هي اللغة العربية لغة السلطان ولغة الدين الإسلامي أو لغة الجيل الغالبين (ابن خلدون، 2014، ص 828).

وقد قصد بذلك الملك والدين، اللذين أثَّرا في اللغة وتعليمها، فالملك أو السلطة تقوم بإمساك زمام الأمور، ووضع النظم والقوانين وتوجيه الرعية إلى السير على كيفية مخصوصة، أما السلطان فإنه حرص على مصالحهم، ويقوم بتنفيذ رغباتهم. لذلك فلا بد من وسيلة تمكن من إيصال الأفكار وتبادل الآراء بين الطرفين. ومن المعلوم أنه ما من وسيلة غير لغة هذا الدين (ابن خلدون، 2014، ص 828).

لذلك كان من الطبيعي أن تسيطر الأمة الإسلامية بلغتها على باقي الأمم بصفتها أمة غالبة، وتفرض سياستها التخطيطية اللغوية، وهذا يدل على سيطرة اللغة العربية على كثير من اللغات الأعجمية وإزاحتها من ممالكها؛ والسبب راجع لسيادة هذه اللغة، لغة الحكم والدين.

وقد صارت اللغة العربية اللغة الأصل وكل ما عداها لغات دخيلة حتى عند الناطقين بها؛ مما جعلها مهددة في استمراريتها، وهجرت بعض الأمم لغاتها، وصار اللسان العربي لسانهم؛ حتى رسخ ذلك اللسان في أمصارهم ومدنهم، وصارت الألسنة الأعجمية دخيلة فيها وغريبة، وفي ذلك دلالة على دور الدولة وسلطتها وارتباط مصيرها باللغة وبتعليمها (مجاور، 2000م، ص 491).

ثانيا: اللسانيات التربوية

- أثر استعمال الشدة في تعليم الطفل في وعيه وشخصيته

يقول ابن خلدون، في فصل بعنوان (فصل في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم): "وذلك أن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم ولا سيما في أصاغر الوُلْد؛ لأنه من سوء الملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر، وضيق على النفس انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل، وحُمِلَ على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفًا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقًا، وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن، وهي الحَمِيَّةُ والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالًا على غيره في ذلك، بل

وكَسِلَت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين" (ابن خلدون، 2014، ص 1119).

ويقول أيضا: "ومن أحسن مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده محمد الأمين، فقال: يا أحمرُ إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه وثمرة قلبه، فصيَّر يدك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة. فكن له بحيثُ وضعك أميرُ المؤمنين. أقرئه القرآن وعرفه الأخبار، وأروه الأشعار، وعلمه السنن، وبصِّره بمواقع الكلام وبدئه، وامنعه من الضَّحِكِ إلا في أوقاته... ولا تَمُرَّنَّ بك ساعةٌ إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها، من غير أن تحزنَه فَتُمِيتَ ذِهْنَه، ولا تمعنْ في مسامحته فيستحليَ الفراغَ ويألفَه. وقوِّمْه ما استطعت بالقرب والملاينة، فإنْ أباهما فعليك بالشدة والغلظة" (ابن خلدون، 2014، ص 1119، 1120).

وإذا أسقطنا آراء ابن خلدون على ما يقره علماء اللغة النفسيون، نجدهم يؤكدون ما يأتي:

1- لا يمكن أن نُكره الطفل بأية صورة على التكلم في فترة محددة، وهذا بدوره يؤكد ضرورة النضج العضوي في تطور الاكتساب اللغوي (خرما، 1978، ص 177-179).

2- أنّ "الدور الإعدادي من التنشئة اللغوية يجرى في البيت بأقل توجيه متعمد من المحيطين بالطفل" (لويس، 1959، ص 33) فالطفل- أي طفل- لا يكتسب اللغة بسبب أنه تلقى تدريبًا مقصودًا محددًا أو أنه تلقى ذلك عن وعي منه وقصد، فأطفال المؤسسات على الرغم من أنهم يعيشون بعيدًا عن آبائهم، يكتسبون اللغة الإنسانية دون عناء، فقد "كان يُعتقد حتى عهد قريب جدًا أن الطفل يخضع لتدريب متواصل، وأنه يستخدم اللغة بتأثير التشجيع الذي يلقاه ممن يحيطون به. وهذه عوامل لها تأثيرها، ولا شك، ولكنها لا تكفي لتفسير اكتساب نظام لغوي كامل على درجة عالية من التعقيد والتشابك" (عبد العزيز، 1992، ص 11).

3- أنّ الطفل يكتسب اللغة «من خلال اتصاله بالبيئة الثقافية بصورة عفوية ثم يصير قادرًا على إخراج الكلمات والجمل والتعابير بطريقة تلقائية" (الضبع، 2007، ص 115).

4- كلما كانت اللغة مرتبطة بحياة الطفل وبحاجاته ارتباطًا وثيقًا، كان ذلك حافزًا له لاكتساب اللغة، دون أن يشعر بأنها مفروضة عليه فرضًا، لكن يجب على الأم أو من يقوم مقامها تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطفل حتى إذا لم يستجب في البداية إلى تصحيحها، فإنه حتمًا يختزن ذلك في ذاكرته حتى يتمكن من إصلاح أخطائه اللغوية التي كان يقع فيها من قبل على هداية مما كانت تقوم به الأم من إصلاح سابق، كما يجب عليها ألا تكرر أخطاء طفلها اللغوية أو تدعمها؛ فإنها بذلك تدعم الخطأ لديه وتساعد على استمراره فترة طويلة (الضبع، 2007، ص 41).

5- الأم التي تبالغ في تصحيح أخطاء طفلها، وإرغامه على تصويبها تقدم نموذجًا سيئًا؛ لأنها إنما تحدث مشكلات نفسية كثيرة للطفل تجعله إلى فترات طويلة يعاني من اللجلجة، وهذا عيب نطقي خطير قد يستمر مع الطفل طوال حياته، إن لم نسارع بتدعيمه نفسيًا ولغويًا حتى يتخلص من هذا العيب.

- طرق التدريس و أثرها في المتعلمين

لقد تميز ابن خلدون بحس دقيق كاد ينفرد به، وذلك عند تناوله لقضايا التحصيل عامة واكتساب الملكة اللغوية خاصة؛ إذ حظيت كثير من القضايا اللغوية في مقدمته بالفحص والتحليل، فراح يستكشف حقائقها ويستقصي تقلباتها، مُسْتَكْنِهًا ظواهرها الخفية.

وأول ما يتقرر لديه في هذا الشأن حديثه عن الطريقة الناجعة لتعليم العلوم عامة، حيث يرى أن تعليم العلوم للمتعلمين "يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا. يُلقى عليه [أي: المتعلم] أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يورد عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفن، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم، إلا أنها جزئية وضعيفة، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن، وتحصيل مسائله. ثم يرجع به إلى الفن ثانية، فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف، ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفن، فتجود ملكته، وقد شدا؛ فلا يترك عويصًا، ولا مبهمًا، ولا مغلقًا إلا وضحه وفتح له مقفله، فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته. هذا وجه التعليم المفيد" (ابن خلدون، 2014، ص 1110، 1111).

وهذا يعني أنه يدعو إلى الابتعاد عن التعقيد والالتزام بمبدأ التدرج في عرض المادة المدرسة: من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب، ومن العام إلى الخاص، وكذا الانطلاق من حاجات المتعلمين ورغباتهم واستعداداتهم هو الوجه الصواب لتعليم العلوم. وهذا ما تقره اللسانيات التربوية الحديثة.

وبعد أن يقيم ابن خلدون تصورا للطريقة الناجعة في تعليم العلوم يتناول -بالنقد والتحليل- طرائق التعليم السائدة في عصره، وكيفية تأدية المعلمين لها، فهي -في نظره- طريقة تقليدية بالية، قليلة الجدوى، عديمة الفائدة تنفر ولا تشوّق، "وقد شاهدنا كثيرا من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق هذا التعليم وإفادته، ويُحضرون للمتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من العلم، يطالبونه بإحضار ذهنه في حلها، ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويكلفونه رعي ذلك وتحصيله، فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعد لفهمها، وإذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم، وأدركه الكلل، ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم" (ابن خلدون، 2014).

هذه الأفكار التربوية عند ابن خلدون تنم عن بصيرة وفكر تربويين عميقين. فالجهل بطرائق التعليم -كما توحي بذلك أقواله- سبب خطير في تدهور التدريس ونفور المتعلمين، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في حصول الملكة.

هذه بعض الأفكار التي يتحدث فيها ابن خلدون عن جوهر العملية التعليمية المتمثل في المعلم والمتعلم والمادة والطريقة.

استنتاجا مما سبق فإن آراء ابن خلدون التربوية التعليمية تتضمن النقاط الآتية (حداد، 2011، ص 209 - 211):

1- يجب أن يكون تلقين العلوم تدريجيًا.

2- عدم إرهاق فكر الطالب، والإحاطة بطبيعة هذا الفكر.

3- عدم الانتقال من فن إلى فن آخر قبل فهمه.

4- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

5- اعتماد الطريقة الحسية للصغار، والبعد عن التجريدات.

6- عدم الاقتصار على القوانين اللغوية البعيدة عن الواقع والاستعمال.

وعلى الرغم من بُعد ابن خلدون الزمني عن واقعنا، وعدم امتلاكه ما توافر لدينا من وسائل تكنولوجية، فإن ما طرحه يناسب عصرنا، بل استطاع بفكره وبصيرته أن يسبق علماء التربية في العصر الحديث، فهم يعتمدون على آرائه التربوية التعليمية ويطبقونها.

النتائج:

من خلال هذا البحث تبين لنا أن كثيرًا من الآراء اللغوية والاجتماعية والتربوية عند ابن خلدون تتفق في كثير من جوانبها مع ما أقره علماء اللسانيات المعاصرون، فقد استطاع ابن خلدون بفكره وبصيرته أن يسبق العلماء المعاصرين، وأن تكون آراؤه اللغوية والاجتماعية والتربوية مرجعًا أصيلًا لا يصح إهماله أو الاستغناء عنه. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، ما يأتي:

1. يتفق مفهوم اللغة عند ابن خلدون في كثير من جوانبه مع مفهوم اللغة عند علماء اللغة الغربيين في العصر الحديث.
2. فرق ابن خلدون بين الطبع والملكة، كما فرق المحدثون بين الاكتساب والتعلم، وقد اتفقت المفاهيم الحديثة في مضمونها مع رأي ابن خلدون.
3. يرى ابن خلدون أن السمع أبو الملكات: وهذا المفهوم يتفق مع ما يقره الواقع اللغوي، وتقره التجارب الطبية.

4. شكلت الدراسات اللغوية الاجتماعية خطوة متقدمة عند ابن خلدون.
5. التخطيط اللغوي الاجتماعي، والسياسة اللغوية قائمة على قوة اللغة وسلطتها، وما تمتلكه من مقومات.
6. جاءت الدراسات التربوية عند ابن خلدون وطرق تطبيقها موافقة لآراء علماء التربية المحدثين، كما تأكد لدينا أهمية هذه الآراء لكل دارس في هذا المجال.

المراجع

الهنساوي، حسام. (1994). *أهمية الربط بين التفكير اللغوي عند العرب ونظريات البحث اللغوي الحديث*، مكتبة الثقافة الدينية.

تشومسكي، نعوم. (2005). *اللغة والمسئولية* (حسام الهنساوي، ترجمة ط.2)، مكتبة زهراء الشرق.

الجبالي، علاء. (2003). *لغة الطفل العربي*، مكتبة الخانجي.

حداد، فتحية. (2011). *ابن خلدون وآراؤه اللغوية والتعليمية: دراسة تحليلية نقدية*، منشورات مخبر الممارسات اللغوية.

حسان، تمام. (1990). *مناهج البحث في اللغة*، مكتبة الأنجلو المصرية.

خرما، نايف. (1978). *أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة*، عالم المعرفة.

ابن خلدون. (2014). *مقدمة ابن خلدون* (علي عبد الواحد وافي، تحقيق)، دار نهضة مصر.

دي سوسير، فردينان. (1985). *محاضرات في علم اللغة العام* (يوئيل يوسف عزيز، ترجمة)، دار آفاق عربية.

السعران، محمود. (1992). *اللغة والمجتمع*، دار الفكر العربي.

الشخص، عبد العزيز السيد. (1997). *اضطرابات النطق والكلام* (ط.1). در الموسوعة للنشر والتوزيع.

الضبع، ثناء. (2007). *تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال*، دار الفكر العربي.

عبد العزيز، محمد حسن. (1988). *مدخل إلى اللغة*، دار الفكر العربي.

ابن فارس. (1997). *الصاحبي* (ط.1). دار الكتب العلمية.

فندريس، ج. (1950). *اللغة* (عبد الحميد الدواخلي، ومحمد القصاص، ترجمة)، مكتبة الأنجلو المصرية.

اللغوي، أبو الطيب (1961) لإبدال، تحقيق عز الدين التنوخي، دمشق.

لويس. (1959). *اللغة في المجتمع* (تمام حسان، ترجمة)، دار إحياء الكتب العربية.

ليونز، جون. (1995). *نظرية تشومسكي اللغوية* (حلمي خليل، ترجمة)، دار المعرفة الجامعية.

مجاور، محمد صلاح الدين. (2000). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية*، دار الفكر العربي.

مرتاض، عبد الجليل. (2003). *اللغة والتواصل اقترابات لسانية للتواصلين الشفهي والكتابي*، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع الجزائر.

يونس، محمد. (2017). *جوانب من الدراسات اللغوية والتربوية عند ابن خلدون*، منشورات كلية اللغات الأجنبية.

Arabic references

al-Bahnasāwī, Ḥusām. (1994). *Ahammīyat al-rabṭ bayna al-tafkīr al-lughawī ʿinda al-ʿArab wa-naẓarīyāt al-Baḥth al-lughawī al-ḥadīth*, Maktabat al-Thaqāfah al-dīnīyah.

Tshwmsky, Naʿʿūm. (2005). *al-lughah wa-al-masʿūlīyah* (Ḥusām al-Bahnasāwī, tarjamat 2nd ed.), Maktabat Zahrāʾ al-Sharq.

al-Jibālī, ʿAlāʾ. (2003). *Lughat al-ṭifl al-ʿArabī*, Maktabat al-Khānjī.

Ḥaddād, Fatḥīyah. (2011). *Ibn Khaldūn wa-ārāʾuhu al-lughawīyah wa-al-taʿlīmīyah : dirāsah taḥlīlīyah naqdīyah*, Manshūrāt Makhbar al-mumārasāt al-lughawīyah.

Ḥassān, Tammām. (1990). *Manāhij al-Baḥth fī al-lughah*, Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

Khrmā, Nāyif. (1978). *Aḍwāʾ ʿalá al-Dirāsāt al-lughawīyah al-muʿāṣirah*, ʿĀlam al-Maʿrifah.

Ibn Khaldūn. (2014). *muqaddimah Ibn Khaldūn* (ʿAlī ʿAbd al-Wāḥid Wāfī, taḥqīq), Dār Nahḍat Miṣr.

Dī swsyr, Firdīnān. (1985). *Muḥāḍarāt fī ʿilm al-lughah al-ʿāmm* (yw'yl Yūsuf ʿAzīz, tarjamat), Dār Āfāq ʿArabīyah.

al-Saʿrān, Maḥmūd. (1992). *al-lughah wa-al-mujtamaʿ*, Dār al-Fikr al-ʿArabī.

al-Shakhṣ, ʿAbd al-ʿAzīz al-Sayyid. (1997). *aḍṭrābāt al-nuṭq wa-al-kalām* (1st ed.). Durr al-Mawsūʿah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

al-Ḍabʿ, Thanāʾ. (2007). *taʿallum al-mafāhīm al-lughawīyah wa-al-dīnīyah ladá al-aṭfāl*, Dār al-Fikr al-ʿArabī.

ʿAbd al-ʿAzīz, Muḥammad Ḥasan. (1988). *madkhal ilá al-lughah*, Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Ibn Fāris. (1997). *al-Ṣāḥibī* (1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

Fndrys, J. (1950). *al-lughah* (ʿAbd al-Ḥamīd al-Dawākhilī, wa-Muḥammad al-Qaṣṣāṣ, tarjamat), Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

al-Lughawī, Abū al-Ṭayyib (1961) *l'bdāl, taḥqīq ʿIzz al-Dīn al-Tanūkhī*, Dimashq.

Luwīs. (1959). *al-lughah fī al-mujtamaʿ* (Tammām Ḥassān, tarjamat), Dār Iḥyāʾ al-Kutub al-ʿArabīyah.

Lywnz, Jūn. (1995). *Naẓarīyat tshwmsky al-lughawīyah* (Ḥilmī Khalīl, tarjamat), Dār al-Maʿrifah al-Jāmiʿīyah.

Mujāwir, Muḥammad Ṣalāḥ al-Dīn. (2000). *tadrīs al-lughah al-ʿArabīyah fī al-marḥalah al-thānawīyah*, Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Murtāḍ, ʿAbd al-Jalīl. (2003). *al-lughah wa-al-Tawāṣul Iqtirābāt lisānīyah lltwāṣlyn al-shafahī wālktāby*, Dār Hūmah lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ al-Jazāʾir.

Yūnus, Muḥammad. (2017). *jawānib min al-Dirāsāt al-lughawīyah wa-al-tarbawīyah ʿinda Ibn Khaldūn*, Manshūrāt Kullīyat al-lughāt al-ajnabīyah.

OPEN ACCESS
Received: 11 -04 -2024
Accepted: 03- 07-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Role of Deictic Expressions in Controlling Meaning in Legal Texts

Dr. Abdullah Bin Saad Bin Faris Al-Hoqbani *

aalhogbani@kfu.edu.sa

Abstract:

This research explores the topic of "The Role of Deictic Expressions in Controlling Meaning in Legal Texts," drawing on the "Code of Judicial Rulings" issued by the General Administration for Recording and Publishing Rulings, under the supervision of the Saudi Ministry of Justice in its third edition, dated 1429 AH - 2008 AD. The study aims to examine the referential and pragmatic aspects of deictic expressions and their role in regulating the language and meaning of legal rulings. Despite their communicative function between the judge and the parties involved in the dispute, legal texts are marked by their unidirectional and obligatory nature, as they are issued by a binding judicial authority. The research posits that deictic expressions play a key role in conferring a mandatory character to legal texts. To test this hypothesis, the study progresses from theoretical concepts to practical analysis, beginning with an attempt to define "deictic expressions" and introducing the "Code of Judicial Rulings," which contains the textual samples under study. This is followed by the classification of deictic expressions used in legal texts, an investigation of their pragmatic functions, and an analysis of their role in structuring and regulating meaning. The study concludes with findings that underscore the distinctive nature of legal texts in terms of language, formulation, and the reasons behind their intensive and functional reliance on deictic expressions.

Keywords: Legal Discourse, Context, Situation, Legal Rulings, Deictic Expressions.

* Associate Professor of Linguistics, Department of Arabic Language, College of Arts, King Faisal University in Al-Ahsa, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Hoqbani, Abdullah Bin Saad Bin Faris. (2024). The Role of Deictic Expressions in Controlling Meaning in Legal Texts, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 298 -319.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2074

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/04/11م
تاريخ القبول: 2024/07/03م

دور المشيرات المقاميّة في ضبط الدلالة في نصوص الأحكام القانونيّة

د. عبدالله بن سعد بن فارس الحقباني *
aalhogbani@kfu.edu.sa

ملخّص:

تناول هذا البحثُ موضوعَ "دور المشيرات المقاميّة في ضبط الدلالة في نصوص الأحكام القانونيّة"، اعتمادا على "مدوّنة الأحكام القضائيّة" الصّادرة عن الإدارة العامّة لتدوين الأحكام ونشرها، تحت إشراف وزارة العدل السعوديّة في إصدارها الثّالث، بتاريخ: 1429هـ-2008م. ويهدف هذا البحث إلى تبيّن البعد التداوليّ الإحاليّ للمشيرات المقامية، وما لها من دور في ضبط الأحكام القانونيّة لغة ودلالةً، وتتميّز النصوص القانونية على الرغم من دورها التواصلي بين هو القاضي، ومتلقٍّ هو أطراف النزاع، بطابعها الإلزامي التنفيذي أُحاديّ الاتّجاه؛ لأنّها تصدر عن سلطة قضائية مُلزمة، ومن هنا فإن فرضية البحث تذهب إلى أن للمشيرات المقامية دورًا أساسيًّا في إضفاء الطابع الإلزامي على نصوص الأحكام القانونية. ولاختبار هذه الفرضية قام البحث على التدرّج من النظرية إلى التطبيق، فكان منطلقه محاولة تحديد مصطلح المشيرات المقامية، ثمّ التعريف بمدونة الأحكام القانونية لاحتوائها على العينات النصية التي تمثّل موضوع الدراسة، وتلا ذلك تصنيف للمؤشرات المستخدمة في نصوص الأحكام وبحث في وظائفها التداولية ودورها في تسييج الدلالة وضبطها. وقد أفضت الدراسةُ في خاتمتها إلى مجموعة من النتائج التي تبيّن مكمن الخصوصية في نصوص الأحكام في لغتها وطريقة صياغتها وأسباب اعتمادها على المؤشرات المقامية على نحو وظيفيّ ومكثّف.

الكلمات المفتاحية: الخطاب القانوني، المقام، السياق، أحكام القانون، المشيرات المقامية.

* أستاذ اللسانيات المشارك - قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة الملك فيصل بالأحساء - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحقباني، عبدالله بن سعد بن فارس. (2024). دور المشيرات المقاميّة في ضبط الدلالة في نصوص الأحكام القانونيّة، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6*(3): 298-319.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

مقدّمة

تتنزّل هذه الدراسة ضمن مباحث علوم اللسان الّتي كان منطلقها الفعليّ مجموعة دروس عالم اللسانيات فرديناند دي سوسير. ولكنّها تعتمد فرعا بعينه من هذا العلم، هو اللسانيّات القانونيّة، ذلك التوجّه اللساني الّذي جعل من بين اختصاصاته فرعًا حديثا يُعنى بالنّصوص القانونيّة تحديدا. وكانت المقاربة التداوليّة استثمارا لمنجزات اللسانيّات، من خلال التّزاوج المثمر بين نصّ قانونيّ صارم ودقيق، ومقاربة لغويّة لسانيّة عُهد عنها أنّها أكثر تناسبا مع لغة الخطاب اليومي.

إنّ تنزيل المسألة ضمن دائرة اللسانيّات القانونيّة لا يضبط موضوعَ البحث ضبطا تامّا، لأنّ الدراسة قصرت همّها على مستوًى معيّن من لغة النصوص القانونيّة، يصطلح عليه بالمشيرات المقاميّة التّي عرّفها التداوليّون بأنّها "وحدات خطابيّة تربط اللغة بالواقع الخارجيّ، وتُثبت أنّ اللغةَ ليست نظاما منغلقا على ذاته يحكمه منطق داخليّ. وهي في تحليل الخطاب والنظريّات اللسانيّة النصيّة أدوات تسهم في اتّساق النصّ، وتماسك الخطاب، بفضل دورها العائديّ" (باديس، 2009، ص 275).

لقد نشأت إشكاليّةُ البحث من المزاوجة بين النصّ القانونيّ، والمقاربة التداوليّة، حيث أثار هذا التفاعل مجموعة من الهواجس المنهجيّة والإجرائيّة بناء على المدوّنة القانونيّة، والمقاربة اللسانيّة. من قبيل التساؤل عن مدى قدرة الدراسة اللسانيّة على إثبات نجاعتها العلميّة في التعاطي مع خطاب قانونيّ جافّ وصارم ومضبوط. وعنه ينشأ تساؤل ثانٍ عن منزلة المشيرات المقاميّة ضمن الخطاب القانونيّ الملزِم، وعن أصنافها ووظائفها ودورها في ضبط الدلالة بحدود مانعة للالتباس والتأويل.

وأما عن الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع فإنه -حسب اطلاع الباحث- لا توجد دراسة سابقة تناولت دور المشيرات المقامية تحديدا في ضبط الدلالة في نصوص الأحكام القضائية، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة وتفردها.

ومن الأهداف الّتي يروم البحث بلوغَها الكشفُ عن خصوصيّة اللغة في نصوص الأحكام القضائيّة، بما أنّ كاتبها رجل قانون، كما يضع الباحثُ نصب عينيه النّظرَ في قدرة المقاربة التداوليّة على تطويع لسانيّات الخطاب لدراسة الخطاب القانوني، والهدف من وراء كلّ ذلك محاولة الوقوف على دور المشيرات المقاميّة في تماسك نصوص الأحكام القضائيّة وفي جعل دلالاتها دقيقة ومحدّدة وفي إضفاء التطابق على منطوقها.

وقد بدأ البحث بالتعريف بمصطلح المشيرات المقامية، ثمّ الانتقال بعد ذلك إلى تقديم المدوّنة التي ستكون موضوعا للدراسة التطبيقية، وسيكون التطبيق باختيار عينات من نصوص الأحكام والانطلاق منها لبيان الخصائص اللغوية لهذه النصوص وتصنيف المشيرات المقامية وبيان دورها في ضبط الدلالة وتحقيق إلزامية الأحكام.

المبحث الأول: التعريف بالمشيرات المقامية

يحتاج مصطلح "المشيرات المقامية" إلى التحديد، فهو مصطلح مركّب يتكون من مصطلحين هما المشيرات والمقامية، ولذلك يحسن التعريف بكل مصطلح من هذين المصطلحين لإبراز العلاقة القائمة بينهما والمفهوم الذي يعبّر عنه هذا المصطلح المركّب.

أ-المشيرات: يرتبط هذا المصطلح بالمقاربة التداولية التي ترى أنّ "البحث في وظائف اللغة هو بحث في اللغة المجسَّدة، وهو أيضا بحث في الأداء اللغوي وفي التواصل بِشِقّيْه ومعناه الواسع. وكلّ هذا يُشكّل مجال الدرس التداوليّ" (علوي، وعبد الرحيم، 2014، ص 10).

وهو ما يؤكّد أنّ هذه المقاربة ذات البعد اللسانيّ الحديث قد ذهبت خطوة إلى الأمام، حيث وسّعت زاوية النّظر، لتشتغل على المتن اللغوي المادي الفيزيائيّ بمفرداته ومعاجمه وتراكيبه، حتّى قيل فيها: "إنّ أقرب حقل معرفي إلى التداوليّة هو اللسانيّات" (صحراوي، 2005، ص 15)، ولكن في ذات الوقت لم تقطع صلتَها بالسياقات الحافّة بمقام التلفّظ، أي أنّها باتت تنظر إلى اللغة ككيان حيّ آنيّ قيد الاِستعمال، ولهذا كان من تعريفاتها أنّها "دراسة اللغة في الاِستعمال أو في التواصل" (سلمان، وهلال، 2016، ص 289).

ولعلّ من أهمّ ما أفرزه المنظور التداوليّ للغة أنْ وجّه التحليل اللساني إلى ملفوظات نصيّة، لا يمكن للمتلقّي إذا غاب عن المقام أن يقف على مقاصد الكلام، لجهله بما حفّ به من المؤشّرات المتعلّقة بالشخص والزمان والمكان، أي بالعناصر اللغويّة التي يحدّدها المقام كالمشيرات الشخصيّة، والمشيرات المكانيّة والمشيرات الزمانيّة، وما أحال على جهة أو أشار باسم مختصّ.

وهذا يتعلّق أكثر بالخطابات المُثبَّتة بالكتابة، حيث يتقبّلها القارئ في زمان متأخّر عن لحظة تدوينها، ومن ثم قد تمثّل له تلك المشيرات مرجعا عائديّا مبهمًا مجهول الإحالة. ولهذا قال فيها عبد الهادي بن ظافر الشهري: "إنّ الإشاريّات مثل أسماء الإشارة والضمائر من العلامات اللغويّة الّتي لا يتحدّد مرجعها إلاّ في سياق الخطاب التداوليّ، لأنّها خالية من أي معنًى في ذاتها" (الشهري، 2004، ص 80). وقيل فيها أيضا: "تتّصف الإشاريّات... بكونها عاجزةً عن الدلالة إلاّ إذا كانت على صلة بموضوع تُمَثّله" (ختام، 2016، ص 77).

ويعدّ كتاب جون أوستين "نظريّة أفعال الكلام العامّة: كيف ننجز الأشياء بالكلام؟" عملا تأسيسيًّا في موضوع التداوليّات عموما، والمشيرات المقاميّة خصوصا. وبالعودة إلى الدراسات العربية السّابقة فإنّ المشيرات قد حظيت بالاهتمام، في الدراسات التطبيقية على نصوص أدبية أو لغوية أو دينية. ومن بين الأعمال التي تخصّصت في موضوع المشيرات عملُ الباحثة نرجس باديس، في كتابها "المشيرات المقاميّة في اللغة العربيّة".

كما تمثّل دراسة عبد الهادي بن ظافر الشهري "اِستراتيجيّات الخطاب" عيّنة تداوليّة أخرى من الأبحاث العربيّة المتعرّضة للمسألة بصورة جزئيّة، ولكن لا بدّ من الإشارة إلى أنّه لا توجد دراسة سابقة تعرّضت للمشيرات المقامية في نصوص قانونية. فاختلاف مدونة الدراسة يفرض تعاطيًا مختلفا مع تلك المشيرات الشخصية والمكانية والزمانيّة وغيرها ممّا تتضمّنه نصوص الأحكام.

ب-المقام: إذا كانت اللسانيات البنيويّة قد وجّهت العنايةَ إلى نظام اللغة فإنّ المقاربة التداوليّة قد أعادت الإعتبار للجوانب الحافّة بالخطاب، أي تلك المحيطات غير اللغويّة أو الماورا-لغويّة التي تسمى عناصر سياقيّة أو مقاميّة مثل هويّة الباثّ والمتلقّي وحالتيْهما أثناء التلفّظ، والمكان والزمان، وقد نبّه جاك موشلار إلى أهميّة المقام، فله دور أساس في الكشف عن المحصّلة الدلاليّة للملفوظات، فـ"دلالاتَها تُستقى من معطيات تكون جزئيّا خارج اللغة نفسِها، أي من المقام الّذي يجري فيه التواصل" (روبول، وموشلار، 2003، ص 29).

وقد كشفت التداوليّة عن أنّ الإحاطة بحيثيّات المقام الآنيّة والفوريّة الّتي تحتضن عمليّة التواصل كفيلة بضمان "السيطرة على "حقيقة الواقع" وفكّ رموزه." (أوستين، 1991، ص 39) فعبارةٌ مُرسلَةٌ يتوجّه بها باثّ إلى متلقّ من قبيل: "تَلعنُ الأقدارَ" لا يمكن التمييز بين صبغتها الخبريّة أو الإنشائيّة إلاّ إذا كان المحلّل عالما بحيثيّات المقام الذّي أُرسلت فيه: فقد تكون على سبيل الإخبار والتذكير بمعلوم لدى المخاطِب. وقد تكون من باب الإنجاز الإنشائيّ، إذا سمع المحلّلُ نبرة المتلفّظ عند إرسالها. وعادة ما تدخُل، في حالةِ تحوُّلِ الملفوظِ إلى مكتوب، قرائن كتابيّة دالّة، مثل: علامة الاِستفهام أو التعجّب، بحسب المقصود من ذلك العمل اللغوي.

وبناء على ما تقدّم فإنّ: "التأشير يعني الإشارة من خلال اللغة. ويُطلَق على أيّة صيغة لغويّة تُستعمَل للقيام بهذه الإشارة مصطلح "التّعبير التأشيريّ" Deictick expression... وتُسمَّى التعابير الإشاريّة أيضا الإشاريات Indexicals، وهي أولى الصيغ التّي ينطق بها الأطفال الصّغار. وتُستعمل للإشارة إلى الأشخاص من خلال التأشير الشخصيّ Person deixis (أنا، أنتَ)، أو إلى المكان، من خلال التأشير المكاني Spatial deixis (هنا، هناك)، أو إلى الزمان، من خلال التأشير الزماني Temporal deixis (الآن، آنذاك). وتعتمد جميع هذه التعابير في تفسيرها على متكلّم ومستمع يتشاركان في السّياق ذاته" (يول، 2010، ص 27).

المبحث الثاني: مدونة نصوص الأحكام القانونية

مدوّنة الدراسة مجموعة نصوص تمثّل أحكاما قضائيّة صدرت في محاكم المملكة العربيّة السعوديّة (2008). وهي تنقسم إلى: قضايا إنهائيّة: تتعلّق بالاِستحكام ونصيب القُصّر... وقضايا الأحوال الشخصيّة: من قبيل حقوق المطلّقات، وإثبات النسب، وحضانة، وخُلع...، وأحكام في الجنح مثل السرقات واسترداد

الحقوق المسلوبة... وهناك أحكام في القضايا الجزائيّة من ضمنها: الأرش، والتعزير، والحرابة، والديّات. وأحكام القضايا الحقوقيّة من بينها النزاعات حول العقارات.

وتتدرّج المدوّنة من قسم تمهيديّ قوامه مرحلتان اِثنتان: أولاهما "رسالة التدوين والنشر"، وفحواها طبيعة الأحكام الواردة في المدوّنة، فهي باتّة نهائيّة. وثانيتهما تكفّلت ببيان أهداف التدوين والنّشر: وهي خمسة، يمكن التعرّف إليها بالعودة إلى المدوّنة، ويتبعها تقديم بقلم وزير العدل وإمضائه. وتتلوها مقدّمة من تحرير وكيل الوزارة للشؤون القضائيّة. وآخر مراحل التمهيد قسم بعنوان "تدوين ونشر الأحكام"، وتكفّل ببيان المرجعيّات القانونيّة الّتي تمّ الإستناد إليها لبعث هذا المشروع، وتاريخ الإذن بإتمامه.

وبعد المقدمات تأتي المدونة، وتعدادها في الجملة: ستّة وعشرون حكما في صيغتها العامّة، لأنّ هناك قضايا جزئيّة تتفرّع عن تلك العامّة. وهذه الأحكام صادرة عن محاكم مختلفة من المملكة، مثل، محكمة: الأحساء الكبرى، والمحكمة العامّة بالمدينة المنوّرة، والمحكمة العامّة بمكة المكرّمة، وعادة ما يرتبط ذكر الأحكام بإثبات أسماء القضاة النّاظرين في النزاعات القائمة، ومنهم على سبيل التمثيل لا الحصر عبد العزيز بن عبد الرحمن الكليّة، وتميم بن محمّد العنيزان، وعبد الله بن سلمان المخلف، وتكاد الأحكام تتماثل في صياغتها، إذْ تنطلق من مرحلة نشر القضيّة، بتفسير حيثيّاتها وأسبابها، ثمّ يتمّ المرور إلى مرحلة التحرّي والمكافحة وسماع الأقوال واستعراض المستندات المتوفّرة بين يدي القاضي، وإثر ذلك يكون المرور إلى تقديم المرجعيّات التشريعيّة الّتي جُمعتْ لتُفضي إلى الحكم، وغالبا ما تكون مرجعيّات من روح الشريعة، وأخيرا يقع التصريح بالحكم، ويُشفع بقائمة في أسماء الهيئة المجتمِعة لإتمام المهمّة.

وأخيرا تضمّ المدونة خاتمة صادرة عن الإدارة العامّة لتدوين الأحكام ونشرها، ومضمونها إبراز قيمة هذا العمل الدّوري الّذي تحرص عليه وزارة العدل، حيث يُفيد الجهاز القائم على العمليّة القضائيّة، من المُحكَّمين المحلَّفين الطرف المباشر في الجلسات والجهات الحكوميّة في المساعدة على استقرار الأمور بين يديْ أولئك القضاة. كما تأمل وزارة العدل من نشر هذه المدوّنة وحصرها أن تكون مرجعا مساهما فعّالا في رفع الوعي الإجتماعي بفحوى القوانين وقيمتها في تنظيم الحياة المدنيّة، عسى أن يخفّف ذلك من الجريمة بكلّ أنواعها.

وقد وقع الاختيار على هذه المدونة لثلاثة أسباب رئيسية:

- أوّل الأسباب المقام الّذي تصدر عنه نصوص الحكام القضائية، وهو مقام قضائيّ رسميّ، ومن ثم سيكون استعمال المشيرات على خلاف طبيعة دراستها في سائر الخطابات الأخرى، حين تكون مرجعيّتها غير متعيّنة في ذهن المتلقّي الّذي لا يحيط إحاطة تامّة بظروف التلفّظ بها. أما هنا فالدراسة تتناول خطابا قانونيّا صدر في زمان معيّن يضبطه تاريخ معلوم، وفي مكان خاصّ هو

مجلس القضاء بالمحكمة، وأطراف التواصل متعيّنة وثابتة: فالنّاطق بالحكم هو القاضي، والمتوجَّه له به أطراف نزاع سعوديّون حدّدت هويّة كلّ منهم بدقّة.

- والسبب الثاني يعود إلى اللغة الّتي صيغت بها تلك الأحكام "فلغة قاعات المحاكم هي لغة رسميّة بالأساس" (ماتيلا، 2021، ص 314)، وتداعياتها مصيريّة، فقد "أشارت غيل ستيغال في حديثها عن الخطاب في المحكمة إلى أنّ لغة المحكمة خطيرة وذات تأثير كبير، لأنّها تحدّد مصير المتهم، وربّما حياته" (العصيمي، 2020، ص 72). وبناء عليه سوف تتمّ دراسة هذه المشيرات، في اتّجاه إثبات دقّة مرجعيّاتها، ووضوح دلالاتها، وعلاقتها بمقام التداول.
- أمّا السبب الثالث فيتمثّل في كثرة المشيرات المقامية وتنوّعها في نصوص الأحكام، فمن الملاحظ أن الحكم القضائي يضمّ مشيرات متنوّعة ومختلفة. وكلّها ضروريّة لضبط الدلالة في نص الحكم، مثل تحديد هويّة القاضي المكلَّف بالبتّ في النّزاع والمحكمة الّتي دارت فيها الجلسة، والتواريخ المِفصليّة في ثبت مرجعيّات القضيّة، كما يتمّ الإشارة إلى أطراف النزاع بصفاتهم المباشرة العينيّة، وصفات المُوَكَّلين عليهم أو النّائبين الحاضرين للمرافعة عنهم. ويمثّل الشّهودُ أيضا عنصرا من العناصر المشار إليها.

وفي ضوء ما تقدّم فإنه يمكن دراسة عينات من نصوص الأحكام بالتركيز على المشيرات المقامية المستخدمة وبيان دورها في ضبط الدلالة وتسييجها لضمان وضوح منطوق الأحكام القضائية. وقد تمّ الاختيار على عينات مختلفة لإبراز خصائص اللغة القانونية وتصنيف المشيرات ودور كل صنف منها في ضبط الدلالة القضائية.

المبحث الثالث: الخصائص اللغوية لنصوص الأحكام

يمكن رصد أبرز خصائص الخطاب القانوني في نصوص الأحكام من خلال بعض العينات المختارة، من ذلك نص حكم ورد في باب "قضايا الأحوال الشخصيّة"، وتحديدا الحكم الأوّل المُلخَّص تحت عنوان "إثبات استحقاق مطلّقة"، ونظرا لطول نصه سيُكتفى باجتزاء المواضع المُمثّلة للظّواهر اللغوية والإشاريّة محلّ الإهتمام. وقد توزّع الحكم على ثلاث مراحل هي: مرحلة النّشر والبسط، ومرحلة عرض دعاوى الطرفين المتنازعين، وبراهين كلّ شقّ منهما. ثمّ مرحلة استعراض المرجعيّات القياسيّة الشرعيّة والعقليّة والمدنيّة الّتي استند إليها القاضي في إصدار الحكم.

وممّا جاء في المرحلة الأولى: "الحمد لله وحده، وبعد: لديّ أنا عبد الله بن سليمان المخلف القاضي بالمحكمة العامّة بالمدينة المنوّرة حضر... بموجب... بالوكالة عن ابنه.... بموجب الوكالة الصّادرة من كتاب عدل المدينة، برقم 1896 في 10-01-1425هـ. وادّعى على الحاضرين معه... بموجب بطاقة.... بالأصالة عن

نفسه، وبالوكالة عن.... بموجب الوكالة الصادرة من كتابة عدل المدينة، برقم.... والجميع ورثة... بموجب الصكّ الصّادر من هذه المحكمة برقم.... في.... هـ، قائلا في دعواه عليهما: إنّ موكّلتي تزوّجت بمُوَرِّث المدّعى عليهما بموجب وثيقة النّكاح الصّادرة من المأذون الشرعيّ.... برقم.... في.... هـ، ثمّ إنّه توفي في... هـ، ثمّ إنّ المدعى عليه.... تقدّم إلى المحكمة، واستخرج صكّ حصر ورثة برقم 55/ 06، وتاريخ 09-10-1424هـ، ولم يذكر موكّلتي من بين الورثة، لِيحرمها من الميراث. وأطلب إلحاق موكّلتي في صكّ حصر الورثة الصّادر منكم" (الإدارة العامّة لتدوين ونشر الأحكام بوزارة العدل، 2008، ص 23 و24).

هذا هو القسم الأوّل من القرار القضائيّ، متمثّلا في نشر حيثيّاته، وتفسير دواعيه، وبيان أطرافه. فهو نتيجة نزاع بين وكيل أرملة، عمد زوجُها قبل وفاته إلى تطليقها، بغية حرمانها من منابها في تركته. وقد تكفّل القاضي بنشر تفصيليّ لهذا النزاع بين وكيل الأرملة المحرومة من الميراث، وبين وكلاء الزّوج المتوفّى المتمسّكين بشرعيّة حذف اسم الطليقة من قائمة المنتفعين بتركة المرحوم في الصكّ، ومن ثم كان طلب وكيل الأرملة المطلّقة إلى حدّ هذه المرحلة من الحكم متمثلا في إعادة إدراج اسمها ضمن قائمة الورثة الشرعيين.

ويمثّل هذا النصّ القانوني عيّنة يمكن من خلالها رصد أهمّ خصائص اللغة القانونية التي تكتب بها الأحكام القضائية، واللغة في مظهرها العام محملُ القوانين الأكبرُ والحاضنة الأمّ لنصوص الأحكام. وليس الِابتداءُ بها لغايات جماليّة، في التعبير والصياغة، "ولكن لأنّ الاستخدام السيّئ للغة يمكن أن يضر بالقانون الجيد" (Ronald, 1964, p 182). هذا فضلا عن ثرائه بالمشيرات المقامية التي ستدرس لاحقا. ولعلّ أهم ما يميّز خطاب النص القانوني أنّ لغته واضحة في معانيها، صريحة في مقاصدها، بسيطة في عباراتها وجملها وتراكيبها. وربّما يكون الجدول الآتي مساعدا على إبراز بعض الظواهر المُجسّدة لتلك الخصائص اللغويّة:

العبارات والمعاني	التراكيب	المعجم والمفردات
-أنا عبد الله بن سليمان المخلف القاضي بالمحكمة العامة... -قائلا في دعواه عليهما.... - إنّ موكّلتي تزوّجت بمورِّث المُدّعَى عليهما... - ثمّ إنّه توفي في.... -وادّعى على الحاضرين معه... -إنّ المدّعى عليه تقدّم إلى المحكمة...	-بموجب بطاقة، بموجب الوكالة، بالأصالة، كتابة العدل، المحكمة العامّة، بالوكالة، برقم، بطاقة أحوال المدينة، الوكالة الصّادرة عن، الصكّ الصّادر عن...	القاضي، المحكمة، موجب، بطاقة، أحوال، وكالة، إدّعى، رقم، الصّادرة، وثيقة، المُدعي، مُوكّل، صكّ، ورثة، حصر، يحرم، أطلب، إلحاق...

وممّا يُلاحظ أنّ العبارات والأفكار صيغت في جملٍ تقريريّة أغلبها اسميّ: أنا... إنّ... إنّه...، وعلى غرارها، كانت الجمل الفعليّة، حيث المعنى في ظاهر اللّفظ، والصبغة التقريريّة التصريحيّة في خطاب الأحكام القضائيّة هي الأصل، على خلاف اللغة في خطابات أخرى.

وقد أشار الباحث في لسانيّات الأحكام القانونيّة كريستوفر هال إلى أنّ دقّة الخطاب اللغوي في النصوص القانونيّة ضروريّ من أجل: "توخّي العدالة والإنصاف، وحفظ حقوق الضّعفاء" (Hall, and Smith, and Wicaksono, 2017, p293).

وانطلاقا من المستوى التركيبي والمستوى المعجمي في نصوص الأحكام تبرز مجموعة من الخصائص اللغوية المميزة للخطاب القانوني:

- **خاصية التّعليل:** باستخدام عبارة "بموجب" (أكثر من خمس مرّات في نصّ الحكم كاملا)، وهذا تعبير لغويّ ذو صبغة إحاليّة صرفة، بما يتناسب ومرحلة نشر الحكم وتحديد مرجعيّاته القانونيّة. فالقضاة لا يحكمون وفق الأهواء الشّخصيّة، ومسافة العلاقات مع المتنازعين، وإنّما استنادا إلى روح القانون ونصّه الصريح الدّقيق، فكانت "بموجب" ذات صبغة إحاليّة فيها إشارة إلى السّند والأصل من أجل الوصول إلى الحكم النهائيّ آخر المطاف.
- **خاصية الحضور:** باستخدام عبارات من قبيل (بالأصالة، بالكفالة...) وهذا أيضا نمط لغويّ فيه صبغة إشاريّة ملائمة لطبيعة المقام القضائيّ، وهو يبيّن الصّيغة الّتي يحضر بها كلّ طرف جلسات المرافعة، فيكون الإعلان عن تلك الصيغة في الحضور مهمّة. وهي عموما نوعان: إمّا أن يكون الحاضر تامّ الأهليّة، فيُمثّل نفسَه بالأصالة، وإمّا أن يكون فاقدها بالقصور، فيحضر معه كفيل يتصدّى لتمثيله ضمانا لمحاكمة عادلة وشفّافة.

ومن ضرورات مرحلة النّشر والبسط تحديدُ هيئة حضور أطراف القضيّة، لأنّ مُجريات العمل القضائيّ تستلزم ذلك. فمصطلحات من قبيل (أصالة) أو (كفيل) لها دورها في تماسك بنية الخطاب القانونيّ، وإضفاء الموضوعيّة والمعقوليّة عليه، "وينطبق ذلك بصفة خاصّة على لغة المؤلّفين القانونيين والمشرّعين (القوانين والأنظمة) والقضاة والإداريين، وكذلك المحامين" (ماتيلا، 2021، ص 313).

- **خاصيّة التعريف:** باستخدام النعت والإضافة والتعريف بالألف واللام، من نوع: (كتابة العدل، بطاقة أحوال المدينة، المحكمة العامّة، الصكّ الصّادر...) والإضافة والنّعت والاسم المقترن بالألف واللام من الخصائص التركيبية الّتي تمنحه سمةَ الإشارة إلى معرفةٍ في المقام. فأداة التعريف "ال" تُسمّى عند النحاة "العهديّة"، أي الّتي تعاهد عليها طرفا الخطاب، وتعارفا (سيبويه، 1988، ص

05) وهي من أقوى الأسماء من حيث درجةُ التعريف. وكلّما اِتّسم الاسم بصفة التعيين كانت إحالتُه على مرجعه معلومة لدى أطراف الخطاب في نصّ الأحكام القضائيّة: طرفَا النّزاع (المدّعي/ المدّعى عليه) والنّاطق بالحكم الّذي هو القاضي، وبذلك يتّخذ صفة المشير المقامي المعلوم.

ولعلّ سيبويه من اللّغويين الذين فصّلوا القول في دور الإضافة والنعت والألف واللام في إضفاء الإحالة المرجعيّة الدقيقة على الاسم، بقوله: "فالمعرفة خمسة أشياء: الأسماء التي هي أعلام، والمضاف إلى المعرفة... والألف واللام... وإنّما صار معرفةً لأنّه اسم وقع عليه يُعرَف به بعينه دون سائر أمّته" (سيبويه، 1988، ص 05).

ولهذا تواترت في نصّ الحكم هذه النوعيّة من الأسماء المعرّفة بالإضافة وبالنعت وبالألف واللام، لأنّ القاضي يصرّح بما هو معلوم مُخصّص، لا يحتمل الشّبهةَ واللّبسَ، وهذا ما يمنح نصوص الأحكامَ مستوى لغويّا إشاريّا قويّ الإحالة على المواضيع المعنويّة وعلى الأشخاص الّذين هم نوع آخر من المشيرات.

- **استخدام المعجم المختصّ:** إذ يلاحظ غلبة المصطلحات القانونيّة، من قبيل (القاضي، المحكمة، موجب، بطاقة، أحوال، وكالة، اِدّعى، رقْم، الصّادرة، وثيقة، المُدعي، مُوكّل، صكّ، ورثة، حصر، يحْرم، أطلب، إلحاق...) وتحيل هذه المصطلحات على وثائق الثبوتيّة والهويّة، وعلى الأطراف المتنازعة أمام هيئة القضاء، فَهُمْ: مُدّعٍ، ومدّعًى عليه، والطرف القائم بينهما هو القاضي.

ومفردات النص القانوني كما يلاحظ تتضافر وتنسجم من أجل صياغة نصّ متجانس الهويّة، دقيق المعنى، بيّن المقاصد. بهذا يكون المعجم في النصّ القانويّ مشيرا لغويّا هامّا ولافتا يستحقّ التحليل التداوليّ في سياق عمليّة التخاطب، وهو لا يتّسم بأي صبغة جماليّة أو بلاغية، وإنما هو معجم مباشر وصريح، ودلالاته في ظاهر لفظه.

- **فئوية المعجم القانوني:** والمقصود بفئوية المعجم القانوني أن لغة القانون غالبا ما تحيل على مرجعيّات محليّة خاصّة بدولة ما. وهنا تكون الفئويّة ضيّقة جدّا، وقد تكون ذات مرجعيّة ثقافيّة مشتَركة إقليميّة. وهذه مسألة نظر فيها بإمعان الباحث هايكي ماتيلا الّذي أصّل لمرجعيّات الأحكام في مناطق مختلفة من المجتمعات البشريّة.

ومن الثقافة العربيّة الشرقيّة نظر في طبيعة الأحكام بدول شمال إفريقيا، ذاكرا: تونس والمغرب والجزائر. وتوصّل إلى أنّ الأحكام هناك متأثّرة بالإستعمار الفرنسي، ولكنّه: "على الرغم من أن الاقتباسات العربية قد تكون موجودة من اللغة الفرنسية القانونية بالنسبة إلى المغرب العربي مثلا،... إلاّ أنّها تظل معبّرة عن مفاهيم من الشريعة (the sharia)" (Heikki, 2007, p 109).

وليست لغة الأحكام في المدوّنة الحالية ببعيدة عن روح الثقافة العربيّة الإسلاميّة، لأنّها صادرة عن المملكة العربيّة السعوديّة الّتي ربّما تكون روح قوانينها أكثر تعلّقًا بهذه الفئويّة الإسلاميةّ من دول شمال إفريقيا نفسِها. ويبقى الأهمّ أنّ الفئويّة حقيقة موجودة في روح الأحكام في كلّ بقاع الأرض.

ويمكن التمثيل على ذلك من نصوص مدونة الأحكام بعينة جاء فيها: "فبناءً على ما تقدّم من الدّعوى والإجابة، وحيث إنّ ما بدر من المدّعى عليه من إيوائه الفتاة المذكورة في منزل والدته، ولُبْثها لديه عدّة أيّام ممّا هو إخفاء لها عن ذويها... وقد قال صلّى الله عليه وسلّم: "ما خلا رجل بامرأةٍ، إلاّ كان الشّيطانُ ثالثهما"، والشّيطان إنّما يأمر بالفحشاء والمنكر. ولقوله تعالى: "ولا تقربوا الزّنى إنّه كان فاحشة وساء سبيلا"... وقد قال تعالى: "وتعاونوا على البرّ والتقوى، ولا تعاونوا على الإثم والعدوان" (الإدارة العامّة لتدوين ونشر الأحكام بوازرة العدل، 2008، ص 161).

وبالنّظر في هذا المقتطف من نص الحكم تتأكّد حقيقة الفئويّة الّتي خصّص لها هايكي ماتيلا كتابا كاملا، من حيث إنّ لغة النصّ تستند بقوّة إلى مرجعية دينية إسلامية مستمدَّة من روح شريعتنا السّمحة. وفي فئويّة اللغة الّتي تصاغ بها القوانين، واتّخاذها بعدا محليّا في كثير من الأحيان، يقول نفس الباحث في اللغة القانونيّة: "وفيما يتعلّق بأصل التعبيرات اللّهجيّة القانونيّة الفئويّة، فإنّ ذلك يختلف باختلاف المناطق. فعلى سبيل المثال غالبا ما تشوب هذه العبارات في كثير من بلدان الشّمال مصطلحات قانونيّة لاتينيّة. وهو ما يوضّح قوّة تقاليد القانون الرّوماني في محيط أوروبا" (ماتيلا، 2021، ص 315). وهي تشير خصوصا إلى تأثيرات الإستعمار الأوروبي الغربي في لغة القوانين الّتي تُصاغ في بعض دول أمريكا اللاتينيّة، لأنّ ذاك شكل من أشكال الفئويّة.

وخلاصة القول بالنسبة إلى خصائص لغة الخطاب القانوني يمكن اختصارها في كونها تحتوي على عدد من السّمات المُحدّدة، وهي سمات تركيبيّة وصرفيّة معجميّة ودلاليّة وتداوليّة.

المبحث الرابع: تصنيف المشيرات المقامية في نصوص الأحكام القضائية

يمكن تصنيف المشيرات المقامية المستخدمة في نصوص الأحكام إلى ثلاثة أصناف: هي المشيرات الشخصية والمشيرات السياقية والمشيرات المحدّدة للجهة والمكان.

أ-**المشيرات الشخصية** personal deictick" (حمادي، 2016، ص 65): أي تلك العناصر اللغوية المحيلة على الأشخاص والّذوات البشريّة. وقد جاءت أولى قرائنها في العينة الأولى المذكورة سابقا عتبةً مُفتتِحةً لنصّ الحكم (لديّ أنا عبد الله بن سليمان المخلف)، وما يعزّز من المظهر التداوليّ الإشاريّ الدقيق لشخص المتلفّظ إسنادُه المبدل منه "أنا" بالبدل المخصِّص لهويّته العَلَميّة الخاصّة (عبد الله بن سليمان المخلف).

فضمير المتكلّم المذكّر المفرد (أنا) يظلّ في سياق حكم قانونيّ مشيرا عامّا مبهما، ولا يمكن أن يحصر هويّة "الشخصيّة" إلاّ في حدود معيّنة، ترتبط بصفة الشّخص، فهو قاضٍ. وفي حدود المبدل منه (أنا) لا يتعيّنُ شخصُ هذا القاضي الناطق بهذا الحكم، "لأنّ تعيين "أنا" و"أنت" يتمّ بالمشاهدَة" (باديس، 2009، ص 94)، على حدّ عبارة سيبويْه. فلا يمكن للمتلقّي أن يعرف هذه الذّات المتلفِّظة "أنا" إلاّ إذا كان حاضرا في المقام، فيَتمثّل له بالمشاهدَة العينيّة مَن هو هذا "الأنا"، أو ذاك الّذي نشير إليه بـ "أنتَ". فكلّ متكلّم "أنا" وكلّ مخاطَب حمَل صفة المفرد المذكّر هو "أنتَ".

وعليه لن يكون كافيا للمتلقّي أنْ يُكتفى في نصّ الحكم بالمستوى الأوّل من المشير الشخصيّ، بل يظلّ في حاجة إلى ما يستكمل مهمّة التعيين.

ولمّا كانت النصوص القضائيّة والتصريحات الحُكميّة القانونيّة من أكثر الخطابات اللسانيّة ارتباطا بسياقاتها التلفظيّة، وجب لها أن تكون واضحة الإحالة على الأشخاص، فتُميّزُ اسمَ المدّعي من اسم المدّعى عليه، والقاضي الناطق بالحكم وجب له تمامُ خاصيّة التعريف.

ويذكر الشهريّ أنّ على لسانيّات الخطاب التداوليّ أن تضبط ثلاثة مكوّنات مقاميّة ضروريّة: "وهي (الأنا، الهنا، الآن)، ويمثّل كلّ منها نوعا من الإشاريّات" (الشهري، 2004، ص 81).

وبما أنّ ضّمير "أنا" بدا مبهما وقاصرا عن الاستجابة لمعايير الخطاب في نصّ الأحكام القانونيّة، بما يستوجبه من إشارة دقيقة إلى شخص القاضي، أتْبعَه المتكلّم بمبدل منه هو اسمه الثلاثيّ: (عبد الله بن سليمان المخلف) فأكسبَه تمامَ العلَميّة، فصار محيلا إلى قاضٍ بعينه دون سواه، ومن ثم تحقّقت له صفة المشير المقاميّ الواضح الدقيق.

وبالنظر في العينة الثانية المتمثلة في نص الحكم ضدّ شابّ آوى بمنزله فتاةً قاصرا دون علم أهلها، ودون رابطة شرعيّة بها، مع علم والدته التي تستّرت عليه، يُلاحظ -بالتركيز على استخدام الضمائر في نصّ هذا الحكم- وجود إحالات ضميريّة متعدّدة الهويّات، ورغم ذلك يمكن ربط كلّ ضمير بالمشار به إليه دون لبس، بفضل اللّغة الدقيقة التفصيليّة الّتي صيغ بها الحكم. ولتقريب الصورة، يحسن تناول الحضور الكثيف للضمائر بحسب أقطاب ثنائيّة ربطت بينها طبيعة العلاقة في المقام، التّي هي إمّا علاقة تقارب وتضافر أو علاقة تجاذب وصراع:

- قطب الإحالة الأوّل يتمثّل في ثنائيّ: الشابّ المُتّهَم ≠ الفتاة الضحيّة، وهو قطب تضارب، وتهمة الأوّل أنّه استدرج الثّانية عبر شبكات التواصل الاجتماعيّ إلى محلّ سكناه ← ويُشار إليه طوال نصّ الحكم بضمير المفرد الغائب المذكّر (هو)، ولكنّه بفضل دقّة الصياغة اللغويّة، يُميَّز عن أشخاص من نفس سماته الشخصيّة (مفرد، غائب، مذكّر)، وحضر هذا الضمير غالبا مضافا

إليه أو مجرورا: إيوائه/ اِختلائه/ عنده/ بها/ عليه/ منزله.

أمّا الفتاة فيشار إليها بضمير المؤنّث المفرد الغائب (هي) = لها/ ذويها/ لُبثها/ إخفائها... وهي بدورها مشار إليه دقيق، رغم وجود ذوات من نفس سماتها (والدة المتهم مثلا أو أخته).

- قطب الإحالة الثّاني يتمثّل في والدة الفتى المتسترّة على الجريمة، وابنها المتّهم الرئيس، وهما معًا طرف أوّل. ويحيل عليهما ضمير المثنّى المذكّر الغائب (هما): المدّعى عليهما/ أقرّا بإيوائهما/ وباستجوابهما/ بمنزلهما/ معهما.

والطرف الثّاني هو أهل الفتاة. وهما قطب تجاذب أيضا، وكانت طريقة الإشارة الشخصيّة إلى كلّ طرف ثنائيّ بالضّمير الملائم صرفيّا؛ ممّا سبّب الذّعر لديهم/ ما سبّبه لهم من ذعر...

- قطب إشاريّ ثالث باعتماد الضمائر، وطرفاه المتضافران المدّعي العامّ، وهو نائب الحقّ العامّ الّذي وضع هذه الحالة بين يديْ القضاء. ويُشار إليه بضمير الغائب "هو". وإلى جانبه القاضي النّاظر في النزاع بجميع حيثيّاته وتفاصيله، وينطق بضمير المتكلّم المفرد المذكّر ← أنا عبد الله بن عبد الرحمان الدويش/ فتحتُ الجلسة/ حضر (هو) فيها المدّعي العامّ... وادّعى (هو) على الحاضرين معه.

وعلى الرغم من تنوّع الضمائر فإنّ النصّ القانونيَّ لم يفقد تماسكه الإشاريَّ، نظرا لحرص من صاغه على الدقّة في نسبة كلّ عمل أو صفة للطرف المقصود بها، دون لبس أو إرباك، فهو يستخدم اللغة في تداوليّتها الواضحة الجليّة المباشرة، على خلاف ما يعمد إليه الأدباء في نصوص الترجمة الذاتيّة أو روايات الأصوات مثلا، فإنّهم يعتمدون أسلوب التضليل الإشاريّ في الضّمائر، لإحداث المتعة الأدبيّة. وربّما لا يحتاج النّاظر في نصوص الأحكام أكثر من قراءة واحدة ليفهم حيّثيّات القضيّة، ومكمن الخطأ في تصرّف الطرف المذنب، ومظاهر الضّرر الحاصلة للطرف الضحيّة في شخصه الخاصّ، وفي شخص أسرته ومجتمعه بأخلاقه ودينه. وعليه تقبَّلَ المذنبُ الحكمَ المستقَى من روح الشرع.

ولولا دقّة اللّغة المعروض بها هذا الحكم، لما بُلغ المقصود من إيقاع العقوبة على الجاني الأصليّ في القضيّة، ورفْع ما أمكن من الضّرر الماديّ والمعنوي على المجني عليه: الفتاة وأهلها في شخصهم بما نالهم من المساس بالعِرض والشرف.

ب-المشيرات المقامية: وهي: "حسب أنموذج جورج يول الإشاريّات الزمانيّة والمكانيّة" (مشري، ومزوز، 2020، ص 123). وأبرزها ما جاء في صيغة الإفتتاح في العينة الأولى، فبعد (أنا عبد الله... القاضي بالمحكة العامّة بالمدينة)، جاء تحديد اسم المحكمة الّتي صدر منها الحكم بعد ذكر اسم القاضي، فالقاضي لا يعدّ قاضيا إلا إذا كان منتصبا بمحكمة معروفة، وفي ذلك سعي إلى توفير أكبر قدر من المشيرات المقاميّة

الدقيقة الموثوقة، حتّى يكتسب ذلك الحكمُ صبغته الموضوعيّة القانونيّة المُلزمة لطرفَيْ النّزاع، وتلك أحد شروط الإبلاغ بالحكم، وأيّ إخلال بعناصر الخطاب الإشاريّة يكون إخلالا بأركان الحكم، وبشروط التواصل، ويحدث ذلك "عند عدم إيلاء الإعتبار لظروف وحيثيّات التلفّظ" (أخدوش، 2016، ص 21).

والأطر المكانيّة الدالّة ترتقي إلى أسماء العلم في دقّة إحالتها، خاصّة إذا كان المتلفَّظ به نصًّا قضائيا، فيكون اسم المحكمة سلطة خطابيّة؛ لأنّ لها الحقّ في إصدار الأحكام على الأطراف المتنازعة. وتلك مسألة تداوليّة يُدخلها الباحثون في اللسانيّات القانونيّة ضمن "القوّة اللغويّة" المطلوبة لنصوص الأحكام، وهم يؤكّدون: "أنّ القوّة [اللغويّة] لها تقاليدها في المحاكم والشُّرَط، ولا بدّ من مراعاتها، ولا بدّ أيضا من الوعي بتداعياتها" (Olsson, and Luchjenbroers, 2014, P 23)، والمقصود بتداعياتها، ما سيكون لها من سلطة إقناعيّة نافذة تفرض على طرفيْ النزاع الرّضا والقبول.

أمّا المشيرات الزمانيّة فهي أكثر حضورا في نص الحكم، حيث تواترت في جزء يسير منه لِسبع عشرة مرّةً، وكانت نوعين:

- تواريخ مشيرة إلى نصّ أو نصوص حكم أو أحكام: أي التواريخ القضائيّة: مثل تاريخ صدور الحكم المعترَض عليه (بموجب الصكّ الصّادر عن هذه المحكمة... في 9- 10-1424)، وتاريخ إبطال ذلك الحكم الأوّل (في 22- 06- 1425)، وتاريخ التسليم (15-08-1425)، وأخيرا تاريخ تصديق الحكم (20-12-1425). ويُلاحَظ في هذه المشيرات الزمانية أنّها دقيقة محدّدة باليوم والشّهر والسنة ومرتبة في تدرّج زمانيّ منطقيّ من السّابق إلى اللاّحق أو من الماضي إلى المستقبل، وهي سيرورة الزمن الميقاتيّة الكرونولوجيّة الطبيعيّة، مما يُضفي على الحكم معقوليّة ووجاهة، من حيث تسلسل الوقائع والحيثيّات وترابطها وتماسكها القانونيّ.

كما تحضر التواريخ بوصفها مشيرات إحاليّة زمانيّة تخصّ وثائق المتنازعين الّتي يتحرّى فيها القاضي، للتثبّت من مصداقيّتها. والغاية من ذكرها كلّما دعت الحاجة إلى ذلك بيان رسميّة الوثائق والمستندات الّتي يتقدّم به المتنازعون من جهة، وتَحرّي القضاء في تلك المستندات من جهة ثانية. والتواريخ الّتي تتضمنّها مشير مقاميّ هامّ على موضوعيّتها وأصليّتها، وهنا تدعم المشيرات الزمانيّة لغة الأحكام: "الّتي كُتبت لأجل أن تُطاع ويُنصاع لها. وذلك... يعني أن تكون مفهومة ومحدّدة وممكنة. وهذا يدعونا للانتباه إلى عدم الدقّة في التوجيه أو في الفهم" (Solan, 2012. P 06).

3-المشيرات المحدّدة للمكان والجهة

يمكن إبراز هذا النوع من المشيرات بالاعتماد على عيّنة تتمثّل في نصّ حكم موضوعه "المطالبة بدفع دية عامل بدعوى تسبّب كفيله بموته" (الإدارة العامّة لتدوين ونشر الأحكام بوزارة العدل، 2008، ص 200). ويحوي نص الحكم مشيرا مقاميّا من نمط خاص تداوليّا، هو اسم الإشارة، وبالتحديد اسم الإشارة

للمؤنّث المفرد "هذه". وما يجعله محيلا مقاميّا هامّا هو ارتباطه في حيثيّات القضيّة بالإطار المكاني الّذي وقعت فيه الحادثة مثار الدّعوى، حيث يشير إلى بِركة خطيرة أشبه ما تكون ببئر، وتصدر عنها رائحة كريهة خانقة، إضافة إلى خطر الأوحال والشّوائب فيها. وتزعم أطراف الإدّعاء أنّ الضحيّة أُلزم بالنّزول إليها من قبل مُؤجِّره قصد تنظيفها، وأثناء المهمّة لقي حتفه. فكان من حقّهم مقاضاة صاحب المزرعة للحصول على التعويضات الماديّة والمعنويّة الجابرة للضرر.

وفي نصّ الحكم تكرّرَ اسم الإشارة "هذه" ثماني مرّات: سبعٌ منها في إشارة مباشرة للبِركة، وواحدة فقط في إشارة إلى المزرعة الّتي توجد بها البركةُ (هذه المزرعة). والأمر واحد تقريبا. وكلّ علماء اللّغة في كتب النحو القديمة يتفقون على تصنيف أسماء الإشارة ضمن الأسماء المبهمة، وإبهامها في علاقتها بالمتلقيّ الّذي لم يحضر مقام التواصل بين طرفيْ الخطاب في زمانه ومكانه، فإذا نَظر في اسم الإشارة (هذا، هذه، هؤلاء...) في الكلامِ المكتوب لا يهتدي بذاته إلى تحديد المشار إليه تحديدا دقيقا، ويكون لزاما عليه الإستعانة بكثير من المعينات السياقيّة النصيّة لتحديد العنصر المشار إليه.

يقول سيبويه في الأسماء المبهمة: "والأسماء المبهمة: هذا وهذان وهذه وهاتان وهؤلاء وذلك وذانك وتلك وتانك وتيك... وما أشبه هذه الأسماءَ." (سيبويه، 1988، ص 77 و78)، ومن ثم هي غير مفيدة في إحالتها إلاّ للمتلقّي المباشر للكلام، لأنّه يرى ما يُشار إليه من قبل المشير، ولأنّ مِن: "تعريف الإشارة أنْ تشير إلى كلّ ما بحضرتك. وقد يكون بحضرتك أشياء فتلتبس على المخاطَب، فلم يدر إلى أيّها تشير. فكانت مبهَمَة لذلك، ولذلك لزِمها البيانُ بالصّفة عند الإلباس... فتعريف الإشارةِ أنْ تُخصّص للمخاطَب شيئا يعرفه بحاسّة البصر" (بن يعيش، د.ت، ص 126).

وعادة ما تُعتمد الحركات العضويّة باليد أساسا، أو الإيماءات بالعين، واللّحظ، والحاجبيْن، ولا سيما من أجل حمْل المخاطَب إلى الاتّجاه صوبَ العنصر الّذي يشير إليه المتكلّم، فيراه، ويُعاينه، وحينها يكون معرفةً بظهوره وحضوره.

ولكن في سياق الحال، أي أمام نصٍّ قضائيّ حُرّرَ في إطار مغلق، وغير مُحايث لزمان وقوع حادثة الإختناق والموت، ولا تسمح اللحظة الآنيّة باستحضار البركة، موقع الحادثة، فإنّ التقرير الّذي وصل إلى القاضي يجعله طرفًا غير محيطٍ بهذا الظرف المكاني الّذي تمّت فيه الواقعةُ إحاطةَ عيانٍ بالحضور، فمن ثم يتحوّل عنده إلى مرجعٍ نصّي لا غير، وهو ما جعله في صياغته القانونية يكرّر اسم الإشارة "هذه"، في إحالة غير مباشرة عليها، إحالة عهديّة بحكم المعرفة السابقة بها، كما أثبته تقرير الأبحاث والمتابعة، وهنا تكون مهمّة صائغ الحكم الضبط المرجعيّ الدقيق لتلك الظرفيّة المكانيّة، حيث لا يجب أن تُشير لغة الصياغة إلاّ إليها هي بالذّات دون سواها، وذاك ما جعل اسم الإشارة (هذه) يتكرّر كي لا يقع اللّبس

والإختلاط، ممّا يدلّ على الحرص الشديد على تحديد الإحالة في نصوص الأحكام تحديدا دقيقا، فكاتب النصّ يدرك "أنّها من العلامات اللغويّة الّتي لا يتحدّد مرجعها إلا في سياق الخطاب التداوليّ، لأنّها خالية من أيّ معنًى في ذاتها" (الشهري، 2004، ص 80).

وبما أنّ البِركة إطار مكانيّ غير متجسّد في المحكمة، وغير ماثل للعيان، فقد أصبحت من المرجعيّات المكانيّة الّتي ترتقي لسانيّا إلى المشير المقامي الّذي لا تُفهم إحالتُه إلاّ بما بين الأطراف الثلاثة من عرف تداوليّ إشاريّ: المدّعي، المدّعى عليه، والقاضي. خاصّة أنّه (اسم الإشارة) في الأصل يشير إلى ما يقع عليه بصر الباثّ والمتلقّي: "ذلك أنّ المتكلّم عندما يُرشد إلى ما يريد الحديث عنه بلفظ دالّ على الإشارة، ويومئ إليه بجارحة من الجوارح، فإنّ الحقيقة لم تعدْ مقيَّدة بالمتكلّم وزمن [الكلام] وإنّما أصبحت مرتبطة بالمتكلّم وزمن الكلام والشيء المشار إليه" (موشلار، وروبول، 2010، ص 110).

لا بدّ إذًا من التمييز، تداوليّا، بين طريقة إحالة اسم الإشارة على مقاصده في بعده الحسيّ الفعليّ الآني، وفي بعده الذهنيّ المُتَصَوَّر المُتمثّل لاحقًا في مقام جديد، مثل مقام مجلس القضاء في المثال الحالي. ومن أقرب الشواهد دلالة على هذا الأمر، وتوضيحا لخصائصه التداوليّة في نصوص الأحكام القانونيّة قول نرجس باديس: "يتبيّن من خلال دراسة المقام ضرورة التمييز بين المقام في بعده الذهنيّ والمقام في بعده الحسيّ، اعتمادا على نوع الحضور... ويساهم الحضور الحسيّ للمحال عليه في مكان التخاطب في تعيين المُتحدَّث عنه. فيستحضر عمل التلفّظ باعتباره عملا خارجيّا منجزا في إطار زماني ومكانيّ معيّن" (باديس، 2009، ص 52).

وقد جاء في عينة أخرى من حكم قضائيّ، وأتى ضمن باب "القضايا الحقوقيّة" صنفٌ من الإشاريات السياقيّة جدير بالتناول. وممّا ورد في النصّ مما له علاقة مباشرة بالظّاهرة التداوليّة الّتي تعني هذه الدراسة: "حضر لديّ أنا...، قائلا: إستأجر منّي المدّعى عليه الشقّة رقم 27، بالعمارة الواقعة بحيّ... التابعة لوقف... إستأجرها للمدّة من 01/ 03/ 1423 إلى نهاية ذي الحجّة 1423... كما أبرز العَقد المُؤرَّخ في... المُبرم بين الطرفين... ويتضمّن تأجير الأوّل الناظر على الثّاني الشقّة رقم 27 البرج الجنوبيّ الكائنة بحيّ... من 1/ 03/ 1423هـ... كما أحضر المدّعي معه للشهادة كلاًّ من... وبسؤالهما شهد كلّ منهما قائلا: أشهد بأنّ المدّعى عليه... لا زال يشغل الشقة رقم 27، حيث أنّي من سكّان العمارة، وأراه يسكنها حتّى اليوم..." (الإدارة العامّة لتدوين ونشر الأحكام بوزارة العدل، 2008، ص 209 و210)، وجوهر الحكم يقضي بخروج عاجل لمُؤجّرِ شقة انتهت مدة تسويغها له، بحكم عقد مبرم بينه وبين مالك العقار، ولكنّه لم يُخلِ المكانَ الّذي لا يرغب صاحبه في تجديد العقد معه.

والظاهرة الإشاريّة المقاميّة المميّزة لهذا النصّ تتعلّق بصنفين من المؤشرات:

- **الصنف الأوّل** يخصّ ألفاظ تحديد الجهات، وهي من المؤشّرات المكانيّة غير الدالة بنفسها، وإنّما بموقعها من المتكلّم لحظة التلفّظ بالخطاب، فجنوب الطرف (أ) هو بالضرورة شمال الطرف (ب) إذا لم يكونا في نفس الاتّجاه، وذاك مرتبط بالنّحو الّذي يسير فيه كلّ واحد منهما. ومن ثم قد يكون يميني أنا هو يسارك أنت، وشرقي هو غربكَ... ولعبد الهادي بن ظافر الشهريّ مثال عمليّ يوضّح به البعد التداولي الخاص للألفاظ المحدّدة للجهات الأربع: شرق، غرب، شمال، جنوب، ومفاده أنّ تحديد إشاريّتها: "مرتكز على تداوليّة الخطاب. وهو ما يؤكّد أهميّة استعمالها لمعرفة مواقع الأشياء، وذلك كما في خطاب السائق عندما يهاتف صديقه ليبلّغه عن مكان وجوده بقوله: "الجامعة على يميني" (الشهري، 2004، ص 84) فلا بدّ أنّ يمين السّائق مُحدَّد مقاميّا بوضعه الخاصّ في الإطار المكانيّ الّذي هو فيه، وبوجهة سيّارته أساسا.

إنّها إشاريّات غير محدَّدة، نظرا لارتباطها الوثيق بسياق التواصل الجاري على أرض الواقع، ولكنّ استدعاءها إلى لغة النصّ القانونيّ، من أجل غرض ما: وهو في هذه العينة تحديد موقع العمارة، نسبةً إلى البرج الّذي تقع فيه (البرج الجنوبيّ)، يقتضي منها الاضطلاعَ بدور مغاير تمامًا، لتكون مشيرات دقيقة الإحالة المكانيّة. فحين أصبح لفظ الإشارة الخاصّ بإحدى الجهات الأربع (جنوب) ضمن نص قضائيّ، بات من أوكد أدواره أن يُحيل على مُشاره تحديدا، كي لا يتسرب إليه الخلل ويكون النصُّ قابلا لأنْ يدلّ على شقّة أخرى غير هذه محلّ الخصام، ويجد المدعى عليه ثغرة قانونيّة تُبقيه في محلّ السّكنى دون وجه حقّ، وللمحامين خبرة كبيرة بتلك الثغرات، وعليها يعتمدون في مرافعاتهم ليقلبوا أحيانا كثيرة الأحكام.

ولسيبويه رأي لغويّ حول ألفاظ تحديد الجهات، إذا أحاط المتلقّي بجميع ملابساتها السياقيّة، كما هو الحال في نصّ القانون المتناوَل. وقد أكّد أنّها من العلامات اللغويّة دقيقة الإشارة إلى درجة تضاهي الاسم العلم في خاصيّة التعريف والتحديد، حيث قال: "واعلم أنّ هذه الحروف بعضها أشدّ تمكّنا (يقصد خاصيّة الإحالة على معرفة محدّد) من أن يكون اسما من بعض، كالقصد والنحو (الوجهة)، والقُبل والناحية. وأمّا: الخلف والأمام والتحت والدون فتكون أسماء معرفة، وكينونة [تلك] أجرى في كلامهم... ولذلك جعلوها اسما خاصّا" (سيبويه، 1988، ص 416).

من هنا كان لزاما على كُتّاب نصوص الأحكام القضائية تحرّي الدقّة اللغويّة، والحيطة في إيراد هذه الألفاظ المحدّدة للجهات، لمعرفتهم بالفرق بين إشارتها في الواقع المباشر، وإشارتها في النصّ القانونيّ المنقطع عن ذلك الواقع الدقيق المُحدَّد. فالمقام اللغوي المكتوب غير المقام الواقعي الحيّ الفعلي. واستخدام ألفاظ تحديد الجهات في الأوّل ليس كورودها في الثّاني حتما.

ولهذا يؤكّد بيكس: "أنّ تنصيصات القضاء وإرشاداته تمرّ مخصوصة عندما تمرّ عبر اللغة، سواء أكانت عقودا أم أحكاما قضائيّة" (Brian, 2012, P 145)، بعبارة أخرى فإنّ على القاضي أن يدقّق عند

استخدام المشيرات المقاميّة، وهذا يعني أنّ البعد اللساني: "مهمّ في خدمة المجال القضائيّ، لأنّه بمثابة الرقيب على موضوعيّة النصوص المصوغة ودقّتها، ويتمثّل دوره في عرض مجموع خبراته، وتوظيفها في خدمة العدالة" (تركي، مالولي، 2010، ص 40).

- **والصنف الثاني** يخصّ لفظ التحديد الزماني "اليوم" الّذي يحيل على الزّمان إحالة معجميّة، لا نحويّة، وعليه فإنّ الشّاهد في عبارته (وأراه يسكنها حتّى اليوم) يشير إلى يوم بعينه، هو يوم مثوله بين يديْ القاضي للإدلاء بشهادته، وبمجرّد انقضاء ساعات ذلك اليوم، وحلول آخر جديد، يصبحُ "أمسَ". والأمر خلاف ذلك إذا وقع استباقُه، وتمّ الحديث عنه كقادم آتٍ، فهو حينها يُصبح "غدًا".

ولكن في إطار النصّ القانونيّ، وطبقًا لتاريخ حضور الشّاهد بين يديْ العدالة، يُضبطُ هذا "اليوم" ضبطا صارما، في ضوء تاريخ انعقاد الجلسة، وتكون شهادتُه مفيدة للطّرف الّذي أحضره من أجل الإنتفاع بإفادته، لأنّ إدلاءه يمثّل إدانة واضحة وصريحة للمستأجر، ودليلا قانونيّا وشرعيّا على تعدّي هذا الأخير على حقوق صاحب الشقّة، ببيان أنّ الضّرر فعليّ ومتواصل إلى زمان المجلس القضائيّ.

ومن الأكيد أنّ القضاء سيأخذ هذا اللّفظ (اليوم) على أنّه مشير مقاميّ مهمّ وحاسم في نتيجة الحكم الّتي جاءت بالفعل لصالح صاحب الشقّة ومالكها: "فبناء على ما تقدّم من الدّعوى وشهادة البيّنة... حكمتُ على المدّعى عليه بإخلاء الشقّة المدّعى فيها" (الإدارة العامّة لتدوين ونشر الأحكام بوزارة العدل، 2008، ص 210)، وبذلك: "أصبحت طريقة استخدام اللغة في القضايا دليلا شائعا بشكل كبير ومكثّف سواء في الحوادث الإجراميّة (الجنائيّة) أو في قضايا الأحوال الشخصيّة المدنيّة، فضلا عن قضايا عدّة أخرى: الإنتحار، والجرائم الجنسيّة... والإبتزاز والتدليس..." (المشهداني، 2009، ص 521).

ولعلّ هذه الأمثلة المختارة من مدوّنة نصوص الأحكام هي عيّنات لسانيّة تدلّ على طبيعة اللّغة الّتي تُصاغ بها نصوص الأحكام القانونيّة من جهة، وتساعد من جهة أخرى على تصنيف المشيرات المقاميّة المستخدمة في الخطاب القضائي، وتبرز دورها في تدقيق اللغة وضبط الدلالة بما يتلاءم مع طبيعة النصّ القانوني الذي يفترض أن يكون نصّا ملزما وباتّا وواضحا ومحدّدا.

النتائج:

انطلقت هذه الدراسة من فرضية تتمثّل في أنّ المشيرات المقامية في نصوص الأحكام القانونية لها دور أساس في تدقيق لغة الأحكام وضبط دلالاتها لإكسابها صفة الإلزامية القانونية وجعلها نافذة ومحقّقة للعدل بين المتنازعين. وبتحليل عينات من مدونة الأحكام السعودية مع التركيز على خصائص لغتها القانونية وتصنيف المشيرات المقامية الواردة فيها وبيان أبرز وظائفها الدلالية في سياقاتها النصية يمكن الخروج ببعض النتائج، التي من أهمّها:

- لقد كشفت هذه الدراسة عن طبيعة اللغة الّتي تُحرَّر بها نصوص الأحكام، وهي لغة دقيقة ومضبوطة، لأنّ غايتها التبليغ لا البلاغة. ولهذا يبدو الخطاب القانوني في استخدامه للغة خطابا براغماتيا، يتوخى كلّ أساليب الدقّة والتحديد لصياغة حكم قانوني واضح ودقيق ومقنع وغير قابل للتأويل.

- قد تبين من خلال هذه الدراسة أن نصوص الأحكام تدلّ على خصوصيات المقام الذي صيغت فيه، فهو مقام قانوني يتحدّد بدقّة من خلال المشيرات الشخصية والمقامية المتعلقة بالمكان والزمان والجهة، فالمحكمة معلومة، وفضاء التهمة مُحدّد بدقة، وكذلك الأمر بالنسبة إلى القاضي، وإلى أطراف النزاع، وكل من له صلة مباشرة أو غير مباشرة بالقضية المنظور فيها، بين أطراف الإدّعاء والشهود والوكلاء... ومن ثم فإنّ المشيرات مساعد هامّ في تدقيق إحالات الأحكام؛ لأنّ "معناها لا يتحدّد إلاّ بالإستعمال، انطلاقا من نقطة ارتكاز، يُجسّمها إلقاء القول" (موشلار، وروبول، 2010، ص 110).

- أثبتت هذه الدراسة أنّ اللسانيّات القانونيّة تُعدّ بهويّتها التداوليّة مدخلا ملائما لدراسة المشيرات المقاميّة في نصوص الأحكام القضائية، فيمكن على أساسها إبراز خصائص اللغة القانونية وتصنيف ما يتوفّر فيها من مشيرات مقامية والكشف عن دورها في قانونية الأحكام من خلال ضمان الإحالات المرجعية الدقيقة والمضبوطة.

- اتضح من خلال هذه الدراسة أنّ النص القانوني عموما ونص الحكم القضائي على وجه الخصوص في حاجة ماسة أثناء صياغته إلى كل ما يضمن له شروط الدقّة والإلزام، ولعلّ ذلك ما يفسّر كثافة البعد الإشاري في هذه النصوص. فالقاضي الّذي يصوغ حكما قانونيّا يحتاج احتياجا ماسّا إلى كلّ أنواع المشيرات المقاميّة الّتي يصنّفها لوفينسون إلى نوعين على كثرتها: "وبشكل عام... هناك طريقتان رئيسيّتان للإشارة، وهما: إمّا بالتسمية أو الوصف من جهة أولى، وإمّا بتحديد أماكنها من جهة أخرى".

- إن المشيرات المقامية بجميع أصنافها مثل المشيرات الشخصيّة من الضمائر وأسماء الأعلام، والمشيرات المكانيّة والزمانيّة مثل الظروف المبهمة وأسماء الأماكن والأشهر والأيام، والمشيرات المحدّدة للجهة والوجهة تبدو جميعا مكونات ضرورية في لغة الخطاب القانوني والقضائي، ولها دور مهم في ضبط الدلالة وتحقيق إلزامية الأحكام.

لأنها تضمن تماسكه وترابطه، ومن ثم إعطاء دلالة واضحة غير قابلة للّبس والاشتباه والغموض، الّتي -إذا اعْتَرَتْه- قد تُمثّل أسوأ العيوب التي يمكن أن تكون مداخل للطعن في ذلك الحكم القضائي.

المراجع

إبراهيم، عبد الرّسول سلمان، وهلال، عبير خزعل خلف. (2016). المباحث التداوليّة عند الدكتور محمود أحمد نحلة: الكلمة المفتاح: التداوليّة، *مجلّة ديالى*، (70)،289-309.

الإدارة العامّة لتدوين ونشر الأحكام بوزارة العدل. (2008). *مدوّنة الأحكام القضائيّة*، الإصدار الثّالث، السعوديّة.

أوستين. (1991). *نظريّة أفعال الكلام العامّة: كيف ننجز الأشياء بالكلمات* (عبد القادر قينيني، ترجمة)، إفريقيا الشّرق.

باديس، نرجس. (2009). *المشيرات المقاميّة في اللغة العربيّة*، مركز النّشر الجامعي.

تركي، منير، ومالولي، سفيان. (2010). المُضمرات العنصريّة من خلال نماذج من المقالات الصحفيّة: مشروع قراءة في اللسانيات الشرعيّة، مقال ضمن كتاب: *المسكوت عنه*، مطبوعات كليّة الآداب والعلوم الإنسانيّة، 380- 400.

الحسين أخدوش. (2016). *نظريّة أفعال اللغة لدى الفيلسوف أوستين: أسسها وحدودها الفلسفيّة*، مؤسسة مؤمنون بلا حدود.

حمادي، مصطفى. (2016). تداوليّة الإشارات في الخطاب القرآني: مقاربة تحليليّة لكشف المقاصد والأبعاد، *مجلّة الأثر*، (26)، 63- 73.

ختام، جواد. (2016). *التداوليّة: أصولها واتّجاهاتها*، دار كنوز المعرفة للنشر والتّوزيع.

روبول، آن، وموشلار، جاك. (2003). *التداوليّة اليوم علم جديد في التواصل* (سيف الدين دغفوس، ومحمّد الشّيباني، ترجمة ط.1)، دار الطليعة للطباعة والنّشر.

سيبويه، عَمرو بن عثمان. (1988). *الكتاب* (عبد السّلام محمّد هارون، تحقيق ط.3)، مكتبة الخانجي.

الشهري، عبد الهادي بن ظافر. (2004). *استراتيجيّات الخطاب: مقاربة لغويّة تداوليّة* (ط.1). دار الكتاب الجديد المتحدة.

صحراوي، مسعود. (2005). *التداوليّة عند العلماء العرب: دراسة تداوليّة لظاهرة "الأفعال الكلاميّة" في التراث اللّسانيّ العربيّ* (ط.1). دار الطليعة للطباعة والنّشر.

العصيمي، صالح بن فهد. (2020). *اللسانيات الجنائيّة: تعريفها، ومجالاتها، وتطبيقاتها* (ط.1). مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة.

علوي، حافظ إسماعيلي، وعبد الرحيم منتصر. (2014م). *التداوليّة وتحليل الخطاب* (ط.1). دار كنوز المعرفة.

ماتيلا، هايكي أ. ت. (2021). اللغة القانونية واللسانيات القانونية (حافظ إسماعيلي علوي، ترجمة)، *مجلة أوراق لسانيّة*، *1* (3)، 311-341.

مشري، آمال، ومزوز، دليلة. (2020). البعد التداوليّ للإشاريّات الشخصيّة في مقامات الحريري: الضّمائر أنموذجا، *مجلّة إشكالات في اللغة والأدب*، *9*(4)، 119-137

المشهداني، محمد إقبال. (2009). لغة القانون، *مجلة جامعة الأنبار للغات والآداب*، (1)، 661-724.

موشلار، جاك، وروبول، آن. (2010). *القاموس الموسوعيّ للتداوليّة*، دار سيناترا.

ابن يعيش، موفّق الدين. (د.ت). *شرح المفصّل*، إدارة الطباعة المُنيريّة.

يول، جورج. (2010). *التداوليّة* (قصيّ العتابي، ترجمة ط.1)، الدار العربيّة للعلوم ناشرون، ودار الأمان.

References

ʿAlawī, Ḥāfiẓ Ismāʿīlī, wa-ʿAbd al-Raḥīm Muntaṣir. (2014). *altdāwlyyh wa-taḥlīl al-khiṭāb* (1st ed.). Dār Kunūz al-Maʿrifah, (in Arabic).

al-Ḥusayn akhdwsh. (2016). *nẓryyh afʿāl al-lughah ladá al-faylasūf awstyn: ususuhā wa-ḥudūduhā alflsfyyh*, Muʾassasat Muʾminūn bi-lā ḥudūd.

al-Idārah alʿāmmh ltdwyn wa-nashr al-aḥkām bwāzrh al-ʿAdl. (2008). *mdwwnh al-aḥkām alqḍāʾyyh*, al-iṣdār alththālth, alsʿwdyyh, (in Arabic).

al-Mashhadānī, Muḥammad Iqbāl. (2009). Lughat al-qānūn, *Majallat Jāmiʿat al-Anbār lil-Lughāt wa-al-Ādāb*, (1), 661-724, (in Arabic).

al-Shahrī, ʿAbd al-Hādī ibn Ẓāfir. (2004). *astrātyjyyāt al-khiṭāb : muqārabah lghwyyh tdāwlyyh* (1st ed.). Dār al-Kitāb al-jadīd al-Muttaḥidah, (in Arabic).

al-ʿUṣaymī, Ṣāliḥ ibn Fahd. (2020). *al-lisānīyāt aljnāʾyyh : taʿrīfuhā, wa-majālātuhā, wa-taṭbīqātuhā* (1st ed.). Markaz al-Malik ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-ʿAzīz aldwlī li-Khidmat al-lughah al-ʿArabīyah, (in Arabic).

Awstyn. (1991). *nẓryyh afʿāl al-kalām alʿāmmh : Kayfa nnjz al-ashyāʾ bi-al-Kalimāt* (ʿAbd al-Qādir qnyny, tarjamat), Ifrīqiyā alshshrq, (in Arabic).

Bādīs, Narjis. (2009). *al-Mushīrāt almqāmyyh fī al-lughah al-ʿArabīyah*, Markaz alnnshr al-Jāmiʿī, (in Arabic).

Brian, Bix, H. (2012). *Legal Interpretation and the Philosophy of Language (In: Tiersma, Peter M. & Solan, Lawrence M. eds).* The Oxford Handbook of Language and Law. Oxford University Press.

Hall, Christopher, and Smith, Patrick, and Wicaksono, Rachel. (2017). *Mapping Applied Linguistics: A Guide for Students and Practitioners*, (2nd ed.). Routledge.

Ḥammādī, Muṣṭafá. (2016). tdāwlyyh al-Ishārāt fī al-khiṭāb al-Qurʾānī: *muqārabah ṭḥlylyyh li-kashf al-maqāṣid wa-al-abʿād, mjllh al-athar*, (26), 63-73, (in Arabic).

Heikki E.S. Mattila. (2007). Comparative legal linguistics, (Christopher Goddard, Ashgate, Translated by), *LSP & Professional, Communication*, 7(2),104 -112.

Ibn Yaʿīsh, mwffq al-Dīn. (N. D). *sharḥ almfṣṣl*, Idārat al-Ṭibāʿah almunyryyh, (in Arabic).

Ibrāhīm, ʿAbd alrrswl Salmān, wa-Hilāl, ʿAbīr Khazʿal Khalaf. (2016). al-mabāḥith altdāwlyyh ʿinda al-Duktūr Maḥmūd Aḥmad Naḥlah : al-Kalimah al-Miftāḥ : altdāwlyyh, *Mjllh Dīyālá*, (70), 289-309, (in Arabic).

Khtām, Jawād. (2016). *altdāwlyyh : uṣūluhā wāuttjāhāthā*, Dār Kunūz al-Maʿrifah lil-Nashr wālttwzyʿ, (in Arabic).

Lawrence, Solan, M. (2012). *Linguistic Issues in Statutory Interpretation* (In: Tiersma, Peter M. & Solan, Lawrence M. eds), The Oxford Handbook of Language and Law. Oxford University Press.

Levinson Stefen C., pragmatics, Cambridge University, press, 1981.

Mātylā, hāyky U. t. (2021). al-lughah al-qānūnīyah wa-al-lisānīyāt al-qānūnīyah (Ḥāfiẓ Ismāʿīlī ʿAlawī, tarjamat), *Majallat Awrāq lsānyyh, 1* (3), 311-341, (in Arabic).

Mishrī, Āmāl, wmzwz, Dalīlah. (2020). al-Buʿd altdāwlī ll'shāryyāt alshkhṣyyh fī Maqāmāt al-Ḥarīrī : alḍḍmā'r anmūdhajan, *mjllh Ishkālāt fī al-lughah wa-al-adab, 9* (4), 119-137, (in Arabic).

Mwshlār, Jāk, wrwbwl, Ān. (2010). *al-Qāmūs almwswʿī lltdāwlyyh*, Dār Sīnātrā, (in Arabic).

Olsson, John, andLuchjenbroers, June. (2014). *Forensic linguistics* (3rd ed.). Bloomsbury.

Ronald L. Goldfarb, Mellinkoff. (1964). *The Language of the Law*, University of Michigan, *63*(10), 180-186.

Rwbwl, Ān, wmwshlār, Jāk. (2003). *altdāwlyyh al-yawm ʿilm jadīd fī al-tawāṣul* (Sayf al-Dīn Daghfūs, wmḥmmd alshshybāny, tarjamat 1st ed.), Dār al-Ṭalīʿah lil-Ṭibāʿah wālnnshr, (in Arabic).

Ṣaḥrāwī, Masʿūd. (2005). *altdāwlyyh ʿinda al-ʿulamāʾ al-ʿArab : dirāsah tdāwlyyh li-ẓāhirat "al-afʿāl alklāmyyh" fī al-Turāth alllsānī alʿrbī* (1st ed.). Dār al-Ṭalīʿah lil-Ṭibāʿah wālnnshr, (in Arabic).

Sībawayh, ʿamrw ibn ʿUthmān. (1988). *al-Kitāb* (ʿAbd alsslām Muḥammad Hārūn, taḥqīq 3rd ed.), Maktabat al-Khānjī, (in Arabic).

Turkī, Munīr, wmālwly, Sufyān. (2010). almuḍmrāt alʿnṣryyh min khilāl namādhij min al-maqālāt alṣḥfyyh : Mashrūʿ qirāʾah fī al-lisānīyāt alshrʿyyh, maqāl ḍimna Kitāb: *al-maskūt ʿanhu*, Maṭbūʿāt Kullīyat al-Ādāb wa-al-ʿUlūm al-Insānīyah, 380-400, (in Arabic).

Ywl, Jūrj. (2010). *altdāwlyyh* (qṣī al-ʿItābī, tarjamat 1st ed.), al-Dār al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm Nāshirūn, wa-Dār al-Amān.

OPEN ACCESS
Received: 03 -03 -2024
Accepted: 12- 06-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Impact of Pronouns on Achieving Verbal Cohesion and Semantic Harmony of the Sentence in Imru' al-Qais's *Mu'allaqah*

Dr. Ibrahim Abdullah Ahmed Al-Zein *

i.alzain@qu.edu.sa

Abstract:

The research aims to highlight the significant role pronouns play in linking sentences, ensuring their cohesion, harmonizing their components, and emphasizing the meanings in Imru' al-Qais's *Mu'allaqah*. The study is structured into an introduction, two main sections, and a conclusion. The first section addresses the theoretical framework, while the second focuses on the practical application. The conclusion summarizes the key findings and includes a list of references and sources. Key findings of the research include that pronouns, with their various references, significantly contribute to achieving verbal cohesion and semantic harmony in the sentences and verses of Imru' al-Qais's *Mu'allaqah*. Context plays a crucial role in clarifying the ambiguities of pronouns, leading to their semantic harmony and cohesion. Additionally, pronouns achieve conciseness, brevity, and verbal cohesion by substituting for nouns.

Keywords: Verbal Cohesion, Semantic Harmony, Context, Pronouns.

* Associate Professor of Syntax and Morphology, Department of Teaching Arabic to Non-Native Speakers, College of Languages and Human Sciences, Qassim University, Kingdom of Saudi Arabia. And the Department of Syntax, Morphology and Prosody, College of Arabic Language, Omdurman Islamic University, Sudan.

Cite this article as: Al-Zein, Ibrahim Abdullah Ahmed. (2024). The Impact of Pronouns on Achieving Verbal Cohesion and Semantic Harmony of the Sentence in Imru' al-Qais's *Mu'allaqah*, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 320 -339.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2075

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/03/03م
تاريخ القبول: 2024/06/12م

أثر الضمائر في تحقيق التماسك اللفظي والانسجام الدلالي للجملة في معلقة امرئ القيس

د. إبراهيم عبدالله أحمد الزين*
i.alzain@qu.edu.sa

الملخص:

يهدف البحث إلى بيان مدى إسهام الضَّمائر في ربط الجمل والتحامها وتماسكها، وانسجام مكوناتها، ودلالة معانيها في هذه المعلقة، وتم تقسيم البحث على مقدمة ومحورين وخاتمة، تناولَ المحور الأول الإطارَ النَّظريَّ للدراسة، وتناول المحور الثاني الجانبَ التَّطبيقيّ للدراسة، ثم خاتمة لخَّصَت أهم نتائج الدِّراسة، إضافةً إلى ثبتٍ بمراجعها ومصادرها. ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: أنَّ الضَّمائرَ أسْهَمَت في معلَّقةِ امرئ القيس بإحالاتها المختلفة إلى تحقيق التَّماسك اللفظيّ، والانسجامِ الدِّلاليّ لمكونات جملها وأبياتها، وأنَّ للسياق أثرًا مُهِمًّا في كشف غموض الضِّمائر وتوضيحها؛ مما أدَّى إلى انسجامِها وتلاحمها دلاليًّا، كما حققت الضِّمائرُ في إنابتها عن الأسماء إيجازًا واختصارًا وتماسكًا لفظيًّا.

الكلمات المفتاحيّة: التَّماسك اللفظي، الانسجام الدلاليّ، السياق، الضمائر.

* أستاذ النحو والصرف المشارك - قسم تعليم اللغة العربيّة لغير النَّاطقين بها - كليّة اللغات والعلوم الإنسانيّة - جامعة القصيم - المملكة العربية السُّعوديّة. وقسم النّحو والصرف والعروض - كليّة اللغة العربيّة - جامعة أم درمان الإسلاميّة. السُّودان.

للاقتباس: الزين، إبراهيم عبدالله أحمد. (2024). أثر الضمائر في تحقيق التماسك اللفظي والانسجام الدلالي للجملة في معلقة امرئ القيس، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 320-339.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

إنَّ الجملةَ المتكاملةَ تحتملُ الإطالة وتباعد الأجزاء، ولكي تكون متماسكةً مترابطةً فإنَّها تحتاج إلى روابط لتماسك أجزائها والتحامها، والتَّماسكُ أحدُ المعايير التي تُحقِّق نصيَّة النّصّ في الدراسات النَّصِّيةِ الحديثة، ويعرف قديمًا عند النَّحويّين بتماسك الجملِ النَّحويّة، أو الترابط في أجزاء الجملة وتراكيبها، ويُسَمَّى عند المفسرين بعلم المناسبات الذي يُعْنى بالآية المكملة لما قبلها، أو المستقلة ومناسبتها لما قبلها. والضَّمائرُ من الرَّوابطِ اللفظيّة التي تحقق التَّماسك في النّصوصِ وانسجامها وربطها، وهي من أكثر الوسائل اللفظيّة شيوعًا، وهي عناصر لغويّة تحتاج إلى مفسر تعود عليه، يوضحها ويكشف عن مدلولها، فتربط السَّابق باللاحق وتصل بين أجزاء الكلام، وتحقّق الإيجاز في نيابتها عن الأسماءِ والعبارات والجمل، وتعمل على تماسك النُّصوص، وتُعْلِي من شأن تآزرها وتآلفها، وتجعلها كالعقد سبكًا وحبكًا.

تنبعُ أهميةُ تحقيقِ التَّماسُك في الجملة وانسجامها مِنْ أنَّ الجملةَ العربيّة تقتضي وحدة المعنى الدِّلاليّ فيها بائتلاف المعاني الجزئيّة داخل الجملةِ بطريق العلاقات النّحويةِ السَّياقيّة، وقد أشار إلى ذلك حميدة، (1997) بقوله: "ولا تستوي العلاقاتُ النّحويّة؛ فبعضُها وثيقٌ كعلاقةِ الشيءِ بنفسهِ، وبعضُها واهنٌ كعلاقةِ الشَّيْءِ بغيره، ومن هنا كان سبيلُ الائتلاف بين المعاني الجزئيّة هو الارتباط والرَّبط. وهذا الائتلاف هو أساسُ النَّظام التركيبيّ للجُملةِ، فالجملةُ كالعقد الذي يجمعُ بين حباته سلكٌ وثيقٌ، ولا بدّ أن يبقى ذلك السلك متصلًا، وإلا ما استطاع الرائي أن يفهم من شكله معنى العقد، وهذا هو الارتباط..." (ص 195).

والضَّمائرُ من الأدوات التي تحقق هذا الائتلاف والتَّرابط بين أجزاء النّص شكلًا ودلالة؛ لذا جاء اختيارها في هذه الدراسة من بين أدوات التَّماسك والرَّبط، فالضَّميرُ هو الأصل في هذا الباب، والرَّبطُ بالضَّميرِ أقوى من الرَّبطِ بالأداةِ؛ لأنَّ في الضَّمير تعليقًا وائتلافًا وربطًا، وتحقيق التَّماسك بالضَّمائر في النَّصوص يُعدُّ من الموضوعات النَّحويّة الدلاليّة وفقًا لتصنيف علماء اللغة لمستوى تحليل النَّصّ.

لهذه الأسباب تنطلق أهمية هذه الدراسة مِن الأثر الذي تحققه الضَّمائر في تماسك النُّصوص، وانسجامها الدلاليّ للجملةِ في معلقة امرئ القيس. وجاء المحور التَّطبيقيّ على النصّ الشعري لمعلقةٍ من السَّبعِ الطِّوالِ؛ إذ إنَّ الشعرَ "مَعْدِنُ عِلْم العرب، وسِفْرُ حِكْمَتِها، وديوانُ أخبارِها، ومُسْتَوْدَعُ أيامها" (ابن قتيبة، 1996: 185/2)، كما نعته ابن قتيبة بذلك في كتابه عيون الأخبار، فجاء العنوان: (أثرُ الضَّمائِرِ في تَحْقِيقِ التَّماسُكِ اللفْظِيّ والانسجامِ الدِّلاليّ للجملة في معلقةِ امْرِئ القَيْسِ).

أضِفْ إلى ذلك أنَّ معلقةَ امرئ القيسِ من المذهَّبات التي أجمع أهلُ العلمِ والمعرفةِ على أصالتِها وجودتِهَا، وعُلُّو شأنِها. وربطُ التراثِ اللغويّ بالدراساتِ النَّصيّةِ المعاصرةِ، والاهتمام بدراسة أهم العناصر اللفظيّة التي أسهمت في تحقيق تماسك نصوص التُّراثِ اللغويّ وانسجامِه من الأمورِ التي دَعَا إليها علماءُ

النَّصِ، وسعوا إلى تحقيقها، كما أشار إلى ذلك بحيري (1997) بقوله: "... ووجد علماءُ النَّصِّ في التراثِ اللغويّ معينًا لا ينضبُ؛ يقدم تصورات غير محدودة، يعيدون صياغتها ثم توظيفها في نماذجهم التَّحليليّة، بحيث تنقل من مستوى محدود إلى مستوى غير محدود، يبرز جوهر اللغة ووظيفتها، ويطرح فهمًا أعمق لتلك الظاهرة اللسانيّة إلى الحدِّ الذي يرى معه أحدُ الباحثين أنَّ الفهمَ الحقَّ للظاهرة اللسانيّة يوجب دراسة اللغة دراسة نصيّة، ليس اجتزاء الجمل والبحث في نماذجها، وتهميش دراسة المعنى" (ص 36).

أمَّا الدراساتُ السَّابقةُ في مجال الدراساتِ النَّصيّةِ عامة، وما يتصّلُ منها بعناصرِ الاتساق وتماسكِ الجمل خاصة ـ بالرغم من حداثتها ـ فكثيرةٌ، وقد اخترتُ منها أربعًا؛ لقرب صلتها بهذه الدراسة، وجاءَ ترتيبُها وفقًا للتَّرتيبِ التَّاريخيّ من الأحدث إلى الأقدم، وهي:

دارسة الشوادفي (2022)، السَّبك والحبك في معلقة امرئ القيس، تناول فيها الباحث معيارين من معايير النّصيّة السبعةِ التي نصَّ عليها روبرت دي بوجراند.

ودراسة نورالدين (2018)، التَّماسك النصيّ في قصيدة قفا نبك لامرئ القيس، تحدثت فيها الباحثة عن أنواع التَّماسكِ النَّصيّ (التماسك المعجميّ، والتماسك النحويّ، والتماسك، الدلاليّ).

ودراسة حوحو (2016)، الاتساق النصيّ في المعلقات، تناول فيها الباحث حدود النّصيّة، والسِّياق ودوره في فهم النَّصِّ وأدواته، والفرق بينه وبين الانسجام.

ودراسة بلخيري (2015)، الاتساق المعجميّ في معلقة امرئ القيس، وتناول فيها وسائل الاتساقِ المعجمي المتمثلة في التَّكرارِ، والمصاحبةِ المعجميّةِ.

ومِنْ خلالِ اطِّلاعِ الباحثِ على جهودِ العُلماءِ والدَّارسين، فإنّ هذه الدِّراسة تتفق مع تلك الدراسات السابقة في تحقيقِ عناصر الاتساق تماسكَ النُّصوص وإحكامها، وأفاد الباحث منها في تصميم خطة الدراسة وهيكلها، واختيار المنهج المناسب للدراسة، وإجراءاتها، والجانب التطبيقي للدراسة، وتختلف عنها في أنّها تختص بأثرِ الضَّمائرِ في تحقيقِ التّماسك اللفظيّ والانسجامِ الدِّلاليّ للجملة في معلقة امرئ القيس، وليس من بين هذه الدراسات التي اطلعت عليها دارسة تناولت هذا الموضوع.

تهدف هذه الدراسة إلى بيان أثر الضَّمائرِ في تحقيق التَّماسك اللفظيّ والانسجام الدلاليّ، وتحديد مدى إسهامها في ربط الجمل والتحامها، ودلالة معانيها في معلقة امرئ القيس.

وتسعى إلى الإجابة عن أربعةِ أسئلة، هي:

1. ما أثرُ الضَّمائرِ في تحقيقِ التَّماسك اللفظيّ في معلقة امرئ القيس؟
2. هل أسهمت الضمائر في ربط الجمل والتحامها، ودلالة معانيها في معلقة امرئ القيس؟
3. هل للسياق أثرٌ في عود الضَّمير إلى مرجعه في معلقة امرئ القيس؟

4. ما أثر تحقيق الانسجام الدلاليّ في معلقة امرئ القيس؟

والمنهج الذي اتبعته هذه الدراسة هو المنهج الوصفيّ التَّحليليّ الذي يُعْنى بدراسة الظاهرة اللغويّة دراسة وصفيّة، وذلك من خلال استقراء معلقة امرئ القيس، وبيان أثر الضَّمائر في تحقيق تماسك أبياتها وربطها، وتحقيق الانسجامِ الدِّلاليّ لها مع الاستعانة بالمنهج الإحصائيّ في إحصاءِ الضَّمائر التي أسهمت في تماسك جمل المعلَّقة وانسجامها.

ولتحقيق ذلك اتبعتُ الإجراءات الآتية:

1. جمعتُ الشواهد التي حققت فيها الضَّمائر تماسكًا لفظيًّا في معلقة امرئ القيس.
2. صنَّفتُ هذه الشواهد وفقًا لتصنيف النّحويّين للأشياء التي تُرْبَط بالضَّميرِ في معلقة امرئ القيس.
3. بيّنت أثر الضَّمائر في تماسك هذه الجمل وترابطها وانسجامها الدلاليّ من خلال تحليلها، ودلالة معانيها.

صممتُ خطة الدراسة وهيكلها على محورين ومقدمة، تحدثتُ في المقدمة عن أسياسيّات الدراسة، وفي المحور الأول عن الإطار النَّظري للدراسة (التَّعريف بمصطلحات الدراسة)، وفي المحور الثَّاني عن الجانبِ التطبيقيّ للدراسة، ثم خاتمة لخصتُ فيها أهم النتائج التي توصّلت إليها في هذه الدراسة، ثم ثبت بمراجع الدراسة ومصادرها.

المحورُالأول: الجانب النظري

1. التَّعريفُ بامرئ القيس ومعلقته

هو امرؤُ القيس بن حُجر بن الحارث بن عَمْرو بن حُجْر آكلِ المرار بن معاوية بن ثور الكِنْديّ، سُمي كِنْدة؛ لأنّه كَنَدَ أبَاه، أي: عقَّه، وُلد ببلاد بني أسد، يُكنى أبا الحارث، وأبا وهب، ويُلَّقب بالملك الضِّلّيل، وبذي القروح. أمّه فاطمة بنت ربيعة بن الحارث بن زهير أخت كُلَيب ومُهَلْهِلِ ابْنَي ربيعة التغلبيَّين، (الأصفهانيّ، 2008: 59/9).

عدّهُ ابنُ سلَّام الجُمَحِيّ من فحولِ شّعراءِ الجاهليّة، وجعله في الطبقةِ الأولى مع النَّابغة الذبيانيّ، وزهير ابن أبي سُلْمى، والأعشى، وذَكَرَ أنَّ علماءَ البَصرة كانوا يقدِّمون امرأ القيس بن حُجْر، وأهلَ الكوفةِ كانوا يقدِّمونَ الأعشى، وأنَّ أهلَ الحجازِ والباديةِ كانوا يقدِّمونَ زُهيرًا والنَّابغةَ، واحتج لامرئ القيس من يقدِّمه بأنَّه سَبَقَ العربَ إلى أشياءَ ابتدَعها، واسْتَحْسَنَتْها العربُ، واتَّبعته فيها الشُّعراء: استيقافُ صَحْبِهِ، والتَّبكاء في الدِّيار، ورقّةُ النَّسيبِ، وقُرْب المأخذ، وشبّهَ النِّساءَ بالظِّباءِ والبَيضِ، وشَبَّهَ الخَيْلَ بِالعِقْبَانِ وَالعِصِيّ، وَقَيَّدَ الأوَابِدَ، وأجادَ في التَّشْبِيهِ، وفَصَلَ بين النَّسِيبِ وبين المعنى، وكانَ أَحْسَنَ أَهْلِ طَبَقَتِهِ تشبيهًا. (الجمحي، د.ت، ص 51 ـ 55).

ومعلقته إحدى المعلقات السَّبْع المشهورة، وأصحابها هم: امرُؤ القَيْسِ بن حُجْر بن عمرو، وزُهَيْر بن أبي سُلمى، ونابغة بن ذبيان، والأعشى البكري، ولبيد بن ربيعة، وطرفة بن العبد، وعمرو بن كلثوم، "هؤلاءِ أصحابُ السَّبعةِ الطِّوال التي تسميها العربُ السُّمُوط؛ فمن زَعَمَ أنَّ في السَّبْعَةِ شيئًا لأحدٍ غيرهم فقد أخطأَ، وخالف ما أجمع عليه أهل العلم والمعرفة، وليس عندهم فيهم خلاف ولا في أشعارهم...." (أبو زيد القُرشي، د.ت، ص 98).

وشروحها كثيرةٌ، بعضها قديمة، وبعضها حديثة، ومن الشُّراح من شرح هذه القصائد وأفردها بالتَّعليقاتِ، وبيان مفرداتها الغريبة وإعرابها، ومن أفضلِ الشُّروح التي اطلّعت عليها شرحُ ابن الأنباريّ، وأفضلُ طبعاته طبعة عبد السَّلام محمد هارون، وشرح الزَّوزني، وهو شرحٌ يناسبُ المبتدئ وغيره، ويعدُّ من أفضل الشّروح وأوسعها وأشملها، وأفضلُ طبعاته التي حققها بلال الخليليّ، وأحمد عبد الحميد، وشرح المعلَّقاتِ العشرِ، للتّبريزي، وذكر في مقدمته غرضه وقصده، وهو شرحُ القصائدِ السَّبعِ مع القصيدتين اللتين أضافهما إليها أبو جعفر أحمد بن محمد بن إسماعيل النحويُّ، قصيدةِ النَّابغة الذبيانيّ الداليّة، وقصيدةِ الأعشى اللاميّةِ. وقصيدةِ عبيد بن الأبرص البائيّةِ تمام العشرِ.

ومهما يكن، فالجميعُ متفقون على أصالةِ هذه المعلقاتِ، والثِّقةِ بها، وعُلُّو دَرَجَتِهَا الفَنِيّةِ؛ ولذلك كَانَتْ موضع اهتمام الأدباء في جميع العصور، كما أنها تعدُّ صورة من صور الحياة الجاهليّةِ، تحفظ تراثها الفكريّ واللغويّ والحضاريّ، وتعدُّ أساسًا في دراسة الأدب الجاهلي لا يمكن تجاوزه (الزَّوزنيّ، د.ت، ص 7).

ومعلَّقةُ امرئِ القيس من أشهر هذه المعلَّقات السَّبع، ويُصنّفها النقّاد بأنَّها أجودِ ما قيل في الشِّعر العربي؛ إذْ إنَّها بلغت من الشهرة في الشعر منزلة ليست لغيرها، حتى جُعلت مثلًا أعلى في الجودة، وضُرب بها المثل في الحسن والشهرة، فقيل: (أشْهرُ من قِفَا نَبْكِ!)، و(أحسنُ من قِفَا نَبْكِ!)، وهي منظومةٌ على الضّرب الثاني من بحر الطويل، والقافيةُ متدارك، وقد اختلف الرُّواة في عدد أبياتها، فروى (ابن الأنباري د.ت) اثنين وثمانين بيتًا، (ص 111)، وروى الزَّوزنيّ واحدًا وثمانين بيتًا، (الزوزنيّ، د.ت، ص 41)، وروى (التَّبريزيّ، 2009): اثنين وثمانين بيتًا، (ص 45)، ومنهم من زاد على ذلك، ومنهم من نقص.

افتَتَحَ امرؤُ القيسِ معلقته بقوله:

قِفَا نَبْكِ مِنْ ذِكْرَى حَبِيبٍ وَمَنْزِلِ بِسِقْطِ اللِّوَى بَيْنَ الدَّخُولِ فَحَوْمَلِ

وتناول فيها موضوعات شتى: الغزلَ، والبكاءَ على الديارِ، وعقرَ المطيّةِ للعذَارَى، وَوصْفَ الليل والشكوى من طولِهِ، ووصْفَ الخيلِ والأَوْدِيَةِ، ووصْفَ الطَّبِيعَةِ: الجبال، والصحارى، والمطر، والسيل، وغير ذلك من أغراض المعلقة وموضوعاتها.

2. الضَّمائر وأهميتها في ربط الجمل وتماسكها

الضَّمائِرُ جمعُ ضميرٍ، وهو في لغةِ العَرَبِ: السِّرُّ، والشَّيْءُ الذي تُضْمِرُه في قلبك، تقولُ: أَضْمَرْتُ صَرْفَ الحَرْف إِذَا كَانَ مُتَحَرِّكًا فَأَسْكَنْتَه، وأضمرتُ في نَفْسي شيئًا (ابن منظور، د.ت، ص 2607).

وفي اصْطِلاحِ النَّحْوِيينَ، قال الرَّضي:" المضمرُ هو مَا وُضِعَ لمتَكِّلم، أَوْ مُخَاطَبٍ، أو غَائِبٍ، تقدم ذكره لفظًا أو معنى، أو حكمًا"، (الرَّضي، 1996: 111/1)، ومثله ما قاله (الفاكهي، 1988) في حدِه وتعريفه بأنه: "مَا دَلَّ وضعًا عَلَى مُتَكَّلِم، كَأَنَا وَإِيَاي، أَوْ مُخَاطَبٍ، كَأنْت وإياك، أو غائب، كهو وإياه" (ص 139).

والضَّمائرُ من أكثرِ أدواتِ التَّماسكِ تداولًا واعتمادًا، وأكثرها ورودًا وتأثيرًا في تحقيق تماسك النُّصوص، وهي من المعارف السَّبعةِ، بل هي أعرفها وأوَّلُها في التَّعريفِ.

وتكتسبُ أهميّتها في أنّها تنوب عن أسماء، أو عبارات، وتربط بين أجزاء النّص شكلًا ودلالة، وهي من الأدوات التي تربط أجزاء الجملة الواحدة إلى أن تكتمل الدلالة فيها. ولها أثرٌ كبيرٌ في تحقيق تماسك النّصوص وإحكامها وربطها بين المفردات لفظًا ودلالةً.

وقد أدرك المتقدمون من النّحويين أهمية الضَّمائر في التحام النُّصوص وتآزرها، وتماسك الجمل النَّحويّة، وترابط أجزائها وتركيبها فأولوها رعاية عظيمة، وعناية كبيرة في تآليفهم، واعتنى بها المفسرون في دلالة المعاني وتوضيحها وتبيينها، قال ابن عطيّة (2002) في محرره الوجيز في عود الضَّمير في كلمة (إليه) من قوله تعالى: " ﴿فَجَعَلَهُمْ جُذَٰذًا إِلَّا كَبِيرًا لَّهُمْ لَعَلَّهُمْ إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ ﴾ [الأنبيَاء: 58]: " والضَّمِيرُ في (إِلَيْهِ) أَظْهَرُ مَا فِيهِ أَنَّهُ عَائِدٌ على (إبراهيم)، أَيْ فَعَلَ هَذا كُلّه تَوخيًا مِنْهُ أَن يعقب ذلك منهم رجعة إليه وإلى شَرْعه، ويحتمل أَن يعودَ الضَّميرُ على الكبيرِ المتروك، ولكن يضعف ذلك دخول التَّرجِي في الكلام" (ابن عطيّة، 2002: 86/4).

أما المحدثون فعنوا بدور التَّماسكِ وأهميته، وبيّنوا أنَّ وسائل تحقيقه في أبواب النّحوِ، كالعطف، والفصل والوصل، وأسماء الإشارة، وغيرها... ومن الأدلة على اهتمام النصيّين به، ما قاله حميدة (1997): "وإذا كان المعنى الدلاليُّ الواحدُ للجملة هو الغاية المنشودة، واللفظُ هو الوسيلةُ المعينةُ على تحقيق تلك الغايةِ، فإنَّ اللغة تلجأ إلى قرائنَ لفظيّة حددتها لتكون معالم واضحة تُعينُ على إبراز العلاقاتِ السِّياقيّة النَّحويةِ بين المعاني الجزئيّةِ داخل الجملةِ، أو بين معاني الجملِ، ويُعَدُّ الرَّبط قرينةً لفظيّةً من تلك القرائن، وتلجأ إليه اللغةُ لإبرازِ علاقةٍ وسيطةٍ بين الارتباطِ والانفصالِ. وأدواتُ الرَّبطِ، والضَّمائرُ البارزةُ هي الوسيلة اللفظيّة التي يقوم عليها الربط" (حميدة، 1997، ص 157).

وينقسمُ الضَّميرُ إلى عدة أقسامٍ، بحسب مدلوله إلى متكلِّمٍ، ومخاطبٍ، وغائبٍ، وبحسبِ ظهوره في الكلامِ وعدم ظهوره إلى بارزٍ ومستترٍ، والبارز نوعان: مُنْفَصِلٌ، ومُتصلٌ، وبحسب موقعه الإعرابيّ، فمنه ما

يكونُ في محلِّ رفعٍ، ومنه مشتركٌ بين محلِّ النَّصبِ، ومحلِّ الرفع، ومنهُ مشتركٌ بين الثلاثة الرفعِ، والنَّصبِ، والجرِّ، وغير ذلك من الأحكامِ التي تتعلقُ بالضَّمائرِ، (حسن، د.ت: 217/1 - 225).

3. التَّعريفُ بالتَّماسك والانسجام وأهميته

التَّماسكُ في اللغة من قولهم:" مَسَكَ بِالشَّيءِ، وَأَمْسَكَ بِهِ، وَتَمَسَّكَ، وَتَمَاسَكَ، واسْتَمْسَكَ، وَمَسَّكَ، كُلُّهُ: احْتَبَسَ... وفي حَديثِ ابْنِ أبي هَالَةَ في صفةِ النَّبِيِّ ﷺ: (بَادِنٌ مُتَمَاسِكٌ)، أرادَ أنّه مَعَ بَدَانَتِهِ مُتَمَاسِكُ اللَّحْمِ، لَيْسَ بِمُسْتَرْخِيهِ، وَلا مُنْفَضِجِهِ، أَيْ: أَنَّهُ مُعْتَدِلُ الْخَلْقِ، كَأَنَّ أَعْضَاءَهُ يُمْسِكُ بَعْضُهَا بَعْضًا، وَرَجُلٌ ذُو مُسْكَةٍ وَمُسْكٍ، أَيْ رَأْيٍ وَعَقْلٍ يُرجعُ إِلَيْهِ، وهُوَ مِن ذلك... وَأَمْسَكَ الشَّيْءَ حَبَسَهُ"(ابن منظور، د.ت، ص 4204).

وفي المعجم الوجيز: "تَمَاسَكَ بالشيء: مَسَكَ، ويقال: مَا تَمَاسَكَ أَنْ قَالَ كذا: مَا ضَبَطَ نَفْسَهُ وَمَا تَمَالَكَ، ويُقال: تَمَاسَكَ البناءُ: قَوِيَ واشْتَدَّ. والتَّماسُكُ: تَرابُط أجزاءِ الشيء حِسِّيًّا أو مَعْنويًّا. ومنه: التَّماسُكُ الاجتماعيّ، وهو ترابطُ أجزاءِ المجتمع الواحد، والمسْكَةُ: العَقْلُ الوَافِرُ والرَّأْيُ، يقال: هو ذُو مُسْكَةٍ "، (مجمع اللغة العربية، د.ت، ص 582)، والنَّصُّ يُسَمَّى: متماسِكًا، ومتسقًا، ومسْبَكًا، فالتَّماسك ذو دلالات كثيرة في المعاجم اللغويّة.

وهو في اصطلاح النَّصيّين وعُرْفِهِم: "العلاقاتُ أو الأدواتُ الشَّكْلِيّة وَالدِّلالِيّة التي تُسْهِمُ في الرَّبْطِ بين عَنَاصِرِ النَّصِّ الداخليّةِ، وبين النَّصِّ وَالبيئةِ المحيطةِ مِنْ نَاحِيةٍ أخرى، ومن بين هذه الأدوات المرجعية" (الفقي، 2000: 96/1).

وبناءً على هذه التَّعريفاتِ ـ اللغويّة والاصطلاحيّة ـ السَّابقةِ فالتَّماسُكُ من المصطلحاتِ التي لها مدلولات كثيرةٌ عند القدماء في التِّراث العربيّ، كالترابطِ، والنَّظْمِ، والتلاؤم، والتناسب، والاتساقِ، ونظريّة النَّظم القرآنيّ، وغيرها، إلا أنّه من المصطلحات الحديثة في الدراسات النَّصِّيةِ التي اهتم بها علماء الغرب، والمحدثون في الدراسات النَّصيّة الحديثة.

أمَّا الانسجامُ فمأخوذٌ من قولهم: "سجم الدمعُ سجومًا وسجامًا: سال، وانسجم، وسجمت العين دمعها، وعين سجوم، وأرض مسجومة، أي: ممطورة، وأسْجَمَتِ السَّماء صبّت، مثل: أثجمت، والأسجم: الجمل الذي لا يرغو" (الجوهريّ، 1984، ص 1947).

أما المعنى الاصطلاحيّ للانسجام فمنهم من جعله مرادفًا للتَّماسك، ومنهم من جعل الانسجامَ أعم من التَّماسك، كما قال خطابيّ: "... أنَّ الانسجامَ أعمُّ من الاتساق، كما أنَّه يغدو أعمق منه، بحيث يتطلبُ بناء الانسجام من المتلقي صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفيّة التي تنظم النّصّ وتولده..." (خطّابيّ، 1991، ص 6).

والذي يظهرُ أنَّ التَّماسكَ يرتبطُ بالرَّوابط اللغويّة التَّركيبيّة الظاهرة، مثل: الضَّمائر، وأسماء الإشارة، وحروف العطف، والأسماء الموصولة، والتكرار... في حين أنَّ الانسجام يختصُّ بِالعمليّات الضمنيّة الخفيَّة التي تسعف المتلقي في قراءة النَّصِ وبناء انسجامه..."، (حمداوي، د.ت، ص 76).

وحاجةُ الجملِ إلى التَّماسكِ تكمنُ في أنَّ الأصلَ في الجملةِ العربيَّةِ الانفصالُ، والأصلُ في المفرداتِ الارتباطُ والتَّركيبُ؛ لذا كان لا بدَّ من أدواتٍ لتماسكِ الجملِ وربطِها وانْسِجَامِها؛ والتَّماسكُ من أهمِّ المعاييرِ السبعةِ التي حدَّدها علماءُ النَّصِّ لتحقيقِ النَّصيّة، وهي:

الرَّبطُ النَّحويّ الذي يُعْنَى بكيفيّةِ ربطِ مكوناتِ النَّصِّ السطحيّ، والتَّماسكُ الدِّلاليّ: وهو الوظائف التي تتشكَّلُ مِن خلالها مكونات عَالم النَّصِّ، والقَصديّة: تَعبيرٌ عن هدفِ النَّصِّ، والمقبوليّةُ: وَتَتَعلقُ بدور المتلقي وقبولِهِ بترابط النَّص، والإخباريّةُ: وتتعلقُ بتَوَقُّعِ المعلوماتِ الواردةِ فيهِ، أَو عدم تَوَقُّعِها، والموقفيةُ: وتتعلقُ بِمنَاسبةِ النَّصِّ للموقِفِ، والتَّنَاص أي تبعية النَّصِّ لنُصُوصٍ أخرى، أو تداخله معها (بحيري، 1997، ص 146). وتكمن فائدةُ التَّماسكِ في فهم النّص، وأمن اللبس، أو ثبات عناصر الجملة والنَّصِّ.

ويتحقَّقُ التَّماسكُ بمجموعةٍ من العلاقات اللغويّة التي تربط بين المعاني، وتسمى أدوات الربط، وهي نوعان:

روابطُ بيانيّةٌ، كعلاقة الإسناد بين المبتدأ والخبر، وعلاقة التَّعْدِية بين الفعلِ المتعدي والمفعول به، وعلاقة الإضافة بين المضاف والمضاف إليه.

والرَّوابط اللفظيّة الضَّمائر، وحروف العطف، والحروف المصدرية، وغيرها. وقد أشار إلى ذلك الزناد بقوله: " إذَا تَوفر في أيّ نَصٍّ جُمْلتان أو أكثر ارْتَبَطَت الواحدةُ منهما بالأخرى ارْتِبَاطًا بِأداةٍ أَو بِغير أداةٍ... وهذه القاعدةُ تعودُ إلى قاعدتين أساسيتين، هما: قَاعدةُ الرَّبطِ البيَاني، وقاعدةُ الرَّبطِ الخَطِيّ حسب توفر الأداة أو غيابِهَا، قَاعدةُ الرَّبطِ البيانيّ: كُل جملتين متتاليتين في النَّصِّ ثانيهما بَيانٌ للأولى تَرتبطَانِ ارْتِبَاطًا مباشرًا بِغَيْرِ أَدَاةٍ... قَاعِدَةُ الرَّبط الخلافي (بالأداة): كُلُّ جُملتين متتاليتين في النَّصِّ ثانيهما تُخَالِفُ الأولى ترتبطان بأداة ربط" (الزّناد، 1993، ص 28).

وتحقيقُ التَّماسك إمَّا بالضَّمير، وإمَّا بالأداةِ، إلَّا أنَّ التَّماسكَ بالضَّميرِ أقوى من التَّماسكِ بالأداةِ، وأكدَّ ذلك صاحب نظام الارتباط والربط في تراكيبِ الجملةِ العربيَّةِ بقوله: "وليس الرَّبطُ بالضَّميرِ كالرَّبطِ بالأداةِ؛ فوظيفةُ الربطِ بالضَّمير ناشئة مِمَّا في الضَّميرِ من إعادةِ الذكرِ، وفي هذا تعليقٌ وائتلافٌ وربطٌ... أمَّا وظيفة الأداة في الربطِ فناشئة من تلخيصها لمعنى نحويٍّ، كالعطفِ، والشّرطِ، والاستثناءِ وغيرها من المعاني، ومن هنا يقتضي الجانب المعنويُّ تقسيم مواضع الربطِ في التَّراكيبِ العربيَّةِ إلى قسمين أساسيين، هما: الرَّبط بالضَّميرِ وما يجري مجراه، والربط بالأدواتِ"، (حميدة، 1997، ص 196).

كما أنَّ هناك فرقًا بين الرَّبطِ الذي يتحقق من خلالِ أدواتِ الرَّبط النّحويّة (الرَّوابط)، والتَّماسك الذي يتحققُ من خلال الوسائل الدِّلاليّة، فالأوَّلُ يكون على المستوى السَّطحيّ للنَّصِّ، ويظهر على مستوى تتابع الكلمات والجمل، والآخر على المستوى العميق للنَّصِّ، وهو ذو طبيعة دلاليّة تظهر من خلال علاقات وتصورات تعكسها الكلمات والجمل أيضًا، (بحيري، 1997، ص 122).

وللتَّماسكِ وسائل لتحقيقه في أبوابٍ نحويّة، مثل: العطفِ، والفصلِ، والوصلِ، والتَّرقيمِ، وأسماءِ الإشارة، وأدوات التّعريف، والأسماءِ الموصولةِ، والحالِ، والزَّمانِ والمكانِ، والإعرابِ، وغيرها، وهذه الوسائل تنقسمُ قسمين: وسائل تماسك داخليّة، مثل: العطف، والفصل والوصل...، ووسائل خارجيّة، مثل المرجعيّةِ، والإحالةِ، والإشارةِ، وغيرها، كما أنَّ هذه الوسائل قد تكونُ معنويّة أو دلاليّة، وقد تكون لغويّة أو شكليّة، وقد تكون لغويّة وشكليّة معًا، (الفقي، 2000: 75/1).

أمَّا الانسجامُ الدِّلاليُّ فيَتَحَقَّقُ من خلالِ علاقات دلاليّة ملحوظة غير ملفوظةٍ، ويكون خاليًا من الرَّوابط اللفظية، لكن تربطها الدلالة.

المحور الثاني: الجانب التَّطبيقيّ للدراسة

بوَّبَ ابنُ هشام الأنصاريّ في مصنَّفه الموسوم بـ (مغني اللبيب عن كتب الأعاريب) بابًا سماه: روابط الجملة بما هي خبر عنه، وحصر الجمل التي تحتاج إلى الرَّابط في إحدى عشرة جملة بقوله:

"الأشياء التي تحتاج إلى الرابط، وهي أحد عشر: **أحدها:** الجملة المخبر عنها... والثاني: الجملة الموصوف بها، ولا يربطها إلا الضَّمير إما مذكورًا... أو مقدرًا...، والثالث: الجملة الموصول بها الأسماء، ولا يربطها غالبًا إلا الضَّمير، إما مذكورًا... وإما مقدرًا... والرابع: الواقعة حالًا، ورابطها إما الواو والضَّمير... أو الواو فقط... أو الضَّمير فقط...الخامس: المفسرة لعامل الاسم المشتغل عنه... السادس والسابع: بدلًا البعض والاشتمال، ولا يربطها إلا الضَّمير ملفوظًا... أو مقدرًا... الثامن: معمول الصفة المشبهة، ولا يربطه أيضًا إلا الضَّمير، إما ملفوظًا به... أو مقدرًا...التاسع جواب اسم الشرط المرفوع بالابتداءِ، ولا يربطه أيضًا إلا الضَّمير إما مذكورًا... أو مقدرًا... العاشر: العاملان في باب التنازع... الحادي عشر: ألفاظ التوكيد الأول...." (ابن هشام، 2005: 578/2 -586).

فقد ذكر -رحمه الله- في هذا البابِ أنَّ الضَّميرَ رابطٌ لتماسك الجمل، وأنَّه أصلُ الرَّوابطِ، ثم جاء بعده النصيّون المعاصرون وذكروا هذه المواضع في مصنفاتهم، وأتوا بنصوص وحللوها، قال حميدة: "أعني بالضَّمير هنا الضَّمير البارز، أمَّا الضَّمير المستتر فقد سبق أن أوضحتُ أنَّه قرينةٌ معنويّةٌ تستنبطُ بالعقلِ، ولا يشيرُ إليها لفظٌ، ولذلك كانَ من المعقولِ النّظر إليه على أنَّهُ ينشئُ علاقة ارتباطٍ في كلِ المواضعِ التي رآه النحاةُ فيها رابطًا... أمَّا الضَّميرُ البارز فتستخدمه العربيّةُ في المواضع الآتية..." (حميدة، 1997، ص 196).

ومن خلالِ اطِّلاعِ الباحثِ على معلَّقةِ امرئِ القيس، وجمع شواهدها وتصنيفها وترتيبها، تبيّن أن شواهد المعلقة تنحصر في أربعة أشياء من جملة المواضع التي ذكرها ابنُ هشامٍ وغيره من النَّحويين، وهي: الخبر الجملة، والنعت الجملة، والحال الجملة، وجملة الصِّلةِ.

وبناءً على ذلك فإنَّ هذا المحور التَّطبيقيّ للدراسة يتناول هذه الأشياء الأربعة التي حوتها المعلَّقة، وهي:

أولًا: الخبر الجملة

الخبرُ هو الجزءُ المتمُّ مع المبتدأ فائدة، وهو ثلاثة أنواعٍ، مفرد، وجملة، وشبه جملةٍ، فالمفرد ما ليس جملة ولا شبه جملةٍ، فهو كلمة واحدة، أو بمنزلة الكلمة الواحدةِ، والجملة إما أن تكون اسميّة، أو فعليّة، وشبه الجملة نوعان: الظرف بنوعَيْه: الزَّمانيّ والمكانيّ، وحرف الجر الأصليّ مع مجروره.

والذي يهمنا هنا الخبر الجملة بنوعَيْها الاسميّةِ والفعليّةِ، ويشترط في الجملةِ الواقعةِ خبرًا أن تشتمل على رابط يربطها بالمبتدأ، وروابطها كثيرة، منها الضَّمير الذي يرجعُ إلى المبتدأ، وهو أصل الرَّوابط وأقواها، وغيره خلف عنه، ولا بدّ أن يكون مطابقًا للمبتدأ في التَّذكير والتَّأنيثِ، والإفرادِ والتثنيةِ والجمعِ، ومنها الإشارةُ إلى المبتدأ السَّابقِ، وإعادةُ المبتدأ السَّابقِ، وأن يكون في الجملة الواقعة خبرًا ما يدلُّ على عموم يشمل المبتدأ السَّابق، وغيرها من روابط الجملة الخبريّة، وإن كانت الجملة الواقعة خبرًا هي المبتدأ في المعنى لم تحتجْ إلى رابطٍ كما نصَّ على ذلك النحويّون، (ابن عقيل، د.ت: 1/189-192).

ومجيء الخبر الجملة في معلقة امرئ القيس كثيرٌ، وسأختار منها نماذج للتحليل، ومن ذلك قوله (امرؤ القيس، د.ت، ص 12):

فَمِثْلِكِ حُبْلَى قَدْ طَرَقْتُ وَمُرْضِعًا فَأَلْهَيْتُهَا عَنْ ذِي تَمَائِمَ مُغْيَلِ

الضَّميرُ المحذوف في الجملة الفعليّة (طَرَقْتُ) أدى إلى ربط الجملةِ الفعليَّةِ وتماسُكِها بين المبتدأ (مثلك) والخبر، والتَّقدير: قد طرقتها، أي: فربَّ امرأةٍ حُبْلى مثلك يا عنيزة قد طَرَقْتُها لَيلًا، وَربَّ امْرأةٍ مُرْضِعٍ مثلك يا عنيزة قد طرقتها ليلًا، وأسهم هذا الضمير في عدم تكرار اسم المحبوبة عنيزة، فحقق حذفه تماسكًا لفظيًّا في البيت، وانسجامًا دلاليًّا بالإسهام في الرَّبط بين المبتدأ والخبر، وإيجازًا واختصارًا، ومطابقته للمبتدأ في التَّذكير والتَّأنيث والعدد.

ومثلها أيضًا الجملة الفعليّة التي وقعت خبرًا للمبتدأ في قوله (امرؤ القيس، د.ت، ص 13):

وَبَيْضَةِ خِدْرٍ لا يُرَامُ خِبَاؤُهَا تَمَتَّعْتُ مِنْ لَهْوٍ بِهَا غَيْرَ مُعْجَلِ

جاءت الجملةُ الفعليّةُ (تَمَتَّعْتُ) خبرًا للمبتدأ (بَيْضَةِ خِدْرٍ) على المحل، والمعنى: ربَّ امرأة كالبيضِ في سلامتها من الافتضاض ملازمة خدرها انتفعت باللهو فيها دون عجلٍ، قال ابن الأنباريّ د.ت: "معناه: وصَلْتُ

إلَيها وَتَمَتَّعْتُ عَلَى تَمَهُلٍ وتَمَكُّثٍ لَمْ أَعْجَل ولَمْ أَذْعَر" (ص 48)، حيثُ حقق الضَّمير في البيت تماسكًا لفظيًّا أيضًا، كالبيت الذي قبله، وتحقَّقَ التَّماسك اللفظيّ بفضل الهاءِ في عبارة (لَهُو بِهَا) التي تعودُ على المبتدأ، وتحيلُ عليه، وتتوافقُ معه في الإفرادِ والتَّأنيث، كما تحقّق الانسجام الدِّلاليّ عن طريق التَّرابط بين جملة الخبر والمبتدأ.

وفي وصف فرسه الذي بات مُتهيئًا إلى الحرب والنِّزال قال (امرؤ القيس، د.ت ص 21):

وَبَاتَ عَلَيْهِ سَرْجُهُ وَلِجَامُهُ وَبَاتَ بعَيْنِي قَائِمًا غَيْرَ مُرسَلِ

فالجملة الاسميّة هنا (عَلَيْهِ سَرْجُهُ وَلِجَامُهُ)، (عَلَيْهِ)، متعلقٌ بمحذوفٍ خبرٌ مقدمٌ، (سَرْجُهُ) مبتدأ مؤخرٌ، و(لِجَامُهُ) معطوفٌ على المبتدأ، والجملةُ الاسميّة في محلِّ نصبٍ خبر بات، الذي اسمه ضمير مستتر، تقديره هو العائد إلى الفرسِ، أي: أنَّ الفرسَ قد بات قائمًا بين يديَّ، بحيث أراه غير مرسل إلى المرعى، يؤيده قول (التّبريزي، 2009) في شرحه البيت: "في (بَاتَ) ضَميرُ الفرس، وقوله: (سَرْجُهُ وَلِجَامُهُ) في موضع النَّصْبِ خبر بَاتَ، وبَاتَ الثاني معطوفٌ على الأول"، (ص 40).

وإحالةُ الضَّمير إلى السّابق في هذا البيت في جملة (سَرْجُهُ وَلِجَامُهُ) حققت وظيفة دلاليّة أيضًا؛ لأنَّ الدلالة في بعض الأحيان تكون مبهمة، فحقَّقَ الضميرُ في البيتِ تماسكًا لفظيًّا، وانسجامًا دلاليًّا.

ومثالُ الجملةِ الاسْميّةِ أيضًا قوله (امرؤ القيس، د.ت، ص 17):

وَتُضْحِي فَتِيتُ المِسْكِ فَوْقَ فِرَاشِهَا نَؤُومُ الضُّحَى لَمْ تَنْتَطِقْ عَنْ تَفَضُّلِ

حيث جاءت الجملة الاسميّة (فَتِيتُ المِسْكِ...) في محل نصب خبر، هذا على رواية (تُضْحِي) بالتّاء، واسمها ضميرٌ مستترٌ، تقديره هي، أما على روايةِ (يُضْحِي) فلا شاهد في البيتِ، والضَّميرُ المتصل في كلمة (فراشِهَا) ربط بين هذه الجملة، وأدى إلى تماسكها، ومعنى البيت: أنَّ فتيتَ المسك يبقى إلى الضُّحى فوق فراشِها الذي نامت عليه، وعودُ الضميرِ في هذا البيتِ وغيره إلى مرجع واحد، وهو محبوبته، يدل على أنَّ هذه الأبيات مرتبطة بعضها ببعض شكلًا ودلالة.

وجعل ابنُ الأنباريّ د.ت (فَوْقَ فِرَاشِهَا)، خبر يضحي، والخبرُ في هذه الحالة شبه الجملة، وليست الجملة الاسميّة، قال: " والفَتِيتُ يرتفعُ بيضحي، و(فَوْقَ فِرَاشِهَا) خبرُ يُضْحِي، ونؤُوم الضُّحَى يرتفع على المدح بإضمارِ هي نؤومُ الضُّحَى، ويجوزُ نوومًا بالنَّصبِ على المدحِ أيضًا، كأنَّك قُلتَ: أذكر نؤومَ الضُّحى، وتنتطق مجزوم بـ(لم)، وعن تفضل صلة تنتطق" (ص 66).

ومنهم من رأى أنَّ هذا الفعل لا يحتاج إلى منصوبٍ في هذه الجملة، كما فعل ذلك (التَّبريزيّ، 2009)، قال: "(وَيُضْحِي) أي يَدْخُل في الضُّحى، كما يقال: أظلم، إذا دخل في الظَّلام، ولا يحتاجُ في هذا إلى خبر..."، (ص 30)، وعلى هذا المعنى فلا شاهد في البيتِ.

ثانيًا: النَّعتُ الجملة

للنعت الجملة شروطٌ كثيرة في كتب النّحو، منها: أن تكون الجملة النعتيّة خبريّة، وأن تشتمل على رابط يربطها بالمنعوت ويطابقه في الإفرادِ والتثنيةِ والجمعِ، والتَّذكير والتَّأنيث... لذا يسمى الرابط، والأغلب أن يكون مذكورًا، وقد يكون محذوفًا إذا كان معروفًا بقرينة من السّياق أو غيره، ولا لبس في حذفه، وقد يغنى عنه وجوده في جملة معطوفة بالفاء، أو بالواو، أو بـ(ثم)، على الجملة النعتيّة الحاليّة منه. (حسن، د.ت: 476/3).

وقد اخترت من هذا النَّوع أربعة شواهد للتمثيل، شاهدين للجملة الاسميّة، وشاهدين للجملة الفعليّة، ففي قوله (امرؤ القيس، د.ت، ص 13):

وَبَيْضَةِ خِدْرٍ لا يُرَامُ خِبَاؤُهَا تَمَتَّعْتُ مِنْ لَهْوٍ بِهَا غَيْرَ مُعْجَلِ

أَتَتْ الجملة الفعليّة (لا يُرَامُ خِبَاؤُهَا) في محلِّ جر صفة لبَيْضَةِ خِدْرٍ على اللفظ، أو في محل رفع على المحلِّ، والخباء، وجمعه أخبية: البيت من قطن، أو صوفٍ، أو شعرٍ، أو وبرٍ، وَرَبَط الضَّميرُ في هذه الجملةِ بين المبتدأ، والخبر الجملة الفعليّة الشاغلة لموقع النَّعتِ، مما حقَّقَ التَّماسك اللفظيّ للجملة وأدى إلى انسجامها الدلاليّ.

وقال في وصف فرس ركبه غلامٌ خَفِيف ليس عالمًا بالفروسيّة (امرؤ القيس، د.ت، ص 20):

يُطيرُ الغُلامَ الخِفَّ عَنْ صَهَوَاتِهِ وَيُلْوِي بِأَثْوَابِ العَنِيفِ المُثَقَّلِ

أَتَتْ الجملةُ الفعليّة (يُطيرُ الغُلامَ) التي تَصلحُ أن تكونَ وَصْفًا، وتَصلحُ أنْ تَكونَ حَالًا من الفرس حسب سياق الجملةِ ودلالتها، وفي روايةٍ (يُزِلُّ الغُلامَ الخِفَّ عن صَهَوَاتِه) على معنى: يُزِلُّ الفَرسُ الغلامَ الخفَّ، قال الزوزنيّ: " ويروى يطِيرُ الغُلامَ، أي يطيره، ويروى يَزِلُّ الغلامُ الخفَّ، بفتحِ الياءِ من يزل، ورفع الغلام، فيكون فعلًا لازمًا" (الزَّوزنيّ، د.ت، ص 34).

وفي تشبيه قطيع من بقر الوحش الذي عنَّ لهم شبَّه إناثه بالنساء اللائي يطفن حول حجر منصوب يطاف حوله في ملاء طويل الذيل، قال (امرؤ القيس، د.ت، ص 22):

فَعَنَّ لَنَا سِرْبٌ كَأَنَّ نِعَاجَهُ عَذَارَى دَوَارٍ فِي المُلَاءِ المُذَيَّلِ

فجاءت الجملة الاسميّة (كَأَنَّ نِعَاجَهُ...) في محلِّ رفع صفة سِرْب، فالتَّماسُكُ اللفظيّ، والانسجامُ الدلاليُّ بين المبتدأ، والجملة الاسميّة (الخبريّة) تحقق بوساطة الضَّمير، وعوده إلى مرجعه، وتحقق الانسجام الدلاليّ بفضل التَّرابط بين الصِّفةِ والموصوف، وهو الهاء في "نعاجه"، وأنه مطابق للموصوف في التَّذكير والتَّأنيث والعدد.

ومثلها أيضًا قوله في وَصْفِ عَشِيقَته التي تَتَنَاوَلُ الأشياءَ بِأصَابِعَ لَيِّنَةٍ (امرؤ القيس، د.ت، ص 17):

وتَعْطُو بِرَخْصٍ غَيْرِ شَثْنٍ كَأَنَّهُ أَسَارِيعُ ظَبْيٍ أَوْ مَسَاوِيكُ إِسْحِلِ

أي أنَّ بَنَانَ عشيقتِهِ لينةٌ ناعمةٌ ليست بخشنة ولا بغليظةٍ، فهي تشبه نوعًا من الدُّودِ، أوْ ضربًا من المسَاوِيكِ، وهنا جاءت الجملة الاسميّة (كَأَنَّهُ أَسَارِيعُ ظَبْيٍ) في محل جرٍّ صفة ثالثة للموصوف المحذوف، وربطت بالضَّمير الذي أسْهَمَ في تَمَاسُكِهَا وَتَآلُفِهَا، وتحقق الانسجام الدلاليّ بفضل التَّرابط بين الصِّفةِ والموصوف، ومطابقتهما في التَّذكير والتَّأنيث والعدد.

ثالثًا: الحال الجملة

الجملةُ الواقعةُ حالًا كالجملةِ الواقعةِ خبرًا وصفةً. والأصلُ في الحالِ والخبرِ والصِّفةِ الإفرادُ، وتقعُ جملةً، وشبه جملةٍ ويشترط فيها أن تكون خبريّة غير تعجبيّة، وأن تكون مشتملة على رابط يربطها بصاحبها؛ ليكون المعنى متصلًا بين الجملتين، والرّابطُ إما ضَميرٌ، أو واوٌ وتُسَمَّى واوَ الحالِ، وواوُ الابتداءِ، أو الضَّميرُ والواو معًا، فيتحقق الغرض من مجيء الحال جملة، ولولا الرابط لكانت الجملتان منفصلتين، لا صلة بينهما، والكلام مفككًا، وهذه الجملة إما أنْ تَكونَ اسْمِيّةً، وإمَّا فِعليَّةً، فعلها مضارع أو ماضٍ، (ابن عقيل، د.ت: 1/594 - 600).

وقد أشار ابن مالك إلى ذلك في ألفيته بقوله (ابن مالك، د.ت، ص 114):

وَمَوْضِعَ الحَالِ تَجِيءُ جُمْلَهْ كَ(جَاءَ زَيْدٌ وَهْوَ نَاوٍ رِحْلَهْ)

وَذَاتُ بَدْءٍ بِمُضَارِعٍ ثَبَتْ حَوَتْ ضَمِيرًا، وَمِنَ الوَاوِ خَلَتْ

وَذَاتَ وَاوٍ بَعْدَها انْوِ مُبْتَدأ لَهُ المضَارِعَ اجْعَلَنَّ مُسْنَدًا

وَجُمْلَةُ الحَالِ سِوَى مَا قُدِّما بِوَاوٍ، أَوْ بِمُضْمَرٍ، أَوْ بِهِما

من روابط جملةِ الحَال الضميرُ الذي يحقق التَّماسك اللفظي بين أجزائها، وجاءت جملة الحال في معلقة امرئ القيسِ إحدى وأربعين مرة، وقد اخترت منها أربعة نماذج للتمثيل والتَّحليل، نموذجين للجملة الاسميّة، ونموذجين للجملة الفعليّة، ففي وَصْفِ الدِّيَارِ قال (امرؤ القيس، د.ت، ص 8):

تَرَى بَعَرَ الأَرْآمِ فِي عَرَصَاتِها وَقِيعَانِها كَأَنَّهُ حَبُّ فُلْفُلِ

الجملةُ الاسميّة (كَأَنَّهُ حَبُّ فُلْفُلِ) في محلِّ نصبٍ حالٌ من بَعَرَ الأرآم، وهي: الظِّباءُ البيض، واحدها رِئمٌ، ورُبطت هذه الجملة بوساطة الضَّميرِ الذي حقَّقَ تماسكًا لفظيًا، وانسجامًا دلاليًّا، والمعنى: وإنك لتبصر بعرها منتشرًا في ساحتها كأنَّه حب الفلفل.

وقوله في الذَّهاب إلى الصَّيد (امرؤ القيس، د.ت، ص 19):

وَقَدْ أَغْتَدِي وَالطَّيْرُ فِي وُكُنَاتِها بِمُنْجَرِدٍ قَيْدِ الأَوَابِدِ هَيْكَلِ

جاءت الجملةُ الاسميّةُ (وَالطَّيْرُ فِي وُكُنَاتِهَا) في محلِّ نصبٍ حال من فاعل أغتدي المستتر، والرَّابط الضَّميرُ فقط، والتّقدير: أغدو إلى الصَّيد ملابسًا لهذه الحالة؛ حيث إنَّه يصف خروجه مبكرًا إلى الصّيد وقت تكون الطَّير في أعشاشها بفرس قصير شعره، سريع ركضه.

والذي أدّى إلى التَّماسك اللفظيّ في هذه الجملة هو الهاء في (وُكُنَاتِهَا)، والذي حقق الانسجام الدلاليّ هو التَّرابط بين الحال وصاحبها.

ومثال مجيء الحال جملة فعليّة قوله (امرؤ القيس، د.ت، ص 9):

وُقُوفًا بِها صَحْبِي عَلَيّ مَطِيَّهُمْ يَقُولُونَ لَا تَهْلِك أَسًى وَتَجَمَّلِ

الجملة الفعليّة (يَقُولُونَ لَا تَهْلِك...) في محلِّ نصبٍ حالٌ من صَحْبِي، والرَّابط الواو (واو الجماعة)، والذي أدّى إلى التّماسك اللفظي هو الواو في (يقولون)، والذي حقَّق الانسجام الدلاليّ هو التّرابط بين الحال وصاحبها، إضافةً إلى وحدة الموضوع في بيان حاله مع أصحابه بين هذا البيت، والبيت الذي قبله (كَأَنِّي غَدَاةَ البَيْنِ يَوْمَ تَحَمَّلُوا...) والرَّبط واضحٌ من خلال ارتباط دلالة البيتين بعضهما ببعض.

ومثله أيضًا قوله في أمِّ الحويرث وأمِّ الرباب (امرؤ القيس، د.ت، ص 15):

إِذَا الْتَفَتتْ نَحْوِي تَضَوَّعَ رِيحُهَا نَسِيمَ الصَّبَا جَاءَتْ بِرَيَّا الْقَرَنْفُلِ

حيث جاءت الجملة الفعليّة (جَاءَتْ بِرَيَّا الْقَرَنْفُلِ) في محلِّ نصبٍ حالاً من الصَّبَا، إن كانت (أل) للتعريف، وهذه الجملة صالحة للحاليّة والوصفيّة، كالبيتِ السَّابق ذكره في النَّعتِ الجملةِ، أي أنَّهما (أمِّ الحويرث وأمِّ الرباب) إذا نهضتا من مكانهما فاحت ريح المسك منهما مثل فوح الصَّبا، وجعل (ابنُ الأنباري د.ت) جملة (جَاءَتْ) صلة للموصول، وعَلَّلَ لذلك بقوله:" و(جاءت) صلة الصَّبا، وما فيه يعود على الصَّبا. وإنما جاز للصَّبا أن توصل لأنَّ هبوبها يختلف فيصير بمنزلة المجهول، فيوصل كما يوصل الذي"، (ص 30).

وردَّ (التبريزيّ، 2009) هذا التأويل، وجعله حالًا، قال: "وهذا الذي يذكره ينكره البَصريّون؛ لأنَّهم قالوا: إنَّا لا نجد في كلامِ العرب اسمًا مَوْصولًا مَحْذوفًا، وصلَته مبقاة، ويجعلون مثل هذا حالًا، فإذا كان الفعل ماضيًا قدَّروا معه قد"، (ص 15)، أضف إلى ذلك أنَّ هذا البيتَ أيضًا مرتبطٌ بالبيت الذي قبله؛ لأنَّ الموضوعَ واحدٌ، وهو قوله (امرؤ القيس، د.ت، ص 9):

كَدِينكَ مِنْ أُمِّ الْحُوَيْرِثِ قَبْلَهَا وَجَارَتِهَا أُمِّ الرَّبَابِ بِمَأْسَلِ

رابعًا: جملة الصِّلة

الموصولاتُ بنوعَيْها الاسميّةِ والحرفيّةِ مبهمةٌ تحتاج إلى صلةٍ لإزالةِ إبهامِها وغموضِها، والصِّلةُ إما أن تكون جملةً، أو شبهَ جملةٍ، ويشترط في الجملة الواقعةِ صلةً شروطٌ، منها أن تكون في الموصول الاسميّ مشتملة على ضمير يعود على الاسم الموصول في اللفظ والمعنى، أو في أحدهما، وهذا الضَّمير يسمى العائد،

أو الرابط، لأنّه يعود على الاسم الموصول، ويربطه بالصِّلةِ، ولا يكون إلا في صلة الموصولات الاسميّة دون الحرفيّة، ويجب أن تكون مطابقته تامّة، بأن يوافق لفظ الموصول ومعناه، فيطابق الضّمير في الإفراد والتثنيةِ والجمع، والتَّذكير والتَّأنيث. (حسن، د.ت: 376/3).

وجملة الصّلة الواردة في معلَّقة امرئ القيس قليلة مقارنة ببقية الجمل الأربع الواردة في المعلَّقة، وحقق فيها الضَّمير تماسكًا لفظيًّا، وانسجامًا دلاليًّا، وجاءت جملة الصِّلةِ في المعلقةِ ثلاث مرات، ففي آثار الديّار قال (امرؤ القيس، د.ت، ص 8):

فَتُوضِحَ فَالمقْرَاةِ لم يَعْفُ رَسْمُهَا لِمَا نَسَجَتْهَا مِنْ جَنُوبٍ وَشَمْأَلِ

كلمة (ما) في جملة (لِمَا نَسَجَتْهَا) موصولة، والجملة الفعليّة صلة الموصول، والتَّقدير: للرّيح التي نسجت المواضع، والهاء في (نَسَجَتْهَا) تعود على الدخول وحومل وتوضح والمقراة، وفي رواية (لِمَا نَسَجَتْه مِنْ جَنُوبٍ)، فالهاء في هذه الرواية تعود على الرسم، قال (ابن الأنباريّ، د.ت) في بيان ذلك: "(ما) في معنى التَّأنيث، والتَّقدير: للريح التي نسجت المواضع، ويُرْوَى: (لِمَا نَسَجَتْهُ مِنْ جَنُوبٍ)، فالهاءُ تعودُ على الرَّسمِ، وقال بعضُ أهلِ اللغةِ: يجوزُ أن تكون (ما) في معنى المصدرِ، يذهبُ إلى أنَّ التَّقديرَ لنَسْجِها الريحُ، أي: لِمَا نَسَجَتْهَا الرِّيحُ. ثُمَّ أتى بمِنْ مفسرة فقال: (مِنْ جَنُوبٍ وَشَمْأَلِ) ففي نسجت ذِكْرُ الريح؛ لأنَّها لما ذكرت المواضع والنَّسج والرَّسم، دَلَّتْ على الرِّيحِ، فكنَّى عَنْها لِدِلالةِ المعنى عَلَيْها" (ص 22).

هذا الضَّمير الذي عاد إلى مذكر أو مؤنث في البيت حسب سياق الجملة حقق تماسكًا لفظيًّا للجملةِ والتحاما وربطا بين أجزائها، وفي هذه الجملة تكمن أهميّة السياق في التحليل النَّصيّ؛ إذْ إنَّ معنى النَّصِّ يتوقف على السياق الذي يحيط بالجملة، فضلًا عن تماسكها اللفظيّ.

وفي جلوسه مع أصحابه للنَّظر إلى السَّحاب، ومراقبة مطره قال (امرؤ القيس، د.ت، ص 24):

قَعَدْتُ لَهُ وصُحْبَتِي بَيْنَ حَامِرٍ وَبَيْنَ إِكَامٍ بُعْدَ مَا مُتَأَمَّلِ

(ما) في جملة (**بُعْدَ مَا مُتَأَمَّلِ**)، اسمٌ موصولٌ، و(**مُتَأَمَّلِ**)خبرٌ لمبتدأ محذوف، والتَّقدير: **بُعْدَ** ما هو متأمل، والجملةُ الاسميّةُ صلةُ الموصول، فجاءت جملةُ الصِّلةِ مربوطة بالضَّمير متسقة محكمة، أمّا إذا جعلت (ما) زائدة، فلا شاهد في البيت، قال الزَّوزنيّ في شرح البيتِ وبيان معناه: "ضَارِجٍ والعُذَيب: موضعان، بعد ما: أصله **بُعْدَ** ما، فخففه فقال بعُد: و(ما) زائدةٌ، وتقديرُهُ: **بُعْدَ مَا مُتَأَمَّلِ**... وقال بعضهم إنَّ (ما) في البيت بمعنى الذي، وتقديره: بعُد ما هو **مُتَأَمَّلِ**، فحذف المبتدأ الذي هو هو، وتقديره على هذا القول: بعُد السَّحاب الذي هو **مُتَأَمَّلِ** "، (الزَّوزنيّ، د.ت، ص 39).

والبيت يحتمل المعنيين السّابقين، وللسياق في ذلك أثرٌ في كشف الضَّميرِ وتوضيحه، مما أدَّى إلى تحقيق الانسجام الدلاليّ للبيتِ.

وقوله (الدرة، 1989، ص 37):

فَدَعْ عَنْكَ شَيْئًا قَدْ مَضَى لِسَبِيلِهِ وَلَكِنْ عَلَى مَا غَالَكَ الْيَوْمَ أَقْبِلِ

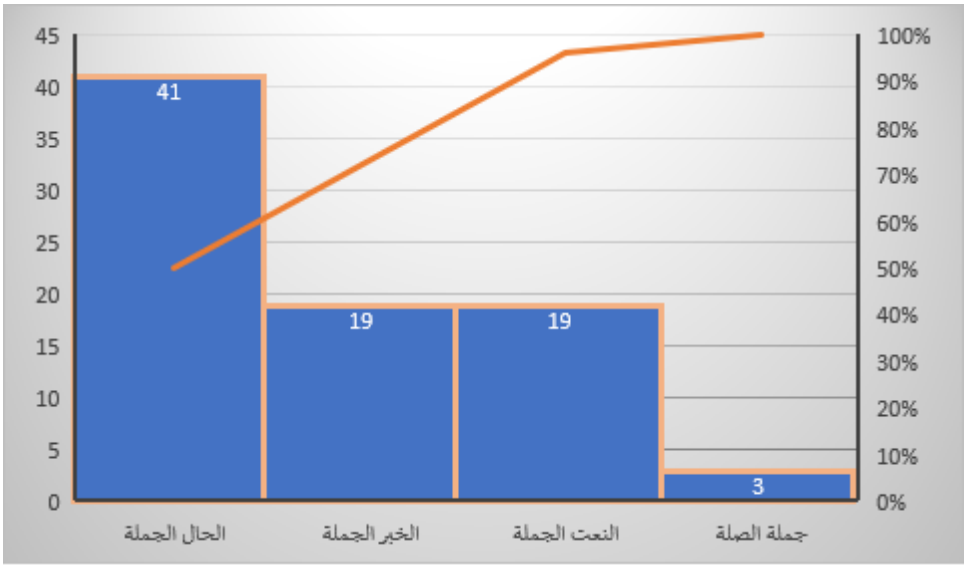
هذا البيت من الأبيات التي لم يذكرها شرّاح المعلقات، وإنما ذكره الشيخ محمد علي طه الدرة في إعرابه للمعلَّقات العشر الطوال، والشاهد فيه قوله (مَا غَالَكَ...)، فـ(ما): اسمُ موصولٌ مبنيٌّ على السُّكون في محل جر بعلى، والجملة الفعليّة ـ الفعل، وفاعله الضمير المستتر الذي يعود إلى (ما) تقديره هو، والكاف ضميرٌ متصل في محل نصب مفعولٌ به ـ صلة الموصول لا محلَّ لها من الإعراب، فحقَّقَ الضَّميرُ في هذه الجملة تماسكًا لفظيًا، فربط بين أجزائها، وتحقَّق الانسجام الدِّلاليّ بفضل التَّرابط بين الموصولِ وصلته.

فالضَّميرُ الذي ربط جملةَ الصِّلةِ في هذه الأبيات الثلاثة حقَّقَ التماسك اللفظيّ بين أجزاء الجمل، وأدى إلى انسجام الأبيات والتحامها دلاليًا؛ لأنَّ الاسم الموصول يُعدُّ من أنماطِ التَّرابط الدِّلاليّ لاحتياجه إلى جملةٍ بعده لتفسيره؛ وإزالة إبهامه وغموضه، وغالبًا ما تكون جملةً فعليّة، ويشترط فيها أن تشتمل على ضمير يعود إلى الاسم الموصول في اللفظ والمعنى، أو في أحدهما، وهذا الضمير حقَّقَ التماسك اللفظيّ للجملة، وأدى إلى انسجامها الدلاليّ.

وخلاصةُ ما سبق في هذا المحور التَّطبيقيّ للدراسةِ فإنَّ أبيات المعلَّقةِ التي صُنِّفَت للدِّراسة التّطبيقيّة، وحققت فيها الضّمائرُ تماسكًا لفظيًّا، وانسجامًا دلاليًّا تنحصر في أربعة أنواع من الجمل التي تحتاج إلى ربط بالضَّمير، والمحصورةِ عند النّحويين في: الخبر الجملة، والنَّعت الجملة، والحال الجملة، وجملة الصِّلةِ.

وعدد أبيات المعلقة التي فيها هذه الأنواع الأربعة اثنان وثمانون بيتًا، اختار الباحث منها أربعة نماذج لكل نوعٍ من الأنواع الثلاثة الأُوَل، نموذجين للجملة الاسميّة، ونموذجين للجملة الفعليّة، أما النوعُ الرابعُ فلم يرد فيه إلا ثلاثة شواهد.

جاءت جملة شواهد الخبر الجملة تسعة عشر شاهدًا، ومثلها النَّعت الجملة، أمَّا عدد شواهد الحال الجملة فواحد وأربعون شاهدًا، في حين أنَّ شواهد جملة الصِّلة ثلاثة شواهد، يوضح ذلك الرسم البياني الآتي:



النتائج:

توصل البحث إلى جملة من النتائج، أهمها:

- لم يرد في معلَّقة امرئ القيسِ من الجمل التي تحتاج إلى ربط بالضَّمير في المواضع التي حصرها النَّحويون في مؤلفاتهم، وذكرها النَّصيُّون في مصنفاتهم، وهي إحدى عشرة جملة، إلا أربع جمل، هي: الخبر الجملة، والنعت الجملة، والحال الجملة، وجملة الصِّلةِ.
- حوت المعلَّقة اثنين وثمانين شاهدًا في هذه الأنواع الأربعة، منها: واحدٌ وأربعون شاهدًا للحال الجملة، وثلاثةُ شواهد لجملة الصِّلة، وتسعةَ عشرَ شاهدًا للخبرِ الجملةِ، ومثلها للنعتِ الجملةِ
- أسْهَمَت الضَّمائرُ في معلقةِ امرئ القيس بإحالاتها المختلفة مرة إلى المحبوبة، ومرة إلى الفرس، ومرة إلى وصْف الخيلِ والأَوْدِيَةِ والطَّبِيعَة والدِّيار، في تحقيق التَّماسك اللفظيّ، والانسجامِ الدِّلاليّ لأبيات المعلقة.
- حقَّقَ السِّياقُ أثرًا مُهِمًا في كشف غموض الضَّمائر وتوضيحها وتفسيرها لنصوصِ المعلَّقةِ، مما أدى إلى انسجامِ أبياتِها وتلاحمها دلاليًّا.
- تحقق الانسجامُ الدلاليّ في المعلقةِ من خلالِ دِلالة كلمات الأبيات، وعلاقتها بالكلمات التي قبلها، والتي بعدها.
- نابت الضَّمائرُ عن الأسماء والعبارات في أبيات المعلَّقة، مِمَّا أدى إلى تماسك أبياتها، وإيجازها واختصارها، فحققت بذلك التَّماسكَ اللفظيَّ، والانسجامَ الدِّلاليَّ.

المراجع:

الأصفهانيّ، أبو الفرج علي بن الحسين. (2008). *الأغاني* (إحسان عباس وآخرَين، تحقيق ط.9). دار صادر.

امرؤ القيس. (د.ت). *ديوانه* (محمد أبو الفضل، تحقيق ط.4). دار المعارف.

ابن الأنباري، أبوبكر محمد. (د.ت). *شرح القصائد السّبع الطوال* (عبدالسلام محمد هارون، تحقيق ط.5). دار المعارف.

بحيريّ، سعيد حسن. (1997). *علم لغة النَّص المفاهيم والاتجاهات* (ط.1). الشركة المصريّة العالميّة للنشر.

بلخيري، مونيا. (2016). *الاتساق المعجميّ في معلقة امرئ القيس* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة بسكرة، الجزائر.

التّبريزيّ، يحيى بن علي. (2009). *شرح المعلقات العشر* (ط.2). دار صادر.

الجمحيّ، ابن سلّام. (د.ت). *طبقات فحول الشعراء*، دار المدنيّ.

الجوهريّ، إسماعيل. (1984). *الصِّحاح تاج اللغة وصِحاح العربيّة* (أحمد عبدالغفور العطّار، تحقيق ط.3). دار العلم للملايين.

حسن، عبّاس. (د.ت). *النّحو الوافي* (ط.3). دار المعارف.

حمداوي، جميل. (د.ت). *محاضرات في لسانيّات النَّصّ*، د.ن.

حميدة، مصطفى. (1997). *نظام الارتباط والرَّبط في تركيب الجملة العربيّةِ* (ط.1). الشركة المصريّة العالميّة للنشر.

حوحو، صالح. (2016). *الاتساق النَّصيّ في المعلَّقاتِ* [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة بسكرة، الجزائر.

خطّابيّ، محمد. (1991). *لسانيات النّصّ مدخل إلى انسجام الخطاب*، المركز الثقافيّ العربيّ.
الدرة، محمد علي طه. (1989). *فتح الكبير المتعال إعراب المعلّقات السّبع الطِّوال* (ط.2). السعوديّة، مكتبة السوادي للتّوزيع.
الرضي. (1996). *شرح الرضي لكافية ابن الحاجب* (بشير مصري، تحقيق). جامعة الإمام محمد بن سعود.
الزّناد، الأزهر. (1993). *نسيجُ النَّصّ بحث ما يكونُ به الملفوظُ نصًّا* (ط.1). المركز الثقافي العربيّ.
الزوزني، الحسين بن أحمد. (د.ت). *شرح المعلقات السبع*، الدار العالميّة.
أبو زيد القرشي، محمد بن أبي الخطاب. (د.ت). *جمهرة أشعار العرب في الجاهليّة والإسلام* (علي محمد البجاوي، تحقيق)، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
الشوادفي، أحمد محمد. (2022). السّبك والحبك في معلقة امرئ القيس: دراسة نصيّة، *مجلة الدراسات الإنسانيّة والأدبيّة*، *26*، 120-136.
ابن عطيّة، عبدالحق بن غالب. (2002). *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز* (عبدالسّلام عبدالشافع محمد، تحقيق ط.1)، دار الكتب العلميّة.
ابن عقيل، عبدالله. (د.ت). *شرح ابن عقيل* (محمد محيي الدين عبدالحميد، تحقيق)، المكتبة العصريّة.
الفاكهي، عبدالله بن أحمد. (1988). *شرح كتاب الحدود في النَّحو* (المتولي رمضان أحمد الدميرى، تحقيق)، دون ن.
الفقي، صبحي إبراهيم. (2000). *علم اللغة النّصيّ بين النّظرية والتطبيق. دراسة تطبيقيّة على السور المكيّة* (ط.1). دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم. (1996). *عيونُ الأخبار*، دار الكتب المصريّة.
ابن مالك، محمد جمال الدين. (د.ت). *ألفية ابن مالك في النَّحو والتصريف* (سليمان بن عبدالعزيز بن عبدالله العيوني، تحقيق)، مكتبة دار المنهاج للنشر والتوزيع.
مجمع اللغة العربيّة. (د.ت). *المعجم الوجيز*.
ابن منظور، محمد بن مكرم. (د.ت). *لسان العرب*، دار المعارف.
نورالدين، دريم. (2018). التّماسك النّصيّ في قصيدة قفا نبكِ لامرئ القيس، *مجلة لسانيّة*، *2*(9)، 42- 54.
ابن هشام، عبدالله جمال الدين. (2005). *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب* (محمد محيي الدين عبدالحميد، تحقيق)، المكتبة العصريّة.

Arabic References

Al'ṣfhānī, Abū al-Faraj ʿAlī ibn al-Ḥusayn. (2008). *al-aghānī* (Iḥsān ʿAbbās w'ākhrayni, taḥqīq 9th ed.). Dār Ṣādir.
Imru' al-Qays. (D. t). dīwānih (Muḥammad Abū al-Faḍl, taḥqīq Ṭ. 4). Dār al-Maʿārif.
Ibn al-Anbārī, abwbkr Muḥammad. (N. D). *sharḥ al-qaṣā'id alssibʿ al-Ṭawwāl* (ʿAbdussalām Muḥammad Hārūn, taḥqīq 5th ed.). Dār al-Maʿārif.
Bḥyrī, Saʿīd Ḥasan. (1997). *ʿilm Lughat alnnaṣi al-mafāhīm wa-al-ittijāhāt* (1st ed.). al-Sharikah almṣryyh alʿālmyyh lil-Nashr.
Balkhayrī, mwnyā. (2016). *al-ittisāq almʿjmī fī Muʿallaqat Imriʾ al-Qays* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmiʿat Baskarah, al-Jazā'ir.
Alttbryzī, Yaḥyá ibn ʿAlī. (2009). *sharḥ al-Muʿallaqāt al-ʿashr* (2nd ed.). Dār Ṣādir.

Aljmḥī, Ibn sllām. (N. D). *Ṭabaqāt fuḥūl al-shuʿarāʾ*, Dār almdnī.

Aljwhrī, Ismāʿīl. (1984). *alṣṣiḥāḥ Tāj al-lughah wṣiḥāḥ al-ʿArabīyah* (Aḥmad ʿbdālghfwr ʿAṭṭār, taḥqīq 3rd ed.). Dār al-ʿIlm lil-Malāyīn.

Ḥasan, ʿAbbās. (N. D). *alnnḥw al-Wāfī* (3rd. ed.). Dār al-Maʿārif.

Ḥamdāwī, Jamīl. (N. D). *Muḥāḍarāt fī lsānyyāt alnnaṣṣī*, D. N.

Ḥamīdah, Muṣṭafá. (1997). *Niẓām al-irtibāṭ wālrrabṭ fī tarkīb al-jumlah alʿrbyyti* (1st ed.). al-Sharikah almṣryyh alʿālmyyh lil-Nashr.

Ḥūḥū, Ṣāliḥ. (2016). *al-ittisāq alnnaṣī fī almʿllaqāti* [Risālat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmiʿat Baskarah, al-Jazāʾir.

Khṭṭābī, Muḥammad. (1991). *Lisānīyāt alnnṣṣi madkhal ilá insijām al-khiṭāb*, al-Markaz althqāfī alʿrbī.

al-Durrah, Muḥammad ʿAlī Ṭāhā. (1989). *Fatḥ al-kabīr al-Mutaʿāl iʿrāb almʿllqāt alssabʿ alṭṭiwāl* (2nd ed.). alsʿwdyyh, Maktabat al-Sawādī llttwzyʿ.

al-Raḍī. (1996). *sharḥ al-Raḍī lkāfyh lbn al-Ḥājib* (Bashīr Miṣrī, taḥqīq). Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd.

Alzzinād, al-Azhar. (1993). *nsyju alnnaṣṣi baḥth mā ykwnu bi-hi almlfwẓu nṣṣan* (1st ed.). al-Markaz al-Thaqāfī alʿrbī.

al-Zawzanī, al-Ḥusayn ibn Aḥmad. (N. D). *sharḥ al-Muʿallaqāt al-sabʿ*, al-Dār alʿālmyyh.

Abū Zayd al-Qurashī, Muḥammad ibn Abī al-khiṭāb. (N. D). *Jamharat ashʿār al-ʿArab fī aljāhlyyh wa-al-Islām* (ʿAlī Muḥammad al-Bajāwī, taḥqīq), Nahḍat Miṣr lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wāltwzyʿi.

al-Shawādifī, Aḥmad Muḥammad. (2022). alssbk wālḥbk fī Muʿallaqat Imriʾ al-Qays : dirāsah nṣyyh, *Majallat al-Dirāsāt al-Insānīyah wālʾdbyyh, 26*, 120-136.

Ibn ʿṭyyh, ʿbdālḥq ibn Ghālib. (2002). *al-muḥarrir al-Wajīz fī tafsīr al-Kitāb al-ʿAzīz* (ʿbdālsslām ʿbdālshāfʿ Muḥammad, taḥqīq 1st ed.), Dār al-Kutub alʿlmyyh.

Ibn ʿAqīl, Allāh. (N. D). *sharḥ Ibn ʿAqīl* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn ʿAbd-al-Ḥamīd, taḥqīq), al-Maktabah alʿṣryyh.

al-Fākihī, Allāh ibn Aḥmad. (1988). *sharḥ Kitāb al-ḥudūd fī alnnaḥw* (al-Mutawallī Ramaḍān Aḥmad al-Damīrī, taḥqīq), Dawwin N.

al-Fiqī, Ṣubḥī Ibrāhīm. (2000). *ʿilm al-lughah alnnṣyyi bayna alnnaẓryh wa-al-taṭbīq dirāsah tṭbyqyyh ʿalá al-suwar almkyyh* (1st ed.). Dār Qibāʾ lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Ibn Qutaybah, Allāh ibn Muslim. (1996). *ʿywnu al-akhbār*, Dār al-Kutub almṣryyh.

Ibn Mālik, Muḥammad Jamāl al-Dīn. (N. D). *Alfīyat Ibn Mālik fī alnnaḥw wa-al-taṣrīf* (Sulaymān ibn ʿAbd-al-ʿAzīz ibn Allāh al-ʿUyūnī, taḥqīq), Maktabat Dār al-Minhāj lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah. (N. D). *al-Muʿjam al-Wajīz*.

Ibn manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram. (N. D). *Lisān al-ʿArab*, Dār al-Maʿārif.

Nūr-al-Dīn, Drīm. (2018). alttamāsk alnnaṣī fī qaṣīdat Qifā nbki lāmrʾ al-Qays, *Majallat lsānyyh, 2* (9), 42-54.

Ibn Hishām, Allāh Jamāl al-Dīn. (2005). *Mughnī al-labīb ʿan kutub al-aʿārīb* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn ʿAbd-al-Ḥamīd, taḥqīq), al-Maktabah alʿṣryyh.

OPEN ACCESS
Received: 11 -04 -2024
Accepted: 03- 07-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Broken Plurals in the Diwan of Abi al-Najm al-Ijli: A Morphological and Semantic Study

Dr. Musaad Bin Mohammad Al-Ghofaili *

gfielie@qu.edu.sa

Abstract:

This research focuses on the study of broken plural structures in the Diwan of Abi al-Najm al-Ijli from both morphological and semantic perspectives. The goals are to catalog these structures, assess how well they align with forms described in morphological texts, identify key morphological phenomena, and elucidate the meanings of broken plurals in both their minor and major forms within the Diwan. The study is divided into several parts: an introduction, a preface that briefly introduces Abi al-Najm al-Ijli and his Diwan, and four sections. The first section defines the broken plural and its types. The second section presents the structures of broken plurals in the Diwan, detailing their frequency and the specific words associated with each structure. The third section explores the primary morphological phenomena present in these broken plurals. The fourth section examines the significance of these plurals within the Diwan. The conclusion summarizes the main findings, including the recognition of Abi al-Najm al-Ijli as a prominent early Islamic poet. The Diwan exhibits various morphological phenomena in broken plurals, such as *i'lal*, *idgham*, deletion, spatial inversion, and pluralization based on the infinitive structure. There is a notable disparity in the frequency of words among broken plural forms, with some forms containing over a hundred words (e.g., *fi'aal* and *af'aal*), while others have only a single word (e.g., *fa'aali* and *fawa'il*). Additionally, some common broken plural forms, such as *fa'ala*, *fi'ala*, and *tafail*, are absent from the Diwan. The research concludes with a list of sources and references.

Keywords: Broken Plurals, Arabic Poetry, Morphological Phenomena, Semantics.

* Associate Professor of Syntax and Morphology, Department of Arabic Language and Literature, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Ghofaili, Musaad Bin Mohammad. (2024). The Broken Plurals in the Diwan of Abi al-Najm al-Ijli: A Morphological and Semantic Study, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 340 -385.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2076

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/04/11م
تاريخ القبول: 2024/07/03م

جموعُ التكسيرِ في ديوانِ أبي النَّجْمِ العِجْلِيِّ: دراسةٌ صرفيةٌ دلاليةٌ

د. مساعد بن محمد الغفيلي *
gfielie@qu.edu.sa

ملخّص:

يُعنى هذا البحث بدراسة أبنية جموع التكسير في ديوان أبي النَّجْم العِجْلي صرفًا ودلالةً، ويهدف إلى حصر هذه الأبنية، والتعرّف على مدى استيعابها لتلك الصيغ الواردة في كتب الصرف، والوقوف على أهمّ الظواهر الصرفية التي اشتملت عليها، والكشف عن دلالات جموع التكسير بنوعَيها القلّة والكثرة في الديوان. وقد انتظم هذا البحث في مقدّمةٍ، وتمهيدٍ عرّفت فيه -بإيجاز- بأبي النجم العِجْلي، وديوانه، وأربعةِ مباحثَ، تحدّثت في الأوّل عن التعريف بجمع التكسير، وأنواعه، وعرضت في الثاني لأبنية جموع التكسير في الديوان، مبيّنًا عددها، وعدد الكلمات التي جاءت على كلّ بناء، والكلمات التي جاءت على كلّ وزن من أوزان الجموع، وفي الثالث بيّنت أهمّ الظواهر الصرفية في جموع التكسير الواردة في الديوان، وفي الرابع وضّحت دلالة هذه الجموع في الديوان، ثمّ خاتمة بيّنت فيها أبرز نتائج البحث، منها: أن أبا النجم العِجْلي كان من رُجَّاز الإسلام الفحول المتقدّمين، وفي الطبقة الأولى منهم. ومنها: اشتمال الديوان على عددٍ من الظواهر الصرفية في جموع التكسير بنوعَيها القلّة والكثرة، ومن هذه الظواهر: الإعلال، والإدغام، والحذف، والقلب المكاني، والجمع على بناء المصدر. ومنها: التفاوت الكبير في عدد الكلمات التي جاءت على أوزان جموع التكسير؛ فبعضُها كثيرٌ جدًّا قد بلغ مئة كلمة، أو أكثر، مثل: (فِعَال)، و(أَفْعَال)، وبعضها لم يجئْ عليه إلّا كلمةٌ واحدةٌ فقط، مثل: (فَعَالِيّ)، و (فَوَاعِيْل). ومنها: أن بعض صيغ جموع التكسير المشهورة لا حضور لها في الديوان، مثل: (فَعَلَة)، و(فِعَلَة)، و(تَفَاعِل). ثمّ ذيّلت البحث بثَبَتٍ بالمصادر والمراجع.

الكلمات المفتاحية: جموع التكسير، الشعر العربي، الظواهر الصرفية، الدلالة.

* أستاذ النحو والصرف المشارك - قسم اللغة العربية وآدابها - كلية اللغات والعلوم الإنسانية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الغفيلي، مساعد بن محمد. (2024). جموعُ التكسيرِ في ديوانِ أبي النَّجْمِ العِجْلِيِّ: دراسةٌ صرفيةٌ دلاليةٌ، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6*(3): 340-385.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدّمة:

يُعَدُّ علم الصرف من أهمّ العلوم التي يَحْسُنُ بالمرء فهمُها وتعلُّمها؛ إذ به تُعرف أصولُ الكلماتِ وأوزانُها، ولما فيه من صون اللسان عن الخطأ في ضبط بنية الكلمات العربية وصياغتها، والصرف العربي ما زال مجالًا رحبًا للبحث والدراسة التطبيقية؛ لذا آثرت أن يكون هذا البحث في موضوعٍ صرفيٍّ يجمع بين الجانبين النظري والتطبيقي، واخترت جموع التكسير؛ لتنوّعها، وكثرة استعمالها في كلامنا، ولأهمية هذا الباب بصفته أحد أبواب علم الصرف الأساسية، واخترت ديوان أبي النَّجْم العِجْلِي ميدانًا للتطبيق؛ لأن الشعر مصدرٌ مهمٌّ من مصادر اللغة، ولكثرة الألفاظ التي جاءت على وزنٍ من أوزان جموع التكسير في الديوان، ولأن شعر أبي النجم لم يحظَ بعناية الباحثين والدراسين، على الرغم من أنه يُعَدُّ من رُجَّاز الإسلام الفحول المتقدّمين، وفي الطبقة الأولى منهم، هذا فضلًا عن استشهاد طائفةٍ كبيرةٍ من النحويّين واللغويّين بشعره، كالخليل، وسيبويه، وأبي عمرو الشيباني، والفرّاء، وابن السِّكِّيت، وابن جنّي، وعناية طائفةٍ أخرى من الأدباء والرواة بشعره وأخباره، كابن سلّام، وابن قتيبة، وأبي الفرج الأصفهاني، والمرزباني.

وجعلت عنوان البحث: «**جموع التكسير في ديوان أبي النَّجْم العِجْلي: دراسة صرفية دلالية**».

وتهدف دراسة هذا الموضوع إلى أمورٍ، منها:

1- حصر أبنية جموع التكسير الواردة في ديوان أبي النجم العِجْلي من حيث أنواعها، وعددها، وعدد الكلمات التي جاءت على كلّ بناء، والكلمات التي جاءت على كلّ وزن من أوزان الجموع.

2- التعرّف على مدى استيعاب هذه الجموع لتلك الصيغ الواردة في كتب الصرف.

3- الوقوف على أهمّ الظواهر الصرفية في هذه الجموع.

4- الكشف عن دلالات جموع التكسير بنوعَيها القلّة والكثرة في الديوان.

وقد اتّبعت في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

أمّا الدراسات السابقة فإنني لم أقف -حسب علمي- على دراسةٍ تناولت جموع التكسير في ديوان أبي النجم العِجْلي، لكن هناك بعض الدراسات التي تتوافق مع دراستي في طبيعة موضوعها، لكنها تختلف عنها في المدوَّنة التي طُبقت عليها الدراسة، ومن هذه الدراسات:

1- جموع التكسير في ديوان المفضّليات: دراسة صرفية نحوية دلالية، للباحث حسين أرشيد الأسود العظامات، رسالة دكتوراه، نوُقشت في كلية الآداب بجامعة اليرموك بالأردن عام 2002م.

2- جموع التكسير في ديوان الهذليّين: دراسة صرفية دلالية، للباحث إبراهيم علي مخلف الجبوري، رسالة ماجستير، نُوقشت في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة آل البيت بالأردن، العام الدراسي 2015-2016م.

3- جموع التكسير في الأصمعيّات: دراسة صرفية دلالية، للدكتور محمد بن عبد الله آل مزّاح القحطاني، بحث منشور في مجلّة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية بمكّة المكرّمة، السنة (8)، العدد (23)، ذو القعدة 1441هـ/ يونيو - يوليو 2020م.

وقد قسّمت هذه الدراسة على مقدّمةٍ، وتمهيدٍ، وأربعةِ مباحثَ، وخاتمةٍ:

المقدّمة، تحدّثت فيها عن أهميّة الموضوع، وأسباب اختياره، وأهدافه، والدراسات السابقة، ومنهج البحث، وخطّته.

التمهيد: أبو النجم العِجْلي، وديوانه، عرّفت فيه - بإيجاز - بأبي النجم العِجْلي، وديوانه.

المبحث الأوّل: تعريف جمع التكسير، و أنواعه.

المبحث الثاني: جموع التكسير في ديوان أبي النجم العِجْلي.

المبحث الثالث: الظواهر الصرفية في جموع التكسير الواردة في ديوان أبي النجم العِجْلي.

المبحث الرابع: دلالة جموع التكسير في ديوان أبي النجم العِجْلي.

الخاتمة، بيّنت فيها أهمَّ ما توصّلت إليه من نتائج وتوصيات في هذه الدراسة، ثمّ أتبعتها بثَبَتٍ بالمصادر والمراجع التي أفدت منها.

التمهيد: أبو النجم العِجْليّ، وديوانه

أوّلًا: التعريف بأبي النجم العِجْليّ

لم يحظَ أبو النَّجْم العِجْلي (الجمحي، د.ت: 2/737-738، 745-753، ابن قتيبة، 2003: 2/588-594، الأشنانداني، 1922: 141-142) بترجمةٍ وافيةٍ تكشف لنا جوانبَ من حياته على الرّغم من شهرته، ولم أقف في كتب التراجم والطبقات - بعد بحثٍ طويلٍ - إلّا على شيءٍ يسيرٍ من أخباره، وليس ذلك بمستغربٍ؛ فما أكثر العلماء والشعراء الذين أهملتهم كتب التراجم والطبقات، وتناساهم المؤرّخون!

(أ) اسمه ونسبه وكنيته.

هو الفَضْل (الأصفهاني، 2008: 10/120) بن قُدَامَة بن عُبيد الله بن عبد الله بن الحارث بن عُبْدَة بن الحارث بن إلياس بن عوف بن ربيعة بن مالك بن ربيعة بن عِجْل بن لُجَيْم بن صعب بن عليّ بن بكر بن وائل بن قاسِط بن هِنْب بن أفصى بن دُعْمِي بن جَديلة بن أَسَد بن ربيعة بن نزار (الجمحي، د.ت: 2/737-738، الأصفهاني، 2008: 10/120، البغدادي، 1986: 1/103). ويُكنى بأبي النَّجْم (العِجْلي، 2006، ص 5) مع أنه لم يكن له ولدٌ اسمُه (النَّجْم) كما سيأتي.

(ب) مولده.

لم تذكر لنا كتب التراجم والطبقات السنة التي وُلد فيها أبو النجم، وقيل: إن ولادته كانت في زمن خلافة معاوية بن أبي سفيان، وخلافة معاوية كانت خلال المُدَّة (41-60هـ) (العِجْلي، 2006، ص 7). أمّا مكان ولادته فكانت في البادية، في بلاد قومه بني عِجْل، بين البصرة والكوفة (العِجْلي، 2006، ص 8).

(ج) أسرته

أمّه هي ربيعة بنت المرّار بن سلامة العِجْلي (الطبري، د.ت: 245/5)، أمّا إخوته فلا نعرف عنهم شيئًا (العِجْلي، 2006، ص 5)، وأمّا زوجته فاسمها قِلَابَة، وتُكنى بـ (أمّ الخِيَار)، وهي ابنة عمّه، وكان كثيرًا ما يهجوها (العِجْلي، 2006، ص 5-7).

وله أربعة من الولد: ثلاث بنات، وهن: بَرَّة، وظَلَّامَة، وبَجِيْلَة، وابن واحد اسمه شَيْبَان (الأصفهاني، 2008: 124/10-125، والعباسي، د.ت: 22/1-23، والبغدادي، 1986: 402/2-404)، وكان الأولى أنْ يُكنى بأبي شَيْبَان على ابنه الوحيد، لكنه كُني بأبي النَّجْم مع أنه لم يكن له ولدٌ اسمُه (النَّجَم)؛ وهذا يعود - كما قيل - إلى كنية تكنّى بها قبل زواجه، وعرفه الناسُ بها (العِجْلي، 2006، ص 5).

(د) مكانته

كان أبو النجم من رُجَّاز الإسلام الفحول المتقدّمين، وفي الطبقة الأولى منهم (الأصفهاني، 2008: 120/10-121، والعباسي، د.ت: 19/1، والبغدادي، 1986: 103/1)، ومن أحسن الناس إنشادًا، وكان إذا أنشد أَزْبَدَ ورمى بثيابه (الأصفهاني، 2008: 120/10-121، والعباسي، د.ت: 20/1)! وكان أبلغَ في النعت من العجّاج (الجمحي، د.ت: 753/2، والأصفهاني، 2008: 120/10)، وكان أسرعَ الناس بديهةً (الأصفهاني، 2008: 126/10، والبغدادي، 1986: 391/2).

وقد وصف رؤبةُ بن العجّاج أرجوزتَه التي مدح بها هشامَ بن عبد الملك بأنها (أمّ الرَّجَز)، ومطلعها:

الحمـــــــدُ للهِ الوَهُـــــــوبِ الـــــــمُجْزِلِ

وكان يعظّمه ويسمّيه: (رَجَّاز العرب) (الأصفهاني، 2008: 121/10، 124، والعباسي، د.ت: 20/1، وابن قتيبة، 2003: 589/2).

ومما يعزّز مكانة أبي النجم عناية طائفة من الخلفاء والأمراء والولاة والقادة الأمويّين بشعره، مثل: معاوية بن يزيد، وعبد الملك بن مروان، والحجّاج بن يوسف الثقفي، وسليمان بن عبد الملك، وهشام بن عبد الملك، وخالد بن عبد الله القَسْري، وكان ينال من عطاياهم.

وممّا يعزّز مكانته أيضًا معاصرته لعددٍ من الشعراء والرجّاز المشهورين، مثل: العجّاج، والعديل بن الفرخ العِجْلي، والفرزدق، ورؤبة بن العجّاج.

وعُني عددٌ من الرواة والأدباء بشعره وأخباره، مثل: ابن سلّام (د.ت: 2/737-738، 745-753)، وابن قتيبة (2003: 2/588-594)، وأبي الفرج الأصفهاني (2008: 10/120-128)، والمرزباني (1982: 310، 311).

وقد استشهد طائفةٌ كبيرةٌ من النحويّين واللغويّين بشعره، مثل: الخليل (د.ت: 1/102)، وسيبويه (د.ت: 3/116، 4/180، 216)، وأبي عمرو الشيباني (1974: 1/209، 2/35، 80، 300، 3/121، 131، 175)، والفرّاء (1983: 54)، وابن السِّكِّيت (د.ت: ص 36)، وابن جنّي (2001: 195).

(هـ) وفاته

اختُلف في سنة وفاته، فقيل: إنه توفي سنة (125هـ)، في آخر أيّام هشام بن عبد الملك الذي حكم خلال المدَّة (105-125هـ) (العِجْلي، 2006، ص 8)، وقيل: سنة (130هـ) (الأشناندانى، 1922: 141)، وقيل: سنة (131هـ) (العِجْلي، 2006، ص 8)، ورجّح محقّق الديوان د. محمد أديب جمران أنه توفي سنة (130هـ) (العِجْلي، 2006، ص 9).

ثانيًا: التعريف بديوانه

قال أبو النجم العِجْلِي الشعرَ، وكان من المجيدين فيه، وقال الرَّجَزَ أيضًا، لكن الأخير غلب عليه؛ لذا عُدَّ عند الناس من الرُّجَّاز (العِجْلي، 2006، ص 4، 19).

وقد نال ديوانه من العلماء والباحثين عنايةً كبيرةً قديمًا وحديثًا، ويُعد يعقوب بن السِّكِّيت (ت244هـ) أوّل مَن جمع ديوانه، ثمّ جُمع مرةً أخرى بعناية أبي سعيد السُّكَّرِي (ت275هـ) (العِجْلي، 2006، ص 27، 28).

طُبع الديوان أوّل مرّة بتحقيق أ. علاء الدين الآغا، ونشره النادي الأدبي في الرياض عام 1401هـ/ 1981م، وقد استدرك على جمعه لهذا الديوان ثلاثةٌ من الباحثين، وهم: د. عبد الإله نبهان، في بحثه الموسوم بـ(ديوان أبي النجم العِجْلِي: استدراك وتعليق 1987)، ومحمد أديب جمران، في بحثه الموسوم بـ(المستدرك الثاني على ديوان أبي النجم العِجْلِي، الفَضْل بن قُدَامَة المتوفّى سنة 130هـ، 1990)، ومحمد يحيى زين الدين، في بحثه الموسوم بـ(حول ديوان أبي النجم العِجْلِي، 1997).

وممّن استدرك على هذه الطبعة أيضًا د. حاتم صالح الضامن ضمن كتابه (المستدرك على دواوين الشعراء، 1999)، إذ استدرك عليه (68) ثمانيةً وستّين بيتًا من الشعر، و(182) اثنين وثمانين ومئة شطرٍ من الرجز (1999، ص 72).

ثمّ طُبع مرّة أخرى بتحقيق محمد أديب جمران، ونشره مجمع اللغة العربية في دمشق سنة 1427هـ/ 2006م، وهي الطبعة التي اعتمدتها في هذه الدراسة.

وقد ذكر د. محمد أديب جمران في مقدّمة تحقيقه للديوان أن هناك تحقيقين آخرين للديوان، الأوّل: حقّقه المستشرق الألماني د. راينهارد فيبرث، والثاني: حقّقه أ. عمر أحمد حسن خليل، ونال به درجة الدكتوراه من كلية الآداب بجامعة القدّيس يوسف ببيروت سنة 1988م (العِجْلي، 2006، ص 31).

بلغت قصائد الديوان (23) ثلاثًا وعشرين قصيدةً، اشتملت على (152) اثنين وخمسين ومئة بيتٍ، أمّا أراجيزه فقد بلغت (90) تسعين أرجوزةً، اشتملت على (1892) اثنين وتسعين وثماني مئةٍ وألف مشطورٍ (العِجْلي، 2006، ص 21).

المبحث الأوّل: تعريف جمع التكسير، و أنواعه

أوّلًا: تعريف جمع التكسير لغةً واصطلاحًا

يتألّف مصطلح (جمع التكسير) من كلمتين، هما: جمع، وتكسير، فـ(الجَمْعُ) في اللغة: مصدرُ الفعلِ (جَمَعَ)، وهو بمعنى الضَّمِّ، قال ابن دُرَيد: "والجمعُ: خلافُ التفريقِ؛ جَمَعْتُ الشيءَ أجمعُه جمعًا: إذا ضَمَمْتُ بعضَه إلى بعضٍ" (ابن دريد، 1987: 483/1).

وقال ابن فارس: "جَمَعَ: الجيمُ والميمُ والعينُ أصلٌ واحدٌ يدلُّ على تَضَامِّ الشيءِ. يُقَالُ: جَمَعْتُ الشيءَ جمعًا" (ابن فارس، د.ت: 479/1).

وجاء في المعجم الوسيط: "جَمَعَ المتفرّقَ جمعًا: ضَمَّ بعضَه إلى بعضٍ" (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 2004: 134/1).

أمّا في اصطلاح النحويّين، فقد عرّفه ابن يعيش بأنه: "ضَمُّ شيءٍ إلى أكثرَ منه" (ابن يعيش، د.ت: 2/5).

وعرّفه ابن مالك بأنه: "جَعْلُ الاسمِ القابلِ دليلَ ما فوق الاثنينِ - كما سبق - بتغييرٍ ظاهرٍ أو مقدّرٍ" (ابن مالك، 1990، ص 12-13).

وعرّفه الفاكهي بأنه: "الاسمُ الموضوعُ للآحادِ المجتمعةِ، دالًّا عليها دلالةَ تكرارِ الواحدِ بالعطفِ" (1988: 110).

و(التكسيرُ) في اللغة: مصدرُ الفعلِ (كَسَّرَ)، وهو بمعنى التهشيمِ والتفريقِ، قال ابن فارس: "كَسَرَ: الكافُ والسينُ والراءُ أصلٌ صحيحٌ يدلُّ على هَشْمِ الشيءِ وهَضْمِه، مِن ذلك قولُك: كَسَرْتُ الشيءَ أَكْسِرُه كَسْرًا" (د.ت: 180/5).

وجاء في المعجم الوسيط: "كَسَرَ فلانٌ الشيءَ: هَشَمَهُ وفَرَّقَ بينَ أجزائِه" (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 2004: 787/2).

أمّا (جمع التكسير) في اصطلاح النحويّين، فقد عرّفه ابن جنّي بأنه: "كلُّ جمعٍ تغيّر فيه نظمُ الواحدِ وبناؤُه، يكونُ لمَن يعقلُ، ولِمَا لا يعقلُ، وإعرابُه جارٍ على آخرِه كما يجري على الواحدِ الصحيحِ، تقولُ: هذه دُوْرٌ وقصورٌ، ورأيت دُوْرًا وقصورًا، ومررت بدُوْرٍ وقصورٍ" (ابن جني، 1979: ص 107).

وعرّفه ابن الأثير بأنه: "كلُّ جمعٍ تغيّر فيه نظمُ الواحدِ وبناؤُه؛ تشبيهًا بتكسيرِ الآنيةِ وانفكاكِ أجزائِها" (106/2 :1421).

وعرّفه ابن هشام بأنه: "ما تغيّرت فيه صيغةُ الواحدِ، إمّا بزيادةٍ كصِنْوٍ وصِنْوَانٍ، أو بنقصٍ كتُخَمَةٍ وتُخَمٍ، أو بتبديلِ شكلٍ كأَسَدٍ وأُسْدٍ، أو بزيادةٍ وتبديلِ شكلٍ كرِجَالٍ، أو بنقصٍ وتبديلِ شكلٍ كرُسُلٍ، أو بهنّ كغِلْمَانٍ" (ابن هشام، د.ت: 307/4).

وعرّفه الفاكهي بأنه: "ما تغيّر فيه بناءُ واحدِه، بزيادةٍ، أو نقصٍ عنه، أو تبديلٍ لغيرِ إعلالٍ" (1988: 116-118).

ولتغيّر مفرده عند جمعه جمع تكسير صورٌ (ابن يعيش، د.ت: 6/5)، وهي:

1- زيادة على بنية المفرد، مثل: صِنْو وصِنْوَان، وثَوْب وأَثْوَاب.

2- نقص في بنية المفرد، مثل: تُخَمَة وتُخَم، وإزَار وأُزُر.

3- تبديل شكلها من غير زيادة ولا نقص، مثل: أَسَد وأُسْد، وسَقْف وسُقُف.

4- تبديل شكلها مع زيادة، مثل: رَجُل ورِجَال، وأَسَد وأُسُوْد.

5- تبديل شكلها مع نقص، مثل: رَسُول ورُسُل، وكِتَاب وكُتُب.

6- تبديل شكلها مع زيادة ونقص، مثل: غُرَاب وغِرْبَان، وغُلَام وغِلْمَان.

وهذا التغييرُ قد يكون ظاهرًا، مثل: رَجُل ورِجَال، أو مقدّرًا، مثل: فُلْك، للمفرد والجمع (الفاكهي، 1988: ص 117).

ثانيًا: أنواع جمع التكسير

قال ابن السرّاج: "وأبنيةُ هذه الجموعِ تجيءُ أيضًا على ثلاثةِ أضربٍ: ضربٌ يكونُ اسمًا للجمعِ، ومنها ما بُني للأقلِّ منَ العددِ، وهي العشرةُ فما دونَها، ومنها ما هي للأكثرِ، والكثيرُ: ما جاوز العشرةَ، ويتّسعون فيها، فمنها ما يُستعمل في غيرِ بابِه، ومنها ما يُقتصر به على بناءِ القليلِ عنِ الكثيرِ" (ابن السرّاج، 1996: 430/2).

جمع التكسير نوعان:

الأوّل: جمع قلّة، وهو: ما كان دون العشرة (سيبويه، د.ت: 567/3). وأوزانه المشهورة أربعة (سيبويه، د.ت: 490/3)، وهي:

1- **أَفْعِلَة**. ويُجمع عليه كلّ اسم، رباعي، مذكّر، مفرد، ثالثه حرف مدّ، نحو: رَغِيْف وأَرْغِفَة، وزَمَان وأَزْمِنَة، ونِصَاب وأَنْصِبَة (سيبويه، د.ت: 3/601-608).

2- **أَفْعُل**. ويطّرد في نوعين:

(أ) كلّ اسم على وزن (فَعْل)، صحيح العين، سواء صحّت لامه أو أُعِلَّت، نحو: كَلْب وأَكْلُب، وظَبْي وأَظْبٍ، بشرط ألّا تكون فاؤه واوًا، ولا عينه ولامه من جنس واحد.

(ب) الاسم الرباعي المؤنّث تأنيثًا معنويًّا، وقبل آخره حرف مدّ، نحو: ذِرَاع وأَذْرُع، وعُقَاب وأَعْقُب، ويَمِيْن وأَيْمُن (سيبويه، د.ت: 3/567، 571، 572، 581-582، 587-588، 591، 597، 605-607، 617).

3- **أَفْعَال**. ويجمع عليه كلّ اسم ثلاثي لم يُجمع على (أَفْعُل)، عدا ما كان على وزن (فُعَل)، أو (فَعْل)، صحيح الفاء والعين، غير مضعّف، نحو: ثَوْب وأَثْوَاب، وجَمَل وأَجْمَال، وأَسَد وآسَاد (سيبويه، د.ت: 3/568، 570-577، 586-593، 597، 607-608).

4- **فِعْلَة**. لم يطّرد هذا الوزن في شيءٍ من الأوزان، وإنما هو سماعي، يُحفظ ما ورد منه ولا يُقاس عليه، نحو: فَتَى وفِتْيَة، وغُلَام وغِلْمَة، وصَبِيّ وصِبْيَة (المبرد، د.ت: 2/209).

الثاني: جمع كثرة (سيبويه، د.ت: 3/567-621، 626-650، والمبرد، د.ت: 2/193-219، 226-233)، وهو: ما جاوز العشرة (سيبويه، د.ت: 3/567، والأصول: 2/430). وأوزانه كثيرة جدًّا (الحديثي، 1965: 294)، وجعلها بعضهم ستّةَ عشرَ وزنًا عدا صيغ منتهى الجموع (الحملاوي، د.ت: 157-162)، وهذه الأوزان هي:

1- **فُعْل**. وهو جمعٌ لِما كان صفةً مشبّهةً على وزن (أَفْعَل)، ولمؤنّثه الذي على وزن (فَعْلَاء)، نحو: أَحْمَر وحُمْر، وأَعْوَر وعُوْر، وحَمْرَاء وحُمْر، وعَوْرَاء وعُوْر (ابن هشام، د.ت: 4/312).

2- **فُعُل**. ويطّرد في الوصف الذي على وزن (فَعُول) بمعنى (فَاعِل)، صحيح اللام، نحو: صَبُوْر وصُبُر، وغَيُوْر وغُيُر، وفي الأسماء الرباعية صحيحة اللام التي ثالثها حرف مدّ، ولم تقترن بتاء تأنيث، نحو: حِجَاب وحُجُب، وكِتَاب وكُتُب (ابن هشام، د.ت: 4/312-313).

3- **فُعَل**. ويطّرد في الاسم على وزن (فُعْلَة)، نحو: غُرْفَة وغُرَف، وحُجَّة وحُجَج، وفي الوصف على وزن (فُعْلَى) مؤنّث (أَفْعَل)، نحو: كُبْرَى وكُبَر، وصُغْرَى وصُغَر (ابن مالك، 1990: 272، وابن مالك، 1402: 4/1837-1838).

4- **فِعَل**. وهو جمعٌ لاسمٍ على وزن (فِعْلَة)، نحو: حِجَّة وحِجَج، وقِطَّة وقِطَط، وكِسْرَة وكِسَر (ابن مالك، 1990: ص 272، وابن مالك، 1402: 4/1839-1840).

5- **فَعَلَة**. وهو شائعٌ في كلّ وصفٍ لمذكّرٍ، عاقلٍ، على وزن (فَاعِل)، صحيح اللام، نحو: سَاحِر وسَحَرَة، وبَارّ وبَرَرَة، وكَافِر وكَفَرَة (ابن مالك، 1990: 274، وابن مالك، 1402: 4/1842).

6- **فُعَلَة**. ويطّرد في كلّ وصفٍ لمذكّرٍ، عاقلٍ، على وزن (فَاعِل)، معتلّ اللام، نحو: هَادٍ وهُدَاة، وقَاضٍ وقُضَاة، وغَازٍ وغُزَاة (ابن مالك، 1990: 275، وابن مالك، 1402: 4/1842-1843).

7- **فُعَّل**. ويطّرد في كلّ وصفٍ على وزن (فَاعِل) أو (فَاعِلَة)، صحيحَي اللام، نحو: ضَارِب وضُرَّب، ورَاكِع ورُكَّع، وصَائِمَة وصُوَّم (ابن مالك، 1990: 274، وابن مالك، 1402: 4/1845-1847).

8- **فَعْلَى**. ويُجمع عليه ما دلّ على آفَةٍ من (فَعِيْل) وصفًا للمفعول، نحو: جَرِيْح وجَرْحَى، وأَسِيْر وأَسْرَى، وحُمِلَ عليه ستّةُ أوزانٍ ممّا دلّ على آفَةٍ، وهي: (فَعِيْل) وصفًا للفاعل، نحو: مَرِيْض ومَرْضَى، و (فَعِل)، نحو: زَمِن (ابن منظور، 1990: 199/13) وزَمْنَى، و (فَاعِل)، نحو: هَالِك وهَلْكَى، و (فَيْعَل) نحو: مَيِّت ومَوْتَى، و (أَفْعَل)، نحو: أَحْمَق وحَمْقَى، و (فَعْلَان)، نحو: سَكْرَان وسَكْرَى (ابن مالك، 1990: 275، وابن مالك، 1402: 4/1843-1844).

9- **فِعَلَة**. وهو كثيرٌ في (فُعْل) اسمًا، صحيح اللام، نحو: دُبّ ودِبَبَة، وقُرْط (ابن منظور، 1990: 374/7) وقِرَطَة، وقليلٌ في اسمٍ على (فَعْل)، نحو: غَرْد (ابن منظور، 1990: 325/3) وغِرَدَة، و (فِعْل)، نحو: قِرْد وقِرَدَة (ابن مالك، 1990: 275، وابن مالك، 1402: 4/1844-1845).

10- **فِعَال**. وهو لثلاثة عشر وزنًا، وهي: (فَعْل) و (فَعْلَة) اسمين أو وصفين، نحو: كَعْب وكِعَاب، وقَصْمَة (ابن منظور، 1990: 486/12) وقِصَام، وصَعْب وصِعَاب، وخَذْلَة (ابن منظور، 1990: 201/12) وخِذَال، و (فَعَل) و (فَعَلَة) غير معتلّي اللام، ولا مضعّفيها، نحو: جَمَل وجِمَال، وجَبَل وجِبَال، ورَقَبَة ورِقَاب، و (فِعْل) اسمًا، نحو: ذِئْب وذِئَاب، وبِئْر وبِئَار، و (فُعْل) اسمًا، نحو: دُهْن ودِهَان، ورُمْح ورِمَاح، و (فَعِيْل) بمعنى (فَاعِل)، ومؤنّثه (فَعِيْلَة) بمعنى (فَاعِلَة) وصفَين، نحو: ظَرِيْف وظَرِيْفَة وظِرَاف، وكَرِيْم وكَرِيْمَة وكِرَام، وشَرِيْف وشَرِيْفَة وشِرَاف، و (فَعْلَان) صفةً، ومؤنّثاه (فَعْلَى) و (فَعْلَانَة)، و (فُعْلَان) صفةً، وأنثاه (فُعْلَانَة)، نحو: غَضْبَان وغَضْبَى وغِضَاب، ونَدْمَان ونَدْمَانَة ونِدَام، وخُمْصَان (ابن منظور، 1990: 29/7) وخُمْصَانَة وخِمَاص (ابن مالك، 1402: 4/1849-1852).

11- **فُعَّال**. ويطّرد في كلّ وصفٍ لمذكّرٍ، عاقلٍ، على وزن (فَاعِل)، صحيح اللام، نحو: كَاتِب وكُتَّاب، وصَائِم وصُوَّام، وقَارِئ وقُرَّاء (ابن هشام، د.ت: 4/314-315).

12- **فُعُوْل**. ويطّرد في أربعة أشياء: اسم على (فَعِل)، نحو: كَبِد وكُبُوْد، ووَعِل ووُعُوْل، ونَمِر ونُمُوْر، واسم ثلاثي ساكن العين مفتوح الفاء (فَعْل) نحو: كَعْب وكُعُوْب، وفَلْس وفُلُوْس، وقَلْب وقُلُوْب، ومكسورها (فِعْل)، نحو: حِمْل وحُمُوْل، وضِرْس وضُرُوْس، وقِرْد وقُرُوْد، ومضمومها (فُعْل)، نحو: جُنْد وجُنُوْد، وبُرْد وبُرُوْد (ابن مالك، 1402: 4/1852-1855).

13- **فِعْلَان**. ويطّرد في أربعة أشياء: اسم على (فُعَال) نحو: غُلَام وغِلْمَان، وغُرَاب وغِرْبَان، أو على (فُعَل)، نحو: صُرَد (ابن منظور، 1990: 249/3) وصِرْدَان، وجُرَذ وجِرْذَان، أو (فُعْل) واويّ العين، نحو: حُوْت وحِيْتَان، وكُوْز (مجمع اللغة العربية بالقاهرة، 2004: 804/2) وكِيْزَان، أو (فَعَل)، نحو: تَاج وتِيْجَان، وجَار وجِيْرَان (ابن مالك، 1990: 276، وابن مالك، 1402: 1857/4-1859).

14- **فُعْلَان**. ويكثر في ثلاثة أشياء: في اسمٍ على (فَعْل)، نحو: ظَهْر وظُهْرَان، وبَطْن وبُطْنَان، أو (فَعَل) صحيح العين، نحو: ذَكَر وذُكْرَان، وجَذَع (ابن منظور، 1990: 43/8 44) وجُذْعَان، أو (فَعِيْل) صحيح العين، نحو: قَضِيْب وقُضْبَان، وكَثِيْب وكُثْبَان (ابن مالك، 1990: 276، وابن مالك، 1402: 1859/4-1860).

15- **أَفْعِلَاء**. ويطّرد في كلّ وصفٍ لعاقلٍ على (فَعِيْل) بمعنى (فَاعِل)، معتلّ اللام، نحو: نَبِيّ وأَنْبِيَاء، ووَلِيّ وأَوْلِيَاء، أو مضعّف، نحو: شَدِيْد وأَشِدَّاء، وعَزِيْز وأَعِزَّاء (ابن مالك، 1402: 1862/4).

16- **فُعَلَاء**. ويطّرد في (فَعِيْل) بمعنى (فَاعِل)، وصفًا لمذكّرٍ عاقلٍ، غير مضعّف، ولا معتلّ اللام، نحو: نَبِيْل ونُبَلَاء، وكَرِيْم وكُرَمَاء، وبَخِيْل وبُخَلَاء، ويكثر في (فَاعِل) دالًّا على معنًى كالغريزة، نحو: عَاقِل وعُقَلَاء، وصَالِح وصُلَحَاء (ابن مالك، 1990: 275، وابن مالك، 1402: 1860/4-1862).

ومن جموع الكثرة: **صيغ منتهى الجموع** (ابن مالك، 1990: 276-280)، وهي كلُّ جمعٍ كان بعد ألف تكسيره حرفان، نحو: دَرَاهِم، ومَسَاجِد، أو ثلاثةُ أحرفٍ أوسطُها ساكنٌ، نحو: قَنَادِيْل، ومَنَادِيْل.

ولها تسعةَ عشرَ وزنًا في المشهور، كلُّها في مزيد الثلاثي، أمّا الرباعي والخماسي فليس لهما إلّا (فَعَالِل) و (فَعَالِيْل)، ويشاركهما فيهما بعضُ المزيد فيه من الثلاثي، وهذه الصيغ هي (الغلاييني، 1993: 47/2-60):

1- **فَعَالِل**. ويطّرد في أربعة أشياء، وهي: الرباعي الأصول والخماسي الأصول مجرّدين أو مزيدين، فالرباعي الأصول، نحو: جَعْفَر وجَعَافِر، وزِبْرِج وزَبَارِج، والخماسي الأصول، نحو: سَفَرْجَل وسَفَارِج، وجَحْمَرِش (ابن منظور، 1990: 272/6) وجَحَامِر، والرباعي المزيد، نحو: مُدَحْرِج ودَحَارِج، والخماسي المزيد، نحو: قِرْطَبُوس (ابن منظور، 1990: 173/6) وقَرَاطِب، وخَنْدَرِيس (ابن منظور، 1990: 73/6) وخَنَادِر.

2- **فَعَالِيْل**. للرباعي الذي زيد قبل آخره حرفُ علّةٍ، نحو: قِرْطَاس وقَرَاطِيْس، وقِنْدِيْل وقَنَادِيْل، وفِرْدَوْس وفَرَادِيْس.

3- **أَفَاعِل**. لوزن (أَفْعَل) اسمًا، أو علمًا، أو اسمَ تفضيلٍ، نحو: أَفْضَل وأَفَاضِل، وللاسم الرباعي الذي أوّله همزة زائدة، نحو: أَرْنَب وأَرَانِب، وإِصْبَع وأَصَابِع.

4- **مَفَاعِل**. للرباعي المبدوء بميم زائدة، نحو: مَسْجِد ومَسَاجِد، ومِنْبَر ومَنَابِر.

5- **تَفَاعِل**. للاسم الرباعي الذي أوّله تاء زائدة، نحو: تِلْبَل (ابن منظور، 1990: 80/11) وتَنَابِل، وتَجْرِبَة وتَجَارِب.

6- **أَفَاعِيْل**. للرباعي المزيد فيه قبل آخره حرف مدّ، نحو: أُسْلُوْب وأَسَالِيْب.

7- **تَفَاعِيْل**. للرباعي المزيد فيه قبل آخره حرف مدّ، وأوّله تاء زائدة، نحو: تَقْسِيْم وتَقَاسِيْم، وتَسْبِيْح وتَسَابِيْح (ابن مالك، 1402: 1880/4).

8- **مَفَاعِيْل**. للرباعي المبدوء بميم زائدة وقبل آخره حرف مدّ زائد، نحو: مِصْبَاح ومَصَابِيْح، ومِفْتَاح ومَفَاتِيْح.

9- **فَوَاعِل**. ويطّرد في سبعة أشياء: في (فَاعِلَة) اسمًا أو صفةً، نحو: نَاصِيَة ونَوَاصٍ، وكَاذِبَة وكَوَاذِب، وفي اسمٍ على (فَوْعَل)، نحو: جَوْهَر وجَوَاهِر، وكَوْثَر وكَوَاثِر، أو (فَوْعَلَة)، نحو: صَوْمَعَة وصَوَامِع، وزَوْبَعَة (ابن منظور، 1990: 140/8) وزَوَابِع، أو (فَاعَل)، نحو: خَاتَم وخَوَاتِم، وقَالَب وقَوَالِب، أو (فَاعِلَاء)، نحو: قَاصِعَاء (ابن منظور، 1990: 275/8) وقَوَاصِع، ورَاهِطَاء (ابن منظور، 1990: 306/7) ورَوَاهِط، أو (فَاعِل)، نحو: جَائِز (ابن منظور، 1990: 328/5) وجَوَائِز، وكَاهِل وكَوَاهِل، أو في وصفٍ على (فَاعِل) لمؤنّثٍ، نحو: حَائِض وحَوَائِض، وطَالِق وطَوَالِق، أو لمذكّرٍ غيرِ عاقلٍ، نحو: صَاهِل وصَوَاهِل، وشَاهِق وشَوَاهِق (ابن هشام، د.ت: 320/4-321).

10- **فَواعِيْل**. ويُجمع عليه ما كان من ذلك مزيدًا بحرف مدّ قبل الآخر، نحو: طَاحُوْن وطَوَاحِيْن.

11- **فَعَائِل**. ويطّرد في كلّ رباعيٍّ، مؤنّثٍ، ثالثُه مدّةٌ، سواء كان تأنيثه بالتاء، نحو: سَحَابَة وسَحَائِب، وصَحِيْفَة وصَحَائِف، وحَلُوْبَة وحَلَائِب، أو بالمعنى، نحو: شَمَال (ابن منظور، 1990: 365/11) وشَمَائِل، وعَجُوْز وعَجَائِز، وعُقَاب وعَقَائِب (ابن هشام، د.ت: 321/4).

12- **فَعَالِي**. ويطّرد في سبعة أشياء: (فَعْلَاة)، نحو: مَوْمَاة (ابن منظور، 1990: 566/12) ومَوَامٍ، و (فِعْلَاة)، نحو: سِعْلَاة (ابن منظور، 1990: 336/11) وسَعَالٍ، و (فِعْلِيَة)، نحو: هِبْرِيَة (ابن منظور، 1990: 248/5) وهَبَارٍ، و (فَعْلُوَة)، نحو: عَرْقُوَة (ابن منظور، 1990: 248/10) وعَرَاقٍ، وما حُذف أوّل زائدَيه من نحو: حَبَنْطَى (ابن منظور، 1990: 271/7) وحَبَاطٍ، وقَلَنْسُوَة وقَلَاسٍ، و(فَعْلَاء) اسمًا، نحو: صَحْرَاء وصَحَارٍ، أو صفةً لأنثى لا مذكّرَ لها، نحو: عَذْرَاء وعَذَارٍ، وذو الألف المقصورة لتأنيثٍ، نحو: حُبْلَى وحَبَالٍ، أو إلحاقٍ، نحو: ذِفْرَى (ابن منظور، 1990: 307/4) وذَفَارٍ (ابن هشام، د.ت: 321/4-322).

13- **فَعَالَى**. ويُشارك (فَعَالِي) في صَحَراء وما ذُكر بعده، أي: في (فَعْلَاء) اسمًا، نحو: صَحْرَاء وصَحَارَى، أو صفةً لأنثى لا مذكّرَ لها، نحو: عَذْرَاء وعَذَارَى، وذو الألف المقصورة لتأنيثٍ، نحو: حُبْلَى وحَبَالَى، أو إلحاقٍ، نحو: ذِفْرَى وذَفَارَى (ابن هشام، د.ت: 322/4).

14- **فَعَالِيّ** - بتشديد الياء -. ويطّرد في كلّ اسمٍ ثلاثيٍّ، ساكنِ العينِ، آخرُه ياءٌ مشدّدةٌ لغيرِ النسبِ، نحو: كُرْسِيّ وكَرَاسِيّ، وقُمْرِيّ وقَمَارِيّ (ابن مالك، 1990، ص 277).

15- **فُعَالَى**. يُجمع عليه ما كان صفةً لـ (فَعْلَان)، ولمؤنّثه (فَعْلَى)، نحو: سَكْرَان وسَكْرَى وسُكَارَى.

16- **يَفَاعِل**. ويُجمع عليه كلُّ اسمٍ على أربعة أحرف، أوّله ياء زائدة، نحو: يَحْمَد ويَحَامِد.

17- **يَفَاعِيْل**. ويُجمع عليه ما كان مزيدًا قبل آخره حرف مدّ، وأوّله ياء زائدة، نحو: يَحْمُوْم (ابن منظور، 1990: 157/12) ويَحَامِيْم، ويَنْبُوْع ويَنَابِيْع.

18- **فَيَاعِل**. ويُجمع عليه ما كان على أربعة أحرف، ثانيه ياء زائدة، نحو: صَيْرَف وصَيَارِف.

19- **فَيَاعِيْل**. ويُجمع عليه ما كان مزيدًا قبل آخره حرف مدّ، وثانيه ياء زائدة، نحو: دَيْجُوْر (ابن منظور، 1990: 278/4) ودَيَاجِيْر.

المبحث الثاني: جموع التكسير في ديوان أبي النجم العِجْليّ

أوّلًا: أوزان جموع التكسير في الديوان، وعدد الكلمات التي جاءت على كلّ وزن

هذه إحصائيّةٌ بعدد أوزان جموع التكسير التي وردت في ديوان أبي النجم العِجْلي، وعدد الكلمات التي جاءت على كلّ وزنٍ، مبتدئًا بصيغ جموع القلّة، ثمّ صيغ جموع الكثرة، مع مراعاة ترتيبها حسب الأكثر ورودًا في الديوان.

أوّلًا: جموع القلّة

الوزن	العدد	الوزن	العدد	الوزن	العدد	الوزن	العدد
1- أَفْعَال	154	2- أَفْعُل	22	3- أَفْعِلَة	2	4- فِعْلَة	2

ثانيًا: جموع الكثرة:

الوزن	العدد	الوزن	العدد	الوزن	العدد	الوزن	العدد
5- فِعَال	100	6- فُعْل	70	7- فُعُوْل	62	8- فَعَل	45
9- فُعَل	39	10- فَوَاعِل	37	11- فَعْل	35	12- فُعَّال	35
13- فُعَّل	31	14- فَعَائِل	28	15- مَفَاعِل	25	16- فَعَالِل	18
17- فِعَل	15	18- فُعُل	15	19- فَعَالِي	15	20- أَفَاعِل	14
21- فَعَال	12	22- فِعْلَان	11	23- فَعَالَى	10	24- فَعَالِيْل	8
25- فِعْل	7	26- فُعْلَان	7	27- فَعِيْل	5	28- فُعَلَة	5
29- مَفَاعِيْل	5	30- فُعَالَى	4	31- أَفَاعِيْل	4	32- أَفْعِلَاء	3
33- فَعْلَاء	2	34- فَعْلَة	2	35- فَيَاعِيْل	2	36- فَيَاعِل	1
37- فُعَلَاء	1	38- فُعَال	1	39- فَعِل	1	40- فَعْلَى	1
41- فَعُل	1	42- تَفَاعِيْل	1	43- فَعْلَل	1	44- فَيْعَل	1
45- فَاعِلّ	1	46- فَوَاعِيْل	1	47- فَعَالِيّ	1	48- فَعَاعِيْل	1
49- فِعْلَاء	1	-	-	-	-	-	-

يُلحظ من خلال هذه الإحصائيّة لجموع التكسير ما يلي:

1- بلغ عدد أوزان جموع التكسير في ديوان أبي النجم العِجْلِيّ (49) تسعةً وأربعين وزنًا، وبلغ عدد الكلمات التي جاءت على هذه الأوزان (865) خمسًا وستّين وثماني مئة كلمةٍ.

2- شملت هذه الإحصائية الكلمات التي تكرّرت أكثر من مرّة، مع الإشارة إلى أماكن ورودها في الديوان، كما هو موضّح في الجدول التالي، كما أنها شملت بعض ما يُظَنُّ أنه اسم جنس جمعي، لا جمع تكسير.

3- التفاوت الكبير في عدد الكلمات التي جاءت على هذه الأوزان؛ فبعضُها كثيرٌ جدًّا قد بلغ مئة كلمة، أو أكثر، مثل: (فِعَال)، و (أَفْعَال)، وبعضها لم يجئ عليه إلّا كلمةٌ واحدةٌ فقط، مثل: (فَعَالِيّ)، و (فَوَاعِيْل).

4- غلبة الكلمات التي جاءت على وزنٍ من أوزان جموع الكثرة على الكلمات التي جاءت على وزنٍ من أوزان جموع القلّة، حيث بلغت الكلمات التي جاءت على أوزان جموع الكثرة (685) خمسًا وثمانين وستّ مئة كلمةٍ، في حين بلغت الكلمات التي جاءت على أوزان جموع القلّة (180) ثمانين ومئة كلمةٍ.

5- أن بعض صيغ جموع التكسير المشهورة لا حضور لها في الديوان البتّة، مثل: (فَعَلَة)، و (فِعَلَة)، و (تَفَاعِل).

6- كثرة استعمال أبي النجم لأبنية جموع التكسير في البيت الواحد، وتنوّع استعماله لها فيه بين القلّة والكثرة.

ثانيًا: الكلمات التي جاءت على كلّ وزن من أوزان الجموع

أوّلًا: جموع القلّة:

الجمع	الكلمة، ورقم الصفحة
1- أَفْعَال	أَنْبَاء ص 50، أَخْبَار 50، أَهْوَاء 52 (مكرّر في 64، 460)، أَحْمَاء 54، أَثْنَاء 55 (مكرّر في 346، 353)، الأَعْبَاء 57، الأَحْيَاء 57، أَلْقَاء 60، أَغْشَاء 60، آيَاء 60، أَلْوَان 63، أَسْمَاء 63، أَظْمَاء 64، أَنْسَاء 65، أَبْصَار 66 (مكرّر في 110)، أَمْعَاء 68، أَحْشَاء 68 (مكرّر في 71)، الأَنْقَاء 69 (مكرّر في 380)، الأَوْصَاب 77، الأَعْدَاء 78 (مكرّر في 440)، الأَنْسَاع 80 (مكرّر في 281)، أَخْفَاف 82 (مكرّر في 351)، الأَوْدَاة 82، أَحْقَاب 83، أَثَار 83 (مكرّر في 143، 205)، أَقْتَاب 88، أَظْفَار 91، أَصْلَاب 99، أَنْدَاب 99، الأَشْدَاق 106، أَذْنَاب 106 (مكرّر في 350)، أَجْمَال 109، الأَدْغَال 109، أَقْرَان 115، أَرْمَال 115، أَبْوَال 126 (مكرّر في 384)، أَرْحَام 126، آذَان 127، أَقْنَاص 130، أَرْمَاح 140، أَيَّام 140 (مكرّر في 427، 447، 450)، الأَطْنَاب 151، أَنْجَاد 152، أَفْنَان 158 (مكرّر في 172)، الأَوْتَار 162، أَكْمَام 178، أَحْمَال 202، أَقْطَار 203، أَنْهَار 203 (مكرّر في البيت نفسه)، الأَثْوَار 204، أَبْوَاب 212،

الأَنْوَاء 216، الأَعْجَاز 217 (مكرّر في 279)، الأَقْدَام 226، أَمْرَاس 230، آسَاد 235، الأَنْقَاض 240، أَسْرَاب 240، أَذْيَال 254، الأَنْقَاء 254، الأَهْدَاف 270، الأَصْنَاف 270، الأَسْدَاف 271، الأَسْلَاف 272، الأَضْيَاف 272، أَشْلَاء 273، أَنْبَاط 283، الأَظْلَال 287 (مكرّر في 381)، الأَرْسَال 295 (مكرّر في 384)، أَبْوَاق 297، أَنْيَاب 303 (مكرّر في 412)، أَحْنَاش 304، أَسْمَال 311 (مكرّر في 379)، أَشْطَان 322، أَمْيَال 332، أَهْدَام 353 (مكرّر في 354)، الأَرْوَاح 361 (مكرّر في 419)، الأَطْلَال 376 (مكرّر في 477)، الأَمْثَال 376 (مكرّر في 382)، الأَبْطَال 377، الأَجْلَال 377، أَذْيَال 378 (مكرّر في البيت نفسه)، الأَقْبَال 379 (مكرّر في 390، 394)، أَطْفَال 379 (مكرّر في البيت نفسه)، الأَهَال 380 (مكرّر في 389)، الأَكْفَال 380، أَوْلَاد 381 (مكرّر في 478)، الأَهْوَال 383 (مكرّر في 390)، الآطَال 383 (مكرّر في البيت نفسه)، الأَفْلَال 384 (مكرّر في 389)، أَرْيَاش 384، أَقْيَان 384، الآصَال 385، أَغْوَال 385، أَوْصَال 385 (مكرّر في البيت نفسه، 391)، أَكْحَال 388، أَدْحَال 390، أَخْلَال 390، أَعْصَال 393، أَمْغَال 394، أَغْفَال 394، أَشْوَال 395، آجَال 416، الأَقْوَام 421 (مكرّر في 426)، آكَام 426، أَسْقَام 426 (مكرّر في 427)، أَسْنَان 426، الأَعْلَام 427، الأَوْطَان 436، أَيْمَان 437، آبَاء 438، الأَثْمَان 441، أَجْوَاز 463.

2- أَفْعُل الأَكُفّ ص 87 (مكرّر في البيت الذي يليه، 440)، أَرْجُل 106 (مكرّر في 300، 318، 351)، الأَيْدِي 162 (مكرّر في 318، 351، 354)، الأَبْحُر 179، الأَفْوُق 283، أَحْبُل 315 (مكرّر في 356)، الأَرْؤُل 340، أَيْمُن 349، أَشْمُل 349، الأَدْحُل 355، الأَسْجُل 356، أَسْؤُق 380، أَحْقِي 380.

3- أَفْعِلَة أَوْدِيَة ص 82، الأَزِمَّة 149.

4- فِعْلَة فِتْيَة ص 240، الجِلَّة 379.

ثانيًا: جموع الكثرة:

الجمع	الكلمة، ورقم الصفحة

5- فِعَال جِوَاء ص 50، حِسَان 52، إِكَام 54، رِمَاح 54 (مكرّر في 340)، ظِلَال 54 (مكرّر بعده ببيت، 393)، دِمَاء 54 (مكرّر في 71)، ظِمَاء 56، جِفَان 56، الرِّيَاح 56 (مكرّر في 116، 140، 142، 287، 312)، جِيَاد 56، نِوَاء 56، ضِبَاع 62، حِقَاء 62، حِبَال 385 (مكرّر في 393)، نِجَاء 65، رِعَاء 66، نِجَاد 77، رِيَاض 80، العِظَام 83 (مكرّر في 361، 424، 426)، الزِّجَاج 87، التِّلَاع 114 (مكرّر في 118، 362)، صِلَاب 141، الوِقَاع 172، الثِّيَاب 177 (مكرّر في

288)، بِقَاع 197، الجِرَاء 214، القِلَاص 233، العِرَاص 233، الغِيَاض 239، نِحَاض 240، الإِيَاض 240، بِطَاح 242، فِرَاض 242، الإِرَاض 242، الدِّلَاء 300، جِلَال 311، التِّجَار 316، القِدَاح 324، النِّعَاج 340، الذِّئَاب 347، الظِّبَاء 361، الطِّحَال 377 (مكرّر في 391)، الفِحَال 377، رِئَال 379 (مكرّر في البيت نفسه، 393)، الفِصَال 379 (مكرّر في 391)، حِيَال 379 (مكرّر في 395)، الطِّلَال 380، الحِجَال 380، الرِّمَال 380 (مكرّر في 388)، خِدَال 380، الرِّجَال 381 (مكرّر في 396)، السِّخَال 383 (مكرّر في البيت نفسه، 395)، الرِّحَال 384، النِّصَال 384 (مكرّر مرتين في البيت الذي يليه، 391)، الجِمَال 385، بِلَال 385، النِّعَال 386، عِيَال 386 (مكرّر في 395)، قِلَال 388 (مكرّر في 393)، وِئَال 389، جِزَال 389، جِلَال 389، رِكَال 390، نِيْبَال 392، ثِقَال 392، غِلَال 393، الكِظَام 413، السِّهَام 421 (مكرّر في 427)، نِيَاق 441.

6- فُعْل شُمٌّ ص 52، بِيْض 55 (مكرّر في 141، 177، 179، 205، 219)، أُكْم 61 (مكرّر في 393)، سُوْد 79 (مكرّر في 313، 427)، الخُوْر 81 (مكرّر في 216)، العِيْس 83 (مكرّر في 300، 460، 463)، زُرْق 106، الطُّرْق 107 (مكرّر في 352)، رُوْح 106، الفُطْس 109، عُوْج 113 (مكرّر في 186)، صُفْر 115 (مكرّر في 217)، الأُزْر 115 (مكرّر في 264، 380، 389)، قُبّ 124، حُرْد 153، دُوْر 154، الجُرْد 154 (مكرّر في 324)، الشُّعْث 158، دُرّ 184، سُمْر 205 (مكرّر في 270، 426)، الأُسْد 213، البُدْن 264 (مكرّر في 380)، غُضْف 271، صُمّ 325، الحُصْن 334، شُوْس 334، النُّجْل 336 (مكرّر في 388)، حُمْر 343 (مكرّر في 441)، جُوْف 353، مُلْط 357، وُرْق 377، الرُّبْد 378، جُرْب 379، العِيْن 379، هِيْف 381، قُطْف 381، نُوْق 385، عُوْج 385، نِيْب 391، جُذْع 395، صِيْد 395، الشِّيْب 437، الحُوْر 442، عُصْم 450، الهُضْب 450، قُوْد 478.

7- فُعُوْل قُلُوْب ص 52، سُيُوْف 54 (مكرّر بعده ببيتين)، خُدُوْد 54، صُفُوْف 54، غُضُوْن 55، مُتُوْن 55، الصُّدُوْر 56، الجُيُوْش 57 (مكّرر بعده ببيتين)، الحُلُوْم 58، بُيُوْت 78، الجُيُوْب 78، الحُزُوْن 82، مُلُوْك 84، وُجُوْه 84 (مكرّر في 115)، العُيُوْن 106 (مكرّر في 114 مرّتين ، 336، 380، 388، 467)، التُّيُوْس 108، ظُهُوْر 109 (مكرّر في 218)، البُطُوْن 110، الأُمُوْر 115 (مكرّر في 220، 420)، جُرُوْح 124، فُتُوْح 124، المُسُوْح 125، الكُشُوْح 126، القُدُوْح 128، الحُصُوْن 154، الخُيُوْل 154، نُجُوْم 162 (مكرّر في 171)، قُصُوْر 212، غُرُوْر 217، القُرُوْم 217، خُصُوْر 218، قُعُوْر 219، سُتُوْر 219، فُرُوْع 242، الحُيُوْد 252،

عُرُوْق 270، القُدُوْر 288، الغُصُوْن 305، الغُيُوْث 340، قُرُوْن 350 (مكرّر في 412)، جُلُوْد 355، عُرُوْق 385، الفُحُوْل 395، الغُيُوْم 407، نُفُوْس 309، ضُرُوْع 416، دُمُوْع 449، الدُّلِيّ 477.

8- فَعَل حَصَى ص 54 (مكرّر في 141، 153، 298 مكرّر بعده ببيت، 378، 459، 463 مرّتين)، حَلَق 55 (مكرّر في 343)، الخَطَب 78، الكَرَب 78، النَّجَبَا 81، الشَّجَر 164 (مكرّر في 172، 174، 270، 299)، الشَّرَر 164 (مكرّر في 171)، الوَبَر 165، القَصَر 167، الحَوَر 167، بَشَر 177، المَسَك 181، الحَجَر 233، القَطَا 240 (مكرّر في البيت الذي يليه، 320، 361، 384)، الأَجَم 271، سَعَف 274، خَصَف 274، الحَجَل 361، الفَلَا 384 (مكرّر في 463)، الضَّالُ (بتخفيف اللام) 385، عَتَب 390، عَلَق 392، قَصَب 406 (مكرّر في 415)، عَنَم 415، قَنَا 454.

9- فُعَل النُّدَب ص 78، الشُّعَب 82، الذُّرَى 83 (مكرّر في 141، 339، 427)، البُرَى 115 (مكرّر في 460)، جُدَد 149 (مكرّر في 217، 254)، العُذَر 158 (مكرّر في 161، 171)، الصُّوَر 160، السُّؤَر 165، الضُّفَر 167، الطُّرَر 171، زُمَر 172، الدُّرَر 178، القُرى 215 (مكرّر في 314، 452)، الحُجَز 226، المُنَى 251 (مكرّر في 449)، الغُوَل 294، حُلَل 326، الرُّفَق 332، الصُّوَى 332، الكُلَى 343، عُرَى 377، قُوَى 385 (مكرّر في 451)، العُظَم 401، الرُّقَى 461، جُثَى 461، العُلَا 463، خُصَل 471.

10- فَوَاعِل كَوَاكِب ص 53، سَوَابِغ 55، غَوَانِم 56، نَوَاظِر 58، قَوَائِم 80 (مكرّر في 81، 113، 186)، طَوَامِح 110، الضَّوَارِج 114، الخَوَالِج 115، الحَوَامي 142 (مكرّر في 205)، فَوَائِد 148، الرَّوَادِد 149، قَواصِر 150، صَوَادِد 150، القَوَافِي 161، زَوَافِر 194، عَوَانٍ 198، عَوَارِي 206، النَّوَاصِي 235 (مكرّر في البيت نفسه)، كَوَافر 252، القَواطِع 266، الصَّوَاقِع 266، النَّوَاصِل 305، هَرَاجِب 305، هَوَاطِل 305، حَوَافِر 325، القَوَافِل 332، الصَّوَاهِل 332، فَوَارِط 333، الغَوَالي 380 (مكرّر في البيت نفسه)، الدَّوَاب 441، الهَوَادِي 478.

11- فَعْل الرَّوْض ص 63 (مكرّر في 126، 312، 313، 361، 379)، الوَرْد 63 (مكرّر في 82، 380، 415)، البَيْض 66 (مكرّر في 478)، التَّلْع 67 (مكرّر في 141، 216، 313)، الوَدْع 108، الذَرّ 177، رَمْل 177 (مكرّر في البيت نفسه)، النَّمْل 215 (مكرّر في 313)، البَقّ 240، البَطّ 247 (مكرّر في البيت نفسه)، الرَّيْط 301، زَهْر 312، مَرّ 315 (مكرّر في البيت نفسه، 320 مكرّر في البيت نفسه، 377)، جَمْر 324، الحَشْو 361، الآي 442.

12- فُعَّال جُنَّاء ص 63، صُرَّاء 63، حُوَّاء 67، السُّطَّاح 68، جُنَّاح 141، الصُّفَّاح 141، زُوَّار 205، النُّضَّار 205، الصُّرَّار 206، الحُمَّاض 241، الضُّلَّال 295، ذُبَّان 312 (مكرّر في 341)، نُشَّاب 312، عُكَّاف 325، المُلَّاح 350، الجُهَّال 376 (مكرّر في البيت نفسه، 395)، حُلَّال 377، النُّزَّال 377، مُثَّال 377، الفُحَّال 377، الصُّهَّال 377، هُمَّال 379 (مكرّر في البيت نفسه)، الخُذَّال 379، المُيَّال 384، النُّهَّال 384، السُّبَّال 384، عُمَّال 385، الفُيَّال 385، البُخَّال 386، الجُرَّام 389، عُطَّال 394.

13- فُعَّل قُرَّح ص 55، ذُبَّح 67، السُّهَّج 116، الضُّرَّج 118، القُلَّع 206، حُرَّس 212، ذُبَّل 240 (مكرّر في 324، 334)، الأُبَّق 283، بُزَّل 300 (مكرّر في 305، 355، 385)، النُّوَّح 318، الجُهَّل 340 (مكرّر في 360)، الهُطَّل 340، الخُذَّل 340، المُيَّل 341، العُسَّل 347، الشُّوَّل 350، الأُيَّل 350، القُيَّل 350، دُخَّل 360، الحُفَّل 360، الغُفَّل 361، السُّيَّل 362، غُزَّل 363، صُيَّم 402.

14- فَعَائِل قَطَائِف ص 50 (مكرّر في 300)، حَبَائِل 52 (مكرّر في البيت نفسه)، خَطَائِف 62، المَنَايا 77 (مكرّر في 148، 292)، ضَرَائِر 79، فَرَائِص 81، المَطَايَا 86، كَتَائِب 90، القَرَائِب 91، الرَّكَائِب 97، الحَدَائِد 149، الشَّدَائِد 151، مَدَائِن 191، حَمَائِر 194، مَطَائِط 240، الخَلَائِق 288، الغَلَائِل 304، حَوَائِل 304، خَصَائِل 305 (مكرّر في 334)، الرَّسَائِل 333، حَدَائِق 340، غَلَاصِم 401، شَمَائِل 437.

15- مَفَاعِل مَلَامِح ص 52، مَسَارِح 54، مَرَاكِب 55، المَكَارِم 57، مَجَالِس 57، المَسَاحِل 79، مَحَاسِن 80، المَوَارِد 149، المَحَالّ 167، مَآقٍ 172، المَطَالِع 265، المَشَارِق 287، مَرَافِق 287، مَآكِم 288، المَنَاطِق 288، المَغَاوِل 306، المَوَاثِل 332، المَفَاصِل 334 (مكرّر في 474)، المَرَامي 363، مَرَاكِز 377، مَنَاهِل 384، المَوَالِي 386، المَثَانِي 442، المَوَاسِي 474.

16- فَعَالِل جَنَادِب ص 54، السَّلَاهِب 91، البَرَاقِع 264، البَخَانِق 286، العَشَارِق 287، الصَّعَافِق 288، الخَنَادِق 289 (مكرّر في البيت الذي يليه)، العَرَازِل 304، سَغَابِل 305، عَثَاكِل 306، رَعَابِل 332 (مكرّر في 333)، زَلَازِل 333، ثَيَاتِل 333، الجَحَافِل 334، غَلَاصِم 401، عَقَارِب 474.

17- فِعَل حِمَى ص 54، حِلَق 55، قِطَع 81، الحِجَج 149، المِرَّ 167، الإِبَر 172، العِدَا 272 (مكرّر في 434)، عِلَل 323، خِرَق 348، دِمَن 376، دِيَم 378، قِيَم 416، نِعَم 439، عِضَا 452.

18- فُعُل صُدُق ص 54، صُعُد 64، قُضُب 87، شُهُب 87، الفُرُش 149، سُحُق 171، الكُنُس 219،

مُثُل 377، خُلُد 377، أُنُس 377، بُدُن 380 (مكرّر بعده ببيتين)، أُلُف 381، عُطُف 407، عُطُل 431.

19- فَعَالِي أَثَافِي ص 61 (مكرّر في 233)، صَحَارِي 82 (مكرّر في 204)، الأَثَابِي 172، العَنَاصِي 233، اللَّيَالِي 257 (مكرّر في 383، 427، 474)، قَيَاقِي 285، العَرَاقِي 300، العَزَالِي 378، السَّعَالِي 383، تَرَاقِي 417.

20- أَفَاعِل أَعَادِي ص 53، أَفَاعٍ 106 (مكرّر في 474)، أَرَاطٍ 254، الأَجَارِع 265، الأَكَارِع 265، الأَزَارِق 289، أَعَالِي 319 (مكرّر في 334)، الأَفَاكِل 332، الأَسَافِل 334، الأَجَادِل 334، أَيَادِي 363 (مكرّر في 447).

21- فَعَال عَمَاء ص 54، رَبَاب 202، جَوَاب 355، حَمَام 384، النَّاس 386 (مكرّر في 454)، الأَرَاك 388، جَرَاد 396، السَّحَاب 407، النَّعَام 416 (مكرّر في 427)، اليَمَام 425.

22- فِعْلَان صِنْبَان ص 172 (مكرّر في 431)، العِيْدَان 217، نِيْرَان 350 (مكرّر في 432)، النِّسْوَان 434، غِيْرَان 434، الفِتْيَان 440، الغِلْمَان 441، الوِلْدَان 442، الغِيْطَان 453.

23- فَعَالَى العَذَارَى ص 158، الثَّنَايَا 178، خَلَايَا 203 (مكرّر في 262)، صَفَايَا 216، النَّشَاوَى 341، ذَفَارَى 358 (مكرّر في 436)، الرَّوَايَا 360 (مكرّر في 378).

24- فَعَالِيْل شَآبِيْب ص 147، عَسَالِيْج 164، الصَّعَافِيْق 167، العَفَارِيْت 199، خَنَاذِيْذ 282، الشَّرَاسِيْف 298، قَرَامِيْص 353، السَّرَاوِيْل 380.

25- فِعْل رِئْش ص 69 (مكرّر في 83، 220، 361، 392)، اللِّيْف 78 (مكرّر في 358).

26- فُعْلَان القُرْيَان ص 114، السُّلْقَان 216، الشُّبَّان 437، الفُرْسَان 437، قُرْحَان 441، القُطَّان 441، الخُلْصَان 442.

27- فَعِيْل شَكِيْم ص 54، الصَّفِيْح 131، بَصِيْر 220، فَسِيْل 245، مَطِيّ 279.

28- فُعَلَة كُمَاة ص 54، عُدَاة 56، الحُمَاة 57 (مكرّر في 470)، السُّعَاة 192.

29- مَفَاعِيْل المَرَازِيْب ص 108، المَقَادِيْر 259، المَطَافِيْل 334، المَعَاصِيْر 344، مَهَارِيْس 346.

30- فُعَالَى قُدَامَى ص 87 (مكرّر في 310)، ذُنَابَى 140، خُزَامَى 344.

31- أَفَاعِيْل أَمَاعِيْز ص 106، أَخَادِيْد 204، أَفَانِيْن 226، أَهَاضِيْب 340.

32- أَفْعِلَاء أَرْمِدَاء ص 61، أَخِلَّاء 235، الأَشِدَّاء 272.

33- فَعْلَاء طَرْفَاء ص 54، قَصْبَاء 65.

34- فَعْلَة الكَمْأَة ص 63 (مكرّر في 441).

35- فَيَاعِيْل الشَّيَاطِيْن ص 110، (مكرّر في 324).
36- فَيَاعِل طَيَالِس ص 56.
37- فُعَلَاء الشُّعَرَاء ص 58.
38- فُعَال تُؤَام ص 422.
39- فَعِل الخَضِر ص 68.
40- فَعْلَى الأَرْطَى ص 218.
41- فَعُل السَّمُر ص 158.
42- تَفَاعِيْل تَبَاشِيْر ص 171.
43- فَعْلَل طَفْطَف ص 274.
44- فَيْعَل غَيْطَل ص 341.
45- فَاعِلّ الدَّاوِي ص 479.
46- فَوَاعِيْل الأَوَاخِي ص 315.
47- فَعَالِيّ الحَرَابِيّ ص 252.
48- فَعَاعِيْل العَلَالِي ص 463.
49- فِعْلَاء حِزْبَاء ص 65.

المبحث الثالث: الظواهر الصرفية في جموع التكسير الواردة في ديوان أبي النجم العِجْلي

اشتمل ديوان أبي النجم العِجْلي على عددٍ من الظواهر الصرفية في جموع التكسير بنوعَيها القلّة والكثرة، ومن هذه الظواهر:

أوّلًا: الإعلال

وهو: "تغيير حرف العلّة للتخفيف" (ابن الحاجب، 2010، ص88). أو هو "تغيير حرف العلّة بقلبه، أو حذفه، أو إسكانه؛ بقصد التخفيف، سواء أكان التغيير بين عليلَين، أو بين عليلٍ وصحيحٍ" (اللبدي، 1985: ص 156).

وهو ثلاثة أنواع: الإعلال بالقلب، والإعلال بالحذف، والإعلال بالنقل (ابن الحاجب، 2010، ص 88). وقد جاءت هذه الأنواع الثلاثة في بعض صيغ جموع التكسير الواردة في ديوان أبي النجم العِجْلِي.

ومن صيغ جموع التكسير في الديوان التي وقع فيها إعلال:

1- أَفْعَال

يقع الإعلال في صيغة (أَفْعَال) في ثلاثة مواضع من مواضع الإعلال:

الأوّل: إذا تطرّفت الواو أو الياء بعد ألف زائدة، فإنهما تُقلبان همزةً (سيبويه، د.ت: 237/3، 385/4، والمبرد، د.ت: 200/1، 325).

قال ابن جنّي: "وتُبدل من الواو والياء أيضًا إذا وَقَعَتَا طرفَين بعد ألف زائدة، وذلك نحو: كِسَاء ورِدَاء، وأصلهما: كِسَاوٌ ورِدَايٌ، فانقلبتا همزتين، وأشباه ذلك كثير" (ابن جني، 2001: ص 120).

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (أَعْدَاء)، إذ جاءت في موضعين، وهما قول أبي النجم، (2006، ص 78):

وَإِنْ أَتَـــاكِ نَعِيّـــي فَانْـــدُبِنَّ أَبَـــا قَـــدْ كَـــانَ يَضْـــطَلِعُ الأَعْـــدَاءَ وَالخَطَبَـــا

وقوله (2006، ص 440):

وَعَـــــادِيَ الأَعْـــــدَاءِ تَقْـــــتُلَانِ

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (أَحْمَاء)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 54):

تَحْمِـــي الرِّمَـــاحَ لَنَـــا حِمَانَـــا كُلَّـــهُ وَتُبِـــيْحُ بَعْـــدُ مَسَـــارِحِ الأَحْمَـــاءِ

فـ (أَعْدَاء) و (أَحْمَاء) جمع عَدُوّ وحَمْي، وأصلهما: أَعْدَاوٌ وأَحْمَايٌ، تطرّفت الواو والياء بعد ألف زائدة؛ فقُلبتا همزةً. وغيرهما من الكلمات التي أُعلّت على هذا الوزن (العِجْلي، 2006، ص 50، 52، 57، 60، 63).

الثاني: إذا اجتمعت الواو والياء في كلمة واحدة وكانت الأولى منهما ساكنة، فإن الواو تُقلب ياءً، ثمّ تُدغم في الياء (سيبويه، د.ت: 365/4، وابن يعيش، 1973: 461-466).

قال الفارسيّ: "اعلمْ أن الواو إذا كانت متحرّكة والياء قبلها ساكنة، فإن الواو تُقلب ياءً، وتُدغم فيها الياء، وذلك نحو: سَيِّد، ومَيِّت، وجَيِّد، وكذلك إن كانت الواو متقدّمةً ساكنةً، وذلك نحو: طويتُه طَيًّا، ولويتُه لَيًّا، وزويتُه زَيًّا" (الفارسي، 1999: ص 598).

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (أَيَّام)، إذ جاءت في أربعة مواضع (العِجْلي، 2006، ص 140، 427، 447، 450)، منها قول أبي النجم، (2006، ص 140):

مِـــنْ ذِكْـــرِ أَيَّـــامٍ وَرَسْـــمٍ ضَـــاحِي

وقوله (2006، ص 447):

لَكِـــنَّ عِجْـــلًا لَهُـــمْ رُتْبَـــةٌ تَقْضِـــي عَلَـــى أَيَّـــامِ مَـــرْوَانِ

فـ (أَيَّام) جمع يَوْم، وأصلها: أَيْوَام، اجتمعت الواو والياء في كلمة واحدة والأولى منهما ساكنة، فقُلبت الواو ياءً، ثمّ أُدغمت في الياء.

الثالث: إذا اجتمعت همزتان في أوّل الكلمة، وكانت الأولى منهما مفتوحة، والثانية ساكنة، قُلبت الثانية ألفًا، نحو: أَثَر وآثَار، وأَسَد وآسَاد، وأَمَل وآمَال (سيبويه، د.ت: 552/3، 554).

قال سيبويه: "واعلمْ أن الهمزتين إذا التقتا في كلمة واحدة لم يكن بُدٌّ من بدل الآخِرَة، ولا تخفّف؛ لأنهما إذا كانتا في حرف واحد لزم التقاءُ الهمزتين الحرفَ... ومن ذلك أيضًا: آدَم، أبدلوا مكانها الألف؛ لأن ما قبلها مفتوح" (د.ت: 552/3).

وقد بيّن أبو البقاء العكبريّ علّة قلب الهمزة ألفًا في هذه الكلمات، فقال: "إذا اجتمعت همزتان، وسكنت الثانية، وانفتحت الأولى، أُبدلت الثانية ألفًا البتّة، نحو: آدَم، وآخَر... وإنما كان كذلك؛ لأن الهمزة إذا انفردت ثَقُلَ النطقُ بها، فإذا انضمّ إليها أخرى تضاعف الثِّقَلُ، وإذا تَصَاقَبَا وسُكِّنَتْ الثانيةُ ازدادت الكُلْفَةُ بالنطق بهما، لا سيّما إذا أراد النطقَ بواحدةٍ بعد أخرى" (العكبري، 1995: 307/2).

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (آجَال)، إذ وردت في قول أبي النجم، (2006، ص 416):

قَفْـــــرًا وَآجَـــــالُ الـــــوَحِيْشِ غَنَمُـــــهْ

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (آسَاد)، إذ وردت في قول أبي النجم، (2006، ص 235):

آسَـــــادُ غِيْـــــلٍ حِـــــيْنَ لَا مَنَـــــاص

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (آبَاء)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 438):

آبَـــــاءَ سَـــــيْفِ اللهِ وَالعِصْـــــيَانِ

فـ(آجَال)، و (آسَاد)، و(آبَاء) جمع إِجْل وأَسَد وأَب، وأصلها: أَأْجَال، وأَأْسَاد، وأَأْبَاو، اجتمعت همزتان في أوّل الكلمة، وكانت الأولى منهما مفتوحة، والثانية ساكنة، فقُلبت الثانية ألفًا.

وفي الكلمة الأخيرة إعلال آخر، وهو قلب الواو همزة؛ لتطرّفها بعد ألف زائدة، وقد مرّ في الموضع الأوّل من مواضع الإعلال في هذه الصيغة. وغيرها من الكلمات التي أُعلّت على هذا الوزن (العِجْلي، 2006، ص 60، 83، 383، 385، 426).

2- فُعْل

يطّرد (فُعْل) في الصفة المشبّهة التي على وزن (أَفْعَل)، ومؤنّثها الذي على وزن (فَعْلَاء)، نحو: أَحْمَر وحُمْر، وأَعْوَر وعُوْر، وحَمْرَاء وحُمْر، وعَوْرَاء وعُوْر، كما سبق بيانه (ابن هشام، د.ت: 312/4).

فإن كانت عين (فُعْل) ياء كُسرت فاؤه؛ لمناسبة الياء، تقول في جمع أَبْيَض وبَيْضَاء: بِيْض، وفي جمع أَعْيَن وعَيْنَاء: عِيْن، وأصلهما: بُيْض، وعُيْن (سيبويه، د.ت: 392/3).

قال ابن عصفور: "فإن كان على (فُعْل) وعينه ياء، فلا يخلو مِن أن يكون مفردًا، أو جمعًا، فإن كان جمعًا قُلبت الضمّة كسرة؛ لتصحّ الياء، نحو: أَبْيَض وبِيْض، أصله: بُيْض، كـ (حُمْر)، فقُلبت الضمّة كسرة؛ وذلك أن الياء لمّا كانت تلي الطرف، عُوملت معاملة الطرف، فكما أن الياء إذا كانت طرفًا وقبلها ضمّة تُقلب الضمّة كسرة، نحو: أَظْبٍ، في جمع ظَبْيٍ، أصله: أَظْبُيٌ، نحو: أَفْلُس، فكذلك إذا كانت تلي الطرف، لا خلافَ بين النحويّين في ذلك" (ابن عصفور. 1987، ص 304).

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (بِيْض)، إذ جاءت في ستّة مواضع (العِجْلي، 2006، ص 55، 141، 177، 179، 205، 219)، منها: قول أبي النجم (2006، ص 55):

تِلْكُـــمْ مَرَاكِبُنَـــا وَفَـــوْقَ حَيَاتِنَـــا بِـــيْضُ الغُصُـــوْنِ سَـــوَابِغُ الأَثْنَـــاءِ

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (عِيْس)، إذ جاءت في أربعة مواضع (العِجْلي، 2006، ص 83، 300، 460، 463)، منها: قول أبي النجم (العِجْلي، 2006، ص 83):

لَـــمْ تَأْتِـــهِ العِـــيْسُ حَتَّـــى كِـــدْتُ أَتْرُكُهَـــا وَلَاطَـــمَ الصَّـــقْرُفِـــي أَحْقَابِهَـــا الحَقَبَـــا

فـ (بِيْض) و (عِيْس) جمع بَيْضَاء وعَيْسَاء، وأصلهما: بُيْض وعُيْس، قُلبت ضمّة الفاء كسرة؛ لمناسبة الياء. وغيرهما من الكلمات التي أُعلّت على هذا الوزن (العِجْلي، 2006، ص 379، 381، 391، 395، 437).

3- فُعُوْل

إذا وقعت الواو لام (فُعُوْل) جمعًا، بعد ضمّة لازمة في آخر اسم معرب - لا يوجد في كلام العرب اسم معرب آخره واو قبلها ضمّة (المبرد، د.ت: 324/1) - تُقلب الواو ياء، ثمّ تُقلب الواو الأولى الزائدة ياء؛ لاجتماعها مع الياء في كلمة واحدة والأولى منهما ساكنة، ثمّ تُدغم الياء في الياء، ثمّ تُكسر العين؛ لمناسبة الياء، نحو: عَصَا وعُصِيّ، وقَفَا وقُفِيّ. ويجوز في الفاء وجهان: إبقاؤها مضمومة (عُصِيّ، وقُفِيّ)، وكسرها (عِصِيّ، وقِفِيّ)؛ إتباعًا لكسرة العين (سيبويه، د.ت: 362/4، 384-385، والمبرد، د.ت: 325/1).

قال ابن جنّي: "كلُّ جمعٍ كان على (فُعُوْل)، ولامه واو، قُلبت ياءً تخفيفًا، وذلك نحو: عِصِيّ، ودِلِيّ، وحِقِيّ، وأصله: عُصُوْوٌ، ودُلُوْوٌ، وحُقُوْوٌ، فقُلبت الواو لِمَا ذكرنا" (ابن جني، 2001: ص 192).

وقد بيّن ابن يعيش علّة قلب الواو ياء في هذه الكلمات، فقال: "والعلّة في تحويله إلى ذلك اجتماعُ أمرين، أحدهما: كون الكلمة جمعًا، والجمع أثقل من الواحد. والثاني: أن الواو الأولى مدّة زائدة لم يُعْتَدَّ بها فاصلةً؛ فصارت الواو التي هي لام الكلمة كأنها وليت الضمّة، وصار في التقدير: عُصُوٌّ ودُلُوٌّ، فقُلبت الواوُ ياءً، على حدّ قلبها في أَدْلٍ وأَحْقٍ، ثمّ اجتمعت هذه الياء المنقلبة عن الواو مع الواو التي قبلها للجمع وهي ساكنة، فقُلبت الواوُ ياءً، وأُدغمت في الياء الثانية، على حدّ طَوَيْتُه طَيًّا، ولَوَيْتُه لَيًّا.

ومنهم مَن يُتبع ذلك ضمّة الفاء فيكسرها؛ ليكون العمل من وجهٍ واحدٍ، فيقول: دِلِيّ وعِصِيّ، ومنهم مَن يُبقيها على حالها مضمومةً، ويقول: دُلِيّ وعُصِيّ" (ابن يعيش، د.ت: 35/5، و10/21-22، 110).

وقد وقع هذا الإعلال في كلمة واحدة فقط، وهي (دُلِيّ)، في قول أبي النجم (2006، ص 477):

مِـــــنَ الثُّرَيَّـــــا وَمِـــــنَ الـــــدُّلِيِّ

فـ(دُلِيّ) جمع دَلْو، وأصلها: دُلُوْوٌ، قُلبت الواو الثانية ياء؛ لوقوعها بعد ضمّة لازمة في آخر اسم معرب، فصارت: دُلُوْي، ثمّ قُلبت الواو الأولى الزائدة ياء؛ لاجتماعها مع الياء في كلمة واحدة والأولى منهما ساكنة، ثمّ أُدغمت الياء في الياء، فصارت: دُلُيّ، ثمّ كُسرت العين؛ لمناسبة الياء، فصارت: دُلِيّ.

ويجوز في الفاء وجهان: إبقاؤها مضمومة (دُلِيّ)، وكسرها (دِلِيّ)؛ إتباعًا لكسرة العين (ابن مالك، 2004، ص 114).

ويُلحظ هنا أنه قد وقع في كلمة (دُلِيّ) إعلالان، أحدهما: قلب الواو الثانية ياء؛ لوقوعها بعد ضمّة لازمة في آخر اسم معرب. الثاني: قلب الواو الأولى الزائدة ياء؛ لاجتماعها مع الياء في كلمة واحدة والأولى منهما ساكنة، ثمّ أُدغمت في الياء الثانية، ثمّ كُسرت العين؛ لمناسبة الياء.

4- فَعَائِل

وقع الإعلال في صيغة (فَعَائِل) في موضعين من مواضع الإعلال:

الأوّل: إذا وقعت الألف أو الياء أو الواو بعد ألف جمع (فَعَائِل)، وكانت حروفَ مدٍّ زائدةً في المفرد، قُلبت همزة، نحو: رِسَالَة ورَسَائِل، وعِمَامَة وعَمَائِم، وصَحِيْفَة وصَحَائِف، وغَرِيْزَة وغَرَائِز، وعَجُوْز وعَجَائِز، وحَلُوْب وحَلَائِب (سيبويه، د.ت: 356/4).

قال ابن جنّي: "وإنّما يُهمز في الجمع حروفُ المدّ واللين التي لاحظّ لها في الحركة في الواحد، نحو: ألف (رِسَالَة)، وياء (صَحِيْفَة)، وواو (عَجُوْز)، إذا قلتَ: رَسَائِل، وصَحَائِف، وعَجَائِز" (ابن جنّي، 1954: 309/1).

وقال ابن مالك: "تُبدل الهمزة أيضًا ممّا يلي ألفَ جمعٍ يُشاكل (مَفَاعِل) مِن مدّة زيدت في الواحد، نحو: رِسَالَة ورَسَائِل، وصَحِيْفَة وصَحَائِف، ورَكُوْبَة ورَكَائِب" (ابن مالك، 2004، ص 71).

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (رَسَائِل)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 333):

أَدْنَـــى مِـــنْ المُرْسِـــلِ والرَّسَـــائِل

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (كَتَائِب)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 90):

فَكَـــــــأَنَّ أَرْضَ اللهِ سَـــــــائِرَةٌ مَعَنَـــــا إِذَا سَـــــارَتْ كَتَائِبُـــــهُ

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (رَكَائِب)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 97):

مَكَـــانَ مَـــنْ أَنْشَـــا مِـــنْ الرَّكَائِـــبِ

فـ (رَسَائِل)، و (كَتَائِب)، و (رَكَائِب) جمع رِسَالَة، وكَتِيْبَة، ورَكُوْبَة، وأصلها: رَسَاال، وكَتَايِب، ورَكَاوِب، قُلبت الألف والياء والواو همزة؛ لوقوعها بعد ألف جمع (فَعَائِل)، وكانت في المفرد حروفَ مدٍّ زائدةً. وغيرها من الكلمات التي أُعلّت على هذا الوزن (العِجْلي، 2006، ص 50، 52، 62، 79، 91).

الثاني: إذا وقعت الهمزة بعد ألف (فَعَائِل)، وكانت تلك الهمزة عارضة في الجمع، وكانت لامُه همزةً، أو واوًا، أو ياءً، فإنه تُقلب كسرةُ الهمزةِ فتحةً، ثمّ تُقلب الهمزةُ ياءً إذا كانت لامُ المفردِ همزةً أصليّةً، نحو:

خَطَايَا وبَرَايا، أو ياءً أصليّةً، نحو: قَضَايَا ومَنَايَا، أو واوًا منقلبةً عن ياءٍ، نحو: مَطَايَا وعَطَايَا، وتُقلب الهمزةُ واوًا إذا كانت لامُ المفردِ واوًا ظاهرةً في اللفظِ، سالمةً من القلبِ ياءً، نحو: هَرَاوَى وأَدَاوَى (سيبويه، د.ت: 553/3، 377/4، 390-391).

قال المبرّد: "وذلك قولك إذا جمعتَ مثل رَمِيَّة أو رِمَايَة: رَمَايَا، وقَضِيَّة: قَضَايَا، وكان الأصل: هذا قَضَائِيُ فاعلمْ، ورَمَائِيُ فاعلمْ، كقولك: صَحَائِف، فكرهوا الهمزة والياء والكسرة؛ فألزموه بدل الألف، ولم يَجُزْ إلّا ذلك؛ لأنه قد كان يجوز فيما ليست فيه هذه العلّة، فلمّا لزمت العلّة كان البدلُ لازمًا، فلمّا أبدلت وقعت الهمزةُ بين ألفين، فأبدلوا منها ياءً؛ لأن مخرج الهمزة يقرب من مخرج الألف، فكان كالتقاء ثلاث ألفات؛ فلذلك قالوا: مَطَايَا ورَكَايَا...

فإن قلتَ: (فَعِيْلَة) ممّا لامُه مهموزةٌ، أو ما يلحقه في الجمع ما يلحق (فَعِيْلَة)، نحو: (فُعَالَة)، و (فِعَالَة)، و (فَعُوْلَة)، اعتلّ اعتلالَ ما وصفت لك، وذلك قولك: خَطِيْئَة، فإن جمعتَها قلتَ: خَطَايَا.

وكان أصلها أن تلتقي همزتان، فتقول: خَطَائِئُ فاعلمْ، فأبدلت إحدى الهمزتين ياءً؛ لئلّا تلتقي همزتان، فلمّا اجتمعت همزة وياء، خرجت إلى باب مَطِيَّة وما أشبهها" (المبرد، د.ت: 277/1).

وقال ابن مالك: "تُفتح الهمزةُ العارضةُ في الجمع المشاكل (مَفَاعِل)، مجعولةً واوًا فيما لامُه واوٌ سلمت في الواحد بعد ألف، ومجعولةً ياءً في غير ذلك من المعتلّ اللام، ويتعيّن جعلُ آخرِ الجميعِ ألفًا، كهِرَاوَة وهَرَاوَى، وقَضِيَّة وقَضَايَا، وزَاوِيَة وزَوَايَا، والأصل: الهَرَائِيُ كالرَّسَائِل، والقَضَائِيُ كالصَّحَائِف، والزَّوَائِيُ كالدَّوَاعِي، لكن استُثقل هذا الجمعُ؛ لكونه منتهى الجموع؛ فخفّفوه في الصحيح بمنع الصرف. فإن اعتلّ آخرُه كان أثقلَ؛ فزيد تخفيفًا بفتح ما قبل آخره جوازًا فيما سُمع، كمَهَارَى ومَدَارَى" (ابن مالك، 2004: ص 73).

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (مَنَايَا)، إذ جاءت في ثلاثة مواضع (العِجْلي، 2006، ص 77، 148، 292)، منها: قول أبي النجم (2006، ص 77):

فَشَاهِدُ الحَيِّ فِيْهِمْ مِثْلُ غَائِبِهِمْ عِنْدَ المَنَايَا إِذَا مَا يَوْمُهُ اقْتَرَبَا

فـ(مَنَايَا) جمع مَنِيَّة، وأصلها: مَنَايِيُ بياءين، قُلبت الياءُ الأولى همزةً؛ لوقوعها بعد ألف جمع (فَعَائِل)، وهي في المفرد حرفُ مدٍّ زائدٌ، كما مرّ في كَتَائِب وصَحَائِف، فصارت: مَنَائِيُ، ثمّ قُلبت كسرةُ الهمزةِ فتحةً للتخفيف، فصارت: مَنَاءَيُ، ثمّ قُلبت الياءُ ألفًا؛ لتحرّكها وانفتاح ما قبلها، فصارت: مَنَاءَا، بألفين بينهما همزة، والهمزة تشبه الألف، فاجتمع شبهُ ثلاث ألفات، وذلك مستكرهٌ؛ فقُلبت الهمزةُ ياءً، فصارت: مَنَايَا، بعد أربعة أعمال.

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (مَطَايَا)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 86):

إِذَا زَفَـــا الحَـــادِي الـــمَطَايَا اللُّغَبَـــا

فـ (مَطَايَا) جمع مَطِيَّة، وأصلها: مَطَايِوُ، قُلبت الواوُ ياءً؛ لتطرّفها إثر كسرة، فصارت: مَطَايِيُ، ثمّ قُلبت الياءُ الأولى همزةً؛ لوقوعها بعد ألف جمع (فَعَائِل)، وهي في المفرد حرفُ مدٍّ زائدٌ، كما مرّ في كَتَائِب وصَحَائِف، فصارت: مَطَائِيُ، ثمّ قُلبت كسرةُ الهمزةِ فتحةً للتخفيف، فصارت: مَطَاءَيُ، ثمّ قُلبت الياءُ ألفًا؛ لتحرّكها وانفتاح ما قبلها، فصارت: مَطَاءَا، بألفين بينهما همزة، والهمزة تشبه الألف، فاجتمع شبهُ ثلاث ألفات، وذلك مستكرهٌ؛ فقُلبت الهمزةُ ياءً، فصارت: مَطَايَا، بعد خمسة أعمال.

ولم يرد في الديوان غيرُ هاتين الكلمتين.

5- فِعَال

وقع الإعلال في صيغة (فِعَال) في موضعين من مواضع الإعلال:

الأوّل: إذا كانت الواو عينًا لجمعٍ صحيح اللام، وقبلها كسرة، وبعدها ألف الجمع، فإنها تُقلب ياءً، سواء أكانت في مفرده مُعَلَّة، نحو: دَار ودِيَار، ورِيْح ورِيَاح، أو شبيهة بالمُعَلَّة، وهي الساكنة، نحو: ثَوْب وثِيَاب، ورَوْض ورِيَاض (سيبويه، د.ت: 4/360-361).

قال ابن جنّي: "اعلمْ أن القلب إنما وجب في (سِيَاط) ونحوه؛ لأشياء تجمّعت، لا لشيء واحد، منها: سكون الواو في الواحد، والحرف الساكن ضعيف يقبل العلّة. ومنها: انكسار السين في (سِيَاط). ومنها: وقوع الألف بعد الواو، والألف قريبة الشبه من الياء. ومنها: أن الكلمة جمع، والجمع أثقل من الواحد. فلمّا تجمّعت هذه الأشياء المستثقلة كلّها هربوا من الواو إلى الياء" (ابن جنّي، 1954: 1/342).

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (رِيَاح)، إذ جاءت في ستّة مواضع (العِجْلي، 2006، ص 56، 116، 140، 142، 287، 312)، منها: قول أبي النجم (2006، ص 56):

أَوْ كَالسَّـــمِيْنِ إِذَا الرِّيَـــاحُ تَزَعْزَعَـــتْ وَالـــمَحْلُ مِثْـــلُ مُجَـــرَّدِ الجَرْبَـــاءِ

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (رِيَاض)، إذ وردت في قول أبي النجم (العِجْلي، 2006، ص 80):

يَرْعَـــى رِيَاضًـــا يُلَهِّيْـــهِ الـــذُّبَابُ بِهَـــا مِنْهَـــا مُغَـــنٍّ وَمِنْهَـــا رَافِـــعٌ صَـــخَبَا

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (ثِيَاب)، إذ جاءت في موضعين، وهما قول أبي النجم (2006، ص 177):

تُرِيْـــكَ جِسْـــمًا فِـــي الثِّيَـــابِ عَهْـــرَا

وقوله (2006، ص 288):

عَـــفِّ الثِّيَـــابِ طَيِّـــبِ الخَلَائِـــقِ

فـ (رِيَاح)، و (رِيَاض)، و (ثِيَاب) جمع رِيْح ورَوْضَة وثَوْب، وأصلها: رِوَاح، ورِوَاض، وثِوَاب، وقعت الواو عينًا لجمعٍ صحيح اللام بعد كسرة، وبعدها ألف الجمع، فقُلبت ياءً. وغيرها من الكلمات التي أُعلّت على هذا الوزن.

الثاني: إذا تطرّفت الواو أو الياء بعد ألف زائدة، فإنها تُقلب همزةً، وقد مرّ في صيغة (أَفْعَال)

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (دِلَاء)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 300):

يَكْشِـــفُ عَنْـــهُ بِـــالعَرَاقِيِّ الـــدِّلَا

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (ظِبَاء)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 361):

تُثِيْـــرُ صَـــيْفِيَّ الظِّبَـــاءِ الغُفَّـــلِ

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (دِمَاء)، إذ جاءت في موضعين، وهما قول أبي النجم (2006، ص 54):

يَلْفِظْـــنَ مِـــنْ وَجَـــعِ الشَّـــكِيْمِ وَعَجْمِـــهِ زَبَـــدًا خَلَطْـــنَ بَيَاضَـــهُ بِـــدِمَاءِ

وقوله (2006، ص 71):

فَكَبَّـــهُ بِـــالرُّمْحِ فِـــي دِمَائِـــهِ

فـ(دِلَاء)، و(ظِبَاء)، و(دِمَاء) جمع دَلْو وظَبْي ودَم، وأصلها: دِلَاوٌ، وظِبَايٌ، ودِمَاوٌ أو دِمَايٌ (المبرد، د.ت: 152/3-153، 170)، تطرّفت الواو والياء بعد ألف زائدة؛ فقُلبتا همزةً. وغيرها من الكلمات التي أُعلّت على هذا الوزن.

6- فِعَل

إذا كانت الواو عينًا لجمعٍ صحيح اللام، وقبلها كسرة، وهي في المفرد مُعَلَّة، فإنها تُقلب ياءً، نحو: دِيْمَة ودِيَم، وقِيْمَة وقِيَم، وحِيْلَة وحِيَل (سيبويه، د.ت: 360/4).

قال ابن جنّي: "إنما وجب قلب هذا الضرب في الجمع؛ لأنه قد كان في الواحد مقلوبًا، لانكسار ما قبل عينه، فلمّا جاء الجمع تُرك مقلوبًا على حاله - وإن كانت الواوُ قد انفتحت - لأنه رُوعي في الجمع حُكم الواحد؛ فتُرك على ما كان عليه في الواحد" (ابن جنّي، 1954: 344/1).

وقال الرضي: "وضابط نحو (دِيَم): أن تكون الواوُ عينًا قبلها كسرة في جمعِ ما قد قُلبت عينُه" (ابن الحاجب، 2010، ص 209/3).

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (دِيَم)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 378):

بِـــــدِيَمٍ مِنْـــــهُ وَبِاحْتِفَـــــالِ

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (قِيَم)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 416):

وَجَعَـــلَ الـــمَطْحُوْنُ تَغْلُـــو قِيَمُـــهْ

فـ (دِيَم) و (قِيَم) جمع دِيْمَة وقِيْمَة، وأصلهما: دِوَم وقِوَم، وقعت الواو عينًا لجمعٍ صحيح اللام بعد كسرة، وهي في المفرد مُعَلَّة، فقُلبت ياءً.

7- فُعَّل

إذا وقعت الواو عينًا لجمعٍ على (فُعَّل)، صحيح اللام، غير مفصولة من العين، قُلبت ياءً، نحو: صُيَّم، وقُيَّم، ونُيَّم، وجُيَّع. ومن العرب مَن يكسر الفاء فيقول: صِيَّم، وقِيَّم، ونِيَّم، وجِيَّع. وإعلال الواو جائز، والتصحيح أكثر (سيبويه، د.ت: 3/362-363، والمبرد، د.ت: 1/266).

قال سيبويه: "... ولكنها تُقلب ياءً في (فُعَّل)، وذلك قولهم: صُيَّمٌ في صُوَّمٍ، وقُيَّمٌ في قُوَّمٍ، وقُيَّلٌ في قُوَّلٍ، ونُيَّمٌ في نُوَّمٍ. لمّا كانت الياءُ أخفَّ عليهم وكانت بعدَ ضمّةٍ؛ شبّهوها بقولهم: عُتِيٌّ في عُتُوٍّ، وجُثِيٌّ في جُثُوٍّ، وعُصِيٌّ في عُصُوٍّ. وقد قالوا أيضًا: صِيَّمٌ ونِيَّمٌ، كما قالوا: عِتِيٌّ وعِصِيٌّ.

ولم يقلبوا في زُوَّارٍ وصُوَّامٍ؛ لأنهم شبّهوا الواو في صُيَّمٍ بها في عُتُوٍّ إذا كانت لامًا وقبلَ اللامِ واوٌ زائدةٌ. وكلّما تباعدت من آخرِ الحرفِ بَعُدَ شبهُها وقويت وتُرك ذلك فيها؛ إذ لم يكنْ القلبُ الوجهَ في (فُعَّل). ولغةُ القلبِ مطّردةٌ في (فُعَّل)" (سيبويه، د.ت: 4/362-363).

وقال ابن جنّي: "اعلمْ أن أصل هذا الجمع ألّا يُعْتَلَّ؛ لأنه ليس فيه ما يُوجب القلبَ، ولكنه لمّا كان الواحدُ معتلًّا -أعني صَائِمًا وقَائِمًا- وجاء الجمعُ وهو أثقلُ من الواحد، وقَرُبَتْ العينُ من الطرف، فأشبهت اللام في عُتِيٍّ جمع عَاتٍ- قُلبت، والأجودُ صُوَّمٌ وقُوَّمٌ... وإنّما أجازوا: صِيَّمٌ - بكسر أوّله - لأنه لمّا شُبِّهَ بعُتِيٍّ في القلب، كذلك شُبِّهَ أيضًا بعِتِيٍّ في كسر أوّله" (ابن جنّي، 1954: 2/1-3).

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (صُيَّم)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 402):

فَصِـــرْنَ عَنِّـــي بَعْـــدَ فِطْـــرٍ صُـــيَّمَا

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (سُيَّل)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 362):

نَبَاتُـــــهُ بَـــــيْنَ الـــــتِّلَاعِ السُّـــــيَّلِ

فـ (صُيَّم) و (سُيَّل) جمع صَائِم وسَائِل، وأصلهما: صُوَّم وسُوَّل، وقعت الواو عينًا لجمعٍ على (فُعَّل)، صحيح اللام، فقُلبت ياءً.

وقد استشهد ابن جنّي ببيت أبي النجم الثاني على أن الإدغام يمنع قلبَ الواو والياء، فقال: "الواو والياء متى أُدغمتا احتَمتا وتحصَّنتا من القلب، وذلك نحو قولك: عُيَّل وسُيَّل. قال أبو النجم:

نَبَاتُـــــهُ بَـــــيْنَ الـــــتِّلَاعِ السُّـــــيَّلِ

... فإن كان جمعًا جاز البدلُ في الواو؛ لثقل الجمع، وذلك قولك في صُوَّم: صُيَّم، وفي قُوَّم: قُيَّم..." (ابن جني، 2001: ص 195).

وغيرهما من الكلمات التي أُعلّت على هذا الوزن (العِجْلي، 2006، ص 350).

8- أَفْعُل

إذا وقعت الواو آخر اسم معرب على (أَفْعُل)، وقبلها ضمّة، فإنها تُقلب ياءً، ثمّ تُكسر العينُ؛ لمناسبة الياء، نحو: دَلْو وأَدْلٍ (سيبويه، د.ت: 2/383-384).

قال المازنيّ: "واعلمْ أن الواو إذا كانت في اسمٍ، وكانت حرفَ الإعرابِ، وقبلها ضمّةٌ، أُبدلت ياءً، وجُعل مكان الضمّة كسرة، وذلك مثل: أَحْقٍ وأَدْلٍ، وقلبوا لتكون أواخرُ الأسماءِ مخالفةً لأواخرِ الأفعالِ، نحو: يَغْزُو ويَسْرُو" (ابن جنّي، 1954: 2/117، 118).

وقد بيّن ابن يعيش علّة قلب الواو ياء في هذه الكلمات، فقال: "أمّا ما كان معتلّ اللام من نحو: دَلْوٍ، وحَقْوٍ، وجَرْوٍ، فإنه يُجمع في أدنى العدد على القياس، فيقال: أَدْلٍ، وأَحْقٍ، وأَجْرٍ، والأصل: أَدْلُوٌ، وأَحْقُوٌ، وأَجْرُوٌ، فوقعت الواو طرفًا وقبلها ضمّة، وليس من الأسماء المتمكّنة ما هو بهذه الصفة، فكرهوا المصير إلى بناءٍ لا نظيرَ له؛ فأبدلوا من الضمّة كسرة، ثمّ قلبوا الواوَ ياءً، لتطرّفها، ووقوع الكسرة قبلها، فصار من قبيل المنقوص، كقَاضٍ وغَازٍ" (ابن يعيش، د.ت: 5/35. و: 10/108).

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (الأَيْدِي)، إذ جاءت في أربعة مواضع (العِجْلي، 2006، ص 162، 318، 351، 354)، منها: قول أبي النجم (2006، ص 162):

تَحْفِزُهَـــا الأَوْتَـــارُوالأَيْـــدِي الشَّـــعُرْ

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (أَحْقِي)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 380):

نِيْطَـــتْ بِـــأَحْقِي بُـــدُنٍ ثِقَـــالِ

فـ (الأَيْدِي) و (أَحْقٍ) جمع يَدٍ وحَقْوٍ، وأصلهما: الأَيْدُوُ وأَحْقُوٌ، قُلبت الواو ياء؛ لوقوعها بعد ضمّة في آخر اسم معرب، فصارت: الأَيْدُيُ وأَحْقُيٌ، ثمّ كُسرت العين؛ لمناسبة الياء، فصارت: الأَيْدِي وأَحْقٍ.

9- مَفَاعِيْل

تُقلب الألفُ ياءً إذا انكسر ما قبلها في صيغة الجمع، نحو: مِصْبَاح ومَصَابِيْح، ومِفْتَاح ومَفَاتِيْح، وقِرْطَاس وقَرَاطِيْس (العكبري، 1995: 2/312، 313).

قال ابن جنّي: "أُبدلت من الألف إذا انكسر ما قبلها، نحو: قَرَاطِيْس ومَفَاتِيْح، فالياء فيها بدل من ألف قِرْطَاس ومِفْتَاح" (ابن جني، 2001، ص 101).

وقد بيّن ابن يعيش علّة هذا القلب، فقال: "فإبدالها من الألف إذا انكسر ما قبلها... وكذلك تقول في تكسيره: حَمَالِيْق، وقَرَاطِيْس، ومَفَاتِيْح... وإنما قُلبت الألفُ ياءً لانكسار ما قبلها؛ لضعفها، وسعة مخرجها، ولزومها المدّ، فجرت مجرى المدّة المشعبة عن حركة ما قبلها؛ فلذلك لم يَجُزْ أن تخالف حركةٌ ما قبلها مخرجَها، بل ذلك ممتنعٌ مستحيلٌ" (ابن يعيش، 1973: 241-242).

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (مَرَازِيْب)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 108):

تَـــــرَى الـــــمَرَازِيْبَ مُوَشَّـــــحَاتِ

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (مَقَادِيْر)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 259):

هِـــيَ الـــمَقَادِيْرُ فَلُـــوْمِي أَوْ دَعِـــي

فـ (مَرَازِيْب) و (مَقَادِيْر) جمع مِرْزَاب ومِقْدَار، انكسر ما قبل الألف في صيغة الجمع؛ فقُلبت ياءً. وغيرهما من الكلمات التي أُعلّت على هذا الوزن (العِجْلي، 2006، ص 334، 344، 346).

10- فَعَالِيْل

تُقلب الواوُ ياءً إذا انكسر ما قبلها في الجمع، نحو: عُصْفُوْر وعَصَافِيْر (إبراهيم، 1969، ص 143).

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (عَسَالِيْج)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 164):

وَ أَنْبَـــتَ الصَّـــيْفُ عَسَـــالِيْجَ الزَّهَـــرْ

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (شَرَاسِيْف)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 298):

بَـــيْنَ الشَّرَاسِـــيْفِ وَهَابَـــا الكَلْكَـــلَا

فـ (عَسَالِيْج) و (شَرَاسِيْف) جمع عُسْلُوْج وشُرْسُوْف، وأصلهما: عَسَالِوْج وشَرَاسِوْف، انكسر ما قبل الواو في الجمع؛ فقُلبتا ياءً. وغيرهما من الكلمات التي أُعلّت على هذا الوزن (العِجْلي، 2006، ص 147، 167، 353).

11- فُعَلَة

إذا تحرّكت الواو أو الياء وانفتح ما قبلهما، فإنهما تُقلبان ألفًا، نحو: قَادَة، وغُزَاة، وقُضَاة، وبَاعَة، ورُمَاة (سيبويه، د.ت: 238/4، 358).

قال ابن جنّي: "وقد أُبدلت من أربعة أحرف، وهي: الياء، والواو، والهمزة، والنون، فأمّا الياء والواو فمتى تحرّكتا وانفتح ما قبلهما قُلبتا ألفًا، إلّا أن يشذَّ شيءٌ، أو يُخَافَ لبسٌ، أو يكونَ التصحيحُ أمارةً، فالقلبُ نحو: قَامَ وبَاعَ، وأصلُهما: قَوَمَ وبَيَعَ، وكذلك طَالَ، وخَافَ، وهَابَ، والأصل: طَوُلَ، وخَوِفَ، وهَيِبَ، فأُبدلتا ألفين؛ لِمَا ذكرنا، وكذلك بَابٌ ودَارٌ، أصلُهما: بَوَبٌ ودَوَرٌ، وكذلك نَابٌ وعَابٌ، أصلُهما: نَيَبٌ وعَيَبٌ، ففُعل بهما ما ذكرنا، وكذلك عَصًا ورَحًى، أصلُهما: عَصَوٌ ورَحَيٌ. وأصلُ غَزَا ورَمَى: غَزَوَ ورَمَيَ، فصارا إلى الإبدال؛ لما مضى" (ابن جني، 2001: ص 90-91).

وقد بيّن أبو البقاء العكبريّ علّة هذا القلب، فقال: "وإنما كان الأصلُ القلبَ؛ لأن كلَّ واحدةٍ من الواوِ والياءِ مقدّرةٌ بحركتين؛ لما ذُكر في غير هذا الموضع، فإذا انضمّ إلى ذلك حركتُها وحركةُ ما قبلها، اجتمع في

التقدير أربعُ حركاتٍ متواليات في كلمة، وذلك مُسْتَثْقَلٌ، وقد تجنّبوا ما هو دونه في الثِّقَل كاجتماع المِثْلَين، نحو: مَدَّ وشَدَّ، وأصله: مَدَدَ وشَدَدَ، فأدغموا فرارًا من ثِقَل التضعيف.

وقيل: إن الياء والواو إذا تحرّكتا صارت كلُّ واحدةٍ منهما بمنزلة حرفِ مدٍّ وبعضِ حرفِ مدٍّ آخرَ، أو بمنزلة حرفَي مدٍّ. قالوا: والمفتوحةُ كواوٍ وألفٍ، والمكسورةُ كواوٍ وياءٍ، والمضمومةُ كواوين. وهكذا حكمُ الياءِ. واجتماعُ حروفِ المدِّ يُسْتَثْقَلُ النطقُ به؛ فلذلك قلبوهما إلى الألف" (العكبري، 1995: 302/2).

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (حُمَاة)، إذ جاءت في موضعين، وهما قول أبي النجم (2006، ص 57):

وَاسْـــأَلْ جُيُـــوْشَ خَنَـــابَزِيْنَ لِيُخْبِـــرُوا أَنَّـــا الحُمَـــاةُ عَشِـــيَّةَ البَطْحَـــاءِ

وقوله (2006، ص 470):

سُـــيِّي الحُمَـــاةَ وَانْهَتِـــي عَلَيْهَـــا

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (سُعَاة)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 192):

لَغَـــالَ نَفْســـي بِالسُّـــعَاةِ شَـــرُّهُ

فـ (حُمَاة) و (سُعَاة) جمع حَامٍ وسَاعٍ، وأصلهما: حُمَيَة وسُعَيَة، تحرّكت الياء وانفتح ما قبلها، فقُلبت ألفًا. وغيرهما من الكلمات التي أُعلّت على هذا الوزن (العِجْلي، 2006، ص 54، 56).

12- فَوَاعِل

إذا كانت الألف ثانية وزائدة في المفرد الذي على (فَاعِل) و (فَاعِلَة)، فإنه عند جمع المفرد على (فَوَاعِل) تُقلب الألف واوًا، نحو: كَاهِل وكَوَاهِل، وخَاتَم وخَوَاتِم، وقَاعِدَة وقَوَاعِد، ومَائِدَة ومَوَائِد (سيبويه، د.ت: 241/4).

قال سيبويه: "وتكونُ بدلًا مِن الألفِ في ضُوْرِبَ وتُضُوْرِبَ ونحوِهما. ومِن الألفِ الثانيةِ الزائدةِ إذا قلتَ: ضُوَيْرِبٌ ودُوَيْنِقٌ في ضَارِبٍ ودانِقٍ، وضَوَارِبُ ودَوَانِقُ إذا جمعتَ ضَارِبَةً ودَانِقًا" (سيبويه، د.ت: 241/4).

وقد بيّن ابن يعيش علّة هذا القلب، فقال: "وأمّا إبدالها من الألف، ففي نحو: (فَاعِل)، و (فَاعَل)، و (فَاعُوْل)، و (فَاعَال)، وذلك نحو: ضَارِب، وخَاتَم، وعَاقُوْل، وسَابَاط، فمتى أردتَ تحقيرَ شيءٍ من ذلك أو تكسيره، قلبتَ ألفَه واوًا، وذلك نحو: ضُوَيْرِب وضَوَارِب، وخُوَيْتِم وخَوَاتِم، وعُوَيْقِيْل وعَوَاقِيْل، وسُوَيْبِيْط وسَوَابِيْط، فأمّا علّة قلبها في التحقير فظاهرة؛ وذلك لانضمام ما قبل الألف، وأمّا قلبها في التكسير فبالحمل على التحقير، وذلك أنك إذا قلتَ: ضَوَارِب وخَوَاتِم، فلا ضمّةَ في الضاد والخاء توُجب انقلاب الألف إلى الواو، لكنك لمّا كنتَ تقول في التحقير: خُوَيْتِم، قلتَ في التكسير: خَوَاتِم... وإنما حُمِلَ التكسير في هذا على التحقير؛ لأنهما من وادٍ واحدٍ؛ وذلك أن هذا التكسير جارٍ مجرى التحقير في كثيرٍ من أحكامه..." (ابن يعيش، د.ت: 29/10).

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (فَوَائد)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 148):

يُـــــرْزَقُ مَـــــالًا وَيَـــــرَى فَوَائِـــــدَا

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (قَوَافِل)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 332):

بَـــــيْنَ طَرِيْـــــقِ الرُّفَـــــقِ القَوَافِـــــلِ

فـ (فَوَائِد) و (قَوَافِل) جمع فَائِدَة وقَافِلَة، وقعت الألف قبل ألف الجمع، وكانت ثانية وزائدة في المفرد، فقُلبت واوًا. وغيرهما من الكلمات التي أُعلّت على هذا الوزن (العِجْلي، 2006، ص 55، 56، 58، 80، 110).

13- أَفَاعِل

إذا تطرّفت الواو بعد كسرة قُلبت ياءً، نحو: رَضِيَ، وقَوِيَ، والغَازِي، والعَالِي (سيبويه، د.ت: 386/4، 388).

قال سيبويه: "واعلمْ أن هذه الواو لا تقع قبلها أبدًا كسرةٌ إلّا قُلبت ياءً، وذلك نحو: غَازٍ، وغُزِيَ، ونحوهما" (سيبويه، د.ت: 386/4).

وقال ابن جنّي: "متى كانت الواو لامًا، وانكسر ما قبلها، قُلبت ياءً، من ذلك: غَازِيَة ومَحْنِيَة، والأصل: غَازِوَةٌ ومَحْنِوَةٌ، فقُلبت الواو ياءً؛ لتأخّرها، ووقوع الكسرة قبلها" (ابن جني، 2001: 191).

ومن أمثلته في الديوان: كلمة (أَعَالِي)، إذ جاءت في موضعين، وهما قول أبي النجم (2006، ص 319):

ثَقْـــــفٌ أَعَالِيْـــــهِ وَقَـــــارٌ أَسْـــــفَلُهْ

وقوله (2006، ص 334):

عَبْـــــلُ الأَعَـــــالِي مَـــــرِسُ الأَسَـــــافِلِ

ومن أمثلته أيضًا: كلمة (أَعَادِي)، إذ وردت في قول أبي النجم (2006، ص 53):

إِنَّ الأَعَـــــادِي لَـــــنْ تَنَـــــالَ قَـــــدِيْمَنَا حَتَّـــــى تَنَـــــالَ كَوَاكِـــــبَ الجَـــــوْزَاءِ

فـ (الأَعَالِي) و (الأَعَادِي) جمع الأَعْلَى والعَدُوّ، وأصلهما: الأَعَالِو والأَعَادِو، تطرّفت الواو بعد كسرة؛ فقُلبت ياءً. وغيرهما من الكلمات التي أُعلّت على هذا الوزن (العِجْلي، 2006، ص 106، 254، 363).

ثانيًا: الإدغام

الإدغام لغةً: إدخالُ حرفٍ في حرفٍ (ابن منظور، 1990: 203/12).

واصطلاحًا: "وصلُك حرفًا ساكنًا بحرفٍ مثلِه مِن موضعِه، من غير حركةٍ تفصل بينهما، ولا وقفٍ، فيصيران بتداخلهما حرفًا واحدًا" (ابن السرّاج، 1996: 405/3). أو هو: "أن تصلَ حرفًا ساكنًا بحرفٍ مثلِه، من غير أن تفصل بينهما بحركةٍ أو وقفٍ... وذلك قولُك: مُدَّ، وفِرَّ، وعَضَّ" (الفارسي، 1999: ص 614). أو

هو: "أن تأتيَ بحرفين، ساكنٍ فمتحرّكٍ، من مخرجٍ واحدٍ، من غير فصلٍ" (ابن الحاجب، 2010، ص 95). أو هو: "إسكان الحرف الأوّل وإدراجه في الثاني" (الجرجاني، 1403، ص 29، 30).

والغرض منه طلب التخفيف (ابن يعيش، د.ت: 121/10).

وقد ورد الإدغام في الديوان في صيغ جموع التكسير الآتية:

1- أَفْعَال

وقع الإدغام في هذه الصيغة في كلمة واحدة فقط، وهي (أَيَّام)، إذ جاءت في أربعة مواضع (العِجْلي، 2006، ص 140، 427، 447، 450)، منها قول أبي النجم (2006، ص 140):

مِـــنْ ذِكْـــرِ أَيَّـــامٍ وَرَسْـــمٍ ضَـــاحِي

وقوله (2006، ص 447):

لَكِـــنَّ عِجْـــلًا لَهُـــمْ رُتْبَـــةٌ تَقْضـــِي عَلَـــى أَيَّـــامِ مَـــرْوَانِ

فـ (أَيَّام) جمع يَوْم، وأصلها: أَيْوَام، اجتمعت الواو والياء في كلمة واحدة والأولى منهما ساكنة، فقُلبت الواو ياءً، ثمّ أُدغمت في الياء. وقد مرّ هذا في الإعلال.

2- فُعُوْل

وقع الإدغام في هذه الصيغة في كلمة واحدة فقط، وهي (دُلِيّ)، في قول أبي النجم (2006، ص 477):

مِـــنَ الثُّرَيَّـــا وَمِـــنَ الـــدُّلِيِّ

فـ (دُلِيّ) جمع دَلْو، وأصلها: دُلُوْوٌ، قُلبت الواو الثانية ياء؛ لوقوعها بعد ضمّة لازمة في آخر اسم معرب، فصارت: دُلُوْي، ثمّ قُلبت الواو الأولى الزائدة ياء؛ لاجتماعها مع الياء في كلمة واحدة والأولى منهما ساكنة، ثمّ أُدغمت الياء في الياء، فصارت: دُلُيّ، ثمّ كُسرت العين؛ لمناسبة الياء، فصارت: دُلِيّ. وقد مرّ هذا في الإعلال.

3- فُعَّل

وقع الإدغام في هذه الصيغة في كلمات كثيرة، منها: (حُرَّس) في قول أبي النجم (2006، ص 212):

حُـــرَّسُ أَبْـــوَابٍ عَلَـــى قُصُـــوْرِهَا

ومنها: (جُهَّل)، إذ جاءت في موضعين، وهما قول أبي النجم (2006، ص 340):

يَـــدْفَعُ عَنْهَـــا العِـــزُّجَهْـــلَ الجُهَّـــلِ

وقوله (العِجْلي، 2006، ص 360):

يَمُـــرُّبَـــيْنَ الغَانِيَـــاتِ الجُهَّـــلِ

فـ (حُرَّس) و (جُهَّل) جمع حَارِس وجَاهِل، وأصلهما: حُرْرَس وجُهْهَل، اجتمع مثلان أوّلهما ساكن والثاني متحرّك فأُدغما، فصارتا: حُرَّس وجُهَّل. وغيرها من الكلمات التي أُدغمت على هذا الوزن (العِجْلي، 2006، ص 55، 67، 116، 118، 206).

4- أَفْعُل

وقع الإدغام في هذه الصيغة في كلمة واحدة فقط، وهي (أكُفّ)، إذ جاءت في ثلاثة مواضع (العِجْلي، 2006، ص 87، 440)، منها: قول أبي النجم (2006، ص 87):

وَصَـــــارِمَاتٍ فِـــي الأَكُـــــفِّ قُضَـــــبَا
تَخَـــــالُهُنَّ فِـــــي الأَكُـــــفِّ شُـــــهُبَا

فـ (أَكُفّ) جمع كَفّ، وأصلها: أَكْفُف، نُقلت حركة الفاء المضمومة إلى الكاف الساكنة قبلها، فصارت: أَكُفْف، فاجتمع مثلان أوّلهما ساكن والثاني متحرّك فأُدغما، فصارت: أَكُفّ.

5- أَفْعِلَة

وقع الإدغام في هذه الصيغة في كلمة واحدة فقط، وهي (أَزِمَّة)، إذ جاءت في قول أبي النجم (2006، ص 149):

يَجْـــــــذِبْنَ بِالأَزِمَّـــــــةِ الحَدَائِـــــــدَا

فـ (أَزِمَّة) جمع زِمَام، وأصلها: أَزْمِمَة، نُقلت حركة الميم المفتوحة إلى الزاي الساكنة قبلها، فصارت: أَزَمْمَة، فاجتمع مثلان أوّلهما ساكن والثاني متحرّك فأُدغما، فصارت: أَزِمَّة.

ثالثًا: الحذف

الحذف نوعان (العكبري، 1995: 353/2):

(أ) حذف قياسيّ، وهو ما كان لعلّة تصريفية غير التخفيف، كالاستثقال، والتقاء الساكنين، فالاستثقال كحذف فاء الكلمة من يَعِدُ ويَرِثُ ويَزِنُ، أصلها: يَوْعِدُ ويَوْرِثُ ويَوْزِنُ، والتقاء الساكنين كحذف واو (مَفْعُوْل) من نحو: مَقُوْلٍ ومَصُوْنٍ ومَلُوْمٍ، أصلها: مَقْوُوْلٌ ومَصْوُوْنٌ ومَلْوُوْمٌ.

(ب) حذف غير قياسيّ، وهو ما كان لغير علّة تصريفية، ويُعرف عند الصرفيّين بـ (الحذف غير المطّرد)، أو (الحذف الاعتباطي)، أو (الحذف السماعي)، وهو موقوف على السماع، والغرض منه التخفيف، كحذف الياء من نحو: يَدٍ ودَمٍ، أصلهما: يَدْيٌ ودَمْيٌ، والواو من نحو: أَبٍ وأَخٍ وابْنٍ، أصلها: أَبَوٌ وأَخَوٌ وبَنَوٌ.

ومن صور الحذف القياسي: حذف ياء الاسم المنقوص، وقد جاء ذلك في بناءين فقط من أبنية جموع التكسير في الديوان، هما:

1- فَوَاعِل

حُذفت ياء المنقوص في هذا البناء في كلمة واحدة فقط، وهي (عَوَانٍ)، وذلك في قول أبي النجم (2006، ص 198):

مِـــنْ كُـــلِّ شَـــوْهَاءَ عَـــوَانٍ بِكْـــرِ

فـ(عَوَانٍ) جمع عَانِيَة، وأصلها: عَوَانِيُ، استُثقلت الضمّة على الياء فحُذفت، ثمّ حُذفت الياء تخفيفًا، وعُوّض عنها التنوين.

2- أَفَاعِل

حُذفت ياء المنقوص في هذا البناء في كلمتين فقط، وهما: (أَفَاعٍ)، في قول أبي النجم (2006، ص 106):

حَـــــوْلَ أَفَـــــاعٍ مُتَحَوِّيَـــــاتِ

و(أَرَاطٍ)، في قوله (العِجْلي، 2006، ص 254):

تَلُفُّـــــهُ إِلَـــــى أَرَاطٍ زَعْـــــزَعُ

فـ(أَفَاعٍ) و (أَرَاطٍ) جمع أَفْعَى وأَرْطَى، وأصلهما: أَفَاعِيُ وأَرَاطِيُ، حُذفت منهما الياء كما مرّ في (عَوَانٍ).

ومن أمثلة الحذف غير القياسي في الديوان: قول أبي النجم (2006، ص 386، و454):

يَـــا رَاعِـــيَ النَّـــاسِ اِرْعَ لِـــي عِيَـــالِي

فـ(النَاسُ) أصلها: الأُنَاس، حُذفت منها الهمزة تخفيفًا (ابن جني، 2001: 176).

رابعًا: القلب المكاني

وهو: تقديم بعض حروف الكلمة على بعض (الإستراباذي، 1982: 21/1). وأكثر ما يقع القلب المكاني في المعتلّ والمهموز، وقد جاء في غيرهما قليلًا، نحو: اِمْضَحَلَّ واكْرَهَّفَ، أصلهما: اِضْمَحَلَّ واكْفَهَرَّ (ابن مالك، 1990: ص 315).

ويُعرف عند الصرفيّين بـ (القلب المكاني)، وعند اللغويّين بـ (الاشتقاق الكبير) (حسن، 1986، ص 42).

وللقلب المكاني صورٌ (ابن مالك، 1990: ص 315-316)، وهي:

1- تقديم الآخِر على مَثْلُوّه، وهو الأكثر، نحو: نَاءَ يَنْاءُ، أصلهما: نَأَى يَنْأَى، ورَاءَ، أصلها: رَأَى، وشَوَاعٍ، أصلها: شَوَائِعَ.

2- تقديم مَثْلُو الآخِر على العين، نحو: طَأْمَنَ، أصلها: طَمْأَنَ.

3- تقديم العين على الفاء، نحو: أَيِسَ، أصلها: يَئِسَ، وجَاه، أصلها: وَجْه، وآرَاء وآبَار، أصلهما: أَرْآء وأَبْآر.

4- تقديم اللام على الفاء، نحو: أَشْيَاء، أصلها: شَيْئَاء، على رأي الخليل وسيبويه، فوزنها عندهما: لَفْعَاء (ابن جنّي، 1954: 2/94-102).

5- تأخير الفاء عن اللام: نحو: الحَادِي، أصلها: الوَاحِد.

وقد ورد القلب المكاني في الديوان في الصيغتين الآتيتين من صيغ جموع التكسير:

1- فِعَال

وقع القلب المكاني في هذه الصيغة في كلمة واحدة فقط، وهي (إِيَاض)، في قول أبي النجم (2006، ص 240):

وِرْدَ القَطَـــــا مَطَـــــائِطَ الإِيَـــــاضِ

فـ (إِيَاض) على وزن فِلَاع، وهو مقلوب من (إِضَاء)، على وزن فِعَال، جمع أَضَاة، قُدِّمَت فيه لام الكلمة (الياء التي أصلها واو) على عينها (الضاد)، فأصل الكلمتين: إِوَاض وإِضَاو.

وقد أشار الخليل إلى القلب في هذه الصيغة، مشتشهدًا ببيت أبي النجم، فقال: "والإِضِيْنَ: جماعةُ الأَضَاةِ، مثلُ: سِنِيْنَ وسَنَةٍ. ويُقال: إِضَاةٌ وأَضَاةٌ - بالكسرِ والفتحِ -، والجمعُ (أَضًا) مقصورٌ، على تقديرِ: أَكَمَةٍ وأَكَمٍ، و (إِضَاءٌ)، على تقديرِ: إِكَامٍ، و (ثلاثُ أَضَوَاتٍ)، والجمعُ (أُضُوْنٌ). وقال أبو النجم:

وَرَدْتُـــــــهُ بِبَـــــــازِلٍ نَهَّـــــــاضِ

وِرْدَ القَطَـــــا مَطَـــــائِطَ الإِيَـــــاضِ

أراد بالإِيَاضِ: الإِضَاءَ، وهو الغُدْرَانُ، فقَلَبَ" (الفراهيدي، د.ت: 75/7).

2- فَوَاعِل

وقع القلب المكاني في هذه الصيغة في كلمة واحدة فقط، وهي (صَوَاقِع)، في قول أبي النجم (2006، ص 266):

تَشَـــــقُّقَ البَـــــرْقِ عَـــــنِ الصَّـــــوَاقِعِ

فـ(صَوَاقِع) على وزن فَوَالِع، وهو مقلوب من (صَوَاعِق)، على وزن فَوَاعِل، جمع صَاعِقَة، قُدِّمَت لام الكلمة (القاف) على عينها (العين).

وقد استشهد القرطبي وغيره ببيت أبي النجم على قراءة الحسن: ﴿يَجۡعَلُونَ أَصَٰبِعَهُمۡ فِيٓ ءَاذَانِهِم مِّنَ ٱلصَّوَٰعِقِ حَذَرَ ٱلۡمَوۡتِۚ﴾ [البقرة: 19]، بتقديم القاف على العين (القرطبي، 2006: 331/1).

خامسًا: الجمع على بناء المصدر

قد يأتي جمع التكسير على وزن مصدر فعله، كالحُضُوْر، والسُّجُوْد، والقُعُوْد، والصِّيَام، والقِيَام، وغيرها؛ للدلالة على المعنى الحقيقي للفعل (السامرائي، 2007، ص 139). ومن جموع التكسير التي وردت في الديوان على بناء المصدر: **(فُعُوْل)**، ويكون مصدرًا للفعل الثلاثيّ اللازم المفتوح العين، نحو: وَقَفَ وُقُوْفًا، وجَلَسَ جُلُوْسًا، وقَعَدَ قُعُوْدًا (سيبويه، د.ت: 5/4-6).

وقد جاء هذا الجمع على بناء المصدر في (62) اثنين وستّين موضعًا من ديوان أبي النجم، ومن أمثلة الجموع التي جاءت على هذا البناء:

(قُلُوْب) في قول أبي النجم (2006، ص 52):

لَيْـتَ الحِسَـانَ إِذَا أَصَـبْنَ قُلُوْبَنَـا بِالـدَّاءِ جُـدْنَ بِنِعْمَـةٍ وَشِـفَاءِ

و(مُتُوْن)، في قوله (2006، ص 55):

قُـدِّدْنَ مِـنْ حَلَـقٍ كَـأَنَّ شُـعَاعَهَا فَلْـجٌ يَطِـنُّ عَلَـى مُتُـوْنٍ نُهَـاءِ

و(حُزُوْن)، في قوله (2006، ص 82):

تَطْـوِي الحُـزُوْنَ إِلَى سَـهْلٍ تُوَاعِسُـهُ وَالحَـزْنُ قَـدْ بَـثَّ فِي أَخْفَافِهَـا النَّقَبَـا

و(كُشُوْح) في قوله (2006، ص 126):

ضَـمَّنَهُ الأَرْحَـامَ وَالكُشُـوْحَا

و(ضُرُوْع)، في قوله (2006، ص 416):

تَطْبُخُـهُ ضُـرُوْعُهَا وَتَأْدِمُـهْ

وسياق الكلام هو الذي يفصل بين ما جاء على هذا الوزن من الجموع أو المصادر.

المبحث الرابع: دلالة جموع التكسير في ديوان أبي النجم العِجْلي

من خلال قراءتي لديوان أبي النجم العِجْلي لحظت تنوّع توظيف أبي النجم لجموع التكسير بنوعَيها القلّة والكثرة؛ وذلك تبعًا للموقف الذي يكون فيه، أو الجوّ النفسي الذي يعيشه، ولكلٍّ من جموع القلّة والكثرة دلالاتُها المتنوّعةُ في الديوان، وسأكتفي بذكر بعض النماذج لدلالات هذه الجموع.

من دلالات جموع القلّة في ديوان أبي النجم: تقليل القيام بالفعل، ومن أمثلته قول أبي النجم (2006، ص 80):

غُضْـفًا مُقَلَّـدَةَ الأَنْسَـاعِ طَاوِيَـةً وَقَانِصًـا يَتَبَغَّـى الصَّـيْدَ قَـدْ شَـحُبَا

فـ(أَنْسَاع) جمع نِسْع، وهو سَيْرٌ مَضْفُورٌ على هيئة أَعِنَّة النِّعَال تُشَدُّ بها الرِّحَال (ابن منظور، 1990: 352/8)، وهو دالٌّ على القلّة، وقلّة السيور التي شُدَّ بها وسط هذا السَّبُع تناسب الحالة التي هو عليها من الجوع الشديد، والتأهّب للانقضاض على الفريسة.

ومن دلالات جموع القلّة: الفخر بالكرم على الرغم من شدّة الافتقار، ومن أمثلته قوله (2006، ص 151):

إِذَا حَـلَّ ضَـيْفِي بِـالفَلَاةِ فَلَـمْ أَجِـدْ سِـوَى مَنْبِـتِ الأَطْنَـابِ شُـبَّ وَقُوْدُهَـا

فـ(الأَطْنَاب) جمع طُنُب، وهو حبل الخيمة، وهو دالٌّ على القلّة، وقد استعمله الشاعر هنا مفتخرًا بإكرامه لضيفه، حيث يُشعل نارَه إذا نزل عنده، وإنْ لم يجد إلّا مَنْبِت أطناب الخيمة لإيقادها، على الرغم من قلّة ما عنده، فهو يكرم من شُحٍّ، لا من غنًى!

ومن دلالات جموع الكثرة في الديوان: تكثير القيام بالفعل، ومن أمثلته قوله (2006، ص 449):

مَـــا بَـــالُ رَيَّـــا لَا نَـــرَى جَـــدْوَاهَا؟

فَاضَـــتْ دُمُـــوْعُ العَـــيْنِ مِـــنْ جَرَّاهَـــا

فـ(دُمُوْع) جمع دَمْع، وهو دالٌّ على الكثرة، والسياقُ الذي جاء فيه سياقُ حزنٍ وألمٍ وفراقٍ للأحبّة، والفعل (فَاضَ) يدلّ على كثرة الدموع التي نزلت من عين الشاعر؛ لأن الفيضان لا يكون إلّا لِما زاد عن المعهود، فتوظيف الشاعر لهذا الجمع مناسب للحالة التي يعيشها.

وقوله (2006، ص 447):

شَـــكَرْتُ لِلْقَاسِـــمِ إِحْسَـــانَهُ شُـــكْرَ أَيَـــادٍ غَيْـــرَ مَنَّـــانِ

لَـــوْلَـــمْ يَكُـــنْ حُـــرًّا لَـــمَا نَـــالَنِي مِنْـــهُ بِمَعْـــرُوْفٍ وَإِحْسَـــانِ

لَكِـــنَّ عِجْـــلًا لَهُـــمْ رُتْبَـــةٌ تَقْضِـــي عَلَـــى أَيَّـــامِ مَـــرْوَانِ

فـ(أَيَادٍ) جمع يَد، وهو دالٌّ على الكثرة، والسياقُ الذي جاء فيه سياقُ كرمٍ وفضلٍ، فأبو النجم يشكر مولى بني عِجْل القاسم بن صبيح على كثرة إكرامه له، وأياديه البيضاء التي أحسنت إليه، دون أن يكون في إحسانه وفضله عليه مِنَّةٌ.

و(أَيَّام) جمع يوم، وإن جاء على وزنٍ من أوزان جموع القلّة - لم تستعمل العرب فيه جمع الكثرة (ابن جنّي، 1952: 267/1) - فإنه دالٌّ هنا على الكثرة؛ فقد وظّفه الشاعر هنا ليؤكّد علوَّ منزلة قومه بني عِجْل على أيّام مروان بن الحكم الأمويّ الكثيرة.

ومن دلالات جموع الكثرة: المبالغة في القيام بالفعل، ومن أمثلته قوله (2006، ص 386):

يـــا رَاعِـــيَ النَّـــاسِ اِرْعَ لِـــي عِيَـــالِي
وَاكْفِهِـــمُ الفَقْـــرَ إِلَـــى الـــمُوَالِي
إِنَّـــكَ تَكْفِـــي بَخْلَـــةَ البُخَّـــالِ
بِمُفْضِـــلَاتٍ مِـــنْ يَـــدَيْ مِفْضَـــالِ
إِنَّهُـــمُ كَثُـــرُوْا وَقَـــلَّ مَـــالِي

فـ(البُخَّال) جمع بَاخِل، وهو دالٌّ على الكثرة، والشاعر يستنجد بالممدوح أحد خلفاء بني أميّة، ويشكو إليه الفقر الشديد الذي حلّ بأولاده، وقد استعمل صيغة (فُعَّال) مبالغةً في كثرة البخلاء في زمنه! وقوله (2006، ص 271):

وَمُخْـــدَرَاتٍ تَأْكُـــلُ الطَّوَّافَـــا
غُضْـــفٍ تَـــدُقُّ الأَجَـــمَ الحَفَّافَـــا

فـ(الطَّوَّاف) جمع طَائِف، وهو الثور الذي يدور حوله البقرُ في الدِّيَاسَة (ابن منظور، 1990: 227/9)، و(غُضْف) جمع أَغْضَف، وهو من أسماء الأسد (ابن منظور، 1990: 268/9)، وقد استشهد ابن منظور على هذا المعنى ببيتَي أبي النجم، فقال (ابن منظور، 1990): «ومِن أسماءِ الأسدِ: الأَغْضَفُ، وقال أبو النجمِ يصفُ الأسدَ:

وَمُخْـــدَرَاتٍ تَأْكُـــلُ الطَّوَّافَـــا
غُضْـــفٍ تَـــدُقُّ الأَجَـــمَ الحَفَّافَـــا».

و(الأَجَم) جمع أَجَمَة، وهي الشجر الكثيف الملتفّ (ابن منظور، 1990: 8/12)، وكلّها تدلّ على الكثرة، وهي مناسبة للمعنى الذي أراده الشاعر، حيث إنه يصف الأسود الكثيرة وهي تأكل الثيران، وهي في عُرُنِها المحاطة بالأشجار والنباتات الكثيفة.

والتكثير والمبالغة في القيام بالفعل من أشهر دلالات بناء (فُعَّال) (السامرائي، 2007، ص 130).

ومن دلالات جموع الكثرة: التعبير عن شدّة الفقر الذي يعيشه الشاعر، ومن أمثلته قوله (2006، ص 78):

وَصِـرْتُ كَالجِـذْعِ مِمَّـا كُنْـتُ أَمْلِكُـهُ أَفْنَـى الـمُشَذَّبُ عَنْـهُ اللِّيْـفَ وَالكَرَبَـا

فـ(الكَرَب) جمع كَرَبَة، وهي أصل السَّعَف في النخيل (ابن منظور، 1990: 713/1)، وهو دالٌّ على الكثرة، والسياقُ الذي جاء فيه مناسبٌ للحالة التي عليها الشاعر من شدّة الفقر؛ إذ فقد كلّ ما يملكه في

هذه الحياة، من إبل، وخيل، وغيرهما، فهو كجِذْع النخلة الذي أزال عنه المُشّذِّبُ اللِّيْف والكَرَب، فلم يبقَ منه شيءٌ!

ومن دلالات جموع الكثرة: المبالغة في وصف الممدوح بالكرم، والشجاعة، ونحوهما، ومن أمثلته قوله (2006، ص 288):

ضَـــخْمِ القُـــدُوْرِوَاسِـــعِ السُّـــرَادِقِ
عَـــفِّ الثِّيَـــابِ طَيِّـــبِ الخَلَائِـــقِ

فـ(القُدُور)، و(الثِّيَاب)، و(الخَلَائِق) جمع قِدْر، وثَوب، وخَلِيْقَة، وكلّها دالّة على الكثرة، فتوظيف الشاعر لهذه الجموع الكثيرة مناسب للسياق الذي جاء فيها؛ إذ إنه يصف ممدوحه الحجّاج بالكرم، والطُّهْر، والعِفَّة، وكرم الأخلاق والسَّجَايَا، ووصف الممدوح بهذه الصفات لا يكون إلّا مع الكثرة.

وقوله (2006، ص 401):

كَانَـــتْ تَمِـــيْمُ مَعْشَـــرًا ذَوِي كَـــرَمْ
غَلْصَـــمَةً مِـــنَ الغَلَاصِـــمِ العُظَـــمْ

فـ(الغَلَاصِم) جمع غَلْصَمَة، وهي الجماعة، أو السادة أصحاب الشرف والعدد (ابن منظور، 1990: 441/12)، وهو مناسب للسياق الذي جاء فيه، وهو مدح تميم بأنها جماعات كثيرة يوحّد بينها السُّؤْدَد، والشرف الرفيع، والعدد الكثير، مجتمعة بمَن حولها، قويّة بوحدتها.

وقوله (2006، ص 56):

وَمُجَـــرِّبٍ خَضِـــلِ السِّـــنَانِ إِذَا الْتَقَـــى زَحْـــفٌ بِخَـــاطِرَةِ الصُّـــدُوْرِظِمَـــاءِ
بَحْـــرٍيُكَلِّـــلُ بِالسَّـــدِيْفِ جِفَانَـــهُ حَتَّـــى يَمُـــوْتَ شِـــمَالُ كُـــلِّ شِـــتَاءِ
أَوْكَالمُكَسِّـــرِلَا تَـــؤُوْبُ جِيَـــادُهُ إِلَّا غَـــوَانِمَ وَهْـــيَ غَيْـــرُنِـــوَاءِ

فـ (ظِمَاء) جمع ظَمْآن، وهو مناسب لمقام المدح، والمدح لا يكون إلّا مع الكثرة؛ إذ إن الشاعر يمدح فرسان قومه بكثرة تعطّشهم لقتل الأعداء، وأنهم لم يُشْفَ غليلُهم منه؛ والدليل على ذلك أن رماحهم تقطر من دماء الأعداء!

و(جِفَان) جمع جَفْنَة، وهي أعظم ما يكون من القِصَاع (ابن منظور، 1990: 89/13)، وقد وظّفه الشاعر هنا ليصف به كرم الممدوح الذي كسى جِفَانَه بلحم السَّنَام؛ فناسب أن يأتي بجمع بالكثرة، لا القلّة.

و(جِيَاد) و (غَوَانِم) جمع جَوَاد وغَانِمَة، وهما مناسبان لمقام المديح؛ إذ إن الشاعر يصف كثرة جياد الممدوح، وأنها لا ترجع من الحرب إلا وقد غنمت شيئًا كثيرًا، على الرغم من أنها غير سمينة.

وقوله (2006، ص 240):

وَرَدْتُـــــــــهُ بِبَـــــــــازِلٍ نَهَّـــــــــاضِ
وَفِتْيَـــــــــةٍ وَذُبَّـــــــــلٍ نِحَـــــــــاضِ
وِرْدَ القَطَـــــــا مَطَـــــــائِطَ الإِيَـــــــاضِ

ففي هذه الأبيات وردت خمسة جموع كثرة، وهي (ذُبَّل) جمع ذَابِل، وهو الرمح الدقيق (ابن منظور، 1990: 255/11)، و(نِحَاض) جمع نَحْض، وهو الرمح الرقيق (ابن منظور، 1990: 236/7)، و (القَطَا) جمع قَطَاة، وهي الطائر المعروف، و(مَطَائِط) جمع مَطِيْطَة، وهي الماء الكَدِر الذي فيه طين (ابن منظور، 1990: 404/7)، و(الإِيَاض) جمع أَضَاة، وهي الغدير (ابن منظور، 1990: 38/14)، وكلّ هذه الجموع مناسبة للسياق الذي جاءت فيه، فالشاعر يمدح نفسه بأنه قد ورد منهل الماء على ظهر ناقة نشيطة وسريعة مع فِتْيَة حملوا رماحهم الدقيقة الحادّة، وقد شبه وِرْدَهم الماء بوِرْد القَطَا ماء الغدير الذي خالطه الطين بخفّة وسرعة. أمّا (فِتْيَة) فجمع فتى، وإن جاء على وزنٍ من أوزان جموع القلّة، فإنه دالٌّ هنا على الكثرة؛ إذ إن هؤلاء الفِتْيَة كُثُرٌ بما حملوه.

وأخلص من ذلك إلى أن أبا النجم العِجْلي قد استثمر جموع التكسير في خدمة المعاني التي كان يرمي إليها، أو المعاني المحتمَلة في قصائده، وهو ما يَشِفُّ عن وعيٍ طريفٍ بالطاقة الكامنة في اللغة.

ولم يقف أثرُ استثمار الشاعر لها عند حدّ المعنى، بل تجاوزه إلى إثراء تجربته الشعرية من ناحية ثقافية، فنحن إذا تأملنا -على سبيل المثال- السياق الذي استثمر فيه جمع الكثرة، نلحظ أثرَ هذا الجمع في كشف فضاء النصّ، من خلال كشف الأحوال التي تنتاب الكريمَ بسبب كرمه، والبعد الاجتماعي لهذه الخصلة الذي يُظهر منطلقاتها وغاياتها، فكأنّ جمع الكثرة هنا أداةٌ لتوسيع فضاء النصّ، ووسيلةٌ لتعدّد زوايا الرؤية نحو الذات الكاتبة والمكتوب عنها، ومن ورائها المجتمع، وعكس هذا صحيح أيضًا، فسيطرة جمع القلّة على نصٍّ تفضي بنا إلى ضيقٍ في الفضاء أو انغلاق؛ فتكون زاوية الرؤية واحدة، ومحدّدة أيضًا، لا تسمح بغير النظر إلى البعد النفسي للذات المقصودة.

وممّا سبق يتبيّن أن الوعي بالطاقة اللغوية يؤدّي -تلقائيًّا- إلى إثراء التجربة الشعرية، ويمنحها التجدّد والتنوّع، والقدرة على الكشف عبر الاتساع أو الضيق، فاللغة وفق هذا التصوّر ليست التركيب النحوي أو التصريفي فقط، بل الاستثمار الواعي للطاقة الكامنة فيهما.

النتائج:

توصّل البحث إلى مجموعة من النتائج، من أبرزها:

1- كان أبو النجم العِجْلي من رُجَّاز الإسلام الفحول المتقدّمين، وفي الطبقة الأولى منهم.

2- قال أبو النجم العِجْلِي الشعرَ، وكان من المجيدين فيه، وقال الرَّجَزَ أيضًا، لكن الأخير غلب عليه؛ لذا عُدَّ عند الناس من الرُّجَّاز.

3- اشتمل ديوان أبي النجم على عددٍ كبيرٍ من أبنية جموع التكسير، والكلمات التي جاءت على هذه الأبنية، إذ بلغ عدد أوزان جموع التكسير (49) تسعةً وأربعين وزنًا، وبلغ عدد الكلمات التي جاءت على هذه الأوزان (865) خمسًا وستّين وثماني مئة كلمةٍ.

4- غلبة الكلمات التي جاءت على وزنٍ من أوزان جموع الكثرة على الكلمات التي جاءت على وزنٍ من أوزان جموع القلّة، إذ بلغت الكلمات التي جاءت على أوزان جموع الكثرة (685) خمسًا وثمانين وستّ مئة كلمةٍ، في حين بلغت الكلمات التي جاءت على أوزان جموع القلّة (180) ثمانين ومئة كلمةٍ؛ وهذا يعود إلى غلبة المديح والفخر في شعر أبي النجم، والمديح والفخر يتطلّبان استعمال جموع الكثرة، لا القلّة.

5- التفاوت الكبير في عدد الكلمات التي جاءت على هذه الأوزان؛ فبعضُها كثيرٌ جدًّا قد بلغ مئة كلمة، أو أكثر، مثل: (فِعَال)، و(أَفْعَال)، وبعضها لم يجئْ عليه إلّا كلمةٌ واحدةٌ فقط، مثل: (فَعَالِيّ)، و (فَوَاعِيْل).

6- بعض صيغ جموع التكسير المشهورة لا حضور لها في هذا الديوان البتّة، مثل: (فَعَلَة)، و (فِعَلَة)، و (تَفَاعِل).

7- كثرة استعمال أبي النجم لأبنية جموع التكسير في البيت الواحد، وتنوّع استعماله لها فيه بين القلّة والكثرة.

8- اشتمال الديوان على عددٍ من الظواهر الصرفية في جموع التكسير بنوعَيها القلّة والكثرة، ومن هذه الظواهر: الإعلال، والإدغام، والحذف، والقلب المكاني، والجمع على بناء المصدر.

9- تنوُّع دلالات جموع التكسير بنوعَيها القلّة والكثرة في الديوان حسب توظيف أبي النجم العِجْلي لها؛ وذلك تبعًا للموقف الذي يكون فيه، أو الجوّ النفسي الذي يعيشه.

10- استثمار الشاعر أبي النجم جموعَ التكسير في خدمة المعاني التي كان يرمي إليها، أو المعاني المحتمَلة في قصائده، وهو ما يَشِفُّ عن وعيٍ طريفٍ بالطاقة الكامنة في اللغة، وأثرُ استثماره لها لم يقف عند حدّ المعنى، بل تجاوزه إلى إثراء تجربته الشعرية من ناحية ثقافية.

وختامًا فهناك مدوَّناتٌ شعريةٌ كثيرةٌ تُعَدُّ من ذخائر الشعر العربي، وهي مجالٌ خصبٌ للبحث والدراسة؛ لذا أوصي الباحثين والدارسين بالعناية بها، ودراستها على المستويات اللغوية الأربعة: الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي.

المراجع:

إبراهيم، عبد العليم. (1969). *تيسير الإعلال والإبدال*، مكتبة غريب.

ابن الأثير، مجد الدين. (1421). *البديع في علم العربية* (فتحي علي الدين، وصالح بن حسين العايد، تحقيق ط.1)، مركز إحياء التراث الإسلامي

الإستراباذي، رضي الدين. (1982). *شرح الشافية* (محمد نور الحسن وزميليه، تحقيق)، دار الكتب العلمية.

الإستراباذي، رضي الدين. (1993، 1996). *شرح الكافية* (حسن بن محمد الحفظي، ويحيى بشير مصري، تحقيق ط.1)، إدارة الثقافة والنشر.

الأشناندانى، سعيد بن هارون. (1922). *معاني الشعر*، مطبعة الشرقي بمجلة القيمرية.

الأصفهاني، أبو الفرج. (2008). *الأغاني* (إحسان عبّاس وزميليه، تحقيق ط.3)، دار صادر.

البغدادي، عبد القادر. (1986). *خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب* (عبد السلام هارون، تحقيق ط.1)، مكتبة الخانجي.

الجرجاني، علي بن محمد. (1403). *التعريفات* (إبراهيم الأبياري، تحقيق)، دار الريّان للتراث.

الجمحي، ابن سلّام. (د.ت). *طبقات فحول الشعراء* (محمود محمد شاكر، تحقيق)، دار المدني.

ابن جنّي. (1952). *الخصائص* (محمد علي النجّار، تحقيق)، دار الكتب المصرية.

ابن جنّي. (1954). *المنصف* (إبراهيم مصطفى، عبد الله أمين، تحقيق ط.1)، وزارة المعارف العمومية: إدارة إحياء التراث القديم.

ابن جنّي. (1979). *اللمع في العربية* (حسين محمد محمد شرف، تحقيق ط.1)، عالم الكتب.

ابن جنّي. (2001). *التصريف الملوكي* (البدراوي زهران، تحقيق ط.1)، مكتبة لبنان ناشرون.

ابن الحاجب. (2010). *الشافية في علمَي التصريف والخطّ* (صالح عبد العظيم الشاعر، تحقيق)، مكتبة الآداب.

الحديثي، خديجة. (1965). *أبنية الصرف في كتاب سيبويه* (ط.1). مكتبة النهضة.

حسن، السيّد محمد. (1986). *الراموز على الصحاح* (محمد علي الرديني، تحقيق ط.2)، دار أسامة.

الحملاوي، أحمد محمد. (د.ت). *شذا العرف في فنّ الصرف*، دار الكيان للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن دُرَيد. (1987). *جمهرة اللغة* (رمزي منير بعلبكي، تحقيق ط.1)، دار العلم للملايين.

السامرائي، فاضل صالح. (2007). *معاني الأبنية في العربية* (ط.2). دار عمّار.

ابن السرّاج، أبو بكر. (1996). *الأصول في النحو* (عبد المحسن الفتلي، تحقيق ط.3)، مؤسّسة الرسالة.

ابن السِّكِّيت. (د.ت). *إصلاح المنطق* (أحمد محمد شاكر، وعبد السلام محمد هارون، تحقيق، ط.3)، دار المعارف.

سيبويه. (د.ت). *الكتاب* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق ط.1)، دار الجيل.

الشيباني، أبو عمرو. (1974). *كتاب الجيم* (إبراهيم الأبياري وزميليه، تحقيق ط.1)، مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

الضامن، حاتم صالح الضامن. (1999). *المستدرك على دواوين الشعراء* (ط.1). عالم الكتب.

الطبري، أبو جعفر. (د.ت). *تاريخ الطبري = تاريخ الرسل والملوك* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق ط.2) دار المعارف.

العباسي، عبد الرحيم بن عبد الرحمن. (د.ت). *معاهد التنصيص على شواهد التلخيص* (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق)، عالم الكتب.

العِجْلي، أبو النجم. (2006). *ديوان أبي النجم العجلي* (محمد أديب جمران، تحقيق)، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.

ابن عصفور. (1987). *الممتع في التصريف* (فخر الدين قباوة، تحقيق ط.1)، دار المعرفة.

العكبري، أبو البقاء. (1995). *اللباب في علل البناء والإعراب* (غازي مختار طليمات، تحقيق ط.1)، دار الفكر المعاصر.

الغلاييني، الشيخ مصطفى. (1993). *جامع الدروس العربية* (ط.28). المكتبة العصرية.

ابن فارس. (د.ت). *معجم مقاييس اللغة* (عبد السلام هارون، تحقيق) دار الجيل.

الفارسي، أبو علي. (1999). *التكملة* (كاظم بحر المرجان، تحقيق ط.2)، عالم الكتب.

الفاكهي، عبد الله بن أحمد. (1988). *شرح كتاب الحدود في النحو* (المتولّي رمضان الدميري، تحقيق)، دار التضامن للطباعة.

الفرّاء. (1983). *المقصور والممدود* (عبد الإله نبهان، ومحمد خير البقاعي، تحقيق)، دار قتيبة.

الفراهيدي، الخليل بن أحمد. (د.ت). *العين* (مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، تحقيق)، دار ومكتبة هلال.

ابن قتيبة. (2003). *الشعر والشعراء* (أحمد محمد شاكر، تحقيق)، دار الحديث.

القرطبي. (2006). *الجامع لأحكام القرآن والمبيّن لما تضمّنه من السنة وآي الفرقان* (عبد الله بن عبد المحسن التركي، تحقيق ط.1)، مؤسّسة الرسالة.

اللبدي، محمد سمير. (1985). *معجم المصطلحات النحوية والصرفية* (ط.1). مؤسّسة الرسالة، ودار الفرقان.

ابن مالك. (1402). *شرح الكافية الشافية* (عبد المنعم أحمد هريدي، تحقيق ط.1)، مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي، ودار المأمون للتراث.

ابن مالك. (1990). *شرح التسهيل* (عبد الرحمن السيّد، ومحمد بدوي المختون، تحقيق ط.1)، دار هجر.

ابن مالك. (2004). *إيجاز التعريف في علم التصريف* (حسن أحمد العثمان، تحقيق ط.1)، المكتبة المكّية، ومؤسّسة الريّان.

المبرد، أبو العبّاس. (د.ت). *المقتضب* (محمد عبد الخالق عضيمة، تحقيق) عالم الكتب.

مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (2004). *المعجم الوسيط* (ط.4). مكتبة الشروق الدولية.

المرزباني، أبو عُبيد الله. (1982). *معجم الشعراء* (ط.2). مكتبة القدسي، ودار الكتب العلمية.

ابن منظور. (1990). *لسان العرب* (ط.3). دار صادر.

ابن هشام. (د.ت). *أوضح المسالك إلى ألفيّة ابن مالك* (محمد محي الدين عبد الحميد، تحقيق)، المكتبة العصرية.

ابن يعيش. يعيش بن علي. (د.ت). *شرح المفصّل*، إدارة الطباعة المنيرية.

ابن يعيش، يعيش بن علي. (1973). شرح الملوكي في التصريف (فخر الدين قباوة، تحقيق ط1)، المكتبة العربية.

Arabic References

Ibrāhīm, ʿAbd al-ʿAlīm. (1969). *Taysīr al-I'lāl wāl'bdāl*, Maktabat Gharīb.

Ibn al-Athīr, Majd al-Dīn. (1421). *al-Badīʿ fī ʿilm al-ʿArabīyah* (Fatḥī ʿAlī al-Dīn, wa-Ṣāliḥ ibn Ḥusayn al-ʿĀyid, taḥqīq 1st ed.), Markaz Iḥyāʾ al-Turāth al-Islāmī

al-Istrābādhī, Raḍī al-Dīn. (1982). *sharḥ al-shāfiyah* (mḥmd Nūr al-Ḥasan wzmylyh, taḥqīq), Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

al-Istrābādhī, Raḍī al-Dīn. (1993, 1996). *sharḥ al-Kāfiyah* (Ḥasan ibn mḥmd al-Ḥifẓī, wyḥyá Bashīr Miṣrī, taḥqīq 1st ed.), Idārat al-Thaqāfah wa-al-Nashr.

al-Ushnāndānī, Saʿīd ibn Hārūn. (1922). *maʿānī al-shiʿr*, Maṭbaʿat al-sharqī bi-majallat al-Qaymarīyah.

al-Aṣfahānī, Abū al-Faraj. (2008). *al-aghānī* (Iḥsān ʿAbbās wzmylyh, taḥqīq 3rd ed.), Dār Ṣādir.

al-Baghdādī, ʿAbd al-Qādir. (1986). *Khizānat al-adab wlbb Lubāb Lisān al-ʿArab* (ʿAbd al-Salām Hārūn, taḥqīq 1st ed.), Maktabat al-Khānjī.

al-Jurjānī, ʿAlī ibn mḥmd. (1403). *alt ʿryfāt* (Ibrāhīm al-Abyārī, taḥqīq), Dār al-Rayyān lil-Turāth.

al-Jamḥī, Ibn sllām. (N. D). *Ṭabaqāt fuḥūl al-shuʿarāʾ* (Maḥmūd mḥmd Shākir, taḥqīq), Dār al-madanī.

Ibn jnny. (1952). *al-Khaṣāʾiṣ* (mḥmd ʿAlī al-Najjār, taḥqīq), Dār al-Kutub al-Miṣrīyah.

Ibn jnny. (1954). *al-Munṣif* (Ibrāhīm Muṣṭafá, ʿAbd Allāh Amīn, taḥqīq 1st ed.), Wizārat al-Maʿārif al-ʿUmūmīyah : Idārat Iḥyāʾ al-Turāth al-qadīm.

Ibn jnny. (1979). *al-Lumaʿ fī al-ʿArabīyah* (Ḥusayn mḥmd mḥmd Sharaf, taḥqīq 1st ed.), ʿĀlam al-Kutub.

Ibn jnny. (2001). *al-taṣrīf al-mulūkī* (al-Badrāwī Zahrān, taḥqīq 1st ed.), Maktabat Lubnān Nāshirūn.

Ibn al-Ḥājib. (2010). *al-shāfiyah fī ʿlmay al-taṣrīf wālkhṭṭ* (Ṣāliḥ ʿAbd al-ʿAẓīm al-shāʿir, taḥqīq), Maktabat al-Ādāb.

al-Ḥadīthī, Khadījah. (1965). *abniyat al-ṣarf fī Kitāb Sībawayh* (1st ed.). Maktabat al-Nahḍah.

Ḥasan, alsyyid mḥmd. (1986). *alrāmwz ʿalá al-ṣiḥāḥ* (mḥmd ʿAlī al-Radīnī, taḥqīq 2nd ed.), Dār Usāmah.

al-Ḥamalāwī, Aḥmad mḥmd. (N. D). *Shadhā al-ʿurf fī fnn al-ṣarf*, Dār al-kiyān lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Ibn durayd. (1987). *Jamharat al-lughah* (Ramzī Munīr Baʿlabakkī, taḥqīq 1st ed.), Dār al-ʿIlm lil-Malāyīn.

Ḥasan, alsyyid mḥmd. (1986). *alrāmwz ʿalá al-ṣiḥāḥ* (mḥmd ʿAlī al-Radīnī, taḥqīq 2nd ed.), Dār Usāmah.

al-Ḥamalāwī, Aḥmad mḥmd. (D. t). Shadhā al-ʿurf fī fnn al-ṣarf, Dār al-kiyān lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Ibn durayd. (1987). *Jamharat al-lughah* (Ramzī Munīr Baʿlabakkī, taḥqīq 1st ed.), Dār al-ʿIlm lil-Malāyīn.

al-Sāmarrāʾī, Fāḍil Ṣāliḥ. (2007). *maʿānī al-abniyah fī al-ʿArabīyah* (2nd ed.). Dār ʿmmār.

Ibn alsrrāj, Abū Bakr. (1996). *al-uṣūl fī al-naḥw* (ʿAbd al-Muḥsin al-Fatlī, taḥqīq 3rd ed.), Mu'assasat al-Risālah.

Ibn alssikkīt. (N. D). *Iṣlāḥ al-manṭiq* (Aḥmad mḥmd Shākir, wa-ʿAbd al-Salām mḥmd Hārūn, taḥqīq, 3rd ed.), Dār al-Maʿārif.

Sībawayh. (N. D). *al-Kitāb* (ʿAbd al-Salām mḥmd Hārūn, taḥqīq 1st ed.), Dār al-Jīl.

al-Shaybānī, Abū ʿAmr. (1974). *Kitāb aljym* (Ibrāhīm al'ybāry wzmylyh, taḥqīq 1st ed.), Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah bi-al-Qāhirah.

al-Ḍāmin, Ḥātim Ṣāliḥ al-Ḍāmin. (1999). *al-Mustadrak ʿalá Dawāwīn al-shuʿarāʾ* (1st ed.). ʿĀlam al-Kutub.

al-Ṭabarī, Abū Jaʿfar. (N. D). *Tārīkh al-Ṭabarī = Tārīkh al-Rusul wa-al-mulūk* (mḥmd Abū al-Faḍl Ibrāhīm, taḥqīq 2nd ed.) Dār al-Maʿārif.

al-ʿAbbāsī, ʿAbd al-Raḥīm ibn ʿAbd al-Raḥmān. (N. D). *Maʿāhid al-tanṣīṣ ʿalá shawāhid al-Talkhīṣ* (mḥmd Muḥyī al-Dīn ʿAbd al-Ḥamīd, taḥqīq), ʿĀlam al-Kutub.

Alʿijly, Abū al-Najm. (2006). *Dīwān Abī al-Najm al-ʿAjalī* (mḥmd Adīb Jamrān, taḥqīq), Maṭbūʿāt Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah bi-Dimashq.

Ibn ʿUṣfūr. (1987). *al-mumtiʿ fī al-taṣrīf* (Fakhr al-Dīn Qabāwah, taḥqīq 1st ed.), Dār al-Maʿrifah.

al-ʿUkbarī, Abū al-Baqāʾ. (1995). *al-Lubāb fī ʿlal al-bināʾ wa-al-iʿrāb* (Ghāzī Mukhtār Ṭulaymāt, taḥqīq 1st ed.), Dār al-Fikr al-muʿāṣir.

al-Ghalāyīnī, al-Shaykh Muṣṭafá. (1993). *Jāmiʿ al-durūs al-ʿArabīyah* (28th ed.). al-Maktabah al-ʿAṣrīyah.

Ibn Fāris. (N. D). *Muʿjam Maqāyīs al-lughah* (ʿAbd al-Salām Hārūn, taḥqīq) Dār al-Jīl.

al-Fārisī, Abū ʿAlī. (1999). *al-Takmilah* (Kāẓim Baḥr al-marjān, taḥqīq 2nd ed.), ʿĀlam al-Kutub.

al-Fākihī, ʿAbd Allāh ibn Aḥmad. (1988). *sharḥ Kitāb al-ḥudūd fī al-naḥw* (almtwlly Ramaḍān al-Damīrī, taḥqīq), Dār al-Taḍāmun lil-Ṭibāʿah.

Alfrrā'. (1983). *al-maqṣūr wa-al-mamdūd* (ʿAbd al-Ilāh Nabhān, wmḥmd Khayr al-Biqāʿī, taḥqīq), Dār Qutaybah.

al-Farāhīdī, al-Khalīl ibn Aḥmad. (N. D). *al-ʿAyn* (Mahdī al-Makhzūmī, wa-Ibrāhīm al-Sāmarrā'ī, taḥqīq), Dār wa-Maktabat Hilāl.

Ibn Qutaybah. (2003). *al-shiʿr wa-al-shuʿarā'* (Aḥmad mḥmd Shākir, taḥqīq), Dār al-ḥadīth.

al-Qurṭubī. (2006). *al-Jāmiʿ li-aḥkām al-Qur'ān wālmbyyin lmā tḍmmnh min al-Sunnah w'āy al-Furqān* (ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-Muḥsin al-Turkī, taḥqīq 1st ed.), Mu'assasat al-Risālah.

al-Labadī, mḥmd Samīr. (1985). *Muʿjam al-muṣṭalaḥāt al-naḥwīyah wa-al-ṣarfīyah* (1st ed.). Mu'assasat al-Risālah, wa-Dār al-Furqān.

Ibn Mālik. (1402). *sharḥ al-Kāfiyah al-shāfiyah* (ʿAbd al-Munʿim Aḥmad Harīdī, taḥqīq 1st ed.), Markaz al-Baḥth al-ʿIlmī wa-Iḥyā' al-Turāth al-Islāmī, wa-Dār al-Ma'mūn lil-Turāth.

Ibn Mālik. (1990). *sharḥ al-Tas'hīl* (ʿAbd al-Raḥmān alsyiid, wmḥmd Badawī al-Makhtūn, taḥqīq 1st ed.), Dār Hajar.

Ibn Mālik. (2004). *Ījāz al-taʿrīf fī ʿilm al-taṣrīf* (Ḥasan Aḥmad al-ʿUthmān, taḥqīq 1st ed.), al-Maktabah almkkyh, wm'sssh al-Rayyān.

al-Mibrad, Abū alʿbbās. (N. D). *al-Muqtaḍab* (mḥmd ʿAbd al-Khāliq ʿUḍaymah, taḥqīq) ʿĀlam al-Kutub.

Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah bi-al-Qāhirah. (2004). *al-Muʿjam al-Wasīṭ* (4th ed.). Maktabat al-Shurūq al-Dawlīyah.

al-Marzubānī, Abū ʿubyd Allāh. (1982). *Muʿjam al-shuʿarā'* (2nd ed.). Maktabat al-Qudsī, wa-Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

Ibn manẓūr. (1990). *Lisān al-ʿArab* (3rd ed.). Dār Ṣādir.

Ibn Hishām. (N. D). *Awḍaḥ al-masālik ilá alfyyh Ibn Mālik* (mḥmd Muḥyī al-Dīn ʿAbd al-Ḥamīd, taḥqīq), al-Maktabah al-ʿAṣrīyah.

Ibn Yaʿīsh. Yaʿīsh ibn ʿAlī. (N. D). *sharḥ almfṣṣl*, Idārat al-Ṭibāʿah al-Munīrīyah.

Ibn Yaʿīsh, Yaʿīsh ibn ʿAlī. (1973). *sharḥ al-mulūkī fī al-taṣrīf* (Fakhr al-Dīn Qabāwah, taḥqīq 1st ed.), al-Maktabah al-ʿArabīyah.

OPEN ACCESS
Received: 07 -04 -2024
Accepted: 30- 06-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Interrogative Style in Ibn Shuhayd al-Andalusi's "Risalat al-Tawabi' wa al-Zawabi'": A Grammatical Study

Dr. Ali Bin Alawi Bin Awad Al-Shehri*
alalalshehri@kku.edu.sa

Abstract:

This research focuses on examining the interrogative style in Ibn Shuhayd al-Andalusi's "Risalat al-Tawabi' wa al-Zawabi'" through a grammatical lens. It aims to identify the various interrogative tools used in the text, understand how Ibn Shuhayd employed these tools, determine their intended meanings, and recognize their grammatical characteristics. Ibn Shuhayd skillfully navigated between different interrogative tools to highlight their diverse applications, showcasing his distinctive use of each one. A contextual approach was utilized to distinguish between the literal and figurative meanings of the interrogative tools. The study is organized into an introduction, a preface, two main sections, and a conclusion. The preface includes an introduction to Ibn Shuhayd al-Andalusi and an overview of the interrogative style and its tools. The first section focuses on interrogative particles, while the second section addresses interrogative nouns. The findings reveal that most interrogative tools are present in "Risalat al-Tawabi' wa al-Zawabi'", with nine out of eleven tools being used: (*hamza*, *hal*, *ma*, *man*, *ay*, *kayfa*, *ayna*, *anna*, and *mata*). "*Man*" was the most frequently used tool, followed by the *hamza*. Ibn Shuhayd adhered to the commonly known grammatical rules and employed these tools stylistically to transition from informative statements to creative constructs.

Keywords: Interrogative Style, Interrogative Particles, Grammatical Rules, Context.

* Assistant Professor of Syntax and Morphology, Department of Arabic Language and Literature, College of Sciences and Arts in Muhayil Asir, King Khalid University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Shehri, Ali Bin Alawi Bin Awad. (2024). The Interrogative Style in Ibn Shuhayd al-Andalusi's "Risalat al-Tawabi' wa al-Zawabi'": A Grammatical Study, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 386 -402.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2077

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام:2024/04/07م
تاريخ القبول: 2024/06/30م

أسلوب الاستفهام في رسالة التوابع والزوابع لابن شهيد الأندلسي: دراسة نحوية

د. علي بن علوي بن عوض الشهري *

alalalshehri@kku.edu.sa

الملخص:

يُعنى البحثُ بدراسة أسلوب الاستفهام في رسالة التوابع والزوابع لابن شهيد الأندلسي، دراسة نحوية، وتقوم الدراسة على تحديد أدوات الاستفهام المختلفة في رسالة التوابع والزوابع؛ للتعرف على كيفية توظيف ابن شهيد الأندلسي لهذه الأدوات، وتحديد المعاني التي يقصدها؛ ومعرفة السمات النحوية لهذه الأدوات. لقد تنقل ابن شهيد الأندلسي بين الأدوات لتوضيح استعمالاتها المتنوعة التي تظهر تميزه في كل أداة على حِدة، وقد أُستخدِم المنهج السياقي؛ للتمييز بين معاني أدوات الاستفهام الحقيقية والمجازية، وتقتضي طبيعة الدراسة أن تكون في مقدّمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، أما التمهيد فيشتمل على التعريف بابن شهيد الأندلسي، وأسلوب الاستفهام وأدواته. وجاء المبحث الأول في حروف الاستفهام. وجاء المبحث الثاني في أسماء الاستفهام. وقد توصلت الدراسة إلى أن لمعظم أدوات الاستفهام حضورًا في رسالة التوابع والزوابع، إذ استعملت تسع أدوات من بين إحدى عشرة أداة، وهي: (الهمزة، وهل، وما، ومَنْ، وأي، وكيف، وأين، وأنَّى، ومتى)، وكان لـ (مَنْ) النصيب الأوفى ثم (الهمزة)، وقد طبق فيها القواعد النحوية المتعارف عليها، وأحسن استعمالها استعمالًا أسلوبيًا، فخرج بها من الخبر إلى الإنشاء.

الكلمات المفتاحية: أسلوب الاستفهام، حروف الاستفهام، القواعد النحوية، السياق.

* أستاذ النحو والصرف المساعد - قسم اللغة العربية وآدابها - كلية العلوم والآداب بمحايل عسير - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الشهري، علي بن علوي بن عوض. (2024). أسلوب الاستفهام في رسالة التوابع والزوابع لابن شهيد الأندلسي: دراسة نحوية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 386-402.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

يعدّ أسلوب الاستفهام أحد أنماط الإنشاء الطلبي الذي يَعني: طلب العلم بشيء لم يكن معروفًا من قبل بأداة مخصوصة، ولأسلوب الاستفهام أدواتٌ مختلفة، وهي: الهمزة وهل؛ وهما: حرفان، والباقية أسماء، وهي: (مَن، وما، وكم، وأين، وأنَّى، ومتى، وأيان، وكيف، وأي)، وكلّ هذه الأدوات تدخل جميعها على الأسماء والأفعال، والحروف، ما عدا أي، فهي تختص بالأسماء، إلا أن أي لا تضاف إلا إلى الأسماء، أما في معناها فيجوز أن تسأل بها عن اسم أو فعل.

وتتمثل مشكلةُ الدراسة في تجميع أدوات الاستفهام التي استعملها ابن شهيد الأندلسي في رسالته التوابع والزوابع، ودراستها دراسة نحوية.

وتهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أحد جوانب اللغة العربية في الرسالة، وهو أسلوب الاستفهام في رسالة التوابع والزوابع، متمثلًا في منهج يقوم على الاستقراء ثم الوصف والتحليل والتفصيل، كما تهدف إلى تسليط الضوء على أسماء وأحرف الاستفهام واستعمالاتها.

وتتجلى أهمية الدراسة في كونها تتناول موضوعًا له أهميته في اللغة العربية، ويبحث في رسالة التوابع والزوابع عن إحدى الظواهر التركيبية وهو أسلوب الاستفهام بكل أشكاله.

ولإنجاز هذه الدراسة، وتحقيق أهدافها، والوصول إلى نتائجها، فقد تمّ الاعتماد على المنهج السياقي.

واستأنس الباحث بعدد من الدراسات السابقة، فضلًا عن أنها وفرت الكثير من المعلومات عن البحث، كما أغنت البحث بالمعلومات المفيدة والدراسات الجيدة، ومن تلك الدراسات:

- أسلوب الاستفهام وأثره في الهيكل البنائي والدلالي في رسالة التربيع والتدوير للجاحظ: فتحي محمد رفيق أبو مراد، حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة الكويت- مجلس النشر العلمي، الحولية التاسعة والثلاثون، 2018م.

تناولت هذه الدراسة طبيعة الاستفهام وأبعاده ودلالاته، ثم درست المعاني المجازية التي يخرج إليها الاستفهام، واستعرضت بعض آراء الدارسين في هذا المجال، كما تناولت أسلوب الاستفهام في رسالة الجاحظ بالدرس والتحليل.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اعتمادها على دراسة أسلوب الاستفهام ودلالاته، إلا أنها اختلفت عنها في العينة التي تناولتها، إذ جعلت رسالة التربيع والتدوير مجالًا للدراسة والفحص، أما الدراسة الحالية، فقد اعتمدت على رسالة التوابع والزوابع، واستخراج أسلوب الاستفهام منها.

- أسلوب الاستفهام في مرثيات الياسين "دراسة نحوية": بسام مهرة، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد السابع عشر، العدد الأول، 2009م.

تناولت هذه الدراسة أسلوب الاستفهام عند الشعراء في مرثيات الإمام الشهيد أحمد ياسين بأسلوب علمي إحصائي، كما تناولت حروف الاستفهام وأسماءه، مبينةً مواضع استخدام أدواته، موضحةً الفروقات بينها جميعًا، مع رصد نتائج إحصائية لكلّ أداة، وبيان استخدامها مع الأسماء والأفعال والحروف بحسب موقعها واختلاف تركيبها.

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اعتمادها على دراسة أسلوب الاستفهام ودلالاته، إلّا أنها اختلفت عن الدراسة الحالية في العينة التي جعلت ميدانًا للبحث وهي مرثيات الياسين، أما الدراسة الحالية، فقد اعتمدت على رسالة التوابع والزوابع، وخصتها بالبحث والدراسة لاستخراج أسلوب الاستفهام منها.

- أسلوب الاستفهام في خطب النبي ﷺ "دراسة نحوية": حسان محمد تايه وجهاد يوسف العرجا وآخرون، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية، المجلد 29، العدد4، 2021م.

تناولت هذه الدراسة أسلوب الاستفهام في خطب النبي ﷺ، كما تناولت حروف الاستفهام وأسماءه، مبينةً مواضع استخدام أدواته، ورصد نتائج إحصائية لكل أداة، واستخدامها مع الأسماء والأفعال والحروف على حسب موقعها.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اعتمادها على دراسة أسلوب الاستفهام ودلالاته، إلا أنها اختلفت عن الدراسة الحالية في العينة المختارة التي تناولها البحث، وهي خطب النبي ﷺ، أمّا الدراسة الحالية، فقد اعتمدت على رسالة التوابع والزوابع، واستخراج أسلوب الاستفهام منها.

وتقتضي طبيعة الدراسة أن تكون في مقدّمة، وتمهيد، ومبحثين، وخاتمة، وقائمة المصادر.

أما التمهيد فيشتمل على التعريف بابن شهيد الأندلسي، وأسلوب الاستفهام وأدواته.

وجاء المبحث الأول في حروف الاستفهام في رسالة التوابع والزوابع لابن شهيد الأندلسي.

وجاء المبحث الثاني في أسماء الاستفهام في رسالة التوابع والزوابع لابن شهيد الأندلسي.

التمهيد: التعريف بابن شهيد الأندلسي، وأسلوب الاستفهام وأدواته

التعريف بابن شهيد الأندلسي

ولد أبو عامر ابن شهيد سنة 382هـ- 992م، في مدينة قرطبة في القسم الشرقي من حي مينة الصغيرة في الدار المعروفة بدار النعمان (عباس، 1969، ص 245)، وعاش في أحضان النعيم والرفاهية كما هو حال أبناء الوزراء والأمراء، فنشأ نشأة مترفة في قصر أبيه الوزير عبد الملك، وكان طفلًا شديد الحساسية، فانطبعت في ذاكرته منذ الصغر ذكريات لم تنطمس من بعد (ابن بسام، 1997: 1/ 245).

نشأ ابن شهيد في أسرة عُرفت بالأدب والشعر، فكان جدُهُ وجدُ أبيه وأخوه وعمه شعراء، وكان شعر أبي عامر يوحي لنا بمعرفة صفاته العامة والخاصة، وهذا ما يدلّ على أنّ الرجل كان أصيل الملَكة، عزيز النتاج، مرن الشاعرية، ولم يلزم ابن شهيد اتجاهًا معينًا، وإنما سار في كلّ الاتجاهات حسب الأغراض والملابسات، وإن كان أميل إلى الاتجاه المحدث والجديد المحافظ (عباس، 1969، ص 193).

يعاني ابن شهيد من العمى الذي أصبح مجالًا للحط من شأنه عند حاسديه، مثل: الحناط الأعمى (ابن بسام، 1997: 1/ 193)، وكان ابن شهيد رجلًا غلبت عليه البطالة، وكان ملازمًا للكأس حتى قال الحجازي في وصف حاله: "كان ألزم للكأس من الأخبار بالأغصان، وأولع بها من خيال الواصل بالهجران.. فحط هواه شديدًا حتى أسقط شرفه ووهم نفسه راضيًا في ذلك ما يلذ، فلم يقصر عن مصيبة ولا ارتكاب قبيحة" (ابن بسام، 1997: 293/1)، ومن أبرز ما اتصف به ابن شهيد في حياته العزة والافتخار سواء بأسرته أو بنسبه، ومجد أجداده، فكان يخاطب نفسه مفتخرًا بنسبه: "ثكلتك المكارم يا ابن الأكارم، ألست من أشجع في العلا، ومن شهيد في الذرى؟" (ابن بسام، 1997: 195/1).

يبدو أنّ أيام ابن شهيد الأخيرة كانت صعبةً، فقد لازمه المرضُ حتى قضى عليه، "بدأ ابن شهيد المرض في مستهل ذي القعدة سنة 425هـ، ولازمه حتى قضى نحبه، ومعنى هذا أنّه ظلّ مريضًا سبعة أشهر كاملة، قاسى فيها العذاب الشديد" (عباس، 1969، ص 227)، وذكر ابنُ بسام أنّه توفي في يوم آخر جمعة من جمادى الأولى سنة ست وعشرين وأربعمئة (ابن بسام، 1997: 1/ 335).

أسلوب الاستفهام وأدواتُهُ:

معنى الاستفهام لغة: "فَهِمْت الشَّيْءَ: عَقَلتُه وعرَفْته. وفَهَّمْت فُلَانًا وأَفْهَمْته، وتَفَهَّم الْكَلَامَ: فَهِمه شَيْئًا بَعْدَ شَيْءٍ. وَرَجُلٌ فَهِمٌ: سَرِيعُ الفَهْم، وَيُقَالُ: فَهْمٌ وفَهِمٌ. وأَفْهَمه الأَمرَ وفَهَّمه إِيَّاهُ: جَعَلَهُ يَفْهَمُه. واسْتَفْهَمه: سأَله أَنْ يُفَهِّمَه. وَقَدِ اسْتفْهَمَني الشيءَ فأَفْهَمْته وفَهَّمْته تَفْهِيمًا" (ابن منظور، 1414: 12/ 459).

تعريف الاستفهام اصطلاحًا: هو "طلب العلم بشيءٍ لم يكن معلومًا من قبل، وذلك بأداة من إحدى أدواته" (الهاشمي، 1431، ص 78).

ولأسلوب الاستفهام العديد من الأدوات المختلفة، وهي نوعان:

1- حرفان، وهما: الهمزة وهل، وتستعمل الهمزة لطلب التصديق، وهو إدراك النسبة، أي تعيينها، مثل: (أقام محمد؟) الجواب عنها يكون بـ (نعم) أو (لا)، وللتصور، وهو إدراك المفرد أي تعيينه، مثل: (أقام محمد أم قعد؟)، والجواب عنها يكون بتحديد المفرد. أما (هل) فلا يطلب بها غير التصديق، مثل: (هل قام محمد؟)، الجواب عنها يكون بـ (نعم) أو (لا).

2- أسماء، ولا يُطلب بها إلّا التصور، وهي:

- **ما:** يُطلب بها شرح الشيء، مثل: (ما البلاغة؟).
- **مَن:** للسؤال عن الجنس، مثل: (من هذا؟).
- **أي:** للسؤال عما يميز أحد المتشاركين في أمر يعمهما، مثل: (أي الثياب عندك؟).
- **كم:** للسؤال عن العدد، مثل: (كم كتابًا عندك؟).
- **كيف:** للسؤال عن الحال، مثل: (كيف محمد؟).
- **أين:** للسؤال عن المكان، مثل: (أين كنت؟).
- **أنّى:** تستعمل تارة بمعنى كيف، كقوله تعالى: ﴿قَالَ أَنَّىٰ يُحۡيِۦ هَٰذِهِ ٱللَّهُ بَعۡدَ مَوۡتِهَاۖ﴾ [البقرة: 259]، وبمعنى من أين تارة، وبمعنى متى تارة أخرى.
- **متى:** للسؤال عن الزمان، ماضيًا وحاضرًا ومستقبلًا، مثل: (متى جئت؟).
- **أيّان:** للسؤال عن الزمان، مستقبلًا، كقوله تعالى: ﴿يَسۡـَٔلُونَ أَيَّانَ يَوۡمُ ٱلدِّينِ﴾ [الذاريات: 12] (الرفاعي، 1980، ص 120)

وتنقسم هذه الأدوات على ثلاثة أقسام حسب المستفهم عنه (عوني، 1431: 2/ 95):

1- ما يطلب به التصور تارة، والتصديق أخرى، وهو (الهمزة).

2- ما يطلب به التصديق فحسب، وهو (هل).

3- ما يطلب به التصور فقط، وهو بقية أدوات الاستفهام.

المبحث الأول: حروف الاستفهام في رسالة التوابع والزوابع لابن شهيد الأندلسي

1- حرف الاستفهام (الهمزة)

يقول ابن شهيد: "أعجزًا يا فتى الإنس؟" (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 85).

تسلط الاستفهام بالهمزة على المفعول المطلق (عجزًا) لفعل محذوف تقديره (عجزتَ) أي: أعجزتَ عجزًا، فحُذف الفعل ودلّ عليه المفعول المطلق، وقد دخلت الهمزة هنا على جملة فعلية مثبتة، حُذف فعلها ودلّ على فعليتها المصدر (عجزًا)، وهو استفهام للتصديق، ولم تجئ الهمزة للتصور؛ لأن ابن شهيد لا يريد من المخاطب أن يعيّن له المفرد بل يريد أن يجيب على أسئلته بـ"نعم أو لا"؛ لأن المجهول في السؤال هو النسبة؛ أي نسبة تحقق الإسناد سواء أكان بين المبتدأ و الخبر، أم بين الفعل والفاعل أم غير ذلك، وهنا جاءت همزة الاستفهام بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "فصاح به زهير: أأجَزْتَه؟ قال: أجَزْتُه" (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 100).

قد تسلطت الهمزة على التركيب الإسنادي الفعلي (جملة فعلية) فعلها ماضٍ مثبت (أجزتَه) بغرض التصديق، ولم تجئ للتصور، فقد أجاب (أجزتُه)؛ أي: نعم أجزته، وهنا جاءت همزة الاستفهام بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "فصاح من حبائل نشوته: أ أشجعيّ؟ قلتُ: أنا ذاك! فاستدعى ماءً قراحًا، فشرب منه وغسل وجهه" (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 102).

دخلت همزة الاستفهام على جملة اسمية حُذِفَ مبتدؤها وصُرِّح بخبره، أي: أأنت أشجعيّ؟، وهو استفهام للتصديق، حيث سأله أأنت أشجعيّ؟ وأجابه: نعم أنا ذاك؛ فأخذت همزةُ الاستفهام معنى حقيقيًا وهو (التصديق).

يقول ابن شهيد: " قول أبي الطّيب: (من الطويل) (الواحدي، 1431، ص 227).

أأخلعُ المجد عن كتفي وأطلبهُ و أتركُ الغيث في غمدي و أنتجع.

تسلّطت الهمزة على الإسناد الفعلي في جملة فعليةٍ فعلها مضارع مثبت (أخلع)، وهو استفهامٌ للتصديق، فجاءت همزة الاستفهام بمعناها الحقيقي وهو (التصديق) (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 116).

يقول ابن شهيد: "أبنارٍ طُبخت أم بِنُور؟ فإني أراها كقطع البدُّور؛ وبلوزٍ عُجنت أم بِجَوز؟".

دخلت همزةُ الاستفهام على التركيب الإسنادي في الجملة الفعلية التي تقدّم على فعلها جارٌّ ومجرور، هو(بنار)، أما (بلوزٍ) فحُذِفت معها أداة الاستفهام (الهمزة) فَسَّرَه المذكور قبله، وهو استفهام للتصور؛ لأنّ ابن شهيد يريد هنا من المخاطب أن يُعيّن له المفرد؛ لأن المجهول في السؤال هو المفرد، وهنا جاءت همزة الاستفهام بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 116)**: "أبأحشائي نُسِجَتْ، أم من صِفاقِ قلبي أُلِّفت؟.**

دخلت همزة الاستفهام على التركيب الإسنادي في الجملة الفعلية التي تقدّم على فعلها جارٌّ ومجرور، هو (بأحشائي)، وهو استفهام للتصور؛ لأنّ ابن شهيد يريد هنا من المخاطب أن يُعيّن له المفرد؛ لأنّ المجهول في السؤال هو المفرد، وهنا جاءت همزة الاستفهام بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد (ابن شهيد الأندلسي، 2013، ص 147): " فأنشدتُه: (من الطويل) (المقري، 1997: 3/ 549).

أفي كلّ عامٍ مصرعٌ لعظيمِ؟ أصابَ المَنايا حادِثي وقَدِيمي

دخلت همزة الاستفهام على التركيب الإسنادي في الجملة الاسمية ذات الخبر شبه الجملة (في كلّ عامٍ) المتقدّم على المبتدأ النكرة (مصرعٌ)، وهو استفهام يفيد التعجب والاستنكار، فأخذت همزة الاستفهام معنى مجازيًا وخرجت عن معناها الحقيقي وهو (التصور والتصديق).

يقول ابن شهيد: "قال: ألمثلي يُقال هذا؟ فقلت: فكان ماذا؟ قال: فطارحني كتاب الخليل" (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 120).

دخلت همزة الاستفهام على التركيب الإسنادي في الجملة الفعلية التي تقدّم الجار والمجرور (لمثلي) على فعلها: (يقال)، وهو استفهام يفيد التعجب، فأخذت همزة الاستفهام معنى مجازيًا وخرجت عن معناها الحقيقي وهو (التصور والتصديق).

يقول ابن شهيد: "أنقولُ: شاعرٌ أم خطيب؟ فقلتُ: الإنصاف أولى، والصَّدعُ بالحق أحجى ولا بُدَّ من قضاء" (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 127).

دخلت همزةُ الاستفهام على التركيب الإسنادي في جملة فعلية فعلها مضارع: (نقول)، وهو استفهامٌ يفيد التصور؛ لأنّ ابن شهيد يريد هنا من المخاطب أن يعيّن له المفرد؛ لأنّ المجهول في السؤال هو المفرد، وهنا جاءت همزة الاستفهام بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "إنّي لأرى نزعاتٍ كريمة؟ وقمتُ فجلست إليه جِلسة المعظِّم له" (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 130).

دخلت أداةُ الاستفهام المحذوفة وهي الهمزة على (إنّي)، وهو حرف ناسخ، والياء ضميرٌ مبني في محل نصب اسم إنّ، واللام مزحلقة للتوكيد، و(أرى) فعلٌ مضارعٌ، والفاعل ضمير مستتر تقديره (أنا)، والجملة الفعلية في محل رفع خبر إنّ، وجاء هذا الاستفهام بمعنى التصديق، وهنا جاءت همزة الاستفهام المحذوفة بمعناها الحقيقي.

2- حرف الاستفهام (هل)

يقول ابن شهيد: "وقلتُ: هل حيلةٌ في لقاء من اتفق منهم؟ قال: حتى أستأذن شيخنا" (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 87).

دخل حرف الاستفهام (هل) على جملة فعلية فعلها محذوف تقديره (توجد)، وهو استفهام يفيد التصديق، وهنا جاءت (هل) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "وهل ضَرَبَ السيفُ من غيرِ كفٍّ؟ وهل ثبتَ الرَّأسُ في غيرِ هادٍ؟ فقال: زِدني من رثائك وتحريضك" (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 96).

دخل حرف الاستفهام (هل) على جملة فعلية ذات فعلين ماضيين وهما (ضرب وثبت) وفاعلهما (السيف والرأس)، وهو استفهام يفيد النفي، أي: ولم يضرب السيفُ من غير كفٍ ولم يثبت الرأس في غير هادٍ، فأخذت (هل) الاستفهاميّةُ معنى مجازيًا، وخرجت عن معناها الحقيقي وهو (التصديق).

يقول ابن شهيد: "فقلتُ: وهل أبقيتَ للإنشاد موضعًا؟ قال: لا بُدّ لكَ، وأوعِثْ بي ولا تُنجِدْ" (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 103).

دخل حرف الاستفهام (هل) على جملة فعلية ذات فعل ماضٍ، هو (أبقى)، وهو استفهام للتصديق، وهنا جاءت (هل) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد (ابن شهيد الأندلسي، 2013، ص 100):

وهل كنتُ في العشّاق أوّلَ عاشقٍ هَوَتْ بحِجاه أعينٌ وخدود؟

دخل حرف الاستفهام (هل) على جملة اسمية منسوخة بفعل ناسخ، هو (كان)، والاستفهام هنا بمعنى قد، أي: وقد كنتُ في العشاق أول عاشق، فأفاد الاستفهامُ التوكيد، وهنا جاءت (هل) الاستفهامية بمعنى مجازي وخرجت عن معناها الحقيقي وهو (التصديق).

يقول ابن شهيد: "فقال لي فاتكُ بن الصَّقعب: فهل جاذبتَ أنتَ أحدًا من الفحول؟ قلتُ: نعم" (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 133).

دخل حرف الاستفهام (هل) على جملة فعلية ذات فعل ماضٍ، هو (جاذب)، وهو استفهام للتصديق، وهنا جاءت (هل) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "قلتُ: فهل تعرفين في الخلائق أحمق من إوزَّة، ودعيني من مثلهم في الحُبارى؟ قالت: لا قلت: فتطلبي عقل التَّجربة" (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 148).

دخل حرف الاستفهام (هل) على جملة فعلية فعلها مضارع، هو (تعرف)، وهو استفهام للتصديق، وهنا جاءت (هل) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "وهل كان يَضُرُّ أنف الناقة، أو ينقص من علمه، أو يُفلُّ شفرة فهمه، أن يصبر لي على زلةٍ تمرُّ في شعرٍ أو خُطبة، فلا يهتفُ بها بين تلاميذه، ويجعلها طرمذةً من طراميذه؟" (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 127).

دخل حرف الاستفهام (هل) على جملة اسمية منسوخة بـ (كان)، وهو استفهام للتصديق، وهنا جاءت (هل) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "وقال لي: وهل يضُرُّ قريحتك، أو ينقُص من بديهتك لو تجافيت لأنف الناقة، وصبرت له؟" (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 127).

دخل حرف الاستفهام (هل) على جملة فعلية ذات فعل مضارع هو (يضُرُّ)، وهو استفهام للتصديق، وهنا جاءت (هل) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "فهل لكَ في أن تراه؟ قلتُ: ألفُ أجلْ" (ابن شهيد الأندلسي، 1996، ص 98).

دخل حرف الاستفهام (هل) على الجملة الاسمية المقدّم خبرها جوازًا وهو شبه الجملة (لك)، و(في) حرف جرّ زائد، و(أن تراه) مصدر مؤول في محل رفع مبتدأ مؤخر، وهو استفهام للتصديق، وهنا جاءت (هل) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

المبحث الثاني: أسماء الاستفهام في رسالة التوابع والزوابع لابن شهيد الأندلسي

1- اسم الاستفهام (ما)

يقول ابن شهيد: "ما بُغيتُك؟ قال: حسين الدِّنان" (1996، ص 101).

دخلت أداة الاستفهام (ما) على اسمٍ، هو (بغيتك)، وتعرب (ما) اسم استفهام مبنيًا في محل رفع خبرا مقدّما، والاسم المعرّف بالإضافة بعدها مبتدأ مؤخرا، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن غير العاقل، وهنا جاءت (ما) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "فقلتُ: وما الذي حداكَ إلى التصوُّرِلي؟ فقال: هوىً فيك، ورغبةٌ في اصطفائك" (1996، ص 85).

دخلت أداة الاستفهام (ما) على الاسم الموصول (الذي)، وتعرب (ما) اسم استفهام مبنيًا في محل رفع مبتدأ، والاسم الموصول (الذي) في محل رفع خبرا، وجملة (حداكَ إلى التصور لي) لا محل لها من الإعراب صلة الموصول، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن غير العاقل، وهنا جاءت (ما) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: " فقلتُ: وما الذي أسكنك قعر هذه العين يا عتاب؟ قال: حيائي من التّحسُّنِ باسمِ الشِّعرِ وأنا لا أُحسنُه" (1996، ص 94).

دخلت أداة الاستفهام (ما) على الاسم الموصول (الذي)، وتعرب (ما) اسم استفهام مبنيًا في محل رفع مبتدأ، والاسم الموصول (الذي) في محل رفع خبرا، وجملة (أسكنك قعر هذه العين) لا محل لها من الإعراب صلة الموصول، وجاء هذا الاستفهامُ للسؤال عن غير العاقل، وهنا جاءت (ما) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "فقلت له: ما تتبّعك لهذه الآثار؟ قال: هي آثار فرس حارثة بن المغلَّس صاحب أبي الطيب، وقصدي هو صاحب قَنص" (1996، ص 107).

دخلت أداة الاستفهام (ما) على اسم، هو (تتبعك)، وتعرب (ما) اسم استفهام مبنيًا في محل رفع خبرا مقدّما، والاسم المعرّف بالإضافة بعدها مبتدأ مؤخرا، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن غير العاقل، وهنا جاءت (ما) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "وقلتُ للمنشدة: ما هويتُ؟ قالت: هو هويبُ، بلغة الحمير" (1996، ص 145).

دخلت أداة الاستفهام (ما) على الاسم: (هويتُ)، فتعرب (ما) الاستفهامية مبتدأ، و(هويتُ) خبره، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن غير العاقل، وهنا جاءت (ما) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "فقالت: ما أبقيت منك؟ قلت: ما ترين. قالت: شبَّ عمرٌو عن الطوق" (1996، ص 145).

دخلت أداة الاستفهام (ما) على جملة فعلية فعلها ماضٍ، هو (أبقى)، والتاء في محل رفع فاعله، و(ما) الاستفهامية تُعرَب مفعولًا به مقدّمًا على الفعل وفاعله (أبقيت)، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن غير العاقل، وهنا جاءت (ما) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "فما فعل الأحبة بعدي، أهم على العهد؟ قلتُ: شبَّ الغِلمان، وشاخ الفتيان، وتنكرتِ الخلَّان؛ ومن إخوانك من بلغ الإمارة، و انتهى إلى الوزارة" (1996، ص 145).

دخلت أداة الاستفهام (ما) على جملة فعلية فعلها ماضٍ، هو (فعل)، و(الأحبة) فاعله مرفوع، و(ما) الاستفهامية مبنية في محل نصب مفعول به مقدّم على الفعل (فعل) وفاعله (الأحبة)، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن غير العاقل، وهنا جاءت (ما) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "فقلتُ لزهير: ما شأنها؟ قال: هي تابعةُ شيخٍ من مشيختكم، تسمى العاقلة، وتُكنى أمَّ خفيف، وهي ذات حظٍ من الأدب، فاستعدَّ لها" (1996، ص 146).

دخلت أداة الاستفهام (ما) على اسم، هو (شأنها)، وتعرب (ما) اسم استفهام مبنيًا في محل رفع خبرا مقدّما، والاسم المعرّف بالإضافة بعدها مبتدأ مؤخرا، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن غير العاقل، وهنا جاءت (ما) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "ما الذي تُحسن؟ فقلت: ارتجال شعر، و اقتضاب خُطبة، على حُكم المقترح والنُّصبة" (1996، ص 147).

دخلت أداة الاستفهام (ما) على الاسم الموصول (الذي)، وتُعرب (ما) اسم استفهام مبنيًا في محل رفع مبتدأ، والاسم الموصول (الذي) خبرا مرفوعا، والجملة الفعلية (تحسن) لا محل لها من الإعراب صلة الموصول، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن غير العاقل، وهنا جاءت (ما) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

2- اسم الاستفهام (مَن)

يقول ابن شهيد: "وقلت له: بأبي أنت! من أنت؟ قال: أنا زُهيرُ ابن نُمير من أشجعِ الجنِ" (1996، ص 85).

دخلت أداة الاستفهام (من) على ضمير المخاطب (أنت)، وتعرب (من) اسم استفهام مبنيًا في محل رفع خبرا مقدّما؛ لأنه جاء بعدها ضمير، ولا يجوز إعرابها مبتدأ؛ لأنها لم يجئ بعدها فعل لازم، ويعرب ضمير المخاطب (أنت) ضميرا مبنيا في محل رفع مبتدأ مؤخرا، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن العاقل، وهنا جاءت من الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "فبمن تُريدُ أن نبدأ؟ قلتُ: الخطباء أولى بالتقديم، لكني إلى الشعراء أشوق. قال: فمن تُريدُ منهم؟ قلت: صاحب امرئ القيس" (1996، ص 87).

دخلت أداة الاستفهام (من) على جملة فعلية فعلها مضارع، هو (تريد)، وتعرب (من) اسم استفهام مبنيًا في محل جرّ بالباء، و(تريد) فعلا مضارعا مرفوعا وعلامة رفعه الضمة، والفاعل ضمير مستتر تقديره (أنت)، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن العاقل، وهنا جاءت مَن الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "فقال لي زُهير: من تُريدُ بعدُ؟ قلتُ: صاحب طرفة" (1996، ص 89).

دخلت أداة الاستفهام (من) على جملة فعلية فعلها مضارع، هو (تريد)، وتعرب (من) اسم استفهام مبنيًا في محل نصب مفعولا به مقدّما، و(تريد) فعلا مضارعا مرفوعا، وفاعله ضمير مستتر تقديره (أنت)، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن العاقل، وهنا جاءت (من) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "ثم قال لي زُهير: من تُريد بعده؟ قلتُ: صاحب أبي نُواس" (1996، ص 98).

دخلت أداة الاستفهام (من) على جملة فعلية فعلها مضارع، هو (تريد)، وتعرب (من) اسم استفهام مبنيًا في محل نصب مفعولا به مقدّما، و(تريد) فعلا مضارعا مرفوعا، والفاعل ضمير مستتر تقديره (أنت)، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن العاقل، وهنا جاءت (من) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "فقُلتُ: لمَن هذا القصرُ يا زُهير؟ قال: لطوقِ بن مالك؛ وأبُو الطَّبعِ صاحبُ البُحتُريّ في ذلك النَّاورد" (1996، ص 98).

دخلت أداة الاستفهام (من) على اسم الإشارة، (هذا)، و(لمن): اللام حرف جرّ، واسم الاستفهام مبني على السكون في محل جرّ باللام، وشبه الجملة (لمن) في محل رفع خبر مقدّم، واسم الإشارة (هذا) مبني على السكون في محل رفع مبتدأ، و(القصر) بدلٌ من المبتدأ، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن العاقل، وهنا جاءت (من) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: " فمن أشدُّهم عليك؟ قلت: جارانِ دارُهما صَقَب، وثالثٌ نابته نُوَب" (1996، ص 118).

دخلت أداة الاستفهام (من) على اسم، هو (أشدّهم)، و(من) اسم استفهام مبني في محل رفع مبتدأ، و(أشدّهم) خبره، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن العاقل، وهنا جاءت (من) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: " ينشد: (من البسيط)، وهو لـ(الحطيئة، 1993، ص 45).

قومٌ همُ الأنف والأذنابُ غيرُهُم ومن يُسوي بأنفِ الناقة الذَّنبا؟

فقالا لي: هذا صاحبُ أبي القاسم" (1996، ص 120).

دخلت أداة الاستفهام (من) على جملة فعلية فعلها مضارع، هو (يسوي)، و(من) اسم استفهام مبني على السكون في محل رفع مبتدأ، و(يسوي) فعلٌ مضارعٌ، وفاعله ضمير مستتر تقديره (هو)، و(الذنبا) مفعول به، والجملة الفعلية في محل رفع خبر (من)، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن العاقل، وهنا جاءت (من) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "فقلتُ لزُهير: من هذا؟ قال: زبدةُ الحقب، صاحب بديع الزمان" (1996، ص 124).

دخلت أداة الاستفهام (من) على اسم الإشارة (هذا)، و(من) اسم استفهام مبني على السكون في محل رفع خبر مقدّم، و(هذا) اسم إشارة مبني على السكون في محل رفع مبتدأ مؤخر، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن العاقل، وهنا جاءت (من) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "وقلت لزهير: من هذا الجني؟ فقال لي: استعذ بالله منه، إنه ضرط في عين رجلٍ فبدرت من قفاه، هذا فرعونُ ابن الجون" (1996، ص 142).

دخلت أداة الاستفهام (من) على اسم الإشارة (هذا)، وتعرب (من) اسم استفهام مبنيًا على السكون في محل رفع خبرا مقدّما، و(هذا) اسم إشارة مبنيا على السكون في محل رفع مبتدأ مؤخرا، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن العاقل، وهنا جاءت (من) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

3- اسم الاستفهام "أي"

يقول ابن شهيد: "قلتُ: أيُّ معنى سبقك إلى الإحسان فيه غيرُك، فوجدته حين رُمته صعبًا إلا عليك أنك نفذت فيه؟ قال: معنى قول الكندي" (1996، ص 131).

جاءت أداة الاستفهام (أي) مضافة إلى اسم، هو (معنى)، وتعرب (أي) اسم استفهام مبتدأ مرفوعا، وعلامة رفعه الضمة، وهو مضاف، و(معنى) مضاف إليه، وجاء هذا الاستفهام لطلب تعيين المستفهم عنه . وهنا جاءت (أي) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "قلت: كأي كلام؟ قال: ككلام أبي الطّيب" (1996، ص 135).

جاءت أداة الاستفهام (أي) مضافة إلى اسم، هو (كلام)، وتعرب (أي) اسمًا مجرورًا بالكاف، وعلامة جره الكسرة وهو مضاف، و(كلام) مضافا إليه، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن التخيير، وهنا جاءت (أي) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "ألا أيُّما أفضل: الأدبُ أم العقل؟ قالت: بل العقل" (1996، ص 148).

جاءت أداة الاستفهام (أي) مضافة إلى (ما) الزائدة، وتعرب (أي) اسم استفهام مبتدأً مرفوعًا وعلامة رفعه الضمة، و(ما) زائدة، و(أفضل) خبر المبتدأ، وجاء هذا الاستفهام لطلب تعيين المستفهم عنه ، وهنا جاءت (أي) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

4- اسم الاستفهام "كيف"

يقول ابن شهيد: (بحر الطويل) (1996، ص 83).

عجِبتُ لنفسي كيف مُلِّكها الهوى وكيف استَفَزَّ الغانِياتُ إباءها".

دخلت أداة الاستفهام (كيف) على جملة فعلية فعلها ماض هو (مُلِّك)، وتعرب (كيف) اسم استفهام مبنيًا على الفتح في محل نصب حالا، ودخلت أداة الاستفهام (كيف) على جملة فعلية أخرى فعلها ماض وهو (استفز)، ف (كيف) اسم استفهام مبني على الفتح في محل نصب حال، و(استفز) فعل ماضٍ، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن الحال، وهنا جاءت (كيف) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: (بحر الطويل) (1996، ص 147).

فكيف لِقائي الحادِثاتِ إذا سطتْ وقد فُلَّ سيفي منهُمُ وعَزيمي؟

دخلت أداة الاستفهام (كيف) على اسم، هو (لقائي)، وتعرب (كيف) اسم استفهام مبنيًا في محل رفع خبر مقدّم، و(لقائي) مبتدأ مؤخرا، والياء ضميرا مبنيا في محل جرّ مضافا إليه، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن الحال، وهنا جاءت (كيف) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: (بحر الطويل) (1996، ص 147).

وكيف اهتدائي في الخطُوب إذا دجت وقد فقدت عيناي ضوءَ نُجُومِ؟

دخلت أداة الاستفهام (كيف) على اسم، هو (اهتدائي)، وتعرب (كيف) اسم استفهام مبنيًا على الفتح في محل رفع خبرا مقدّما، و(اهتدائي) مبتدأ مؤخرا، والياء ضميرا مبنيا في محل جرّ مضافا إليه، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن الحال، وهنا جاءت (كيف) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "قال: فكيف كلامهم بينهم؟ قلت: ليس لسيبويه فيه عمل، ولا للفَراهيدي إليه طريق" (1996، ص 113).

دخلت أداة الاستفهام (كيف) على اسم، هو (كلامهم)، وتعرب (كيف) اسم استفهام مبنيًا في محل رفع خبرا مقدّما، و(كلامهم) مبتدأ مؤخرا، وهم ضميرا مبنيا في محل جرّ مضافا إليه، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن الحال، وهنا جاءت (كيف) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "فقلت: وكيف ذلك؟ قال: أو ما علمت أنَّ الواصف إذا وصف لم يتقدَّم إلى صفته، ولا سُلط الكلامُ على نعته" (1996، ص 123).

دخلت أداة الاستفهام (كيف) على اسم الإشارة (ذلك)، وتعرب (كيف) اسم استفهام مبنيًا في محل رفع خبرا مقدّما، و(ذلك) اسم إشارة مبنيا في محل رفع مبتدأ مؤخرا، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن الحال، وهنا جاءت (كيف) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

يقول ابن شهيد: "فقالت: أيها الغارُّ المغرور، كيف تحكم في الفروع وأنت لا تُحكمُ الأصول" (1996، ص 147).

دخلت أداة الاستفهام (كيف) على جملة فعلية فعلها مضارع، هو (تحكم)، وتعرب (كيف) اسم استفهام مبنيًا في محل نصب حالا، و(تحكم) فعلا مضارعا، وفاعله ضمير مستتر تقديره (أنت)، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن الحال، وهنا جاءت (كيف) بمعناها الحقيقي.

5- اسم الاستفهام (أين)

يقول ابن شهيد: "قالا: فأين بلغتَ فيهم؟ قلت: أما أبو محمدٍ فانتضى عليَّ لسانه عند المستعين، وساعدته زراقةٌ استهواها من الحاسدين، وأما أبو بكر فأقصر، واقتصر على قوله: له تابعةٌ تؤيدُه. وأما أبو القاسم الإفليلي فمكانُه من نفسي مكين، وحُبه بفؤادي دخيل" (1996، ص 119).

دخلت أداة الاستفهام (أين) على جملة فعلية فعلها ماض، هي (بلغتَ)، وتعرب (أين) اسم استفهام مبنيا على الفتح في محل نصب على الظرفية المكانية متعلقا بالفعل (بلغ)، و(بلغ) فعلا ماضيا، و(التاء) ضميرا مبنيا على الفتح في محل رفع فاعلا، وجاء هذا الاستفهام للسؤال عن المكان، وهنا جاءت (أين) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

6- اسم الاستفهام (أنَّى)

يقول ابن شهيد: "أنَّى لك بها يا فتى المغرب" (1996، ص 124).

دخلت أداة الاستفهام (أنى) على شبه الجملة (لك)، وتعرب (أنّى) اسم استفهام مبنيًا في محل رفع مبتدأ، و(لك) جارا ومجرورا في محل رفع خبرا، وجاء هذا الاستفهام بمعنى من أين لك بها يا فتى المغرب، وهنا جاءت (أنى) الاستفهامية بمعناها الحقيقي.

7- اسم الاستفهام (متى)

يقول ابن شهيد (ابن بسام، 1997: 1/ 254):

وإذا أبو يحيى تأخَّر نفسهُ فمتى أُؤمّلُ في الزَّمان لحاقها؟

دخلت أداة الاستفهام (متى) على جملة فعلية فعلها ماضٍ، هي (أؤمل)، وتعرب (متى) اسم استفهام مبنيا في محل نصب ظرف زمان، وجاءت (متى) للسؤال عن الزمن، فجاءت بمعناها الحقيقي.

النتائج:

توصل البحث إلى العديد من النتائج، التي من أهمها:

1- أنّ ابن شهيد الأندلسي استعمل أسلوب الاستفهام في رسالته على النحو المستعمل في كلام العرب، ولم يختلف استعماله عن القواعد التي وضِعت فيما بعد.

2- أنّ لأدوات الاستفهام سلطة وتأثيرًا في الأسلوب؛ لأنها تخرجه من الخبرية إلى الإنشائية.

3-كان لمعظم أدوات الاستفهام حضور في رسالة التوابع والزوابع، حيث استُعملت تسع أدوات من بين إحدى عشرة أداة، وهي: (الهمزة، وهل، وما، ومن، وأي، وكيف، وأين، وأنَّى، ومتى).

5- غابت أداتان من أدوات الاستفهام عن رسالة التوابع والزوابع، وهما: (كم، وأيان)؛ حيث لم يرد لهما استعمالٌ في الرسالة.

المراجع:

ابن بسام، علي الشنتريني. (1997). *الذخيرة في محاسن أهل الجزيرة* (إحسان عباس، تحقيق)، دار الثقافة.

الحطيئة، جرول العبسي. (1993). *ديوان الحطيئة برواية وشرح ابن السكيت* (ط.1)، دار الكتب العلمية.

الرفاعي، أحمد مطلوب. (1980). *أساليب بلاغية، الفصاحة- البلاغة- المعاني* (ط.1)، وكالة المطبوعات.

ابن شهيد الأندلسي، أحمد بن عبد الملك. (1996). *رسالة التوابع والزوابع* (بطرس البستاني، تحقيق ط.2)، دار صادر للطباعة والنشر.

ابن شهيد الأندلسي، أحمد بن عبد الملك. (2013). *ديوانه* (يعقوب زكي، تحقيق)، دار الكتاب العربي للطباعة والنشر.

عباس، إحسان. (1969). *تاريخ الأدب الأندلسي: عصر سيادة قرطبة* (ط.2). دار الثقافة.

عبد الغفار، محمد حسن. (1432). *شرح المقدمة الآجرومية في النحو*.

عوني، حامد. (1431). *المنهاج الواضح للبلاغة*. المكتبة الأزهرية للتراث.

المقري، شهاب الدين أحمد. (1997). *نفح الطيب من غصن الأندلسي الرطيب* (إحسان عباس، تحقيق ط.1)، دار صادر.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414). *لسان العرب* (ط.3)، دار صادر.

الهاشمي، أحمد بن إبراهيم بن مصطفى. (1431). *جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع*، المكتبة العصرية.

الواحدي، علي بن أحمد. (1431). *شرح ديوان المتنبي*، د.ن.

Arabic References

Ibn Bassām, ʿAlī al-Shantarīnī. (1997). *al-Dhakhīrah fī Maḥāsin ahl al-Jazīrah* (Iḥsān ʿAbbās, taḥqīq), Dār al-Thaqāfah.

al-Ḥuṭay'ah, Jarwal al-ʿAbsī. (1993). *Dīwān al-Ḥuṭay'ah bi-riwāyat wa-sharḥ Ibn al-Sikkīt* (1st ed.), Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

al-Rifāʿī, Aḥmad Maṭlūb. (1980). *Asālīb balāghīyah, alfṣāḥt-alblāght-al-maʿānī* (1st ed.), Wakālat al-Maṭbūʿāt.

Ibn Shahīd al-Andalusī, Aḥmad ibn ʿAbd al-Malik. (1996). *Risālat al-tawābiʿ wa-al-zawābiʿ* (Buṭrus al-Bustānī, taḥqīq 2nd ed.), Dār Ṣādir lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr.

Ibn Shahīd al-Andalusī, Aḥmad ibn ʿAbd al-Malik. (2013). *dīwānih* (Yaʿqūb Zakī, taḥqīq), Dār al-Kitāb al-ʿArabī lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr.

ʿAbbās, Iḥsān. (1969). *Tārīkh al-adab al-Andalusī: ʿaṣr siyādat Qurṭubah* (2nd ed.). Dār al-Thaqāfah.

ʿAbd al-Ghaffār, Muḥammad Ḥasan. (1432). *sharḥ al-muqaddimah al-Ājurrūmīyah fī al-naḥw*.

ʿAwnī, Ḥāmid. (1431). *al-Minhāj al-Wāḍiḥ lil-balāghah*. al-Maktabah al-Azharīyah lil-Turāth.

al-Muqrī, Shihāb al-Dīn Aḥmad. (1997). *Nafḥ al-Ṭayyib min Ghuṣn al-Andalusī al-raṭīb* (Iḥsān ʿAbbās, taḥqīq Ṭ. 1), Dār Ṣādir.

Ibn manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram. (1414). *Lisān al-ʿArab* (3rd ed.), Dār Ṣādir.

al-Hāshimī, Aḥmad ibn Ibrāhīm ibn Muṣṭafá. (1431). *Jawāhir al-balāghah fī al-maʿānī wa-al-bayān wa-al-badīʿ*, al-Maktabah al-ʿAṣrīyah.

al-Wāḥidī, ʿAlī ibn Aḥmad. (1431). *sharḥ Dīwān al-Mutanabbī*, D. N.

OPEN ACCESS
Received: 13 -04 -2024
Accepted: 07- 06-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Impact of Preposing and Postposing in Figurative Expression in the Poetry of Ibn al-Rumi

Abdulaziz Bin Hussein Bin Mubarak Al-Harithi *
bnh670@gmail.com

Abstract:

This research explores the impact of preposing and postposing in the figurative language of Ibn al-Rumi's poetry. It aims to uncover how these syntactic techniques create new meanings within figurative sentences and how Ibn al-Rumi utilized them to enhance poetic expression. The study begins with an introduction, followed by a preface defining preposing and postposing and their impact on syntactic structure, as well as their importance in sentence construction. The main body of the research is divided into two sections that examine preposing and postposing in nominal and verbal sentences. The findings highlight numerous examples demonstrating the influence of these techniques on the construction of nominal and verbal sentences in Ibn al-Rumi's figurative language, with varying meanings based on context. The majority of preposing examples involve placing the predicate phrase before the indefinite subject to achieve exclusivity and specification. Furthermore, preposing and postposing in Ibn al-Rumi's figurative expressions serve multiple purposes, particularly in satire, where they are used to mock and ridicule the subject.

Keywords: Preposing and Postposing, Meaning, Figurative Expression, Poetic Purposes, Subject and Predicate.

* PhD Scholar, Department of Arabic Language and Literature, College of Humanities and Social Sciences, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Harithi Abdulaziz bin Hussein bin Mubarak. (2024). The Impact of Preposing and Postposing in Figurative Expression in the Poetry of Ibn al-Rumi, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 403 - 431.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/04/13م
تاريخ القبول: 2024/06/07م

أثر التقديم والتأخير في التعبير التصويري في شعر ابن الرومي

عبدالعزيز بن حسين بن مبارك الحارثي*

bnh670@gmail.com

ملخص:

يتناول هذا البحث أثر التقديم والتأخير في التعبير التصويري في شعر ابن الرومي، وهدفه من ذلك هو معرفة أثر التقديم والتأخير في إنتاج الدلالات الجديدة في بناء الجمل التصويرية، وكيف استطاع ابن الرومي أن يثري الدلالة الشعرية في بناء صوره القائمة على التقديم والتأخير، وتم تقسيمه إلى مقدمة، وتمهيد تعريفي يوضح مفهوم التقديم والتأخير وأثره في التركيب النحوي، فضلًا عن أهمية التقديم والتأخير في بناء الجملة، ثم مبحثين يختصان بالتقديم والتأخير في الجملة الاسمية والجملة الفعلية، ليخرج البحث بنتائج عدة أهمها كثرة الشواهد التي تكشف عن أثر التقديم والتأخير في بناء الجملة الاسمية والفعلية في التعبير التصويري في شعر ابن الرومي بدلالاتها المختلفة حسب سياقها، وأكثر شواهد التَّقديم في التعبير التصويري في شعر ابن الرومي كانت في صورة تقديم الخبر شبه الجملة على المبتدأ النكرة، وأغلبها كان الغرض منها القصر والتخصيص، كما أفضى التقديم والتأخير في التركيب التصويري في شعر ابن الرومي إلى أغراض مختلفة جاء أبرزها في سياق الهجاء، وكان أهم تلك الأغراض هو تحطيم المهجو بالسخرية والاستهزاء وغير ذلك.

الكلمات المفتاحية: التقديم والتأخير، الدلالة، التعبير التصويري، الأغراض الشعرية، المبتدأ والخبر.

* طالب دكتوراه - قسم اللغة العربية وآدابها - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحارثي، عبدالعزيز بن حسين بن مبارك. (2024). أثر التقديم والتأخير في التعبير التصويري في شعر ابن الرومي، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6*(3): 403-431.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2078

المقدمة

يهتم هذا البحث بدراسة أثر التقديم والتأخير في التعبير التصويري في شعر ابن الرومي، انطلاقًا من أهمية التقديم والتأخير في بناء الجمل وتنوعها وإنتاج الدلالة في التعبير، فضلًا عن أهمية التقديم والتأخير في خلخلة بناء الجمل الاسمية والفعلية، وتحقيق وظائف وأغراض دلالية يفضي إليها في سياقها.

وهدف البحث من ذلك هو معرفة أثر التقديم والتأخير في إنتاج الدلالات الجديدة في بناء الجمل التصويرية، وكيف استطاع ابن الرومي أن يثري الدلالة الشعرية في بناء صوره القائمة على التقديم والتأخير، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم بتحليل دلالات الصور الشعرية التي بنيت عليها الجمل الاسمية والفعلية في شعر ابن الرومي، واستخراج الدلالات الجديدة التي نتجت عن هذا التركيب التصويري بأبعادها المختلفة.

ولتحقيق تلك الأهداف؛ تقوم خطة البحث على تمهيد ومبحثين وخاتمة ثم قائمة بأهم المصادر والمراجع. أما التمهيد فيختص ببيان توضيحي لأهمية التقديم والتأخير في بناء الجملة، فضلًا عن بيان التعبير التصويري عند ابن الرومي، وأما المبحث الأول فيختص بالكشف عن التقديم والتأخير في الجملة الاسمية، ويتفرع منه فرعان يختصان بركني الجملة الاسمية؛ الأول التَّقديم والتَّأخير في الجملة الاسميَّة المطلقة، والآخر التَّقديم والتَّأخير في الجملة الاسميَّة المقيدة. ولكل واحدٍ منهما شواهده التحليلية التي تختص به وتكشف عنه. وأما المبحث الثاني فيختص بالتقديم والتأخير في الجملة الفعلية عبر عدة شواهد تكشف عن دلالاته ووظائفه في سياقها. وأما الخاتمة فتكشف عن أهم النتائج التي خرج بها البحث، ثم قائمة بالمصادر والمراجع التي استفاد منها البحث.

التمهيد:

أولًا: التَّقديم والتَّأخير وأهميته في بناء الجملة

التَّقديم لغة: مصدر قدَّم يُقدِّم تقديمًا، أي: وضعه أمام غيره، والقُدْمةُ، والقَدمُ: السابقةُ في الأمرِ، والقِدَمُ مصدرُ القديمِ من كل شيء، وتقول: قَدَمَ فلانٌ قَومَهُ، أي: يكون أمامهم (الجوهري، 1987: 2006/6، 2007، وابن منظور، 1414: 465/12- 469).

والتَّأخير لغة: مصدر تأخَّر يتأخَّر تأخيرًا، وهو ضد التَّقديم، ومؤخَّر كل شيء خلاف متقدَّمِه (ابن منظور، 1414: 12/4).

أما في الاصطلاح فلم يُعنَ العلماء بتحديد مصطلحي التَّقديم والتَّأخير، ولعل ذلك يرجع إلى وضوح هذين المصطلحين، وعلى الرغم من ذلك فإننا لا نُعدَم من إشارات حاول فيها أصحابها تحديد المقصود بهذين المصطلحين، ومن ذلك ما ذكره الثعالبي في قوله: "وَإِن أخَّرتَ مُتَقَدما فعذري فِيهِ أَن الْعَرَب قد تبدأ

بِذكر الشَّيْء والمقدَّم غيرُه" (الثعالبي، 2002، ص 221).

وعرَّف الطوفي التَّقديم والتَّأخير بقوله: "هو جعل اللفظ في رتبة قبل رتبته الأصلية، أو بعدها، لعارض اختصاص أو أهمية أو ضرورة" (د.ت، ص 189).

فحقيقة التَّقديم والتَّأخير نقل اللفظ من مكانه (السبكي، 2003: 389/1)، وهو ما عبر عنه الزمخشري بقوله: "وإنما يقال مُقدَّم ومؤخَّر للمُزَال لا للقارّ في مكانه" (الزمخشري، 1407: 1/ 661).

والتَّقديم والتَّأخير سمة من سمات العربية وسننها (ابن فارس، د.ت، ص 412، والثعالبي، 2002، ص 221)، وأسلوب من الأساليب البلاغية التي تفننت بها العرب، واعتنى بها الفصحاء والبلغاء، وهو "فن رفيع يعرفه أهل البصر بالتعبير، والذين أوتوا حظًّا من معرفة مواقع الكلام" (السامرائي، 2006م، ص 53).

وقد ألمح العلماء إلى أهمية التَّقديم والتَّأخير، وأثره في الكلام، إذ قال الجرجاني: "هو بابٌ كثيرُ الفوائد، جَمُّ المَحاسن، واسعُ التصرُّف، بعيدُ الغاية، لا يَزالُ يَفْتَرُّ لك عن بديعةٍ، ويُفْضي بكَ إلى لَطيفة، ولا تَزال تَرى شِعرًا يروقُك مسْمَعُه، ويَلْطُف لديك موقعُه، ثم تنظرُ فتجدُ سببَ أنْ راقكَ ولطفَ عندك، أن قُدِّم فيه شيءٌ، وحُوِّل اللفظُ عن مكانٍ إلى مكان" (الجرجاني، 1992: 106/1).

وقال الزركشي: "هو أحد أساليب البلاغة، فإنهم أتوا به دلالة على تمكنهم في الفصاحة، وملكتهم في الكلام، وانقياده لهم، وله في القلوب أحسن موقع، وأعذب مذاق" (الزَّركشي، 1957: 310/1).

وقد أشار النحويون إلى عدد من أغراض التَّقديم والتَّأخير، وذلك أنهم نظروا فيها إلى اعتبارات متعددة، فمنهم من ذكر أغراض التَّقديم والتَّأخير في الألفاظ، تقديم لفظ على غير عامله، كتقديم الجن على الإنس، والضر على النفع، وغيرها من الألفاظ، وممن سلك هذا المسلك أبو القاسم الذي قال: "إن الأشياء مراتب في التَّقديم والتَّأخير، إما بالتفاضل أو بالاستحقاق أو بالطبع أو على حسب ما يوجبه المعقول" (الزَّجَّاجي، 1986، ص67).

وأبو القاسم السهيلي (581هـ)، حيث قال: "ما تقدم من الكلام فتقديمه في اللسان على حسب تقدُّم المعاني في الجنان، والمعاني تتقدَّم بأحد خمسة أشياء: إما بالزمان، وإما بالطبع، وإما بالرتبة، وإما بالسبب، وإما بالفضل والكمال، فإذا سبق معنى من المعاني إلى الخَلد والفِكر بأحد هذه الأسباب الخمسة، أو بأكثرها، سبق اللفظ الدال على ذلك المعنى السابق، وكان ترتُّب الألفاظ بحسب ذلك...، وربما كان ترتيب الألفاظ بحسب الخفة والثقل لا بحسب المعنى" (السهيلي، 1992، ص 209).

وحاول بعض البلاغيين والمفسرين الجمع بين أغراض تقديم الألفاظ بعضها على بعض، وأغراض تقديم العناصر النحوية بعضها على بعض في التراكيب اللغوية، فذكروا أن التقديم يكون للاهتمام، أو للتخصيص والقصر، أو لرعاية الفاصلة، أو لمراعاة النظم والسجع، أو لمراعاة السياق، أو للتعظيم والتفخيم، أو أن المتقدم له صدر الكلام، كحروف الاستفهام، والنفي، أو لقصد التفنن في الفصاحة، وإخراج الكلام على

عدة أساليب (الرازي، 2004، ص 192- 195، وابن الأثير، 1420: 35/2، والطيبي، 1977، ص 48- 53، والزركشي، 1957: 238/3- 283).

وعليه سوف أعرض لدلالات التَّقديم والتَّأخير، وشواهدهما من التعبيرات التصويرية في شعر ابن الرومي؛ وذلك في مبحثين، هما: المبحث الأول: التَّقديم والتَّأخير في الجملة الاسميَّة. المبحث الثاني: التَّقديم والتَّأخير في الجملة الفعليَّة.

ثانيًا: التعبير التصويري عند ابن الرومي

لقد أبدع ابن الرومي في التصوير أيّما إبداع، بل كان من أنبغ الشعراء في التصوير، حتَّى ليصح أن يقال فيه: إنه رسام استغنى بقلمه عن ريشته، وبقرطاسه عن لوحته؛ يروعك فيه -حين يرسم منظرًا بشعره- دقة إحساسه بكل ما في المنظر من لون أو حركة أو شكل، وشدة استقصائه لجزئياته ودقائقه، ليؤلف من ذلك كله صورة كاملة تنبض بالحركة والحياة (بدوي، 1937، ص 131).

قال عنه عباس العقاد: "لست أعرف فيمن قرأت لهم من مشارقة ومغاربة أو يونان أقدمين وأوروبيين محدثين، شاعرًا واحدًا له من الملكة المطبوعة في التصوير مثلما كان لابن الرومي في كل شعر قاله مُشبِّهًا، أو حاكيًا على قصد منه، أو على غير قصد؛ لأنه مصوِّر بالفطرة المُهيَّأة لهذه الصناعة، فلا ينظر ولا يلتفت إلا تنبهت فيه الملكة الحاضرة أبدًا، وأخذت في العمل موفقةً مجيدةً، سواء ظهر عليها أو سها عنها، كما قد يسهو المصور وهو عاملٌ في بعض الأحايين. إنما التصوير لون وشكل ومعنى وحركة، وقد تكون الحركة أصعب ما فيه، لأن تمثيلها يتوقف على ملكة الناظر، ولا يتوقف على ما يراه بعينه ويدركه بظاهر حسّه، ولكن تمثيل هذه الحركة المستصعبة كان أسهل شيء على ابن الرومي وأطوعه، وأجراه مع ما يريد من جد أو هزل، وحزن أو سرور" (العقاد، 1982، ص 258).

ويرى طه حسين أن "ابن الرومي كان قوي الخيال جدًّا، وكان خياله بعيدًا ليس بالقريب، وكان حاد الحس جدًّا، وكان قوي الشعور، فكان إذا ألم بمعنى من المعاني تأثر به تأثرًا واضحًا" (حسين، 1936، ص 140).

لقد كان "يُنظر إلى الأشياء بعين مصور صنَّاع، لا يفوتها لون من الألوان التي تنسجها خيوط الشمس في ائتلاف أو اختلاف، وفي سطوع أو خفوت، فإذا أضفت إلى ذلك مقدرته في تصوير الحدب والصلع والقصار وأصحاب اللحى الكثيفة والأنوف الغليظة، أمكنك أن تقول أيضًا: ولا يفوتها شكل من الأشكال، فهو فنان لا تنقصه إلا الريشة واللوحة بل لا تنقصه هاتان؛ لأنه استعاض عن الريشة بالقلم وعن اللوحة بالقرطاس، فاكتفى بهما، وأثبت في النظم البديع ما لا تثبته الألوان والأشكال" (العقاد، 2013، ص 101).

واستخدم ابن الرومي الصنعة في تعبيراته التصويرية استخدامًا واسعًا، ومما أعانه على ذلك معجمه اللغوي الواسع، ومقدرته على انتقاء الألفاظ، ووضعها في مواضعها بعناية فائقة، ومن ذلك استخدامه للطباق والجناس في سخريته، كما في قوله: [الهزج]، (2003: 108/1):

فَـــــلَا دَانِـــــيْهِمُ يُجْنَـــــى وَلَا نَـــــائِيْهِمُ يُـــــدْنَى

مَجَاهِيْـــــلٌ مَعَازِيْـــــلٌ إِلَـــى اليُسْـــرَى عَـــنِ اليُمْنَـــى

مَخَاذِيْـــــلٌ مَمَـــــايِيْلٌ إِلَـــى السَّـــوْأَى عَـــنِ الحُسْـــنَى

وقوله: [الخفيف] (2003: 105/1):

لَـــوْ تَلَفَّفْـــتَ فِـــي كِسَـــاءِ الكِسَـــائِي وَتَلَبَّسْـــــتَ فَـــــرْوَةَ الفَـــــرَّاءِ

ويستعين بالتشبيه والمجاز والكناية بشكل لافت، وسترد في الدراسة شواهد كثيرة على ذلك، ساعده في ذلك براعته على التصوير، فقد كان "مصورًا من رأسه إلى أخمصيه، في حله وترحاله، في يقظته أو منامه" (شلق، 1982، ص 164).

ويكثر في تعبيراته التصويرية تشبيه الحسي بالمعنوي، ومن ذلك قوله معاتبًا القاسم بن عبيدالله: [الطويل] (2003: 964/3):

فتًى وجهُهُ كالهَجْرِ لا وصلَ بعدهُ وأما قَفَاه فهْوَ وَصْلٌ بلا هجرِ

واتخذ ابن الرومي من التصوير الكاريكاتوري أسلوبًا فريدًا، وتميز بقدرته على إعادة صياغة المشاهد الواقعية العامة والخاصة، وعبَّر عنها في إطار تهكمي، يقوم على المبالغة الفنية، وعلى إثارة الاهتمام إلى المواضيع المعبَّر عنها، وتحويلها إلى هدف للتهكم والاستهزاء، وإفراغها من محتواها الجدّي، ونراه يقوم بالتقاط العيوب الجسمية والصوتية والمعنوية للمهجوّ، وإفراغها في قالب كاريكاتوري يقوم على التضخيم والتجسيم والمبالغة في الوصف والتدقيق فيه، والإتيان بالغريب والعجيب المثير لذهن المتلقي مما يبعث على الضحك من المهجوّ (ابن عمي، 2014، ص 88)، ونراه في أغلب قصائده "كالرسام الذي بسط أمامه لوحته، وأقبل على الوجوه والأشكال يتفرَّسها، ويطيل النظر في ملامحها وشاراتها، وما تَشِفّ عنه من المعاني، وتشير إليه من الدلائل، ويراقبها في التفاتاتها ومواقفها وحركاتها؛ لينثني بعد ذلك إلى لوحته، فيثبت عليها ما توارد على بصره وقريحته من الألوان والمعارف والهيئات من حيث هي تحفة فنية تستهوي الحواس والأذواق" (العقاد، 2013، ص 104).

لقد كان ابن الرومي فنانًا بارعًا بما أوتي من ملكة التصوير، وامتاز بقوة صوره ودقتها، واعتمد على

صور تخييلية إيحائية، فتراه يعرض شيئًا وهو لا يقصده لذاته، بل يريد شيئًا آخر يجانسه بالقرب أو البعد، وقد تكون كل لفظة في حد ذاتها موحية بالصورة، كما يكون التركيب مُوحيًا، وقد لا تكون الصورة حصيلة اللفظة الواحدة أو التركيب، بل من شيء يموج في ذهن الشاعر لم يصرح به، وإنما لمّح إليه في أثناء العرض (شلق، 1982، ص 221).

فيتبيّن لنا مما سبق أن التصوير عند ابن الرومي يعدُّ من أبرز الوسائل التي اعتمد عليها في تعبيره عما ينطبع في مخيلته من صور متنوعة؛ ليعبر عنها بألفاظه، حيث اهتم بالتشكيل في منظوره الجمالي؛ لذا كانت عنايته كامنة في الصورة الجمالية وطريقة التقاطها، فـ"ضم إلى دقة الروم في التصوُّر قوة العرب في التصوير" (الزيات، د.ت، ص 278).

المبحث الأول: التَّقديم والتَّأخير في الجملة الاسميَّة

الأصل في الجملة الاسميَّة أن يتقدَّم المبتدأ، ويتأخَّر الخبر؛ وأرجعوا ذلك لأسباب، منها: أن "المبتدأ عامل في الخبر (ابن مالك، 1990: 296/1)، وإذا كان عاملًا فحقّه أن يتقدَّم، كما تتقدَّم سائر العوامل على معمولاتها، لا سيما عامل لا يتصرف"، ومنها: أن الخبر وصف في المعنى للمبتدأ، فاستحق التَّأخير كالوصف (المرادي، 2008: 481/1، وابن عقيل، 1980: 227/1)، ومنها: أن "المبتدأ محكوم عليه، وحقّ المحكوم عليه أن يكون متقدِّما على المحكوم به" (السيوطي، د.ت: 384/1).

ويتوجَّب المحافظة على هذا الأصل في عدد من الحالات، وهي على النحو التالي (ابن عقيل، 1980: 232/1 -239):

1- إذا كان كل من المبتدأ والخبر معرفة أو نكرة صالحة لجعلها مبتدأ، وليس هناك قرينةٌ تعيّن أحدهما، فيتقدَّم المبتدأ؛ خشيةَ التباس المسنَدِ بالمسنَدِ إليه، نحو: زيدٌ أخوكَ، وأخي صديقي.

2- أن يكون الخبر فعلًا رافعًا لضمير المبتدأ مستترًا، نحو: (زيدٌ قامٌ).

3- أن يكون الخبر محصورًا بإنما أو إلا، نحو: (إنَّما زيدٌ قائمٌ)، و(ما زيدٌ إلا قائمٌ).

4- إذا كان خبرًا لمبتدأ قد دخلت عليه لام الابتداء، نحو: (لزيدٌ قائمٌ).

5- أن يكون الخبر له صدر الكلام، كأسماء الاستفهام، نحو: (مَن جاء؟)، وأسماء الشرطِ، نحو: (مَن يَتّقِ اللهَ يُفلحْ)، وما التعجُّبيّةِ، نحو: (مَا أحسنَ الفضيلةَ!)، وغيرها.

إلا أن هذا الأصل قد يتغيَّر؛ فيتقدَّم الخبر، ويتأخَّر المبتدأ؛ تبعًا لظروف النص ودواعي السياق، وذلك حينما لا يوجد ما يوجب التزام كلٍّ منهما رتبتَه الطبيعية.

وذكر المبرد أنه "إنما يصلح التَّقديم والتَّأخير إذا كان موضّحًا عن المعنى" (المبرد، د.ت: 95/3)، وقيَّد ابن مالك تقديم الخبر بأمن اللبس، فإن وجدت قرينة تميّز المبتدأ من الخبر، وتمنع الخلط بينهما،

جاز تقديم أحدهما على الآخر، وإن لم توجد القرينة فلا بد من التزام الترتيب منعًا للالتباس (ابن مالك، 1982: 1/ 366).

وتقديم الخبر على المبتدأ قسمان: جائز وواجب، فأما التَّقديم الجائز للخبر على المبتدأ فيكون عند عدم وجود ما يمنع التَّقديم والتَّأخير (ابن عقيل، 1980: 1/ 243)، وبشرط خلو تقديم الخبر على المبتدأ من الالتباس والتعقيد بنوعيه اللفظي والمعنوي؛ لأنَّهما يؤديان إلى الإخلال بمقتضيات البلاغة. قال ابن سنان الخفاجي: "فمِنْ وَضعِ الألفاظ موضعها أن لا يكون في الكلام تقديم وتأخير حتَّى يؤدِّي ذلك إلى فساد معناه، وإعرابه في بعض المواضع أو سلوك الضرورات؛ حتَّى يفصل فيه بين ما يقبح فصله في لغة العرب، كالصلة والموصول، وما أشبههما" (ابن سنان الخفاجي، 1982، ص 111).

وأما التَّقديم الواجب للخبر على المبتدأ فيكون في الحالات الآتية (الرضي، 1996: 1/ 259، وابن عقيل، 1980: 1/ 240- 243):

1- أن يكون المبتدأ نكرة ليس لها مسوغ إلا تقدم الخبر، والخبر ظرف أو جار ومجرور، نحو: عندك رجلٌ، وفي الدَّارِ رجلٌ.

2- أن يشتمل المبتدأ على ضمير يعود على شيء في الخبر؛ لئلا يعود الضمير على متأخر لفظًا ورتبة، نحو: في الدارِ صاحبُهَا.

3- أن يكون الخبر له صدر الكلام، كأسماء الاستفهام، نحو: أين زيدٌ؟

4- أن يكون المبتدأ محصورًا، نحو: إنما في الدارِ زيدٌ، وما في الدارِ إلا زيدٌ.

وسأبدأ بدراسة التَّقديم والتَّأخير في ركني الإسناد في الجملة الاسميَّة المطلقة، ثم التَّقديم والتَّأخير في ركني الإسناد في الجملة الاسميَّة المقيدة.

أ- التَّقديم والتَّأخير في الجملة الاسميَّة المطلقة

الجملة الاسميَّة المطلقة هي الجملة الاسميَّة التي "أطلقت من قيد الناسخ بما يقيّدها به من معنى" (عبداللطيف، 1995، ص 154).

وقد ورد الخبر متقدّمًا على المبتدأ في الجملة الاسميَّة المطلقة في مواضع كثيرة من شواهد التعبير التصويري في شعر ابن الرومي، ومن ذلك ما يأتي:

الشاهد الأول: قال ابن الرومي في عمرو النصراني: [البسيط] (2003: 4/1550):

لِلنَّـــاسِ فِيْـــلٌ إِمَـــامُ النَّـــاسِ مَالِكُـــهُ وَأَنْـــتَ يَـــا عَمْـــرُو فِيْـــلُ اللهِ لَا النَّـــاسِ

عَلَيْـــكَ خُرطُـــومُ صِـــدْقٍ لا فُجِعْـــتَ بِـــهِ فَإِنَّـــــهُ آلَـــــةٌ لِلْجُـــــوْدِ والبَـــــأْسِ

قدَّم الشاعر الخبر شبه الجملة على المبتدأ في موضعين:

الموضع الأول: قوله: (لِلنَّاسِ فِيْلٌ)، فـ(للنَّاسِ) جار ومجرور، شبه جملة، في محل رفع خبر مقدَّم، و(فيلٌ)؛ مبتدأ مؤخَّر، والتَّقديم في هذا الموضع من حالات الوجوب؛ لأن المبتدأ نكرة ليس لها مسوغ إلا تقدُّم الخبر، والخبر جار ومجرور؛ والغرض من هذا التَّقديمُ التخصيصُ.

الموضع الثاني: قوله: (عَلَيْكَ خُرطومُ)، فـ(عليك) جار ومجرور، شبه جملة، في محل رفع خبر مقدَّم، و(خُرطومُ)؛ مبتدأ مؤخَّر، والتَّقديم في هذا الموضع من حالات الوجوب؛ لأن المبتدأ نكرة ليس لها مسوغ إلا تقدم الخبر، والخبر جار ومجرور؛ والغرض من هذا التخصيصُ، وفي هذا التصوير مبالغة في السخرية من أنف عَمرٍو، إذ هو من فرط ضخامته يشبه خرطوم الفيل، وتبلغ السخرية ذروتها حين جعل أنفه وسيلة لجمع المال، وأداة للدفاع عن النفس (ابن الرومي، 2003: 3/217).

وقد نصَّ البلاغيون على أن تقديم الخبر على المبتدأ يفيد الاختصاص في الغالب (ابن منظور، 1414: 1/374)، وهذا ما يبدو في أكثر الشواهد التي تقدم فيها الخبر على المبتدأ في التعبيرات التصويرية في شعر ابن الرومي.

الشاهد الثاني: قال يصف قينة: [الرجز] (2003: 1/313):

لهَـــا فَـــمٌ مِثْـــلُ اتِّسَـــاعِ الـــدَّرْبِ

بَقْبَاقَـــــةٌ كبَقْبَقَـــــاتِ الحُـــــبِّ

هَـــــدَّارَةٌ مِثْـــــلُ هَـــــدِيرِ النُّجْـــــبِ

شبّه ابن الرومي فم هذه القينة وهي تغني بالدَّرب، أي الباب الواسع، وهو تشبيه منتزع من أدوات الإنسان وحياته اليومية (الحلواني، 2002، ص 50)، وهذا يوحي باتساع الفم إلى درجة أن الفم صار بقباقًا لا ينضبط فيه النغم، ولا تستقيم فيه مخارج الحروف (صبح، 1976، ص 101، وشلق، 1982، ص307).

في هذا التعبير التصويري قدَّم الشاعر الخبر شبه الجملة على المبتدأ في قوله: (لهَا فَمٌ)، فالجار والمجرور (لها) شبه جملة، في محل رفع خبر مقدَّم، و(فَمٌ)؛ مبتدأ مؤخَّر، والتَّقديم في هذا الموضع من حالات الوجوب؛ لأن المبتدأ نكرة، والخبر جار ومجرور؛ والغرض من هذا التَّقديم القصر والتخصيص، فلهذه المغنية فم ليس لغيرها.

الشاهد الثالث: قال يهجو امرأة: [الطويل] (2003: 4/1623):

لَهَـــا جَبْهَـــةٌ فِيهَـــا سُـــطُوحُ نَصِـــيْفِ وَصَـــدغٌ لَهَـــا غَـــالٍ بِنِصْـــفِ رَغَيْـــفِ

كـأنَّ بقَايَـا الـمِسْكِ فـي صَحْنِ خـدِّهَا بقايَـا سَـمَادٍ فـي جِـدَارٍ كَنَيْـفِ

في هذا التعبير التصويري قدَّم الشاعر الخبر شبه الجملة على المبتدأ في قوله: (لها جبهة)، فالجار والمجرور (لها) شبه جملة، في محل رفع خبر مقدَّم، و(جبهةٌ)؛ مبتدأ مؤخَّر، والتَّقديم في هذا الموضع من حالات الوجوب؛ لأن المبتدأ نكرة، والخبر جار ومجرور؛ والغرض من هذا التَّقديم القصر والتخصيص، فلهذه المهجوة جبهة ليست لغيرها في الهيئة الموصوفة في هذا التعبير التصويري.

الشاهد الرابع: قال يهجو أبا بكر الحريثي: [الرمل] (2003: 274/1):

لِلحُرَيْثِـيِّ أَبِـي بَكْـرٍ غَبَـبْ وَلَـهُ قَرْنَـانِ أَيْضًـا وَذَنَـبْ

فِـإِذَا مَـا قَـالَ: إنّـا عَجَـمٌ قَـالَ قَرْنَـاهُ جَمِيْعًـا: قَـدْ كَـذَبْ

قدَّم الشاعر الخبر شبه الجملة على المبتدأ في موضعين:

الأول: قوله: (للحُريثيّ أبي بكرٍ غَبَبْ)، فقوله: (للحُريثيّ) جار ومجرور، شبه جملة، في محل رفع خبر مقدَّم، و(غَبَبْ)؛ مبتدأ مؤخَّر، والتَّقديم في هذا الموضع من حالات الوجوب؛ لأن المبتدأ نكرة ليس لها مسوغ إلا تقدم الخبر، والخبر جار ومجرور؛ والغرض من هذا التَّقديم التخصيص.

الثاني: قوله: (وله قَرْنَانِ)، فـ(له) جار ومجرور، شبه جملة، في محل رفع خبر مقدَّم، و(قَرْنَانِ)؛ مبتدأ مؤخَّر، والتَّقديم في هذا الموضع من حالات الوجوب؛ لأن المبتدأ نكرة، والخبر جار ومجرور؛ والغرض من هذا التَّقديم القصر والتخصيص.

الشاهد الخامس: قال مستعيرًا الخرطوم لأنف مهجوّه ومشبهًا إياه بخرطوم خنزير: [البسيط] (2003: 1071/3):

عَلَيْـكَ وَجْـهٌ كَسَـاهُ اللهُ لَعْنَتَـهُ كَـأَنَّ خُرْطُوْمَـهُ خُرْطُـوْمُ خِنْزِيْـرِ

في هذا التعبير التصويري قدَّم الشاعر الخبر شبه الجملة على المبتدأ في قوله: (عليك وجهٌ)، فالجار والمجرور (عليك) شبه جملة، في محل رفع خبر مقدَّم، و(وجهٌ)؛ مبتدأ مؤخَّر، والغرض من هذا التَّقديم القصر والتخصيص، فليس لأحد وجه مشوَّه، له خرطوم كخرطوم الخنزير، كوجه هذا المهجوّ المشار إليه في هذا التعبير التصويري.

الشاهد السادس: قال في ابن أبي الجهم: [مخلع البسيط] (2003: 531/2):

لِابْـنِ أَبِـي الجَهْـمِ وَجْـهُ سُـوْءٍ مُقَـبَّحٌ ظَـاهِرٌ قُبُوحُـهْ

يَعْلُـوْهُ بُغْـضٌ لَـهُ شَـدِيْدٌ عَلَـىْ قُلُـوْبِ الـوَرَى طُفُوحُـهْ

يصف ابن الرومي ابن أبي الجهم بالقبح والسوء، فيخبر أنه بلغ الغاية في الدمامة وقبح الوجه، وهو فوق ذلك مبغض مكروه، تطفح بازدرائه قلوب الناس، وإنّ كراهته لتبدو جلية للآخرين، غير أنه في عماية وجهل عن شعور الناس بذلك (اليظي، 1987، ص 213).

وفي هذين البيتين قدَّم ابن الرومي الخبر على المبتدأ في ثلاثة مواضع:

الأول: قوله: (لابن أبي الجَهْم وجهُ سُوءٍ)، فقوله: (لابنِ أبي الجَهْمِ) جار ومجرور ومضاف إليه، وهو شبه جملة، في محل رفع خبر مقدَّم، و(وجهُ)؛ مبتدأ مؤخَّر، والغرض من هذا التَّقديم التخصيص، وقصر المسند إليه وهو: وجه السوء القبيح، على المسند، وهو ابن أبي الجهم.

الثاني: قوله: (ظَاهِرٌ قُبُوحُهْ)، فـ(ظَاهِرٌ) خبر نكرة مقدَّم، و(قُبُوحُهْ)؛ مبتدأ مؤخَّر، والغرض من هذا التَّقديم العناية بالمتقدم، وتوكيد مضمون الخبر، وهو البروز الظاهر في القبح.

وجوَّز النحويون مجيء الخبر النكرة متقدمًا على المبتدأ المعرفة، نحو قولهم: رجلٌ عبدالله، وخزٌّ صفتُك، ومنطلقٌ زيد (سيبويه، 1988: 127/2، والمبرد، د.ت: 127/4).

الثالث: قوله: (على قلوب الورى طُفُوحُه)، فـ(على قلوب الورى) جار ومجرور ومضاف إليه، وهو شبه جملة، في محل رفع خبر مقدَّم، و(قَرنانِ)؛ مبتدأ مؤخَّر، والغرض من هذا التَّقديم قصر المسند إليه وهو: الوجه المكروه في قلوب الورى، على المسند وهو ابن أبي الجهم.

الشاهد السابع: قال يعاتب أبا القاسم: [الخفيف] (2003: 67/1):

لَـــكَ مَكْـــرٌ يَـــدُبُّ فِـــي القَـــوْمِ أَخْفَـــىٰ مِـــنْ دَبِيْـــبِ الغِـــذَاءِ فِـــي الأَعْضَـــاءِ

يصور الشاعر مكر أبي القاسم أثناء لعبه، وخداعه لخصمه، وأن مكره، يسعى في القوم، ويدب فيهم دبيبًا أصم، وهذا المكر يصعب على المرء ملاحظته؛ لأنه أدق من سريان الغذاء في أنحاء الجسم، ونلحظ هنا قوة التجريد والسيطرة على المعاني، والتي حوَّلت معنى الدبيب الذي هو فكرة في الذهن إلى ملمح أو مشهد حسيّ، يقع أمام أنظارنا وبين أيدينا (صبح، 1976، ص 101، والحسن، 2001م، ص 55، والحاوي، 1959، ص 169).

وفي هذا التعبير التصويري قدَّم الشاعر الخبر شبه الجملة على المبتدأ في قوله: (لك مكرٌ)، فالجار والمجرور (لك) شبه جملة، في محل رفع خبر مقدَّم، و(مكرٌ)؛ مبتدأ مؤخَّر، والغرض من هذا التَّقديم القصر والتخصيص.

الشاهد السابع: قال يهجو وجه عمرو النصراني [البسيط] (الرومي، 2003):

وَجْهُـــكَ يَـــا عَمْـــرُو فِيْـــهِ طُـــوْلٌ وَفِـــي وُجُـــوهِ الكِـــلَابِ طُـــوْلُ

مَقَـــابِحُ الكَلْـــبِ فِيْـــكَ طُـــرًّا يَـــزُوْلُ عَنْهَـــا وَلَا تَـــزُوْلُ
وَفِيْـــهِ أَشْـــيَاءُ صَـــالِحَاتٌ حَمَاكَهَـــا اللهُ والرَّسُـــوْلُ
فِيْـــهِ هَرِيْـــرٌ وَفِيْـــهِ نَـــبْحٌ وَحَظُّـــهُ الـــذلُّ والخُمُـــوْلُ
والكَلْـــبُ وَأْفٍ وَفِيَـــكَ غَـــدْرٌ فَفِيْـــكَ عَـــنْ قَـــدْرِهِ سُـــفُولُ

يُجري ابن الرومي في هذا التعبير التصويري "مقارنة بين عمرو والكلب، ويتلمس الصفات التي تجمعهما في الجسد والمعنى، ويرى أنّهما يحملان وجهًا واحدًا قبيحًا، وكلاهما من شأنه التعدي، ثم انتقل من هذه المقابلة العامة إلى التخصيص بتفضيل الكلب على عمرو، ولجأ إلى تعليل حكمه، فقارن بين وفاء الأول وغدر الثاني" (عيسى، 2003، ص 239، 240، وينظر: المحمود، 2016، ص90- 91. والحاوي، 1959، ص 109).

قدَّم الشاعر الخبر على المبتدأ في هذه الأبيات في عدة مواضع، وهي على النحو التالي:

الأول: قوله: (فِيْهِ طُوْلٌ)؛ قدَّم الخبر شبه جملة، المكون من الجار والمجرور (فِيْهِ)، على المبتدأ النكرة (طُوْلٌ).

الثاني: قوله: (وَفِي وُجُوهِ الكِلَابِ طُوْلُ)؛ قدَّم الخبر شبه جملة، المكون من الجار والمجرور (فِي وُجُوهِ)، على المبتدأ النكرة (طُوْلٌ).

الثالث: قوله: (وفيه أشياءُ صالحاتٌ)؛ قدَّم الخبر شبه جملة، المكون من الجار والمجرور (فِيْهِ)، على المبتدأ النكرة (أشياءُ).

الرابع: قوله: (فيهِ هَرِيرٌ)؛ قدَّم الخبر شبه جملة، المكون من الجار والمجرور (فِيْهِ)، على المبتدأ النكرة (هريرٌ).

الخامس: قوله: (وفيه نبحٌ)؛ قدَّم الخبر شبه جملة، المكون من الجار والمجرور (فِيْهِ)، على المبتدأ النكرة (نبحٌ).

السادس: قوله: (فيكَ غدرٌ)؛ قدَّم الخبر شبه جملة، المكون من الجار والمجرور (فيك)، على المبتدأ النكرة (غدرٌ).

السابع: قوله: (فيك عن قدْرِهِ سُفُولُ)؛ قدَّم الخبر شبه جملة، المكون من الجار والمجرور (فيك)، على المبتدأ النكرة (سُفولُ).

والغرض من تقديم الخبر شبه الجملة على المبتدأ النكرة في كل هذه التعبيرات التخصيص والتحقير.

الشاهد الثامن: قال في ابن حريث: [المنسرح] (الرومي، 2003: 2490/6):

لَنَـــا صَـــدِيْقٌ كَـــلَا صَـــدِيقٍ غَـــثٌّ عَلَـــى أَنَّـــهُ سَـــمِيْنُ
مِـــنْ أَقْـــبَحِ النَّـــاسِ لَاْ أُحَاشِـــيْ مَـــنْ كَـــانَ مِـــنْهُمْ وَمَـــنْ يَكُـــونُ
كَأَنَّـــهُ عِنْـــدَهُمْ غَـــرِيْمٌ حَلَّـــتْ عَلَيْـــهِ لَهُـــمْ دُيُـــوْنُ

يوظف الشاعر في تشويه صورة وجه صديقه "الغثاثة والسمنة والقبح، ثم يجعل اجتماع هذه الركائز الثلاث تشكل صورة قبحية متفردة وجوديًا، ثم يستلهم صدى ثنائية الدائن والمدين المشبعة بالقبح الحسي والمعنوي في التراث العربي؛ ليشكل منها أداة بصرية معنوية منفرة يلصقها بقبح وجه صديقه، ويجعل أثر رؤية وجهه القبيح في النفس تماثل أثر رؤية الغريم للدائن؛ إنّه بناء صوري جميل متصاعد في تشكيل الصورة القبيحة لمهجويه تنبئ عن تفتق في الإبداع الشعري" (شتيات، 2001، ص92).

وقدَّم الشاعر الخبر شبه الجملة على المبتدأ في قوله: (لَنَا صَديقٌ)، والغرض من هذا التَّقديم القصر والتخصيص، فمثل هذا الصديق المتصف بهذه الصفات مخصوص بنا، وليس لشخص آخر مثل هذا الصديق الذي جمع بين الغثاثة والسمنة والقبح.

الشاهد التاسع: قال يهجو عبدالله بن العباس: [الخفيف] (2003: 1038/3):

لَـــكَ وَجْـــهٌ كَأَنَّـــهُ -حِـــيْنَ يَبْـــدُو- مُسْـــتَعَارٌ مِـــنْ مُنْكَـــرٍ وَنَكِيْـــرِ

في هذا التعبير التصويري قدَّم الشاعر الخبر شبه الجملة على المبتدأ في قوله: (لك وَجْهٌ)، فالجار والمجرور (لَكَ) شبه جملة، في محل رفع خبر مقدَّم، و(وَجْهٌ)؛ مبتدأ مؤخَّر، والغرض من هذا التَّقديم "إحداث النفور من المهجو، والوصول به إلى أقصى درجات البشاعة" (المحمود، 2016، ص87).

الشاهد العاشر: قال يهجو أبا يوسف الدقاق: [مجزوء الرمل] (2003: 357/1):

لِأَبِـــيْ يُوْسَـــفَ بِنْـــتٌ لَيْتَـــهُ أُعْقِـــمَ لَيْتَـــهْ
تُشْـــبِهُ القَـــرْدَ أَوِ الشَّيْـــ ـــطَانَ إِنْ كُنْـــتَ رَأَيْتَـــهْ

في هذا التعبير التصويري قدَّم الشاعر الخبر شبه الجملة على المبتدأ في قوله: (لِأَبِيْ يُوْسَفَ بنتٌ)، فالجار والمجرور (أبي يوسف) شبه جملة، في محل رفع خبر مقدَّم، و(بنتٌ)؛ مبتدأ مؤخَّر، والغرض من هذا التَّقديم القصر، فليس لأحد بنت بهذه الصفات إلا لأبي يوسف (صبح، 1976، ص 101، والحسن، 2001، ص55).

ونلحظ أن سبب التَّقديم في الشواهد السابقة هو مجيء المبتدأ نكرة، والخبر شبه جملة، وقد يتقدَّم

الخبر على المبتدأ إذا كان الخبر مما له صدر الكلام، ومن شواهد ذلك في التعبير التصويري في شعر ابن الرومي ما يلي:

الشاهد الأول: قال في ابن أبي قرة: [السريع] (2003: 6/ 2298):

يَـــا وَيْـــحَ حُسَّـــادِي وَيَـــا وَيْلَهُـــمْ مَـــنْ ذَا أَرَاْهُـــمْ قَسْـــمَهُمْ قَسْـــمِيْ

ثَعَالِـــبٌ أَطْمَعَهَـــا حَتْفُهَـــا فِـــي قَسْـــورٍ لَحْظَتُـــهُ تُصْـــمِي

في هذا التعبير التصويري قدَّم الشاعر الخبر على المبتدأ؛ لأنه جاء اسم استفهام له الصدارة في الكلام، وهو (مَن)، وتلاه اسم معرفة هو (ذا)، وهو مبتدأ مؤخَّر.

الشاهد الثاني: قال يهجو أبا القاسم عبيد الله بن العباس: [مجزوء الخفيف] (2003: 2/485):

أَيْـــنَ عَـــيْنٌ بَعِيْـــدَةٌ مِـــنْ فُتُـــوْرٍ وَمِـــنْ دَعَـــجْ

فَوْقَهَـــا حَاجِـــبٌ أَحَصُّ صٌ بَعِيْـــدٌ مِـــنْ الـــزَّجَجْ

أَيْـــنَ وَجْـــهٌ كَأَنَّـــهُ عَـــدِمَ الـــرُّوحَ وَالفَـــرَجْ

أَيْـــنَ خَطْـــمٌ كَأَنَّمَـــا فُـــوْكَ مِـــنْ تَحْتِـــهِ شَـــرَجْ

في هذا التعبير التصويري قدَّم الشاعر الخبر على المبتدأ؛ لأنه جاء اسم استفهام له الصدارة في الكلام، وهو (أين)، في ثلاثة مواضع، وتلاه اسم في المواضع الثلاثة، وهذه المواضع هي: (أين عينٌ بعيدةٌ)، و(أين وجْهٌ)، و(أين خَطْمٌ)، وهذه الأسماء، أعني: عين، ووجه، وحطم، تُعرَب مبتدأ مؤخَّر.

وقد أشار سيبويه إلى هذه المسألة، وعلَّل ذلك بكون أدوات الاستفهام لها الصدارة في الكلام، فقال: "باب ما يقع موقع الاسم المبتدأ ويسد مسده؛ لأنه مستقَرٌّ لما بعد وموضع، والذي عمل فيما بعده حتَّى رفعه هو الذي عمل فيه حين كان قبله؛ ولكن كلُّ واحد منهما لا يُستغنى به عن صاحبه، فلما جُمعا استغنى عليهما السكوت، حتَّى صارا في الاستغناء كقولك: هذا عبدالله، وذلك قولك:... وأين زيدٌ، وكيف عبدالله، وما أشبه ذلك، فمعنى (أين): في: أي مكان، وكيف: على أية حال. وهذا لا يكون إلا مبدوءًا به قبل الاسم؛ لأنها من حروف الاستفهام" (سيبويه، 1988: 2/128).

ب- التَّقديم والتَّأخير في الجملة الاسميَّة المقيدة

المقصود بالجملة الاسميَّة المقيدة: "كلُّ جملة اسمية تامة قُيِّدت بأحد المقيدات التي تُسمَّى النواسخ...؛ لأنها تضيف إليها معانيَ لم تكن موجودة من قبل من جانب، وتؤثر في أجزائها إعرابيًّا من جانب آخر" (عبداللطيف، 1995، ص 173، 174).

ومن شواهد تقديم الخبر على المبتدأ في الجملة الاسميَّة المقيدة في التعبير التصويري في شعر ابن

الرومي ما يأتي:

الشاهد الأول: قال يهجو مشيته: [الخفيف] (2003: 1438/4):

إنَّ لِـــــيْ مِشْـــــيَةً أُغَرْبِـــــلُ فِيْهَـــــا آمِنًـــــا أَنْ أُسَـــــاقَطَ الأَسْـــــقَاطَا

الشاهد في هذا المثال قوله: (إنَّ لِي مِشْيَةً)؛ إذ قدَّم خبر الحرف الناسخ (إنَّ)، والذي جاء بصورة شبه الجملة، والمكون من الجار والمجرور (لي) على اسمه (مِشْيَةً)، وذلك لغرض التخصيص، فهذه المشية مما تفرد بها، فهو مضطرب المشية يهتز كالغربال، أو "كأنه يحمل بين يديه غربالًا يديره، وهذه المشية معروفة تدل عليها حركة الغربلة، وتكثر فيمن بهم خلل في العصب أو العضل، فكني عن التمايل بالغربلة، كما يتمايل ويتحرك ما في الغربال يمنة ويسرة عند الغربلة، ثم كنَّى عن تردده وارتجافه في المشي بحذره من أن يسقط، أو يسقطه شيء قد يتعثر به" (العقاد، 1982، ص 100).

الشاهد الثاني: قال يهجو مغنية سوداء: [الخفيف] (2003: 161/1):

هِـــيَ سَـــوْدَاْءُ غَيْـــرَ أَنَّ عَلَيْهَـــا ظُلْمَـــةً تَـــدْلَهِمُّ مِنْهَـــا القُلُـــوْبُ

فَتَرَاهَـــا كَأَنَّهَـــا حِـــيْنَ تَبْـــدُوْ عِظْلِـــمٌ فَـــوْقَ صَـــدْرِهَا مَصْـــبُوْبُ

يصف الشاعر مغنية سوداء بظلام دامس تَدْلَهِمُّ منه القلوب، وأنها إذا بدت للناس تخيلوها كعُصارةُ شَجَر العِظْلِم مصبوب على صدرها الأسود القاتم.

وقد اشتمل هذا التعبير التصويري على شاهد من شواهد تقديم الخبر على الاسم في الجملة الاسميَّة المقيدة، وهو قوله: (أَنَّ عَلَيْهَا ظُلْمَةً)، وفيه تقدَّم خبر الحرف الناسخ (أنَّ)، والذي جاء بصورة شبه الجملة: (عَلَيْهَا)، وتأخر الاسم (ظُلْمَةً)، والغرض من هذا التَّقديم القصر والتخصيص.

الشاهد الثالث: قال يهجو بني السمري: [الخفيف] (2003: 2556/6):

إنَّ لِلشِّـــــعْرِ فـــي قُطَاطَـــةَ سَـــبْجًا إنْ تَعَرْضْـــــــتُمُ وَأَحْرَجْتُمُـــــــوْنِيْ

دُوْنَكُـــــمْ مُشْـــــكِلُ الهِجَـــــاءِ نَـــــذِيْرًا بِفَصِـــــيْحٍ مِـــــنَ الهِجَـــــاءِ مُبِـــــيْنِ

الشاهد في هذا المثال قوله: (إنَّ لِلشِّعْرِ في قُطَاطَةَ سَبْجًا)؛ حيث قدَّم خبر الحرف الناسخ (إنَّ)، والذي جاء بصورة شبه الجملة، والمكون من الجار والمجرور (لِلشِّعْرِ) على اسمه (سَبْجًا)، والغرض في هذا التَّقديم -بحسب ما يبدو لي- هو العناية والاهتمام بالمتقدم، وهو الشعر الذي يدخره الشاعر للمشار إليهم في هذا التعبير، فهو يخبر أنه إنما هجاهم تلميحًا وتصريحًا فليحذروا الهجاء فصيحًا وصريحًا.

الشاهد الرابع: قال يهجو إسماعيل بن بلبل: [الخفيف] (2003: 160/1):

عَجِبَ النَّاسُ مِنْ أبي الصَّقْرِ إِذْ وُلْـ ... ـيَ بَعْدَ الإِجَارَةِ الدِّيْوَانَا

وَلَعَمْرِيْ مَا ذَاكَ أَعْجَبُ مِنْ أَنْ ... كَانَ عِلْجًا فَصَارَ مِنْ شَيْبَانَا

إنَّ لِلجَدِّ كِيْمِيَاءً إِذَا مَا ... مَسَّ كَلْبًا أَحَالَهُ إِنْسَانَا

يسخر ابن الرومي من أبي صقر إسماعيل بن بلبل، فيجعله كلبًا، ويذكر أنه إنما "رفعه الحظ إلى مصاف البشر، وكأنه لا يعني شخص المهجو وحده، بل يقصد العصر المتطور بمادته التي تحول البهائم التي لا تدرك ولا تعقل إلى أناس تنسب إليهم كلمة إنسان" (عبدالخالق، 2003، ص176. وينظر: الحاوي، 1959، ص173).

وقد اشتمل هذا التعبير التصويري على شاهد من شواهد تقديم الخبر على الاسم في الجملة الاسميَّة المقيدة، وهو قوله: (إنَّ للجدِّ كيمياءً)، وفيه تقدَّم خبر الحرف الناسخ (أنَّ)، والذي جاء بصورة شبه الجملة: (للجدِّ)، وتأخر الاسم (كيمياءً).

الشاهد الخامس: قال يهجو مغنيًا [مجزوء الرمل] (2003: 100/1):

لَيْسَ كَالسُّكْرِ دَوَاءٌ ... لِغِنَاءٍ كَالدَّوَاءِ

فَاسْقِنِي عِشْرِيْنَ رِطْلًا ... لَا تَشُبْهُنَّ بِمَاءِ

فَلَعَلَّ السُّكْرَ يَكْفِيْ ... نِي أَذَىْ هَذَا العُوَاءِ

الشاهد في هذا المثال قوله: (لَيْسَ كَالسُّكْرِ دَوَاءٌ)؛ حيث قدَّم خبر الفعل الناسخ (لَيْسَ)، والذي جاء بصورة شبه الجملة، والمكون من الجار والمجرور (كَالسُّكْرِ) على اسمه (دَوَاءٌ)، والغرض من هذا التَّقديم هو القصر؛ إذ يطلب الشاعر أن يغيب عن الوجود، فيشرب عشرين رطلًا من الخمر المعتقة غير الممزوجة بالماء، حتَّى لا يسمع ذلك الصوت الذي يشبه عواء الكلب (الحسن، 2001، ص54، وصبح، 1976، ص 122).

الشاهد السادس: قال يهجو ثقيلًا: [الخفيف] (2003: 2467/6):

كَانَ لِلأَرْضِ مَرَّةً ثَقَلَانِ ... فَلَهَا اليَومَ ثَالِثٌ بِفُلَانِ

اشتمل هذا التعبير التصويري على شاهد من شواهد تقديم الخبر على الاسم في الجملة الاسميَّة المقيدة، وهو قوله: (كَانَ لِلأَرْضِ مَرَّةً ثَقَلَانِ)، وفيها تقدم خبر الفعل الناسخ (كان)، والذي جاء بصورة شبه الجملة: (لِلأَرْضِ)، وتأخر الاسم (ثَقَلَانِ)، والغرض من هذا التَّقديم القصر والتخصيص.

الشاهد السابع: قال في خالد القحطبي: [الخفيف] (2003: 97/1):

يَظْلِمُ النَّاسَ فِي القِيَادَةِ أَفْرَى ... أَنْتَ مِنْهُ بِاللَّوْمِ أَوْلَى وَأَحْرَىْ

كَانَ لِلْكَرْكَدَنِّ قَرْنٌ فَأَضْحَىْ ... قَرْنُهُ اليَوْمَ عِنْدَ قَرْنِكَ مِدْرَىْ

مَنْ يَكُنْ قَرْنُهُ كَقَرْنِكَ هَذَا ... فَلْيَكُنْ بَابُهُ كَإِيْوَانِ كِسْرَىْ

يسخر ابن الرومي من خالد القحطبي فيذكر أن قرنه إذا ما قيس بقرن وحيد القرن، فإنَّ الثاني صغير بالقياس إليه، وهذا من باب الكناية؛ ليشير إلى سوء أخلاقه (عيسى، 2003، ص151).

اشتمل هذا التعبير التصويري على شاهد من شواهد تقديم الخبر على الاسم في الجملة الاسميَّة المقيدة، وهو قوله: (كان للكركدنِّ قرنٌ)، وفيها تقدم خبر الفعل الناسخ (كان)، والذي جاء بصورة شبه الجملة: (للكركدنِّ)، وتأخر الاسم (قرنٌ)، والغرض من هذا التَّقديم القصر.

الشاهد الثامن: قال يهجو قومًا: [الخفيف] (2003: 160/1):

لَيْسَ عَنْ شَرِّكُمْ وَلَا عَنْ أَذَاكُمْ ... مُسْتَمَازٌ وَلَا ذَرًى لِلْجَنُوْبِ

قَلَّ مِنْ خَيْرِكُمْ نَصِيْبِيْ وَلَكِنْ ... أَنَا مِنْ شَرِّكُمْ كَثِيْرُ النَّصِيْبِ

إِنْ تَبَاعَدْتُ نَالَنِيْ مِنْ بَعِيْدٍ ... أَوْ تَقَرَّبْتُ نَالَنِي مِنْ قَرِيْبِ

اشتمل هذا التعبير التصويري على شاهد من شواهد تقديم الخبر على الاسم في الجملة الاسميَّة المقيدة، وهو قوله: (لَيْسَ عَنْ شَرِّكُمْ وَلَا عَنْ أَذَاكُمْ مُسْتَمَازٌ)، وفيه تقدَّم خبر الفعل الناسخ (ليس)، والذي جاء بصورة شبه الجملة: (عَنْ شَرِّكُمْ)، وتأخر الاسم (مُسْتَمَازٌ)، والغرض من هذا التَّقديم التخصيص والقصر.

الشاهد التاسع: قال يهجو أهل زمانه: [السريع] (2003: 4/ 1421):

أَيِسْتُ مِنْ دَهْرِي وَمِنْ أَهْلِهِ ... فَلَيْسَ فِيْهِمْ أَحَدٌ يُرْضَىْ

إِنْ رُمْتُ مَدْحًا لَمْ أَجِدْ أَهْلَهُ ... أَوْ رُمْتُ هَجْوًا لَمْ أَجِدْ عِرْضَا

اشتمل هذا التعبير التصويري على شاهد من شواهد تقديم الخبر على الاسم في الجملة الاسميَّة المقيدة، وهو قوله: (فَلَيْسَ فِيْهِمْ أَحَدٌ)، وفيها تقدم خبر الفعل الناسخ (ليس)، والذي جاء بصورة شبه الجملة: (فِيْهِمْ)، وتأخر الاسم (أَحَدٌ)، والغرض من هذا التعبير اليأس والتعجب.

الشاهد العاشر: قال يهجو لحية أحدهم: [الطويل] (2003: 6/1896):

لَـــئِنْ كَـــانَ لِلْصِّـــبْيَانِ أُمٌّ دَمِيْمَـــةٌ تُخَـــنِّقُهُمْ صَـــرْعًا وتُوسِـــعُهُمْ خَـــبْلَا

فَـــإِنَّ أَخَانَـــا لِحْيَـــةَ اللَّيـــفِ بَعْلُهَـــا أَلَا قَـــبَّحَ اللَّهُ الحَلِيلَـــةَ وَالـــبَعْلَا

اشتمل هذا التعبير التصويري على شاهد من شواهد تقديم الخبر على الاسم في الجملة الاسميَّة المقيدة، وهو قوله: (كان للصبيان أُمٌّ)، وفيها تقدم خبر الفعل الناسخ (كان)، والذي جاء بصورة شبه الجملة: (لِلْصِّبْيَانِ)، وتأخر الاسم (أُمٌّ)، والغرض في هذا التعبير السخرية والازدراء.

المبحث الثاني: التَّقديم والتَّأخير في الجملة الفعليَّة

الأصل في الجملة التي مسندها (فعل) أن يتقدَّم الفعل على المسند إليه، وهو الفاعل، ذلك أن الفاعل كالجزء من الفعل؛ والفعل يفتقر إليه معنًى واستعمالًا، فلم يجز تقديم الفاعل عليه (ابن جني، 1972، ص 31).

والأصل في الجملة التي تحتوي مفعولًا به أن يُؤتَى بالفعل، فالفاعل، فالمفعول به، نحو قولك: (ضربَ زيدٌ عمرًا) (السيرافي، 2008: 373/1)، ويجوز تقديم المفعول على الفاعل إلا إذا حصل لَبْس، كأن يخفى الإعراب ولا قرينة، نحو: ضربَ موسى عيسى، وأكرمَ هذا ذاك، وأكرمَ أخي صديقي، فالواجب أن يكون الفاعل المقدَّم، والمفعول المؤخَّر (ابن الوراق، 1999، ص 271)، فإن كانت هناك قرينة جاز التَّقديم، نحو: أكلَ الكُمَّثْرَى موسى، وضربَ ليلى عيسى (ابن الوراق، 1999، ص 271، والسيوطي، د.ت، 581/1).

ويتقدم المفعول به على الفاعل لأغراض متعددة، منها (السيرافي، 2008، 264/1، والطيبي، 1977، ص50 -51، والعلوي، 2002: 37/2- 38):

1- العناية والاهتمام: نحو قولهم: (قتلَ الخارجيَّ فلانٌ) بتقديم المفعول؛ لأن المقصود الأهم قتل الخارجي؛ ليتخلص الناس من شره (السيرافي، 2008: 263/1- 264).

2- الاختصاص: نحو قوله تعالى: ﴿إِيَّاكَ نَعۡبُدُ وَإِيَّاكَ نَسۡتَعِينُ ۝٥﴾ [الفاتحة: 5]، قدَّم المفعول به (ك) على فعل العبادة، وعلى فعل الاستعانة، وسبب ذلك أنَّ العبادة والاستعانة مختصَّتان بالله تعالى، فلا يُعبَد أحد غيره، ولا يُستعان إلا به، والمعنى في الآية: نخصك بالعبادة ونخصك بطلب المعونة (الزمخشري، 1407: 13/1).

3- مراعاة الفاصلة والنظم: كقوله تعالى: ﴿ فَأَوۡجَسَ فِي نَفۡسِهِۦ خِيفَةٗ مُّوسَىٰ ۝٦٧ ﴾ [طه: 67]، قوله تعالى: ﴿ فَأَمَّا ٱلۡيَتِيمَ فَلَا تَقۡهَرۡ ۝٩ وَأَمَّا ٱلسَّآئِلَ فَلَا تَنۡهَرۡ ۝١٠ ﴾ [الضحى: 9 - 10].

4- التعظيم: نحو قوله تعالى: ﴿ وَجَعَلُواْ لِلَّهِ شُرَكَآءَ ٱلْجِنَّ وَخَلَقَهُمْۖ وَخَرَقُواْ لَهُۥ بَنِينَ وَبَنَٰتَۢ بِغَيْرِ عِلْمٍۚ سُبْحَٰنَهُۥ وَتَعَٰلَىٰ عَمَّا يَصِفُونَ ١٠٠ ﴾ [الأنعام:100]. ففي قوله: (شركاء) وجوه (الجرجاني، 1992، ص 286، وأبو حيان، 2000: 602/4، والسمين الحلبي، د.ت: 83/5)، منها: أنهما مفعولان؛ قُدِّم ثانيهما على الأول، قال الزمخشري: "فإن قلت: فما فائدة التَّقديم؟ قلت: فائدته استعظام أن يتخذ لله شريك مَن كان ملكًا أو جنيًا أو إنسيًا أو غير ذلك" (الزمخشري، 1407: 52/2).

وغير ذلك من الأغراض التي تُفهَم من سياق الكلام.

ومن شواهد تقديم المفعول به على الفاعل في التعبير التصويري في شعر ابن الرومي ما يأتي:

الشاهد الأول: قال في أبي يوسف الدقاق: [الكامل] (2003: 2253/6):

يَعْقُـــوْبُ وَيْـــلَ أَبِيْـــكَ أَيَّـــةُ هُـــوَةٍ ... دَلَّاكَ فِـــي لَهَوَاتِهَـــا الإِقْـــدَامُ

حَاوَلْتَـــهُ وَالهَـــوْلُ يَزْخَـــرُ دُوْنَـــهُ ... كَـــالبَحْرِ جَلَّـــلَ مَتْنَـــهُ الإِظْـــلَامُ

عَشْـــوَ الفَرَاشَـــةِ نَحْـــوَ مَوْقِـــدِ مُصْـــطَلٍ ... فَانْتَاشَـــهَا مِـــنْ جَانِبَيْـــهِ ضِـــرَامُ

فَـــاقْبَضْ حَصَـــائِدَ مَـــا زَرَعْـــتَ قَصَـــائِدًا ... شُـــنُعًا تُجَـــدِّدُ عَارَهَـــا الأَيَّـــامُ

وَلَقَـــدْ رَدَعْـــتُ الشِّـــعْرَ عَنْـــكَ تَنَزُّهًـــا ... إِذْ لَامَنِـــي فِـــي شَـــتْمِكَ الأَقْـــوَامُ

فَأَبَـــتْ جَـــوَامِحُ لِلْهِجَـــاءِ نَـــوَازِعٌ ... لَا يَسْـــتَطِيْعُ جِمَـــاحَهُنَّ لِجَـــامُ

في هذه الأبيات يجنح ابن الرومي إلى تقديم المفعول به على الفاعل في أكثر من موضع:

ففي البيت الأول قدَّم المفعول به (كاف الخطاب) المتصل بالفعل (دلَّى)، على الفاعل (الإقدامُ).

وفي البيت الثاني قدَّم المفعول به (متنَه)، على الفاعل (الإظلامُ).

وفي البيت الثالث قدَّم المفعول به (الهاء) المتصلة بالفعل (انتاش)، على الفاعل (ضِرامُ).

ففي البيت الرابع قدَّم المفعول به (عارَها)، على الفاعل (الأيامُ).

وفي البيت الخامس قدَّم المفعول به (الياء) المتصلة بالفعل (لامَ)، على الفاعل (الأقوامُ).

وفي البيت السادس قدَّم المفعول به (جِماحَهُنَّ)، على الفاعل (لجامُ).

ومن الواضح أن الغرض من هذا التَّقديم هو مراعاة القافية المضمومة؛ فلأجلها أخر الفاعل، وقد ينضاف إلى هذا الغرض غرض آخر نلحظه بتأمل بعض التعبيرات الواردة في الأبيات، ومن هذه الأغراض: العناية بالمتقدم كما يبدو في قوله: (دلّاك في لهَواتِها الإقدامُ)، والقصر والتخصيص في قوله: (لا يستطيعُ

جِماحَهُنَّ لجامُ).

الشاهد الثاني: قال في أبي حفص الوراق: [الخفيف] (الرومي، 2003: 335/1):

لَـمْ تَـدَعْ قَفْـدَهُ يَـدُ الـدَّهْرِ حَتَّـى قَمَعَـتْ فِيْـهِ طُولَـهُ وَشَـبَابَهْ

وَجَلَـتْ رأسَـهُ نِعَمّـا فَأَضْـحَى بَـارِزَ الصَّـرحِ مَـا يُـوَارِيْ صُـؤابَهْ

يذكر ابن الرومي أن رأس أبي حفص أصبح خاليا من الشعر، كالمرآة ذات اللمعان الناصع المشع، وأضافه إلى ضميره للتنصيص على أنه رأسه لا رأس غيره، وأخَّر الفاعل في قوله نعاسه، ليفيد أن خلل أعصابه وضعف بنيته ليس هو محل الذم، لكن محل الذم في الضعف الذي نتج عن كثرة القمع، فهو الذي أدى إلى الصلع، لا النعاس ذاته (صبح، 1976، ص 69).

وقد اشتمل هذا التعبير التصويري على شاهد من شواهد تقديم المفعول به على الفاعل، وهو قوله: (لَمْ تَدَعْ قَفْدَهُ يَدُ الدَّهْرِ)، وفيها تقدم المفعول به (قَفْدَهُ)، على الفاعل (يَدُ)، والغرض من هذا التَّقديم الاهتمام بالمتقدِّم.

الشاهد الثالث: قال في هجاء كنيزة: [الخفيف] (2003: 1556/4):

أَنْـتِ وَالعَبْـدُ جِيْفَـةٌ صَـادَفتَهَا كَلْبَـةٌ فِـيْ الـدِّمَاءِ ذَاتُ وُلُـوْغِ

قرن ابن الرومي بين صورتين: صورة كنيزة مع العبد، وصورة جيفة مرت عليها كلبة جائعة من عادتها أن تقع في الدماء، فهو يقدم صورة ساخرة، ويشوه مهجوه بطريقة مقززة (الحسن، 2001، ص 56).

وقد اشتمل هذا التعبير التصويري على شاهد من شواهد تقديم المفعول به على الفاعل، وهو قوله:(صَادَفتَهَا كَلْبَةٌ)، حيث قدَّم المفعول به (الهاء) العائد على الجيفة، وآخر الفاعل (كلبة)، وذلك للعناية بالمتقدم؛ وهو الجيفة، إذ هي المتحدَّث عنه، وعليها مدار التعبير، وقد وقعت هذه الجملة في محل رفع نعت للخبر (جيفة).

الشاهد الرابع: قال يهجو وجه أحدهم: [الطويل] (2003: 608/2):

فَتَـاهَ بِوجْـهٍ يَطْـرِفُ العَـيْنَ قُبْحُـهُ لَـهُ صُـوْرَةٌ كَالشَّـمْسِ فِـي الأَعْـيُنِ الرُّمْـدِ

وَلَا عَجَـبٌ أَنْ كَـانَ مَـنْ كَـانَ مِثْلُـهُ تُشَـبَّهَ بِالـمَعْشُوْقِ فـي التِّيْـهِ والصَّـدِّ

إِذَا لَـمْ يَكُـنْ قِـرْدًا تَمَامًـا حِكَايَـةً وَقُبْحًـا فَلَـمْ تَكْمُـلْ لَـهُ صُـوْرَةُ القِـرْدِ

رسم ابن الرومي صورة حسية لقبح وجه المهجو حين قرن بين تأذي العين من مواجهة الشمس الساطعة ورؤية وجه المهجو، وزاد في تشويهه والتنفير من صورته حين جعل هذا المهجو يبدي تيهًا ودلالًا

يتماهى مع زهو المعشوق أمام عشيقه مما يجعل النفس تتأذى من ذلك (شتيات، 2001، ص92).

اشتمل هذا التعبير التصويري على شاهد من شواهد تقديم المفعول به على الفاعل، وهو قوله: (يَطْرفُ العينَ قِبْحُهُ)، وفيه تقدم المفعول به (العينَ)، على الفاعل (قبْحُهُ)، والغرض من هذا التَّقديم الاهتمام بالمتقدّم.

الشاهد الخامس: قال يسخر من رجل يدعى وهبًا: [السريع] (2003: 383/1):

لَـــهُ قُـــرُوْنٌ سَـــمَقَتْ فِـــيْ العُـــلَا أَطَالَهَـــــــا رَبُّ البَرِيَّـــــــاتِ

يَسْـــتَرِقُ السَّـــمْعَ عَلَـــىْ قَرْنِـــهِ إبلـــيسُ فِـــيْ جَـــوِّ السَّـــمَاوَاتِ

يعتمد التصوير في هذا التعبير على الاستعارة، حيث استعار القرون للأذن، والجامع بينهما الطول والارتفاع، وهو يصف مهجوه بأن له أذنًا يستمع بها لأمر الشيطان. فلم يكتفِ ابن الرومي بأن جعل للرجل قرونًا، بل زاد على ذلك حيث أجلس إبليس على قرنه؛ وأنه لطول قرونه منح إبليسَ فرصة للتنصت عليه (الحسن، 2001، ص 52).

وقد وقع التَّقديم والتَّأخير للمفعول به في هذا التعبير التصويري في موضعين:

أحدهما: قوله: (أَطَالَها رَبُّ البَرِيات)، حيث قدَّم المفعول به (الهاء) العائد على القرون، على الفاعل (رَبُّ)، وذلك للاهتمام بالمتقدم؛ وهو القرون، إذ هي المتحدَّث عنها، وعليها مدار التعبير.

والآخر: قوله: (يَسْترِقُ السمعَ إبليسُ)، حيث قدَّم المفعول به (السمعَ)، على الفاعل (إبليسُ)، والغرض من هذا التَّقديم المبالغة في السخرية والازدراء.

المثال السادس: قال يصور بخل ابن الدجاجي: [السريع] (2003: 758/2):

صُـــــــوْرتُه نَاعِتَـــــــةٌ خُبْـــــــرَهُ مُوْعِـــــــدِةٌ بِالشَّـــــــرِّ لَا وَاعِـــــــدَهْ

أَعْـــــدَى دَجَاجًـــــا عِنْـــــدَهُ بُخْلُـــــهُ وَلُـــــؤْمُ تِلْـــــكَ الشِّـــــيمَة الجَاحِـــــدَهْ

اشتمل هذا التعبير التصويري على شاهد من شواهد تقديم المفعول به على الفاعل، وهو قوله: (أَعْدَى دَجَاجًا عِنْدَهُ بُخْلُهُ)، حيث قدَّم المفعول به (دَجَاجًا)، على الفاعل (بُخْلُهُ)، والغرض من هذا التَّقديم الاهتمام بالمتقدم.

الشاهد السابع: قال يهجو ابن فراس: [الوافر] (2003: 1404/4):

يُخَفِّضُـــــهُ الـــــمَنَاذِلُ وَهُـــــوَ نَصْـــــبٌ وَيَنْصِـــــبُهُ الفَوَاعِـــــلُ وَهُـــــوَ خَفْـــــضُ

أَرَانِـــــي عِنْـــــدَهُ يَوْمًـــــا رَغِيْفًـــــا يُقَاتِـــــلُ عَنْـــــهُ جَـــــيْشٌ لَا يُفَـــــضُّ

اشتمل هذا التعبير التصويري على شاهدين من شواهد تقديم المفعول به على الفاعل، وهما على النحو التالي:

الأول: قوله: (يُخَفِّضُهُ المناذِلُ)، حيث قدّم المفعول به (الهاء) المتصلة بالفعل، على الفاعل (المناذِلُ)، والغرض من هذا التَّقديم التهكم والتحقير.

الثاني: قوله: (وَيَنْصِبُهُ الفَوَاعِلُ)، حيث قدّم المفعول به (الهاء) المتصلة بالفعل، على الفاعل (الفَوَاعِلُ)، والغرض من هذا التَّقديم التهكم والتحقير.

الشاهد الثامن: قال يهجو فضيلا الأعرج: [الكامل] (2003: 409/1):

لَـــوْلَا الرُّشَـــا مِنْـــهُ هُنَالِـــكَ وَالرُّقَـــيْ قَسَـــمًا لَمَـــا غَلَـــبَ المَبَـــالَ مَـــرَاثُ

هَـــوِّنْ عَلَيْـــكَ فَـــإِنَّ رِجْلَـــكَ شُـــعْبَةٌ مِـــنْ أَرْبَـــعٍ تَكْفِـــيْكَهُنَّ ثَـــلَاثُ

اشتمل هذا التعبير التصويري على شاهدين من شواهد تقديم المفعول به على الفاعل، وهما على النحو التالي:

الأول: قوله: (غَلَبَ المَبَالَ مَراثُ)، حيث قدّم المفعول به (المَبَالَ) المتصل بالفعل، على الفاعل (مَراثُ)، والغرض من هذا التَّقديم التهكم والذم.

الثاني: قوله: (تكفيكَهُنَّ ثلاثُ)، حيث قدّم المفعول به (الهاء) المتصلة بالفعل، على الفاعل (ثلاثُ)، والغرض من هذا التَّقديم التهكم والتحقير.

الشاهد التاسع: قال يصف أكولًا: [الخفيف] (2003: 2556/6):

قَسَـــمًا لَـــوْ وَقَفْتَهَـــا لِلمَسَاكِيْـــ ـــنِ لَمَّـــا مَسَّـــهُمْ غَـــلَاءُ الطَّحِـــيْنِ

اشتمل هذا التعبير التصويري على شاهد من شواهد تقديم المفعول به على الفاعل، وهو قوله: (مَسَّهُمْ غَلَاءُ الطَّحِيْنِ)، حيث قدّم المفعول به (الهاء)، على الفاعل (غلاء)، والغرض من هذا التَّقديم السخرية والاستهزاء.

الشاهد العاشر: قال يهجو لحية: [السريع] (2003: 1550/4):

وَلِحْيَـــــةٍ يَحْمِلُهَـــــا مَـــــأْبِقٌ مِثْـــــلُ الشُّـــــرَاعِينِ إِذَا أَشْـــــرَعَا

تَقُـــــوْدُهُ الـــــرِّيْحُ بِهَـــــا صَـــــأْغِرًا قَـــــوْدًا عَنِيْفًـــــا يُتعِـــــبُ الأَخْـــــدَعَا

قال ابن الرومي هذا الشعر في شخص ذي لحية طويلة، وشبَّهها بشراعي سفينة، ووجه الشبه المقاومة عند الرياح، فهو "يرسم صورة كاريكاتيرية ساخرة للحية طويلة، وقد تشكلت على هيئة شراعي

سفينة، وقد فتحت ذراعيها للريح فدفعها، فهي لا تستطيع رد أثره، وفي اليوم العاصف تقف تلك اللحية الشراع عائقًا أمام رؤية صاحبها لمعالم الطريق، ثم إن هذه اللحية الشراع التي تطفو على سطح الماء تدخل العالم الافتراضي في قاع البحر، فتتجمع حولها الحيتان مستغربة طولها وكثافتها، فتقع في شراكها، وتصبح صيدًا لتلك اللحية" (شتيات، 2001، ص94).

واشتمل هذا التعبير التصويري على شاهد من شواهد تقديم المفعول به على الفاعل، وهو قوله: (تَقُوْدُهُ الرِّيْحُ)، حيث قدّم المفعول به (الهاء)، على الفاعل (الرِّيْحُ)، والغرض من هذا التَّقديم السخرية والاستهزاء.

النتائج:

تصدى هذا البحث للكشف عن أثر التقديم والتأخير في التعبير التصويري في شعر ابن الرومي، متخذا من التقديم والتأخير نموذجًا للوصول إلى أهدافه، وبعد التحليل والاستقراء لكثير من الشواهد الشعرية القائمة على التقديم والتأخير في التعبير التصويري في شعر ابن الرومي بأغراضه المختلفة، يمكن للبحث الخروج بعدة نتائج كالآتي:

1. التَّركيب الأساسي للجملة العربيَّة يعتريه عدد من التحولات، فتضيف إلى معناه الأوَّل معنًى إضافيًّا، إمَّا بالعدول عن الصُّورة الأساسيَّة للتَّركيب، والمتمثل في التقديم والتأخير، والتَّبادل في مواقع بعض أركانها، وإمَّا بحذف بعض العناصر وإضافتها، أو غير ذلك من أنماط العدول والتَّحويل.
2. كثرت الشواهد التي تكشف عن أثر التقديم والتأخير في بناء الجملة الاسمية والفعلية في التعبير التصويري في شعر ابن الرومي بدلالاتها المختلفة حسب سياقها.
3. أكثر شواهد التَّقديم في التعبير التصويري في شعر ابن الرومي كانت في صورة تقديم الخبر شبه الجملة على المبتدأ النكرة، وأغلبها كان الغرض منها القصر والتخصيص.
4. أفضى التقديم والتأخير في التركيب التصويري في شعر ابن الرومي إلى أغراض مختلفة جاء أبرزها في سياق الهجاء، وكان أهم تلك الأغراض هو تحطيم المهجوّ بالسخرية والاستهزاء والتبشيع والتحذير منه، والتهكم والتحقير، والاهتمام بالمتقدم، والتعجب، والتخصيص والقصر.

المراجع

ابن الأثير، ضياء الدين. (1420). *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر*. (محمد محيي الدين عبدالحميد، تحقيق). المكتبة العصرية.
الأزهري، محمد بن أحمد. (2001). *تهذيب اللغة*. (محمد عوض مرعب، تحقيق ط.1). دار إحياء التراث العربي.
الأنباري، عبدالرحمن بن محمد. (1995). *أسرار العربيَّة*. (فخر صالح قدارة تحقيق، ط.1). دار الجيل.

بدوي، أحمد محمد. (1937). التصوير في شعر ابن الرومي، *صحيفة دار العلوم*، (3)، 131- 137.

البيضاوي، عبدالله بن عمر. (1418). *أنوار التنزيل وأسرار التأويل*. (محمد عبدالرحمن المرعشلي تحقيق، ط.1). دار إحياء التراث العربي.

الثعالبي، عبدالملك بن محمد. (2002). *فقه اللُّغة وسر العربيَّة*. (عبدالرزاق المهدي تحقيق، ط.1). دار إحياء التراث العربي.

الجرجاني، عبدالقاهر. (1992). *دلائل الإعجاز في علم المعاني*. (محمود محمد شاكر تحقيق، ط.3). مطبعة المدني.

ابن جني، عثمان. (1999). *المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها*. وزارة الأوقاف -المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

ابن جني، عثمان. (د. ت). *الخصائص*. (محمد علي النجار تحقيق). عالم الكتب.

ابن جني، عثمان. (1972). *اللمع في العربية*. (فايز فارس تحقيق). دار الكتب الثقافية.

الجوهري، إسماعيل بن حماد. (1987). *الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية*. (أحمد عبدالغفور عطار، تحقيق ط.4). دار العلم للملايين.

الحاوي، إيليا سليم. (1959). *ابن الرومي فنه ونفسيته من خلال شعره*. (ط.1). دار الكتاب اللبناني.

حسان، تمام. (2000). *الأصول- دراسة إبستيمولوجية للفكر اللغوي عند العرب*. عالم الكتب.

الحسن، حسان علي. (2001). الإبداع الفني في سخرية ابن الرومي. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية 23*(16)، 46-59.

حسين، طه. (1936). *من حديث الشعر والنثر* (ط.1). دار المعارف.

الحلواني، عامر. (2002). *أساليب الهجاء في شعر ابن الرومي- مقاربة أسلوبيّة في جماليّة القبح*. (ط.1). كلية الآداب والعلوم الإنسانية بصفاقس.

أبو حيان، محمد بن يوسف. (2000). *البحر المحيط*. دار الفكر.

الخالدي، كريم حسين. (2006). *نظرية المعنى في الدراسات النَّحويَّة*. (ط.1). دار صفاء للنَّشر والتَّوزيع.

ابن درستويه، عبدالله بن جعفر. (1998). *تصحيح الفصيح وشرحه*. (محمد بدوي المختون تحقيق). المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

الرازي، محمد بن عمر. (2004). *نهاية الإيجاز في دراية الإعجاز*. (نصر الله حاجي مفتي أوغلي، تحقيق ط.1)، دار صادر.

الرضي، محمد بن الحسن. (1996). *شرح الكافية لابن الحاجب*. (يوسف حسن عمر، تحقيق ط.2)، جامعة قاريونس.

ابن الرومي، علي. (2003). *ديوانه* (حسين نصار، تحقيق ط.3)، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية.

الزَّجَّاجي، عبدالرحمن بن إسحاق. (1986). *الإيضاح في علل النحو*. (مازن المبارك، تحقيق ط.5)، دار النفائس.

الزَّركشي، محمد بن عبدالله. (1957). *البرهان في علوم القرآن*. (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق ط.1)، دار إحياء الكتب العربية.

الزمخشري، محمود بن عمر. (1407). *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل*. (عبدالرزاق المهدي، تحقيق ط.3)، دار الكتاب العربي.

الزمخشري، محمود بن عمر. (1993). *المفصل في صنعة الإعراب*. (علي بو ملحم، تحقيق ط.1). مكتبة الهلال.

الزيات، أحمد حسن. (د.ت). *تاريخ الأدب العربي*، دار نهضة مصر للطباعة والنشر.

السامرائي، فاضل صالح. (2006). *التعبير القرآني*. (ط.4). دار عمار.

السامرائي، فاضل صالح. (2017). *معاني النحو*. (ط.1). دار ابن كثير.
السبكي، أحمد بن علي. (2003). *عروس الأفراح في شرح تلخيص المفتاح*. (عبدالحميد هنداوي، تحقيق ط.1). المكتبة العصرية.
ابن السراج، محمد بن السري. (1988). *الأصول في النحو*. (عبد الحسين الفتلي، تحقيق ط.3)، مؤسسة الرسالة.
السكاكي، يوسف بن أبي بكر. (1987). *مفتاح العلوم*. (ط.2). دار الكتب العلمية.
السمين الحلبي، أحمد بن يوسف. (د.ت). الدر المصون (أحمد محمد الخراط، تحقيق). دار القلم.
ابن سنان الخفاجي، عبدالله بن محمد. (1982). *سر الفصاحة*. (ط.1). دار الكتب العلمية.
السهيلي، عبدالرحمن بن عبدالله. (1992). *نتائج الفكر في النَّحو*. (عادل أحمد عبدالموجود وعلي محمد معوض، تحقيق ط.1). دار الكتب العلمية.
سيبويه، عمرو بن عثمان. (1988). *الكتاب*. (عبدالسلام محمد هارون، تحقيق ط.3)، مكتبة الخانجي.
السيرافي، الحسن بن عبدالله. (2008). *شرح كتاب سيبويه*. (أحمد حسن مهدلي وعلي سيد علي، تحقيق ط.1). دار الكتب العلمية.
السيوطي، عبدالرحمن بن أبي بكر. (1974). *الإتقان في علوم القرآن*. (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق). الهيئة المصرية العامَّة للكتاب.
السيوطي، عبدالرحمن بن أبي بكر. (د. ت). *همع الهوامع شرح جمع الجوامع* (عبدالحميد هنداوي، تحقيق). المكتبة التوفيقية.
شتيات، فؤاد فياض. (2017). جمالية القبح في الشعر العربي: هجاء ابن الرومي أنموذجًا. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث 3*(2)، 81-107.
شلق، علي. (1982). *ابن الرومي في الصورة والوجود* (ط.1). المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
صبح، علي. (1976). *البناء الفني للصورة الأدبية عند ابن الرومي* (ط.1). مطبعة الأمانة.
صحراوي، مسعود. (2005). *التداولية عند العلماء العرب: دراسة تداولية لظاهرة الأفعال الكلامية في التراث اللساني العربي*. (ط.1). دار الطليعة.
الطوفي، سليمان بن عبدالقوي. (د.ت). *الإكسير في علم التفسير* (عبدالقادر حسين، تحقيق). مكتبة الآداب.
الطيبي، الحسين بن محمد. (1977). *التبيان في البيان* (عبدالستار حسين مبروك، تحقيق). جامعة الأزهر.
عبداللطيف، محمد حماسة. (1995). الجملة الاسمية بين الإطلاق والتقييد: رأي وتصنيف. *مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة*، (77)، 154-180.
عبداللطيف، محمد حماسة. (2003). *بناء الجملة العربية*. دار غريب.
العقاد، عباس محمود. (2013). *مراجعات في الآداب والفنون*، دار هنداوي.
العقاد، عباس محمود. (1982). *ابن الرومي: حياته من شعره*، المكتبة العصرية.
ابن عقيل، عبد لله بن عبدالرحمن. (1980). *شرح ألفية ابن مالك* (محمد محيي الدين عبدالحميد، تحقيق ط.20). دار التراث.
العكبري، عبدالله بن الحسين. (1995). *اللباب في علل البناء والإعراب* (عبدالإله النبهان، تحقيق ط.1). دار الفكر.
العلوي، يحيى بن حمزة. (2002). *الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز* (عبدالحميد هنداوي، تحقيق ط.1). المكتبة العصرية.

بن عمي، عمر. (2014). *التصوير الكاريكاتوري في شعر ابن الرومي*، كلية الآداب والعلوم الإنسانية بأكادير.

عيسى، عبدالخالق عبدالله. (2003). *السخرية في الشعر العباسي في القرنين الثاني والثالث الهجريين*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة الأردنية.

ابن فارس، أحمد بن فارس. (د.ت). *الصاحبي* (أحمد صقر، تحقيق). مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه.

القزويني، محمد بن عبدالرحمن. (د.ت). *الإيضاح في علوم البلاغة*. (محمد عبدالمنعم خفاجي، تحقيق ط.3).، دار الجيل.

الكفوي، أيوب بن موسى. (1992). *الكليات في الفروق اللُّغوية*. (ط.1). مؤسسة الرسالة.

ابن مالك، محمد بن عبدالله. (1982). *شرح الكافية الشافية* (عبدالمنعم أحمد هريدي، تحقيق ط.1). جامعة أم القرى.

ابن مالك، محمد بن عبدالله. (1990). *شرح تسهيل الفوائد* (عبدالرحمن السيد ومحمد بدوي المختون، تحقيق ط.1). دار هجر للطباعة والنشر.

المبرد، محمد بن يزيد. (د.ت). *المقتضب* (محمد عبدالخالق عضيمة، تحقيق). وزارة الأوقاف، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية.

المحمود، عائشة عبدالله. (2016). المبالغة في هجاء ابن الرومي: دراسة تحليلية، *مجلة فكر وإبداع، 104*، 65-114.

المخزومي، مهدي. (1986). *في النحو العربي: نقد وتوجيه*. (ط.2). دار الرائد العربي.

المرادي، حسن بن قاسم. (2008). *توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك* (عبدالرحمن علي سليمان، تحقيق ط.1). دار الفكر العربي.

ابن منظور، محمد بن مكرم. (1414). *لسان العرب* (ط.3). دار صادر.

ابن الناظم، محمد بن محمد. (2000). *شرح ألفية ابن مالك* (محمد باسل، تحقيق ط.1). دار الكتب العلمية.

ابن الوراق، محمد بن عبدالله. (1999). *علل النحو* (محمود جاسم محمد الدرويش، تحقيق ط.1). مكتبة الرشد.

اليظي، صالح حسن. (1987). *أثر التشاؤم في شعر ابن الرومي: رؤية نقديّة تحليليّة*. كلية الآداب، جامعة الإسكندرية.

ابن يعيش، يعيش بن علي. (2001). *شرح المفصل*، إميل بديع يعقوب، تحقيق ط.1). دار الكتب العلمية.

Arabic References

Ibn al-Athīr, Ḍiyāʾ al-Dīn. (1420). *al-mathal al-sāʾir fī adab al-Kātib wa-al-shāʿir* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn ʿAbd-al-Ḥamīd, taḥqīq). al-Maktabah al-ʿAṣrīyah.

al-Azharī, Muḥammad ibn Aḥmad. (2001). *Tahdhīb al-lughah* (Muḥammad ʿAwaḍ Murʿib, taḥqīq 1st ed.). Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī.

al-Anbārī, ʿAbd-al-Raḥmān ibn Muḥammad. (1995). *Asrār alʿrbyyah* (Fakhr Ṣāliḥ Qadārah taḥqīq, 1st ed.). Dār al-Jīl.

Badawī, Aḥmad Muḥammad. (1937). *al-Taṣwīr fī shiʿr Ibn al-Rūmī, Ṣaḥīfat Dār al-ʿUlūm*, (3), 131-137.

al-Bayḍāwī, Allāh ibn ʿUmar. (1418). *Anwār al-tanzīl wa-asrār al-taʾwīl.* (Muḥammad ʿAbd-al-Raḥmān al-Marʿashlī taḥqīq, 1st ed.). Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī.

al-Thaʿālibī, ʿbdālmlk ibn Muḥammad. (2002). *fiqh alllughh wa-sirr alʿrbyyah* (ʿAbd-al-Razzāq al-Mahdī taḥqīq, 1st ed.). Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī.

al-Jurjānī, ʿbdālqāhr. (1992). *Dalāʾil al-iʿjāz fī ʿilm al-maʿānī.* (Maḥmūd Muḥammad Shākir taḥqīq, 3rd ed.). Maṭbaʿat al-madanī.

Ibn Jinnī, ʿUthmān. (1999). *al-Muḥtasib fī Tabyīn Wujūh shawādhdh al-qirāʾāt wa-al-īḍāḥ ʿanhā*. Wizārat al-Awqāf-ālmjls al-Aʿlá lil-Shuʾūn al-Islāmīyah.

Ibn Jinnī, ʿUthmān. (N. D). *al-Khaṣāʾiṣ*. (Muḥammad ʿAlī al-Najjār taḥqīq). ʿĀlam al-Kutub.

Ibn Jinnī, ʿUthmān. (1972). *al-Lumaʿ fī al-ʿArabīyah*. (Fāyiz Fāris taḥqīq). Dār al-Kutub al-Thaqāfīyah.

al-Jawharī, Ismāʿīl ibn Ḥammād. (1987). *al-ṣiḥāḥ, Tāj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-ʿArabīyah*. (Aḥmad ʿbdālghfwr ʿAṭṭār, taḥqīq 4). Dār al-ʿIlm lil-Malāyīn.

al-Ḥāwī, Īliyā Salīm. (1959). *Ibn al-Rūmī fannuh wnfsyth min khilāl shiʿrih*. (1st ed.). Dār al-Kitāb al-Lubnānī.

Ḥassān, Tammām. (2000). *alʾṣwl-dirāsah ibstymwlwjyh lil-Fikr al-lughawī ʿinda al-ʿArab*. ʿĀlam al-Kutub.

al-Ḥasan, Ḥassān ʿAlī. (2001). al-ibdāʿ al-Fannī fī Sukhrīyat Ibn al-Rūmī. *Majallat Jāmiʿat Tishrīn lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-ʿIlmīyah 23* (16), 46-59.

Ḥusayn, Ṭāhā. (1936). *min Ḥadīth al-shiʿr wa-al-nathr* (1st ed.). Dār al-Maʿārif.

al-Ḥalawānī, ʿĀmir. (2002). *Asālīb al-hijāʾ fī shiʿr Ibn alrwmy-muqārabah Uslūbīyat fī jmālyyh al-qubḥ*. (1st ed.). Kullīyat al-Ādāb wa-al-ʿUlūm al-Insānīyah bi-Ṣafāqis.

Abū Ḥayyān, Muḥammad ibn Yūsuf. (2000). *al-Baḥr al-muḥīṭ*. Dār al-Fikr.

al-Khālidī, Karīm Ḥusayn. (2006). *Naẓarīyat al-maʿná fī al-Dirāsāt alnnaḥwyyah*. (1st ed.). Dār Ṣafāʾ llnnashr wālttawzyʿ.

Ibn drstwyh, Allāh ibn Jaʿfar. (1998). *taṣḥīḥ al-faṣīḥ wa-sharaḥahu*. (Muḥammad Badawī al-Makhtūn taḥqīq). al-Majlis al-Aʿlá lil-Shuʾūn al-Islāmīyah.

al-Rāzī, Muḥammad ibn ʿUmar. (2004). *nihāyat al-Ījāz fī dirāyat al-iʿjāz*. (Naṣr Allāh Ḥājjī Muftī Ūghlī, taḥqīq 1st ed.), Dār Ṣādir.

al-Raḍī, Muḥammad ibn al-Ḥasan. (1996). *sharḥ al-Kāfiyah li-Ibn al-Ḥājib*. (Yūsuf Ḥasan ʿUmar, taḥqīq 2st ed.), Jāmiʿat Qāryūnis.

Ibn al-Rūmī, ʿAlī. (2003). *dīwānih* (Ḥusayn Naṣṣār, taḥqīq 3rd ed.), Maṭbaʿat Dār al-Kutub wa-al-Wathāʾiq al-Qawmīyah.

Alzzajjājy, ʿAbd-al-Raḥmān ibn Isḥāq. (1986). *al-Īḍāḥ fī ʿIlal al-naḥw*. (Māzin al-Mubārak, taḥqīq 5th ed.), Dār al-Nafāʾis.

Alzzarkshy, Muḥammad ibn Allāh. (1957). *al-burhān fī ʿulūm al-Qurʾān*. (Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, taḥqīq 1st ed.), Dār Iḥyāʾ al-Kutub al-ʿArabīyah.

al-Zamakhsharī, Maḥmūd ibn ʿUmar. (1407). *al-Kashshāf ʿan ḥaqāʾiq ghawāmiḍ al-tanzīl*. (ʿAbd-al-Razzāq al-Mahdī, taḥqīq 3rd e.), Dār al-Kitāb al-ʿArabī.

al-Zamakhsharī, Maḥmūd ibn ʿUmar. (1993). *al-Mufaṣṣal fī ṣanʿat al-iʿrāb*. (ʿAlī Bū Mulḥim, taḥqīq 1st ed.). Maktabat al-Hilāl.

al-Zayyāt, Aḥmad Ḥasan. (N. D). *Tārīkh al-adab al-ʿArabī*, Dār Nahḍat Miṣr lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr.

al-Sāmarrāʾī, Fāḍil Ṣāliḥ. (2006). *al-taʿbīr al-Qurʾānī*. (4th ed.). Dār ʿAmmār.

al-Sāmarrāʾī, Fāḍil Ṣāliḥ. (2017). *maʿānī al-naḥw*. (1st ed.). Dār Ibn Kathīr.

al-Subkī, Aḥmad ibn ʿAlī. (2003). *ʿArūs al-afrāḥ fī sharḥ Talkhīṣ al-Miftāḥ*. (ʿAbd-al-Ḥamīd Hindāwī, taḥqīq 1st ed.). al-Maktabah al-ʿAṣrīyah.

Ibn al-Sarrāj, Muḥammad ibn al-sirrī. (1988). *al-uṣūl fī al-naḥw.* (ʿAbd al-Ḥusayn al-Fatlī, taḥqīq 3rd ed.), Mu'assasat al-Risālah.

al-Sakkākī, Yūsuf ibn Abī Bakr. (1987). *Miftāḥ al-ʿUlūm.* (2nd ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

al-Samīn al-Ḥalabī, Aḥmad ibn Yūsuf. (N.D). *al-Durr al-maṣūn* (Aḥmad Muḥammad al-Kharrāṭ, taḥqīq). Dār al-Qalam.

Ibn Sinān al-Khafājī, Allāh ibn Muḥammad. (1982). *Sirr al-faṣāḥah.* (1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

al-Suhaylī, ʿAbd-al-Raḥmān ibn Allāh. (1992). *natā'ij al-Fikr fī alnnaḥw.* (ʿĀdil Aḥmad ʿbdālmwjwd wa-ʿAlī Muḥammad Muʿawwaḍ, taḥqīq 1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

Sībawayh, ʿAmr ibn ʿUthmān. (1988). *al-Kitāb.* (ʿAbdussalām Muḥammad Hārūn, taḥqīq 3rd ed.), Maktabat al-Khānjī.

al-Sīrāfī, al-Ḥasan ibn Allāh. (2008). *sharḥ Kitāb Sībawayh.* (Aḥmad Ḥasan Mahdalī wa-ʿAlī Sayyid ʿAlī, taḥqīq Ṭ. 1). Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

al-Suyūṭī, ʿAbd-al-Raḥmān ibn Abī Bakr. (1974). *al-Itqān fī ʿulūm al-Qur'ān.* (Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, taḥqīq). al-Hay'ah al-Miṣrīyah alʿāmmah lil-Kitāb.

al-Suyūṭī, ʿAbd-al-Raḥmān ibn Abī Bakr. (N. D). *Hamʿ al-hawāmiʿ sharḥ jamʿ al-jawāmiʿ* (ʿAbd-al-Ḥamīd Hindāwī, taḥqīq). al-Maktabah al-Tawfīqīyah.

Shtyāt, Fu'ād Fayyāḍ. (2017). jamālīyah al-qubḥ fī al-shiʿr al-ʿArabī : hijā' Ibn al-Rūmī unamūdhajan. *Majallat Jāmiʿat al-Ḥusayn ibn Ṭalāl lil-Buḥūth 3* (2), 81-107.

Shalaq, ʿAlī. (1982). *Ibn al-Rūmī fī al-Ṣūrah wa-al-wujūd* (1st ed.). al-Mu'assasah al-Jāmiʿīyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.

Ṣubḥ, ʿAlī. (1976). *al-binā' al-Fannī lil-ṣūrah al-adabīyah ʿinda Ibn al-Rūmī* (1st ed.). Maṭbaʿat al-Amānah.

Ṣaḥrāwī, Masʿūd. (2005). *al-Tadāwulīyah ʿinda al-ʿulamā' al-ʿArab : dirāsah tadāwulīyah li-ẓāhirat al-afʿāl al-kalāmīyah fī al-Turāth al-lisānī al-ʿArabī.* (1st ed.). Dār al-Ṭalīʿah.

al-Ṭūfī, Sulaymān ibn ʿbdālqwy. (N. D). *al-Iksīr fī ʿilm al-tafsīr* (ʿAbd-al-Qādir Ḥusayn, taḥqīq). Maktabat al-Ādāb.

al-Ṭībī, al-Ḥusayn ibn Muḥammad. (1977). *al-Tibyān fī al-Bayān* (ʿbdālstār Ḥusayn Mabrūk, taḥqīq). Jāmiʿat al-Azhar.

Latif, Muḥammad Ḥamāsah. (1995). al-jumlah al-ismīyah bayna al-iṭlāq wa-al-taqyīd : ra'y wa-taṣnīf. *Majallat Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah bi-al-Qāhirah,* (77), 154-180.

Latif, Muḥammad Ḥamāsah. (2003). *binā' al-jumlah al-ʿArabīyah.* Dār Gharīb.

al-ʿAqqād, ʿAbbās Maḥmūd. (2013). *Murājaʿāt fī al-Ādāb wa-al-Funūn*, Dār Hindāwī.

al-ʿAqqād, ʿAbbās Maḥmūd. (1982). *Ibn al-Rūmī : ḥayātuhu min shiʿrih*, al-Maktabah al-ʿAṣrīyah.

Ibn ʿAqīl, ʿAbd lillāh ibn ʿAbd-al-Raḥmān. (1980). *sharḥ Alfīyat Ibn Mālik* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn ʿAbd-al-Ḥamīd, taḥqīq 20th ed.). Dār al-Turāth.

al-ʿUkbarī, Allāh ibn al-Ḥusayn. (1995). *al-Lubāb fī ʿIlal al-binā' wa-al-iʿrāb* (ʿbdāl'lh al-Nabhān, taḥqīq 1st ed.). Dār al-Fikr.

al-ʿAlawī, Yaḥyá ibn Ḥamzah. (2002). *al-Ṭirāz li-asrār al-balāghah wa-ʿulūm ḥaqā'iq al-iʿjāz* (ʿAbd-al-Ḥamīd Hindāwī, taḥqīq 1st ed.). al-Maktabah al-ʿAṣrīyah.

Ibn ʿAmmī, ʿUmar. (2014). *al-Taṣwīr al-kārīkātūrī fī shiʿr Ibn al-Rūmī*, Kullīyat al-Ādāb wa-al-ʿUlūm al-Insānīyah bi-Akādīr.

ʿĪsá, ʿbdālkhālq Allāh. (2003). *al-Sukhrīyah fī al-shiʿr al-ʿAbbāsī fī al-qarnayn al-Thānī wa-al-thālith al-Hijrīyayn*. (Risālat duktūrāh ghayr manshūrah), al-Jāmiʿah al-Urdunīyah.

Ibn Fāris, Aḥmad ibn Fāris. (N. D). *al-Ṣāḥibī* (Aḥmad Ṣaqr, taḥqīq). Maṭbaʿat ʿĪsá al-Bābī al-Ḥalabī wa-Shurakāh.

al-Qazwīnī, Muḥammad ibn ʿAbd-al-Raḥmān. (N. D). *al-Īḍāḥ fī ʿulūm al-balāghah*. (Muḥammad ʿbdālmnʿm Khafājī, taḥqīq 3rd ed.)., Dār al-Jīl.

al-Kaffawī, Ayyūb ibn Mūsá. (1992). *al-Kullīyāt fī al-Furūq alllughwyh*. (1st ed.). Mu'assasat al-Risālah.

Ibn Mālik, Muḥammad ibn Allāh. (1982). *sharḥ al-Kāfiyah al-shāfiyah* (ʿbdālmnʿm Aḥmad Harīdī, taḥqīq 1st ed.). Jāmiʿat Umm al-Qurá.

Ibn Mālik, Muḥammad ibn Allāh. (1990). *sharḥ Tas'hīl al-Fawā'id* (ʿAbd-al-Raḥmān al-Sayyid wa-Muḥammad Badawī al-Makhtūn, taḥqīq 1st ed.). Dār Hajar lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr.

al-Mibrad, Muḥammad ibn Yazīd. (N. D). *al-Muqtaḍab* (Muḥammad ʿbdālkhālq ʿUḍaymah, taḥqīq). Wizārat al-Awqāf, al-Majlis al-Aʿlá lil-Shu'ūn al-Islāmīyah.

al-Maḥmūd, ʿĀ'ishah Allāh. (2016). al-Mubālaghah fī hijā' Ibn al-Rūmī : dirāsah taḥlīlīyah, *Majallat fikr wa-ibdāʿ, 104*, 65-114.

al-Makhzūmī, Mahdī. (1986). *fī al-naḥw al-ʿArabī : Naqd wa-tawjīh*. (2nd ed.). Dār al-Rā'id al-ʿArabī.

al-Murādī, Ḥasan ibn Qāsim. (2008). *Tawḍīḥ al-maqāṣid wa-al-masālik bi-sharḥ Alfīyat Ibn Mālik* (ʿAbd-al-Raḥmān ʿAlī Sulaymān, taḥqīq 1st ed.). Dār al-Fikr al-ʿArabī.

Ibn manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram. (1414). *Lisān al-ʿArab* (3rd. ed.). Dār Ṣādir.

Ibn al-Nāẓim, Muḥammad ibn Muḥammad. (2000). *sharḥ Alfīyat Ibn Mālik* (Muḥammad Bāsil, taḥqīq 1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

Ibn al-Warrāq, Muḥammad ibn Allāh. (1999). *ʿIlal al-naḥw* (Maḥmūd Jāsim Muḥammad al-Darwīsh, taḥqīq 1st ed.). Maktabat al-Rushd.

al-Yaẓẓī, Ṣāliḥ Ḥasan. (1987). *Athar al-tashā'um fī shiʿr Ibn al-Rūmī : ru'yah nqdyyh thlylyyh*. Kullīyat al-Ādāb, Jāmiʿat al-Iskandarīyah.

Ibn Yaʿīsh, Yaʿīsh ibn ʿAlī. (2001). *sharḥ al-Mufaṣṣal*, Imīl Badīʿ Yaʿqūb, taḥqīq 1st ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

OPEN ACCESS
Received: 18 -03 -2024
Accepted: 21- 07-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Patterns of Rhythm and Principles of Discourse in the Poetry of Al-Khalil bin Ahmad al-Farahidi, and Their Impact on Sound, Form, Structure, and Meaning

Dr. Fahd Bin Salem Bin Mohammed Al-Maghloush *

f.almaghloush@uoh.edu.sa

Abstract:

This research examines the rhythm patterns, discourse principles, and their connotations in the poetry of Al-Khalil bin Ahmed Al-Farahidi, focusing on their impact on sound, form, structure, and meaning. The study is structured into an introduction and three sections: the first explores vocal rhythm and discourse principles and their impact on sound; the second addresses quantitative, qualitative, visual, measured, and resonant rhythms, and their effects on sound, form, structure, and meaning; the third examines rhetorical rhythm and its influence on meaning. The research highlights Al-Khalil bin Ahmed Al-Farahidi's pioneering contributions to rhythm, prosody, and rhyme. It underscores Al-Khalil's mathematical mindset through his use of numerical and qualitative language in both internal and external vocal rhythms in his poetry. The study reveals Farahidi's deep engagement with various types of rhythm—quantitative, qualitative, visual, measured, and resonant—and emphasizes the interconnection between vocal and semantic rhythms. Additionally, the research expands on the three levels of vocal rhythmic analysis, demonstrating their role in uncovering the central lexical meaning and the fulfillment of discourse principles at each rhythmic level.

Keywords: Rhythm Patterns, Discourse Principles, Vocal Rhythm, Semantic Rhythm, Central Meaning.

* Associate Professor of Grammar, Morphology and Linguistics, Department of Arabic Language, College of Literature and Arts, University of Hail, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Maghloush, Fahd Bin Salem Bin Mohammed. (2024 Patterns of Rhythm and Principles of Discourse in the Poetry of Al-Khalil bin Ahmad al-Farahidi, and Their Impact on Sound, Form, Structure, and Meaning, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 432 -461.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2079

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/03/18م
تاريخ القبول: 2024/07/21م

أنماط الإيقاع وقوانين الخطاب في شعر الخليل بن أحمد الفراهيدي، وأثرها في الصّوت والصيغة والتركيب والدّلالة

د. فهد بن سالم بن محمَّد المغلوث *
f.almaghloush@uoh.edu.sa

الملخص:

يهدف البحث إلى دراسة أنماط الإيقاع وقوانين الخطاب ودلالاتها في شعر الخليل بن أحمد الفراهيدي، وأثرها في الصوت والصيغة والتركيب والدلالة. وقد قُسّم البحث إلى مقدمة وثلاثة مطالب، هي: الأوَّل: الإيقاع الصّوتيّ وقوانين الخطاب، وأثرها في الصوت، والثاني: الإيقاع الكميّ، والإيقاع الكيفيّ، والإيقاع المرئيّ، والإيقاع الموزون، والإيقاع الرنان، وأثرها في الصوت والصيغة والتركيب والدّلالة، والثالث: الإيقاعُ البلاغيّ وأثره في الدلالة. أظهر البحث ريادة الخليل بن أحمد الفراهيدي في الإيقاع، والعروض، والقافيّة من خلال شعره، كما وقف على عقلية الخليل الرياضية من خلال لغة العدد والنوع (الكيف) في الإيقاع الصَّوتيّ الداخليّ والخارجيّ في شعره، وقد تعمق الخليل في الإيقاع، وشاهد ذلك أنَّ شعره استوعب أنواع الإيقاع في هذا البحث كالإيقاع الكميّ، والإيقاع الكيفيّ، والإيقاع المرئيّ، والإيقاع الموزون، والإيقاع الرنان، كما أبرز البحث العلاقة الوطيدة بين الإيقاع الصّوتيّ والإيقاع الدّلاليّ، وقد توسعت دائرة النوعين في هذا البحث. كما أبرز البحث مستويات التّحليل الإيقاعيّ الصّوتيّ الثلاثة، ودورها في كشف المعنى المعجميّ المحوري (البؤري) ومدى تحقق قوانين الخطاب الثلاثة في كل مستوى إيقاعيّ.

الكلمات المفتاحيّة: أنماط الإيقاع، قوانين الخطاب، الإيقاع الصّوتيّ، الإيقاع الدِّلاليّ، المعنى المحوريّ.

* أستاذ النّحو والصَّرف واللّسانيات المشارك، قسم اللُّغة العربيَّة، كلية الآداب والفنون، جامعة حائل، المملكة العربيَّة السعوديَّة.

للاقتباس: المغلوث، فهد بن سالم بن محمَّد. (2024). أنماط الإيقاع وقوانين الخطاب في شعر الخليل بن أحمد الفراهيدي، وأثرها في الصّوت والصيغة والتركيب والدّلالة، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 432-461.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

يعد الإيقاع أحد العلوم التي تندرج ضمن علم العروض، الذي ابتكره الخليل بن أحمد الفراهيدي، على غير مثال سابق، فهو من العلوم العربية التي تفرد بها الشعر العربي، وقد وُجد ليُعرف به صحيح أوزان الشعر العربي من فاسدها، وما يعتريها من الزحاف والعلل؛ ولذا يطلق عليه علم موسيقى الشعر؛ لكونه أشد القواعد التصاقا بالأبيات الشعرية.

وقد عرف الخَلِيْلُ بنُ أَحْمَدَ بن عَمْرو بن تَمِيْمٍ الأَزْدِيُّ علْمَ الإيقَاع وَالنَّغَم، فَفَتَحَ لَهُ ذَلكَ علْمَ العَرُوض (ابن خلكان، د.ت: 2/ 244)، وقيل إن سبب وضعه هذا العلم أنّه مَرَّ بالصَّفَّارِيْنَ، فَأَخَذَهُ منْ وَقْع مطْرَقَةٍ عَلَى طَسْتٍ (الذهبيّ، 1985: 7/ 431).

ومن مصادر الإيقاع عند الخليل أنّه كان صديقًا لابن المقفع مواطنه، فقرأ كل ما ترجمه وخاصة منطق أرسطو، كما قرأ ما ترجمه غيره من علم الإيقاع الموسيقي عند اليونان، وحذق هذا العلم حذقا جعله يؤلف فيه كتابًا، كان الأصل الَّذي اعتمد عليه إسحاق الموصليّ في تأليف كتابه الَّذي صنفه في النغم واللحون (ضيف، 1402، ص 30).

واشتهر من بين العلماء في العصر الأول، الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) الذي عني كثيرًا بدراسة الأصوات بوجه عام، وموسيقى اللُّغة بوجه خاص، وقد ساعده على ذلك سمعه المرهف الحساس، فوجه عنايته لأوزان الشعر وإيقاعه، واستخرج بحور الشعر وقوافيه، الذي لا يعدو أن يكون دراسة صوتية، لموسيقى الشعر، واتجه كذلك إلى الألحان والأنغام، وألف في الإيقاع والنغم (عبدالتواب، 1997، ص 14).

وعلى هذا، فإن من ركائز البحث إبراز الإيقاع الّذي أسسه الخليل، من خلال شعره؛ لنقف على توظيف الخليل للإيقاع في شعره كمًّا وكيفًا؛ وذلك للربط بين الجانب النظريّ والجانب التطبيقيّ؛ وإبراز قيمة الإيقاع الصّوتيّة، والدّلاليّة، والصّرفيّة، والتّركيبيّة، من خلال شعره، ولتأكيد العلاقة الوثيقة بين أنواع الإيقاع وقوانين الخطاب الّذي يقوم عليها، والوقوف على أوجه التباين بين القوانين؛ لمعرفة آلية توظيف كل قانون في شعر الخليل؛ ولكي نرصد جميع أنواع الإيقاع في شعر الخليل؛ لكونه المؤسس؛ لأنّ ما تناوله الخليل تناوله غيره؛ وبغية تزويد المكتبة العربيّة بموضوع جديد يربط أنواع الإيقاع بقوانين الخطاب عند علم هو رائد ذلك؛ لذا وقع الاختيار عليه في هذه الدراسة، ومن أقدم النّصوص الّتي تؤكد ريادته، نص الجاحظ:" الخليل بن احمد الفراهيدي الّذي وضع أسس علم الموسيقى العربي، واكتشف علم العروض، وأسهم في بناء علم النحو وعلم المعاجم، عاش في البصرة" (الجاحظ، 1423، ص 223).

وبناء على ذلك، سيكون عنوان هذا البحث (أنماط الإيقاع وقوانين الخطاب في شعر الخليل بن أحمد الفراهيديّ، وأثرها على الصّوت والصيغ والدّلالة) ويتكون البحث من الآتي:

التمهيد: الشعرُ الغنائيُّ عند الخليل بن أحمد الفراهيديّ.

المبحث الأوَّل: الإيقاع الصّوتيّ وقوانين الخطاب في شعر الخليل، وأثرها في الصوت.

المبحث الثاني: الإيقاع الكميّ، والإيقاع الكيفيّ وقوانين الخطاب في شعر الخليل، وأثرها في الصيغة والتّركيب والدّلالة.

المبحث الثالث: الإيقاعُ البلاغيُّ وأثره في الدّلالة.

وتدور الدراسة حول أنواع الإيقاع وقوانين الخطاب وأثرها الصّوتيّ، والصّرفيّ، والدّلاليّ، والتّركيبيّ من خلال شعر الخليل بن أحمد الفراهيديّ ولن تخرج عن هذه الدائرة.

ومن أهداف الدراسة:

1- إنشاء دراسة بينية حول الدرس الصّوتيّ (الإيقاع) والدرس التّداوليّ (قوانين الخطاب) تخدم المكتبة العربيّة.
2- إحصاء أنواع الإيقاع في شعر الخليل بن أحمد الفراهيديّ؛ لكونه رائد الإيقاع.
3- توثيق العلاقة المنطقية بين الإيقاع الخارجيّ والإيقاع الداخليّ وقوانين الخطاب من خلال شعر الخليل بن أحمد الفراهيديّ.
4- كشف مستويات التّحليل الإيقاعيّ الصّوتيّ من خلال شعر الخليل بن أحمد الفراهيديّ.
5- الوقوف على الأثر الصّوتيّ، والدّلاليّ، والصّرفيّ، والتّركيبيّ للإيقاع من خلال شعر الخليل بن أحمد الفراهيديّ.

ومن أسئلة البحث:

هل للإيقاع أثر في شعر الخليل غير الأثر الصّوتيّ؟

ما وجه المقارنة بين الإيقاع والقوانين الخطابية؟

كيف تحقق كل قانون خطابيّ في شعر الخليل؟ وما الفروق بينها؟

ما أنواع الإيقاع في شعر الخليل بن أحمد الفراهيديّ؟

ولم أجد بحثًا سابقًا يتعلق بالإيقاع في شعر الخليل بن أحمد الفراهيدي، إنما وجدت دراسة تتعلق بالشعر العربي الحديث عنوانها: الإيقاع في الشعر العربي الحديث -المقالات والتمثلات- منشور في مجلة الآداب، ذي قار، للدكتورة بشرى ياسين محمد، ملخصها (الإيقاع يُعدُّ عنصرًا أساسيًّا وجوهريًا في بنية الشعر العربي الحديث؛ بيد أنّه مُختلَفٌ فيه كثيرًا من حيثُ تحديده تحديدًا دقيقًا، فمنهم من لا يفرّق بين الإيقاع

في الشعر والإيقاع في الموسيقي فهما عنده سواء، والآخر يقصره على الشعر دون سواه متجاهلًا الإيقاع النثري؛ خلافًا لمَنْ وازن بين الإيقاع الموزون والإيقاع المنفلت).

بينما يتعلق البحث بالإيقاع الشعري في شعر الخليل بن أحمد الفراهيدي، إذ تحصر الدراسة جميع أنواع الإيقاع، وربطها بقوانين الخطاب، وبيان الأثر الصّوتيّ، والدّلاليّ، والصّرفيّ، والتّركيبيّ لذلك.

التمهيد:

الإيقاع هو التواتر والتتابع بين كل متقابلين متوازيين أو متضادين في عالم المحسوسات، بل وفي عالم المعنويات، والمتوازيان أو المتضادان هما نقطة التلاقي بين أنواع الإيقاع، وقوانين الخطاب -كما سيأتي- (مندور، 2004، ص 223)، ويتسع مفهوم الإيقاع ليشمل الأمرين:

1- التناوب الصحيح المنضبط لعناصر متشابهة.

2- التكرار الدقيق لنفس العناصر (أحمد، 1998، ص 116).

وعُرف الإيقاع عند القدماء من خلال مصطلحات نقدية، مثل: التوازن، والانسجام، والازدواج، والتكرار، وردّ العجز على الصّدر، كل هذا كان مساهمة في دراسة الإيقاع، وقد نظروا إليه من ناحيته الشكلية (ياسوف، 1999، ص 92).

وكذلك من خلال توالي الصّوائت والصّوامت وانتظامها واطّرادها على نسق خاص، فأساسه رجوع الظاهرة الصوتية على مسافات زمنية متساوية أو متجاوبة (ياسوف، 1999، ص 92).

والخَلِيْلُ بنُ أَحْمَدَ بن عَمْرو بن تَمِيْمٍ الأَزْدِيُّ، كَانَ يَعْرِفُ علْمَ الإيقَاع وَالنَّغَم، فَفَتَحَ لَهُ ذَلكَ علْمَ العَرُوض (ابن خلكان، د.ت: 2/ 244)، وقيل إن سبب وضعه هذا العلم أنّه مَرَّ بالصَّفَّارِيْنَ، فَأَخَذَهُ منْ وَقْع مطْرَقَةٍ عَلَى طَسْتٍ (الذهبيّ، 1985: 7/ 431).

ومن مصادر الإيقاع عند الخليل أنّه كان صديقًا لابن المقفع مواطنه، فقرأ كل ما ترجمه وخاصة منطق أرسطاطاليس، كما قرأ ما ترجمه غيره من علم الإيقاع الموسيقي عند اليونان، وحذق هذا العلم حذقا جعله يؤلف فيه كتابًا، كان الأصل الَّذي اعتمد عليه إسحاق الموصليّ في تأليف كتابه الَّذي صنفه في النغم واللحون (ضيف، 1402، ص 30).

واشتهر من بين العلماء في العصر الأول، الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ) الذي عني كثيرًا بدراسة الأصوات بوجه عام، وموسيقى اللُّغة، وقد ساعده سمعه المرهف الحساس، فوجه عنايته لأوزان الشعر وإيقاعه، واستخرج بحور الشعر وقوافيه، الذي لا يعدو أن يكون دراسة صوتية، لموسيقى الشعر، واتجه كذلك إلى الألحان والأنغام، وألف في الإيقاع والنغم (عبدالتواب، 1997، ص 14).

وعلى هذا، قرر الباحث إبراز الإيقاع الّذي أسسه الخليل، من خلال شعره؛ لنقف على توظيفه للإيقاع في شعره كمًّا وكيفًا؛ وذلك للربط بين الجانب النظريّ والجانب التطبيقيّ؛ وإبراز قيمة الإيقاع الصّوتيّة، والدّلاليّة، والصّرفيّة، والتّركيبيّة، من خلال شعره، ولتأكيد العلاقة الوثيقة بين أنواع الإيقاع وقوانين الخطاب الّذي يقوم عليها، والوقوف على أوجه التباين بين القوانين؛ لمعرفة آلية توظيف كل قانون في شعر الخليل؛ ولكي نرصد جميع أنواع الإيقاع في شعر الخليل؛ لكونه المؤسس؛ لأنّ ما تناوله الخليل تناوله غيره؛ وبغية تزويد المكتبة العربيّة بموضوع جديد يربط أنواع الإيقاع بقوانين الخطاب عند علم هو رائد ذلك؛ لذا وقع الاختيار عليه في هذه الدراسة، ومن أقدم النّصوص الّتي تؤكد ريادته، نص الجاحظ:" الخليل بن احمد الفراهيدي الّذي وضع أسس علم الموسيقى العربي، واكتشف علم العروض، وأسهم في بناء علم النحو وعلم المعاجم، عاش في البصرة " (الجاحظ، 1423، ص 223).

أمّا الخطاب فهو في التراث العربي الكلام مقابل اللّسان بالمعنى الذي أعطاه دي سوسير للفظ الكلام، وبهذا المعنى يكون الخطاب هو استعمال الذات للسان بغرض التعبير والتواصل، والخطاب ملفوظ يساوي أو يفوق الجملة من وجهة قواعد تسلسل متتاليات الجمل، ويتكون من متوالية تتشكل منها رسالة ذات بداية ونهاية (ياسوف، 1999، ص 92).

لم يدلنا الخليل بن أحمد الفراهيدي على وحدة الكلام وهي المقطع -كما هي الحال في العروض اليونانيّة - وأكبر الظن أن الخليل لم يطّلع على العروض اليوناني، وإلا لفطن إلى المقطع، وإن يكن قد علم بالموسيقى اليونانية بفرعيها: علم الإيقاعrythmique وعلم الانسجام "Les harmoniques والعروض اليوناني - كما هو معلوم- يقوم على المقطع، بينما العروض الخليليّة تقوم على التّفعيلات (مندور، 2004، ص 189).

إذ كشف فؤاد سزكين ذلك في قوله: "لا شك في أصالة نظرية الخليل في الدوائر العروضية والنظام العروضي المرتبط بها، وأنه وضع خطوطها بعيدا عن أي تأثير يوناني أو هندي" (سزكين، 1991: 1/ 20).

وقد ظهرت ملامح الشعر الغنائيّ عند الخليل، وكما نعلم بأنَّ الشعرَ الوجدانيَّ تغلبُ عليه النّزعةُ العاطفيةُ، والشعرُ بحد ذاته هو غناءٌ، وقد نظمَهُ العربُ ضمنَ سياقٍ وزنيٍّ درجوا عليه، يقول عبدالعزيز عتيق: والعرب "تعرف أوزان الشعر من قبل، فالواقع أنهم كانوا قبل وضع علم العروض على علم بأوزان الشعر العربي وبحوره على تباينها، وإن لم تكن تعرفها بالأسماء التي وضعها الخليل لها فيما بعد. وما أشبه علمها بذلك بعلمها بالإعراب في الكلام حين كانوا عن سليقة يرفعون أو ينصبون أو يجرون ما حقه الرفع أو النصب أو الجر دون علم بما وضعه النحاة فيما بعد من مصطلحات الإعراب وقواعده، كذلك كانوا بذوقهم

وسليقتهم يدركون ما يعتور الأوزان المختلفة من زحافات وعلل وإن لم يعطوها أسماء ومصطلحات خاصة كما فعل العروضيون" (سزكين، 1991: 1/ 20).

وفيما بعد نُظمتْ هذه الأوزانُ بما يُعرف بالبحور الشعريّة على يد الخليل بن أحمدَ الفراهيديّ، وتلميذه الأخفش الأوسط، يقول شوقي ضيف: "وأكبر الظن أن عروض الخليل لم تضبط كل ما عُرف في عصورها من أوزان في الشعر العباسي؛ بل إنا لنراها تقصر في ضبط بعض أوزان الشعر القديم؛ فهنالك قصائد أثرتْ عن العصر الجاهلي وهي خارجة عنها" (سزكين، 1991: 1/ 20). وإذا كان الخليل بن أحمد غير مسبوق في وضع علم العروض، فإن أبا عمرو بن العلاء قد سبقه في الكلام عن القوافي وقواعدها ووضع لها أسماء ومصطلحات خاصة.

وقد نشأ الشعرُ الغنائيُّ معَ ولادة القصيدة، وتطورتْ القصيدة الغنائيّة معَ تطور الأحداث، وكمْ منْ قصائدَ عندَ الخليل بن أحمدَ الفراهيديَّ تنطوي تحتَ الشعر الغنائيّ، نحو قوله (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 27):

إنْ كنتَ لستَ معي فالذكرُ منكَ هُنا يرعاكَ قلبي وإن غُيّبْتَ عنْ بصري
العينُ تَفْقدُ من تهوى وتُبْصرُهُ وناظرُ القلب لا يخلو من النظر

وللموسيقى والإيقاع دورهما في الشعر الغنائيّ، يقول محمود سالم بهذا الشأن: "فمبعث الجمال في موسيقى الشعر، يرجع إلى الانسجام الذي يدرك بالسمع، وهذا يؤثر في السامع، فيجتمع تأثير المعنى والصورة مع تأثير الإيقاع الموسيقي في الشعر، فيكون للشعر الوقع المميز في النفس، وهذا يكون على أشده إذا كان الموضوع تهفو إليه النفس، ويحرك مكامن الارتياح فيها" (محمد، 1417، ص 263)، كالشعر الغنائيّ.

وأغلبُ شعر الخليل في الحكمة والزهد، وقد سُئلَ الخليلُ بن أحمد الفراهيديّ عن هذه القلة الشعريَّة، فقالَ: "لأنَّي آبى رديئَهُ، ويأباني جيدُهُ"، ورُغمَ هذه القلة الشعريَّة فإنَّه نالَ استحسانَ أكثر الأدباء والنقاد القدماء، حيثُ علّلَ قلَّة شعره ابنُ المعتز بقوله: "شُغلُهُ بالعلم كان أكثرَ منه بقول الشعر" (خليفة، 2018، ص 7، 8).

المبحث الأول: الإيقاع الصّوتيّ وقوانين الخطاب في شعر الخليل بن أحمد الفراهيديّ، وأثرها في الصوت

يظهر الإيقاع الصوتي في شعر الخليل بن أحمد الفراهيدي من خلال بناء جمله بناءً موسيقيًا شجيًا عن طريق تقابل الجمل، وتناظرها، فبين كل كلمة وأخرى تقابل موسيقى عن طريق الكلمات والحروف والحركات، والعبارات تتألف من جُمل ليست مرسلة تمامًا، ولا مسجوعة تمامًا (المطعني، 1992: 1/ 297)، نحو قوله (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 27):

إنْ كنتَ لستَ معي فالذكرُ منكَ هُنا يرعاكَ قلبي وإن غُيّبْتَ عنْ بصـري
العينُ تَفْقدُ مـن تهـــــوى وتُبْصرُهُ وناظرُ القلب لا يخلو مـــن النظر

البيتان من البحر البسيط الّذي يُعطي مساحةً صوتيّةً للشاعر يعبرُ فيها عن الحالة النفسيَّة الحزينة بفقد عزيزٍ، حيثُ أطلقَ العنانَ للقافية (دون تقييدٍ)، لذا حدّد اللُّغويونَ الإيقاعَ عمومًا بأنَّ" عنصر فني موجود، لكن من خلال تعاملنا مع الإيقاع نتعرف على نفسية الشاعر، ونصل إلى ما يمكن أن يوصلنا إليه المنهج النفسي" (مجموعة أساتذة، 2018، ص 188).

لذا نجد إيقاع حرف المد (الياء) ممتدًا طويلًا في البحر البسيط؛ ممّا يؤكد أن نفسية الخليل نفسية مكلومة حزينة ممتلئة مشاعر حزينة؛ لأنّه يتحدث عن ثنائية فَقْد الحبيب في العين، وحضور ذكره في القلب، وهذا يحتاج إلى بحر طويل (البحر البسيط)، وإيقاع طويل (المد الياء) يكفي لاستيعاب هذه المشاعر والأحاسيس (مجموعة أساتذة، 2018، ص 188).

وعلى هذا، نلحظ أنّ هناك انتظامًا رياضيًّا أكيدًا في العلاقات الداخليّة لتركيب التشكلات الإيقاعيّة في الشعر العربيّ، لكن وصف هذه العلاقات عن طريق ارتباط التشكلات بنموذج نظري أعلى، يفترض وجود حدود نظرية مطلقة لا يمكن أن تتعدَّاها تشكلات الإيقاع في العربيّة (أبو ديب، 1974، ص 58).

لو تأملت حروف المد الكثيرة في البيتين لوجدت أنها تجسد البعد النفسي في النص؛ لأنّ حروف المدّ تحتاج إلى نفس أطول من غيرها؛ ولوجدت هذا يتناسب أو ينسجم مع حالة الشاعر التي امتلأت بالأحاسيس والمشاعر الحزينة، والنفس التي قد أصيبت بالحزن، تحتاج إلى إيقاع هادئ ممتد طويل؛ لكي يحمل كل هذه الأحزان، ولو أننا نظرنا نظرة سريعة في البيتين لوجدنا استعمال الثنائيات الإيقاعية المعتمدة على أحرف اللين، فنجد البيتين قائمين على النحو الآتي:

إنْ كنتَ لستَ معي فالذكرُ منكَ هُنا يرعاكَ قلبي وإن غُيّبْتَ عنْ بصـري

الشطر الأوّل	الشطر الثاني
إنْ كنتَ لستَ معيَ فالذكرُ منكَ هُنا	**يرعاكَ قلبي وإن غُيّبْتَ عنْ بصـري**
معيَ هُنا	**قلبي بصـري**

وأحرف المد في البيت كشفت المعنى البؤري، وهو المعنى المحوري الذي تدور حوله المعاني، وتنبني، وهو المعنى الفصل المعجمي (جبل، 2010: 1/ 281)، ويقع المعنى المعجمي في بؤرة اهتمام المعجمي؛ لأنه يعد أهم مطلب لمستعمل المعجم (القادوسي، 2010، ص 32).

حيث تحدث الشطر الأوّل عن الفقد البصري الجسدي، والحضور القلبي المعنوي، وعبّر عن ذلك بـ (معي) و(هنا) عن طريق القانون الحجاجي الخطابي (النفي) وهو أن يستخدم القول ليخدم نتيجة معينة، فإن نفيه سيكون حجة لمصلحة النتيجة المضادة (العزاويّ، 2006، ص 60).

وعلى هذا، فإن (معي) و(هنا) دليل على الوجود القلبي والبصري، فإن نقيض هذا القول وهو (لست معي) و(ولست هنا) دليل على نقيض مدلوله وهو الفقد البصري، والوجود القلبي، ونجد من هذا التشابه في الوجود القلبي، والاختلاف في الفقد البصري.

يرى ابن خلدون أن الأذن هي الوسيلة الطبيعية لكل ثقافة لغوية، بل هي خير وسيلة لإتقان اللغة وإجادتها (ابن خلدون، ص 546)، وعلى هذا فإن من أنواع الإيقاع في شعر الخليل بن أحمد الفراهيديّ:

الإيقاع الصّوتيّ، وهو عبارة عن رجوع ظاهرة صوتية ما على مسافات زمنية متساوية أو متجاوبة، فأنت إذا نقرت ثلاث نقرات ثم نقرت رابعة أقوى من الثلاث السابقة، وكررت عملك هذا تولد الإيقاع من رجوع النقرة القوية بعد كل ثلاث نقرات، وقد يتولَّد الإيقاع من مجرد الصمت بعد كل ثلاث نقرات (مندور، 2004، ص 188)، وهذا إجراء عملي أثناء نطق البيت.

ولا بد إذن أن تكون هناك ظاهرة صوتية متميزة تحدث في أثناء نطق كل تفعيل، وتعود إلى الحدوث في التفعيل الذي يليه. والأمر في الشعر الارتكازي واضح. فالارتكاز نفسه كما يميز بين المقاطع يولّد كذلك الإيقاع (مندور، 2004، ص 188)، ومن نماذج ذلك:

العينُ تَفْقدُ مـن تهـــــوى وتُبْصرُهُ وناظرُ القلب لا يخلو مـــن النظر

الشطر الأوّل		الشطر الثاني	
العينُ تَفْقدُ مـن تهـــــوى وتُبْصرُهُ		**وناظرُ القلب لا يخلو مـــن النظر**	
العينُ	**تهـــــوى**	**ناظرُ**	**لا يخلو**

وهذا الإيقاع وقع في أحرف اللين، وبطريقة متساوية في الشطرين، ليقدم لنا ثنائية تقابلية تكشف المعنى المحوري (البؤري) في البيت، إذ في الشطر الأول تقوم الثنائيتان الضّديتان المعنويتان على التغيير، فالعين تفقد من تحب وقد تبصره، وفي الشطر الثاني يقوم على الثبوت إذ القلب يناظر من يحب ولا يفقده، وهذا يمثل العلاقة الضّدية لا الضد؛ لأنّه ليس علاقة، يقول حسن عطار: "بضديَّة الضد لأَنَّ الضديَّةَ هيَ الْعَلَاقَةُ لَا الضدُّ لأَنَّهُ ذَاتٌ لَا عَلَاقَةَ " (الشافعيّ، د.ت: 1/ 414).

وكذلك على اللّفظتين الثنائيتين الضّديتين في كل شطر، ففي الشطر الأول (تفقد) و(تبصر) وفي الشطر الثاني (ناظر) و(لا ناظر) كما في القانون الخطابيّ الحجاجيّ (القلب) وقد ظهر في كشف المراد، وهو

يبنى على أن أحد القولين أقوى من الآخر في الدّلالة على مدلول معين، فإنّ نقيض الثاني أقوى من الأول في دلالته على نقيض المدلول (العزاويّ، 2006، ص 22).

ويلحظ أن السلم الحجاجيَّ للأقوال المنفية (لا يخلو من النظر) هو أقوى وأقرب لإيراد معنى القلب، وهو ثابت في نظر من يحب وإن فقدته عينه، وهو عكس الأقوال الإثباتية (يخلو من النظر) ووقعت الحجة في النفي لا الإثبات؛ لأنَّ الخطاب مبنيٌّ على سلم منطقيٍّ لا يمكن تجاهل الحجج فيه؛ لأنَّها تكون عكس بعضها في حالة الإثبات والنفي (عبدالرحمن، 2000، ص 106).

وقانون القلب الذي يؤمن بالقول المنفي، هو خلاف القول المثبت، كما يؤمن بالترتيب فالقول الأقوى (المنفي) هو الأسبق وبعده الأضعف (المثبت) (عبدالرحمن، 2000، ص 106) وتكمن فائدته في جعل المخاطب يولي اهتمامه الأكبر لفهم الحجج المؤدية إلى الظواهر الكلية للمعنى؛ والأسباب المؤدية إلى ذلك.

وقد قامَ البيتان السابقان على **الإيقاع الصَّوتيّ الخارجي** عن طريق البحر البسيط الّذي يعطي مساحة للشاعر، ويعبر عن مشاعر الحزن، بفقد حبيب بقي ذكره في وجدانه، مع فراق جسده، كما أطلق القافية لمد الصّوت؛ لكي يفرغ شحنات ألم الوجدان.

كما ركّز الخليل على **الإيقاع الصّوتيّ الداخليّ**، وقد تفنن في هذا النّوع من الإيقاع، كون الخليل هو رائد الإيقاع، وقسّم هذا الإيقاع في ثماني وحدات تقوم على التقابل، وظهر ذلك جليًّا في البيتين السابقين من خلال مستويات، تحدد المعنى المراد:

* المستوى الأوّل (الثُّماني) فالبيتان السابقان نقسمهما إلى أربعة أقسام، كل قسم يتكوّن من ثنائيتين، وكل ثنائيتين في شطر، حتّى يظهر المعنى المحوري (البؤري) والخطاب فيهما يقوم على قانونين، هما: قانون النفي، وقانون القلب، ويظهر من خلال الآتي:

الشطر الأوَّل: (لستَ معي- الذكرُ) الشطر الثاني: (غُيّبتَ - بصري) الشطر الثالث: (تَفْقُدُ - وتُبصرُه) الشطر الرابع: (العينُ تَفْقدُ - والقلبُ لا يخلو من النظر).

والمعنى المحوري من هذه المتقابلات هو: العين تفقد جسد العزيز بعد موته (فقد حسي)، لكنّ القلب لا يفقد ذكر المحبوب وإن فقد جسده (فقد معنوي).

* المستوى الثاني (الرُّباعيّ) فالبيتان السابقان نقسمهما إلى قسمين، كل قسم يتكوّن من ثنائيتين، وكل قسم يتكوّن من بيت، في كل شطر ثنائية، حتّى يظهر المعنى المحوري (البؤري) والخطاب فيهما يقوم على قانونين، هما: قانون النفي، وقانون القلب، ويظهر من خلال الآتي:

البيت الأوَّل: (الذكرُ منك يرعاك قلبي) و (غُيّبْتَ عن بصريّ).

البيت الثاني: (العينُ تَفْقدُ وتُبْصرُ) و(نَاظرُ القلب، استمرار النظر وعدم انقطاعه).

المعنى المحوريّ في البيتين: الذكر في القلب والفراق في البصر.

* المستوى الثالث (الثُّنائيّ) نقسم البيتين السابقين إلى قسمين، كل قسم يتكوّن من بيت واحد، وكل بيت يتكوّن من مفردة واحدة، والمفردة في البيت كاملًا لا الشطر، حتّى يظهر المعنى المحوري (البؤري) والخطاب فيهما يقوم على قانونين، هما: قانون النفي، وقانون القلب، ويظهر من خلال وَضع ثنائيات الإيقاع الصّوتيّ في البيتين: (العزيزُ تَفْقدُهُ العينُ) و(لا يَفْقدُهُ القلبُ) والمعنى المحوري في البيتين إجمالًا هو: (العزيز تفقده العين لا القلب).

والّذي يكشف العلاقة الوطيدة بين الإيقاع الصّوتيّ والإيقاع الدّلاليّ، هو وجود التّقابلات الصَّوتيَّة في (يرعاكَ قلبي وإن غُيِّبْتَ عنْ بصري) إذ تُشكّل الإيقاع باعتباره بنية دلالية مبنية من الجانب الصّوتيّ، وتتكون من المتوازيات (وناظرُ القلب لا يخلو مـن النظر) والمتضادَّات (العينُ تَفْقدُ مـن تهوى وتُبْصرُهُ)، وما ينتجُ عنها من متوازياتٍ أو حلولٍ جدليَّةٍ، ويؤكد هذه العلاقة الوطيدة بين الإيقاع الصّوتيّ والإيقاع الدّلاليّ، قول محمود توفيق سعد: " يعمد إلى النظر في نوعي الإيقاع الصّوتيّ والمعنويّ على السواء، فإنَّ أحدهما ليس أضعف أثرًا من الآخر بإنتاج المعني في قلب المتلقي، وإن يكن إدراك أثر الإيقاع الصوتي في ذلك أسرع من إدراك أثر الإيقاع المعنويّ" (محمد، 2020، ص 229).

وهذه العلاقة الضّدية، وتلك الثنائيات والمتقابلات، ظهرت بكثرة في شعر الخليل بن أحمد الفراهيدي، عندما تحدث عن ثنائيتي العلم والتأدب، اللتين تمثلان علاقة ضدية تكشف المعنى المراد، قائلًا (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 5):

العلمُ يُذكي عقولًا حين يصحبها وقـد يزيـدها طـولُ التّجاريـب

وذو التّـأدُّب في الجُهَّـال مغتـربٌ يـرى ويسـمعُ ألـوانَ الأعاجيـب

بل ذهبَ الإيقاعُ الصّوتيّ عندَ الخليل إلى أعمق من ذلك حيثُ بدأَ الشعرُ يستفيدُ من أشكال الإبداعات الأخرى والفنون، بما في ذلك الرموزُ والعلاماتُ الرياضيةُ والهندسيةُ، ليظهرَ نوع جديد من الإيقاع، وهو الإيقاعُ الهندسيُّ أو الرياضيُّ في الشعر، ورائدُهُ الخليلُ بنُ أحمدَ الفراهيديُّ، وهذا الإيقاع له صفات، هي:

1- التوازن الشكلي الهندسي المتماثل.
2- يقوم على التصميم النابض بالحياة؛ إذ نسمع بالأنغام الإيقاعية الموسيقيّة.
3- يقوم على الخطوط العمودية التي تنم عن القوة والرسوخ والاستقرار والوقار، والخطوط الأفقية والمائلة التي ترتبط بالحركة والحيوية والإيقاع.

4- جمال العلاقات بين الأجزاء والكلمات (إمام، د.ت، ص 255)، ويكشف هذا جليًّا قول الخليل في حكَمه من البحر الطويل، وأكثر شعره في الحكم والزهد، عندما تحدث عن النعم وزيادتها بالشكر (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 17):

وما بلغ الأنعام في النفع غايةً من الفضل إلّا مبلغ الشكر أفضلُ

وما بلغت أيدي المنيلين بسطة من الطول إلّا بسطة الشكر أطولُ

ولا رجحت بالمرء يومًا صنيعة على المرء إلّا وهي بالشكر أثقلُ

تظهر في الأبيات العلاقة القوية بين الكلمات والمعاني، وذلك وفق الآتي:

البيت	الشاهد	العلاقة
الأول	الأنعام – الشكر – أفضل	تزيد الأنعام بالشكر
الثاني	أيدي - الشكر – أطول	**آلة الأنعام (اليد) تطول بالشكر، ومن ثم تزيد الأنعام.**
الثالث	صنعه - الشكر – أثقل	يزيد صنع الإنسان ثقلًا بالشكر.

كما تظهر الخطوط العمودية في الأبيات التي تنم عن القوة والرسوخ والاستقرار والوقار، والخطوط الأفقية والمائلة ترتبط بالحركة والحيوية والإيقاع، وهي:

وما بلغ	الأنعامُ	في النفع	غايةً	من الفضل	إلّا مبلغُ	الشكر	أفضلُ
وما بلغت	أيدي	المنيلين	بسطة	من الطول	إلّا بسطة	الشكر	أطولُ
وما رجحت	بالمرء	يومًا	صنعه	على المرء	إلّا وهي	بالشكر	أثقلُ

وبناء الأبيات يقوم على التوازن الشكلي الهندسي المتماثل، كل بيت يسير على التخطيط الآتي:

حرف النفي (ما)	المقصور عليه	أداة القصر (إلّا)	المقصور

وتقوم الأبيات على التصميم النابض بالحياة؛ إذ نسمع بالأنغام الإيقاعية الموسيقيّة، في الأبيات من خلال:

- كل بيت ختم بالصيغة (أفعل).
- الشطر الأول في جميع الأبيات خُتم بفَعْلة كبسطة.
- كل بيت بدأ بحرف النفي (ما).
- كل شطر ثان في الأبيات توسطته (إلّا).
- سبقت كل قافية في الأبيات بكلمة (الشكر).

- القافية مطلقة تتيح مد الصوت، وهذا يؤدي إلى الأنغام الإيقاعية الموسيقيّة المتنوعة في الأبيات (إمام، د.ت، ص 255).
- استعماله البحر الطويل الممتد في إيقاعه ومعانيه.

وقد سارت أبيات الحكمة والزهد عند الخليل على التَّوازن الشكليّ الهندسيّ المتماثل، وعلى الأنغام الإيقاعيَّة الموسيقيَّة المتنوعة، كما في حديثه عن الرزق الحقيقي، وهو رزق مروءة الجود لا الجود، يقول في البحر البسيط (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 18):

رزقت جــودًا ولـم أرزق مروءته ومـا المـــروءة إلا كثرة المـال

وكحديثه عن الفقر الحقيقي، وهو فقر النفس لا المال، يقول من البحر البسيط -أيضا- (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 19):

والفقر في النفس لا في المال تعرفه ومثل ذاك الغنى في النفس لا المال

وقد سارت أبيات الحكمة والزهد السابقة عند الخليل على نوعين من الإيقاع الصوتي، هما:

1- **الإيقاع الصَّوتيّ الخارجي**، عن طريق البحرين الطويل والبسيط، وهما يعطيان مساحة للشاعر، يعبر عن مشاعر الحزن، بفقد حبيب بقي ذكره في وجدانه، مع فراق جسده، وقد ذكر الخطيب التبريزي أنّ البحر الطويل هو أتمّ البحور استعمالًا، وهو أكثرها شيوعًا في الشعر العربي، وأن البحر البسيط هو أشهر البحور (التبريزي، 1994، ص 31).

كما أطلق القافية لمد الصّوت؛ لكي يفرغ شحنات ألم الوجدان؛ وكشف القافية المطلقة حرف الروي المتحرك، وهذا المتحقق في الأبيات السابقة، أو إشباع حركة الروي ألفا أو واوا أو ياء، وهذا لم يتحقق في الأبيات السابقة، وسميت بالمطلقة؛ لأن الصوت أطلق برويها (جدوع، 2003، ص 246).

2- **الإيقاع الصّوتيّ الداخليّ**، وقد تفّنن الخليل في هذا النّوع من الإيقاع، وهو رائد الإيقاع، وقسّم هذا الإيقاع إلى وحدات تقوم على التقابل، هي:

رزقت جــودًا ولم أرزق مروءته وما المــــروءة إلا كثرة المال			
الشطر الأوّل		الشطر الثاني	
رزقت جــودًا	ولم أرزق مروءته	وما المــــروءة	إلا كثرة المال
الجود	عدم المروءة	المروءة	المال

والفقر في النفس لا في المال تعرفه ومثل ذاك الغنى في النفس لا المال	
الشطر الأوّل	الشطر الثاني

والفقر في النفس	لا في المال تعرفه	ومثل ذاك الغنى في النفس	لا المال
فقر النفس	لا فقر المال	غنى النفس	لا غنى المال

وقد ذهب عبدالله المجذوب إلى أن الإيقاع الصّوتي الخارجيّ هو الغناء والترنم وهو في كل الشعر أصل، وهو المرحلة الثانية بعد الإيقاع الصّوتيّ الداخلي؛ لأن الإيقاع الصّوتي الداخلي هو التوقيع الترنمي الموسيقي الذي عن طريقه يكتمل التعبير الشعري (المجذوب، 1989: 4/ 66)، وهذا الترنم والغناء يتحقق من خلال ما ذكره عبدالله المجذوب، قائلًا: "وتراكيب الألفاظ بضروب تقسيماتها وموازناتها وطباقها وجناسها وتكرارها، ثم يوجد وراء هذا كله الإيقاع الرئيس، الذي خص الشاعر به كلامه ليكون هو ذاته من وسائل بيانه وطرقه إلى الإيحاء والتأثير" (المجذوب، 1989: 4/ 66).

وهذه التقسيمات المتقابلات والمتضادات هي ما تحققت في البيتين السابقين، اللذين كشفا المعنى المعجميّ البؤري لهما، عن طريق الإيقاع الصّوتيّ الداخليّ (المجذوب، 1989: 4/ 47).

ويظهر في أبيات الحكمة السابقة أنهَّا قامت على قوانين الخطاب، كقانون النفي الَّذي يقوم – كما ذكرت سابقًا- على حجة تبحث عن الوصول إلى نتيجة، فإنَّ نقيض الحجة نقيضٌ للنتيجة (العزاويّ، 2006، ص 60)، ويتضح ذلك من خلال الجدول الآتي:

رزقت جــودًا ولم أرزق مروءته وما المــــروءة إلا كثرة المال	
الحجة	النتيجة
رزقت جــودًا	ولم أرزق كثرة المال (المروءة)
الحجة	نقيض النتيجة
رزقت جــودًا	رُزق المروءة (كثرة المال)

فالحجتان تقعان في سلم حجاجيٍّ واحدٍ، ونفي أحدهما في (لم أرزق المال) يدل دلالة قاطعة على نقيض القول الآخر (رزق كثرة المال)، والمراد في هذا البيت النقيض، وهو أقوى، وتتجلى فائدة هذا النوع من خلال تأثير المتكلم على المخاطب في وضع الاحتمالات أمامه، وإثارة التفكير المنطقي، وعدم التسليم بالموجود بل البحث في الخيارات المتاحة كلها، وإبراز المراد للمتلقي.

ونحوه القانون الثاني (القلب) الذي يؤمن بالقول المنفي، وهو خلاف القول المثبت، كما يؤمن بالترتيب، فالقول الأقوى (المنفي) هو الأسبق وبعده الأضعف (المثبت) (عبدالرحمن، 2000، ص 106)، ويظهر على النّحو الآتي:

والفقر في النفس لا في المال تعرفه ومثل ذاك الغنى في النفس لا المال	
الحجة	النتيجة المنفية (الأقوى)

والفقر في النفس	ومثل	ذاك	الغنى	في	لا في المال تعرفه		لا المال
					النفس		
الحجة					النتيجة المثبتة (الأضعف)		
والفقر في النفس	ومثل	ذاك	الغنى	في	في المال تعرفه		المال
					النفس		

وتظهر فائدة (قانون القلب) في جعل المخاطب يولي اهتمامه الأكبر لفهم الحجج المرادة؛ لأنه يركز على الأسباب المؤدية إلى المعنى الأقوى المراد في الأبيات؛ كونه يعتمد على الترتيب حسب القوة والضعف (العزاويّ، 2006، ص 22).

وظهر كذلك قانون (الخفض) وهو الذي يعتمد على معرفة الشروط اللازمة لوقوع الرأي، وإصدار الحكم، وإذا لم تصدق الحجج في السلالم الحجاجية لم يدل القول على مقصوده، كما أن نقيض هذه الحجج في المراتب التي تقع تحته في السلم يدل على نقيض مدلول القول (العزاويّ، 2006، ص 24)، وعلى هذا سار قول الخليل عندما تحدث عن النعم وزيادتها بالشكر (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 17):

وما بلغ الأنعام في النفع غايةً ... من الفضل إلّا مبلغ الشكر أفضلُ

وما بلغت أيدي المنيلين بسطة ... من الطول إلّا بسطة الشكر أطولُ

وما رجحت بالمرء يومًا صنعه ... على المرء إلّا وهي بالشكر أثقلُ

فهو يتحدث عن فضل الشكر، ففيه:

1- تبلغ الأنعام في الكثرة غايتها.
2- بلغت الأيدي بسطة في الطول (ومن ثم تزيد النعم؛ لأنّ الأيدي هي أداة النعم).
3- الذي يرجح صنيع المرء هو الشكر وكثرته، لقد صدقت الحجج، ولذلك دلَّ القول على مدلوله المقصود، وتحقق الشكر على صاحبه.

ومن هذا، أثبت البحث العلاقة الوطيدة بين الإيقاع الصّوتيّ وأنواعه ومعه الإيقاع الدّلاليّ وقوانين الخطاب الثلاثة (النفي) و(القلب) و(الخفض)؛ لأنَّها معًا تُشكّل الخطاب بالطريقة المرادة؛ ولأنَّ الأوّل يقوم على تنبيه المخاطب على النقيض وأهميته في الخطاب، وتأثير المتكلم على المخاطب في وضع الاحتمالات أمامه، وإثارة التفكير المنطقي، وعدم التسليم بالموجود؛ والثاني يقوم على الترتيب ويولي اهتمامه الأكبر على فهم الحجج المرادة؛ لأنه يركز على الأسباب المؤدية إلى المعنى الأقوى وهو الأوّل - غالبًا؛ والثالث يسير على معرفة الشروط اللازمة لوقوع الرأي، وإصدار الحكم، ولا يقوم إلّا على الشروط المذكورة.

ووجه التشابه بين الإيقاع وقوانين الخطاب في شعر الخليل هو أن قوانين الخطاب تستنبط وظائفها من المتقابلات والمتضادات بين أطراف الإيقاع، وعلى هذا نجد أن الإيقاع الداخلي يبنى من الإيقاع الخارجي، وقوانين الخطاب تبنى من الإيقاع الداخلي، فهي عملية متسلسلة، ومرتبة، وتكامليّة، يقول عبدالله الطيب المجذوب: " التقسيم والموازنة ورنة الحروف، جميع هؤلاء ضروب من الإيقاع في داخل إطار الوزن الكبير من البحر والقافية، ثم هؤلاء كلهن، بمنزلة الإطار والغشاء الخارجي لإيقاع الشاعر المنبعث من نفسه، الذي هو به يبين، لذلك قديمًا قيل إن الكلام إذا خرج من القلب ولج إلى القلب وإذا خرج من اللسان لم يتجاوز الآذان" (المجذوب، 1989: 4/ 47)، ومن ذلك تُستل قوانين الخطاب كالآتي:

الإيقاع الخارجي ـــــــ الإيقاع الداخلي ـــــــ قوانين الخطاب

ويظهر من خلال النصوص السابقة، أنّ الإيقاع الصوتيّ نشأ من أصوات الحروف والحركات في الكلمة، ومن اختيار الكلمات في الجملة، وما فيها من حركاتٍ ومدَّات منسُوقة، ومن منهج التَّركيب، ومواقع الكلمات، ومن طول الكلمات والجمل وقصرها، ومن مقاطع الجمل وفواصلها كلُّ ذلك روافد رئيسية يُستجمع منها الإيقاع الصوتيّ (محمد، 2020، ص 229).

المبحث الثاني: الإيقاع الكمي والإيقاع الكيفي وقوانين الخطاب في شعر الخليل، وأثرها في الصيغة والتّركيب والدّلالة:

سيتناول هذا المبحث الإيقاع الكمي، والإيقاع الكيفي، والإيقاع المرئي، والإيقاع الموزون، والإيقاع الرنان، وقوانين الخطاب في شعر الخليل بن أحمد الفراهيديّ، وأثرها في الصَّوت والصيغة والتّركيب والدّلالة، حيث لم يكتف الخليل بالإيقاع الصّوتيّ ونوعيه الداخليّ والخارجي، بل ذهب إلى أنواع أخرى وهو رائد الإيقاع، بل وقف على نوعين من الإيقاع الصّوتيّ، وهما الإيقاع الكميّ والإيقاع الكيفي (النوعي) وإن كان الكمي أسبق من الكيفي، مع تلازمهما، يقول رجاء وحيد دويدري: "ولما كان الأسلوب الكمي ببياناته الإحصائية غير كاف وحده، لفهم الظاهرات، فقد تنبه بعض الباحثين إلى ضرورة الاستعانة بالأسلوب الكميّ والكيفيّ، الأمر الذي يساعد على دقة التَّحليل، وضبط التفسير" (دويدري، 2000، ص 235).

ويعتمد الإيقاع الكيفي على المسلك العقلي في إثبات العلة، أمّا الإيقاع الكمي فيستعمل البرهان فيه على الأرقام مستخدما طريقة (الاستبار) والسَّبْرُ وَالتَّقْسيمُ. وهُوَ حَصْرُ الأَوْصَاف الْمَوْجُودَة في الأَصْل الْمَقيس عَلَيْه وَإبْطَال مَا لاَ يَصْلُحُ منْهَا للْعليَّة، فَيَتَعَيَّنُ الْبَاقي لَهَا. وَالْفَرْقُ بَيْنَ تَنْقيح الْمَنَاط وَالسَّبْر وَالتَّقْسيم أَنَّ الْوَصْفَ في تَنْقيح الْمَنَاط في شقه الأَوَّل مَنْصُوصٌ عَلَيْه، بخلاَفه في السَّبْر وَالتَّقْسيم، وَفي الشق الثَّاني منْهُ :إنَّمَا هُوَ في حَذْف مَا لاَ يَصْلُحُ للْعليَّة وَفي تَعْيين الْبَاقي لَهَا، وَفي السَّبْر الاجْتهَادُ في الْحَذْف فَقَطْ، فَيَتَعَيَّنُ الْبَاقي للْعليَّة. وَالْغَاءُ الْفَارق قَريبٌ منَ السَّبْر إلاَّ أَنَّهُ في السَّبْر يُبْطل الْجَميعَ إلاَّ وَاحدًا، وَفي إلْغَاء الْفَارق يَبْطُل

وَاحدٌ فَتَتَعَيَّنُ الْعلَّةُ بَيْنَ الْبَاقِي، وَالْبَاقِي مَوْجُودٌ فِي الْفَرْعِ فَيَلْزَمُ اشْتِمَالُهُ عَلَى الْعلَّة، وقد يستعمل الكيفي والكمي في موضعهما المناسب، وفقا لمتطلبات البحث، مما يمكن أن نسميه المسلك التكاملي الذي أخذ به في العصور الحديثة (دويدري، 2000، ص 235) أكثر من العصور القديمة، وظهر ذلك جليّا في شعر الخليل، نحو قوله (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 27):

إنْ كنتَ لستَ معيَ فالذكرُ منكَ هُنا يرعاكَ قلبي وإن غُيّبْتَ عنْ بصـري

العينُ تَفْقدُ مـن تهـــوى وتُبْصرُهُ وناظرُ القلب لا يخلو مـــن النظر

لقد نوّعَ الشاعرُ بينَ الإيقاع الكميّ والإيقاع الكيفيّ، والعروض الكميُّ عند العرب لا يقارن بأيّ نظام عروضيّ آخر (سزكين، 1991: 1/ 20)، حيثُ بدأَ بالمستوى الأوّل: الذي يعتمدُ الإيقاعُ فيه على نظام المقاطع الثُّنائيّ (ناظر) والثُّلاثيّ(بصري)؛ ويعتمدُ على الصيغة (يفعل) التي تدلُّ على التغير لكونها مرتبطةً بالعين و(فاعل) و(فعل) يدلان على الثبوت لكونهما مرتبطتين بالعقل.

وكذلك استعملَ المشتقَ (ناظر) الّذي يدلّ على (الحدث + الفاعل) والفعلَ (تُبْصرُهُ) يدلّ على (الحدث + الزمن) والاسمَ أو المصدر (النظر) يدل على (المعنى) أو (الحدث) وعلى هذا احتوى على حدث (إبصار القلب) للمفقود في تنوعاته الثلاثة مع التركيز على الحدث.

كما استعملَ المستوى الثاني: وهو الإيقاعُ الكيفيُّ، لكون الإيقاع يقومُ على النَّبْر في الكلمات، وربما في الكلمة الواحدة (ناظر) و(يرعاك) لكونهما متصلين بالعقل (نبر متصاعد) وهو وضوح نسبي لصوت أو مقطع إذا ما قورن ببقية الأصوات (قدور، 1996، ص 163)، ويركز على بؤرة البيت (محور المعنى).

وكذلك مستوى التنغيم: حيث يعتمد على أصوات الجُمَل، من صعود وانحدار وما شابه ذلك، نحو: يرعاكَ قلبي، يقول تمّام حسّان -يرحمه الله-: "وجود النَّبر والتنغيم بالذات في الكلام المسموع دون المكتوب يجعل الأول أقدر في الكشف عن ظلال المعنى، ودقائقه من الثاني" (حسّان، 2006، ص 47).

وقد نصّ الدّكتور كمال أبو ديب على الإيقاع العدديّ في الشعر العربيّ، يقول: "يتضح أن ثمّة شرطين لاتحاد الدور الإيقاعيّ لوحدتين إيقاعيتين في الشعر العربي: الأوّل: هو توحد القيمة العدديّة لهما، والثاني هو اتّحاد موقع النواة فيهما أو تناظر موقعي هذه النواة فيهما" (أبو ديب، 1974، ص 75)، ويظهر ذلك جليًّا في موقف الخليل مع ابنه، عندما قطّع بيت شعر بأوزان العروض، فخرج إلى النَّاس، وقال: إنَّ أبي قد جُنَّ، فدخلوا عليه وأخبروه بما قال ابنه، فقال مخاطبًا له (خليفة، 2018، ص 11):

لـوكنـت تعلـم مـا أقـول عـذرتني أوكنت تعلـم ما تقـول عـذلتكا

لكـــن جهلـــت مقـــالتي فعـــذلتني وعلـــمت أنَّـك جاهـل فعـذرتكا

حيث بنى بيتيه على القيمة العددية للإيقاع من خلال الإحصاء الآتي:

الكلمة	العدد	الكلمة	العدد
كنت	2	عذرتك	2
تعلم	2	عذلتك	2
تجهل	2	تقول	2

وقد قام البيتان على اتّحاد موقع النواة فيهما أو تناظر موقعي النواة، وذلك من خلال الجدولين الآتيين:

	النواة المكررة		النواة المكررة
البيت الأول	كنت	البيت الثاني	تجهل
	تعلم		-
	أقول		-

البيت الأول	العدد	البيت الثاني	العدد
أقول	1	عذلتني	1
عذلتكا	1	عذرتكا	1
تعلم	2	تجهل	2

وقامت دلالة البيتين على العلاقات الإيقاعيّة الآتية:

العلاقة الضدية: العلم – الجهل.

علاقة المقابلة: تعلم ما أقول - تعلم ما تقول.

علاقة التوازي: جهلت مقالتي - وعلمت أنَّك جاهل.

علاقة التقاطع: عذرتني - عذلتكا – فعذلتني - فعذرتكا.

والشعر يجمع بين الكميّ والكيفي، وإن كان الكميّ أسبق، بينما النثر والنظم يكتفيان بواحد منهما، حسب طبيعة الفن، نحو قول الخليل من البحر الطويل (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 21):

وما النّاسُ إلّا واحدٌ من ثلاثةٍ ... شريفٌ ومشروفٌ ومثلٌ مقاومُ

فأمّا الّذي فوقي فأعرفُ فضلَه ... و أتبع فيه الحقَّ والحقُّ لازمُ

وأمَّا الَّذي مثلي فإن زلّ أو هفا ... تفضلتُ إن الفضلَ بالعزّ حاكمُ

وأمّا الّذي دوني فإن قال صنتُ ... عن إجابته عرضي وإن لام لائمُ

حيث ظهر الإيقاع الكميّ في البيت من خلال تكرار عشر كلمات، هي (وما - النّاس - شريف - مشروف - أمّا - الّذي - الحق - الحق - أمّا - الّذي - تفضلت - الفضل - أمّا - الّذي - لام - لائم).

الصنف	الإجراء حياله
فأمّا الّذي فوقي	أتبع فيه الحقَّ والحقُّ...
وأمَّا الَّذي مثلي	تفضلتُ إنَّ الفضلَ...
وأمّا الّذي دوني	صنتُ عن إجابته عرضي وإن لام لائمُ...

وهذا التّكرار مبتغاه كشف المعنى المحوريّ (البؤري) وهو توضيح الأصناف الثلاثة، مع بيان إجراء كل صنف حسب الجدول الآتي:

والإيقاع الكيفيّ برز بصورة عامة من خلال توزيع الكلمات المكررة في الأبيات، في كل شطر كلمتان بؤريتان، كما في الجدول:

الشطر	الكلمات المكررة
الأوّل	وأمَّا الَّذي فوقي
الثاني	الحقَّ والحقُّ
الثالث	وأمَّا الَّذي مثلي
الرابع	تفضلتُ إنَّ الفضلَ
الخامس	وأمّا الّذي دوني
السادس	وإن لام لائمُ

وقد يكون الإيقاع الكيفيّ خاصًا ومركزًا في مكان معين في النّص؛ لأنّ المعنى يتطلب ذلك كتكرار (أمّا الّذي) في بداية كل بيت؛ لأنّه موطن قوة المعنى، أو تكرار صيغة (فاعل) في نهاية كل بيت؛ لأنّه موطن تغيير المعنى، وللعناية به؛ لكون اسم الفاعل يدل على الحدث مع الاهتمام بصاحبه على وجه الثبوت، يقول ابن هشام:" ما دل على الحدث والحدوث وفاعله" (ابن هشام، 2008: 3/ 181) مثل: (لازم) و(حاكم) و(لائم) لأنّهم مدار المعنى على سبيل الثبوت، وهذا يظهر من قوله (الحدوث) وهذا الأثر الصرفيّ للإيقاع.

الإيقاعُ المرئيُّ:

اعتمدَ بدايةً على ترك فراغاتٍ بيضاءَ في الأبيات؛ ثم انتقلَ إلى استخدام الرموز والعلامات العلميَّة، وخاصةً الأشكال الهندسية؛ ليتجلَّى فيما بعد، في تشكيل رسومٍ فنيةٍ، ليس من الخطوط، وإنما من كلمات القصيدة ذاتها، وتظهر المعادلة من خلال قول الخليل (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 16):

إذا كنتَ لا تَدري ولـم تَكُ كالــذي يُشاورُ من يدري فكيفَ إذًا تــدري

جهلتَ فلـــم تدر بأنَّـك جاهلٌ وأنَّك لا تـدري بأنَّـك لا تـــدري
ومن أعظم البلوى بأنَّـك جـاهلٌ فمن لي بأنْ تَدري بأنَّكَ لا تَـــدري
رُبَّ امرئٍ يَجـــري ويـــَدري بأنَّهُ إذا كانَ لا يـدري جهـَولٌ بما يجـــري

فقد شيّد الخليل معمارية الأبيات من خلال الأشكال الهندسية في الأبيات حيث وزّع (لا تدري) ست مرات في كل بيت من الأبيات السابقة؛ لأنّها بؤرة المعنى.

كما قابل بين (جاهل) و(تدري) بواقع أربع مرات لكل واحدة، على سبيل المتقابلات، كل طرف يكشف معنى الطرف الآخر؛ وعلى هذا تتضح الصورة الهندسية للأبيات من خلال الشكل الآتي:

إذا كنتَ لا تَدري ولـم تَكُ كالـذي يُشاورُ من يدري فكيفَ إذًا تـدري
جهلتَ فلـــم تدر بأنَّـك جاهلٌ و أنَّك لا تـدري بأنَّـك لا تـــدري
ومن أعظم البلوى بأنَّـك جـاهلٌ فمن لي بأنْ تَدري بأنَّكَ لا تَـــدري
رُبَّ امرئٍ يَجـــري ويـــَدري بأنَّهُ إذا كانَ لا يـدري جهـَولٌ بما يجـــري

وقد أظهرَ الخليلُ أنَّ الشعرَ الغنائيَّ انعكاسٌ للواقع الحياتيّ، وتصويرٌ دقيقٌ لكل ما يحويه من صورٍ وجدانيّةٍ، ومن شوقٍ وحنينٍ وحزنٍ ووجدٍ وحبٍ وألمٍ.

ولذلك نجدُ أنَّ الخليلَ قد ألَّفَ كتابًا في الإيقاع وموسيقى الشعر أسمَاه (كتابَ النغم) وتأثَّرَ به وبمنهجه إسحاقُ بنُ إبراهيمَ الموصليُّ، وقد أقرَّ بذلك عندما قالَ له إبراهيمُ المهديُّ: "أحسنتَ يا أبا محمدٍ، وكثيرًا ما تُحسنُ" قالَ: "بل أحسنَ الخليلُ أنَّهُ جعلَ السبيلَ إلى الإحسان" (الزُّبيديّ، 1973، ص 46).

بل رسمَ لنا الخليلُ لوحةً (صورةً) فنيةً رسامَها الخليلُ وأدواتُها اللُّغةُ وقد سمَّاها جمالُ صقر بالنظرية الصَّرفيَّة العروضيَّة، ويمثُلُها قولُ الخليل من البحر السريع (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 27):

يا ويحَ قلبي من دواعي الهوى إذْ رحلَ الجيرانُ عنـدَ الغـروبْ
أتبعتُهُم طَـرْفي وقـــد أمعنـوا ودمـعُ عينيّ كفيض الغـــروبْ
بانـــوا وفيـهم طفْلـةٌ حرةٌ تفترُعـن مثـل أقـاحي الغـروبْ

صيغة (فعول) تدلُّ على الاختفاء في البيت الأول، إذ يُقصد بها غروب الشمس، وفي البيت الثاني دلو الماء في البئر، وفي البيت الثالث الوهاد التي فيها المرتفعات والمنخفضات التي يختفي فيها الشخص.

وهذا من قبيل المشترك اللّفظيّ؛ لأنَّ الألفاظ تشابهت في اللّفظ واختلفت في المعنى (ابن يعيش، 2012، ص 247)، ويعود هذا إلى التّطور اللّغويّ، والاستعمال المجازي لكلمة (غروب) (عبدالتّواب، 1999، ص 324)، ووجود هذا المشترك في الأضرب يشكل الإيقاع الصَّوتي بشقيه العددي بتكرار صيغة فعول ثلاث

مرات، والموقعي بوضع هذه الصيغة في موقع ثابت في ضرب كل بيت، وهذا - برأيي - هو الذي خدم الإيقاع الصَّوتيّ.

وفي هذا النّص تزامن الإيقاع الصَّوتي مع الإيقاع الصَّرفي ممّا أدى إلى صخبٍ صوتيّ كشف عن معنى رحيل الجيران وألمه، وهو واقف يتبعهم طرفه مع سيل الدموع على خده، حتَّى اختفت أجسادهم في الوهاد بمرتفعاته ومنخفضاته، وقد اختصر هذه اللوحة بصيغة (فعول) التي تدل على الخفاء، التي تصاحبها اهتزازات محسوسة في موجات الهواء، وتنتشر لتستقر في السمع، فتوحي بدلائلها، فيفسره التشابك العصبي في الدماغ (النمارنة، 2007، ص 16).

وهذا يدعونا إلى القول بأنَّ إيقاعَ الشعر لا يقتصرُ على الوزن فحسبْ، وإنما تنبعُ آثارُه من قيم التوازن الصَّوتيّ، التي تُعد أساسية في كل شعرٍ أصيلٍ، ومن ذلك التوازن بين الإيقاع الصّوتيّ والإيقاع الصّرفيّ والإيقاع التّركيبيّ والإيقاع الدّلالي، كما في قول الخليلُ من البحر المتقارب (خليل، 2009، ص 27):

وقبلَـك داوى المـريضَ الطبيـبُ فعـاشَ المـريضُ ومـاتَ الطبيـبْ

فكـنْ مسـتعدًا لـداعي الفنـاء فـإنَّ الَّـذي هـو آتٍ قريـبْ

حيثُ كشفَ الخليلُ في البيتين عن المستوى الدّلاليّ عن طريق الطباق (عاش ومات) والتَّقديم والتَّأخير النَّحويّ (داوى المريضَ الطبيبُ) للتناسب اللَّفظيّ الموسيقيّ في النَّص: (مريض طبيب) (مريض طبيب).

ولعلّ تقديم المفعول على الفاعل سببه انسجام الإيقاع في النّص، وذلك من خلال ثلاثة جوانب، هي:

1- الأثر المعنويّ والصّوتيّ من خلال الترتيب بين (مريض) و(طبيب) حيث قدّم المريض؛ لأنّه هو المعني بالمداواة، وأخَّر الفاعل الَّذي حقّه التَّقديم، ويحكم هذا التَّقديم والتَّأخير.

2- الأثر في بنية الكلمة وهي صيغة (فعيل) في قافية البيتين، ويجيء غالبا من (فَعُل) بضم العين وكسرها في الماضي والمضارع على فعيل؛ ليدل على العلل والأحزان والعيوب، كمريض، والياء زائدة (الجرجاني، 1987، ص 48-90).

3- الأثر التركيبي من خلال تقديم المفعول به وتأخير الفاعل في (داوى المريضَ الطبيبُ).

وكذلك ظهرَ الأثر الصّوتيّ – وهو مبتغى الإيقاع الأول- من خلال التساوق في الوزن العروضيّ معَ الوزن الصرفيّ في القصيدة، وهو من قولهم: تساوقت الإبل تساوقًا إذا تتابعت، وأما استعمال التساوق في غير هذا الموضع بمعنى التساوي فمستنكر (ابن الصلاح، 2011: 4/ 375)، وقد ظهر من خلال قول الخليل (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 27):

وما النَّاسُ إلَّا واحدٌ من ثلاثةٍ شريفٌ ومَشروفٌ ومَثَلٌ مُقَاومُ

هذا البيت من البحر الطويل الَّذي يحتوي على تفعيلة (فعولن)، وهي وزنٌ عروضيٌّ، و(مفعول) وهي وزنٌ صرفيٌّ، ويلحقُ (فعولن) في الحشو القبضُ وهو حذفُ الخامس الساكن فتُصبحُ (فعول) و(مفاعيلن) تصبحُ (مفاعلن) بعد الكفّ، وهو حذفُ السابع الساكن على (مفاعيلن) فتصبحُ (مفاعيل) وعلى هذا تتتابع (فعولن وفعول ومفاعيلن ومفاعلن وفعيل) وقد ذكر اللّغويون أنّ فَعيلا إذا كانتْ في مَعْنى مَفْعُولٍ فالمؤنَّثُ والمذكَّرُ يَسْتَوِيَان فيه بمنزلة فَعُولٍ (الفارسيّ، 1999، ص 482)، وقد ظهر هذا التتابع في بيتٍ واحدٍ ممّا يُظهر صخبًا صوتيًّا منسجمًا وتناغمًا في الأبنية والصيغ؛ لذا جسّد هذا الإيقاع ذلك الانسجام الصّوتيّ، والتناغم في الأبنية والصيغ، ممّا يخدم المعنى العام للبيت، وهو إظهار أصناف النّاس الثلاثة.

إذنْ، فالوحداتُ الصَّوتيَّةُ هي مادَّةُ الشاعر في خلق إيقاعه، فمن تركيبها وتكرارها بكيفيةٍ معينةٍ يتولَّدُ الإيقاعُ الشعريُّ، ولقد اكتشفَ الخليلُ بنُ أحمدَ الفراهيديُّ الأساسَ الصَّوتيَّ الَّذي بنى عليه الشاعرُ العربيُّ إيقاعَهُ، وهو أساسٌ بسيطٌ يقومُ على الانسجام بينَ تفعيلات الوزن العروضيّ والصيغ الصَّرفيَّة.

وظهرَ الإيقاعُ السمعيُّ والرنَّانُ والموزونُ من خلال النَّص (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 16):

إذا كنـــتَ لا تَـــدري ولـــم تـــكُ ... كالـــذي يُشاورُ من يدري فكيفَ إذًا تـــدري

جهلـتَ فلـــم تـدربأنَّـــك جاهـلٌ ... و أنَّـــك لا تـــدري بأنَّـــك لا تـــــدري

ومـن أعظم البلـوى بأنَّـك جـــاهلٌ ... فمـــن لـي بـــأنْ تـــَدري بأنَّـــكَ لا تَـــــدري

رُبَّ امـرئٍ يَجـــري ويـــَدري بأنَّـــهُ ... إذا كـــانَ لا يـــدري جهـــَولٌ بمـــا يجـــري

الإيقاعُ السمعيُّ:

يظهرُ من خلال النَّص عن طريق التَّكرار المناسب للكلمات لكيْ تظهرَ الجملةُ الموسيقيّةُ، وتطرب لها الأذن، وهذا يحتاج إلى رصف متين كالتكرار، كما في تكرار (تدري) و(جاهل) و(يجري) لأَن اسْم الْفَاعل - وَإِن أجري مجْرى الْفعْل - لم يخرج عَن حكم الاسمية، وَلأَجل كَونه اسْما، جَازَ أَن يجر مَا بعده، وَلأَجل مَا بَينه وَبَين الْمُضَارع من الشّبَه في الحركات والسكنات (ابن الورّاق، 1999، ص 302)، جَازَ أَن ينصب؛ لذا ساوق في التكرار بين الفعل المضارع واسم الفاعل.

ويظهر أن الإيقاع السمعي يبعث الجمال في موسيقا الشعر، ويرجع هذا إلى الانسجام الذي يدرك بالسمع، وهذا يؤثر في السامع، فيجتمع تأثير المعنى، والصورة مع تأثير الإيقاع الموسيقي في الشعر، فيكون للشعر الوقع المميز في النفس (محمد، 1417، ص 263).

الإيقاعُ الرنَّانُ:

وقد فسّره محمود السعران تفسيرًا صوتيًّا، عندما قال: "فالصفات المميزة للصوائت تعتمد على شكل الممر المفتوح فوق الحنجرة، هذا الممر الذي يكون فراغًا رنانًا، يغير نوع الصوت الحادث عن ذبذبة الوترين الصوتيين" (السعران، 1997، ص 90).

ويبرز من خلال توزيع الألفاظ بشكلٍ متساوٍ على مدار النَّص، كما في توزيع (أنّك) و(تدري) و(لا تدري) و(يجري) و(جهلت) بشكل متساوٍ؛ حتَّى يستمر الإيقاع والموسيقى حتّى نهاية النّص، ويشترط لذلك الاستمرار حتى يظهر رنين الموسيقى، وصخبها الصّوتيّ.

الإيقاعُ الموزونُ:

يظهر في نص الخليل السابق عن طريق تحقيق التَّوازن بينَ الألفاظ من خلال استخدام الألفاظ ذات الرنين الطويل القويّ في أماكنَ محددةٍ في النَّص كـ (تدري) و(جاهل) والتّوازي بينهما في النَّص، وهما بؤرةُ المعنى المرادُ، عن طريق التقابل والتوازي.

بل صور لنا الجاحظ هذا الإيقاع، بقوله: "والضرب بالطبل على الإيقاع الموزون، من غير تأديبٍ ولا تعليم" (الجاحظ، 1964: 1/ 95). أي يظهر بطريقة عفوية في النّص الشعريّ.

ومن خلال النَّص، نجدُ أنَّ الخليلَ بنَ أحمدَ الفراهيديَّ مزجَ بينَ علميّ العروض والبلاغة؛ لكي يشيّدَ معماريَّة النَّص، ممّا يؤدي إلى تناسب وانتظام حركة الإيقاع؛ وهذا يكشفُ جليًّا التَّوزيعَ الصَّحيحَ للأصوات والنغمات في النَّص البلاغيّ.

كما يظهر من خلال النظر في نوعي الإيقاع الصَّوتيّ والمعنويّ على السواء، فإنّ أحدهما ليس أضعف أثرًا من الآخر في إنتاج المعنى في قلب المتلقي، وإن يكن إدراك أثر الإيقاع الصّوتيّ في ذلك أسرع من إدراك أثر الإيقاع المعنويّ، فإنّه قد يكون ألطف حين يدق، فيحتاج المرء معه إلى مزيد اعتناء.

المبحث الثالث: الإيقاعُ البلاغيّ و أثره في الدلالة

يتحقق من خلال نَسَق الإيقاع، وانسجام الجرس، وكشف المعنى المراد (بنت الشاطئ، د.ت، ص 275)، نحو قول الخليل (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 27):

إنْ كنتَ لستَ معيَ فالذكرُ منكَ هُنا يرعاكَ قلبي وإن غُيّبْتَ عنْ بصري
العينُ تَفْقدُ من تهـــوى وتُبْصرُهُ وناظرُ القلب لا يخلو مـــن النظر

يظهر الإيقاعُ البلاغيّ من خلال المستويين:

أ) **المستوى الصَّوتيّ:** كالجناس والتكرار بشكلٍ عامٍ، مثل: تكرار (البصر)، و(النظر) و(الفقد) وهو بؤرةُ المعنى أو مركزُهُ؛ لكونه يتحدّث عن ثنائية العين حين تفقد جسد المحبوب، والقلب حين ينظر.

وقد استعملَ الفراهيديُّ ثنائيَّة (النظر) والبصر)، قال تعالى: (وَتَرَاهُم يَنْظُرُونَ إِلَيكَ وَهُم لاَ يُبْصِرُون) [الأعراف: 198] في هذه الآية نلاحظُ فرقًا بينهما: فالبصرُ أقوى وأعمقُ وأشملُ من النظر؛ لأنَّ البصرَ رؤيةُ الأشياء معَ استخدام العقل والتركيز وهو ما يريده الخليل (والنظرُ) رؤيةُ الأشياء دونَ استخدام العقل.

ومثله تكرار (زر) في بداية البيتين لكونهما موطن قوة؛ لكشف المعنى المراد، وكذلك تكرار (القصر) و(الوادي) ؛ لكونهم محور المعنى المراد، وهو ثنائيّة (زيارة القصر) و(زيارة الوادي) وهذا يخدم المستوى الصّوتيّ، كما في قول الخليل من البحر البسيط (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 26):

زروادي القصرنعم القصروالوادي لا بدَّ مـــن زورة مـــن غيرميعـاد
زُرْهُ فليـس لـه شبـــهٌ يعـــــــادله من منزلٍ حاضرٍإن شئت أوبادِ

وكذلك الإيقاع البلاغيّ يخدم الدّلالة أو المعنى من خلال الطباق في (حاضرٍ إن شئت أو بادِ) الّذي يكشف معنى الإحاطة، في عدم وجود شبيهٍ للقصر المراد في البيتين في وقت الحاضر وكذلك في وقت البادي، كما سيأتي.

وقد ظهر قانون (الخفض) الذي يعتمد على معرفة الشروط اللازمة لوقوع الرأي، وإصدار الحكم، وإذ لم تصدق الحجج في السلالم الحجاجية لم يدل القول على مقصوده، كما أن نقيض هذه الحجج في المراتب التي تقع تحته في السلم يدل على نقيض مدلول القول (العزاويّ، 2006، ص 24)، ومن شروط هذا القصر: أنّه نعم القصر، ولم يشبهه قصر لا في الحاضر ولا في البادي، وزيارته عفويّة من غير ميعاد.

ب) **المستوى الدّلاليّ:** كالطباق في الأبيات السابقة، مثل: تَفْقدُ – وتُبصرُه.

وهذا يدل دلالة قاطعة على أنَّ من أثار الإيقاع الصّوتيّ الأثر الدّلاليّ أو المعنويّ، ومن ذلك قول الخليل في حِكَمه وزهده من البحر الوافر (الضامن، والحيدريّ، 1987، ص 23):

إذا ضـيّقتَ أمـرًا زاد ضـيقًا وإن هوّنـت صـعب الأمـرهانـا
فـلا تجـزع لأمـرٍضـاق شـيئًا فكـم صـعبٍ تشـــدّد ثـم لانـا

حيث كشف المعنى الإيقاع البلاغيّ التكراريّ معنيين محوريين (إذا ضيقت الأمور ضاقت عليك)، وإن كانت واسعة (أمر سلبي) وخلاف ذلك (إذا هوّنت الأمر هان)، وإن كان صعبًا (أمر إيجابي).

ثم اختصر الخليل المعنى عن طريق الطباق، حتى أصبح كالحكمة أو المثل السائر بين الناس، عندما ذكر أن الصعب أحيانا يلين بعد الشدة، فلا تجزع من الأمور إذا اشتدّت فستلين، وعلى هذا صور الخليل المعنى عن طريق التقابل المعنوي (التكرار) والتقابل اللّفظي عن طريق الطباق، وقد صاغ ذلك عن طريق (كم) الخبريّة؛ ليخبر عن عدد أو معنى كثير.

وحول تلك المتقابلات ظهر (قانون القلب) في جعل المخاطب يولي اهتمامه الأكبر لفهم الحجج المرادة؛ لأنه يركز على الأسباب المؤدية إلى المعنى الأقوى المراد في الأبيات؛ كونه يعتمد على الترتيب حسب القوة والضعف (العزاويّ، 2006، ص 22)، وينصب ذلك على البيت الثاني، إذ تكوّن من الحجة (فلا تجزع لأمرٍ ضاق شيئًا) ثمَّ النتيجة الأقوى (كم صعبٍ تشــدّد ثم لانا)، وقد بسط النتيجة عن طريق الإيقاع الصّرفي في الصيغتين (لان) و(هان) في القافيتين السابقتين؛ لكي يتشكّل من خلالهما الإيقاع الصوتي ثم الإيقاع الدّلاليّ.

والناظر في أساليب البيان العربي يدرك جليًا قوانين الإيقاع المدرجة في باب الانسجام، وأكثر ما تجد هذا في ما يعرف بضروب البديع سواء أكان معنويًا أم لفظيًا (محمد، 2020، ص 229) -كما في الشواهد السابقة-.

يدلُّ هذا دلالة قاطعة على أنّ الإيقاع البلاغيّ هو أسلوب يعتمد على التقابل بين المعاني، سواء أكان ذلك بين المفردات أم الجمل، بل إنَّك لترى توقيعًا تقابليًا بين المعانيّ في شعر الخليل بن أحمد الفراهيديّ (محمد، 2020، ص 229)، ويكشف هذا قول الخليل من البحر البسيط:

ما ازددت في أدبي حرفًا أُسر به إلَّا تبيّنـت حرفًـا تحتـه شـوم

إنّ المقـدّم في حــدقٍ بصنعته أنّـى توجّـه فيـها فهـو محـروم

حيث تشكّل البيت من خلال التقابل عن طريق الطباق بين (حرف أُسر به) و(حرف تحته شوم) و(هو محروم).

كما تكوّن قانون النفي الَّذي يقوم على حجة تبحث عن الوصول إلى نتيجة، فإنَّ نقيض الحجة نقيضٌ للنتيجة (العزاويّ، 2006، ص 60)، كما في (ما ازددت في أدبي حرفًا أُسر به) النتيجة (تبيّنت حرفًا تحته شوم) ونقيض الحجة يؤدي إلى نقيض النتيجة.

النتائج:

بعد التطواف في (أنماط الإيقاع وقوانين الخطاب في شعر الخليل بن أحمد الفراهيديّ، وأثرها على الصّوت والصيغ والدّلالة) وقف البحث على جوانب، منها:

أوّلًا: يقوم التّحليل الإيقاعيّ (الصّوتيّ) في شعر الخليل بن أحمد الفراهيديّ، على مستويات ثلاثة، هي:

المستوى الثمانيّ: يقوم على تقسيم البيتين إلى أربعة أقسام، كل قسم يتكوّن من ثنائيتين، وكل ثنائيتين في شطر، حتّى يظهر المعنى المحوري (البؤري) والخطاب فيهما يقوم على قوانين الخطاب، وهي: قانون النفي، وقانون القلب، وقانون الخفض.

المستوى الرُّباعيّ: يقوم على تقسيم البيتين إلى قسمين، كل قسم يتكوّن من ثنائيتين، وكل ثنائيّة في شطر، حتّى يظهر المعنى المحوري (البؤري) والخطاب فيهما يقوم على قوانين الخطاب، وهي: قانون النفي، وقانون القلب، وقانون الخفض.

المستوى الثُّنائيّ: يقوم على تقسيم البيتين إلى قسمين، كل قسم يتكوّن من ثنائيتين، وكل ثنائيّة في بيت، حتّى يظهر المعنى المحوري (البؤري) والخطاب فيهما يقوم على قوانين الخطاب، وهي: قانون النفي، وقانون القلب، وقانون الخفض.

ثانيًا: كشف البحث عن أنّ هناك علاقة وثيقة لا تنفك بين الإيقاع الصّوتيّ والإيقاع الدّلاليّ، وأنّ الصّوت هو البؤرة الأولى لتحليل الإيقاع.

ثالثًا: الإيقاع الصّوتي الخارجي بعد الإيقاع الصّوتي الداخلي؛ لأن الإيقاع الصّوتي الداخلي هو التوقيع الترنميّ الموسيقيّ الّذي عن طريقه يكتمل التعبير الشعريّ في شعر الخليل.

رابعًا: تحقق القانون الخطابي الأوّل في شعر الخليل، والوظيفة الّتي ولّدها تأثير المتكلم على المخاطب في وضع الاحتمالات أمامه، وإثارة التفكير المنطقي، وعدم التسليم بالموجود بل البحث في الخيارات المتاحة، وإبراز المراد للمتلقي.

خامسًا: تحقق القانون الخطابي الثاني في شعر الخليل، وأدى وظيفة مفادها جعل المخاطب يولي اهتمامه الأكبر لفهم الحجج المرادة؛ لأنه يركز على الأسباب المؤدية إلى المعنى الأقوى المراد في الأبيات؛ كونه يعتمد على الترتيب حسب القوة والضعف.

سادسًا: تحقق القانون الخطابي الثالث في شعر الخليل، إذ يعتمد على معرفة الشروط اللازمة لوقوع الرأي، وإصدار الحكم، وإذا لم تصدق الحجج لم يدل القول على مراده.

سابعًا: أظهر البحث أن الإيقاع الخارجي منبثق من الإيقاع الداخلي، وأن قوانين الخطاب منبثقة من الإيقاع الداخلي، وهي عملية متسلسلة، ومرتبة، وتكامليّة.

ثامنًا: أبرز البحث أن المتقابلات والمتضادات في شعر الخليل يتحقق فيها الإيقاع، وكذلك قوانين الخطاب، وهذا هو وجه التشابه بينهما.

تاسعًا: أكّد البحث أنّ للإيقاع أثرًا صوتيًّا ودلاليًّا وصرفيًّا وتركيبيًّا.

عاشرًا: كشف البحث عن أنّ للإيقاع الكيفي نوعين، هما: إيقاع كيفيّ عام في النّص كاملًا، وإيقاع كيفيّ خاص يتركّز في مواطن خاصة في النّص.

حادي عشر: الإيقاع البلاغيّ ظهر في شعر الخلال من خلال أسلوب يعتمد على الإيقاع بين المعاني في المفردات أو الجمل، ويظهر جليًّا في ضروب البديع سواء أكان معنويًا أم لفظيًا.

ثاني عشر: الإيقاع البلاغيّ يقوم على ركنين، هما: الصّوت، والمعنى.

ومن أبرز توصيات البحث:

- دراسة اللسانيات الاجتماعيّة من خلال شعر الخليل بن أحمد الفراهيديّ.
- الوقوف على الصورة الشعرية تداوليًّا من خلال شعر الخليل بن أحمد الفراهيديّ.

المراجع:

أحمد، محمد فتوح. (1998). *الروافد المستطرفة بين جدليات الإبداع والتلقي*، مطبوعات جامعة الكويت.

إمام، إبراهيم. (1931). *دراسات في الفن الصحفي* (ط.1). مكتبة الأنجلو المصرية.

بنت الشاطئ، عائشة عبد الرحمن. (1987). *الإعجاز البياني للقرآن ومسائل ابن الأزرق* (ط.3). دار المعارف.

التبريزي، الخطيب. (1994). *الكافي في العروض والقافية* (إبراهيم شمس الدين، تحقيق)، دار الكتب العلمية.

الجاحظ. (1423). *الرسائل الأدبيَّة* (ط.2). دار ومكتبة الهلال.

جبل، محمد حسن. (2010). *المعجم الاشتقاقي المؤصل* (ط.1). مكتبة الآداب.

جدوع، عزة محمد. (2003). *موسيقى الشعر العربي بين القديم والحديث* مكتبة الرشد.

الجرجاني، عبد القاهر. (1987). *المفتاح في الصّرف* (علي توفيق الحمد، تحقيق ط.1)، مؤسسة الرسالة، دار الأمل.

حسان، تمّام. (2006). *اللغة العربيّة معناها ومبناها* (ط.5). عالم الكتب.

ابن خلدون. (2010). *مقدّمة ابن خلدون* (ط.1). إحياء التراث العربي.

ابن خلكان. (د.ت). *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان* (إحسان عباس، تحقيق)، دار صادر.

خليفة، أحمد عبدالمجيد. (2018). الخليل بن أحمد الفراهيديُّ الأزديُّ الأسطورة شعره وجهوده في خدمة العربيَّة، *مجلة الكلية الجامعيَّة بالجموم*، *9*(4)، 22-37.

خليل، فتوح أحمد. (2009). تساوق الوزن العروضيّ مع الوزن الصَّرفيّ في القصيدة العربيَّة، *المجلة العلمية لكلية الآداب*، سوهاج، (30)، 9-57.

دويدري، رجاء وحيد. (2000). *البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العلميّة* (ط.1). دار الفكر المعاصر.

أبو ديب، أبو ديب. (1974). *في البنية الإيقاعيَّة للشعر العربيّ* (ط.1). دار العلم للملايين.

الذهبي، محمد أحمد. (1985). *سير أعلام النبلاء* (حسين أسد وآخرين، تحقيق ط.1)، مؤسسة الرسالة.

الزبيدي، أبو بكر. (1973). *طبقات النَّحويين واللُّغويين* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق ط.2)، دار المعارف.

سزكين، فؤاد. (1991). *تاريخ التراث العربي* (محمود فهمي حجازي، ترجمة)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الشافعي، حسن العطار. (د.ت). *حاشية العطار على شرح الجلال المحلي على جمع الجوامع*، دار الكتب العلمية.

الضامن، حاتم، والحيدري، ضياء الدين. (1973). *شعر الخليل بن أحمد الفراهيدي*، مطبعة المعارف.

ضيف، شوقي. (1402). *المدارس النّحويّة*، دار المعارف.

ضيف، شوقي. (1943). *الفن ومذاهبه في الشعر العربي* (ط.2). دار المعارف.

عبدالتواب، رمضان. (1997). *المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللُّغويّ*، مكتبة الخانجيّ.

عبدالتّواب، رمضان. (1999). *فصول في فقه العربيّة* (ط.6)، مكتبة الخانجي.

عبدالرحمن، طه. (2000). *في أصول الحوار وتجديد علم الكلام* (ط.2). المركز الثقافي العربي.
عتيق، عبدالعزيز. (2001). *علم العروض والقافية*، دار النهضة العربية.
العزاوي، أبو بكر. (2006). *اللُّغة والحجاج* (ط.1). العمدة في الطبع.
ابن العماد، عبد الحي بن أحمد. (1399). شذرات الذهب في أخبار من ذهب (ط.2)، دار المسيرة.
الفارسي، أبو علي. (1999). *التكملة* (كاظم بحر المرجان، تحقيق ط.2)، عالم الكتب.
القادوسي، عبد الرزاق حمودة. (2010). *أثر القراءات القرآنية في الصناعة المعجمية، تاج العروس أنموذجا* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة حلوان.
قدور، أحمد محمد. (1996). *مبادئ اللّسانيات* (ط.1). دار الفكر.
ابن الصلاح، عثمان بن عبد الرحمن. (2011). *شرح مشكل الوسيط* (عبدالمنعم خليفة بلال، تحقيق ط.1)، دار كنوز إشبيليا.
المجذوب، عبدالله الطيب. (1989). *المرشد إلى فهم أشعار العرب* دار الآثار الإسلاميّة.
مجموعة أساتذة، (2018) *أصول البحث الأدبي ومصادره: منهج من مناهج جامعة المدينة العالميّة*، جامعة المدينة العالميّة.
محمد، محمود توفيق. (2020). *العزف على أنوار الذكر معالم الطريق إلى فقه المعنى القرآني في سياق السورة* (ط.1). جامع الأزهر.
محمد، محمود سالم. (1417). *المدائح النبويّة حتّى نهاية العصر المملوكيّ* (ط.1). دار الفكر.
المطعني، عبد العظيم. (1992). *خصائص التعبير القرآني وسماته البلاغيّة*، (ط.1). مكتبة وهبة.
مندور، محمد. (2004). *في الميزان الجديد*، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
ابن النديم، محمد بن اسحاق. (2013). *الفهرست*، دار المعارف.
النمارنة، إبراهيم مصطفى. (2007). *أصوات اللّغة العربيَّة: الفونتيك والفونولوجيا* (ط.1). دار الأندلس للنشر والتوزيع.
ابن هشام، جمال الدين. (2008). *أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
ابن الورّاق، المظفر بن نصر بن سيّار. (1999). علل النحو (محمود جاسم الدرويش، تحقيق ط.1)، مكتبة الرشد.
ياسوف، أحمد. (1999). *جماليات المفردة القرآنية* (ط.2). دار المكتبي.
ابن يعيش. (2012). *شرح الملوكيّ في التَّصريف* (محمد حسين المحرصاوي، تحقيق)، دار الكتب والوثائق القومية.
يقطين، سعيد. (1993). *تحليل الخطاب الروائي* بيروت، المركز الثقافي العربي.

Arabic References

Aḥmad, Muḥammad Fattūḥ. (1998). *al-Rawāfid al-mustaṭrafah bayna jadalīyāt al-ibdāʿ wa-al-talaqqī*, Maṭbūʿāt Jāmiʿat al-Kuwayt.

Imām, Ibrāhīm. (1931). *Dirāsāt fī al-fann al-ṣuḥufī* (1st ed.). Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah.

Bint al-Shāṭiʾ, ʿĀʾishah ʿAbd al-Raḥmān. (1987). *al-iʿjāz al-bayānī lil-Qurʾān wa-masāʾil Ibn al-Azraq* (3rd ed.). Dār al-Maʿārif.

al-Tabrīzī, al-Khaṭīb. (1994). *al-Kāfī fī al-ʿarūḍ wa-al-qāfiyah* (Ibrāhīm Shams al-Dīn, taḥqīq), Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

al-Jāḥiẓ. (1423). *al-rasāʾil al'dbyyah* (2nd ed.). Dār wa-Maktabat al-Hilāl.

Jabal, Muḥammad Ḥasan. (2010). *al-Muʿjam al-ishtiqāqī al-muʾaṣṣal* (1st ed.). Maktabat al-Ādāb.

Jaddūʿ, ʿAzzah Muḥammad. (2003). *Mūsīqá al-shiʿr al-ʿArabī bayna al-qadīm wa-al-ḥadīth*, Maktabat al-Rushd.

al-Jurjānī, ʿAbd al-Qāhir. (1987). *al-Miftāḥ fī alṣṣrf* (ʿAlī Tawfīq al-Ḥamad, taḥqīq 1st ed.), Muʾassasat al-Risālah, Dār al-Amal.

Ḥassān, tmmām. (2006). *al-lughah al-ʿArabīyah maʿnāhā wmbnāhā* (5th ed.). ʿĀlam al-Kutub.

Ibn Khaldūn. (2010). *mqddmh Ibn Khaldūn* (1st ed.). Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī.

Khalīfah, Aḥmad ʿAbd-al-Majīd. (2018). al-Khalīl ibn Aḥmad alfrāhydyyu al'zdyyu al-usṭūrah shiʿrih wa-juhūduhu fī khidmat alʿrbyyah, *Majallat al-Kullīyah aljāmʿyyah bāljmwm, 9*(4), 22-37.

Khalīl, Fattūḥ Aḥmad. (2009). tsāwq al-wazn alʿrwḍī maʿa al-wazn alṣṣarfī fī al-qaṣīdah alʿrbyyah, *al-Majallah al-ʿIlmīyah li-Kullīyat al-Ādāb, Sūhāj*, (30), 9-57.

Dwydry, Rajāʾ Waḥīd. (2000). *al-Baḥth al-ʿIlmī asāsyāth al-naẓarīyah wa-mumārasātuh alʿlmyyh* (1st ed.). Dār al-Fikr al-muʿāṣir.

Abū Dīb, Abū Dīb. (1974). *fī al-binyah alʾyqāʿyyah lil-shiʿr alʿrbī* (1st ed.). Dār al-ʿIlm lil-Malāyīn.

al-Dhahabī, Muḥammad Aḥmad. (1985). *Siyar Aʿlām al-nubalāʾ* (Ḥusayn Asad wa-ākharīn, taḥqīq 1st ed.), Muʾassasat al-Risālah.

al-Zubaydī, Abū Bakr. (1973). *Ṭabaqāt alnnaḥwyyn wāllughwyyn* (Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, taḥqīq 2nd ed.), Dār al-Maʿārif.

Sizkīn, Fuʾād. (1991). *Tārīkh al-Turāth al-ʿArabī* (Maḥmūd Fahmī Ḥijāzī, tarjamat), Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah.

al-Shāfiʿī, Ḥasan al-ʿAṭṭār. (N. D). *Ḥāshiyat al-ʿAṭṭār ʿalá sharḥ al-Jalāl al-maḥallī ʿalá jamʿ al-jawāmiʿ*, Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah.

al-Ḍāmin, Ḥātim, wālḥydry, Ḍiyāʾ al-Dīn. (1973). *shiʿr al-Khalīl ibn Aḥmad al-Farāhīdī*, Maṭbaʿat al-Maʿārif.

Ḍayf, Shawqī. (1402). *al-Madāris alnnḥwyyh*, Dār al-Maʿārif.

Ḍayf, Shawqī. (1943). *al-fann wa-madhāhibuhu fī al-shiʿr al-ʿArabī* (2nd ed.). Dār al-Maʿārif.

ʿBdāltwāb, Ramaḍān. (1997). *al-Madkhal ilá ʿilm alllghh wa-manāhij al-Baḥth alllughwī*, Maktabat alkhānjī.

ʿBdālttwāb, Ramaḍān. (1999). *fuṣūl fī fiqh al-ʿArabīyah* (6th ed.), Maktabat al-Khānjī.

ʿAbd-al-Raḥmān, Ṭāhā. (2000). *fī uṣūl al-Ḥiwār wa-tajdīd ʿilm al-kalām* (2nd ed.). al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī.

ʿAtīq, ʿAbd-al-ʿAzīz. (2001). *ʿilm al-ʿarūḍ wa-al-qāfīyah*, Dār al-Nahḍah al-ʿArabīyah.

al-ʿAzzāwī, Abū Bakr. (2006). *alllughh wa-al-ḥijāj* (1st ed.). al-ʿUmdah fī al-ṭabʿ.

Ibn al-ʿImād, ʿAbd al-Ḥayy ibn Aḥmad. (1399). *Shadharāt al-dhahab fī Akhbār min dhahab* (2nd ed.), Dār al-Masīrah.

al-Fārisī, Abū ʿAlī. (1999). *al-Takmilah* (Kāẓim Baḥr al-marjān, taḥqīq 2nd ed.), ʿĀlam al-Kutub.

Alqādwsy, ʿAbd al-Razzāq Ḥammūdah. (2010). *Athar al-qirāʾāt al-Qurʾānīyah fī al-ṣināʿah al-muʿjamīyah, Tāj al-ʿarūs anmūdhajan* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmiʿat Ḥulwān.

Qaddūr, Aḥmad Muḥammad. (1996). *Mabādiʾ alllsānyāt* (1st ed.). Dār al-Fikr.

Ibn al-Ṣalāḥ, ʿUthmān ibn ʿAbd al-Raḥmān. (2011). *sharḥ mushkil al-Wasīṭ* (ʿbdālmnʿm Khalīfah Bilāl, taḥqīq 1st ed.), Dār Kunūz Ishbīliyā.

al-Majdhūb, Allāh al-Ṭayyib. (1989). *al-Murshid ilá fahm ashʿār al-ʿArab* Dār al-Āthār al'slāmyyh.

Majmūʿah asātidhat, (2018) *uṣūl al-Baḥth al-Adabī wa-maṣādiruh: Manhaj min Manāhij Jāmiʿat al-Madīnah alʿālmyyh*, Jāmiʿat al-Madīnah alʿālmyyh.

Muḥammad, Maḥmūd Tawfīq. (2020). al-*ʿAzf ʿalá Anwār al-dhikr Maʿālim al-ṭarīq ilá fiqh al-maʿná al-Qur'ānī fī siyāq al-sūrah* (1st ed.). Jāmiʿ al-Azhar.

Muḥammad, Maḥmūd Sālim. (1417). *al-madā'iḥ alnbwyyh ḥttá nihāyat al-ʿaṣr almlwkī* (1st ed.). Dār al-Fikr.

al-Maṭʿanī, ʿAbd al-ʿAẓīm. (1992). *Khaṣā'iṣ al-taʿbīr al-Qur'ānī wa-simātuh alblāghyyh* (1st ed.). Maktabat Wahbah.

Mandūr, Muḥammad. (2004). *fī al-mīzān al-jadīd*, Nahḍat Miṣr lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Ibn al-Nadīm, Muḥammad ibn Isḥāq. (2013). *al-Fihrist*, Dār al-Maʿārif.

al-Namārinah, Ibrāhīm Muṣṭafá. (2007). *Aṣwāt alllghh alʿrbyyah : alfwntyk wālfwnwlwjyā* (1st ed.). Dār al-Andalus lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Ibn Hishām, Jamāl al-Dīn. (2008). *Awḍaḥ al-masālik ilá Alfīyat Ibn Mālik*, Dār al-Fikr lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.

Ibn alwrrāq, al-Muẓaffar ibn Naṣr ibn syyār. (1999). *ʿIlal al-naḥw* (Maḥmūd Jāsim al-Darwīsh, taḥqīq 1st ed.), Maktabat al-Rushd.

Yāsūf, Aḥmad. (1999). *Jamālīyāt al-mufradah al-Qur'ānīyah* (2nd ed.). Dār al-Maktabī.

Ibn Yaʿīsh. (2012). *sharḥ almlwkī fī alttaṣryf* (Muḥammad Ḥusayn almḥrṣāwy, taḥqīq), Dār al-Kutub wa-al-Wathā'iq al-Qawmīyah.

Yaqṭīn, Saʿīd. (1993). *taḥlīl al-khiṭāb al-riwā'ī Bayrūt*, al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī.

OPEN ACCESS
Received: 24 -03 -2024
Accepted: 18- 07-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

A Proposed Program Based on the Practice Strategy for Teaching Arabic to Non-Native Speakers

Dr. Dhafer Ali Abdullah Al-Shahri *
dalmshhori@kau.edu.sa

Abstract

This research aims to present a proposed program based on the practice strategy for teaching and learning Arabic to non-native speakers. The study is organized into an introduction and three sections. The first section addresses the general framework of the research, the second section covers the theoretical framework, and the third section examines the applied aspect. The research sample comprised 20 third-level students from the Arabic Language Institute for Non-Native Speakers at King Abdulaziz University. A pre-test was conducted on the study sample, followed by the implementation of the program and a subsequent post-test. The research employed an experimental method with partial control for a single-group design to test the effectiveness of the proposed program using the practice strategy. The research concluded with key findings, proposals, and recommendations. Among the most significant findings were statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the arithmetic means of the pre- and post-tests, favoring the post-test results, attributed to the use of the proposed practice strategy-based program.

Keywords: Teaching Arabic, Teaching Strategies, Non-native Speakers of Arabic, Second Language.

* Associate Professor of Applied Linguistics, Department of Language and Culture, Arabic Language Institute for Non-Native Speakers, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Shahri, Dhafer Ali Abdullah. (2024). A Proposed Program Based on the Practice Strategy for Teaching Arabic to Non-Native Speakers, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 462 -485.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2080

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/03/24م
تاريخ القبول: 2024/07/18م

برنامج مقترح قائم على إستراتيجية الممارسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

د. ظافر علي عبدالله الشهري *
dalmshhori@kau.edu.sa

الملخص:

يهدف البحث إلى تقديم برنامج مقترح مبني على إستراتيجية الممارسة؛ بغرض القيام بعمليات تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واشتمل البحث على مقدمة وثلاثة مباحث، تناول المبحث الأول الإطار العام للبحث، وتناول المبحث الثاني الإطار النظري، ودرس المبحث الثالث الجانب التطبيقي، وشملت عينة البحث (20) طالبًا من المستوى الثالث في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز، حيث أُجري الاختبار القبلي على عينة الدراسة، وبعد تطبيق البرنامج، أجري الاختبار البَعْدي، واعتمد البحث الحالي المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي لتصميم المجموعة الواحدة؛ من أجل اختبار فاعلية البرنامج المقترح في تعليم اللغة العربية من خلال إستراتيجية الممارسة، ثم خُتم البحث بأهم النتائج والمقترحات والتوصيات، وكان من أهمها وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq0.05$) بين المتوسطين الحسابيين في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، تُعْزَى إلى استخدام البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية الممارسة.

الكلمات المفتاحية: تعليم العربية، إستراتيجيات التدريس، الناطقون بغير العربية، اللغة الثانية.

* أستاذ علم اللغة التطبيقي المشارك - قسم اللغة والثقافة - معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة الملك عبدالعزيز - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الشهري، ظافر علي عبدالله. (2024). برنامج مقترح قائم على إستراتيجية الممارسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 461-485.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

مقدمة:

تأتي اللغة العربية في المركز السادس بين اللغات في الأمم المتحدة بهيئاتها ومنظماتها، فهي لغة عمل رسمية في العالم يجري استخدامها في المناقشات، والتوصيات، والتوثيق، كما تتم بها كلمة رؤساء الدول العربية ومن ينوب عنهم في مجلس الأمن (الأعرجي، 2021، ص 155). وتُصْدِر الأمم المتحدة النشرات والكتيبات والتعليمات في موقعها بعدة لغات منها اللغة العربية؛ بغرض التواصل مع الناطقين بالعربية وإيصال أهدافها إليهم للمشاركة الفاعلة في القضايا العالمية كحماية البيئية وتحقيق السلام العالمي، أضف إلى ذلك أن موقع الترجمة مثل ترجمة جوجل تُدْرِج اللغة العربية ضمن اللغات التي تتم الترجمة منها وإليها (الأعرجي، 2021، ص 156).

وقد اعتمدت الأمم المتحدة اللغة العربية لغةً رسمية في القرار رقم 3190، في الجلسة العامة رقم 2206 في شهر ديسمبر من عام 1973م، واللغة العربية اليوم لغة أكثر من عشرين دولة عضوة في الأمم المتحدة، ومسجلة كلغة رسمية في منظمة اليونسكو، ومنظمة الفاو، ومنظمة العمل الدولية، ومنظمة الصحة العالمية، ومنظمة الوحدة الإفريقية (الواسطي، 1985، ص 221، مدكور، 1991، ص 50).

ويُعَدُّ تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اتجاهًا مهمًّا نال اهتمامًا كبيرًا من الجهات المعنية والمتخصصين في أواخر القرن العشرين؛ نظرًا للاهتمام الدولي الملحوظ بقضايا الدول العربية والإسلامية في كافة المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وهذا التوجه يساعد دارسي اللغة العربية على فهمها والتعامل مع أهلها، إضافة إلى خدمة المسلمين من غير العرب ليفهموا القرآن الكريم، كما يساعد غير المسلمين من غير العرب على قراءة الكتب والثقافة العربية، ومن ثَمَّ تصحيح الفكر المغلوط عن الإسلام، فيُقَرِّب الفكر الإسلامي إلى قلوبهم وعقولهم، ويعرِّفهم بالتراث الحضاري والثقافي للمنطقة العربية (طعيمة، 1998، ص 7، 8. السيد، 2008، ص 2).

لهذه الأسباب يشهد تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها اهتمامًا كبيرًا على الصعيدين العربي والعالمي؛ لذلك اهتمت مؤسسات وجامعات غربية عديدة بتعليم اللغة العربية، واحتلت اللغة العربية مكانة ملحوظة في العديد من الجامعات الأمريكية، كما أدخلت مدارس ثانوية أمريكية عديدة اللغة العربية ضمن اللغات المطروحة كخيار لطلابها (الهاشمي، 2005، ص 3).

تعد اللغة أداة تواصل بين الناس، وآلية من آليات التفاهم بينهم، فمن خلالها تمتزج الثقافاتِ، وتتقارب وتتلاقح الحضارات؛ لذلك تبرز أهمية تعليم وتعلم اللغات حسب حاجة الفرد ومتطلبات حياته، ومن هنا أصبحت إستراتيجيات وطرق تعليم وتعلم اللغات الشغل الشاغل لجميع المهتمين والمتخصصين، وهناك كثير من غير العرب يودون تعلم اللغة العربية لأسباب شتى، منها وجودهم في الدول العربية للعمل أو

الدراسة، أو ليتمكنوا من فهم الإسلام والقرآن الكريم، ويعاني هؤلاء صعوبات متعددة في طريقة تعلمهم اللغة العربية؛ لذلك وضع الخبراء إستراتيجيات وطرقًا متنوعة تسهِّل تعلم غير العرب للغة العربية، ومن أبرز هذه الإستراتيجيات إستراتيجية الممارسة؛ ذلك أن واقع خبرات التعلم المبنية على الممارسة لها فاعلية كبيرة في عمليات التعليم والتعلم عمومًا (حسين، 2020، ص 608).

وهكذا يتضح أن تعلم اللغة من خلال الممارسة يعزز مهارات اللغة، وهي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتفكير، ولا يمكن القيام بمهارة منها بعيدًا عن باقي المهارات؛ نظرًا لتكاملها، فالإنسان يوظِّف هذه المهارات في شؤون حياته اليومية، ولا تكاد تنفك هذه المهارات بعضها عن بعض.

المبحث الأول: الإطار العام للدراسة

أولًا: مشكلة الدراسة

يَفِد الكثير من الطلاب الأجانب إلى وطننا الحبيب من أصقاع الأرض المختلفة بثقافاتهم وأجناسهم المتعددة؛ ليتلقوا التعليم الجامعي، ويواجه هؤلاء تحديات جمَّة يتمثل أهمها في ضعف التعامل مع المجتمع المحيط؛ بسبب العامل اللغوي، وقد أشارت الدراسات والأدبيات إلى ضعف مستوى بعض دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في كل دول العالم، ومنها المملكة العربية السعودية، مثل: دراسة (الماكي، 2012) ودراسة (البوعزاوي، 2018)، ودراسة (الفوزان، 2019)، ودراسة (اليحيوي، 2020) ودراسة (علي، 2020).

كما أوصت دراسات عديدة باستخدام إستراتيجية الممارسة لعلاج ضعف مستوى الدارسين غير الناطقين باللغة العربية في تعلم هذه اللغة الشريفة، واستخدام هذه الإستراتيجية في عمليات تعلم اللغة خاصة لغير الناطقين بها، وفي عمليات التعليم والتعلم بصفة عامة، مثل دراسة (حسين، 2020)، ودراسة (Abuabah, 2020) ودراسة (Hayati, & Usman, 2021).

لذلك جاءت هذه الدراسة لاختبار فاعلية برنامج مقترح يستند إلى إستراتيجية الممارسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وذلك بتطبيقه على طلبة معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز بجدة؛ بغرض دمجهم في المجتمع المحيط، وتسهيل طرق تعاملهم مع الناس داخل المنطقة العربية، وتمكينهم من فهم ما يقرؤون من كتب وما يسمعون من محاضرات وغيرها، وقياس أثر البرنامج المقترح في اكتساب المبادئ الأساسية للغة العربية لهؤلاء الدارسين.

ثانيًا: أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في الآتي:

تقديم قائمة بالاحتياجات الضرورية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

تقديم برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتمكينهم من ممارسة اللغة بطريقة صحيحة تُلَبِّي رغباتهم وتشبع حاجاتهم.

قد تفيد الدراسة الحالية المتخصصين ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

قد تفيد الدراسة الحالية المسؤولين عن بناء برامج ومناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، في تلبية احتياجاتهم الحياتية.

قد تفتح الدراسة الباب أمام دراسات وبحوث أخرى؛ من أجل خدمة تيسير تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ثالثًا: أهداف الدراسة

تتمثل أهداف هذه الدراسة في الآتي:

الكشف عن الاحتياجات المطلوبة في محتوى برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

إعداد برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بناءً على إستراتيجية الممارسة.

رابعًا: الدراسات السابقة

- **الدراسات العربية**

1- دراسة (البوعزاوي، 2018)، بعنوان: "**تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر شبكات التواصل الاجتماعي (الفايسبوك نموذجًا): سياق التجربة و آفاق التعميم**"، وهدفت إلى الكشف عن واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي عمومًا والفيسبوك خصوصًا في العملية التعليمية، وإدراك أهمية الفيسبوك في العملية التعليمية، ووضع تصور مقترح لإمكانية منصة الفيسبوك في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتشكلت عينة الدراسة من (24) طالبًا وطالبة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى الأثر الإيجابي للفيسبوك في خلق تفاعل بين المعلم والطلاب، وفي تعزيز مهارات الطلبة في القراءة والكتابة والتعبير والاستماع، وزيادة دافعية الطلاب لمواصلة تعلم اللغة العربية وتطوير مستوى تعلمهم.

2- دراسة (عبد الحميد، والخوالدة، 2018)، بعنوان: "**فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم التشاركي عبر شبكة التواصل الاجتماعي في تحسين مهارة الكتابة لدى الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية**"، وهدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي مقترح مبني على التعلّم التشاركي عبر الفيسبوك في تعزيز مهارة الكتابة باللغة العربية لدى الطلبة الماليزيين في الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. تشكلت عينة الدراسة من مجموعتين متساويتين من (50) طالبًا وطالبةً من الجامعة الماليزية تم اختيارهم بالطريقة العمدية؛ لذلك استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية التعلّم التشاركي من خلال شبكة التواصل الاجتماعي في تعليم مهارة الكتابة باللغة العربية.

3- دراسة (مرسي، 2018)، بعنوان: "**برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها**"، وهدفت إلى تحديد فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. استخدمت الدراسة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي. اعتمد الباحث على أسلوب العينة القصدية من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مركز التميز الألماني بكلية التربية جامعة عين شمس، وخَلُصَت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات فهم المقروء لدى الفئة المستهدفة.

4- دراسة (الفوزان، 2019)، بعنوان: "**أثر استخدام إستراتيجية رواية القصص الإلكترونية في تدريس القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها**"، وهدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية رواية القصص الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب المستوى الثالث من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، واشتملت عينة الدراسة على (50) طالبًا من طلبة معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في تكوين الإطار النظري وتحديد مهارات الفهم القرائي اللازمة، والمنهج شبه التجريبي لتطبيق وقياس البرنامج المقترح، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فاعلية استخدام إستراتيجية رواية القصص الإلكترونية في تنمية مهارات القراءة لدى عينة الدراسة.

5- دراسة (اليحيوي، 2020)، بعنوان: "**فاعلية برنامج قائم على المدخل التقني في علاج صعوبات تعلم مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى**"، وهدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على المدخل التقني لعلاج صعوبات تعلم مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، واشتملت عينة الدراسة على (30) ثلاثين طالبًا من متعلمي اللغة العربية في (معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها) في الجامعة الإسلامية في المدينة المنورة، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة بصعوبات تعلم مهارات الكتابة التي تواجه مثل هؤلاء الطلاب، وهي (7) صعوبات رئيسة، تنبثق منها (19) صعوبة فرعية، وخلصت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح القائم على المدخل التقني في علاج صعوبات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- **الدراسات الأجنبية**

1- دراسة (Sukardi, 2014)، بعنوان: "**إستراتيجيات تعلم اللغة الإنجليزية: إستراتيجيات البنية والمعنى**"، وهدفت إلى الكشف عن إستراتيجيات الممارسة في تعلم اللغة الإنجليزية للناطقين بغيرها

من طلاب المدارس الثانوية في إندونيسيا. استخدم الباحث قائمة من (26) إستراتيجية لتعلم اللغة للناطقين بغيرها، واشتملت عينة الدراسة على (85) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في الإطار النظري، واختيار إستراتيجيات ممارسة تعلم اللغة الإنجليزية، والمنهج شبه التجريبي في قياس فاعلية البرنامج المقترح، وكشفت نتائج الدراسة عن أن أكثر إستراتيجيات تعليم اللغة الإنجليزية شيوعًا هي إستراتيجيات "الاهتمام بالبنية" و"الاهتمام بالمعنى"، كما كشفت عن فاعلية البرنامج المقترح المَبْنِيّ على الممارسة في تعلم لغة أجنبية للناطقين بغيرها.

2- دراسة (Abuabah, 2020)، بعنوان: **"أثر استخدام إستراتيجية اللحظة المجنونة في تعليم اللغة الإنجليزية للطالبات السعوديات في بعض المدارس الثانوية"**، وهدفت إلى الكشف عن إستراتيجية من إستراتيجيات الممارسة في تعليم اللغة للناطقين بغيرها، وتقوم هذه الإستراتيجية على حلّ المتعلمين أكبر عدد من المسائل اللغوية في أقصر وقت؛ مما يؤدي إلى تحقيق الدقة والسرعة في التعلم. كما هدفت الدراسة إلى اكتشاف تصورات الطالبات والمعلمات حول فعالية هذه الإستراتيجية في تطوير أداء الطالبات في اللغة الإنجليزية، واشتملت العينة على (100) طالبة من مدرستين ثانويتين حكوميتين و (4) معلمات. طبقت الدراسة المنهجين الوصفي وشبه التجريبي في الإطار النظري وتطبيق البرنامج المقترح، وأسفرت النتائج عن إثبات فاعلية إستراتيجية الممارسة في تعزيز القدرة الذاتية للطالبات على تعلم مهارات جديدة في اللغة الإنجليزية، وتحسين مستوى إنجازهن فيها.

- **التعليق على الدراسات السابقة**

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين الآتي:

- أجمعت الدراسات السابقة على استخدام المنهج الوصفي، وهو المنهج الذي اعتمدته الدراسة الحالية، وكذا المنهج التجريبي.
- أجمعت الدراسات العربية والأجنبية على ضرورة الاهتمام بتطبيق إستراتيجيات متنوعة في عمليات تعليم وتعلم لغة ما للناطقين بغيرها. وقد اخترنا في هذه الدراسة إستراتيجية الممارسة وهي إستراتيجية فعالة في تنمية مهارات الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة، والتفكير.
- سلطت الدراسات السابقة الضوء على أهمية إستراتيجية الممارسة في تدريس لغة ما للناطقين بغيرها، وقد تبنتها هذه الدراسة وقامت بتطبيقها على ثلّة من طلاب معهد اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز.

- استفاد الباحث من عرض الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة بدقة، وفهم المتغيرات البحثية، وتحديد الإجراءات المنهجية الملائمة لموضوع الدراسة، وصياغة تساؤلات وفروض الدراسة، واختيار الإطار النظري الملائم، إضافة إلى صياغة النتائج والتوصيات.

خامسًا: مصطلحات الدراسة

يستخدم الباحث في هذه الدراسة المصطلحات الآتية:

1- البرنامج

يُعرَّف بأنه: سلسلة من دروس مخططة ومنظمة تشمل بعض مهارات اللغة، والأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وطرائق التدريس، وطرق التقويم؛ بغرض تنمية هذه المهارات اللغوية لدى عينة الدراسة (شحاتة، 1993، ص 177)، كما يُعرَّف بأنه: نظام شامل وكامل يتضمن الحقائق، والمعايير والقيم الثابتة، والخبرات، والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي يكتسبها المتعلمون جراء عمليات التعليم والتعلم؛ ليتمكنوا من التواصل مع الآخرين، وتحقيق أهداف العملية التربوية (مدكور، 1985، ص 56).

ويقصد به في هذه الدراسة: الإجراءات والخطوات التي تم التخطيط الدقيق لها؛ بغرض إكساب دارسي اللغة العربية للناطقين بغيرها المهارات اللغوية اللازمة، متضمنةً الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والأنشطة الملائمة، وطرق التقويم.

2- إستراتيجية الممارسة

تُعرَّف بأنها: الإستراتيجية التي تتضمن استخدام المفردات المعطاة، والقيام بالأنشطة اللغوية، وترديد الكلمات والعبارات والجمل وكتابتها، وفهم المسموع والمقروء، وأداء الألعاب اللغوية، وتصميم الرسومات اللغوية، وتتضمن مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتفكير (Fetria, 2016, p 16).

ويقصد بها في هذه الدراسة: الخطوات التي يتبعها المعلم بمشاركة الطلاب ليمارسوا اللغة العربية استماعًا وحديثًا وقراءةً وكتابةً وفكرًا؛ من خلال الأنشطة المختلفة، واختبارات الفصل التي أعدها المعلم؛ ليطبقها الطلاب، ويمارسوا اللغة في الفصل الدراسي.

3- الناطقون بغيرها

هم الدارسون الذين لا يتحدثون اللغة الهدف أو اللغة الثانية، بغض النظر عن أوطانهم وأعمارهم وجنسهم.

ويقصد بهم في هذه الدراسة: الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية لغة ثانية في معهد اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز.

سادسًا: تساؤلات الدراسة

1- ما صورة البرنامج المقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء احتياجاتهم؟

2- ما الاحتياجات اللغوية لتعزيز الممارسة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

3- ما أثر إستراتيجية الممارسة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

سابعًا: فرضيات الدراسة

يفترض البحث أن هناك:

1- فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار اللغة العربية لصالح الاختبار البعدي.

2- فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية الممارسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ثامنًا: متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: البرنامج المقترح.

المتغير التابع: تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

تاسعًا: مجتمع الدراسة وعينتها

تَشكَّلَ مجتمع الدراسة من متعلمي اللغة العربية الدارسين في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز بجدة بالمملكة العربية السعودية، واشتملت عينة الدراسة على (20) طالبًا.

عاشرًا: الإجراءات المنهجية للدراسة

1- نوع ومنهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لوصف مشكلة الدراسة وتحديدها وإعداد الإطار النظري وأدوات الدراسة؛ وذلك من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات ذات الصلة، كما استخدم الباحث المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي لتصميم المجموعة الواحدة (التصميم التجريبي)، لاختبار تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) على المتغير التابع (تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها).

2- زمن الدراسة: الفصل الثاني من العام الدراسي (2023-2022)، وتم وضع تاريخ محدد للاختبار القبلي في:2022/11/27م، والاختبار البعدي في: 2023/03/02م

3- إجراءات الدراسة: سارت الدراسة الحالية وفق الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على عدد من الدراسات والأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية؛ بهدف إعداد قائمة بالاحتياجات اللازمة لمتعلمي اللغة العربية من غير الناطقين بها في المملكة العربية السعودية.
- عرض القائمة على عدد من الخبراء، وأساتذة الجامعة، ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لإبداء الرأي بإضافة أو حذف ما يرونه.

- تعديل القائمة وبنائها بصورتها النهائية في ضوء ملاحظات المُحَكّمِين.
- بناء البرنامج المقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، والمبني على إستراتيجية الممارسة، والذي يعكس الاحتياجات المتضمنة في الاستبانة (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والأنشطة والوسائل، والتقويم).
- عرض البرنامج المقترح على عدد من المُحَكّمِين للتأكد من صدقه وثباته.
- عرض نتائج الدراسة ومقترحاتها وتوصياتها.

المبحث الثاني: الإطار النظري للدراسة

أشارت الأدبيات إلى ضرورة اتباع طرق تدريس حديثة وفاعلة في تعليم وتعلم اللغة للناطقين بغيرها، وأبرز هذه الطرق ما يأتي: (Michae, & Harris, 1999, p 464):

- الطريقة الطبيعية Natural Approach.
- طريقة المحاضرة Didactic Instruction.
- طريقة الممارس Practice Teaching.
- طريقة الظروف Situation Teaching.
- الاستماع والتحدث Listening Speaking Teaching.
- الاتصال Communication Teaching.
- الطريقة الجماعية Team Teaching.
- الطريقة الإرشادية Heuristic Method.
- طريقة الإتقان Mastery Learning.
- طريقة القواعد والترجمة Grammar-Translation Method.
- الطريقة المباشرة Direct Method.
- طريقة القراءة Reading Method.

تشير طريقة الممارسة إلى أهمية وفاعلية إستراتيجية الممارسة في عمليات تعليم وتعلم لغة ما للناطقين بغيرها، وتعود فكرة التعلّم المبني على إستراتيجية الممارسة إلى عالم النفس المشهور (جون ديوي) في مقالته المعنونة ب "التعلم بالممارسة" التي نشرها عام 1897م، حيث أشار فيها إلى فكرة حرية المتعلمين في اختيار المنهج الدراسي، وأن دور المعلم هو التوجيه وليس فرض فكرِهِ على الطلاب، ومن هنا سَعَتِ

البحوث التربوية إلى تطبيقِ أفكار تربوية جديدة تعمل على تطوير التعلم، وكان من أهمها التعليم والتعلم القائم على إستراتيجية الممارسة (Greenwalt, 2016, p 4).

ومن هنا يمكن القول إن خصائص التعلم المبني على إستراتيجية الممارسة يجب أن تتأسس على الركائز الآتية (Higgs, 2012, p 38):

- ينبغي أن يقع تطبيق إستراتيجية الممارسة داخل سياق الموضوع.
- ينبغي أن ينطوي تطبيق إستراتيجية الممارسة على التفاعل والحوار والمشاركة.
- ينبغي أن يحدث هذا التعليم في غالب الأنشطة المتنوعة للممارسة.
- ينبغي أن يتضمن تطبيق هذه الإستراتيجية عمليات مجتمعية ضمن الإطار التعليمي مثل مشاركة الطلاب في العمل وفي التفكير التعاوني.
- ينبغي أن ينطوي تطبيق إستراتيجية الممارسة على المشاركة في أنشطة التعليم والتعلم المبنية على الممارسة.

وبتطبيق هذه المحددات يمكن أن تمثل إستراتيجية الممارسة إطارًا كاملًا من الأهداف والآليات في إطار مرجعي حاسم يحقق المخرجات المستهدفة، كما ينبغي اتباع الطرق الصحيحة في تطبيق إستراتيجية الممارسة.

- **آليات تطبيق إستراتيجية الممارسة**

من الدراسات التي أشارت إلى طرق تطبيق إستراتيجية الممارسة، دراسة (Cook, 2012: 495) ودراسة (Bryan, 2012, p 81) ودراسة (Bryan 2012, p 82) ودراسة (Hornby, & Kauffman, 2021, p 33)، حيث أشارت إلى مجموعة من الطرق المتنوعة لتطبيق إستراتيجية الممارسة في عمليات تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، مثل طريقة "أفضل الممارسات" أو "الممارسات المبنية على البحوث" أو "الممارسات القائمة على الأدلة" أو "الممارسات الفعالة"، أو "الممارسات التعليمية الشاملة"، وقد أوجز الباحث هذه الطرق الخمس في الآتي:

1- **الممارسة الأفضل** (Best practice)

وهي نهج تعليميّ يتحقق مع تحقق فاعلية تطبيق الممارسة من حيث النتائج الملموسة، ويشيع تطبيق الممارسة الأفضل؛ نظرًا لزيادة الرغبة بين الطلاب في اختيار أساليب التعليم الفعالة وتطبيقها، وتُطَبَّق طريقة الممارسة الأفضل على أساس ارتباط الجانب النظري بالجانب التطبيقي.

2- **الممارسات القائمة على البحوث** (Research-based practices)

وهي التي يمكن استخدامها بمساعدة الدعم البحثي، وتشير هذه الممارسات إلى طرق التدريس التي تعززها الدراسات الميدانية المرتبطة بطبيعة المجتمع الذي تتم فيه عمليات تعليم وتعلم اللغة العربية، وهذا الأسلوب يُعَدُّ تطويرًا لطريقة الممارسة الأفضل؛ لأن الممارسات المبنية على البحوث ينبغي أن تدعمها البحوث المنهجية.

3- **الممارسات القائمة على الأدلة.** (Evidence-based practices)

إن طريقة الممارسات القائمة على الأدلة تمثل أسلوبًا منظَّمًا يدعم الممارسات بعددٍ كافٍ من الأدلة على نجاحها، وينبغي أن تتسم هذه الأدلة بثلاث خصائص:

- علو جودتها المنهجية.
- ملاءمة أساليبها البحثية وقابلية تقييم الفاعلية.
- لها تأثيرات متنوعة ذات معنى؛ فتحوز ثقة المتعلمين في فاعلية الممارسة.

4- **الممارسات الفعالة** (effective practices)

إن طريقة الممارسات الفعالة هي التي تستخدم الممارسات التي تحقق بالفعل مكاسب عديدة لدى أغلب متعلمي اللغات، وتتكامل وتتشابك هذه الطريقة بشكل أساسي مع طريقة الممارسات القائمة على الأدلة.

5- **الممارسات التعليمية الشاملة** ("Inclusive Teaching Practices "ITP)

تعد طريقة الممارسات التعليمية الشاملة مفهومًا ومجالًا جديدًا له سماته المميزة له، وتتناول بصفة عامة أمورًا مثل تنوع احتياجات الطلاب، ومعوقات التعلم، وتحديد الإستراتيجيات المناسبة للتغلب على المعوقات، وهذه الطريقة تشمل التنوع من أجل الاستجابة لمختلف الاحتياجات التعليمية وتلبية أنماط الطلاب المتعددة؛ لذلك تحتوي هذه الطريقة على مجموعة كبيرة من أحسن ممارسات التدريس في تعليم وتعلم اللغات للناطقين بغيرها، كما أنَّ هذه الطريقة تُعَدُّ أكثر تفاعلية نظرًا لتمحورها حول الطالب، حيث يتحول دور المعلم من مزود للمعلومات إلى توجيه وإرشاد وتيسير عمليات التعليم، والتعلم بالممارسة، والتجربة، والخبرات.

ولتحقيق إستراتيجية الممارسة من خلال طرقها الخمس، اشترط الخبراء مراعاة الأهداف الآتية (Souriyavongsa, et al., 2013, p 59):

1- تَذَكُّر المفردات.
2- فهم النص وإنتاجه.
3- تعويض نقص المعرفة.

4- تنظيم عمليات التعلم.

5- إدارة المشاعر بالتعبير الصحيح عنها لغويًا.

6- التفاعل مع الآخرين.

إن تطبيق هذه الأهداف الستة يعين على مراجعة ما تم تعلمه من كلمات عربية، وحل الواجبات المنزلية، واختبار الفصل الدراسي، والألعاب والخرائط الدلالية، والتكرار المكتوب. وقد فصلها (Indriarti, 2014, p 77 and Fetria, 2016, p 16)، كما يأتي:

1- **اختبار الفصل**: اختبار يُعِدُّه المعلمون في الصف عندما يتعلم الدارسون عن شيء ما مثل الحوار وأداء الاختبار.

2- **الخرائط الدلالية**: تركيب تصنيفي للمعلومات في الرسوم البيانية، ويمكن استخدامها لتدريس المفردات من خلال رسم الخرائط الدلالية، وتعد الخرائط الدلالية واحدة من أقوى الطرق لتدريس المفردات؛ لأنها تُشْرِك الطلاب في التفكير في العلاقات بين الكلمات.

3- **التكرار الكتابي**: عندما يكتب المعلم أو يقول شيئًا، يقوم الطلاب بكتابة ما يقوله المعلم أو يكتبه على السبورة.

المبحث الثالث: الدراسة التطبيقية

هدفت الدراسة التطبيقية إلى اختبار فاعلية برنامج مقترح قائم على إستراتيجية الممارسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، فتم إعداد المواد التعليمية والأدوات البحثية اللازمة، وتم تنفيذ تجربة الدراسة على النحو الآتي:

أولًا: قائمة مهارات تعلم اللغة العربية

1- الهدف من القائمة

هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها المناسبة لطلاب معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز بجدة لتنميتها لديهم.

2- مصادر بناء القائمة

اتبع الباحث في بناء هذه القائمة الخطوات الآتية:

- الاطلاع على عدد من الأدبيات التي تناولت إستراتيجية الممارسة في عمليات التعليم والتعلم.
- الاطلاع على الأدبيات التي عنيت بتنمية مهارات تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- أفكار الخبراء في أفضل أساليب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- خبرة الباحث الشخصية في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

3- ضبط القائمة

بعد بناء القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها على عدد من المحكمين لإبداء الرأي فيها من حيث مناسبتها لعينة الدراسة ولإجراء ما يرونه مناسبًا من إضافة وحذف، وعلى هذا وصلت القائمة إلى صورتها النهائية.

4- صورة القائمة النهائية

تشكلت القائمة في صورتها النهائية من ستة محاور أساسية، هي: تَذَكُّر المفردات، وفهم النص وإنتاجه، وتعويض نقص المعرفة، وتنظيم عمليات التعلم، وإدارة المشاعر، والتفاعل مع الآخرين. ويضم كل محور عددًا من المهارات الفرعية؛ وعلى هذا تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، وهو:

ما الاحتياجات اللغوية اللازمة لتعزيز الممارسة لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟

ثانيًا: المادة التعليمية

1- الهدف من المادة التعليمية

تم إعدادها بمشاركة عينة الدراسة من الدارسين في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وهدفت إلى تنمية مهارات تعلم اللغة العربية لدى العينة عن طريق الممارسة.

2- محتوى المادة التعليمية

تم اختيار المادة التعليمية بمشاركة عينة الدراسة بعد تحديد احتياجاتهم من كتاب "العربية بين يديك" (الفوزان، 2014)، الكتاب الثاني، الذي تضمن (16) درسًا في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بالإضافة إلى مجموعة من المقاطع الصوتية بغرض الاستماع وفهم المسموع، وتوظيفه في مواقف تعليمية في الصف الدراسي، ومشاهدة فيلم الرسالة بغرض الاستماع والمشاهدة وكتابة حوار الشخصيات الرئيسة في الفيلم، تمهيدًا للمناقشة اللغوية من ناحية القواعد اللازمة لعينة الدراسة، وطريقة نطق بعض الحروف التي تحتاج إلى مجهود من المعلم والطالب، وطرق كتابة الحروف في أول الكلمة أو وسطها أو آخرها (مثل حرف الحاء: حامد، محمد، مفتاح)، ومعرفة أجزاء الكلام: (اسم، وفعل، وظرف، وحرف جر)، ومعرفة المذكر والمؤنث، والمفرد والمثنى والجمع، والفعل الماضي والمضارع والمستقبل، والأمر الموجه إلى مخاطَب مذكر أو مؤنث، وقد تم تضمين وتنظيم هذه المادة التعليمية في "كتاب الطالب"، وركز البرنامج المقترح على التدريبات اللغوية التي يؤديها الطالب تعزيزًا لممارسته للغة، مع مراجعة سريعة لما سبق تعلمه قبل البدء في درس جديد.

3- صدق المحتوى التعليمي

تم عرض المحتوى التعليمي على عدد من المُحَكّمين لإبداء الرأي وإضافة وحذف ما يرونه، ونَفَّذَ الباحث ملاحظات المُحَكّمين، وعلى هذا ظهر المحتوى التعليمي في صورته النهائية، وتم تدريسه على ضوء إستراتيجية

الممارسة بتطبيق المحاور الستة المتضمنة في قائمة المهارات؛ من أجل تنمية مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتفكير لدى عينة الدراسة؛ للوصول بهم إلى التفاعل التام مع المجتمع المحيط بسهولة ويسر؛ وبناء على هذا تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وهو:

ما صورة البرنامج المقترح لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء احتياجاتهم؟

4- خطوات تطبيق إستراتيجية الممارسة

تتضمن إستراتيجية الممارسة خطوات وتعليمات تم تنفيذها على النحو الآتي:

- تقديم نبذة سريعة عن الدرس والمهارات المطلوب فهمها وإتقانها.
- يجب التعارف بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم؛ لبناء مناخ من الحب والحماس للتعلم.
- توظيف مقاطع الصوت والفيديو والمقالات وكل المصادر المتاحة التي تُيَسِّر فهم الدرس وتطبيق ما به من مهارات لغوية.
- الاهتمام بالتعلم الفردي والتعلم الثنائي والتعلم الجماعي.
- ارتباط الدرس بالواقع الحياتي والاجتماعي والثقافي للطلاب.
- توظيف البطاقات ليقوم الطلاب بكتابة المفردات الجديدة ورسم صور لها.
- كل نشاط يتم تقديمه يجب أن يمارسه الطلاب بأنفسهم عبر التمثيل، أو المناقشة، أو الكتابة والرسم، أو إجابة الأسئلة وتدوين الإجابات، ويمكن الجمع بين أكثر من طريقة.
- اعتماد تعدد الآراء في مناقشة الدرس، والحرص على جو الود والصداقة والراحة النفسية.
- الاهتمام بالتغذية المرتدة من الطلاب أثناء الدرس؛ للاستفادة القصوى من محتوى الدرس، ومن المصادر المتاحة أمام المعلم وأمام الطالب.
- ينبغي أن ينتهي الدرس بتمرين أو أكثر يؤديه الطلاب داخل الفصل، يراعي ما يمكن من مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتفكير.
- تخصيص واجب منزلي للطلاب، يراعي مهارات الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتفكير؛ للتأكيد على استيعابهم لمفاهيم الدرس وأفكاره.
- تدريب الطلاب على طريقة وضع نص عربي في Google Translate (https://translate.google.com) والاستماع لقراءته وترديد المنطوق، مع ضرورة شكل الكلمة

التي تحمل أكثر من منطوق (انظر: الشكل 1)، ويمكن لكل طالب تكوين جمل صحيحة من مفردات وعبارات الدرس، ووضعها في هذه الترجمة، وتسجيل الملف الصوتي بأحد تطبيقات تسجيل الصوت، وعرضه في مكان الدراسة في اليوم التالي.

الشكل (1). الاستعانة بجوجل (Translation) في تعزيز مهارتي الاستماع والنطق

ثالثًا: اختبار مهارات اللغة العربية

تم إعداد الاختبار القَبْليّ وعَرْضه على عدد من المُحَكّمين لإبداء الرأي وإجراء عمليات التعديل والإضافة والحذف التي يرونها، ونَفَّذَ الباحث هذه التعديلات، وظهر الاختبار القَبْليُّ في صورته النهائية، فجاءت أسئلته من نوع الاختيار من متعدد، وبعد إجراء التجربة الاستطلاعية لهذا الاختبار، تم حساب معامل الثبات باستخدام (ألفا كرونباخ)، وبلغ معامل الثبات الكلي (0.91)، وهي نسبة ثبات عالية. وتم تطبيقه على عينة الدراسة قبل بدء البرنامج المقترح، حيث بلغ عدد الأسئلة (24) سؤالًا، وزمن الاختبار (60) دقيقة، ثم تم تطبيق الاختبار البعدي على عينة الدراسة بعد انتهاء تجربة

الدراسة وتدريس البرنامج المقترح، الذي استمر لمدة 10 أسابيع، بواقع أربع محاضرات في الأسبوع، ومدة المحاضرة (45) دقيقة، وقد تم تحديد الأوزان النسبية للمحاور الستة لتعلم مهارات اللغة العربية للناطقين بغيرها، كما يبينه الجدول الآتي:

مواصفات اختبار مهارات اللغة العربية				
م	المحور	عدد الأسئلة	أرقام أسئلة المحور	الوزن النسبي
1	تَذَكُّر المفردات	4س	1، 7، 13، 19	16.66
2	فهم النص وإنتاجه	4	2، 8، 14، 20	16.66
3	تعويض نقص المعرفة	4	3، 9، 15، 21	16.66
4	تنظيم عمليات التعلم	4	4، 10، 16، 22	16.66
5	إدارة المشاعر	4	5، 11، 17، 23	16.66
6	التفاعل مع الآخرين	4	6، 12، 18، 24	16.66
	المجموع	24		100

جدول (1) مواصفات اختبار مهارات اللغة العربية.

وتم تصحيح الاختبار بحساب (3) درجات للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخطأ؛ وبناء على هذا فالدرجة الكلية هي: 3x 24= 72 درجة.

5- تحليل البيانات

بعد تحليل بيانات الاختبار القبلي والاختبار البعدي لعينة الدراسة ظهرت نتائج الاختبار القبلي متدنية؛ نظرًا لضعف مستوى الطلاب في مهارات اللغة العربية قبل تدريس البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية الممارسة، ويبين الجدول (2) الفرق بين علامات الطلاب في الاختبارين القبلي والبعدي.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات العينة في الاختبار القبلي والبعدي		
الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	74.50	14.30
البعدي	87.80	10.50

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات العينة في الاختبار القبلي والبعدي.

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لعينة الدراسة في الاختبار البعدي بلغ (87.80)، بانحراف معياري قدره (10.50)، وهو أعلى من متوسط أداء عينة الدراسة في الاختبار القبلي الذي بلغ (74.50) بانحراف معياري قدره (14.30).

ويبين الجدول (3) قيمة "ت"، وحجم الأثر، للحكم على مدى فاعلية البرنامج المقترح القائم على إستراتيجية الممارسة، وذلك على النحو الآتي:

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات العينة في الاختبارين القبلي والبعدي و قيمة "ت" وحجم الأثر لفاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية الممارسة

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة عند 0.05	حجم الأثر	
74.50	14.30					
87.80	10.50	15.72	19	دالة	0.82	كبير

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعلامات العينة في الاختبارين القبلي والبعدي وقيمة "ت" وحجم الأثر لفاعلية البرنامج القائم على إستراتيجية الممارسة.

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات عينة الدراسة في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي؛ حيث إن متوسط علامات الطلاب في الاختبار البعدي (87.80) بانحراف معياري قدره (10.50)، بينما كانت علاماتهم في الاختبار القبلي (74.50) بانحراف معياري قدره (14.30). وبحساب قيمة "ت" لوحظ أنها تساوي (15.72)، وبمقارنتها بقيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (19) تبين أنها قيمة دالة عند مستوى (0.05)، وبهذا يثبت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي.

وتم حساب حجم تأثير استخدام إستراتيجية الممارسة في تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، واستخدم الباحث برنامج ((SPSS لقياس حجم الأثر وذلك بحساب مربع إيتا (η2) الذي بلغ (0.82)، وهو حجم تأثير كبير؛ مما يدل على فاعلية التدريس بتوظيف إستراتيجية الممارسة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، وهو: ما أثر إستراتيجية الممارسة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

النتائج:

أشارت النتائج إلى تحقيق درجة نجاح عالية للبرنامج المقترح القائم على إستراتيجية الممارسة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حيث ظهر واضحًا تفوق مستوى المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي على مستواهم في الاختبار القبلي، وهذا دليل على فاعلية إستراتيجية الممارسة في عمليات تعليم وتعلم المهارات اللغوية، وفي تدريب الدارس على التفاعل اللغوي مع المجتمع المحيط داخل المعهد وخارجه،

وتفيد نتائج الدراسة في التطوير المستمر لبرامج تعليمية وتربوية تتسم بالفاعلية الكبيرة في تعليم وتعلم المهارات اللغوية.

وخلصت الدراسة إلى التنبيه على دور المعلم الحاسم في جذب طلابه إلى المادة التعليمية التي يقوم بتدريسها، وذلك من خلال أسلوبه الجذاب، وتوفير مناخ من الحب والصداقة، وتوظيف إستراتيجيات وأساليب تربوية وتدريسية حديثة، والتنوع في استخدام الأدوات التعليمية من صور وصوت وفيديو، والتدرج في تقديم المادة التعليمية من السهل إلى المتوسط إلى العميق، والاهتمام برأي طلابه وفكرهم، والاستماع إلى أفكارهم وتلبية احتياجاتهم التعليمية.

ويعزو الباحث نجاح البرنامج المقترح باستخدام إستراتيجية الممارسة في تعليم اللغة العربية لعينة الدراسة إلى الآتي:

- أن تحويل دروس البرنامج إلى ممارسة يومية حياتية باختيار عينة الدراسة ومشاركتهم جعل عمليات التعليم والتعلم أكثر متعة؛ فقد تمكن الطلاب من توظيف هذه الدروس في التمثيل وفهم المسموع والمكتوب، وفي تعزيز مهارة القراءة والكتابة والتفكير في إطار السياق والمقام.
- أن إستراتيجية الممارسة بدأت بالتمهيد للطلاب قبل الشروع في الدرس، وانتهت بمناقشة الأفكار المحورية للدرس؛ مما أَسْهَمَ في إتقان الطلاب مهارة ترتيب مكان وزمان الأحداث المتضمنة في الدرس.
- أدت هذه الإستراتيجية إلى تعزيز مستوى عينة الدراسة في: اختبارات الفصل، والخرائط الدلالية، والتكرار الكتابي.
- كما تضمنت هذه الإستراتيجية توجيه أسئلة متنوعة إلى الطلاب أثناء الدرس؛ مما يعزز لديهم مهارات التفكير الناقد، والتمييز بين الحقيقة والرأي والخيال، والحكم على الأحداث المتضمنة في الدرس، والتمييز بين الأفكار المتصلة بالموضوع والمنفصلة عنه.
- أن تفاعل عينة الدراسة مع البرنامج المقترح باستخدام إستراتيجية الممارسة أعانهم على استنباط فكرة الدرس العامة وأفكاره الأساسية، كما أعانهم على استخلاص المفردات الجديدة، والمعاني الضمنية غير المباشرة، والقيم المنثورة في أثناء الدرس.
- أدى تفاعل عينة الدراسة مع التعلم من خلال إستراتيجية الممارسة إلى تميزهم في المحاور التي قام عليها البرنامج المقترح، وهي: تَذَكُّر المفردات، وفهم النص وإنتاجه، وتعويض نقص المعرفة، وتنظيم عمليات التعلم، وإدارة المشاعر، والتفاعل مع الآخرين.

وقد اتفقت هذه النتائج مع النتائج التي توصلت إليها دراسات عديدة، مثل: دراسة (حسين، ومحمد حمدي، 2020)، ودراسة (Abuabah, G., 2020)، ودراسة (Hayati, N., & Usman, U., 2021) التي أظهرت

فاعلية إستراتيجية الممارسة في تعلم اللغة العربية للطلاب الناطقين بغيرها، كما تتفق مع نتائج دراسة (الماكي، محمد أحمد، 2012)، ودراسة (البوعزاوي، المصطفى، 2018)، ودراسة (الفوزان، محمد بن إبراهيم، 2019)، ودراسة (اليحيوي، وائل مطر، 2020)، ودراسة (علي، إيمان محمد، 2020) التي أكدت على أهمية استخدام أنواع متعددة من إستراتيجيات الممارسة في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

التوصيات:

في ضوء ما جاء في خاتمة الدراسة ونتائجها يمكن طرح التوصيات الآتية:

- التوسع في تطبيق إستراتيجية الممارسة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- التركيز على الممارسة الحياتية للغة في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ حتى يسهل تعاملهم مع الناس داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، وفي الشارع والمتاجر والمطارات وغيرها من الأماكن العامة التي يرتادها هؤلاء الطلاب.
- الاستعانة بنتائج هذه الدراسة في تصميم البرامج التعليمية الموجهة إلى دارسي اللغة العربية من الناطقين بغيرها.
- توظيف إستراتيجيات تدريس أخرى تلائم العصر في مثل هذه العمليات التدريسية مثل إستراتيجية الظروف (Situation strategy).
- التركيز على تعزيز مهارتي الاستماع والتحدث من خلال أي إستراتيجية تدريس حديثة، بدلا من الطريقة التقليدية التي تركز على مهارة القراءة والكتابة، وتهمل كثيرًا الاستماع والتحدث؛ ما يؤدي إلى تخريج متعلم غير قادر على التواصل الشفهي مع الشعوب العربية.
- توجيه الطالب إلى مصادر أخرى متوفرة على شبكة الإنترنت، وخاصة منصة اليوتيوب، ليجد قنوات تهتم بتعزيز مهارتي الاستماع والتحدث، وليواصل الحفاظ على ما اكتسبه في البرنامج ويطور مستواه إلى الأفضل.

وبناءً على نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم مقترحات بإجراء البحوث الآتية:

- فاعلية إستراتيجية الظروف (المواقف) في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- أثر الطريقة الطبيعية في تعزيز مهارتي الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.
- برنامج مقترح قائم على إستراتيجية الاتصال لتنمية مهارتي الاستماع والتحدث لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

المراجع

الأعرجي، علاء الدين صادق. (2021). *تأملات، ذكريات وأفكار*، دار إي - كتب.

البوعزاوي، المصطفى. (2018). تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها عبر شبكات التواصل الاجتماعي (الفايسبوك نموذجًا): سياق التجربة وآفاق التعميم، *مجلة مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية*، (18)، 175-222.

حسين، محمد حمدي. (2020). آليات تطبيق إستراتيجية التعليم القائم على الممارسة لرفع القدرات المهارية للطالب: دراسة تطبيقية على مادة Visualization 3D، *مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية*، (24)، 606-617.

رشوان، أحمد محمد علي. (2008). فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التحدث الوظيفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين باللغة الإسبانية، *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (141)، 70-117.

السلامين، محمد عاطف. (2008). *أثر برنامج مقترح باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها على استيعاب المقروء* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم التربوية جامعة الحسين بن طلال، الأردن.

السيد، هداية إبراهيم. (2008). *برنامج مقترح لعلاج الصعوبات اللغوية الشائعة في كتابات دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء مدخل التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر.

شحاته، زين محمد. (1993). برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات اللغوية لدى طلاب العربية من غير الناطقين بها، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، (4)، 173-208.

طعيمة، رشدي أحمد. (1998). *الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس*، دار الفكر العربي.

عبد الحميد، محمد أزورل، والخوالدة، أحمد حمد. (2018). فاعلية برنامج تعليمي قائم على التعلم التشاركي عبر شبكة التواصل الاجتماعي في تحسين مهارة الكتابة لدى الطلبة الماليزيين الناطقين بغير العربية، *مجلة العلوم التربوية*، *45*(4)، 17-45.

عبد العاطي، محمد لطفي محمد جاد، ومدكور، علي أحمد. (1997). *بناء برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثر ذلك على التحصيل والاتجاه نحو اللغة العربية والثقافة الإسلامية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

علي، إيمان محمد سالم. (2020). فاعلية برنامج مقترح قائم على التحليل التقابلي لعلاج صعوبات التجاور الصوتي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، *6*(109)، 11-23.

غزالة، شعبان عبد القادر. (1987). *بناء منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها من المبعوثين للدراسة بالأزهر في المرحلة التأهيلية، (الدراسات الخاصة)* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الأزهر.

ف. عبد الرحيم (1418). *دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها*، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الفوزان، محمد بن إبراهيم. (2019). أثر استخدام إستراتيجية رواية القصص الإلكترونية في تدريس القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، *المجلة التربوية*، *33*(131)، 249-278.

الماكي، محمد أحمد عبد الله. (2012). *فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم على إستراتيجية المقارنة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

مدكور، علي أحمد. (1985). *تقويم برامج إعداد معلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها*، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

مدكور، علي أحمد. (1991). *تدريس فنون اللغة العربية*، دار الشوف.

مرسي، عمرو مختار. (2018). برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، *مجلة بحوث في تدريس اللغات*، (3)، 21-57.

الهاشمي، هند بنت عبد الله. (2005). فعالية برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية في تحصيل التلاميذ الناطقين بغيرها واتجاهاتهم نحوها في سلطنة عمان [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

الواسطي، سلمان داود. (1985م). *دارسو اللغة العربية من الأجانب ونوعياتهم*، وقائع ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجزء الثاني، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

اليحيوي، وائل مطر حسن. (2020). فاعلية برنامج قائم على المدخل التقني في علاج صعوبات تعلم مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، *المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات*، (20)، 1-45.

References

ʿAbd al-ʿĀṭī, Muḥammad Luṭfī Muḥammad Jād, wmdkwr, ʿAlī Aḥmad. (1997). *binā' Barnāmaj li-taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā wa-athar dhālika ʿalá al-taḥṣīl wālātjāh Naḥwa al-lughah al-ʿArabīyah wa-al-Thaqāfah al-Islāmīyah* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Maʿhad al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Tarbawīyah, Jāmiʿat al-Qāhirah, al-Qāhirah, Miṣr, (in Arabic).

ʿAbd al-Ḥamīd, Muḥammad azwrl, wālkhwāldh, Aḥmad Ḥamad. (2018). fāʿilīyat Barnāmaj taʿlīmī qā'im ʿalá al-taʿallum al-tashārukī ʿabra Shabakah al-tawāṣul al-ijtimāʿī fī Taḥsīn mhārh al-kitābah ladá al-ṭalabah almālyzyyn al-nāṭiqīn bi-ghayr al-ʿArabīyah, *Majallat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah, 45* (4), 17-45, (in Arabic).

Abuabah, G. (2020). The Effects of Using the Mad Minute Strategy in Teaching English among Female Students in Some Saudi High Schools. *Theory and Practice in Language Studies, 10*(5), 542-556.

al-Aʿrajī, ʿAlā' al-Dīn Ṣādiq. (2021). *Ta'ammulāt*, Dhikrayāt wa-afkār, Dār iy-kutub, (in Arabic).

Albwʿzāwy, al-Muṣṭafá. (2018). tadrīs al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā ʿabra Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī (alfāysbwk namūdhajan): siyāq al-tajribah wa-āfāq al-taʿmīm, *Majallat Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah ʿalá al-Shabakah al-ʿĀlamīyah*, (18), 175-222, (in Arabic).

al-Fawzān, Muḥammad ibn Ibrāhīm. (2019). Athar istikhdām istirātījīyah riwāyah al-qiṣaṣ al-iliktrūnīyah fī tadrīs al-qirā'ah fī Tanmiyat mahārāt al-fahm alqrā'y ladá dārsy al-lughah al-ʿArabīyah al-nāṭiqīn bi-ghayrihā, *al-Majallah al-Tarbawīyah, 33* (131), 249-278, (in Arabic).

al-Hāshimī, Hind bint ʿAbd Allāh. (2005). *fa'ālīyat Barnāmaj muqtaraḥ li-taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah fī taḥṣīl al-talāmīdh al-nāṭiqīn bi-ghayrihā wa-ittijāhātuhum naḥwahā fī Salṭanat ʿAmmān* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah]. Maʿhad al-Dirāsāt al-Tarbawīyah, Jāmiʿat al-Qāhirah, al-Qāhirah, (in Arabic).

ʿAlī, Īmān Muḥammad Sālim. (2020). fāʿilīyat Barnāmaj muqtaraḥ qāʾim ʿalá al-Taḥlīl al-taqābulī li-ʿIlāj ṣuʿūbāt al-tajāwur al-ṣawtī ladá dārsy al-lughah al-ʿArabīyah al-nāṭiqīn bi-ghayrihā, *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah bi-al-Manṣūrah, 6* (109), 11-53.

Almāky, Muḥammad Aḥmad ʿAbd Allāh. (2012). *fāʿilīyat Barnāmaj taʿlīmī muqtaraḥ qāʾim ʿalá istirātījīyah al-muqāranah li-taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-Dirāsāt al-ʿUlyā, al-Jāmiʿah al-Urdunīyah, (in Arabic).

al-Salāmīn, Muḥammad ʿĀṭif. (2008). *Athar Barnāmaj muqtaraḥ bi-istikhdām Shabakāt al-tawāṣul al-ijtimāʿī li-taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā ʿalá istīʿāb almqrwʾ* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kullīyat al-ʿUlūm al-Tarbawīyah Jāmiʿat al-Ḥusayn ibn Ṭalāl, al-Urdun, (in Arabic).

al-Sayyid, Hidāyat Ibrāhīm. (2008). *Barnāmaj muqtaraḥ li-ʿIlāj al-ṣuʿūbāt al-lughawīyah al-shāʾiʿah fī Kitābāt dārsy al-lughah al-ʿArabīyah al-nāṭiqīn bi-ghayrihā fī ḍawʾ madkhal al-Taqābul al-lughawī wa-taḥlīl al-akhṭāʾ* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Maʿhad al-Dirāsāt al-Tarbawīyah, Jāmiʿat al-Qāhirah, Miṣr, (in Arabic).

al-Wāsiṭī, Salmān Dāwūd. (1985m). *dārsw al-lughah al-ʿArabīyah min al-ajānib wnwʿyāthm, waqāʾiʿ nadawāt Taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā, al-juzʾ al-Thānī*, Maktab al-Tarbiyah al-ʿArabī li-Duwal al-Khalīj, (in Arabic).

al-Yaḥyawī, Wāʾil Maṭar Ḥasan. (2020). fāʿilīyat Barnāmaj qāʾim ʿalá al-Madkhal al-tiqanī fī ʿilāj ṣuʿūbāt taʿallum mahārāt al-kitābah ladá mtʿlmy al-lughah al-ʿArabīyah al-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrá, *al-Majallah al-iliktrūnīyah al-shāmilah mutaʿaddidah al-takhaṣṣuṣāt*, (20), 1-45, (in Arabic).

Bryan G. Cook, Garnett J. Smith, and Melody Tankersley. (2012). *Evidence-Based Practices in Education*, APA American Psychological Association, Educational Psychology Handbook: Vol. 1, 495–527.

Cook, B. G., Smith, G. J., & Tankersley, M. (2012). *Evidence-based practices in education*. APA American Psychological Association.

F. ʿAbd al-Raḥīm (1418). *Durūs al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā*, al-Jāmiʿah al-Islāmīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah, (in Arabic).

Fetria, F. Z. (2016). Teachers Strategies in Teaching English Vocabulary (A Study of the English Teachers of State Junior High Schools Kecamatan Lima Kaum). [Unpublished master's dissertation], University of North Sumatra.

Ghazālah, Shaʿbān ʿAbd al-Qādir. (1987). *bināʾ Manhaj li-taʿlīm al-lughah al-ʿArabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā min al-mabʿūthīn lil-dirāsah bi-al-Azhar fī al-marḥalah alt'hylyh*, (al-Dirāsāt al-khāṣṣah) [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʿat al-Azhar, (in Arabic).

Greenwalt, K. A. (2016). *Dewey on teaching and teacher education*. Encyclopedia of educational philosophy and theory, 1.(4).

Guy Caruso. (2011). The Concept of "Best Practice": A brief overview of its meanings, scope, uses, and shortcomings, Article in International Journal of Disability Development and Education September.

Hayati, N., & Usman, U. (2021). The Study of Strategies in Learning English and English Academic Achievement. *ENGLISH FRANCA: Academic Journal of English Language and Education, 5*(2), 347-366.

Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2021). Special and inclusive education: Perspectives, challenges, and prospects. *Education Sciences, 11*(7), 362.

Ḥusayn, Muḥammad Ḥamdī. (2020). ālīyāt taṭbīq istirātījīyah al-Taʿlīm al-qāʾim ʿalá al-mumārasah li-rafʿ al-qudrāt almhāryh llṭālb : dirāsah taṭbīqīyah ʿalá māddat Visualization 3D, *Majallat al-ʿImārah wa-al-Funūn wa-al-ʿUlūm al-Insānīyah*, (24), 606-617, (in Arabic).

Indriarti, I. (2014). The Effectiveness of Semantic Mapping Strategy to Improve Students' Vocabulary Mastery. In ELT Forum: *Journal of English Language Teaching, 3*, (1).

J. Higgs (2012). *Practice-Based Education: Perspectives and Strategies4*, Sense Publishers.

Jean-Pascal Beaudoin (2013). *Introduction to Inclusive Teaching Practices, Centre for University Teaching*, University of Ottawa, v10.

M. Kennedy, L. Grealish, S. Billett & S. Gherardi (2015). *Practice-based learning in Higher Education: Jostling cultures*, New York: Springer.

Madkūr, ʿAlī Aḥmad. (1991). *tadrīs Funūn al-lughah al-ʿArabīyah*, Dār al-Shūf, (in Arabic).

Michae, G., & Harris, V. (1999). *Modern Languages and Learning Strategies: In Theory and Practice*. Routledge Falmer.

Mursī, ʿAmr Mukhtār. (2018). Barnāmaj qāʾim ʿalá madkhal al-qirāʾah al-Istirātījīyah li-Tanmiyat mahārāt fahm almqrw' ladá mtʿlmy al-lughah al-ʿArabīyah al-nāṭiqīn bi-ghayrihā, *Majallat Buḥūth fī tadrīs al-lughāt*, (3), 21-57, (in Arabic).

Rashwān, Aḥmad Muḥammad ʿAlī. (2008). fāʿilīyat istikhdām al-Madkhal al-waẓīfī fī Tanmiyat mahārāt al-taḥadduth al-waẓīfīyah ladá mtʿlmy al-lughah al-ʿArabīyah al-nāṭiqīn bi-al-lughah al-Isbānīyah, *Dirāsāt fī al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs*, (141), 70-117, (in Arabic).

Shiḥātah, Zayn Muḥammad. (1993). Barnāmaj muqtaraḥ li-Tanmiyat baʿḍ al-mahārāt al-lughawīyah ladá ṭullāb al-ʿArabīyah min ghayr al-nāṭiqīn bi-hā, *Majallat al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-ʿilm al-nafs*, (4), 173-208, (in Arabic).

Souriyavongsa, T., Abidin, M. J. Z., Sam, R., Mei, L. L., & Aloysius, I. B. (2013). Investigating Learning English Strategies and English Needs of Undergraduate Students at the National University of Laos. *English Language Teaching, 6*(10), 57-71.

Sukardi, W. (2014). English language learning strategies: Attend to from and attend to meaning strategies (a case study at sma negeri 9 makassar). IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, *Linguistics and Literature, 2*.(2)

Thu, T. H. (2009). *Learning Strategies Used by Successful Language Learners*. Online Submission

Ṭuʿaymah, Rushdī Aḥmad. (1998). *al-Thaqāfah al-ʿArabīyah al-Islāmīyah bayna al-Taʾlīf wa-al-tadrīs*, Dār al-Fikr al-ʿArabī, (in Arabic).

.

OPEN ACCESS
Received: 01 -04 -2024
Accepted: 22- 07-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Attitudes of Saudi Students Towards EFL, English teachers and learning situations

Dr. Syed Sarwar Hussain *

Shussain1@ksu.edu.sa

Abstract

This research investigated students' attitudes towards learning English as a Foreign Language (EFL) in Saudi Arabia. Specifically, the study detected Saudi EFL students towards English language, English teachers and learning situations. Data were gathered via a questionnaire from a randomly selected sample of 150 Saudi students. Quantitative analysis was conducted using SPSS version 28, with findings presented through tables and interpreted using Mean Scores and Standard Deviation. The study indicated that students have high positive attitudes among Saudi students towards studying EFL. The study also found that students showed moderate perceptions about English teachers and learning situations. The study recommended collaborative efforts to improve the recruitment of proficient English teachers and encourage student participation in extracurricular activities aimed at enhancing English-speaking skills and fostering positive attitudes towards language learning.

Keywords: EFL Students' attitudes, English speaking skills, instrumental motivation, integrative motivation.

* Associate Professor, Department of English Language, College of Language Sciences, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Cite this article as: Hussain, Syed Sarwar. (2024). Attitudes of Saudi Students Towards EFL, English teachers and learning situations, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 486 -507.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2081

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/04/01م
تاريخ القبول: 2024/07/22م

اتجاهات الطلاب السعوديين نحو تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية ومعلمي اللغة الإنجليزية وظروف التعلم

د. سيد سرور حسين *
Shussain1@ksu.edu.sa

ملخص:

تبحث هذه الدراسة عن مواقف الطلاب السعوديين تجاه اللغة الإنجليزية، والمعلمين، وظروف التعلم. تم جمع البيانات من خلال توزيع استبيان على عينة مختارة عشوائيًا تضم 150 طالبًا سعوديًا. تم إجراء تحليل كمي باستخدام برنامج SPSS الإصدار 28، وتم تقديم النتائج من خلال جداول وتفسيرها باستخدام متوسط الدرجات والانحراف المعياري. أشارت الدراسة إلى أن الطلاب لديهم مواقف إيجابية عالية تجاه دراسة اللغة الإنجليزية. كما وجدت الدراسة أن الطلاب أظهروا مواقف معتدلة حول المعلمين وظروف التعلم. أوصت الدراسة بضرورة بذل جهود تعاونية لتحسين توظيف المعلمين المتمكنين في اللغة الإنجليزية وتشجيع مشاركة الطلاب في الأنشطة اللامنهجية التي تهدف إلى تعزيز مهارات التحدث باللغة الإنجليزية وتعزيز المواقف الإيجابية تجاه تعلم اللغة.

الكلمات المفتاحية: اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية اتجاهات الطلاب، مهارات التحدث باللغة الإنجليزية، الدافع الفعال، الدافع التكاملي.

* أستاذ مشارك - قسم اللغة الإنجليزية - كلية علوم اللغة - جامعة الملك سعود/ الرياض - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: حسين، سيد سرور. (2024). اتجاهات الطلاب السعوديين نحو تعلم اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية ومعلمي اللغة الإنجليزية وظروف التعلم، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 486-507.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

1. Introduction

1.1. Background of the study

English serves as a prevalent global language, despite being foreign to many. Its significance transcends borders, with widespread usage in speaking, reading, and comprehension across diverse regions. Delić (2020) emphasizes its unifying role, facilitating communication and shared understanding among people worldwide. Moreover, English is widely recognized as the language of choice for international intellectual discourse, fostering dialogue among scholars from different countries both in virtual and physical settings (Yudintseva, 2023).

Adila et al. (2018) categorized English speakers into three groups: those who speak it as their first language, those who speak it as a second or supplementary language, and those who acquire it as a foreign language. According to some language experts, the English language is very important in a variety of fields throughout the globe. For example, it is used by international agencies and conferences, scientific publications, international banking, advertising for big brands, sound cultural products such as films, TV, and popular music, among others (Delić, 2020).

In Saudi Arabia, English is used for a variety of reasons in several fields of work. Students, therefore, are required to speak English outside of the classroom and that gives them the chance to acquire the language informally. Numerous studies have explored college students' perspectives on English learning in the Saudi Arabian context (Ali et al., 2023). Despite ample educational resources and facilities, students' English proficiency fell short of expectations (Alsubaie, 2021). This shortfall was linked to EFL students' overall negative attitudes toward education, alongside factors like low confidence and apprehension about making mistakes in English. In addressing this challenge, researchers underscored the pivotal role of teachers in fostering positive attitudes toward learning and promoting active use of the language among students (Muftah, 2022). Outside of the educational institutions, the function of English in Saudi Arabia resembles that of nations where English is regarded as a foreign language rather than being used as a second language used extensively as in the case of countries such as Nigeria and Kenya (Ajape et al., 2015). As a result, students have been expected to acquire English primarily via the use of it as a medium of instruction. Some academics have questioned how effective the use of English may be as a medium of instruction (Bälter et al., 2023). Because English language is used as a medium of teaching throughout the country's educational system from junior secondary to tertiary levels, it is difficult for students to grasp it in the time allotted in the classroom. According to Almusharraf (2021), the main reason for high school and university students' failure is the inability use

English as the medium of instruction and the classification of English as a foreign language, which limits students' opportunities to practice outside of the classroom, as an informal method of learning.

1.2. Statement of the problem

The importance of learning English as a foreign language (EFL) has been increasingly recognized in Saudi Arabia, given its potential to broaden the educational and professional opportunities for the younger generation. Previous research, such as that by Al-Seghayer (2023), has explored students' attitudes towards learning English. Additionally, Wayar (2017) has demonstrated a connection between students' attitudes and their learning outcomes in foreign languages. Pham and Nguyen (2021) have highlighted that attitudes are shaped by the values individuals attribute to language learning.

Despite these insights, existing studies have largely focused on either measuring students' attitudes or examining general variables influencing foreign language acquisition (Getie, 2020). However, there is a notable gap in understanding the specific factors influencing Saudi students' attitudes toward learning English as a second language. Prior research has not thoroughly investigated the unique contextual factors and cultural influences that may impact these attitudes in the Saudi Arabian educational setting.

This study aims to address this gap by examining the distinct factors that affect Saudi students' attitudes toward learning English. Unlike earlier studies that have concentrated on either the general attitudes or broad variables impacting language learning, this research seeks to provide a detailed analysis of the specific aspects influencing EFL attitudes within the Saudi context. By identifying these factors, the study will contribute to a more nuanced understanding of how Saudi students perceive and engage with English language learning, potentially informing more effective teaching strategies and educational policies in the region.

1.3. Research Questions

The different research questions of the study include the following:

1. To what extent do Saudi EFL students perceive English language learning?
2. To what extent do Saudi students perceive their teachers of English language?
3. What is the perceptions of Saudi students towards English language learning situation?

1.4 Significance of the study

The current study's findings hold pivotal significance within the realm of English education, offering empirical insights into the myriad factors influencing students' attitudes toward learning English as a foreign language. These findings serve as a cornerstone for future research endeavors, providing a solid reference point for exploring students' attitudes and perceptions regarding English language acquisition.

2. Literature Review

2.1. Students' Attitudes

Recent academic research in both first and second language acquisition has underscored the importance of Saudi students' attitudes toward learning English. Studies reveal that a student's attitude is a critical factor in language learning, particularly in the context of second or foreign language education (Alotaibi, 2020). According to Ajepe (2014), attitudes influence performance more significantly than performance influences attitudes, impacting learners' behavior, mood, and overall learning outcomes. This highlights the strong connection between language acquisition and learner attitudes, demonstrating that both positive and negative attitudes can profoundly affect the success of language development (Alhamami, 2022). Discovering how students feel about language throughout the teaching-learning process may be valuable to both the instructor and the student. As a result, we must evaluate the emotional realm's importance. Interest, values, and propensity are all part of the emotional realm, and they all have an influence on our attitudes (Huwari, 2021).

Alzaidiyeen (2017) emphasizes that attitudes, which are shaped early in life, are influenced by interactions with parents, peers, and other social environments. In the context of language learning, attitudes are crucial because they affect both motivation and the ability to acquire the language. For instance, external pressures can reduce internal motivation and lead to negative attitudes towards learning (Abidin et al., 2012). Furthermore students' perceptions of the language, its associated culture, and their own identity significantly impact their effectiveness in learning (Adila et al., 2018).

Ali et al. (2019) describe integrative motivation as the desire to become both bilingual and bicultural. Understanding different types of motivation, especially integrative and instrumental, is essential for grasping their effects on language learning. However, opportunities for integration within the target language community are often limited (Wayar, 2017).

2.2. Factors that influence students' language acquisition

Students' learning outcomes are significantly affected by their attitudes towards learning (Le & Le, 2022). This section investigates the factors influencing the attitudes of foreign language learners in Saudi Arabian academic institutions. It aims to identify both internal and external variables that impact these students' attitudes towards language learning.

2.2.1. Learner's personality

In every teaching situation, the learner is likely the most significant variable. Over the years, researchers and educators have shown increasing interest in the emotional aspects of second and foreign language learning. Abidin et al. (2012) observes that a wide range of personal and attitudinal variables are part

of learner traits. Among these, language learning attitudes contribute to the emotional filter; however, the classroom atmosphere created and maintained by the teacher also plays a crucial role in managing this filter, in addition to the students' attitudes.

A skilled language learner, who receives ample input in a second or foreign language, maintains a low effective filter, which facilitates effective language acquisition. Getie (2020) claims that affective principles form the basis for developing teaching approaches and learning materials. In the language acquisition process, factors such as self-confidence, risk-taking, anxiety, as well as the learner's attitude and motivation, are critical. Personal characteristics are connected to attitudinal and motivational factors, and learners exhibit a wide range of personalities.

Self-confidence, according to Ajape et al. (2015), enhances the learner's intake and results in a low filter. Students' self-confidence may be boosted by using simpler processes at the start of class activities, since a feeling of accomplishment will motivate them to complete the following, more challenging activity. Self-efficacy, self-esteem, risk-taking, and a lack of anxiety are all self-confidence traits connected to learning a second or foreign language. Because they indicate the students' confidence that he or she can manage and accomplish in the learning context, self-efficacy is a component of learning. Increased self-efficacy, or the anticipation of outstanding results, on the other hand, promotes motivation, a positive attitude, and the willingness to take chances in learning.

Linguistic learning problems may have a negative influence on students' self-esteem, which can affect their attitudes and language proficiency. Learners may believe that learning the target language is difficult or that there is a specific method for doing so. As a consequence of these beliefs, negative assumptions, and self-expectations, the learner's views and attitude about his or her ability to learn the language changes (Ahmed, 2015).

2.2.2. Risk-taking

Huwari (2021) believes that students often adopt similar ideas, attitudes, expectations, and behaviors through the communication of views, expectations, and attitudes from their teachers. When teachers embody these positive qualities and systematically engage with their students, learners are more likely to develop a favorable attitude toward learning the language. This positive attitude is crucial, as it affects learners' willingness to take risks in their language learning process.

Adila et al. (2018) highlight that instructors' attitudes toward learners significantly impact the learners' attitudes, the quality and quantity of their learning, and their overall language outcomes. Additionally, learners' perceptions of the classroom environment play a critical role. A comfortable classroom

atmosphere, along with positive views of the instructor, can enhance learners' self-confidence and integrative motivation.

In the context of risk-taking in language learning, a supportive and encouraging classroom environment, as described by Huwari (2021) and Adila et al. (2018), can foster a sense of security and reduce anxiety. This, in turn, encourages learners to engage more openly with the language, take risks, and experiment with new language structures and vocabulary, which are essential components of effective language acquisition. Positive attitudes towards both the instructor and the learning environment thus play a key role in reducing the emotional barriers and enhancing learners' willingness to take risks in their language learning journey.

Language acquisition deals with language usage in a variety of contexts and includes interpersonal relationships Javadi, & Kazemirad (2020). The prevalence of contacts in the global setting amongst non-native language speakers highlights the importance of researches on language acquisition and also the risk factors that are involved and must be taken care of in the process of learning (Gass & Slinkier, 2008). Adila et al. (2018) believed that the learning environment has an impact on students' attitudes and achievement. Anxiety and fury may impact students' attitudes and motives, particularly in situations where English is a required subject. According to Delić (2020), there is a correlation between learners' attitudes and instructors' authority, as well as learners' abilities to engage in the classroom, in a nation where English language is considered as a mandatory or compulsory subject. In such circumstances, the instructor has complete control over the classroom, which leads to demotivation and reluctance among the students. In addition, there is another crucial component in the teaching-learning context or scenario that must be emphasized: time. The amount of hours available to study and teach the language will certainly have an impact on the degree of achievement (Abidin et al., 2012).

2.2.3. Social context

In their study, Kesgin and Arslan (2015) indicate that languages are basically or fundamentally social processes since they are learnt in social situations, while fostering personal development for participation in community life. So, learning a foreign language is crucial for integrating into the globalized world and becoming an active member of society. Similarly, Karatas et al. (2016) believe that language usage and language acquisition are aspects of the environment in which learners live; as a result, each classroom activity must be interpreted in context and has its own impact on learners' beliefs, attitudes, and molded behavior.

Factors related with the parents of learners, such as their level of education, preference for religion, culture, their socioeconomic levels, and their ability to understand the target language, are significant indicators that have to be considered. The rationales, ambitions, and priorities of the parents are determined

by these elements. Huwari (2021) finds that the learners' views mirrored their parents' sentiments. Accordingly, learners acquire their parents' attitudes toward the target language, which has an impact on the learners' language learning success.

Le and Le (2022) discovered in their research that the more parents utilize the foreign language at home, the higher the students' mean score. As a result, one reason students achieve greater levels of proficiency in a foreign language is because they live in a supportive environment, either because they are more motivated to study or because they have more chances to learn. When it comes to students' views about a high school topic, parents' attitudes toward the subject and their students' successes in the foreign language have been shown to be quite crucial. When it comes to learning a foreign language, not only the learner's personal motivation is important, but so are his or her parents' opinions regarding foreign languages.

The peer group of a language learner has a significant impact on his or her attitude toward learning a foreign or second language. Whatever the reason working in any particular situation, the consequence is that an individual's peer may impact beliefs and conduct more than his or her parents (Getie, 2020). Since their youth, the majority of students have built close relationships with their parents and peers. Their prior cumulative experience aids in the development of a good or negative attitude toward their parents and peer groups. Peer organizations such as class, unions, sororities, and fraternities differentially promote the display of specific views crucial to the group's membership and acceptability (Getie, 2020).

3.0 Methodology

3.1 Research design

The study used the quantitative approach based on the descriptive research design. The descriptive research design is basically an inquiry in which quantitative data are gathered and evaluated to characterize a particular phenomenon in terms of current trends, current occurrences, and current connections between various variables. The descriptive research design enables the researcher to effectively generalize the different findings of the study (Siedlecki, 2020). The researcher believes that it is particularly suitable to study a larger population of English language learners at different Saudi academic institutions with basic, pre-intermediate, and intermediate level language proficiency, that provided data about the topic of study.

3.2 Population, Sample Size and Sampling Technique

The study focused on Saudi language learners with varying levels of language accessibility. The population selection aimed to identify the optimal sample for the research. It utilized a sample of 150 study participants who were all active learners at different schools and Universities in Saudi Arabia.

The research employed stratified and simple random sample methods that fall under probability sampling approaches. In this instance, stratified sampling was used to arrive at the goal sample, and a basic

random sampling method was used to extract the final sample from the strata. Simple random sampling has the benefit of producing samples that are highly representative of the population (Noor, 2022). It may, however, be laborious and time-consuming, particularly when working with large samples.

To elaborate, the stratified sampling method involved dividing the population into distinct strata based on key characteristics relevant to the study. In this case, the population of 500 students, initially considered for the study, was divided into strata based on two factors, the level of English proficiency, and the educational background. Firstly, the students were grouped into two strata based on their educational background i.e. rural or urban education. Within each of these strata, students were further divided into three sub-groups based on the level of English proficiency i.e. basic, pre-intermediate and intermediate. This approach ensured that each subgroup was adequately represented in the sample.

To obtain the final sample of 150 students, simple random sampling was applied within each stratum. This means that within each subgroup (or stratum), students were selected randomly, ensuring that every student within a stratum had an equal chance of being included in the final sample. This method aimed to achieve a representative sample that reflects the diversity of the entire population.

3.3 Data collection

The study utilized a closed-ended online questionnaire with fourteen items was developed in English to collect data from the selected English language learners in Saudi Arabia. The questionnaire utilizes a five-point Likert scale to measure respondents' attitudes on a range of statements. The scale includes the following response options: SD-Strongly Disagree; D-Disagree; A-Agree; SA-Strongly Agree: and U-Undecided.

A survey questionnaire is one of the easiest and most often used data gathering techniques. The questionnaire was tested for its reliability by two researcher colleagues at the College of Language Sciences, at King Saud University where the researcher works, and then sent to the subjects on their WhatsApp numbers. This is because it is less costly since it covers a huge number of respondents in a short period of time, and it enables respondents to freely answer sensitive topics without fear of the researcher's judgment or rejection. Prior to sending the online questionnaire, a pilot survey was used to gain a preliminary view in order to get an insight into factors affecting the attitudes of students towards learning EFL in Saudi Arabia.

3.5 Data analysis

The quantitative data collected from the selected students was coded and then transferred to SPSS version 28 to be analyzed. Tables were used to display the findings, and frequencies and percentages were used to interpret them using descriptive statistics.

3.6 Ethical considerations

The researcher ensured that informed consent was obtained to confirm the willingness of students to participate in the study. This was in addition to maintaining a high degree of secrecy and privacy while working with respondents' data. Finally, the respondents were given the freedom to answer questions based on their interpretation of the different opinion questions. This helped in obtaining broad answers to certain questions.

4.0 Results

This section presents the interpretation, based on descriptive statistics, of the different results obtained after analyzing data collected from the selected students.

4.1 Demographic characteristics

Results about the demographic characteristics of the selected different students who participated in the study are presented in Table 1:

Table 1.

Showing participants' demographic information

Characteristic	Frequency	Percentage (%)
Gender		
Male	93	62
Female	57	37
Age		
Below 16 years	37	24.7
16-20 years	53	35.3
20 -25 years	51	34.0
Above 25 years	9	6.0
Years spent in school		
0-4	9	6.0
5-8	52	34.7
9-12	68	45.3
Above 12	21	14.0
Total	**150**	**100**

Majority of the selected study participants (62%) were male, and only 37% were female. The majority of the students (35.3%) were 16 -20 years old, and only 6% were above 25 years. The majority of the students (45.3%) had spent 9-12 years in school, and only 6% had spent less than 4 years in school. This indicates that the participants had a great experience in school and knowledge on the factors that influence students' attitudes towards learning the English language.

4.1.1. Opinions of students on English language

Table 2

Students' opinions on English language

		Mean Score	Std. Dev.
1.	I think English is a very easy to learn subject	4.09	1.29
2.	I like to learn and speak English because I wish to travel abroad	4.05	0.83
3.	I normally use English language in speaking to people	2.09	0.91
4.	I am interested in English language because I want to have a career in this language.	3.94	1.29
5.	I like to learn English since it is one way to acquire a good employment	3.70	1.23
6.	I am interested in learning English because I want to pass exams	3.54	1.07
Average		3.56	1.10

Table 2 summarizes students' opinions regarding learning English as a Foreign Language (EFL). Table 2 shows that students had a high perception on English language with an average mean (M=3.56, Std=1.10). Students' responses to the statements ranked from high to low. Statement 1 which states, "I think English is a very easy subject to learn" is 4.09. This indicates that students, on average, tend to agree that English is an easy subject to learn. The Standard Deviation for the statement is approximately 1.29. This value indicates the degree of variation or dispersion of students' opinions regarding the ease of learning English This suggests a need for educators to address the diverse needs and experiences of students in their English language learning environment. Statement 3 which states "I normally use English language in speaking to people" scored the lowest, M= 2.09. This indicates that students, on average, lean toward disagreeing that they use English when speaking to others, suggesting a potential area for improvement in language use among the students. The Standard Deviation for the statement is approximately 0.91. This value indicates the degree of variation or

dispersion in students' opinions about using English when speaking to others, with a smaller Standard Deviation suggesting that most students' responses are relatively consistent around the mean score.

4.1.2. Students' perception about Teachers of English language

Table 3

Perceptions of students concerning English language learning situation

Statements	Mean Score	Std. Dev.
I like studying English due to proper seating arrangements, and interesting classroom dynamics	2.15	1.10
I like to take English lessons since the way they are taught is fascinating	2.52	1.08
I like learning English because I am able to discuss it with fellow students	3.67	1.09
I am interested in English since it is widely spoken in the classroom and in the entire school	3.84	0.96
Average	3.04	1.05

Table 3 summarizes students' perceptions regarding their English language learning environment. The average scores reflect a generally moderate (M= 3.04, Std= 1.05) positive perception of the English language learning situation among students, highlighting areas of appreciation while also pointing to aspects that might need further attention to enhance overall satisfaction and engagement in English classes. Statement 4 which states "I am interested in English since it is widely spoken in the classroom and in the entire school," received the highest Mean Score, indicating that students feel a strong connection to the English language in their environment. The score of 3.84 suggests that students perceive the widespread use of English as a motivating factor in their learning. The relatively low Standard Deviation (0.96) implies that there is a general consensus among students regarding this perception, meaning that most students share this positive sentiment about the prominence of English in their school and classroom settings. This widespread use likely creates a supportive atmosphere for learning, reinforcing their interest in the language. Statement 1 "I like studying English due to proper seating arrangements, and interesting classroom dynamics," received the

lowest Mean Score of 2.15, indicating that students do not find the physical classroom environment or dynamics particularly influential or enjoyable when it comes to their English studies. The higher Standard Deviation (1.10) suggests more variability in responses, indicating that while some students might appreciate the seating and dynamics, many do not find them significant to their learning experience. This perception could suggest that factors such as engaging teaching methods or interpersonal interactions might outweigh physical arrangements in influencing students' interest and enjoyment in learning English.

The analysis of these two statements reveals crucial insights into students' perceptions of their English language learning environment. While the presence of English as a commonly spoken language positively impacts their interest, the physical learning conditions appear less effective in enhancing their study experience. Addressing the factors contributing to the lower value, such as classroom arrangement and dynamics, may enhance overall student engagement and learning outcomes in English language classes.

4.1.3. Students' perception of the learning situation.

The study also sought to assess the attitudes of students towards teachers of English Language and the results are presented in Table 4 below:

Table 4

Students' attitudes towards teachers of English Language

	Mean Score	**Std. Dev.**
I am in support of our English teacher's teaching techniques	4.13	1.29
Our English teacher utilizes several illustrations while teaching	3.88	0.96
Inside and outside of the classroom, our English instructor pushes us to converse in English.	4.20	1.08
Our English teacher's method of teaching is monotonous.	1.66	0.93
Average	3.10	1.02

Table 4 presents students' perception of the learning situation. The average scores (M=3.10, Std=1.02) reflect a favorable perception of English teaching methods among students, emphasizing engagement, support, and effective communication in the classroom. The average scores indicate a generally positive attitude towards English teachers and their methods among students. The combination of high agreement

percentages on supportive teaching techniques, effective use of illustrations, and encouragement to engage in conversation points towards an effective teaching environment. Statement 3 "Inside and outside of the classroom, our English instructor pushes us to converse in English," received the highest mean score of 4.20, indicating a strong positive attitude among students towards their English instructor's encouragement of conversational practice in English. This suggests that students value opportunities to engage in conversation, both in and out of the classroom, as a key component of their language learning experience. The standard deviation of 1.08 indicates some variability in responses, but overall, the data shows that most students appreciate and support this interactive approach to learning. This emphasis on conversation likely contributes to their language development and helps create a more dynamic and engaging learning environment. Statement 4 which states, "Our English teacher's method of teaching is monotonous," received the lowest mean score of 1.66, which indicates that students generally do not perceive their English teacher's teaching style as boring or unengaging. This low score suggests that students are largely dissatisfied with this characterization of their teacher's methods, reflecting a positive perception of the teaching strategies employed. The standard deviation of 0.93 indicates that while there are some differing opinions, the majority do not agree with the notion that the teaching is monotonous. This result may highlight the effectiveness of the teacher's approach, as students feel that their learning experiences are varied and stimulating. The analysis of these two statements reveals important insights into students' attitudes towards their English language teachers. The high score for the encouragement of conversational practice suggests that students appreciate and benefit from interactive learning, while the low score for monotony indicates that they do not find the teaching methods dull or uninteresting. This positive perception of teaching methods, coupled with active engagement in conversation, likely contributes to a more effective and enjoyable language learning environment. Educators might consider continuing to emphasize interactive strategies while maintaining a varied and engaging teaching style to further enhance student attitudes and learning outcomes.

5.0 Discussion

The study aimed to identify key factors influencing students' overall attitudes toward learning English.

The study found that EFL students have high perception on English language**.** Its findings indicate that English as a Foreign Language (EFL) students possess a high perception of the English language across various aspects, as evidenced by the data presented in the tables.

Many studies have similarly found that EFL students tend to have positive attitudes towards learning English, often driven by career aspirations and personal interests (Ahmed, 2015). This aligns with the high mean scores for English language learning in this study. As shown in Ahmed's (2015) paper, results in the

present study indicate that EFL students maintain a high perception of the English language, particularly regarding its accessibility, and its relevance to their future. While there are areas for improvement, especially concerning classroom dynamics, the positive attitudes and perceptions reflected in the data align with broader trends observed in the literature on English language learning. Addressing the lower values identified could further enhance students' learning experiences and attitudes.

The present study suggests that various aspects of the learning environment, including teaching methods, classroom conditions, and instructional materials, can impact language acquisition. For instance, engaging and well-illustrated English textbooks may enhance students' comprehension and learning. Researchers like Getie (2020) suggest that authentic resources increase language awareness and facilitate acquisition. Conversely, if English instruction lacks appeal, students may develop negative attitudes towards learning the language.

The study also found that students have moderate perception on English language teachers. Previous studies have shown that the effectiveness of English language teachers greatly influences student motivation and engagement. For example, research by Dörnyei (2001) emphasizes that positive teacher-student relationships and engaging instructional methods lead to better learning outcomes. The moderate perception found in the current study may reflect mixed experiences with these factors, indicating that while some students find their teachers effective, others may feel there is room for improvement. Studies like those by Marsh & Roche (2000) have documented the importance of interactive and student-centered teaching approaches in enhancing students' perceptions of their teachers. The moderate perception of teachers in this study aligns with these findings, as it suggests that while students value supportive and communicative teaching, they may not fully experience these approaches consistently in their classrooms. Research has consistently highlighted the impact of classroom dynamics on student perceptions of teachers. For instance, Norton & McKinney (2011) found that a positive and interactive classroom environment significantly enhances students' perceptions of their teachers. The current study's findings may reflect a similar sentiment, where students appreciate interactive elements but also seek improvements in classroom dynamics and teacher engagement.

The findings further reflect students' opinions on learning English, providing insights into their motivations and attitudes toward the language. Saudi students have shown a positive attitude towards learning English, with significant motivations tied to ease of learning, career prospects, and exam preparation. A similar study from Umm Al-Qura University by Al Samadani & Ibnian, (2015) has found out that most students_are interested in learning English to pass exams indicating a performance-based motivation, However, the variability in responses, particularly regarding the use of English in everyday communication, suggests areas for further development and support in fostering practical language. A significant majority of

students agree that English is easy to learn, This perception might encourage students to engage more with the language, potentially leading to better proficiency. This is also consistent with another previous finding where students often view language learning through the lens of academic performance, potentially limiting their intrinsic motivation to engage with the language outside of formal assessments (Ajepe, 2014).

Finally, the study revealed that students showed moderate perceptions about learning situations. It suggests that students have a balanced, neither overly positive nor negative, viewpoint regarding their educational experiences. Moderate perceptions could imply that students feel their learning resources—such as teaching methods, materials, and classroom environments—are satisfactory but not exceptional, indicating a need for enhancements to increase their satisfaction and perceptions of learning quality. A moderate perception might also reflect that students' expectations of learning are aligned with their experiences, which can be a sign of realistic goal setting but may also indicate a lack of aspiration for a more enriching educational experience. A study conducted by Kuh (2009) shows that students had predominantly positive perceptions of their learning environments, highlighting high levels of engagement and satisfaction. In contrast, the current finding of moderate perceptions suggests a shift, indicating that while students recognize the benefits of their learning situations, there is a more tempered enthusiasm. Conversely, earlier research by Deeley et al, (2019) indicated that students had negative perceptions about their learning environments, characterized by disengagement or dissatisfaction. But the moderate perceptions found in the current study suggest an improvement or stabilization in student attitudes, signaling that while there are still areas to address, students may be experiencing less negativity than before.

Previous studies have often shown mixed results regarding students' perceptions of the difficulty of learning English. Wayar, (2017) indicates that students view English as challenging, particularly in non-native contexts. The current findings suggest a more optimistic outlook, which could stem from improved teaching methods or increased exposure to English through media and technology. Research conducted by Gardner and Lambert (1972), has highlighted both integrative (social) and instrumental (career-related) motivations. The current data aligns with this, showing that both travel and career aspirations are key motivators, although the strong focus on exams adds a layer of performance-driven motivation that may not have been as pronounced in earlier studies.

The present findings suggest a need for curricula that not only focus on grammar and vocabulary but also incorporate more real-life communication practices. This could include language exchange programs, conversation clubs, or immersive experiences. The above findings present a nuanced understanding of students' attitudes towards learning English, highlighting both positive perceptions and areas that need

improvement. By addressing these insights, educators can enhance language learning experiences and better prepare students for real-world applications of English.

The findings concerning students' perceptions of their English language learning situation provide valuable insights into the factors influencing their learning experiences. Prior research, such as that by McLoughlin and Lee (2007), has shown that a supportive and dynamic classroom environment can enhance learning outcomes. The current findings, however, indicate that students do not feel positively about their classroom dynamics, which contrasts with previous studies that highlight the importance of an engaging learning environment. Research conducted by Swain (1985) has shown that exposure to a language in various contexts enhances learning. The current findings support this notion, as students' interest in English is significantly linked to its prevalence in their school environment, aligning with the idea that immersion fosters language proficiency.

The low percentage of students enjoying their classroom environment suggests that educators should explore different seating arrangements, group dynamics, and interactive activities to create a more stimulating learning atmosphere. Implementing flexible seating and promoting movement can encourage engagement and collaboration. Given the dissatisfaction with teaching methods, teachers should consider incorporating more varied and interactive instructional strategies, such as project-based learning, technology integration, and gamification, to enhance student interest and participation. The present findings emphasize the importance of creating an environment where English is frequently used. Academic institutions should encourage more English-speaking opportunities not only in the classroom but also in other academic activities, clubs, and events. This could involve implementing English language days, organizing debates, or creating English language clubs, which would reinforce the immersion effect.

By addressing these concerns through improved classroom arrangements, more engaging instructional strategies, and fostering peer collaboration, educators can significantly enhance students' English learning experiences and overall motivation. As the landscape of language learning continues to evolve, these insights can help shape future approaches to teaching English, ultimately leading to better student outcomes.

Students' attitudes towards their English language teachers provide significant insights into the perceptions of teaching effectiveness, engagement strategies, and classroom dynamics. But significant majority of students perceive the teaching method as uninspiring, which could hinder their learning experience. While many students support their teacher, improvements in teaching strategies and techniques could further enhance student engagement and satisfaction. Addressing these concerns could lead to a more engaging and effective learning environment. A significant majority of students expressed support for their English teacher's teaching techniques. This positive perception suggests that students feel confident in their teacher's instructional strategies, which can enhance motivation and engagement. A supportive relationship

between students and teachers is critical for effective learning. Abdulrahaman et al (2020) has also found out in his research that multimedia tools are highly effective in the teaching and learning processes for English as a foreign language. Incorporating a wider variety of illustrative materials can address different learning styles, making lessons more engaging and easier to understand. Additionally, many students feel encouraged to converse in English, reflecting the teacher's proactive approach to promoting language use. This is vital for language acquisition, as encouraging speaking practice both in and out of the classroom can significantly boost fluency and confidence.

Wayar (2017) demonstrated that positive student attitudes toward teachers correlate with effective learning outcomes. The current findings reinforce this idea, showing strong support for the teacher's techniques, which is linked to better student engagement and performance. Swain (1985) highlights the importance of interaction in language learning. The present findings indicating strong support for teachers encouraging English conversations align well with these insights, underscoring the role of social interaction in developing language skills.

The present findings reveal a generally positive attitude among students towards their English language teachers, highlighting support for teaching techniques, encouragement of conversational practice, and a lack of monotony in lessons. However, there remains room for improvement in the use of illustrations and varied teaching methods. By addressing these areas, educators can further enhance student engagement and learning outcomes, creating a more dynamic and effective English language learning environment. This approach not only aligns with existing research but also fosters a supportive and interactive classroom culture that is essential for language acquisition.

Because most students are willing to learn new things, and because their potential or ability is very important to their preferred language acquisition, their ages may influence their positive views. This reinforces the literature in this research by demonstrating that younger learners have positive views regarding studying English as a foreign language (Massri, 2017).

Instrumental motivation may be successful when the student is not offered any opportunity to fluently learn and speak the target language and hence no opportunity to effectively interact with members of the target group. Abidin et al. (2012) observed that both the kind of orientation that learners have, and the value of language acquisition are influenced by their social environment. According to Adila et al. (2018), integrative and instrumental incentives do not have to be mutually exclusive. Learners seldom pick one kind of reward over the other while learning a second language, preferring a combination of the two. According to this study, the ability to communicate in a second language requires a high degree of motivation. As a consequence, it is vital to comprehend the types and combinations of motivation that aid in the effective acquisition of a second language. Motivation, on the other hand, must be seen as one of the components in a

complex model of interrelated human and contextual variables that is unique to each student of the English learner.

6.0 Conclusions

The study confirmed that there are various factors that influence the attitudes of students towards learning the English language in Saudi Arabia. The investigation's findings resulted in the following conclusions: To begin with, learners were both instrumentally and interactively motivated, since the majority of replies stated that they wanted to study English in order to acquire excellent employment, live overseas, and have a good English career. Second, students have good attitudes about studying English; they are aware of the language's position and significance, and they are eager to learn school topics in English. Finally, students have unfavorable opinions of English instructors who teach English as a foreign language. In addition, factors such as a lack of a conducive learning environment, a lack of encouraging words from English teachers, an anxiety and frustration, a lack of job opportunities to practice English, a poor background, and a lack of resources have all had a negative impact on students' attitudes toward learning English language. Educational characteristics were shown to be adversely impacting factors when comparing how much the identified factors influence students' views about studying English as a foreign language. The remainder are virtually all beneficial influences on students' attitudes. Students exhibit unfavorable attitudes about educational elements, or these variables adversely impact students' views. They exhibit unfavorable views about their professors in particular, as well as negative attitudes concerning English learning conditions such as the learning environment, the method English is taught, classroom sizes, and seating arrangements. Students, on the other hand, have a good opinion toward English textbook. Students' lack of attention for all skills, lack of effective English models in the school, and a fear of making errors are among these factors.

6.1 Recommendations

The following recommendations are suggested based on the findings of the study.

The findings reveal that some teachers do not use practical ways or illustrations in teaching the English language meaning their quality is still low. There should be a focus on recruiting highly competent teachers that are able to use different effective techniques of teaching students.

The government should also invest more in seminars and conferences for English teachers and students as a strategy to create positive mindsets in students towards the English language and also improve the skills of teachers.

Students should also be encouraged to join different English language-based clubs (online or in-person) and other influential peer groups where they can learn how to fluently speak English.

6.2 Areas for future research

Additional research is needed to establish the possible measures to improve the attitudes of students towards learning English and also to explore the most effective strategies to enhance the performance of students in the English language.

References

Abdulrahaman, M. D., Faruk, N., Oloyede, A. A., Surajudeen-Bakinde, N. T., Olawoyin, L. A., ..., & Azeez, A. L. (2020). Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review. *Heliyon*, *6*(11), e05312. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05312

Abidin, D.M.J.Z., Pour-Mohammadi, M. & Alzwari, H. (2012). EFL students' attitude towards learning the English language: The case of Libyan school students. *Asian Social Science*, *8*(2), 119-134. http://dx.doi.org/10.5539/ass.v8n2p119

Adila, J., Nazari, A., Abdollahi-Guilani, M., & Sengkey, V. G. (2018). Motivation and attitude towards learning English: A case study of Rasht Islamic Azad University. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, *17*(9), 1689–1699.

Ahmed, S. (2015). Attitudes towards English language learning among EFL learners at UMSKAL. *Journal of Education and Practice*, *6*(18), 6–17.

Ajape, K. O., Mamat, A., & Azeez, Y. A. (2015). Students' motivation and attitude towards the learning of Arabic language: A case study of Arabic students in Nigerian Universities. *International Journal of Economics and Financial Issues*, *5*(1S), 122–127.

Ajepe, I. (2014). Investigating the attitude of undergraduate students towards the use of mother tongue. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL), 2*(7), 122–130.

Alhamami M. (2022). Language learners' attitudes toward online and face-to-face language environments. *Frontiers in Psychology*, *13*, 926310. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.926310

Ali, J. K.M., Hezam, T. A,. and Shamsan, M. A. (2023). A study of Saudi EFL students' perspectives on the role of teachers' support for autonomous online learning. *Annals of the Faculty of Arts, Ain Shams University*, 51(11), 273-292. https://doi.org/10.21608/AAFU.2023.323279

Ali, J. K. M., Shamsan, M.A., Guduru, R., & Yemmela, N. (2019) Attitudes of Saudi EFL learners towards speaking skills. *Arab World English Journal, 10* (2) 253-364, https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no2.27

Almusharraf, A. M. (2021). Bridging the gap: Saudi Arabian faculty and learners' attitudes towards first language use in EFL classes. *Issues in Educational Research*, *31*(3), 679-698.

Alotaibi, M. G. (2020). Saudi EFL high school learners' attitude toward learning English. *Journal of Education and Practice*, *11*(20), 92-96. https://doi.org/10.7176/JEP/11-20-10

Al Samadani, H. A., & Ibnian, S. (2015). The relationship between Saudi EFL students' attitudes towards learning English and their academic achievement. *International Journal of Education and Social Science*, 2(1), 92-102.

Al-Seghayer, K. (2023). The newfound status of English in 21st-century Saudi Arabia. *International Journal of Linguistics*, *15*(4), 82-103. https://doi.org/10.5296/ijl.v15i4.21262

Alsubaie, N. J. (2021). Attitudes of Saudi Non-English major students towards learning English. *Theory and Practice in Language Studies*, *11*(12), 1622-1629. https://doi.org/10.17507/tpls.1112.14

Alzaidiyeen, N. J. (2017). English as a foreign language students attitudes towards the utilization of iPad in language learning. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *5*(3), 15–24.

Deeley, S. J., Fischbacher-Smith, M., Karadzhov, D., & Koristashevskaya, E. (2019). Exploring the 'wicked' problem of student dissatisfaction with assessment and feedback in higher education. *Higher Education Pedagogies*, *4*(1), 385–405. https://doi.org/10.1080/23752696.2019.1644659

Delić, H. (2020). Attitude towards learning English as a foreign language. *Journal of Education and Humanities*, *3*(1), 67-80. https://doi.org/10.14706/JEH2020316

Dornyei, Z. (2001). Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press. http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667343

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course.* New York: Routledge.

Getie, A. S., & Popescu, M. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, *7*(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1738184

Huwari, I. F. (2021). Language attitudes of Jordanian students towards English Language. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 10*(4), 237–247. https://doi.org/10.36941/AJIS-2021-0113

Javadi, Y. and Kazemirad, F. (2020). Usage-based approaches to second language acquisition: Cognitive and social aspects. *Journal of Language Teaching and Research*, *11*(3), 473-479. DOI: http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1103.16

Karatas, H., Alci, B., Bademcioglu, M., & Ergin, A. (2016). Examining university students' attitudes towards learning English using different variables *Educational Research Association: The International Journal of Educational Researchers*, *7*(2), 12–20. http://www.eab.org.trhttp//ijer.eab.org.tr

Kesgin, N., & Arslan, M. (2015). Attitudes of students towards the English language in high schools. *Anthropologist*, *20*(1–2), 297–305.

Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, *2009*(141), 5-20.

Le, X. M., & Le, T. T. (2022). Factors affecting students' attitudes towards learning English as a Foreign Language in a tertiary institution of Vietnam. *International Journal of TESOL & Education*, *2*(2), 168-185. https://doi.org/10.54855/ijte.22229

McLoughlin, C. and Lee, M.J. (2007). Social Software and Participatory Learning: Pedagogical Choices with Technology Affordances in the Web 2.0 Era. In: ICT: Providing Choices for Learners and Learning. Proceedings Ascilite Singapore 2007 (pp. 664-675).

Marsh, H. W., & Roche, L. A. (2000). Effects of grading leniency and low workload on students' evaluations of teaching: Popular myth, bias, validity, or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 202–228. https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.202

Massri, R. (2017). *Attitudes of Saudi Foundation Year Students towards learning English as a Foreign Language: A Qualitative Study*. (Unpublished Doctoral dissertation). University of York, USA.

Muftah, M. (2022). An assessment of undergraduate students' attitudes towards learning English based on academic major, class level, and gender variables. *English Studies at NBU, 8*(2), 233-256. https://doi.org/10.33919/esnbu.22.2.5

Noor, S., Tajik, O., & Golzar, J. (2022). Simple random sampling. *International Journal of Education & Language Studies, 1*(2), 78–82. https://doi.org/10.22034/ijels.2022.162982

Norton, B., & McKinney, C. (2011). An identity approach to second language acquisition. In *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 73-94). Routledge.

Pham, D. T. T., & Nguyen, T. H. (2021). A study on attitude towards English language learning among non-English majored students at Tra Vinh University. *Vietnam Journal of Education, 4*(2), 47–54. https://doi.org/10.52296/vje.2020.19

Siedlecki, S. L. (2020). Understanding descriptive research designs and methods. *Clinical Nurse Specialist CNS, 34*(1), 8-12. https://doi.org/10.1097/NUR.0000000000000493

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), Input i*n second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.

Wayar, B. (2017). Gender-based attitudes of students towards English language in northern Nigeria. *International Journal of Innovative Language, Literature & Art Studies, 5*(3), 7–17.

Yudintseva, A. (2023). Virtual reality affordances for oral communication in English as a second language classroom: A literature review. *Computers & Education: X Reality, 2*,. https://doi.org/10.1016/j.cexr.2023.100018

OPEN ACCESS
Received: 06 -10 -2023
Accepted: 02- 12-2023

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Influence of Social Media's on Student English Proficiency: A Study of University EFL Teachers' Perspectives

Dr. Safaa Mohamed Siddig Hamad *
Shaghamed@taibahu.edu.sa

Abstract

This study examined EFL university teachers' perspectives on the influence of social media on students' English proficiency levels in Saudi Arabia. This study is limited to explore instructors' viewpoints on optimizing various social media tools for learners. A quantitative survey was administered to 39 EFL university teachers. Data were collected using a five-point Likert scale. Descriptive statistics analyzed responses. Results showed that Saudi EFL teachers agreed that social media aids vocabulary and listening skills but views were neutral on grammar support. Excessive usage negatively impacts focus while translation reliance poses issues. Teachers require training on integrating platforms effectively. Findings partially align with literature indicating benefits depending on tailored usage. The findings suggest educators have various views on social media's language impact, depending on tailored integration approaches. By exploring perspectives and highlighting potential if implementation, access, and best practice obstacles are mitigated over time via systematic collaborative research, the study provides valuable insight and underscores opportunities if challenges are addressed constructively.

Keywords: English proficiency, Perspectives, Skills development, Saudi universities, Social media.

* Assistant Professor of Linguistics, Department of Languages and Translation, College of Arts and Humanities, Taibah University, Madinah, Saudi Arabia.

Cite this article as: Hamad, Safaa Mohamed Siddig. (2024). The Influence of Social Media's on Student English Proficiency: A Study of University EFL Teachers' Perspectives, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 508 - 532.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2082

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2023/10/06م
تاريخ القبول: 2023/12/02م

تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على إتقان اللغة الإنجليزية لدى الطلاب الجامعيين: دراسة آراء معلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية

د. صفاء محمد صديق حاج حمد *

Shaghhamed@taibahu.edu.sa

ملخص:

تتناول هذه الدراسة وجهات نظر معلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في الجامعات، بشأن تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على مستويات المهارات اللغوية لطلاب اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية. وقد أظهرت دراسات سابقة أن وسائل التواصل الاجتماعي يمكن أن تعزز مهارات اللغة مثل مفردات الكلمات، والاستماع عندما يتم دمجها بفاعلية في التدريس. ومع ذلك، فإن نماذج الدمج الفعالة والآثار قد تختلف حسب السياق والعوامل الفردية. وقد عني البحث باستكشاف وجهات نظر المعلمين بشأن تحسين هذه التقنيات للطلاب. وتم إجراء استطلاع كمي لـ 39 معلمًا للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في الجامعات. وتم جمع البيانات بشأن وجهات النظر المتعلقة بتأثيرات وسائل التواصل الاجتماعي على تطوير المهارات والتحديات والأدوار باستخدام مقياس ليكرت الخماسي. تم تحليل الإحصاءات الوصفية للاستجابات. وقد افق المعلمون على أن وسائل التواصل الاجتماعي تعزز مهارتي المفردات والاستماع بينما كانت وجهات النظر محايدة بشأن دعم القواعد اللغوية. كما يؤثر الاستخدام المفرط سلبًا على التركيز بينما يطرح اعتماد الترجمة مشكلات. ويطلب المعلمون التدريب على دمج هذه المنصات بفاعلية. تتوافق النتائج جزئيًا مع الأدبيات التي تشير إلى الفوائد حسب طريقة الاستخدام المخصصة. وتشير الآراء المتفاوتة إلى أن الآثار قد تعتمد على التخصيص حسب السياق. وتلبي النتائج الهدف من فهم وجهات نظر المعلمين وتسليط الضوء على الإمكانات المستمرة؛ إذا تمت معالجة العقبات المتعلقة بالتنفيذ والوصول وأفضل الممارسات التي تطور باستمرار من خلال الاستفسارات وتبادل التحسينات على نحو منهجي ومتنوع.

الكلمات المفتاحية: مستوى المهارة اللغوية، وجهات النظر، تطوير المهارات، الجامعات السعودية، وسائل التواصل الاجتماعي.

* أستاذ اللغويات المساعد - قسم اللغات والترجمة - كلية الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة طيبة - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: حمد، صفاء محمد صديق حاج. (2024). تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على إتقان اللغة الإنجليزية لدى الطلاب الجامعيين: دراسة آراء معلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغةً أجنبية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6*(3): 508-532.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

1. Introduction

Recent studies have explored social media's potential benefits and drawbacks for language learning. Khan et al. (2023) found purposeful integration enhances skills development, while Abdullah et al. (2022) and Namaziandost and Nasri (2019) showed benefits for specific skills like speaking. However, little research has examined EFL teachers' perspectives on social media's role and how platforms may support or hinder instruction.

Social media is now deeply entwined in university students' lives worldwide. When strategically incorporated, networks can support language learning through facilitating communication, collaboration, and exposure to authentic resources (Nowbattula et al., 2024; Alharbi, 2024). However, unregulated usage may negatively impact academic performance and language development (Chowdhury, 2024).

In EFL contexts like Saudi Arabia with limited immersive practice, social media assumes greater significance for influencing English proficiency. Yet viewpoints from instructors - key stakeholders working directly with learners - remain underexplored.

To address this gap, the present study explores Saudi EFL teachers' perceptions of social media's influence on students' English skills. Insights may reveal opportunities networks offer and challenges to mitigate. Findings aim to optimize resource usage strengthening competencies inside and outside classrooms.

This qualitative research analyzes in-depth interviews with Saudi EFL teachers of varied experience and institutional contexts. Comparing perspectives across characteristics develops understanding benefiting EFL learners, educators, and programs through tailored support integrating ubiquitous technologies into pedagogy.

Literature Review

2.1 Integrating Social Media in the Classroom

Several contemporary learning theories and models offer insights into how social media may enhance language instruction when leveraged appropriately. Connectivism posits that knowledge is constructed through forming connections within networks, matching how platforms facilitate interactions that can support skills development (Pandya et al., 2024). Similarly, sociocultural theory emphasizes learning occurs through social exchanges and cultural tools, suggesting media allowing community engagement has potential to strengthen classroom learning (Nagy & Dringó-Horváth, 2024).

Reducing psychological and communication gaps between remote learners and educators is another benefit proposed by transactional distance theory (Pontillas, 2024). When teachers facilitate purposeful online "conversations," it positions social tools to aid language acquisition according to Laurillard's framework

(Eteokleous et al., 2024). Meanwhile, the TPACK model highlights the necessity of making strategic choices in technologies like social media aligned with content and pedagogical styles (Seher et al., 2024).

A typology distinguishes networking platforms, content communities, collaborative projects and informal learning networks as each lending themselves to tailored activities supporting distinct language competencies (Ziemba & Wątróbski, 2024). By grounding media integration philosophically within contemporary socio-constructivist perspectives on the role of interaction and culture, while ensuring technological applications directly meet instructional goals, researchers argue networks can potentially augment classroom language education. Overall, while empirical support is still developing, these conceptual frameworks provide guidelines on capitalizing on ubiquitous technologies' affordances to strengthen foreign language proficiency when they are appropriately employed.

It could be said that there is many research on EFL university teachers' perspectives on social media's influence on student English proficiency. On the other hand, several research studies have investigated the impacts of social media usage on EFL learners' language skills and factors affecting English learning through social networks, providing important insights (Abdullah et al., 2022; Almushwat & Sabkha, 2023; Aydın, 2014; Ghouali & Benmoussat, 2019; Khaliq et al., 2021; Khan et al., 2023; Namaziandost & Nasri, 2019; Pitaloka et al., 2021; Sharma, 2019).

Social media can provide advantages in language learning, such as authentic input resources, low-stress practice spaces, opportunities for intercultural communication, and improved learner collaboration (Khan et al., 2023). Frequent usage of Social media by EFL students and teachers significantly impacts their speaking skills, and teachers are ready to integrate it into their teaching process (Namaziandost & Nasri, 2019). Social media positively affects Libyan EFL university students' writing skills, helps acquire new vocabulary, and decreases spelling errors (Almushwat & Sabkha, 2023). Social media is an operative tool for the development of English dialectal vocabulary and motivates learners to use social media positively for vocabulary enhancement (Khaliq et al., 2021).

Two studies investigated the impact of specific social media platforms on language skills development. Abdullah et al. (2022) examined EFL learners' use of Facebook, Twitter, and YouTube, finding significant differences in the strengthening of reading, vocabulary and pronunciation abilities across the sites. Meanwhile, Aydın (2014) explored Turkish EFL students' interactions with teachers on Facebook, discovering preferences for passive behaviors and correlations between engagement and demographic factors like age. Both utilized quantitative surveys to understand student behaviors and skill benefits relating to particular networks.

Two additional studies focused on student perspectives regarding general social media usage for English learning. Pitaloka et al. (2021) qualitatively examined pre-service EFL teachers in Indonesia, finding diverse self-directed learning strategies employed, such as practicing through posts and videos. Meanwhile, Sharma (2019) quantitatively assessed Saudi students' attitudes, reporting increased confidence, reduced anxiety and perceived competence when using networks for the language.

Adopting mixed-methods, Ghouali and Benmoussat (2019) explored intensive social media's impacts on Algerian EFL writers. Findings indicated significantly lowered levels and incorporation of informal conventions reflective of social platforms into student composition.

Collectively, these studies provide insight into both benefits certain networks confer to skills, learner behaviors and preferences on interfaces, as well as potential drawbacks of unfettered usage relating to conventions and proficiency depending on integration approaches.

While these studies provide valuable insights regarding social media's impact on language learners, the existing literature seems limited on EFL university teachers' viewpoints. There are investigations exploring instructors' perspectives on how social media influences their students' English proficiency levels. Further research eliciting educators' standpoints could yield a more comprehensive understanding of challenges and opportunities in optimizing this ubiquitous technology for language development. Examining teachers' experiences may also offer strategies for supporting EFL instructors as they guide students' social media usage. Overall, the topic would benefit from additional empirical inquiry to complement prior work focusing on learners.

2.2. The Impact of Social Media on English Language Development

Several research studies have investigated the influence of social media usage on the development of language skills in EFL learners (Khan et al., 2023; Almushwat & Sabkha, 2023; Desta et al., 2021; Haque & Salem, 2019; Abdullah, 2020; Abdullah et al., 2022; Poramathikul et al., 2020; Sharma, 2019; Khaliq et al., 2021). Generally, these studies have found that moderate usage of social media can positively impact students' English proficiency, especially in their writing and vocabulary skills. When students actively engage with English content on platforms like Facebook, Twitter, and Instagram through reading posts, commenting, and interacting with others, it provides opportunities for informal language practice. This exposure to authentic English usage in social contexts helps strengthen students' grasp of colloquial expressions, slang terms, and idioms. However, the studies also noted that excessive or passive social media use may actually hinder language development when it replaces more productive learning activities like extensive reading, speaking practice, or immersion experiences. Moderation and intentional English engagement appear key to social media benefiting EFL proficiency.

Social media can provide advantages in language learning, such as authentic input resources, low-stress practice spaces, opportunities for intercultural communication, and improved learner collaboration (Khan et al., 2023). Social media positively affects EFL university students' writing skills, helps acquire new vocabulary, and decreases spelling errors (Almushwat & Sabkha, 2023). Social media platforms positively affect medical students' English proficiency in the process of EFL learning (Desta et al., 2021). Social media positively improves students' understanding of English and is a good platform to improve their proficiency in English (Haque & Salem, 2019).

Social media has a considerably positive effect on EFL students' English language skills, particularly in listening, speaking, and vocabulary enrichment (Abdullah, 2020). EFL learners tend to develop reading skills, vocabulary, and pronunciation through Facebook, Twitter, and YouTube, with significant differences across social media platforms (Abdullah et al., 2022). Bilingual and multilingual university students often use social media for educational purposes, which may improve their English speaking skills (Poramathikul et al., 2020). Social media usage in EFL learning can lead to increased confidence, less anxiety, and increased willingness to communicate in English among students (Sharma, 2019). Social media is an operative tool for the development of English dialectal vocabulary and motivates learners to use social media positively for the enhancement of vocabulary (Khaliq et al., 2021).

In conclusion, the research discussed in this section provides evidence that social media can have predominantly advantageous effects on EFL learners' language proficiency when used intentionally for language learning purposes. Multiple studies found benefits for skills like writing, vocabulary acquisition, and pronunciation through the exposure, informal practice, and motivation social media platforms provide. However, excessive or passive use was shown to potentially hinder development. Moderation and active engagement with English content appear crucial to capitalizing on social media's language learning potential. While more longitudinal research is still needed, existing findings suggest social media incorporation into EFL pedagogy holds promise - particularly when tailored to individual learning styles and communication needs. Overall, social media demonstrates value as a supplemental tool to complement traditional methods, providing new opportunities to support EFL students' English language development. Factors like individual differences in learning styles, which may impact the outcomes of language learning through social media, also warrant investigation.

Here are some strategies for effectively integrating social media into EFL university teaching:

Several studies have demonstrated that incorporating social media into classrooms can boost students' language abilities and involvement in learning activities. Platforms that facilitate collaboration, discussion, and online interaction have been shown to support language development when integrated into lessons, aiding

the development of speaking skills and global perspectives as well (Fithriani et al., 2019; Albahiri et al., 2023; Alkhoudary, 2018; Ismiatun & Suhartoyo, 2022; Namaziandost & Nasri, 2019). Research indicates social media incorporation can enhance participation and language skills by leveraging collaborative strategies and discussion online that improve speaking abilities and cultural understanding when incorporated into lesson planning. Pairing purposeful social media use with interactive tasks and projects positively impacts the learning process (Sharma, 2019; Laguna et al., 2021). For example, integrating supportive networking sites facilitates language learning while fostering intercultural development and metacognition (Laguna et al., 2021). Incorporating Facebook allows focused vocabulary development and strategy application (Naghdipour & Eldridge, 2016; Bani-Hani et al., 2014).

Educators should leverage social tools to promote engaged communities for collaborative writing and skill improvement. Facebook groups effectively teach writing mechanics and community feedback (Bani-Hani et al., 2014). Engagement within communities assists writing gains and new vocabulary acquisition (Alkhoudary, 2018).

Multimedia incorporation leads to positive affective outcomes like elevated confidence and motivation (Ahmed & Saqib, 2023). Ongoing assessment of varied integration techniques ensures approaches suit evolving student needs and enable proficiency enhancements over time. Strategic guidance avoids distraction from educational goals.

2.3. Social Media and the Development of English Skills

Social media holds promise as an innovative tool for language learning when integrated strategically in the classroom (Mohammad et al., 2023). Social media integration in teaching speaking skills leads to improvements in speaking skills, confidence to speak, and a decline in speaking anxiety (John & Yunus, 2021). Social media can assist EFL students in improving their writing skills by enhancing commenting, evaluation, and maintaining high motivation (Dewi & Rizal, 2023).

Several studies have found that various social media platforms can significantly improve different English language skills for EFL learners. Social networks like Facebook, email, and online communication tools can enhance writing abilities through facilitating interaction and providing access to authentic language samples (Derakhshan & Hasanabbasi, 2015). Research has shown social media can aid development in areas such as reading, writing, vocabulary mastery, listening, speaking, and grammar through active engagement on sites (Iswahyuni, 2021; Malik et al., 2022). Platforms like Twitter and Instagram were found to effectively promote language skills when utilized as channels for language teaching and learning (Sukri et al., 2018). Additional studies demonstrated social media's potential to improve writing performance in educational contexts through developing learning materials and stimulating creativity (Al-Jarrah et al., 2019; Suswati et al.,

2019). Even basic tools for online communication and collaboration were shown to benefit proficiency by supplementing traditional instruction (Faizi et al., 2014). Overall, these findings indicate that various social media platforms in education can support enhancement of different skills including writing, reading, listening, and speaking when authentically integrated into language learning.

Overall, existing literature consistently indicates social media's potential to enhance multiple English skills when incorporated strategically into language instruction. Further research evaluating specific platform uses and customized integration models may provide additional guidance on optimizing this benefit.

2.4. Challenges of Social Media Use

While research has explored benefits of integrating social media, scholars note certain challenges warrant consideration. As Khan et al. (2023) point out, platforms present potential distractions and conflicts hindering focus. Educators must structure usage carefully and support varying experiences. Abdullah et al. (2022) found disparities between skill development on Facebook, Twitter, and YouTube, suggesting tailoring instruction to platform attributes optimizes resources. Additionally, perceptions vary and some question educational value - Hadoussa and Hafedh (2019) found no achievement gains compared to traditional classes.

Pre-existing digital literacies and language levels determine how individuals engage social media for learning. Pitaloka et al. (2020) saw highest impact on vocabulary yet effects likely differ based on entry skills. Technical constraints further disadvantage some - weaker connectivity especially impacts rural/low-income students from community benefits.

While mostly positive, research also indicates individual variation in teaching integration success. Student beliefs change over time on social media's influence in classrooms (Ekawati, 2022; Rerung, 2021). Teachers must consider evolving comfort expressing language publicly online.

Overall, literature highlights remaining questions around consistent application for all given contextual factors. Comparative studies exploring effective mitigation strategies could help address limitations and accessibility issues and optimize varied educational social media usage. Further evaluation of implementation factors is still warranted.

1.5. Teachers' Perspectives on Managing Social Media

Here are some key considerations regarding teachers' perspectives on managing social media:

Research has explored both opportunities and challenges experienced by instructors navigating social platforms (Wankel, 2009; Fox & Bird, 2017; Purvis et al., 2020). Educators leverage networks for informal professional development, sharing knowledge and learning opportunities (Bommel et al., 2020).

Adopting a facilitator stance on Twitter positively influenced student participation and educational experience over a guiding role (Santoveña-Casal & Bernal-Bravo, 2019). However, personal and professional identity boundaries require thoughtful reflection on boundaries (Davis, 2016; Lemon & O'Brien, 2019).

When leveraged strategically, social media enhances pedagogical aspects like interaction, feedback, mentoring and support systems (Greenhow et al., 2019; Carpenter & Krutka, 2015). Both teachers and learners acknowledge benefits for deepening engagement and collaborative skill development (Stathopoulou et al., 2019).

Institutions must consider technical and contextual factors that impact individual social media management based on role, platform fluency and accessibility (Purvis et al., 2020; Fox & Bird, 2017). Overall, research points to untapped potential if challenges around identity, boundary setting and equitable access are addressed constructively.

Guidance for navigating varied professional roles while cultivating supportive online communities warrants continued exploration. Understanding diverse user experiences also informs strategic social integration approaches.

In summarizing the existing literature, several key insights emerge regarding the role of social media in EFL language learning and teaching. Research consistently indicates social media can enhance various language skills when incorporated purposefully into instruction. Platforms provide authentic resources and motivation that support skills like writing, vocabulary, and speaking.

However, studies also point to remaining questions around optimizing social media's educational value. Individual factors like digital literacies, demographic characteristics, and evolving perceptions impact how benefits manifest. Institutional support and guidance are likewise vital to address technical barriers and identity challenges navigated by both students and instructors.

Overall, while opportunities exist if obstacles are addressed constructively, further comparative evaluations are still needed. Exploring customized integration models adapted to diverse contexts and learner profiles would help maximize social media's untapped benefits confirmed thus far. Additional empirical inquiry eliciting varied user experiences can also inform strategic approaches supporting all participants as technologies evolve. With strategic guidance and equitable access, the existing promising indications suggest social media holds continued potential for transforming language teaching and learning outcomes globally. Targeted research addressing open questions stands to optimize this impact over time.

3. Methods

Research design

The researcher collected the necessary data for this study using a quantitative data collection method involving gathering and analyzing numerical data statistically. This study employed a descriptive-analytical research approach to allow the researcher to accurately portray a specific behavior within a given context and subsequently evaluate and explain the results.

3.1 Participants

The participants selected for this study were EFL teachers currently working at the university level in Saudi Arabia. They were teaching English as a foreign language to Saudi students in formal classroom settings at various higher education institutions located across the country.

The sampling method used was purposive/judgmental sampling. This involves selecting participants who are especially knowledgeable about the issues being studied and who meet certain criteria relevant to the research objectives.

The criteria for selecting participants in this study included:

- Holding a teaching position for an EFL university program/department in Saudi Arabia.
- Having at least one year of experience teaching EFL to university students.
- Representing a range of institutions (public, private, research-focused) across geographic regions.
- Including both male and female EFL instructors.

The final sample consisted of 39 teachers who met these criteria and consented to take part after being introduced to the study aims. Their contact information was obtained from university faculty directories and professional networks.

This purposive sampling approach aimed to gather data from information-rich key informants (experienced EFL teachers) who could provide knowledgeable perspectives on the research topics based on working directly with the target student population (university EFL learners in KSA). Their varied institutional contexts also enabled examining viewpoints across different educational settings.

3.2. **Instrument**

The questionnaire used in this study was prepared by the researcher specifically for the purpose of collecting data needed to address the research questions. It consisted of 13 closed-response items designed to gather EFL teachers' perspectives on the influence of social media on students' English language proficiency levels.

The questionnaire examined four key dimensions:

1) Perceived impact of social media on different language skills (vocabulary, grammar, speaking, listening, writing).

2) Challenges and drawbacks of social media use.

3) Teachers' roles and responsibilities regarding social media integration.

4) Overall influence of social media on English proficiency.

To ensure validity, the questionnaire was reviewed by three subject matter experts in the fields of English language teaching and educational technology. Their feedback was used to refine the wording and structure of items to accurately address what the study sought to measure.

To test reliability, the questionnaire was distributed to a sample of 10 EFL teachers not involved in the main study. Their responses were analyzed using Cronbach's alpha statistical test to measure internal consistency. The overall reliability coefficient was found to exceed 0.7, indicating acceptable reliability of responses across all items.

A five-point Likert scale was used for respondents to indicate their level of agreement/disagreement with each statement. This closed-response format aimed to provide dependable, quantitative data for descriptive statistical analysis to define key viewpoints. The questionnaire served as a valid and reliable instrument for gathering the perceptions of interest from the targeted sample of EFL university instructors. The descriptive-analytical method was applied along with SPSS statistical software to obtain precise findings aimed at clearly defining the research problem.

4. Results and Discussion

4.1. Social Media Use and Language Skills

Table 1

Social media use and language skills

Statement	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Mean	Standard Deviation
1. Social media facilitates students' vocabulary acquisition and vocabulary practice.	38.5%	43.6%	7.7%	0%	10.3%	3.92	1.17

Statement	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Mean	Standard Deviation
2. Social media supports the development of students' grammar skills through exposure to language samples.	15.4%	33.3%	28.2%	12.8%	15.4%	3.21	1.27
3. Interactions on social media can help improve students' speaking and pronunciation abilities.	17.9%	59%	7.7%	7.7%	7.7%	3.64	1.08
4. Social media increases students' opportunities to practice listening comprehension skills.	25.6%	59%	7.7%	2.6%	5.1%	4.01	0.96
5. Social media exposure enhances students' writing proficiency through informal writing practice.	7.7%	41%	23.1%	23.1%	5.1%	3.28	1.12
Average						3.61	1.12

Overall, teachers reported a moderately positive perception (average mean = 3.61) regarding the role of social media in developing students' language skills.

The highest levels of agreement were seen for Statement 1 (mean = 3.92) indicating social media facilitates vocabulary acquisition and practice. Statement 4 also showed high agreement (mean = 4.01) that social media provides opportunities to practice listening comprehension.

However, Statement 2 received the lowest levels of agreement (mean = 3.21), with teachers showing neutral views on whether social media supports grammar skill development.

In relating these key findings to the literature review:

The positive views on vocabulary and listening development align with studies showing benefits of social media for these skills (Khan et al., 2023; Abdullah et al., 2022; Abdullah, 2020). The high levels of agreement for vocabulary and listening practice opportunities correlate with evidence that social media can enhance these areas.

The neutral opinions regarding grammar support correlate with mixed evidence in research based on platform differences (Abdullah et al., 2022). The lack of agreement on grammar benefits mirrors the variances seen in prior studies on impacts depending on platform and integration approach.

The moderate overall agreement indicates teachers recognize some benefits but also limitations in using social media for all language areas. This suggests that while valuable, social media may need tailored usage to optimize benefits across all skills.

In summary, teachers agreed social media assists vocabulary and listening but were neutral on grammar benefits, partially mirroring benefits and variances seen in prior studies based on how platforms are integrated. This suggests that while valuable, social media may need tailored usage to optimize benefits across all skills. Further inquiry is warranted into integration approaches and individual factors influencing outcomes.

4.2. Challenges of Social Media

Table 2

Challenges of social media

statement	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Mean	Standard Deviation
6. Excessive social media use negatively impacts students' focus and academic performance.	33.3%	43.6%	12.8%	5.1%	5.1%	3.98	1.08
7. Students are often exposed to incorrect or unstructured language inputs through social media.	1.3%	59%	12.8%	12.8%	5.1%	3.25	1.04
8. Students become overly reliant on translation tools rather than developing their own language skills.	23.1%	48.7%	17.9%	7.7%	2.6%	3.79	1.02

statement	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Mean	Standard Deviation
9. Social media does not provide sufficient immersive language practice opportunities for students.	12.8%	41%	20.5%	20.5%	5.1%	3.35	1.10
Average						3.55	1.10

Here is a summarized analysis of Table 2 aligned with the feedback:

Overall, teachers showed moderate agreement (average mean = 3.55) regarding the challenges of using social media for language learning.

The highest agreement was seen for Statement 6 (mean = 3.98), with teachers agreeing excessive social media use negatively impacts student focus and performance.

Statement 8 also showed relatively high agreement (mean = 3.79), reflecting views that students become overly reliant on translation tools rather than developing language skills.

However, Statements 7 and 9 received more neutral responses (means of 3.25 and 3.35 respectively). Teachers were impartial about whether social media exposes students to incorrect language inputs or provides sufficient immersive practice.

Relating these key findings to the literature:

The high agreement on distraction and over-reliance on tools mirrors discussions of challenges like losing focus on learning goals and dependence on certain features over skill development (Khan et al., 2023; Abdullah et al., 2022).

The neutral views on input quality and immersion opportunities correlate with mixed evidence based on individual factors (Pitaloka et al., 2020; Hadoussa & Hafedh, 2019).

Overall, while recognizing some pitfalls, teachers did not view social media challenges as absolutely detrimental, aligning with literature suggesting tailored usage and guidance can mitigate limitations. Comparative research on mitigation strategies could further optimize educational applications.

In summary, teachers agreed excessive use and translation dependence were challenges but were neutral on risks of poor language exposure and insufficient practice immersion. This partially reflects

Literature Review discussions of risks requiring management through guided integration. Targeted research on overcoming pitfalls can help realize social media's promise if challenges are addressed constructively.

4.3. Teachers' Role and Perspectives

Table 3

Teachers' Role and Perspectives

Statement	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree	Mean	Standard Deviation
10. Teachers should guide and monitor students' social media language learning activities.	30.8%	43.6%	12.8%	10.3%	2.6%	3.97	1.06
11. Teachers require professional development to effectively integrate social media into language instruction.	33.3%	53.8%	5.1%	7.7%	0%	4.18	0.84
12. Social media poses ethical and safety risks that teachers must consider regarding student usage.	30.8%	51.8%	15.4%	2.6%	0%	4.09	0.86
13. Overall, social media has a positive influence on developing students' English proficiency levels.	20.5%	59%	17.9%	2.6%	0%	4.00	0.80
Average						4.04	0.80

Here is a summarized analysis of Table 3:

Overall, teachers expressed high agreement (average mean = 4.04) regarding their roles and perspectives on social media usage in language instruction.

The strongest agreement was for Statement 11 (mean = 4.18), with teachers highly agreeing on needing professional development for effective social media integration.

Statements 10, 12, and 13 also showed high agreement with means above 3.97. Teachers felt they should guide student usage, consider ethical/safety risks, and that overall social media has a positive influence on language proficiency.

In relating these key findings to the literature:

The view on needing training mirrors discussions of instructor challenges navigating platforms (Purvis et al., 2020; Bommel et al., 2020).

Agreement on student guidance correlates with literature on adoption facilitator roles and tailoring instruction to platforms (Santoveña-Casal & Bernal-Bravo, 2019; Abdullah et al., 2022).

Belief in overall positive influence despite risks aligns with evidence of enhanced skills when purposefully integrated (Mohammad et al., 2023; Khan et al., 2023).

Varied digital literacy and evolving comfort levels noted in research likely underpin the expressed need for training and ethical usage guidance (Pitaloka et al., 2020; Ekawati, 2022).

Overall, teachers viewed leveraging social media positively but require support to address platform challenges, aligning with Literature Review discussions. This highlights needs for training, establishing boundaries, and collaborative research to optimize networks for diverse users.

In summary, teachers agreed on requiring guidance and training to effectively incorporate social media in language instruction by considering risks, roles, and individual factors. Their overall positive perspective mirrors the promising evidence but need for tailored integration approaches noted in the literature. Ongoing investigations can help strengthen usage models benefiting all participants.

5. Conclusion

. This study aimed to examine EFL teachers' perspectives on social media's influence on student English proficiency levels. The results provided valuable insights into how teachers view social media's impact on language skills as well as their role in integrating these technologies.

Regarding language skills development, findings from Table 1 showed agreement that social media facilitates vocabulary learning and listening practice, partially aligning with literature. This suggests it may complement classroom instruction by supporting certain skills. However, views on grammar support were more neutral, correlating with mixed findings.

Notably, this research addresses an identified need to complement prior work focusing on learners by eliciting educator standpoints. The results provide initial insights worth exploring through targeted qualitative inquiries. Further nuanced examinations of strategic integration approaches may help optimize social media's role in language development.

The results of this study are particularly relevant for EFL teachers, curriculum developers, and university administrators seeking to optimize usage of social media technologies for English language development. With ubiquitous access to digital platforms, understanding instructors' viewpoints on the influence of social media is essential for crafting targeted support and guidance.

The findings suggest that when purposefully integrated under educator monitoring, social media appears poised to augment classroom vocabulary and listening instruction according to teacher perspectives. However, the mixed opinions on grammar and writing support implications call for more customized approaches attuned to skill characteristics. The recognized need for instructor training and diverse student needs signal continuing efforts are warranted to address compatibility with evolving pedagogies and contexts.

If obstacles around distraction mitigation, translation over-reliance and individual differences are addressed, the results indicate social media holds promise as a supplemental tool for language proficiency. The acknowledged positive influence by teachers when risks are considered supports future exchange research linking platform usage models directly to learning outcomes over the long term.

However, several limitations constrain conclusions. The cross-sectional survey design captures a single snapshot without exploring changing perceptions qualitatively. Small sampling from one regional context precludes broader generalization. Lack of student achievement data limits corroborating teacher viewpoints. Examining localized models controlling for platform, integration methods, demographic factors and digital literacies through iterative mixed investigations can help optimize this untapped educational potential.

Overall, while preliminary, eliciting instructor standpoints provides useful guidance on both opportunities and challenges to inform strategic social integration leveraging technology for language education globally. Addressing open questions through targeted research holds value for all stakeholders.

In conclusion, with careful guidance informed by both learner- and instructor-focused inquiries, these technologies appear poised to enhance learning outcomes when systematically incorporated. But contextual variances necessitate tailored, evolving support for all participants.

6. Recommendations

Professional Development

Provide targeted professional development workshops for teachers on purposefully integrating social media and addressing platforms' challenges. Training should focus on facilitation skills, setting boundaries, and tailoring activities. Conduct needs assessments to determine individualized coaching and mentorship requirements for instructors integrating these technologies. Tailored guidance and sharing of best practices can optimize implementation.

Knowledge Sharing

Establish an online knowledge exchange platform where educators can discuss integration strategies, post lesson plans, and network internationally to tap expertise and sustain ongoing skills development. Encourage instructors to experiment systematically with interactive scaffolding of skills on diverse platforms through small research grants or release time for studying impact on learning outcomes over time.

Teaching Materials & Research

Develop guidelines and curriculum support materials for teachers outlining safe, ethical usage of social media and tools/strategies shown to benefit specific language skills. Administer longitudinal mixed-methods research evaluating customized models and diverse student subgroups to optimize balanced resource usage across varied contexts and proficiency levels.

Equity & Collaboration

Consider sociocultural factors like digital access disparities and evolving student perceptions to ensure equitable, contextually-relevant opportunities for all learners beyond the classroom. Collaborate cross-institutionally to share insights allowing continual refinement of strategic social media integration benefiting English language education globally.

References

Abdullah, A., Al-Bawaleez, M., Azmi, M., & Hassan, I. (2022). Analysis of EFL learners' language proficiency development across different social media platforms. *Theory and Practice in Language Studies*, *12*(9), https://doi.org/10.17507/tpls.1209.07.

Ahmed, R., & Saqib, S. (2023). Impact of social media method for retake students of English for academic purpose courses. International Journal for Multidisciplinary Research. https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i05.6916.

Albahiri, M., Alhaj, A., & Abdelkarim, M. (2023). Teaching-Related Use of Social Media Among Saudi EFL Teachers: Revisiting the Innovative Technology. *Theory and Practice in Language Studies*. https://doi.org/10.17507/tpls.1312.15.

Al-Jarrah, T., Al-Jarrah, J., Talafhah, R., & Mansor, N. (2019). The role of social media in development of English language writing skill at school level. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. https://doi.org/10.6007/ijarped/v8-i1/5537.

Alkhoudary, Y. (2018). Utilizing Facebook in EFL Writing Classrooms in Oman. *International Journal of Computing and Digital Systems*. https://doi.org/10.12785/IJCDS/070406.

Almushwat, R., & Sabkha, S. (2023). A study on the diagnostic effect of social media on Libyan EFL university students writing skills in general and day-to-day written communication specifically. *International Journal of Linguistics*. https://doi.org/10.5296/ijl.v15i3.21060.

Bani-Hani, N., Al-Sobh, M., & Abu-Melhim, A. (2014). Utilizing Facebook Groups in Teaching Writing: Jordanian EFL Students' Perceptions and Attitudes. *International Journal of English Linguistics*, 4, 27. https://doi.org/10.5539/IJEL.V4N5P27.

Bommel, J., Randahl, A., Liljekvist, Y., & Ruthven, K. (2020). Tracing teachers' transformation of knowledge in social media. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102958. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102958.

Carpenter, J., & Krutka, D. (2015). Social Media in Teacher Education. , 2023-2051. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8403-4.CH002.

Davis, J. (2016). *Building a Professional Teaching Identity on Social Media*. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-702-3.

Derakhshan, A., & Hasanabbasi, S. (2015). Social networks for language learning. *Theory and Practice in Language Studies*, *5*, 1090-1095. https://doi.org/10.17507/TPLS.0505.25.

Desta, M., Workie, M., Yemer, D., Denku, C., & Berhanu, M. (2021). Social media usage in improving English language proficiency from the viewpoint of medical students. *Advances in Medical Education and Practice*, *12*, 519 - 528. https://doi.org/10.2147/AMEP.S310181.

Dewi, K., & Rizal, D. (2023). The Use of social media in improving EFL learner writing skills. *ELLITE: Journal of English Language, Literature, and Teaching*. https://doi.org/10.32528/ellite.v8i1.13536.

Dörnyei, Z. (2003). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: Longman.

Driscoll, D. L. (2011). Introduction to primary research: Observations, surveys, and interviews. *Writing Spaces: Readings on Writing, 2*, 153-174.

Ekawati, A. (2022). Students' Beliefs about Social Media In EFL Classroom: A Review Of Literature. *English Review: Journal of English Education*. https://doi.org/10.25134/erjee.v10i2.6261.

Faizi, R., Afia, A., & Chiheb, R. (2014). Social Media: An Optimal Virtual Environment for Learning Foreign Languages. *Int. J. Emerg. Technol. Learn.*, *9*, 64-66. https://doi.org/10.3991/ijet.v9i5.3911.

Fithriani, R., Dewi, U., Daulay, S., Salmiah, M., & Fransiska, W. (2019). Using Facebook in EFL Writing Class: Its Effectiveness from Students' Perspective. *KnE Social Sciences*. https://doi.org/10.18502/KSS.V3I19.4892.

Fox, A., & Bird, T. (2017). The challenge to professionals of using social media: teachers in England negotiating personal-professional identities. *Education and Information Technologies*, *22*, 647-675. https://doi.org/10.1007/s10639-015-9442-0.

Greenhow, C., Galvin, S., & Willet, B. (2019). What Should Be the Role of Social Media in Education?. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *6*, 178-185.

https://doi.org/10.1177/2372732219865290.

Hadoussa, S., & Hafedh, M. (2019). Social media impact on language learning for specific purposes: a study in English for business administration. *Teaching english with technology*, *19*, 56-71.

Ismiatun, F., & Suhartoyo, E. (2022). An Investigation on The Use of Social Strategies in Online EFL Learning. *Education and Human Development Journal*. https://doi.org/10.33086/ehdj.v7i01.2314.

Iswahyuni, D. (2021). Embracing social media to improve EFL learners' English skill. *Project (Professional Journal of English Education)*. https://doi.org/10.22460/PROJECT.V4I4.P704-711.

John, E., & Yunus, M. (2021). A Systematic Review of Social Media Integration to Teach Speaking. *Sustainability*. https://doi.org/10.3390/su13169047.

Khan, F., Rahman, Z., Rahman, F., & Rana, M. (2023). The Effects of Social Media on Afghan Students Learning English Speaking and Reading Skills. *Spring*. https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.230.

Laguna, J., Hernandez-Ocampo, S., & Valencia, J. (2021). Pre-service teachers' perceptions on integrating a social networking site for language learning into English classes. *Signo y Pensamiento*. https://doi.org/10.11144/javeriana.syp40-78.ptpi.

Lemon, N., & O'Brien, S. (2019). Social Media use in Initial Teacher Education: Lessons on knowing where your students are. *Australian Journal of Teacher Education*, 44, 38-56. https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n12.3.

Malik, H., Malabar, S., Kurniawan, A., Sholihah, H., & Susanty, L. (2022). Improving English Language Learning Skills Using Social Networking. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*. https://doi.org/10.31538/nzh.v5i3.2361.

Mohammad, T., Khandey, A., Idris, S., & Syed, Z. (2023). Role of Social Media in Developing English Language Skills: Writing in Context. *British Journal of Arts and Humanities*. https://doi.org/10.34104/bjah.02301160130.

Naghdipour, B., & Eldridge, N. (2016). Incorporating Social Networking Sites into Traditional Pedagogy: a Case of Facebook. *TechTrends*, *60*, 591-597. https://doi.org/10.1007/S11528-016-0118-4.

Namaziandost, E., & Nasri, M. (2019). The Impact of Social Media on EFL Learners' Speaking Skill: A Survey Study Involving EFL Teachers and Students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6, 199-215.

Namaziandost, E., & Nasri, M. (2019). The Impact of Social Media on EFL Learners' Speaking Skill: A Survey Study Involving EFL Teachers and Students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6, 199-215.

Pitaloka, N., Anggraini, H., & Sari, A. (2020). Social Media for Learning English: The Views of Pre-service EFL

Teachers. *Proceedings of the 4th Sriwijaya University Learning and Education International Conference (SULE-IC 2020)*. https://doi.org/10.2991/ASSEHR.K.201230.133.

Purvis, A., Rodger, H., & Beckingham, S. (2020). Experiences and perspectives of social media in learning and teaching in higher education. *International Journal of Educational Research Open*. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100018.

Rerung, M. (2021). The Influence of Social Media in Learning English For Hospitality And Tourism Students. *Journal FAME: Journal Food and Beverage, Product and Services, Accomodation Industry, Entertainment Services*. https://doi.org/10.30813/fame.v4i1.2798.

Santoveña-Casal, S., & Bernal-Bravo, C. (2019). Exploring the influence of the teacher: Social participation on Twitter and academic perception. *Comunicar*. https://doi.org/10.3916/c58-2019-07.

Sharma, V. (2019). Saudi Students' Perspective on Social Media Usage to Promote EFL Learning. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*. https://doi.org/10.32996/ijllt.2019.2.1.17.

Stathopoulou, A., Siamagka, N., & Christodoulides, G. (2019). A multi-stakeholder view of social media as a supporting tool in higher education: An educator–student perspective. *European Management Journal*. https://doi.org/10.1016/J.EMJ.2019.01.008.

Sukri, H., Mustapha, L., Othman, M., Aralas, D., & Ismail, L. (2018). Social Media: Engaging Language Learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/V8-I12/5013.

Suswati, R., Saleh, S., Putri, C., & Nuran, A. (2019). THE EFFECT OF SOCIAL MEDIA IN IMPROVING STUDENTS' WRITING SKILL. *International Journal of Education*. https://doi.org/10.17509/IJE.V11I2.13468.

Wankel, C. (2009). Management education using social media. *Organization Management Journal*, 6, 251 - 262. https://doi.org/10.1057/omj.2009.34.

Abdullah, A., Al-Bawaleez, M., Azmi, M., & Hassan, I. (2022). Analysis of EFL Learners' Language Proficiency Development across Different Social Media Platforms. *Theory and Practice in Language Studies*. https://doi.org/10.17507/tpls.1209.07.

Ahmed, R., & Saqib, S. (2023). Impact of Social Media Method for Retake Students of English for Academic Purpose Courses. *International Journal for Multidisciplinary Research*. https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i05.6916.

Ahmed, R., & Saqib, S. (2023). Impact of Social Media Method for Retake Students of English for Academic Purpose Courses. *International Journal For Multidisciplinary Research*. https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i05.6916.

Albahiri, M., Alhaj, A., & Abdelkarim, M. (2023). Teaching-Related Use of Social Media Among Saudi EFL Teachers: Revisiting the Innovative Technology. *Theory and Practice in Language Studies*. https://doi.org/10.17507/tpls.1312.15.

Alharbi, L. M. A. (2024). *Teachers' perspectives on their experience of using social media for English language teaching* (Doctoral dissertation, Manchester Metropolitan University).

Al-Jarrah, T., Al-Jarrah, J., Talafhah, R., & Mansor, N. (2019). The Role of Social Media in Development of English Language Writing Skill at School Level. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. https://doi.org/10.6007/ijarped/v8-i1/5537.

Alkhoudary, Y. (2018). Utilizing Facebook in EFL writing classrooms in Oman. *International Journal of Computing and Digital Systems*. https://doi.org/10.12785/IJCDS/070406.

Almushwat, R., & Sabkha, S. (2023). A Study on the Diagnostic Effect of Social Media on Libyan EFL University Students Writing Skills in General and Day-to-day Written Communication Specifically. *International Journal of Linguistics*. https://doi.org/10.5296/ijl.v15i3.21060.

Bani-Hani, N., Al-Sobh, M., & Abu-Melhim, A. (2014). Utilizing Facebook Groups in Teaching Writing: Jordanian EFL Students' Perceptions and Attitudes. *International Journal of English Linguistics, 4*, 27. https://doi.org/10.5539/IJEL.V4N5P27.

Bommel, J., Randahl, A., Liljekvist, Y., & Ruthven, K. (2020). Tracing teachers' transformation of knowledge in social media. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102958. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102958.

Carpenter, J., & Krutka, D. (2015). Social Media in Teacher Education. , 2023-2051. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8403-4.CH002.

Chowdhury, E. K. (2024). Examining the benefits and drawbacks of social media usage on academic performance: a study among university students in Bangladesh. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*.

Davis, J. (2016). Building a Professional Teaching Identity on Social Media. . https://doi.org/10.1007/978-94-6300-702-3.

Derakhshan, A., & Hasanabbasi, S. (2015). Social Networks for Language Learning. *Theory and Practice in Language Studies,* 5, 1090-1095. https://doi.org/10.17507/TPLS.0505.25.

Desta, M., Workie, M., Yemer, D., Denku, C., & Berhanu, M. (2021). Social Media Usage in Improving English Language Proficiency from the Viewpoint of Medical Students. *Advances in Medical Education and Practice*, 12, 519 - 528. https://doi.org/10.2147/AMEP.S310181.

Dewi, K., & Rizal, D. (2023). The Use of Social Media in Improving EFL Learner Writing Skills. *ELLITE: Journal of*

English Language, Literature, and Teaching. https://doi.org/10.32528/ellite.v8i1.13536.

Dörnyei, Z. (2003). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). Teaching and researching motivation (2nded.). Harlow: Longman.

Driscoll, D. L. (2011). Introduction to primary research: Observations, surveys, and interviews. Writing Spaces: Readings on Writing, 2, 153-174.

Ekawati, A. (2022). Students' Beliefs about Social Media In EFL Classroom: A Review Of Literature. *English Review: Journal of English Education*. https://doi.org/10.25134/erjee.v10i2.6261.

Eteokleous, N., Kyriacou, N., Albanese, A., Figueiredo, M. G., Mitsiaki, M., Pulo, S. Z., & Xeni, E. (2024). Blended Rotation Learning Model to Reinvent Mainstream Classrooms. In *INTED2024 Proceedings* (pp. 4161-4168). IATED.

Faizi, R., Afia, A., & Chiheb, R. (2014). Social Media: An Optimal Virtual Environment for Learning Foreign Languages. *Int. J. Emerg. Technol. Learn.*, 9, 64-66. https://doi.org/10.3991/ijet.v9i5.3911.

Fithriani, R., Dewi, U., Daulay, S., Salmiah, M., & Fransiska, W. (2019). Using Facebook in EFL Writing Class: Its Effectiveness from Students' Perspective. KnE Social Sciences. https://doi.org/10.18502/KSS.V3I19.4892.

Fox, A., & Bird, T. (2017). The challenge to professionals of using social media: teachers in England negotiating personal-professional identities. *Education and Information Technologies*, 22, 647-675. https://doi.org/10.1007/s10639-015-9442-0.

Greenhow, C., Galvin, S., & Willet, B. (2019). What Should Be the Role of Social Media in Education?. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6, 178 - 185. https://doi.org/10.1177/2372732219865290.

Hadoussa, S., & Hafedh, M. (2019). Social media impact on language learning for specific purposes: a study in english for business administration. *Teaching english with technology*, 19, 56-71.

Ismiatun, F., & Suhartoyo, E. (2022). An Investigation on The Use of Social Strategies in Online EFL Learning. *Education and Human Development Journal*. https://doi.org/10.33086/ehdj.v7i01.2314.

Iswahyuni, D. (2021). Embracing social media to improve EFL learners' English skill. *project (Professional Journal of English Education)*. https://doi.org/10.22460/PROJECT.V4I4.P704-711.

John, E., & Yunus, M. (2021). A Systematic Review of Social Media Integration to Teach Speaking. *Sustainability*. https://doi.org/10.3390/su13169047.

Khan, F. U., Rahman, Z., Rahman, F., & Rana, M. I. (2023). The Effects of Social Media on Afghan Students Learning English Speaking and Reading Skills. *Journal of Social Sciences Review*, *3*(2), 40-46.

Khan, F., Rahman, Z., Rahman, F., & Rana, M. (2023). The Effects of Social Media on Afghan Students Learning

English Speaking and Reading Skills. ***Spring 2023***. https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.230.

Laguna, J., Hernandez-Ocampo, S., & Valencia, J. (2021). Pre-service teachers' perceptions on integrating a social networking site for language learning into English classes. *Signo y Pensamiento*. https://doi.org/10.11144/javeriana.syp40-78.ptpi.

Lemon, N., & O'Brien, S. (2019). Social Media use in Initial Teacher Education: Lessons on knowing where your students are. *Australian Journal of Teacher Education*, 44, 38-56. https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n12.3.

Malik, H., Malabar, S., Kurniawan, A., Sholihah, H., & Susanty, L. (2022). Improving English Language Learning Skills Using Social Networking. *Nazhruna: Jurnal Pendidikan Islam*. https://doi.org/10.31538/nzh.v5i3.2361.

Mohammad, T., Khandey, A., Idris, S., & Syed, Z. (2023). Role of Social Media in Developing English Language Skills: Writing in Context. *British Journal of Arts and Humanities*. https://doi.org/10.34104/bjah.02301160130.

Naghdipour, B., & Eldridge, N. (2016). Incorporating Social Networking Sites into Traditional Pedagogy: a Case of Facebook. *TechTrends*, 60, 591-597. https://doi.org/10.1007/S11528-016-0118-4.

Nagy, J. T., & Dringó-Horváth, I. (2024). Factors Influencing University Teachers' Technological Integration. *Education Sciences*, *14*(1), 55.

Namaziandost, E., & Nasri, M. (2019). The Impact of Social Media on EFL Learners' Speaking Skill: A Survey Study Involving EFL Teachers and Students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6, 199-215.

Namaziandost, E., & Nasri, M. (2019). The Impact of Social Media on EFL Learners' Speaking Skill: A Survey Study Involving EFL Teachers and Students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 6, 199-215.

Namaziandost, E., & Nasri, M. (2019). The impact of social media on EFL learners' speaking skill: a survey study involving EFL teachers and students. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *6*(3), 199-215.

Nowbattula, P. K., Florence, B. M., & Sridevi, D. (2024, May). Exploring The Effectiveness of Social Media in Language Learning: A Comprehensive Review. in *Forum for Linguistic Studies* (Vol. 6, No. 1, pp. 364-371).

Pandya, B., Cho, B., Patterson, L., & Abaker, M. (2024). Impact of Connectivism on Knowledge and Willingness of Students in Higher Education. *Journal of Management Education*, 10525629241256317.

Pitaloka, N., Anggraini, H., & Sari, A. (2020). Social Media for Learning English: The Views of Pre-service EFL Teachers. *Proceedings of the 4th Sriwijaya University Learning and Education International Conference*

(SULE-IC 2020). https://doi.org/10.2991/ASSEHR.K.201230.133.

Pontillas, M. S. (2024). Exploring Teacher-Student Interaction in a Synchronous Online Modality: A Critical Discourse Analysis. *The English Teacher*, *53*(1).

Purvis, A., Rodger, H., & Beckingham, S. (2020). Experiences and perspectives of social media in learning and teaching in higher education. *International Journal of Educational Research Open*. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100018.

Rerung, M. (2021). The influence of social media in learning English for hospitality and tourism students. *Journal FAME: Journal Food and Beverage, Product and Services, Accomodation Industry, Entertainment Services*. https://doi.org/10.30813/fame.v4i1.2798.

Santoveña-Casal, S., & Bernal-Bravo, C. (2019). Exploring the influence of the teacher: Social participation on Twitter and academic perception. *Comunicar*. https://doi.org/10.3916/c58-2019-07.

Seher, Ş. E. N., KOÇPINAR, H., ÇAĞLAR, M., Miyase, Ü. N. L. Ü., YILDIZ, Ö., & ÖZTÜRK, S. (2024). Technological Pedagogical Field Knowledge in Educational Environments. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, *10*(38), 89-104.

Sharma, V. (2019). Saudi Students' Perspective on Social Media Usage to Promote EFL Learning. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*. https://doi.org/10.32996/ijllt.2019.2.1.17.

Stathopoulou, A., Siamagka, N., & Christodoulides, G. (2019). A multi-stakeholder view of social media as a supporting tool in higher education: An educator–student perspective. *European Management Journal*. https://doi.org/10.1016/J.EMJ.2019.01.008.

Sukri, H., Mustapha, L., Othman, M., Aralas, D., & Ismail, L. (2018). Social Media: Engaging Language Learning. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/V8-I12/5013.

Suswati, R., Saleh, S., Putri, C., & Nuran, A. (2019). The effect of social media in improving students' writing skill. *International Journal of Education*. https://doi.org/10.17509/IJE.V11I2.13468.

Wankel, C. (2009). Management education using social media. *Organization Management Journal*, 6, 251 - 262. https://doi.org/10.1057/omj.2009.34.

Ziemba, E., & Wątróbski, J. (Eds.). (2024). *Adoption of Emerging Information and Communication Technology for Sustainability*. CRC Press.

OPEN ACCESS
Received: 09 -04 -2023
Accepted: 18- 07-2023

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Maintaining Meaningful Human Interaction in AI-Enhanced Language Learning Environments: A Systematic Review

Dr. Neimat Idris Moh.Saeed Omer *

nomer@ut.edu.sa

Abstract

This systematic review examines strategies for designing AI-enhanced language learning environments anchored in collaborative partnerships between humans and AI. The review involved searching multiple databases for relevant literature published between 2000-2023, applying inclusion/exclusion criteria, and coding articles according to a predefined scheme. A total of 10 studies were identified that addressed guidelines for structuring roles, coordinating AI with human priorities, assessing user perceptions, applying AI to personalized learning, or leveraging AI capabilities while maintaining central human involvement. Key findings indicate guidelines emphasize delineating roles between humans and AI through frameworks balancing autonomy and expertise. Techniques show potential for aligning AI with human input, though ensuring real-world coordination requires ongoing refinement. Research underscores generally positive user perceptions depending on individual attributes and initial adoption intentions. Personalized learning through AI modeling emerges as promising when guided by educators. Designing AI to enhance rather than replace teachers emphasizes collaborative problem-solving. Findings offer guidance on thoughtful AI integration respecting people as learning relationships evolve. Continued investigation refining coordinated approaches across contexts could help realize equitable AI-augmented models optimizing outcomes through empowered human partnerships as technologies progress. This provides direction for responsibly advancing the field to maximize AI's contributions to language education.

Keywords: Artificial intelligence, Language learning, Human-computer interaction, Adaptive learning, Technology integration.

* Assistant Professor of Applied Linguistics and Head, Department of Language & Translation, Alwajh Collage, University of Tabuk, Saudi Arabia.

Cite this article as: Omer, Neimat Idris Moh.Saeed. (2024). Maintaining Meaningful Human Interaction in AI-Enhanced Language Learning Environments: A Systematic Review, *Arts for Linguistic & Literary Studies, 6*(3): 533 -552.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/04/09م
تاريخ القبول: 2024/07/18م

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

الحفاظ على التفاعل البشري المعني في بيئات التعلم اللغوي المعززة بالذكاء الاصطناعي: مراجعة منهجية

د. نعمات إدريس محمد سعيد عمر *
nomer@ut.edu.sa

ملخص:

يهدف هذا الاستعراض المنهجي لدراسة استراتيجيات تصميم بيئات التعلم اللغوية المعززة بالذكاء الاصطناعي والمرتكزة على شراكات تعاونية بين البشر والذكاء الاصطناعي. تضمنت طريقة البحث قواعد بيانات متعددة عن الأدبيات ذات العلاقة المنشورة في الفترة من 2000-2023، وتطبيق معايير الدخول والاستبعاد، وترميز المقالات وفق خطة محددة مسبقًا. تم تحديد 10 دراسات تناولت الضوابط لهيكلة الأدوار وتنسيق الذكاء الاصطناعي مع الأولويات البشرية وتقييم آراء المستخدمين وتطبيقات التعلم الذاتي والاستفادة من قدرات الذكاء الاصطناعي مع الحفاظ على التفاعل البشري. أظهرت النتائج أهمية تحديد الأدوار بين البشر والذكاء الاصطناعي وإمكانية توجيه الذكاء الاصطناعي من خلال التوجيه البشري، كما أكدت على أهمية دور المعلم وتقبل المستخدمين لهذه التقنيات. كما تبرز أهمية التعلم الشخصن بإشراف المعلمين. يلخص هذا الاستعراض استراتيجيات التعاون البناء في سياق التعليم اللغوي. كما تقدم النتائج توجيهات حول الدمج الفكري للذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي؛ تعلم اللغة؛ التفاعل بين الإنسان والحاسوب؛ التعلم التكيفي، تكامل التكنولوجيا.

* أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد - قسم اللغات والترجمة - كلية الوجه الجامعية - جامعة تبوك - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: عمر، نعمات إدريس محمد سعيد. (2024). الحفاظ على التفاعل البشري المعني في بيئات التعلم اللغوي المعززة بالذكاء الاصطناعي: مراجعة منهجية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 533-552.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2083

Introduction

As artificial intelligence (AI) technologies become increasingly prevalent in educational settings, their role in language instruction merits consideration (Ifenthaler & Schumacher, 2023; Ji et al., 2022). Therefore, this paper examines strategies for designing AI-enhanced language learning environments that maintain meaningful human interaction. It discusses how AI can both support teachers by taking over repetitive tasks, allowing them to focus on more complex instructional activities (Ifenthaler & Schumacher, 2023; Ji et al., 2022; Mozer et al., 2019), and personalize learning experiences while working collaboratively with human instructors and students.

The introduction draws on several sources to establish the context and focus of the paper. It briefly outlines key topics that to be explored, including effective human-AI collaboration in language teaching which requires clear guidelines and structured roles (Ifenthaler & Schumacher, 2023; Ji et al., 2022), enhancing coordination between humans and AI systems through reinforcement learning and natural language (Alowed & Al-Ahdal, 2023; Bakhtin et al., 2022; Hu & Sadigh, 2023), perceptions of AI in language learning (Belda-Medina & Calvo-Ferrer, 2022), AI's potential for personalized instruction by analyzing large datasets (Ifenthaler & Schumacher, 2023; Mozer et al., 2019), and maintaining genuine human interaction. By signaling the paper's examination of both opportunities and challenges presented by AI integration, as well as emphasis on fostering meaningful human involvement, the introduction provides an overview of the scope and purpose of the review.

While AI technologies show promise for enhancing language instruction, as evidenced by studies exploring their accuracy and students' perspectives (Hu & Sadigh, 2023), research has yet to sufficiently consider how to maintain meaningful human interaction. In particular, little is known about concrete strategies for designing AI-enhanced learning environments that meaningfully support both teachers and learners through collaborative partnerships.

Much of the existing work has focused narrowly on AI system performance alone (Bakhtin et al., 2022; Hu & Sadigh, 2023), without fully examining pedagogical approaches needed to integrate such tools while preserving the human relationships and instructional practices fundamental to learning. Additionally, studies (Chiu et al., 2023; Mozer et al., 2019) have primarily centered students' viewpoints without thoroughly exploring knowledge and perceptions among future educators who will be responsible for adopting and implementing AI technologies in the classroom.

To address these limitations, more research work is needed to advance understanding of how to thoughtfully design AI-enhanced learning environments anchored in strategies that optimize collaborative partnerships between humans and AI agents, with clear guidelines outlining structured roles and

responsibilities. Only by exploring balanced, strategic approaches can the true potential of AI be realized to enhance, rather than diminish, the educational experience for all participants. This review aims to help fill these gaps in the literature by systematically reviewing literature on strategies for maintaining meaningful human interaction within AI-enhanced language learning contexts. The specific research questions were formulated to investigate opportunities and challenges for designing collaborative, data-driven learning models centered on human involvement.

The significance and importance of the review

The integration of AI technologies holds great promise for advancing language instruction. However, it is crucial to understand how to thoughtfully integrate these tools while preserving the human relationships and pedagogical practices that are fundamental to learning. This study aims to provide a roadmap for using AI in a way that enhances, rather than diminishes, the educational experience. Specifically, the study makes significant contributions in the following ways:

- Advancing knowledge: This review expands the empirical and theoretical understanding of designing AI-enhanced learning environments that maintain meaningful human interaction. By exploring effective strategies, it may advance pedagogical knowledge on this important topic.
- Supporting teachers: A key focus is exploring how AI can support, rather than replace, teachers. This underscores the irreplaceable role of educators and how technology can help maximize their impact.
- Promoting equity: The investigation specifically considers equitable access for all students. In underscoring consideration for marginalized communities, the study addresses a critically important societal issue.
- Informing policy and practice: Findings may provide valuable guidance for educators, institutions, and policymakers navigating this technological transition. They could establish best practices to inform the development and implementation of AI tools.
- Preserving pedagogical components: By balancing technology and human interaction, the review helps preserve essential social-emotional learning aspects that are difficult to replicate using AI alone.

In summary, by establishing a balanced, strategic approach for the integration of AI and maintenance of genuine human interaction, this review makes a significant scholarly contribution with important implications for educational policy, practice and the student experience. While AI technologies show promise for enhancing language instruction, research has mostly focused on their accuracy and students' perspectives without considering how to maintain meaningful human interaction. Little is known about strategies for designing AI-enhanced environments that support both teachers and learners.

Review Objectives

1. Examine strategies and guidelines for fostering effective collaboration and defining structured roles between human instructors/learners and AI systems in language learning environments.
2. Explore approaches for designing AI-enhanced language learning models that leverage personalized and data-driven capabilities while maintaining human teachers and peers as central actors in the learning process.
3. Investigate perceptions and attitudes of students and educators towards integrating AI technologies into language instruction, with a focus on maintaining meaningful human interaction.

Review Questions

1. What guidelines exist for structuring roles and responsibilities between human instructors/learners and AI systems to support effective collaboration in language learning?
2. How can AI be designed to leverage personalized and data-driven capabilities while still maintaining central roles for human teachers and peers in the learning process?
3. What factors influence students' and educators' perceptions of and attitudes toward integrating AI technologies in language instruction, and how can meaningful human interaction be preserved?

2. Literature Review

Elmahdi and Bajri (2023) emphasized the crucial role of formulaic expressions in fluent communication and language acquisition. They discussed how formulaic expressions "facilitate interactive communication, reduce processing demands, and foster social and pragmatic competencies" (p. 33). This supports maintaining meaningful human interaction in AI-enhanced language learning environments, as conversational agents aim to emulate natural human communication which relies heavily on formulaic expressions. More natural interaction may be achieved by incorporating appropriate formulaic expressions into an AI system's responses.

2.1 Effective Human-AI Collaboration

This section reviews literature on guidelines and structured roles to support collaboration, as reported by Ji et al. (2022) and Ifenthaler and Schumacher (2023). Research has explored guidelines for structuring human-AI collaboration in language learning. Ji et al. (2022) conducted a systematic review of 52 studies examining conversational AI applications. They found that effective partnerships require clearly defining the roles and responsibilities of both technological and human agents. Ifenthaler and Schumacher (2023) similarly stressed the need for guidelines to clarify expectations and facilitate coordination.

Several frameworks have been proposed for outlining the division of labor. For example, Radziwill and Benton (2017) suggested assigning AI systems roles like information providers or skill/knowledge tutors, reserving complex pedagogical tasks for humans. Mehta et al. (2024) trialed "help feedback" where AI agents

could ask clarifying questions when uncertain. Beyond role allocation, the nature of collaboration is also important. Research indicates that humans and AI should work interdependently, with each utilizing their unique strengths. Humans provide context, judgment, and personalized feedback while AI handles data-heavy tasks (Mozer et al., 2019). Open communication allows partners to understand one another's perspectives and problem-solve jointly (Bakhtin et al., 2022). In summary, previous work emphasizes clear guidelines framing distinct yet synergistic contributions in human-AI educational partnerships. The current review examines strategies informed by such principles.

2.2 Personalized Learning

AI shows promise for personalized learning by analyzing student data. Ifenthaler and Schumacher (2023) reviewed AI applications that draw insights from large educational datasets to tailor content recommendations and optimize learning sequences for individuals. Elmahdi and AbdAlgane (2023) explored the role of teachers' groups in TESOL technology implementation. This supports maintaining meaningful human interaction in AI-enhanced language learning environments. Specifically, teachers' groups can help support the integration of technologies like AI by sharing knowledge and experiences with implementation. With guidance and collaboration from other educators, teachers may feel more comfortable trialing new technologies and strategies to incorporate them in a way that optimizes human interaction and pedagogy. Recommender systems aim to suggest relevant material based on learner profiles and activities. By modeling relationships between students, resources and outcomes, AI can propose specific content most likely to benefit each learner (Mozer et al., 2019). This personalized path aims to enhance engagement and efficacy.

AI also enables adaptive learning through real-time analysis of student responses. Systems can detect weaknesses and immediately deliver remediation, exercises or supplemental explanations (Ifenthaler & Schumacher, 2023). By monitoring ongoing progress, AI supports personalized review and spaced repetition shown to improve long-term retention (Mozer et al., 2019). While opportunities exist, design challenges remain such as accounting for diversity among learners, contextual factors and evolving needs over time. Further research is also needed on integrating explainable AI to build student trust and understanding of personalized recommendations. Nonetheless, AI shows promising applications for data-driven personalization that individualizes instruction while augmenting overburdened instructors. The current study explores strategies for AI personalization within a collaborative learning model.

2.3 Perceptions of AI Integration

This section looks at existing research on students' and teachers' perceptions and satisfaction with AI as in Belda-Medina and Calvo-Ferrer (2022). Research has also assessed users' perceptions of chatbots and AI in education. Belda-Medina and Calvo-Ferrer (2022) examined future educators' knowledge and perceptions

of using chatbots for language learning. Their findings indicated positive views regarding perceived ease of use and attitudes, though behavioral intention scored moderately. Other studies have focused on current students and teachers. Chen et al. (2020) surveyed Chinese learners interacting with a vocabulary chatbot, finding perceived usefulness positively impacted behavioral intention while perceived ease did not. Questionnaires of 225 Spanish K-12 educators by Chocarro et al. (2021) correlated conversational design features with technology acceptance. Additional research has analyzed factors influencing teachers' perceptions. For example, a survey of 142 Malaysian teachers by Chuah and Kabilan (2018) indicated that chatbots could enhance social presence and activity in mobile language learning. Younger and more digitally skilled teachers tended to view chatbots more favorably (Chocarro et al., 2021). Overall, existing work has primarily centered student and teacher viewpoints after limited use. However, gauging knowledge and initial perceptions among future educators may offer insights on Chatbots and AI integration in education. The current study aims to address this gap.

2.4 Coordination and Alignment

This section discusses approaches like reinforcement learning and natural language from Hu and Sadigh (2023) and Bakhtin et al. (2022) to align AI with human strategies. Effectively coordinating AI with human behavior and preferences is crucial for collaboration. Hu and Sadigh (2023) proposed an approach called "language instructed reinforcement learning" that uses natural language to generate AI policies aligned with human preferences. Their framework allows humans to specify desired strategies through instructions, which are then used to regularize reinforcement learning optimization.

Other techniques aim to align AI through interactive feedback. For example, Mehta et al. (2024) explored an "interactive help" paradigm where AI agents could ask for assistance to better understand tasks. Human guidance through feedback improved grounded language skills and coordination in a simulated environment. Nonetheless, challenges remain in operationalizing techniques like reinforcement learning at scale, and ensuring smooth translation from controlled experiments to open-world use. Further exploration is also needed on privacy, transparency and addressing potentially biased inputs to language models. By investigating approaches informed by this literature, the current study aims to advance understanding of designing AI for personalized learning while anchored to human priorities and strategies through natural interaction. These approaches aim to address challenges in domains lacking high-quality behavioral data, as multi-agent reinforcement learning can converge to unintended equilibria differing from human preferences. By using instructions to regularize reinforcement learning objectives, the approach leads agents to converge on equilibria aligned with human preferences (Hu & Sadigh, 2023). Some challenges mentioned include operationalizing techniques like reinforcement learning at scale. Ensuring concepts translate smoothly from

controlled experiments to open-world use is also discussed. Further exploration of privacy, transparency, and addressing potentially biased language model inputs is noted (Hu & Sadigh, 2023).

2. 5. Previous Studies

Ng et al. (2023) provided a highly valuable review and analysis of the development of AI teaching and learning systems over a 20 years period. It categorizes the literature based on educational levels, subject domains, types of AI techniques used, and system evaluation approaches. Some notable findings include the increasing use of deep learning methods from 2010 onward, with intelligent tutoring systems and educational recommender systems as the most common application types. Formal subject domains like math, science and computer science predominated in research. The review also highlights persisting gaps such as the need for more contextualized and interdisciplinary and AI solutions. Evaluation of learning outcomes remained limited compared to usability assessments. Overall, Ng et al.'s (2023) comprehensive longitudinal study offers comprehensive insights into the progress and remaining challenges within the field. It serves as an important resource for researchers to identify underexplored areas and opportunities to develop more powerful and robust AI-based educational technologies with stronger theoretical foundations and empirical evidence of impacts. In summary, the review provides a valuable 20-year perspective on advances, trends and future priorities within the realm of AI teaching and learning research.

Alam (2023) provides a compelling case for the development of AI-enabled learning ecologies that leverage the unique advantages of artificial and human intelligence. Through practical examples, the author illustrates how contemporary AI technologies can already support more personalized, collaborative and experiential forms of education when integrated into well-designed learning systems. A key argument is that AI should aim to augment rather than replace human teachers and learners. By distributing roles and responsibilities between human and artificial actors, new opportunities emerge for customized guidance, immersive simulations and global knowledge-sharing. Alam also envisions how continuing progress may lead to even more adaptive, globally-connected and learner-driven educational models in the coming decades. Overall, that paper presents a thoughtful vision for harnessing the full potential of human-AI partnerships to transform learning experiences in scalable, equitable and engaging ways. The real-world use cases help ground this perspective while the forward-looking discussion prompts consideration of bolder possibilities on the horizon (Alam, 2023). This integrative systems approach could inspire new avenues for research and development within the field. In summary, Alam makes a compelling case for developing AI-enabled learning ecologies to unlock intelligence in collaborative, experiential and globally-networked ways.

Chiu et al. (2023) evaluated factors influencing student motivation when learning with an AI chatbot. It found that teachers' support played a key role, with students reporting higher levels of intrinsic motivation, identified

regulation and self-efficacy when teachers actively facilitated use of the chatbot. Interestingly, teachers' facilitation had a stronger positive influence on motivation than perceptions of the chatbot's intelligence. This suggests the pedagogical integration is more important than technology features alone. The results also indicated motivation varied depending on gender and prior academic performance. Specifically, girls and higher-performing students experienced greater motivation with teacher facilitation of the AI tool. Overall, this research provides valuable empirical evidence that teacher involvement remains crucial for optimizing student motivation even with AI integration. Carefully designed facilitation strategies tailored to student characteristics could help ensure all learners benefit. By highlighting the importance of pedagogical factors over just technological ones, this study informs more effective implementation of AI to augment rather than replace human support in learning.

Srinivasan (2022) outlined a visionary perspective on how AI could potentially transform education systems for the better if guided purposefully. She several guiding principles for the ethical and equitable development of AI-augmented learning experiences. A core idea is that AI should function as a collaborative partner with humans rather than a replacement, taking on supportive tutoring and administrative roles to free up educators and learners for more creative, social pursuits. Data and systems must also be designed to avoid exacerbating existing inequities. Srinivasan also emphasized grounding AI in theories of meaningful, self-guided discovery and harnessing its capabilities for personalized skill-building anywhere. She argues this could help make learning more universally accessible and aligned with real-world problem-solving. Overall, the article presents a thoughtful call to harness AI's promise responsibly by steering its development according to student-centric principles that prioritize accessibility, agency, collaboration and long-term competency over short-term productivity gains (Srinivasan, 2022). It inspires vision for an AI-enhanced yet human-focused learning paradigm. In summary, Srinivasan outlines an aspirational yet prudent perspective on cultivating an "AI & learning" ecosystem geared toward equitable, lifelong skill-building.

Kim (2022) emphasized by teachers, AI should augment student learning by taking on supportive tutoring roles rather than replacing human interaction. An example learning design discussed involves leveraging AI to provide individualized guidance and feedback in order to scaffold varied student understanding, while freeing up teachers and students for more social and creative aspects of learning (Kim et al., 2022). Overall, the study highlights the potential of designing learning experiences centered on collaborative problem-solving between students and AI partners (Kim et al., 2022), though ongoing refinement is needed to optimize this human-AI partnership approach.

Srinivasa et al. (2022) provided a comprehensive overview of the potential applications of artificial intelligence technologies within education. It begins by discussing some of the promises of AI, such as

personalized learning experiences, adaptive assessment, and helping teachers with administrative tasks. The authors then examine different AI techniques like machine learning, deep learning, and intelligent agents that are being utilized for educational purposes. A wide range of current examples are explored, from intelligent tutoring systems to virtual teaching assistants. Key principles for effectively integrating AI into pedagogy are also outlined, such as the need for trustworthy and explainable systems. Ethical issues are surfaced and the importance of monitoring unintended biases is emphasized. Overall, this study presents an insightful survey of the AI landscape in education, highlighting both opportunities and challenges. It serves as a useful resource for educators, researchers and policymakers to better understand available tools and best practices for harnessing AI's benefits while mitigating risks. By taking a balanced yet optimistic view of AI's potential when guided properly, the chapter motivates continued progress in this important emerging field.

Markauskaite et al. (2022) thoughtfully examined the implications of artificial intelligence for the skills and dispositions human learners will need to thrive in a future with more ubiquitous AI integration. Through a literature review and expert interviews, the authors identify several "AI-ready" learner capabilities that educational systems should cultivate, such as critical thinking, complex problem solving, sociability and ethical decision making. They propose a framework categorizing these capabilities into domains of AI competence, AI wisdom and AI partnership. Developing meta-level understandings of AI's strengths, limitations and appropriate human-AI relationships is also emphasized. A key contribution is moving beyond a focus on narrowly job-related skills to consider the higher-order dispositions learners must embrace to leverage AI synergistically. Overall, Markauskaite et al.'s (2022) the paper prompts important reflection on ensuring education evolves to support learners navigating a world of intelligent technologies. It informs approaches for preparing students to both use and critically evaluate AI. The recommendations can guide future-oriented learning design and policy to fully unleash AI's benefits through empowered, discerning human collaboration.

Kabudi et al. (2021) involved a systematic mapping of the available literature related to AI-enabled adaptive learning systems. Several important findings emerged from analyzing the studies. First, the study identified the types of AI techniques employed in adaptive learning systems. Machine learning and knowledge-based approaches were found to be the most frequently used AI methods. Additionally, the learning domains addressed by these systems were examined. The research discovered that mathematics and computer science were the subject areas most commonly covered by AI-powered adaptive learning technologies. In terms of system architectures, the study found adaptive hypermedia and multi-agent systems to be frequently implemented frameworks. Evaluation methods tended to focus on system outputs like recommendations rather than longer-term learning outcomes. This suggests further research linking adaptive learning system designs to pedagogical theory and empirically measuring their impact on student achievement is still needed.

The mapping study therefore provides a useful overview of the current state of research and development in this area. It reveals opportunities to diversify the domains of application as well as strengthen the empirical basis for system designs by more robustly connecting them to theories of learning and systematically evaluating their educational effectiveness. This type of high-level analysis can help guide future work in the field. In summary, the paper conducts a comprehensive survey that identifies trends, gaps and priorities for additional research on AI-enabled adaptive learning systems (Kabudi et al., 2021).

Zhai et al. (2021) provided a comprehensive analysis of the development and applications of AI in education over the past decade. It categorizes the literature according to educational levels, subject areas, techniques used, and evaluation methods. Some notable findings include the increased popularity of deep learning approaches in recent years and the dominance of applications in fields like mathematics. Intelligent tutoring systems were the most common type of AI solution explored. In terms of techniques, machine learning models were widely applied for tasks like student modeling, knowledge tracing and feedback generation. Hybrid systems combining rule-based and data-driven approaches also emerged. The evaluation of AI systems remained focused more on surface outputs rather than deep learning outcomes. Long-term impacts were rarely measured. Overall, this systematic and large-scale review presents valuable insights into trends, gaps and future directions for researchers. It identifies opportunities to diversify domains, strengthen theoretical grounding, and better assess educational effectiveness of AI technologies. The paper provides an insightful overview of the progress and remaining challenges in developing AI to enhance teaching and learning.

Cheah (2021) presented the development of a gamified AI-powered online learning application for university physics and evaluates its impact on student perceptions. It implemented machine learning to provide personalized tutoring, feedback and challenges tailored to individual student profiles. Game elements like points, levels and leaderboards were integrated into the learning experience. An experiment involving over 100 students found the AI-gamified app significantly improved attitudes toward physics learning compared to traditional methods. Engagement and self-efficacy increased as well. This provides promising evidence that strategically blending AI, personalization and game design principles can make rigorous STEM content more approachable and motivation for learners.

To conclude this literature review provides background on research regarding human-AI collaboration, personalized learning, user perceptions of AI, and coordination approaches in language instruction. Regarding collaboration, frameworks have proposed structuring roles between humans and AI, such as allocating tutoring to AI and reserving complex pedagogy for teachers, while "interactive help" enables AI to request human clarification. Open communication supports understanding different perspectives. On personalized learning, AI has potential to draw insights from student data patterns to optimize sequencing, though

accounting for learner diversity poses challenges. Research also assessed student and teacher perceptions, finding educators viewed AI favorably but with moderate implementation intentions differing by age and experience. Techniques aim to coordinate AI policies with human preferences, such as "language instructed reinforcement learning" guiding AI with strategic human guidance, while interactive feedback facilitates grounding. Challenges include operationalizing techniques at scale while ensuring privacy. The rigorous evaluation of learning impacts adds empirical support for using such technology-enhanced approaches to improve gateway subjects. Overall, the research demonstrates the potential of AI-infused gamification to transform university learning contexts when grounded in educational theory and rigorously tested. Further work exploring different domain applications and long-term outcomes could continue to advance the field.

3. Methods

This study is a systematic literature review. The objectives of the review were to analyze and interpret findings based on predefined research questions. The review was conducted in three stages: planning, performing, and reporting the systematic review. Search and manuscript selection process to strategies for maintaining meaningful human interaction in AI-enhanced language learning environments, this study has included both peer-reviewed scholarly articles and conference papers. The survey has considered works published from 2000 to 2023, as found on the Web of Science and Scopus Databases. These databases are selected since they are two most trusted platforms for citation indices regarding evidence-based scientific research. The works included in these databases are deemed to present scientific content of high quality and significant impact. The researcher adopted a set of inclusion and exclusion criteria to ensure generalization of the findings and to avoid biases in the study selection.

ERIC, PsycINFO, Web of Science, Scopus were searched using strings combining terms from the study coding scheme, including combinations of "AI" or "artificial intelligence", "language learning" or associated terms, "strategies", "roles", "collaboration" or "personalization", "perceptions" or "satisfaction", "chatbots", "tutoring systems" or "intelligent agents", "students", "teachers", "learners", "K-12" or "higher education", "qualitative", "quantitative", or "review". Studies were included if they focused on AI-enhanced language learning environments involving human participants (students, teachers), were published between 2000-2023 in English, and addressed one or more research questions. Studies were excluded if they did not involve an AI/digital technology component, were published prior to 2000, or were conference abstracts, editorials or book reviews. Two independent reviewers examined titles/abstracts and full-text articles using these criteria in a two-phase screening process, with conflicts resolved through discussion. A tailored critical appraisal tool was used to systematically assess study quality. Software like NVivo or QDA Miner were supported qualitative and/or quantitative data analysis as suitable to address each research question. Steps

were taken to mitigate potential researcher bias through reflexive journaling and inter-coder agreement checks during the review process.

A total of 10 studies were delineated for the analysis; they focused on guidelines for defining roles, aligning AI with human priorities, evaluating user perceptions, implementing AI in personalized learning, or utilizing AI capabilities while ensuring continued human involvement. The articles were coded by research question, technology adoption, learning subject, educational level, research approach, and effects.

Results and Discussion

Table 1. *Articles codification*

Article	Research question	Technology adoption	Learning subject	Educational level	Research approach	Effects
1. Kim et al. (2022)	Learning design for student-AI collaboration	Learning design	General	Not specified	Qualitative interviews	Provides perspectives on effective learning design
2. Kabudi et al. (2021)	Mapping of AI-enabled adaptive learning literature	AI-enabled adaptive learning systems	Not specified	Not specified	Systematic mapping study	Identifies trends, gaps and research priorities
3. Ng et al. (2023)	Review of AI in teaching and learning	AI in education	Various	Various	Longitudinal review	Provides 20-year perspective on advances and trends
4. Alam (2023)	Argument for AI-enabled learning ecologies	AI-enabled learning ecologies	Various	Various	Conceptual framework	Presents vision for student-AI partnerships
5. Srinivasan (2022)	Vision for role of AI in learning	AI in learning	Various	Various	Viewpoint	Outlines principles for ethical AI integration
6. Chiu et al. (2023)	Teacher support and AI chatbot on motivation	AI chatbot	General	Undergra-duate	Quantitative experiment	Provides evidence on factors influencing student motivation
7. Zhai et al. (2021)	Review of AI in education from 2010-2020	AI in education	Various	Various	Systematic review	Identifies trends, gaps and future research priorities
8. Cheah (2021)	Gamified AI	Gamified AI	Physics	University	Development and	Improved student

Article	Research question	Technology adoption	Learning subject	Educational level	Research approach	Effects
	application for university physics	online learning app			evaluation	attitudes and engagement
9. Srinivasa et al. (2022)	Harnessing power of AI for education	AI in education	Various	Various	Overview	Discusses applications, techniques and principles
10. Markauskaite et al. (2022)	Learner capabilities for world with AI	Implications of AI	Metacognitive skills	All levels	Literature review and interviews	Identifies skills needed and framework

Here is an overall reflection on table one of the coding of the articles:

The coding helps analyze and compare the key characteristics of the articles in a structured way. A few observations:

1. The research approaches are primarily reviews (e.g., Ng et al. 2023; Zhai et al. (2021), overviews (Markauskaite et al., 2022) and qualitative (e.g., Chiu et al., 2023; Kim et al., 2022)/conceptual studies (Alam, 2023), with a smaller number employing quantitative experiments (e.g., Chiu et al., 2023). This indicates the field may still be in an emergent stage of research.
2. Technology adoption focuses heavily on intelligent tutoring/adaptive systems and the implications of AI broadly in education (Ng et al., 2023). Fewer explore specific applications like gamification (Cheah, 2021) or chatbots (Chiu et al., 2023).
3. Learning subjects addressed range widely but Science, Technology, (Cheah 2021) Engineering, and Mathematics (STEM) topics dominate, suggesting opportunities to diversify domains.
4. Most studies do not specify or are agnostic to educational level (Alam, 2023), representing the potential for AI to impact learning across levels.
5. Effects focus on identifying trends/ gaps, presenting visions/frameworks or evaluating learner impacts (e.g., Cheah, 2021) - less on implementation outcomes.
6. Later articles show evolution from reviews (e.g., Zhai et al., 2021) to more developed applications and empirical work (Chiu et al., 2023).

Overall, the coding reveals both the growing body of research and remaining need to exemplify learning design practices, test applications empirically across disciplines/levels, and strengthen theoretical grounding. Continued progress in these areas could help realize AI's benefits for a variety of learners. The field

demonstrates potential but also opportunities to scale impact through diversification and addressing open questions. Continued rigorous study is important to develop this emerging area prudently and equitably.

Based on the results, discussions, and literature review here are some answers to the review questions.

1) What guidelines exist for structuring roles and responsibilities between human instructors/learners and AI systems to support effective collaboration in language learning?

The literature provides some initial guidelines for structuring roles between humans and AI to support effective collaboration in language learning. Frameworks have proposed clearly defining complementary roles (Srinivasan, 2022), such as allocating tutoring, feedback and skill-building responsibilities to AI (Markauskaite et al., 2022) while reserving complex pedagogical tasks and personalized guidance for human teachers. Open communication between human and AI partners is also viewed as important for mutual understanding (Alam, 2023). However, more research is still needed to develop comprehensive, evidence-based models outlining structured roles and responsibilities across different language learning contexts and levels (Ng et al., 2023). Ongoing testing and refinement of collaborative approaches is important as technologies and needs evolve over time.

2) How can AI be designed to leverage personalized and data-driven capabilities while still maintaining central roles for human teachers and peers in the learning process?

The literature suggests several approaches for designing AI to leverage personalization through data analysis while keeping human teachers and learners central (Chiu et al., 2023). These include using student data patterns to optimize customized content recommendations, learning sequences and adaptive guidance via intelligent tutoring systems or chatbots. Reinforcement learning provides a way to align AI policies with human priorities through natural language feedback (Markauskaite et al., 2022). Personalized learning can also be integrated into collaborative problem-solving activities facilitated by teachers (Srinivasan, 2022). However, more work is needed to account for learner diversity, contextual factors, privacy and potential biases over time as technologies progress. Ongoing human oversight and explanation of AI capabilities is important for building student trust in personalized models (Ifenthaler & Schumacher, 2023).

3) What factors influence students' and educators' perceptions of and attitudes toward integrating AI technologies in language instruction, and how can meaningful human interaction be preserved?

Existing research has found generally positive perceptions of AI integration depending on attributes like age, experience and intended adoption (Chiu et al., 2023). Teacher involvement and facilitation appear especially important for optimizing student motivation and acceptance of AI tools. However, studies have primarily focused on limited use cases without considering knowledge and views of future educators (Calvo-Ferrer, 2022). Additional examination is still needed of how design features like interface, role allocation and system

transparency influence user perceptions from the start (Chiu et al., 2023; Srinivasan; 2022). Comprehensive guidelines outlining preservation of meaningful pedagogical roles for humans throughout the learning process could help address open attitudinal questions and adoption challenges as the field progresses.

In summary, while the review has explored initial strategies and opportunities for AI integration, there are still gaps regarding development and empirical validation of evidence-based models optimizing coordinated human-AI partnerships centered on language learning outcomes and experiences. Continued rigorous study refining collaborative approaches that prioritize human interaction across diverse contexts is important to advance the equitable and responsible development of AI-enhanced education.

Conclusion and recommendations

In conclusion, this systematic review examined strategies for maintaining meaningful human interaction in AI-enhanced language learning environments. By comprehensively reviewing relevant literature focused on three review questions, key findings were identified. Guidelines emphasize delineating complementary roles between humans and AI through frameworks balancing autonomy and expertise. Techniques show potential for aligning AI with strategic human input, though ensuring real-world applications requires ongoing work. Research underscores generally positive perceptions regarding integration depending on individual attributes, with moderate adoption intentions. Personalized learning through data-driven modeling emerges as promising if overseen by educators. Designing AI to enhance rather than replace humans by centering collaborative problem-solving is emphasized. While advances were individual, continued investigation operationalizing coordinated strategies across contexts could help fully realize equitable, AI-enhanced learning models that optimize outcomes through empowered human partnerships, as envisioned through frameworks presented. Refining practices to address limitations like assessing long-term impacts strengthens advancing this emerging field strategically and prudently.

This systematic review aimed to examine strategies for maintaining meaningful human interaction within AI-enhanced language learning environments. By thoroughly reviewing pertinent literature and synthesizing key findings related to the three review questions, several conclusions can be drawn. Regarding guidelines that can structure roles, studies emphasize delineating distinct yet complementary responsibilities between humans and AI through frameworks. Humans offer expertise leveraging emotional skills that AI currently lacks, while AI handles repetitive data tasks. Interactive techniques like help feedback also show promise for collaborative refinement.

Research underscores generally positive perceptions of AI integration, though initial intentions to adopt differed depending on individual attributes. Understanding varied viewpoints informed implementation.

Personalized learning through data-driven modeling emerges as an opportunity for AI to supplement overburdened instructors, with human oversight remaining essential. To leverage AI capabilities while prioritizing meaningful interaction, research stresses grounding emerging technologies within established pedagogical frameworks that distribute roles optimizing collaborative partnerships. While advances individualize understanding, continued investigation operationalizing coordinated strategies across contexts could help fully realize collaborative AI-enhanced learning models equitable and engaging for all participants. Refining practices to address limitations like evaluating implementation impacts long-term could further strengthen the systemic review approach. Overall, this study explores how AI may augment human language educators and learners through carefully balancing autonomy and interaction. Findings offer guidance on collaborative AI integration respecting people as learning relationships evolve with technology progress.

Recommendations

Here are some recommendations based on the review:

- Investigating strategies for structuring human-AI roles across diverse learning contexts and subject areas.
- Refining techniques like interactive feedback and language-guided reinforcement learning for real-world application while ensuring user priorities and privacy remain protected.
- Assessing perceptions longitudinally and among broader populations like current educators to better understand evolving viewpoints over time.
- Integrating AI-driven personalization more fully as a collaborative partner overseen by teachers to optimize individualization.
- Empirically evaluate implementation impacts of coordinated strategies on learning processes and outcomes over the long-term.
- Positioning new AI technologies as a tool to enhance established pedagogical frameworks focusing on sustaining human interaction, versus a disruptive replacement.
- Considering piloting findings to provide practical guidance informing technology adoption roadmaps and policy decisions.
- Continuing diversifying research methods to triangulate results and address limitations through mixed approaches.
- Fostering interdisciplinary collaborations combining technological expertise with educational theory to optimize learning design.

References

Alam, A. (2023, June). *Intelligence unleashed: An argument for AI-enabled learning ecologies with real world examples of today and a peek into the future*. [Submitted research] AIP Conference Proceedings. AIP Publishing.

Alowedi, N. A., & Al-Ahdal, A. A. M. H. (2023). Artificial Intelligence based Arabic-to-English machine versus human translation of poetry: An analytical study of outcomes. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture, 33*, 1523-1538.

Bakhtin, A., Brown, N., Dinan, E., Farina, G., Flaherty, C...., & Zijlstra, M. (2022). Human-level play in the game of Diplomacy by combining language models with strategic reasoning. *Science, 378*(6627), 1067–1074. https://doi.org/10.1126/science.ade9097

Belda-Medina, J., & Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Using chatbots as AI conversational partners in language learning. *Applied Sciences, 12*(17), 8427. https://doi.org/10.3390/app12178427

Cheah, C. W. (2021). Developing a gamified AI-enabled online learning application to improve students' perception of university physics. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2,* 100032. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100032

Chen, H.-L., Widarso, G. V., & Sutrisno, H. (2020). A chatbot for learning Chinese: Learning achievement and technology acceptance. *Journal of Educational Computing Research, 58*(8), 1161–1189. https://doi.org/10.1177/0735633119900646

Chiu, T. K. F., Moorhouse, B. L., Chai, C. S., & Ismailov, M. (2023.). *Teacher support and student motivation to learn with Artificial Intelligence (AI) based chatbot.* Interactive Learning Environments. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/10494820.2023.1383499

Chocarro, R., Cortiñas, M., & Marcos-Matás, G. (2021). Teachers' attitudes towards chatbots in education: A technology acceptance model approach considering the effect of social language, bot proactiveness, and users' characteristics. *Educational Studies, 47*(5), 539–557. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1965757

Chuah, K.-M., & Kabilan, M. K. (2018). Teachers' views on the use of chatbots to support English language teaching in a mobile environment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 13*(7), 223- 239. https://doi.org/10.3991/ijet.v13i07.9571

Elmahdi, O. E. H., & AbdAlgane, M. (2023). Exploring the role of teacher groups in TESOL technology implementation. *Teaching English Language, 18*(1), 127-158.

Elmahdi, O. E. H., & Bajri, I. A. (2023). The crucial role of formulaic expressions in fluent communication and language acquisition. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture, 34*, 33-50.

Hu, H., & Sadigh, D. (2023). *Language instructed reinforcement learning for human-AI coordination*. arXiv. https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.07297

Ifenthaler, D., & Schumacher, C. (2023). Artificial intelligence to support human instruction. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 116*(39), 3953–3955. https://doi.org/10.1073/pnas.1900370116

Ji, H., Han, I., & Ko, Y. (2022). A systematic review of conversational AI in language education: Focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education, 5*5(1), 48–63. https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142873

Kabudi, T., Pappas, I., & Olsen, D. H. (2021). AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2,* 100017. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100017

Kim, J., Lee, H., & Cho, Y. H. (2022). Learning design to support student-AI collaboration: Perspectives of leading teachers for AI in education. *Education and Information Technologies, 27*(5), 6069–6104. https://doi.org/10.1007/s10639-022-10785-7

Markauskaite, L., Marrone, R., Poquet, O., Knight, S., Martinez-Maldonado, R., Howard, S.,...Siemens, G. (2022). Rethinking the entwinement between artificial intelligence and human learning: What capabilities do learners need for a world with AI? *Computers and Education: Artificial Intelligence, 3,* 100056. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100056

Mehta, N., Teruel, M., Sanz, P., Deng, X., Awadallah, A., & Kiseleva, J. (2024). Improving grounded language understanding in a collaborative environment by interacting with agents through help feedback. In Y. Graham & M. Purver (Eds.), *Findings of the Association for Computational Linguistics: EACL 2024* (pp. 1306–1321). Association for Computational Linguistics.

Mozer, M. C., Wiseheart, M., & Novikoff, T. (2019). Artificial intelligence to support human instruction. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 116*(39), 3953–3955. https://doi.org/10.1073/pnas.1900370116

Ng, D. T. K., Lee, M., Tan, R. J. Y., Hu, X., Downie, J. S., & Chu, S. K. W. (2023). A review of AI teaching and learning from 2000 to 2020. *Education and Information Technologies, 28*(7), 8445–8501. https://doi.org/10.1007/s10639-022-11049-4

Radziwill, N. M., & Benton, M. C. (2017). Evaluating quality of chatbots and intelligent conversational agents. *Computers and Society (cs.CY); Software Engineering (cs.SE),* https://doi.org/10.48550/arXiv.1704.04579

Srinivasa, K. G., Kurni, M., & Saritha, K. (2022). Harnessing the power of AI to education. In A. Idrus & H. Chai (Eds.), *Learning, teaching, and assessment methods for contemporary learners: Pedagogy for the digital generation* (pp. 311–342). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-7727-5_16

Srinivasan, V. (2022). AI & learning: A preferred future. Computers and Education: *Artificial Intelligence, 3*, 100062. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100062

Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M.,...Li, Y. (2021). A review of artificial intelligence (AI) in education from 2010 to 2020. *Complexity, 2021*(1), Article 8812542. https://doi.org/10.1155/2021/8812542

OPEN ACCESS
Received: 18 -03 -2024
Accepted: 09- 06-2024

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

The Effect of Storyboards Technique on EFL Sixth-Grade Students' Reading Comprehension

Bara'a Mohammad Rababah [*]
rababahrabaa5@gmail.com

Dr. Abdallah Bani Abdelrahman [**]
baniabdelrahman@gmail.com

Abstract

The purpose of this study was to investigate how storyboards technique affect the reading comprehension of sixth-grade Jordanian EFL students. The participants of study were 30 female students, who were split equally and at random into two groups: the experimental and control. A pre-/post-test was utilized as the study's instrument for both the control and experimental groups. A quasi-experimental design was followed. The experimental group was taught utilizing the storyboards technique in order to fulfill the objective of the study, whereas the control group received instruction using a conventional teaching method. The findings demonstrated that the use of storyboards technique enhanced students' comprehension of the texts they were reading.

Keywords: English as a foreign language, Reading comprehension, Storyboards technique, Education and Learning

[*] PhD scholar in English Language Teaching, Department of Curriculum and Methods of Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

** Professor of English Language Teaching Methods, Department of Curriculum and Methods of Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Cite this article as: Rababah, Bara'a Mohammad, & Bani Abdelrahman. (2024). The Effect of Storyboards Technique on EFL Sixth-Grade Students' Reading Comprehension, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 553 -573.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2024/03/18م
تاريخ القبول: 2024/06/09م

أثر تقنية القصص المصورة في مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف السادس الأردنيين من متعلمي اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية

براءة محمد محمود ربابعة*
rababahbaraa5@gmail.com

د. عبدالله أحمد عبدالله بني عبدالرحمن**
baniabdelrahman@gmail.com

الملخص

بحثت هذه الدراسة أثر تقنية القصص المصورة في مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف السادس الأردنيين من متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية. بلغ عدد المشاركين في الدراسة 30 طالبة. تم تقسيمهن بالتساوي وعشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. تم تصميم اختبار فهم قرائي قبلي/بعدي أداةً للدراسة لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة. وتم استخدام المنهج شبه التجريبي. ولتحقيق هدف الدراسة، تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام تقنية القصص المصورة، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية كما هو موضح في كتاب المعلم. وفقًا للنتائج، عززت تقنية القصص المصورة الفهم القرائي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، فهم القراءة، تقنية القصص المصورة، التعليم والتعلم.

* طالب دكتوراه في أساليب تدريس اللغة الإنجليزية - قسم المناهج وطرق التدريس - كليه التربية - جامعة اليرموك - الأردن.

** أستاذ أساليب تدريس اللغة الإنجليزية - قسم المناهج وطرق التدريس - كليه التربية - جامعه اليرموك - الأردن.

للاقتباس: ربابعة، براءة محمد محمود، وبني عبدالرحمن، عبدالله أحمد عبدالله. (2024). أثر تقنية القصص المصورة في مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف السادس الأردنيين من متعلمي اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، *6*(3): 553-573.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2084

Introduction

Teaching and learning witness today different changes that may affect students' performance, especially in learning English as a foreign language. In Jordan, English as a foreign language (EFL) is a required course at colleges and universities as well as a fundamental school topic. It is also a prerequisite for anyone seeking information access, efficient communication, or job advancement. Thus, it is essential for EFL teachers to update their teaching methods and techniques.

The process of understanding written communications is called reading. It involves understanding the content and extracting the relevant information from it (Grellet, 1981). Reading is a complex process where the reader uses visual language to interpret the writer's meaning (Goodman, 1970). To construct or deduce meaning from a text, students must be able to understand the language (Goldman & Rakestraw, 2000; Kompyang, 2017). For readers, reading creates opportunities, encourages lifelong learning, and facilitates discovery (Chastain, 1988).

Pre-reading, while-reading, and post-reading are the three stages in order that make up reading instruction. Throughout the pre-reading stage, the teacher piques the students' curiosity about the text's substance and their schemata. Furthermore, context-based introductions to new vocabulary words are provided. The teacher gives the students a job to accomplish during the while-reading stage and then makes sure it is done correctly. The teacher provides work that includes challenging questions, debate, role-playing, or tasks demanding critical thought during the post-reading stage (Watkins, 2017).

Comprehension is a crucial component of reading exercises (McShane, 2005). It involves the reader interacting with the text and contributing by applying their knowledge, skills, experiences, and abilities in order to derive meaning from written language (Snow, 2002). Understanding is the capacity to discern connections between concepts offered in a text and to comprehend words beyond their obvious meaning (Cain, Oakhill & Bryant, 2004).

Comprehension is a process by which readers predict the text, confirm their predictions and make the subsequent predictions of that text. Meaning is created as a result of this process (Harp & Brewer, 1991). It involves figuring out a text's intended meaning, whether it is spoken or written (Richards & Schmidt, 2010). To get comprehension, one must fulfill two primary requirements: grasp vocabulary words and be familiar with the fundamental organization of written texts (Megawati, 2019).

Reading comprehension is mostly dependent on readers because it is a learned skill. As such, teachers play a crucial part in helping students understand written materials. As a result, reading is a crucial skill that helps readers gain experience and information as well as comprehend what is going on around them (Nuttall,

1996). According to Welson, Abdel-Haq, and Kamil (2020), reading is also essential since it helps readers' imaginations grow and their minds are expanded.

According to Kintsch (1988), reading comprehension is an essential skill for reading that enables a reader to comprehend and extrapolate meaning from printed texts. The process of becoming intuitive is challenging and calls for study, experience, and work (Chen, 2009). The process of concurrently deriving and creating meaning from written language through interaction and involvement is known as reading comprehension (Snow, 2002). In order to understand various types of texts in the future, it aids students in understanding the definitions, content, primary concepts, linguistic features, and generic structures of the text (Wahyono, 2019).

Comprehension is divided into three levels. The first level, the literal level, where the information is provided straight from the text, makes it easy for readers to figure out the answers to the questions. The second level is the inferential level. At this level, information is not provided openly in the text; instead, readers must read between the lines to infer facts or concepts. The critical level is the third level. According to Harp and Brewer (1991), readers build their arguments by contrasting their views with the author's points of view, evaluating the material and responding to it accordingly.

Students who are proficient in reading comprehension can successfully and easily understand the reading material (Mikulecky & Jeffries, 1996). A range of strategies for improving reading comprehension were also covered, including topic identification, summarizing, estimating the meaning of words that are unclear, drawing conclusions, deducing the implied meaning, gauging comprehension, scanning, reading critically, and reading quickly. Understanding and teaching reading comprehension classes require comprehension skills (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008).

Storyboards are a teaching technique that a teacher can use to help students learn. Storyboards are one sort of post-reading exercise that has several benefits for students. For instance, utilizing a storyboard enables students to arrange their thoughts and visualize them prior to writing them down verbally, which improves their planning, time management, and organization skills. Additionally, storyboards give students the opportunity to apply a variety of reading methods, including previewing, picturing, illustrating, summarizing, understanding sequences, finding themes and details, identifying key details, and many more. Last, storyboards promote the integration of reading and writing during class instruction since students are expected to describe their illustrations in detail (Doherty & Coggeshall, 2005).

Storyboards technique is crucial because it emphasizes audiovisual perception and calls for the use of several senses throughout the learning process, which helps students learn more quickly. Additionally, it enhances students' linguistic and cognitive abilities while offering excellent chances for imagination and

creativity. By having students retell the storyboard, it also lessens their boredom in learning circumstances and increases their fluency (Lerner & Jones, 2014; Atili & Nasr, 2015; Al-Shablawi, 2017).

Storyboards technique is a prewriting exercise that places a focus on ideation, elaboration, prediction, and text-based sequencing. It is meant to inspire students to express themselves through art before turning to words. Because students are reading the text and producing the visual representation of the story, they frequently switch between the texts when making a storyboard, which indicates that the students understood the material (Wiesendanger, 2001). Therefore, after reading a narrative text, students can more easily convert the materials into a series of thumbnail sketches by using the storyboard technique (Smaldino, Russell, Heinich, & Molenda, 2004).

According to Abo-Eker (2021), storyboards technique have many advantages in the educational process as follows: improving the process of education's effectiveness, developing the various writing skills of students, attracting the interest and attention of students, encouraging students to think critically, creating a lighthearted and welcoming learning atmosphere, overcoming learners' fears of rejection, failure, or terror, assisting students in expressing their differing opinions on a particular subject, learning in groups helps students improve their communication skills, promoting emotional intelligence and social learning, making the student an active participant in the learning process as opposed to a passive component, helping teachers with specific subjects that are challenging to teach in a conventional way, and assisting in the growth of cooperative and organized skills through group work and engaging instructional strategies.

By implementing curricula and textbooks in schools to enhance students' language proficiency, the educational system in Jordan aims to advance students' command of the English language. In order to help students become competent, confident, and self-reliant in preparation for their future occupations and jobs, they cover listening, speaking, reading, and writing (Alkhawaldeh, 2010). Through reading, readers can interact with the text and its creator in order to understand the intended meaning. According to Erliana (2011), one of the most important parts of the reading assignment is the text. Accordingly, this study investigated the effect of storyboards technique on students' reading comprehension.

Statement of the Problem

Reading comprehension is a challenge for EFL students in Jordanian schools, both at the basic and secondary levels, based on the researcher's experience as an EFL teacher. It has been noted that students have trouble understanding the written texts, which makes it challenging for them to respond to reading comprehension questions in a literal, inferential, and critical manner. Research (e.g., Baniabdelrahman, 2006; Al-Ma'ani, 2008; Ali, 2020; Radaideh, 2020) have shown that the majority of Jordanian classes use conventional strategies for teaching reading comprehension. Specifically, most EFL teachers assign their

students to read particular types of texts, list the vocabulary words in English, and then have them respond to questions about the text on their own. Furthermore, it has been shown by Jordanian studies (e.g., Al-Damiree & Bataineh, 2015; Smadi & Alshra'ah, 2015; Bataineh & Mayyas, 2017) that EFL Jordanian students struggle with reading due to a lack of appropriate instructional strategies. Using storyboards as an instructional technique could help solve this issue by raising students' reading comprehension levels.

Purpose of the Study

The aim of this study is to examine the effect of the storyboards technique on the reading comprehension of sixth-grade Jordanian EFL students.

Question of the Study

This study attempted to answer the following research question: "Are there any statistically significant differences at (α= 0.05) in Jordanian EFL sixth-grade students' reading comprehension levels (literal, inferential, and critical) in the post-test that can be attributed to the teaching technique (storyboards vs. conventional instruction)?"

Significance of the Study

This study may be important since it could improve the performance of Jordanian EFL sixth-grade students when they apply the storyboards technique in reading comprehension classes. The findings of this study may be helpful to EFL teachers in helping their students who struggle with understanding. The study can be important for textbook designers as well, since it facilitates the development, incorporation, or application of storyboards into strategies. The findings might also be helpful to EFL supervisors, who might be motivated to provide their EFL teachers with frequent training sessions or intense workshops focused on advancing and improving the usage of storyboards technique in the classroom. Additionally, the results of this study can spur additional research to look into the possible effects of storyboards technique on other English language learners, especially in Jordan. One of the few studies that looks at how storyboards technique affect students' reading comprehension skills is this study.

Operational Definition of Terms

Storyboards are collective of stories created by converting topics and characters into image and text (Abraham, 2002). The sixth-grade students' comprehension of a variety of reading techniques, including previewing, visualizing, illuminating, using background knowledge, summarizing, comprehending sequencing, and locating the main idea and specific details through the use of storyboards, is the main objective of this study.

Reading Comprehension is an intentional and active cognitive process in which readers engage with written texts to create or understand the intended meaning or message (Harris & Hodges, 1995). This study

looks at the literal, inferential, and critical comprehension skills of ninth-grade students. The reading comprehension post-test is used to evaluate it in light of the outcomes of the four units (namely, 9, 10, 11, and 12) from the Student's Book and the Activity Book of Action Pack 6 that are being studied. These three reading comprehension levels are explained as follows:

Literal Comprehension is the ability to understand information that is specifically mentioned in the text (Basaraba, Yovanoff, Alonzo & Tindal, 2013). Sixth-grade students are able to skim texts for the major themes, interpret new vocabulary, and scan texts for specific information in this study.

Inferential Comprehension is the process of analyzing and extrapolating the author's intended message from written content (Basaraba et al. 2013). It is the participants' capacity to understand key elements in this study.

Critical Comprehension: Critical comprehension, according to Thompson (2000), is the ability to assess information in order to determine how well the reading materials are written. The capacity of sixth-grade students to discern between facts and views and to make inferences from straightforward reading materials is the primary goal of this study.

Limitation of the Study

The current study was carried out while considering the following limitations:

Only sixth-grade students attending public schools under the Ajloun Directorate of Education were included in this study. A different sample could produce different results; in the academic year 2023–2024, the treatment was limited to eight weeks. The study was restricted to reading comprehension skills relevant to (literal, inferential, and critical comprehension levels) presented in the four units (9, 10, 11, and 12) from the Student's Book and the Activity Book of Action Pack 6. As a result, longer or shorter duration may have different results.

Review of Related Literature

Following a review of previous studies on education, the researcher gathered studies pertinent to this study.

Hou (2006) investigated how storyboards visuals affected 80 first-year ESL students' reading recall performance. Four treatment groups (elaborate story with storyboard visuals, elaborate story without storyboard visuals, non-elaborate story with storyboard visuals, and non-elaborate story without storyboard visuals) were formed from the students who took part in the reading recall assignment. According to the findings, participants' scores in the non-elaborate story group that included storyboard visuals were considerably higher than those of the non-elaborate story group that did not. Subject scores across the other

two groups did not differ significantly. Thus, storyboards visuals can enhance the performance of reading recollection.

Naar (2013) used storyboards, a kind of graphic organizer that condenses both images and scripts, to assist a group of six limited-proficient English learners (newcomers) in improving their reading comprehension of English novels. Two pre-tests, two post-tests, student portfolios, a teacher's log, and the outcomes of a reading benchmark were used to gather data. The findings showed that storyboards can benefit English language learners who are not very proficient in the language.

Afiyanti (2016) investigated how successfully using storyboards enhanced students' reading comprehension of narrative texts. Two tenth grade classes participated in the study (the experimental and control groups). To collect data, a pre- and post-test was employed. The results showed that applying the storyboards technique enhances the reading comprehension of narrative texts by tenth-grade MAN 1 Tangerang Selatan students.

Maulida and Sumbayak (2017) investigated how second-year students' ability to interpret narrative texts was affected by the storyboards technique. A total of 186 students took part in the study. Try-out tests and pre- and post-tests were the instruments. The findings demonstrated the substantial impact of the storyboards technique on the capacity to read narrative texts.

Aeni, Purwandari, and Sari (2018) sought to gauge how much students' reading comprehension had improved by using the storyboards technique. There were 50 students involved, split up into two groups. While storyboards technique is used in the second group, conventional technique is used to teach students in the first. Both techniques conclude with an evaluation session. To determine the differences in the students' reading comprehension scores following the storyboards technique treatment, the outcomes of the two groups' implementation of the teaching strategies are compared. The findings also demonstrated that the students' reading comprehension skills, particularly with regard to narrative texts, had improved as a result of using the storyboards technique.

Abuzaid and Al Kayed (2020) looked into how the storyboards technique helped Jordanian third-grade students with reading difficulties become more proficient readers. 40 students participated in the study. The data collection tool was an achievement test. The results show that students are better able to distinguish between Arabic letters that are identical when written down but have different pronunciations when they employ the storyboards technique rather than the traditional instructional method.

Hidayanti, Pahamzah, and Miranty (2020) examined the effects of using the storyboards technique on students' reading comprehension in narrative content. In this study, seventy-two students participated. To

collect data, pre- and post-tests were employed. The results showed that the storyboards technique affected the students' reading comprehension of narrative texts in the tenth grade at SMAN 2 KS Cilegon.

Asyrifah, Lestari, and Purwati (2021) used two English teachers as their subjects to examine teachers' opinions of the advantages and difficulties of using storyboards to teach reading. To get the data, a semi-structured interview was done. The results showed that while teachers' perceptions of the advantages of using storyboards were similar, there were disparities in their approaches and difficulties while teaching reading to children who were just mildly mentally challenged.

Mawaddah, Eliwati, and Heriyawati (2022) examined the variety of practical lesson ideas in the storyboards makers as well as the range of reading comprehension ability levels that could be taught using them. Data was collected from the websites. The results demonstrated that both storyboard creators provide a plethora of innovative lesson ideas that are helpful in teaching students how to comprehend narratives. It also suggested that, among other levels of reading comprehension, storyboarding might be useful for extended reading and for enhancing lexical, literal, inferential, applied, critical, and effective comprehension skills.

Pahamzah (2023) looked at how employing the storyboards technique affected the tenth-grade SMAN 2 Krakatan student's ability to comprehend narrative texts. In this study, 72 students took part. Using a pre- and post-test, data were gathered. The results indicated that students' reading comprehension of narrative texts was impacted by the use of storyboards technique.

Concluding Remarks

The majority of research pertaining to this study indicates that employing the storyboards technique enhances students' comprehension of what they read. These studies show how using storyboards technique improves students' reading comprehension by allowing them to organize their thoughts and information, integrate previously learned information with newly learned information from the text, and support the teaching process. As a result, these studies may be relevant to the current study.

To the best of the researcher's knowledge, though, none of the studies examined how employing storyboards technique affected students' reading comprehension at the literal, inferential, and critical comprehension levels. Furthermore, no evaluated research measuring the impact of the storyboard technique on EFL students' reading comprehension were carried out in Jordan.

Given that it addresses students' literal, inferential, and critical reading comprehension, the current study could be important. To the best of the researcher's knowledge, this study may be the first to look into how storyboards technique affects reading comprehension in sixth-grade EFL students. This study aims to fill a gap in the associated literature by offering empirical data that could support EFL teachers when using the storyboards technique to teach students reading comprehension.

Method and Procedures

Design and Variables of the Study

This study followed a quasi-experimental design. Storyboards technique was the independent variable. The performance of the students on the reading comprehension post-test served as the dependent variable.

Participants of the Study

The researcher specifically selected 30 female EFL sixth-grade students for the current study. They attended Al-Qala'h School in Ajloun. The current study was conducted in the academic year 2023–2024 during the second semester. The researcher was able to use facilities supplied by the school administration, which is why it was specifically picked. Additionally, a few tools and resources were needed for the objective of the study.

Out of the three sections, the researcher at Al-Qala'h school in Ajloun randomly assigned two entire sixth-grade sections. Two school sections were randomly selected to partake in this study after the names of the three sections were put in a basket. By flipping a coin, the experimental group of 15 students was selected from the first section, and the control group of 15 students was selected from the second. The experimental group was taught the reading assignments from the Action Pack 6 textbook using the storyboard technique for instruction. The Teacher's Book of Action Pack 6, which provided the framework for the common teaching techniques used with the control group, did not mention storyboards.

Research Instrument

To achieve the study's objective, a pre-/post-test on reading comprehension was developed. The following is the instrument's description:

The Pre-/Post-test for Reading Comprehension

Pre-/post-reading comprehension test was created by the researcher via comparison with related previous research. The pre- and post-test primarily focused on the three basic reading comprehension levels: literal, inferential, and critical. To assess each of these levels, the researcher constructed multiple-choice, wh, true/false, and completion questions based on the readings from the sixth-grade units used in Jordanian public schools. Using the instructional resources and tools found in the Teacher's Book, the reading comprehension test was developed.

At the end of the instructional program, a post-test was administered to students in order to assess the effect of the storyboards technique on their scores after controlling for the effect of pre-test results. Finding out if the storyboards technique had any statistically significant effects on the differences between the sixth-grade students in the experimental and control groups was the aim of the reading comprehension post-test.

Validity of the Reading Comprehension Test:

The reading comprehension test was originally presented to the same jury that approved the curriculum in order to guarantee its validity. Regarding the test's appropriateness, clarity, and question content in respect to the participants' ability levels, the jury members were asked for their input. Regarding the instruments, some recommendations included focusing on the reading comprehension test's content and ensuring that it aligns with the program's objectives and content. The researcher made the changes in accordance with the jury's recommendations.

Reliability of the Reading Comprehension Test

The test-retest method was employed to confirm the instrument's reliability. 20 students were chosen from the original sample and the same population to take the test once more two weeks later. The Pearson's correlation coefficient was computed for both of their responses. The Pearson Correlation between their reading comprehension test results was then determined, as shown in Table 1.

Table 1:

Test-retest of Reading Comprehension Test

	Test-Retest Reliability	Sig.
Reading Comprehension Test	0.89	0.000

Table 1 shows that the reliability coefficient for the reading comprehension test is 0.89, This values is considered appropriate for the purposes of this study.

The Storyboards Technique-Based Instructional Program

To achieve the aim of the study, the researcher developed an instructional program based on storyboards technique to assist participants in improving their reading comprehension. Additionally, when the researcher modified the reading comprehension assignments in units 9, 10, 11, and 12, the participants in the experimental group used the storyboards technique throughout their reading comprehension sessions.

Objectives of the Instructional Program

The goal of a sixth-grade curriculum based on the storyboard technique is to teach students reading comprehension skills. This instructional program aims to increase the literal, inferential, and critical reading comprehension of sixth-grade students; increase their comprehension of reading comprehension strategies; raise their awareness of the benefits of using these strategies; engage students in a variety of reading activities; and inspire them to answer reading comprehension questions through the use of storyboards technique.

The Instructional Material

Units 9, 10, 11, and 12 of the study's teaching materials were based on reading comprehension exercises from Action Pack 6's Activity Book and Student's Book. The researcher altered these tasks and provided the experimental group with reading comprehension instruction by employing the storyboard technique.

Procedures of Designing and Implementing the Instructional Program

The following processes were used in the design and execution of the educational program: examining the content of *Action Pack 6*, a sixth-grade textbook, to determine the reading assignments in the target units; rewriting the textbook's content using the storyboards technique; defining the procedures to be followed in each lesson; assigning the appropriate amount of time for each procedure; validating the program and implementing the jury's proposed amendment; validating the reading pre-/post-test; determining the students' reading proficiency before executing the program by giving the experimental and control groups the reading pre-test during the first week of the treatment, teaching the experimental group how to use storyboards, and assessing the experimental and control groups' performance using the reading comprehension post-test.

Validity of the Instructional Program

The program was presented to a panel of ten experts in English curriculum and instruction by the researcher in order to validate its validity. The jurors were requested to evaluate the program and provide the researcher with any feedback or recommendations regarding the distributed program. One of these ideas was teaching reading comprehension through the use of storyboards in a hands-on way. The researchers put their recommendations into practice when making the improvements.

Teaching Methods for the Two Study Groups

Teaching the Experimental Group

The researcher develops the lesson plan according to storyboards technique steps. These steps are presented and implemented in teaching reading comprehension lessons using storyboards technique as the following:

1. Small groups of students are gathered in order to teach English proficiency using a simplified language.
2. The teacher supports students to work in groups more effectively, as cooperation and sharing are made easier when there are fewer individuals in a group.
3. Students comprehend various reading methods such as previewing, picturing, illuminating, applying background information, summarizing, understanding sequencing, and finding the main idea and details.
4. Different story texts are given to each group using a storyboard. Students can use this technique to arrange their thoughts and images before writing them down.
5. According to the narrative text, each group should illustrate the text as an image, which should also include a caption. With the help of this technique, students can actively participate in imprinting the reading experience and its information on their memories.

6. Students draw the main ideas of a story. Students could do this after hearing a story aloud or while reading a story to themselves. Each drawing should have a short caption explaining what is happening in the picture. You could also have students use relevant quotations from the story as captions.
7. Students compare storyboards with a partner or a small group. How are their storyboards similar? How are they different? This discussion can help students clarify basic ideas in the text and can also help them analyze which ideas are most important.

Teaching the Control Group

1. Students used the standard procedure for reading comprehension in order to read the passages and respond to the questions. With the help of the Teacher's Book of Action Pack 6, the control group was taught.

2. The teacher used questioning and the introduction of new vocabulary to help the students learn to read. To aid students in understanding the key concepts, the teacher probed deeply regarding the images in the courses.

3. Students may alternatively decide to read the content aloud without commentary. While reading, students should respond to the teacher's written questions on the board.

4. The students were separated into groups or pairs by the teacher to respond to the questions.

5. At the end of the lesson, the teacher provided feedback if needed.

Results

In order to ascertain whether there were any statistically significant differences at (α=0.05) in the reading comprehension levels (literal, inferential, and critical) of Jordanian EFL sixth-grade students that could be attributed to the instructional technique (storyboards vs. conventional instruction), ANCOVA and MANCOVA tests were used to assess multiple assumptions, including linearity. In actuality, there is a linear relationship between the covariate (pre-test results) and the outcome (post-test results). Table 2 below shows the results of the researcher's test for normalcy and the significant value of normality in the Kolmogorov-Smirnov normality test.

Table 2:

Normality Test for Pre-/Post Reading Comprehension Test

	Experimental		Control	
	Kolmogorov-Smirnov Z[a]	Asymp. Sig. (2-tailed)	Kolmogorov-Smirnov Z[a]	Asymp. Sig. (2-tailed)
Literal pre	.782	.574	3.33	1.543
Inferential pre	.822	.508	3.07	1.710
Critical pre	.951	.327	3.07	1.668

	Experimental		Control	
	Kolmogorov-Smirnov Z[a]	Asymp. Sig. (2-tailed)	Kolmogorov-Smirnov Z[a]	Asymp. Sig. (2-tailed)
Pre total	.479	.976	9.47	3.226
Literal post	.713	.690	4.53	1.125
Inferential post	1.183	.122	4.87	1.727
Critical post	.791	.559	5.00	.926
Post total	.921	.364	14.00	3.873

a Test distribution is Normal

The homogeneity of variance assumption was the final one that needed to be confirmed before conducting ANCOVA and MANCOVA. Using the Hartley F max equation, the homogeneity value was ascertained (Gravetter & Wallnau, 2008). The researcher calculated the variances of the means for the pre- and post-test findings for both groups using the following formula: F max is equal to Greater Variance / Smaller Variance. In cases where the computed ratio is close to 1, the data show homogeneity of variance. Glenn, 2016. Because the ratio is 1.5, which is rather near to 1, as can be seen from the variance in the Table below, the premise of homogeneity has not been broken.

Table 3:

Homogeneity of Pre-/Post Reading Comprehension Test

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	Variance
Pre test	30	3	16	9.70	3.053	9.321
Post test	30	9	21	16.20	3.827	14.648

After conducting the test and determining that the ANCOVA and MANCOVA assumptions were met, the researcher came to the following conclusions. Table 4 below displays the means, standard deviations, and estimated marginal means of the reading comprehension of Jordanian EFL sixth-grade students according to the teaching technique (storyboards vs. conventional instruction):

Table 4:

Means, Standard Deviations and Estimated Marginal Means of Jordanian EFL Sixth-Grade Students' Reading Comprehension Due to the Teaching Technique (Storyboards vs. Conventional Instruction)

Teaching Technique	N	Pre		Post		Estimated Marginal Means	Std. Error
		Mean	Std. Deviation	Mean	Std. Deviation		
Storyboards	15	9.93	2.963	18.40	2.230	18.321	.785
Conventional Instruction	15	9.47	3.226	14.00	3.873	14.079	.785

Table 4 shows that there was a little variation in the means of the reading comprehension scores of the pre- and post-Jordanian EFL sixth-grade students due to the different teaching technique (storyboards vs. conventional instruction). One way ANCOVA was used to ascertain whether there are statistically significant differences in these means; the outcomes are shown in Table 5.

Table 5:

One Way ANOCVA Results of Jordanian EFL Sixth-grade Students' Reading Comprehension Related the Teaching Technique (Storyboards vs. Conventional Instruction)

Source	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Pretest (covariate)	31.094	1	31.094	3.378	.077	.111
Teaching Technique	134.096	1	134.096	14.569	.001	.350
Error	248.506	27	9.204			
Corrected Total	424.800	29				

Table 5 demonstrates that the teaching technique (storyboards vs. conventional instruction) had a statistically significant effect on the reading comprehension of Jordanian EFL sixth-grade students at (α=0.05), favoring the Experimental group. Table 6 below displays the means, standard deviations, and estimated marginal means of the sixth-grade reading comprehension levels (literal, inferential, and critical) of Jordanian EFL students that are attributed to the teaching technique (storyboards vs. conventional instruction):

Table 6:

Means, Standard Deviations and Estimated Marginal Means of Jordanian EFL Sixth-Grade Students' (Literal, Inferential, and Critical) Reading Comprehension Levels that are Attributed to the Teaching Technique (Storyboards vs. Conventional Instruction)

Teaching Technique		N	Pre		Post		Estimated Marginal Means	Std. Error
			Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.		
Literal	Storyboards	15	3.60	1.549	5.93	1.534	5.876	.343
	Conventional Instruction	15	3.33	1.543	4.53	1.125	4.591	.343
Inferential	Storyboards	15	3.40	1.805	6.33	.617	6.318	.318
	Conventional Instruction	15	3.07	1.710	4.87	1.727	4.882	.318
Critical	Storyboards	15	2.93	1.668	6.27	1.100	6.246	.255
	Conventional Instruction	15	3.07	1.668	5.00	.926	5.020	.255

The means of the sixth-grade reading comprehension levels (literal, inferential, and critical) of Jordanian EFL students showed a modest variation depending on the type of instruction (storyboards vs. conventional instruction) (Table 6). A one-way MANCOVA was performed to see if there were any statistically significant differences in these means; the outcomes are displayed in Table 7:

Table 7:

One Way MANCOVA Results for the Effect of Teaching Technique on Reading Comprehension Levels

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
GROUP	Literal post	12.199	1	12.199	6.971	.014	.218
Hoteling's Trace= 0.724	Inferential post	15.209	1	15.209	10.103	.004	.288
P=.005	Critical post	11.099	1	11.099	11.472	.002	.315
Literal pre (Covariate)	Literal post	1.314	1	1.314	.751	.394	.029
Inferential pre (Covariate)	Inferential post	.461	1	.461	.306	.585	.012
Critical pre (Covariate)	Critical post	1.627	1	1.627	1.682	.207	.063
	Literal post	43.748	25	1.750			
Error	Inferential post	37.634	25	1.505			
	Critical post	24.187	25	.967			
Corrected Total	Literal post	65.367	29				
	Inferential post	63.200	29				
	Critical post	40.967	29				

Table 7 demonstrates that the storyboards instructional technique outperforms conventional instruction in terms of statistically significant differences at (= 0.05) in the literal, inferential, and critical reading comprehension levels.

Discussion

The purpose of the study was to ascertain whether the teaching technique (storyboards technique vs. conventional method) would have any statistically significant effects on the literal, inferential, and critical post-test scores of sixth-grade Jordanian EFL students at the = 0.05 level. The findings of the study demonstrate that the significant values support the idea that the storyboards technique effectively affected reading comprehension at each level. This has led to the observation that learners who employed the storyboards technique performed better than those who used the conventional method on the post-test in terms of literal, inferential, and critical performance. Furthermore, the results show that using the storyboards technique helps students improve their reading comprehension skills.

These results are in line with those found in earlier studies, such as those conducted by Hou, 2006, Naar, 2013, Afiyanti, 2016, Maalida & Sumbayak, 2017, Aeni, Purwandari, & Sari, 2018, and Abuzaid & AlKayed 2020.The findings are also consistent with previous research (e.g., Hidayanti, Pahamzah, & Miranty, 2020, Asyrifah, Lestari, & Purwati, 2021, Mawaddah, Eliwati, & Heriyawati, 2022, and Pahamzah, 2023). These studies have proved that using storyboard as a teaching technique can help students become more adept at understanding what they read. The study's findings suggested that the storyboards technique had an impact on students in the treatment group's reading comprehension. Consequently, these results might make the contribution of the storyboards technique to improving sixth-grade students' reading comprehension more broadly applicable.

The storyboards technique has improved students' reading comprehension for a variety of reasons. The way the storyboards technique-based educational program is structured could be one of the possible explanations for this. For this kind of instruction, the teacher must carefully consider and approve the sequence in which the learning objectives are to be met. The reading assignments' themes were carefully chosen by the researchers from the students' curricula, and they were assigned at the right times. The tasks were clear and organized in a way that made them great conversation starters.

The storyboards technique-instructional program that was being conducted also caught students' attention. For instance, students made an effort to understand the tasks that made up the lesson plan. Thanks to this technique, the students were able to participate actively in the learning process rather than just listening to their teacher talk. They were seen to participate in the debates, and their level of engagement was noticeably higher than in previous semesters. Students' enhanced participation in the learning process led directly to their improved grasp of the core concepts as well as their deeper understanding of the subject matter.

The cooperative learning setting is another factor that might have helped students with reading comprehension. Students were better able to work together to finish tasks when individual variety was incorporated into the storyboards technique. Because of this, the curriculum was created with activities that students could complete either individually or in groups to assist them get more engaged with the books they are reading. The participation aspect of the storyboard technique allowed students to actively participate in their education rather of just listening to their teacher's instructions.

The fact that storyboards technique assist students organize their thoughts into sketches and improve their planning, time management, and organizational skills may also have had a role in the students' increased reading comprehension. Additionally, it facilitates the application of numerous reading strategies by students,

such as summarizing, visualizing, previewing, and drawing. Because storyboards technique requires students to generate elaborate graphics for class tasks, they can help students become better readers and writers.

Conclusions and Recommendations

The current study's goal was to explore how the storyboards technique affected the Jordanian sixth-grade participants' reading comprehension. Storyboards technique-based instructional program was created and applied to achieve this purpose during the academic year 2023–2024. After applying the storyboards technique, improvements were observed in the students' reading comprehension level. The findings were presented as follows:

1. The implementation of the storyboards technique-based program improved reading comprehension;
2. The storyboards technique-based instructional program raised the levels of literal, inferential, and critical;
3. Following the implementation of the storyboards technique-based program, students showed increased engagement in the classroom;
4. It was found that teaching reading comprehension through the use of the storyboards technique improved students' performance on the post-test, demonstrating the program's value.

Depending on the current study' findings, the following recommendations are made:

• When designing EFL textbooks, designers should clearly incorporate the storyboards technique into both the teacher's book and the student textbooks. This can be achieved by offering a variety of teaching and learning activities that are centered around reading comprehension levels.

• EFL teachers should use the storyboards technique, which enables their students to comprehend a text effectively and participate in the teaching and learning process.

• In order to put into practice and alter the standard operating procedure of conventional teaching methods, the Ministry of Education ought to consider the advantages of employing the storyboards technique to teach reading comprehension and train EFL teachers on how to use and activate this technique in their instruction.

• More research is needed to ascertain the effects of the storyboards technique on different language skills and students' perceptions of it, as well as to replicate the results of this study.

References

Abo-Eker, Y. (2021). *The Effectiveness of Storyboard Activities in Developing Communication and Communication Skills in English Language Among 9th Female Grader*. [Unpublished Master Thesis], Islamic University, Gaza.

Abraham, P. (2002). Skilled Reading: Top-Down, Bottom-Up. *Field Notes, 10*(2), 1-27.

Abuzaid, H., & Al Kayed, M. (2020). The Impact of Using Storyboards on Improving Reading Skills of Third-Grade Students with Reading Disabilities in Jordanian Context. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(1), 172-187.

Aeni, E., Purwandari, G., & Sari, S. (2018). *Improving Students' Reading Comprehension Through Storyboard Technique*. Faculty of Letters Universitas Muhammadiyah Purwokerto, 49.

Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher, 61*(5), 364-373.

Afiyanti, T. (2016). *The Effectiveness of Using Storyboard Technique on Students' Reading Comprehension of Narrative Text (A Quasi-Experimental Study at the Tenth Grade of MAN 1 Tangerang Selatan).* http://repository.uinjkt.ac.id/dspace/handle/123456789/32621

Al-Damiree, R., & Bataineh, R. (2015). Vocabulary Knowledge and Syntactic Awareness as Potential Catalysts for Reading Comprehension among Young Jordanian EFL Pupils. *Journal of Teaching and Teacher Education, 4*(1), 53-59.

Ali, A. (2020). *An Investigation of the Extent of Using Cultural Clues in EFL Reading Comprehension by Undergraduates and their Opinions towards them*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Yarmouk University, Jordan.

Alkhawaldeh, A. (2010). The challenges faced by Jordanian English language teachers at Amman 1st and 2nd Directorates of Education. *College student journal, 44*(4), 836-860.

Al-Ma'ani, A. (2008). *The Effect of Directed Reading - Thinking Activity on the Achievement of Upper Basic Stage Students of Jordan in Literal and Inferential Reading Comprehension*. [Unpublished Master Thesis] Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.

Al-Shablawi, S. (2017). The Reality of the Use of the Story by Arabic Language Teachers in Teaching and its Effect on Language Fluency among First-Grade Students in the Holy Karbala Governorate. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, 1*(32), 786-803.

Asyrifah, L., Lestari, L., & Purwati, O. (2021). Teachers' Perciption: Teaching Reading Storyboard for Mentally Retarded Students. *Journal Education and Development, 9*(3), 81-85.

Atili, T., & Nasr, H. (2015). The Effect of Teaching Islamic Education with Oral and Electronic Narration Strategies in Improving the Visualization Skills of Elementary Stage Students in Jordan. *Jordanian Journal of Educational Sciences, 11*(4), 525-537.

Baniabdelrahman, A. (2006). The Effect of Using Authentic English Language Materials on EFL Students' Achievement in Reading Comprehension. *Journal of Educational & Psychological Sciences, 7*(1), 9-21.

Basaraba, D., Yovanoff, P., Alonzo, J. & Tindal, G. (2013). Examining the Structure of Reading Comprehension: Do Literal, Inferential, and Evaluative Comprehension Indeed Exist? *Reading and Writing, 26*(3), 349-379.

Bataineh, R., & Mayyas, M. (2017). The Utility of Blended Learning in EFL Reading and Grammar: A Case for Moodle. *Teaching English with Technology, 17*(3), 35-49.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 31.

Chastain, K. (1988). Developing Second Language Skills: Theory and Practice. *TESOL Quarterly, 22*(4), 663-664.

Chen, H. (2009). *Online Reading Comprehension Strategies among General and Special Education Elementary and Middle School Students*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Michigan State University, USA.

Doherty, J., & Coggeshall, K. (2005). Reader's Theatre and Storyboarding: Strategies that Include and Improve. *Voices from the Middle, 12*(4), 37-43.

Erliana, S. (2011). Improving Reading Comprehension through Directed Reading Thinking Activity Strategy. *Journal of English as Foreign Language, 1*(1), 49 57.

Glenn, E. (2016). Social Constructions of Mothering: A Thematic Overview. *Mothering,* 1-29.

Goldman, S., & Rakestraw, J. (2000). Structural Aspects of Constructing Meaning from Text. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, and P.D. Pearson, eds., *Handbook of Reading Research*. White Plains, Longman.

Goodman, K. (1970). *Reading: Process and Program*. Champaign, III.: National Council of Teachers of English.

Gravetter, F., & Wallnau, L. (2008). Repeated-Measures and Two-Factor Analysis of Variance. *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences*, 378-421.

Grellet, F. (1981). *A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. London: Cambridge.

Harp, B., & Brewer, J. (1991). *Reading and Writing: Teaching for the Connections*. Florida.

Harris, T., & Hodges, R. (1995). *The Literacy Dictionary*. Newark, DE: International Reading Association.

Hidayanti, L., Pahamzah, J., & Miranty, D. (2020). The Effect of Storyboard Technique on Students' Reading Comprehension in Narrative Text at The Tenth Grade of SMAN 2 KS CILEGON. *Jurnal Bebasan, 7*(1).

Hou, S. (2006). *The Effect of Storyboard Visuals on ESL Reading Recall*. Doctoral Dissertation, Purdue University.

Kintsch, W. (1988). The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review, 95(2), 163-182.*

Kompyang, A. (2017). The Effect of Directed Reading Thinking Activity in Cooperative Learning Setting Toward Students' Reading Comprehension of the Eleventh Grade Students. *Journal of Psychology and Instruction, 1*(2), 88-96.

Lerner, J., & Jones, B. (2014). *Learning Difficulties and Minor Related Disabilities: Modern Teaching Characteristics and Strategies*. Dar Al-Fikr Publishers and Distributors.

Maulida, F., Eliwati, E., & Sumbayak, D. (2017). *The Effect of Storyboard Technique on Reading Narrative Text Ability of Second Year Students of Sman 9 Pekanbaru.* [Unpublished Doctoral dissertation]. Riau University.

Mawaddah, N., & Heriyawati, D. (2022). Lesson Ideas of Narrative Reading Comprehension Using Storyboard Makers. *VELES (Voices of English Language Education Society), 6*(1), 102-117. https://doi.org/10.29408/veles.v6i1.5086

McShane, S. (2005). *Applying Research in Reading Instruction for Adults: First Steps for Teachers*. National Institute for Literacy.

Megawati, I. (2019). The Effect of Directed Reading Thinking Activity (DRTA) Strategy on Students' Reading Comprehension. *Getsempena English Education Journal (GEEJ), 6*(2), 172-180.

Mikulecky, B., & Jeffries, L. (1996). *Reading Power. Reading Foster. Thinking Skills. Reading for Pleasure Comprehension Skills*. Singapore, Linda Jeffries, Addison Wesley Publishing Company.

Naar, J. (2013). Storyboards and Reading Comprehension of Literary Fiction in English. *HOW, 20*(1), 149-169.

Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford.

Pahamzah, J. (2023). *The Effect of Storyboard technique on Students' Reading Comprehension in Narrative Text at the Tenth Grade SMAN 2 KS Cilegon. Universitas Sultan AgengTirtayasa, 7*(1), 1-14.

Radaideh, E. (2020). *The Effect of Digital Storytelling on Fifth Grade Students' Reading Comprehension Skills and their Motivation towards it*. [Unpublished Doctoral Dissertation]. Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan.

Richards, J., & Schmidt, R. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman Pearson.

Smadi, O., & Alshra'ah, M. (2015). The Effect of an Instructional Reading Program Based on the Successful Readers' Strategies on Jordanian EFL Eleventh Grade Pupils' Reading Comprehension. *Journal of Education and Practice, 6*(15), 76-87.

Smaldino, S., Russell, J., Heinich, R., & Molenda, M. (2004). *Instructional media and technologies for learning*.

Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Rand Corporation.

Thompson, S. (2000). Effective Content Reading Comprehension and Retention Strategies. *Educational Resources Information Centre, 3*(2),1-59.

Wahyono, E. (2019). Correlation Between Students' Cognitive Reading Strategies and Reading Comprehension. *Jurnal Studi Guru dan Pembelajaran, 2*(3), 256-263.

Watkins, P. (2017). *Teaching and Developing Reading Skills*. Cambridge University Press.

Welson, M., Abdel-Haq, E., & Kamil., Y. (2020). The Directed Reading Thinking Activity for Enhancing Reading Comprehension and Metacognitive Awareness among English Department Faculty of Education Students. *Journal of Faculty of Education, 121*(3), 69-100.

Wiesendanger, K. (2001). *Strategies for Literacy Education*. New Jersey, Columbus: Merill Prentice Hall.

OPEN ACCESS
Received: 06 -10 -2023
Accepted: 02- 12-2023

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Translator Praxis: An Investigation into the Practical Component in BA Translation Programs at Yemeni Universities

Dr. Abdulhameed Ashuja'a *
ashujaa2@gmail.com

Dr. Ibrahim Jibreel**
ibjib80@gmail.com

Abstract

This study aimed to investigate the concept of translation praxis by assessing practical components of BA Translation Programs at Yemeni Universities and exploring the perspectives of instructors, senior students and alumni. A mixed-methods approach was adopted to collect and analyze relevant data from 61 instructors and 111 students at public and private universities and alumni through questionnaires and a checklist for analyzing BA Program Specification Documents (PSDs). The study instruments were developed and checked for psychometric features. Descriptive and inferential statistics were conducted to answer the study questions. The results revealed that the practical components total degree of availability in Translation PSDs was *Moderate* (*m*=2.01) in favor of public universities. Students' satisfaction overall degree fell within *Satisfied* (*m*=3.72). The *t-test* analysis of alumni and students' responses showed a statistically significant difference *P-value=(*.041) in favor of alumni. Furthermore, instructors' assessment of the effectiveness of the practical components was placed in the *Agree* rank (*m*=3.67). Moreover, *ANOVA* and *Scheffé* tests indicated statistically significant differences at the significance level (<0.05) between instructors' responses, attributed to the academic degree in favor of PhD holders compared to MA and BA and in favor of MA compered to BA. Based on the study findings, it is imperative to activate the concept of translation praxis which combines theory with practice, by employing differentiated instruction so as to better prepare students the translation industry.

Keywords: BA Translation program, Differentiated instruction, Translation praxis, Yemeni universities.

* Associate Professor of Applied Linguistics and Translation, Department of Translation, Faculty of Languages, Sana'a University, Republic of Yemen.

**Associate Professor of Translation, Department of Translation, University of Science and Technology, Hodeidah, Republic of Yemen.

Cite this article as: Ashuja'a, Abdulhameed & Jibreel, Ibrahim (2024). Translator Praxis: An Investigation into the Practical Component in BA Translation Programs at Yemeni Universities, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, *6*(3): 574 -604.

© This material is published under the license of Attribution 4.0 International (CC BY 4.0), which allows the user to copy and redistribute the material in any medium or format. It also allows adapting, transforming or adding to the material for any purpose, even commercially, as long as such modifications are highlighted and the material is credited to its author.

(EISSN): 2708-5783 ISSN: 2707-5508
DOI:https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2085

الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

OPEN ACCESS
تاريخ الاستلام: 2023/10/06م
تاريخ القبول: 2023/12/02م

تدريب المترجمين: دراسة وتحليل للجوانب التطبيقية في برامج بكالوريوس الترجمة في الجامعات اليمنية

د. عبدالحميد الشجاع *
ashujaa2@gmail.com

د. إبراهيم جبريل**
ibjib80@gmail.com

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر الجوانب التطبيقية في تدريس برامج الترجمة في الجامعات اليمنية، من خلال تحليل وثائق مواصفات البرامج (PSD)، واستقصاء آراء مدرسي الترجمة وطلبة المستوى الرابع ومتخرجي الترجمة. ولتحقيق ذلك اتبع الباحثان المنهج المختلط؛ لجمع وتحليل البيانات المناسبة من (61) مدرسًا و(111) طالبًا ومتخرجًا ووثيقتي مواصفات برنامجي ترجمة مثلتا الجامعات الحكومية والخاصة. وبعد التأكد من صدق الأدوات وثباتها جُمعت البيانات اللازمة، واستُخدمت أساليب الإحصاء الوصفية والاستدلالية لمعالجتها وتحليلها. وقد كشفت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمدى توافر الجوانب التطبيقية في وثائق مواصفات برامج الترجمة جاءت بدرجة متوسطة (2.01) لصالح الجامعات الحكومية، كما أن الدرجة الكلية لمدى رضا الطلبة والمتخرجين جاءت بدرجة متوسطة (3.72) وبتقدير لفظي "راضٍ". وأظهرت نتائج اختبار (t-test) لتحليل الفروق بين طلبة المستوى الرابع والمتخرجين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بلغت (.041) لصالح المتخرجين. بالإضافة إلى ذلك، جاء تقييم مدرسي الترجمة لمستوى كفاءة الجوانب التطبيقية في برامج الترجمة بدرجة متوسطة (3.67) وبتقدير لفظي "موافق". ولمعرفة مقدار التباين بين آراء المدرسين - بحسب الدرجة الأكاديمية- كشف تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار شافيه (Scheffé) بأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند (0.05 >) لصالح الحاصلين على درجة الدكتوراه مقارنة بحمَلة الماجستير والبكالوريوس، وهي أيضًا لصالح الماجستير مقارنة بحمَلة البكالوريوس. واختتمت الدراسة بالتأكيد على ضرورة دمج الجوانب النظرية مع التطبيقية، والتركيز على الجانب التطبيقي من خلال تبني استراتيجية التعليم المتمايز؛ بحيث يُهيَّأ الطالب للالتحاق بسوق الترجمة وهو مزود بما يحتاج إليه من المعارف والمهارات اللازمة.

الكلمات المفتاحية: برنامج بكالوريوس الترجمة، التعليم المتمايز، التدريب العملي في الترجمة، الجامعات اليمنية.

* أستاذ اللغويات التطبيقية والترجمة المشارك - قسم الترجمة، كلية اللغات، جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.
**أستاذ الترجمة المشارك - قسم الترجمة - جامعة العلوم والتكنولوجيا فرع الحديدة – الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الشجاع، عبدالحميد وجبريل، إبراهيم (2024). تدريب المترجمين (دراسة وتحليل للجوانب التطبيقية في برامج بكالوريوس الترجمة في الجامعات اليمنية)، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6*(3): 574-604.

© نُشر هذا البحث وفقًا لشروط الرخصة Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)، التي تسمح بنسخ البحث وتوزيعه ونقله بأي شكل من الأشكال، كما تسمح بتكييف البحث أو تحويله أو الإضافة إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

1. Introduction

Education is an interaction between teachers and learners (Saidi, 2022) that takes place in an educational institution to achieve certain goals at the individual and institutional level. Educational psychology gives more emphasis on the learner who is the cornerstone of the learning/teaching process. This outcome of educational psychology does not seem to be incorporated by translation teaching programs, although most universities have adopted the trend of changing their programs from being content-based to becoming outcome-based, whereby the latter trend focuses on the skills that students will be able to demonstrate and perform upon the completion of any academic program (Rani, 2020; Shaikh et al., 2017; Zhang & Fan, 2020).

For Gonzalez-Davies (2004), translation is not learned as a school subject that is related to one and only discipline, such as chemistry or economics. It is rather strongly connected to language learning, i.e., mother tongue and a foreign language. This entails translation should not be dealt with as a science only, but as a craft too. Therefore, honing translation skills on the part of translation students has become a demand to improve quality and achieve the benefits that accrue to both individuals and institutions. In this context, Hubscher-Davidson (2007) has adopted the view of the American Translators' Association (ATA), which holds that completing a translation program does give a student certain skills but does not guarantee that this student is ready to join the job market armed with sufficient skills. Furthermore, Scott-Tennent and González-Davies (2008) emphasized the significance of preparing translation students to the real world through tasks and activities that are designed under the humanistic and socio-constructivist principles, which take care of individual differences and social interactions.

Therefore, translation praxis, which means the combination of theory with practice according to (Freire, 1985) has been recently stressed in the literature (e.g., Kiraly, & Costa, 2016; Kiraly et al., 2018; Risku & Rogl, 2022). In that sense, praxis is a cornerstone of any successful translator training program, as it is the means by which translators acquire knowledge and skills to properly be able to fulfill their future translation tasks and duties. Translator training programs can vary in their approach to praxis, ranging from more traditional methods, such as lectures and classroom instruction, to more hands-on techniques, such as engaging in simulated translations and practicing with actual material and documents. In order to activate the concept of practice, being an essential part of translator training programs, emphasis should be on honing and refining translation skills that necessitates intensive practice and repetition, and through translation practice, individuals can strengthen their abilities to accurately render meaningful and accurate messages across languages (Leonardi, 2010; Shreve, 2006). During a training program, instructors not only teach concepts, but also offer practice with sample texts in order to encourage the learner to acquire new skills. Additionally,

practice helps individuals coordinate the multiple time demands associated with their work (Bender, 2023; Danielson, 2007; Lunenburg & Ornstein, 2021). By giving students focused and directed tasks, instructors can help them determine the most efficient methods of organizing their daily schedules for maximum productivity and accuracy (Coker, 2017). Furthermore, practice allows students to acquire necessary skills and coordinate their schedules for successful and accurate translations (Samuelsson-Brown, 2010).

Apart from the relevant findings of previous research conducted in the Yemeni translation context, it seems that almost all of the studies attempted to assess the effectiveness of BA translation programs by involving one or two aspects, such as students and professional translators (Al-Mizgagi, 2014; Jibreel et al., 2017), content-analysis of academic standards and professional translators (Alshargabi & Al-Mekhlafi, 2019) , the relation between intended learning outcomes and translation courses (Alshargabi & Al-Mekhlafi, 2021), students' difficulties (Al-Khulaidi & Azokhaimy, 2022) and intended learning outcomes and academic standards (Yahya et al. 2023).

Considering the previous related studies reviewed above, there is still a need for a deeper investigation of the status quo of translation programs. Thus, the present study further investigates the effectiveness of BA translation programs by involving three stakeholders: senior students; graduates of translation; and instructors. In addition to the inclusion of these stakeholders, a content-analysis of the PSD is conducted. The triangulation of these sources of data will yield valuable results that will provide a more comprehensive perspective of translation programs which can be generalized to wider contexts. More details about the results of these previous studies will be presented in the Literature Review below.

Therefore, the present study intends to fill this gap in the literature by investigating and evaluating the status of BA translation programs in selected public and private universities, in terms of their practical and training components in order to ascertain the extent to which the concept of praxis is actually in place.

2. Research Questions

To achieve the main goal of the present study, it will answer the following questions:

1. What is the status of practical components in the BA translation programs at the Yemeni universities?
2. To what extent are Yemeni translation students and ex-students satisfied with the practical component of their BA in translation?
3. How do translation instructors at Yemeni Universities assess the effectiveness of the practical components in the selected BA translation programs?

3. Literature Review

The role of translators has been crucial throughout history, as it has been (and is) highly required and demanded for multicultural communication, collaboration and development. In spite of the powerful presence

of artificial intelligence at present, which seemingly constitutes a threat to the profession of translation, translators can still play a pivotal role in the delivery of the final client-oriented translation products. In this regard, Benmansour and Hdouch (2023), Fradana, (2023), Kaifang and Chunlei (2023) and Seyidov (2024) have emphasized that though machine translation and artificial intelligence have greatly influenced translation industry, the role of human translators remain crucial and irreplaceable. For this reason, academic programs of translation that are established in various universities include among their plans training modules that constitute a considerable portion of the program structure. These modules are made to prepare translation students to be able to compete in the job market and to respond to the societal needs as well as to achieve alignment between the academia and the real world to bridge the gap between what is taught and what is required, (Abu-ghararah, 2017; Atari, 2012; Hawamdeh and Alaqad, 2023; Nguyen et al., 2018; Sanchez, 2017). They enhance students' translational skills (Al-Jarf, 2017) in an effective way, which would encourage students to work rather hard and seek more knowledge with the aim of improving their skills and becoming more professional as well as to respond to the employers' expectations, (Horbačauskienė et al.2017). In addition, the training offered to translation students would develop in them flexibility to adapt to any related career, (Pym,1998). It is also a means of getting translation graduates certified by concerned professional bodies, (Pym, 2012).

In the same vein, researchers (e.g., Al-Qinai, 2010; Al-Sowaidi & Mohammed 2023; Larick and Ciurana, 2017; Thawabteh & Najjar, 2014) have emphasized the significance of training in translation programs as it would make students of translation more specialized in and aware of their future tasks in the workplace. Okatan et al. (2022) and Yazici (2017) stressed the need for overcoming barriers of translator training, such as the lack of training model. In addition, some English and Arabic corpus have been developed in order to help students of translators get more hands-on experience in dealing with authentic texts (Alotaibi, 2017). This can easily be made accessible because of technology which is a useful tool to enhance students' skills in tackling technical texts, (Tian et al.,2023). There is also a call for adopting the strategy of translanguaging (Alwazna, 2023) when teaching translation or interpretation, as this would help in facilitating the combination of theory to practice in the translation classroom.

In this regard, Salamah (2021) proposed models of translator training to improve and strengthen student translators' competence. The practice provides beginner translators with the skillset to handle large projects as well as tackles unique challenges that arise during the practice sessions (Constantinou et al., 2021). Besides, practice sessions with professional translators expose learners to a variety of contexts and help them to improve their overall performance (Chi et al., 2018) and (Lee et al., 2020).

Internationally speaking, the training component of any higher education academic program has become a prerequisite for work sustainability advocated in the United Nations Sustainable Development Goals, one of which stresses the significance of training to be offered to the youth to make them able to generate reasonable sources of income (Zhu, 2023).

In the context of assessing BA translation programs at Yemeni and Arab universities, a number of studies have been conducted to evaluate and assess the effectiveness of these programs. Al-Mizgagi (2014) explored the challenges and difficulties facing the running translation programs at Sana'a University and University of Science and Technology. Questionnaires and interviews were used with translation instructors and came to a conclusion that the input and process of translation teaching should further be taken care of. The weakness of using translation strategies among translation students was also investigated by Jibreel et al. (2017) and recommended the introduction of practical strategies to the BA translation programs in Yemeni universities. In a similar vein, Alshargabi and Al-Mekhlafi (2019) investigated the needs for translation in the labor market in Yemen by conducting a survey to professional translators without involving employers who hire translators. The study revealed a gap between the competences required by professional translators and those offered in the translation programs. Al-Khulaidi and Azokhaimy (2022) also emphasized this gap between what is taught and what is required in the market place. This gap was also reported by Yahya et al. (2023) who matched the translation programs to the academic standards issued by the Council for Accreditation and Quality Assurance in Yemen and stressed the need for improvement. This gap was also highlighted by Alshargabi and Al-Mekhlafi (2021), whereby by translation learning outcomes and courses seem not to respond to the needs of translation industry in Yemen. This finding is similar to the finding reported by Abu-ghararah (2017) who found a gap between academic training and the requirements of the translation market.

Based on the above review, it is obvious that the present paper is tackling an issue that is of a paramount significance not only to students, but also to higher education institutions as well as to local, regional and international market. The study will achieve its objectives by analyzing the PSDs of translation programs and exploring the perspectives of translation instructors and students as well as graduates of translation.

4. Methods

4.1 Research Design

To answer the study questions, this study adopted a mixed-methods research design in which the researchers made use of three instruments to collect data: a questionnaire to students and graduates of translation, a questionnaire to instructors and a checklist to assess the Program Specifications Document

(PSD), which were all checked for their psychometric properties. The study was conducted in the context of translation departments at Yemeni universities. It took place during the second semester of the academic year 2023-2024.

Quantitative data was analyzed and compared using *t-tests* for students, analysis-of-variance *ANOVA* and *Scheffe* for instructors in order to identify any significant differences among the participants based on certain variables, such as study status and academic degree. The differences among instructors were calculated based on their academic degree: BA, MA or PhD, whereas differences among students, on the other hand, were based on their study status: still at college or graduated.

4.2 Participants

One-hundred and eleven senior students and former students of translation at BA Translation programs in Yemeni universities responded to the questionnaire of the study out of 150 targeted sample. These students were purposively selected because they had already studied courses in translation. In addition, former students or graduates were selected, because they have already joined the job market and have come across real situations which involved application of their knowledge and skills acquired at college, which can be, in return, considered a direct evaluation of the effectiveness of their learning outcomes. It is pertinent to bring to the readers' notice that the number of students enrolled in translation departments are small in number, the largest being Sana'a University in which senior translation students may not exceed 70 students. At other universities, students rarely reach 20 in each class. Therefore, the sample well represents the population.

Furthermore, 61 translation instructors of different academic degree (PhD, MA and BA) in translation programs at Yemeni public and private universities all over the country responded to the questionnaire that was especially designed to elicit their points of view regarding the effectiveness of translation programs they teach. It is worth mentioning that the questionnaire was distributed to 70 instructors. However, 61 responded and sent their answers.

4.3 Data collection Instruments:

Checklist

The checklist was used to assess PSDs of two BA translation programs at Sana'a University (SU) and the University of Science and Technology (UST) which were selected for content analysis. These two universities were purposively selected, as they have the oldest, well-established and full-fledged translation programs. Also, they have been considered benchmarks in Yemen by a number of researchers (e.g., Al-Mizgagi, 2014; Alshargabi and Al-Mekhlafi, 2019; Jibreel et al, 2017; Yahya et al, 2023). The checklist included

the PSD general information and 11 sections which covered all the PSD components of the translation program. After checking and ensuring the availability of each statement or item under each dimension of the checklist, the final decision regarding the degree of availability of practical component was given based on three-point scale measurement, which ranged between (1- Low) to (3- High). Each decision means a specific level of availability of the item in the PSD and, if necessary, in the course description of Translation Courses. Examples of assessing the degree of availability are shown in Table 1.

Table 1.

Degree of availability of practical component in the PSD

Code	Degree of Availability	Description
3	**High**	▪ There is a clear statement in the Professional and Practical Skills of the PSD that directly enhances the practical component. ▪ There are Teaching and Learning Strategies in the PSD that depends on at least 5 or more of the following if not all: ▪ Field Training ▪ Assignments ▪ Presentations ▪ Competitions ▪ Group/Individual projects ▪ Lab activities ▪ There are clear Assessment Methods of Ss assignments mentioned in the PSD. (e.g., Reports, Observations, Presentations) ▪ 95 % of translation courses have practical/tutorial hours ▪ There is a Training Course in the PSD with field visits and clear feedback for these visits.
2	**Moderate**	▪ There is an indirect statement in the Professional and Practical Skills of the PSD that enhances the practical component. ▪ There are Teaching & Learning Strategies in the PSD that depends on at least 4 of the following: ▪ Field Training ▪ Assignments

		▪ Presentations ▪ Competitions ▪ Group/Individual projects ▪ Lab activities ▪ There are general statements about Assessment Methods mentioned in the PSD. ▪ At least 75 % of translation courses have practical/tutorial hours ▪ There is a Training Course in the PSD without field visits. ▪ There is no direct or indirect statement in the Professional & Practical Skills of the PSD that enhances the practical component
1	**Low**	There are Teaching and Learning Strategies in the PSD that depends on at least 2 of the following: Field Training Assignments Presentations Competitions Group/Individual projects Lab activities ▪ Assessment Methods are mentioned in the PSD without naming a particular method. ▪ Only 50% or less of translation courses have practical/tutorial hours. ▪ Training is a part included in other courses

Statistically, the following grading rubric can numerically illustrate what the researchers mean by each description of the degree of availability.

Table 2. *Grading rubric for checklist values*

Description	**Low**	**Moderate**	**High**
Codes	1	2	3
Means	1 ≤ 1.6	1.7 ≤ 2.4	2.5 ≤ 3
Percentages	33.3% ≤ 53.3%	53.4% ≤ 80%	80.1% ≤ 100%

Questionnaires

The questionnaires were developed by the researchers and were fed into Google Forms to facilitate distribution. The links of the forms were sent via WhatsApp to the heads of Translation Department in various public and private universities and were requested to distribute the links. They positively responded to the researchers' requests and willingly distributed the link to the staff and students in their departments. The period allocated for receiving participants' responses was about one month. All responses were received to the email.

Students' Questionnaire

The questionnaire for senior students of BA translation programs as well as for graduates of translation comprised of 5dimensions, each of which covered a number of statements, which all made a total of 54 statements. The scale for exploring students and graduates' level of satisfaction was five-point scale, ranging between (1- Very Dissatisfied) to (5- Very Satisfied).

Instructors' Questionnaire:

The questionnaire for instructors consisted of 5 dimensions, each of which covered a number of statements, which all made a total of (60) statements. The scale for investigating instructors' level of agreement and assessment of translation programs was five-point scale, ranging between (1- Strongly Disagree) to (5- Strongly Agree).

Grading Rubric for Questionnaires

Statistically, the following grading rubric can numerically illustrate what the researchers mean by each description of the five-point scale options stated as responses to the statements.

Table 3.

Grading rubric for questionnaires' values

	Descriptions				
Students' Questionnaire	Very Dissatisfied	Dissatisfied	Somewhat Satisfied	Satisfied	Very Satisfied
Instructors' Questionnaire	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
Codes	1	2	3	4	5
Means	1 ≤ 1.80	1.81 ≤ 2.60	2.61 ≤ 3.40	3.41 ≤ 4.20	4.21 ≤ 5
Percentages	20 ≤ 36%	36.20 ≤ 52%	52.20 ≤ 68%	68.20 ≤ 84%	84.20% ≤ 100%

Validity and Reliability of the Instruments

- **Validity**

In order to establish the validity of the instruments to ensure that dimensions and items measure what they have been devoted to measure, the draft checklist and the questionnaires were submitted to a panel of three experts specialized in translation with a wide experience in teaching and practicing translation. A cover letter containing the questions of the research was also sent to the panel. Their critical comments and valuable suggestions provided guidance for improvement.

- **Questionnaires' Reliability**

Pearson Correlation result is strong and positive in both Instructors' questionnaire r=(864**, N=60) and Students' questionnaire r=(.815**, N=54), p<.001. Besides, Cronbach' Alpha is α=(.976) and α=(.972) respectively. Both results indicate statistical significance of the reliability and internal consistency of the questionnaires at the (0.01) level.

Table 4:

Questionnaires' reliability

	Reliability Statistics			
	Pearson Correlation		**Cronbach's Alpha**	**N of Items**
Instructors' Questionnaire	**Minimum** .319*	**Maximum** .864**	.976	60
Students' Questionnaire	.649**	.815**	.972	54

- **Checklist Reliability**

The Rater Agreement Procedure was followed to check the PSDs in different settings and the Pearson Correlation was calculated. The correlation is positive r=(.936**) and the *p-value* shows statistical significance p=(.001).

Table 5:

Checklist reliability

1	**Rater setting 1**	**Pearson Correlation**	1	.936**
		**p-value*		.001
		N	33	33
	Rater setting 2	Pearson Correlation	.936**	1
		**p-value*	.001	
		N	33	33

5. Results and Discussion

In this section, results generated from the analysis of each instrument will be presented and commented on briefly. More interpretation of results is given in the Conclusion and Implications Section.

5.1 Degree of Availability of Practical Component in the PSD:

To answer question one of the study, which reads: "What is the status of practical components in the BA translation programs at the Yemeni universities?", the following results and discussion are presented.

Table 6 shows that Sana'a university PSD, which represents public universities in this study, included information about total program hours (136) and the type of credit hours. When looking at the program structure, the PSD has divided the Translation Program courses into University Requirements (UR), 15 credit hours (11.11%), Faculty Requirements (FR) 15 credit hours (11.11%), and Department Requirements (DR), which are divided into Major Core Courses with 104 Credit Hrs. (75.5 %) and Field Work with 3 Credit Hrs. (2.2%). The PSD does not clearly indicate the compulsory courses and elective courses proportions, though major core courses make 104 credit hours, which might be called compulsory. In addition, contact hours are the same as credit hours which are (136) hours. On the other hand, University of Science & Technology PSD, which represents private universities in this study, included detailed information about total program hours (133) and the type of credit hours. At the end of the PSD, a summary table divides credit hours into UR, FR, DR, Program Requirements (PR), Elective Courses and Practical and Training Courses. Regarding proportions, UR constitute 25 credit hours (CH) with a percentage of (18.5%); FR 4 CH (3%); DR 56 (42%); PR 39 (29.5%); elective courses 6 (4.5%) and practical and training courses 3 (2.5%). In addition, at the end of each year semesters, there is a table classifies CH into Tutoring and Theoretical under the term of Contact Hours i.e. the actual hours implemented during course teaching. The PSD total contact hours are (184).

Table 6.

General information of the two programs

Item	Description	
Name of the university:	Sana'a University	University of Science & Technology
Type of the university (Public/Private)	Public	Private
Number of Program Compulsory Courses (translation courses)	N/A	13
Number of Elective Courses	N/A	2 with 6 (6) credit hours
Number of Prerequisites for Translation courses	N/A	N/A
Total Program contact hours	N/A	184
Number of contact hours of translation courses	N/A	39
Type of Contact hours (Theoretical/Practical-Tutorial)	Name only Theoretical	Both
Total Program Credit hours	136	133

Degree of Availability by Dimensions

Table 7.

Summary of the practical component degree of availability

No.	Dimensions	No. of items	Mean		Total Mean	%	Degree of Availability	Rank
			SU	UST				
1.	Practical Component Overview	4	2.25	2.75	2.5	83.33%	High	4
2.	Training & Translation Courses	5	2.6	2.8	2.7	90%	High	2
3.	Translation Assignments	2	3	2.5	2.75	91.66%	High	1
4.	Supervision & Guidance	3	2	1	1.5	50%	Low	7
5.	Assessment and Evaluation	4	2	2	2	66.7%	Moderate	5
6.	Workload & Timeframe	3	2	2	2	66.7%	Moderate	5
7.	Resources and Tools	3	2.3	3	2.65	88.33%	High	3
8.	Labor Market & Engagement	3	1.7	1.3	1.5	50%	Low	7
9.	Documentation and Reporting	2	2	1.5	1.75	58.33%	Moderate	6
10.	Ethical and Professional Considerations	2	1.5	1	1.25	41.66%	Low	8
11.	Feedback and Improvement	2	2	1	1.5	50%	Low	7
	Total	33	23.35	20.85	22.35			
	Mean		2.12	1.90	2.01			
	%		70.67%	63.33 %	67.66%			
	Degree of Availability		Moderate	Moderate	Moderate			
	Rank		1	2				

Table 7 illustrates the overall degree of availability of the practical PSD-based component that results from checking the translation programs' PSDs of public and private universities in Yemen. Taking a closer look at the table, it can be noticed that *Translation Assignments* comes in the first rank (*m*=2.75, 91.66%) followed by *Training & Translation Courses (m*=2.7, 90%), *Resources and Tools (m*=2.65, 88.33%*)* which is assessed in the third rank and in the fourth rank is *Practical Component Overview (m*=2.5, 83.33%). Second, two dimensions are found with the same Moderate degree of availability (*m*=2, 66.7%): *Assessment & Evaluation* and *Workload & Timeframe* in addition to *Documentation and Reporting* (*m*=1.75, 58.33%). Third, four dimensions are assessed with Low degree of availability i.e. *Supervision & Guidance, Labor Market & Engagement* and *Feedback & Improvement* in the same rank (*m*=1.5, 50%) for each and *Ethical & Professional Considerations* (*m*=1.25, 41.66%) that has been assessed with the lowest rank.

All in all, it is noticed that the total degree of availability of the practical component at the Yemeni universities based on the PSD analysis is Moderate (***m***=2.01, 67%) in favor of public universities represented by SU (***m***=2.12, 70.67%) over private universities represented by UST (***m***=1.90, 63.33%). In the following subsection, descriptions of dimension items will be presented and discussed.

Such a result could be attributed to the fact that the experts at quality assurance unit at the Translation Department, Faculty of Languages at SU are well aware of the latest formats and updates regarding PSD lists and contents. However, this result contradicts the conclusion of AL-Hawri and AL-Qanes (2018) that the role of Sana'a University leadership in activating the quality systems was generally poor. It also contradicts the findings of Mohamed (2014) who found a poor application in the quality standards in Sana'a University, while it is highly applied in the University of Science and Technology.

Practical Component Overview

As shown above, the total means of the two universities for the 4 items regarding the first dimension is (***m***=2.5, 83.33%) which is regarded a high degree of availability and comes in the third rank. The investigation of the four items related to this dimension indicates no clear description of the practical component in the ILOs of the PSDs of both SU and UST. That is why they achieved Moderate degree of availability for this item. However, there is a direct statement in the Professional & Practical Skills of the PSD of SU that enhances the practical skills (C-5). In addition, both SU and UST depend on more than 5 Teaching & Learning Strategies listed in the PSD. They include but not limited to Field Training, Assignments, Presentations, Group/Individual projects, Lab activities, etc. Moreover, in the UST PSD, the practical component is integrated throughout the program courses in the form of practical hours throughout the translation courses which is not stated in the PSD of SU. This result reflects the awareness of public and private universities translation departments of the importance of practice for the would-be translators, which is in line with the findings of previous studies conducted in Yemen (e.g., Al-Mizgagi, 2014; Alshargabi and Al-Mekhlafi, 2019; Jibreel et al, 2017; Yahya et al, 2023).

Training & Translation Courses

This dimension comprises 5 items. Exploring their degree of availability, SU is evaluated with Low degree of availability because the translation courses have no practical or tutorial hours specified in the PSD in contrast to the UST where 85.6% of the translation courses are found with tutorial hours aligned with the theoretical hours, viz. 11 translation courses out of 13. Regarding *Field work/Practical Courses* in the SU PSD, they constitute 3 Credit Hrs., with a percentage of 2.2%. In the other items, both SU and UST PSDs have High degree of availability with a Training Course in the PSD, including field visits. Translation courses, with specific translation assignments, include various types of texts and materials to be translated from English into Arabic

& vice versa. Revising & Editing Course in the second semester of 4th Level deals with revising and editing/post-editing tasks and assignments. Thus, the overall mean score of the degree of availability of this dimension is slightly higher for UST (2.8) compared to SU (2.6), indicating that UST may have a slightly more comprehensive training and translation course offerings. This result supports the findings of the previous components showing training and translation courses with a *High* degree of availability, giving a special course for training and some other courses. SU needs to make clear the practical/tutorial hours for each course in the PSD.

Translation Assignments

Inspecting the two items under this dimension reveals that both SU and UST have a High degree of availability (3) for assignments covering a wide range of translation types which is indicated by the diversity of the translation courses such as *Business Translation, Media & Political Translation, Translation in Humanitarian Contexts, Audio-visual Translation, Translating Legal & Religious Texts, Literary Translation and Editing & Revising, News Translation* as well as the three types of interpreting courses viz. *Sight Translation, Consecutive and Simultaneous* taking into consideration the slight differences in the course titles. In addition, SU PSD states guidelines in the section of Teaching Strategies (P.12) about the selection and completion of translation projects and assignments that grant it a High degree of availability (3) compared to that of UST where just lists of Teaching/Learning Strategies are provided with no clear instructions. Therefore, there is a need in the UST PSD to restate this issue that forms a vital point to prepare students to the market. The overall means show that SU availability of this dimension is higher (3) than the UST (2.5). However, if referred back to Course Descriptions, it is found that details about the selection and completion of translation projects are included in each course in the UST PSD. This high degree of availability places *Translation Assignments* in the first rank among other dimensions (***m***= 2.75, 91.66%).

Supervision and Guidance

In this respect, both SU and UST have a low degree of availability (1) for the clear instructions on how to seek guidance and support during translation practice and also a Low degree of availability (1) for instructions for students about scheduled meetings. Mostly, SU makes it clear for the instructions for students to discuss progress and receive feedback although with limited number of students. The PSD makes it clear under the *Teaching Strategies* p. 12 that:

(Seminar/ project/presentation):

Each course should involve a project to cover a variety of tasks. The teacher needs to set in advance tasks for a selected number of students, and then have the selected students present their work to the whole group, for discussion, criticism and suggestions for improvement. Seminar sessions and presentations provide an

opportunity to address questions, queries and problems)

That may take a Moderate degree of availability (2) while it is missed in the PSD of the UST where no instructions for students to discuss progress and receive feedback. The mean degree of availability for the Supervision and Guidance dimension is 2 for SU and 1 for the UST. Based on these results, it is very necessary to include details about supervision and guidance. Without practicing this and bringing to the fore, transferring experience to translation students may not be effective.

Assessment and Evaluation

In this regard, both universities provide clear assessment framework for the translation practice including 5 or more assessment methods such as written exams (Mid and Final), reports, oral tests, individual and group presentation, quizzes, etc. While SU provides explanation for each assessment method, UST specifies a group of assessment methods for each category of ILOs. With regard to the specific models, criteria and rubrics or for evaluating translation projects, there are only general statements without determining a particular translation quality model neither criteria nor rubrics. In addition, there is no explanation of how the practical tasks contribute to the overall grading of the program. What was found is just the proportion of the practical credit hours from the total number of the program and statements about the practice handling as illustrated in Teaching/Learning Strategies with more details of SU. The mean scores for SU and UST are of Moderate degree of availability (2), indicating some assessment frameworks, methods, and guidelines for evaluating translation projects, but there is a need for improvement and making special consideration for this crucial issue. Written exams (Mid and Final), reports, oral tests, individual and group presentation, quizzes, etc. are all techniques known in any language program used to assess learners' progress. For translation students, however, PSDs need to specify and adopt particular model(s) for translation assessment that considers quality as a priority.

Workload and Timeframe

Both SU and UST specify workload for the practical translation tasks and time management. For SU, they can be found in D1 and D2 of PILOs; for UST in D1 and D4. No details were found about workload and timeframe; just general statements. Thus, Moderate degree of availability (2) is assessed for this dimension, as illustrated in Table 5. Translation profession integrates with other jobs in several tasks and skills; thus, time management and workload allocated for each translation task can help preparing students of translation to the market. The PSDs in the Yemeni universities should include specific detailed instructions regulating workload and time management in class or for home assignments.

Resources and Tools

When checking course descriptions, there are resources and reference materials provided to support students during practice in most of the program compulsory courses. Besides, there are specific translation tools and software recommended for the translation practice in some courses like *Electronic Tools for Translator/Translation Technology* and *Revising and Editing Translation*, *Legal Translation,* etc. However, except for limited lectures, no guidelines on how to utilize translation resources and tools effectively. Such a tool may be subjected to instructor's initiative. Results show more availability of UST (3) than SU (2.3), i.e. High and Moderate degree of availability respectively suggesting that there are resources, reference materials, and translation tools provided to support students, but there is less guidance on how to effectively utilize these resources. In this era of IT revolution including AI-based translation tools among other CAT tools and the plenty of e-sources available, universities should prepare their students and guide them to the available sources. Unless that takes place, students will not be able to compete in the work place.

Labor Market Engagement

Analysis shows that the mean scores of the degree of availability of *Labor Market Engagement* for SU and UST are (1.5) and (1.3) respectively, indicating a lack of collaboration with the labor market, opportunities for real-world experience, and guidelines on connecting with professionals or organizations. Except in the Program Missions of both universities, there is no direct statement that assures involving students in this crucial issue. This makes the availability of this dimension receive a Low degree. BA programs aim to prepare students to the market utilizing all the possible means. Without achieving this aim, the program, with the passage of time, may end in failure. To avoid such end, internships and collaboration with translation industry should be established. PSDs of translation programs should state details and clear statements in this regard.

Documentation and Reporting

As illustrated above, the mean score for SU is Moderate (2), while it is Low (1.5) for UST. In average, both universities show Moderate degree of availability (1.75), suggesting that there are some activities for reporting on translation practice, but limited guidelines are given on how to reflect on and analyze the practical experiences gained. Reports, especially written, are included in the two PSDs as assessment methods but it does not seem they are devoted to reporting on translation practice. In this regard, mass media and social media should be utilized to make it easier to report any translation activity or event whereby students make their translation skills known to the public.

Ethical and Professional Considerations

Regarding the items of this dimension, the total mean scores of SU and UST is very Low (1.25), placing it in the lowest rank. This result indicates a need for more comprehensive guidelines on ethical practices,

professional standards, and maintaining professionalism and integrity in the practical component of the translation programs. Ethics are referred to in Practical Skills (C6) of SU PSD while writing about conducting a research project. On the other hand, ethics in the UST PSD are not mentioned at all, indicating a zero degree of availability. This important issue shall not become in the last rank among other dimensions. It is necessary for the UST translation program to include such important issue in the PSD and SU program shall importantly state ethics relevant to translation practice as any other profession in real life.

Feedback and Improvement

Results of this dimension indicate a Low degree of availability in the PSDs of the two universities placing it just before the last rank (1.5). In SU PSD, feedback is one of the assessment methods of the Knowledge and Understanding (A) and Intellectual Skills (B) of the ILOs while it is just one of the Learning/Teaching strategies at UST. In addition, they both mention mid-term, quizzes and final exams as one assessment and feedback method. Public and private universities are in need to make their feedback and improvement mechanisms clear in their translation programs' PSDs. A bunch of procedures and tasks shall be set and developed to avoid collapse and keep up-to-date as well to be able to as equip their translation students with new knowledge and skills and provide them with useful resources.

5.2 Translation Students and graduates' Satisfaction with Practical Component:

In an attempt to provide answers to the second study question which reads: "To what extent are Yemeni translation students and ex-students satisfied with the practical component of their BA in translation?", a questionnaire was distributed to senor students of translation and alumni to investigate their degree of satisfaction with the BA translation program. Table 8 clearly shows that the overall perception of the study participants falls into the degree 'Satisfied' which is an average degree of satisfaction, with Dimension Five receiving the highest mean score (3.84) and Dimension One receiving the lowest mean score (3.60). Although this difference is not significant, sufficiency of practice needs to be taken into consideration. This finding is in line with previous research findings (e.g., Abu-ghararah, 2017; Alshargabi & Al-Mekhlafi, 2019; Al-Ward, (2018); Yahya et al., 2023). All of them emphasized the need for offering more practice in translation and allocating sufficient class meetings for that.

Table 8.

Overall degree of students and graduates' satisfaction with all dimensions

N	Dimension	Rank	Degree			
			Mean	Std. Deviation	Relative Weight %	Verbal Value
5	Dimension Five: Instructor Qualifications and Involvement	1	3.84	.961	76.8	Satisfied

4	Dimension Four: Translation Assessment and Feedback	2	3.81	.843	76.2	Satisfied
3	Dimension Three: Delivery of Practical Translation Courses	3	3.77	.834	75.4	Satisfied
2	Dimension Two: Relevance of Tasks to the Job Market	4	3.67	.748	73.4	Satisfied
1	Dimension One: Sufficiency of Practice	5	3.60	.771	72	Satisfied
All dimensions			3.72	.719	74.4	Satisfied

It can be concluded that BA Translation programs are to some extent perceived positively by the study participants in the sense that the mean score of their "Satisfied" degree is (3.72).

As question two investigates the degree of students' and alumni satisfaction with the BA translation program, Table 9 shows the results of the t-test which was used to assess any significant differences. The results show that the alumni were more satisfied than students who are still at college. The mean score of the satisfaction of students who have graduated regarding dimension five was (4.06), which is significantly higher than the mean score for students who are currently enrolled in college (3.69), with a mean score of (0.046). The table also shows that graduated students had higher mean scores in all the questionnaire dimensions than current students. These findings may suggest that graduates of BA in translation were able to realize the sufficiency of practice they received and its relevance to the job market when they joined their careers. This statistically significant difference between the perceptions of the two groups of participants in favor of alumni clearly indicates that the latter group showed more satisfaction with the translation program than the current one. This could be attributed to some factors, including more likely the drain brain of staff, devastating impact of war in Yemen on current translation teaching, assigning specialized courses to less-experienced instructors and limited class meetings allocated for teaching practical courses. This finding is more or less in agreement with Alshargabi and Al-Mekhlafi (2019) who emphasized the need for preparing translation students for the workplace through providing them with sufficient training.

Table 9*:*

T-test of two independent samples regarding the degree of satisfaction

Dimension	**Study Status**	**N**	**Mean**	**Std. Deviation**	**T**	**Df**	**Sig**	
Dimension One: Sufficiency of Practice	Still at college	67	3.48	.822	2.113	109	.037	Significant
	Graduated	44	3.79	.652				
Dimension Two: Relevance of Tasks to the Job Market	Still at college	67	3.51	.834	2.792	109	.006	Significant

	Graduated	44	3.90	.520				
Dimension Three: Delivery of Practical Translation Courses	Still at college	67	3.70	.900	1.206	109	.230	Not Significant
	Graduated	44	3.89	.717				
Dimension Four: Translation Assessment and Feedback	Still at college	67	3.74	.863	1.032	109	.304	Not Significant
	Graduated	44	3.91	.811				
Dimension Five: Instructor Qualifications and Involvement	Still at college	67	3.69	1.039	2.021	109	.046	Significant
	Graduated	44	4.06	.787				
All dimensions	Still at college	67	3.61	.773	2.065	109	.041	Significant
	Graduated	44	3.89	.596				

The key observation to record on the results shown in table 9 is that the t-test results clearly reveal statistically significant differences at (.041) between the participants across the questionnaire dimensions, though the dimension of "sufficiency of practice" remains a prerequisite for students to receive more combination of theory to practice which interprets the meaning of translation praxis.

To get a closer look at the study results regarding the participants' responses to the statements of dimension one which comprises 14 statements, Table 10 shows that the highest mean score (3.87) was recorded to statement (8), indicating that the material used for translation was relevant to students' interests. On the other hand, the participants' responses to statement (14) recorded the lowest degree of satisfaction with regard to their participation in translation competitions. Looking at all the statements as a whole, it may be plausible to argue that the study participants were not happy with the amount of practice they are exposed to.

Table 10:

Degree of students and graduates' satisfaction with sufficiency of practice

Dimension One: Sufficiency of Practice						
			Satisfaction Degree			
N	**Statement**	**Rank**	**Mean**	**Std. Deviation**	**Relative Weight %**	**Verbal Value**
8	The material used for translating practice is relevant.	1	3.87	1.019	77.4	Satisfied
1	Practice of translation is emphasized throughout translation courses	2	3.84	1.058	76.8	Satisfied
4	Theoretical aspects of translation support my practice.	3	3.81	1.058	76.2	Satisfied

2	Practical courses start early in level two.	4	3.77	1.250	75.4	Satisfied
3	Practicing translation is done in each course.	5	3.72	1.244	74.4	Satisfied
6	The people responsible for the translation program take care of our practice.	6	3.71	1.115	74.2	Satisfied
5	The allocated time for translation practice is enough.	7	3.41	1.260	68.2	Satisfied
9	Classroom environments are appropriate for translation practice.	8	3.37	1.328	67.4	Somewhat Satisfied
7	The courses that encourage practice are enough.	9	3.11	1.186	62.2	Somewhat Satisfied
10	Translation assignments enhance my translation practice.	10	3.93	1.024	78.6	Somewhat Satisfied
11	Class time is enough for me to practice.	11	3.59	1.171	71.8	Somewhat Satisfied
12	Practical courses help me to acquire life skills such as interpersonal skills, thinking skills, decision-making skills, etc.	12	3.93	1.076	78.6	Somewhat Satisfied
13	We have access to a translation lab equipped with software and resources to facilitate practice.	13	3.22	1.410	64.4	Somewhat Satisfied
14	The program offers opportunities for students to participate in translation competitions.	14	3.20	1.285	64	Somewhat Satisfied

Looking at the results of Dimension Two in Table 11, which covers 12 statements, it is clear that statement (17) received the highest mean score (4.18), suggesting that students are satisfied with their instructors giving the chance to practice in the class independently. Statements (23) and (26) got the least mean scores (3.29) and (3.13), respectively. This indicates the implementation of these and other similar statements may contribute to the development of students' skills.

Table 11:

Degree of students and graduates' satisfaction with relevance of tasks to the job market

Dimension Two: Relevance of Tasks to the Job Market						
			Satisfaction Degree			
N	**Statement**	**Rank**	**Mean**	**Std. Deviation**	**Relative Weight %**	**Verbal Value**
17	Instructors encourage me to be self-dependent while translating.	1	4.18	.936	83.6	Satisfied
19	Practical courses develop my language skills.	2	4.02	1.000	80.4	Satisfied

15	Translation courses include authentic (real-world) texts for translation.	3	3.95	.994	79	Satisfied
18	Translation tasks prepare me to become successful in my future careers.	4	3.93	1.059	78.6	Satisfied
21	Translation courses promote essential competences required by future employers.	5	3.64	1.016	72.8	Satisfied
25	I am exposed to problems and issues of translation I may face in the future.	6	3.63	1.070	72.6	Satisfied
16	All practical translation courses train me on using electronic tools.	7	3.59	1.178	71.8	Satisfied
20	Translation tasks are similar to those practiced in the workplace.	8	3.57	1.101	71.4	Satisfied
24	I receive hands-on experience of various kinds of tools used by translators.	9	3.55	1.059	71	Satisfied
22	There is a match between translation practice and the requirements of the job market.	10	3.51	1.069	70.2	Satisfied
23	Practical translation courses train me how to get clients and contracts, negotiate prices, set up businesses, etc.	11	3.29	1.216	65.8	Somewhat Satisfied
26	The program invites guest speakers from the translation industry to share their experiences and insights with students.	12	3.13	1.308	62.6	Somewhat Satisfied

On the other hand, Dimension Three which focuses on the delivery of courses to students through (12) statements, most of which received high mean scores as can be seen in Table 12. Statements related to 'working in groups' received the highest scores compared to other statements. Such teaching or training techniques seem useful for students' skills development.

Table 12:

Degree of students and graduates' satisfaction with Delivery of Practical Translation Courses

	Dimension Three: Delivery of Practical Translation Courses					
			Satisfaction Degree			
N	**Statement**	**Rank**	**Mean**	**Std. Deviation**	**Relative Weight %**	**Verbal Value**
28	Instructors encourage students to work in groups to become aware of the possibility of having more than one translation.	1	4.06	1.003	81.2	Satisfied
27	Instructors make students work in groups to	2	4.05	1.013	81	Satisfied

	translate and produce more than one acceptable translation.					
29	Instructors encourage students to work in groups to develop their ability in identifying problematic issues in the text being translated.	3	4.00	1.062	80	Satisfied
33	Practical courses are offered after theoretical courses.	4	3.91	1.066	78.2	Satisfied
35	Instructors encourage collaborative learning in practical translation courses.	5	3.90	1.044	78	Satisfied
32	Instructors encourage students to develop long-life learning.	6	3.85	1.055	77	Satisfied
34	During practical courses, instructors create learning opportunities for students.	7	3.82	1.114	76.4	Satisfied
37	Students' numbers in the class help instructors to pay attention to each student.	8	3.78	1.261	75.6	Satisfied
31	Instructors facilitate discussions on ethical issues and implications related to translation practices.	9	3.67	1.056	73.4	Satisfied
30	Instructors encourage students to develop reflective portfolios to document their translation learning journey.	10	3.64	1.085	72.8	Satisfied
38	Available translation electronic tools are used in all practical translation courses.	11	3.32	1.433	66.4	Somewhat Satisfied
36	Students are given freedom to choose texts for translation.	12	3.28	1.266	65.6	Somewhat Satisfied

Similar to Dimension Three in terms of high mean scores, the participants' responses to statements of Dimension Four shown in Table 13 recorded high mean scores in comparison to Dimension One, with the majority of statements appear to be within the 'Satisfied' range. However, 'discussing students' errors individually' seems to be less practiced by translation instructors, indicated by the mean score (3.38). In fact, taking care of leaner's needs and responding to their learning styles seem to be lacking in translation classrooms. Responding to learners' needs and styles was also reported in Yahya et. al. (2023) study on the relevance of translation programs to market needs.

Table 13:

Degree of students and graduates' satisfaction with Translation Assessment and Feedback

Dimension Four: Translation Assessment and Feedback						
			Satisfaction Degree			
N	**Statement**	**Rank**	**Mean**	**Std. Deviation**	**Relative Weight %**	**Verbal Value**
39	Instructors' feedback improves the benefits of	1	4.11	.928	82.2	Satisfied

	translation practice.					
41	My participation in assessing my work develops my practical skills.	2	3.95	.952	79	Satisfied
45	Instructors' feedback given to students on their translation enables them to progress.	3	3.90	1.018	78	Satisfied
40	Instructors' feedback is common in practical courses.	4	3.89	.994	77.8	Satisfied
46	Instructors keep supporting students during practical sessions.	5	3.88	1.110	77.6	Satisfied
48	Instructors encourage students to revise and resubmit their translation work based on the received feedback.	6	3.80	1.189	76	Satisfied
42	Students' errors are discussed collectively in class.	7	3.75	1.164	75	Satisfied
44	Peer feedback enhances students' practical skills.	8	3.75	1.049	75	Satisfied
47	Instructors use clear criteria for assessing students' translation.	9	3.71	1.194	74.2	Satisfied
43	Students' errors are discussed individually in class.	10	3.38	1.229	67.6	Somewhat Satisfied

Looking closely at the results displayed in Table 14, almost all the statements fall within the 'Satisficed' range, which indicates a relatively positive view expressed by the participants. This can be attributed to the number of instructors who are PhD holders as shown in Table (16). Clear evidence can be noticed in the mean score of responses to item (49) which scored a value of (4.12). It has been reported in the literature that providing feedback to students in the translation classroom and formative assessment would help in improving their translation skills (e.g., Nikolaeva & Korol, 2021; Zheng et. al., 2020).

Table 14:

Degree of students and graduates' satisfaction with Instructor Qualifications and Involvement

Dimension Five: Instructor Qualifications and Involvement						
			Satisfaction Degree			
N	**Statement**	**Rank**	**Mean**	**Std. Deviation**	**Relative Weight %**	**Verbal Value**
49	Instructors have extensive professional experience as translators.	1	4.12	1.077	82.4	Satisfied
50	Instructors stay up-to-date with the latest trends, technologies, and best practices in the translation industry.	2	3.87	1.129	77.4	Satisfied

52	Instructors incorporate their own translation experiences into the practical courses.	3	3.86	1.151	77.2	Satisfied
51	Instructors use a variety of teaching methods and techniques to engage students in practical translation activities.	4	3.78	1.099	75.6	Satisfied
53	Instructors maintain strong connections with the translation industry and job market.	5	3.69	1.110	73.8	Satisfied
54	Instructors regularly review and update the practical course content to reflect changes in the industry.	6	3.69	1.306	73.8	Satisfied

To conclude this section, it can be said that almost three quarters (74.4) of the participants expressed their attitude regarding the effectiveness of BA translation programs in all universities which participated in the current study.

5.3 Instructors' Assessment of the Practical Component in Translation Programs:

This section answers question three of the study which reads: "How do translation instructors at Yemeni Universities assess the effectiveness of the practical components in the selected BA translation programs?" The results obtained from the instructors' questionnaire are presented and discussed. It is relevant to restate that the instructor's questionnaire consisted of 5 dimensions covering 60 statements. These dimensions and the overall assessment level of the instructors are given in Table 15.

Table 15:

Instructors' overall assessment of practical components

Instructors' Assessment of Translation Practical Components						
No	**Dimension**	**Rank**	**Degree Mean**	**Std. Deviation**	**Relative weight**	**Verbal Value**
4	Dimension Four: Translation Assessment and Feedback	1	3.92	.719	78.4	Agree
5	Dimension Five: Instructor Qualifications and Involvement	2	3.74	.830	74.8	Agree
3	Dimension Three: Delivery of Translation Practical Courses	3	3.70	.675	74	Agree
2	Dimension Two: Relevance of Tasks to the Job Market	4	3.59	.774	71.8	Agree
1	Dimension one: Sufficiency and focus on practice	5	3.57	.759	71.4	Agree
All dimensions			3.67	.656	73.4	Agree

To answer the third question, Table 15 clearly shows that the instructors' overall assessment of the practical component in BA Translation Programs falls within the degree 'Agree' with an overall mean score of (3.67) across all dimensions. Even though there is a huge difference between the mean scores of dimensions, Dimension Four receives the highest mean score of (3.92), which indicates that all dimensions may require more focus and attention so as to increase the effectiveness of practical aspects of translation programs at Yemeni universities.

Table 16:

Inferential statistics of One-way ANOVA analysis and Scheffé Test

No	Dimensions	Academic Degree	N	Mean	Std. Deviation	)F(	Sig.		Scheffé Test
1	Dimension one: Sufficiency and focus on practice	PhD	33	3.92	.539	13.000	.000	Sig	PhD + MA
		MA	16	3.38	.716				
		BA	12	2.86	.792				
2	Dimension Two: Relevance of Tasks to the Job Market	PhD	33	3.86	.735	7.475	.001	Sig	PhD + MA
		MA	16	3.49	.647				
		BA	12	2.96	.676				
3	Dimension Three: Delivery of Translation Practical Courses	PhD	33	3.97	.522	13.202	.000	Sig	PhD + MA
		MA	16	3.68	.516				
		BA	12	2.98	.743				
4	Dimension Four: Translation Assessment and Feedback	PhD	33	4.16	.512	8.720	.000	Sig	PhD + MA
		MA	16	3.93	.482				
		BA	12	3.26	1.043				
5	Dimension Five: Instructor Qualifications and Involvement	PhD	33	4.04	.629	6.421	.003	Sig	PhD + MA
		MA	16	3.55	.847				
		BA	12	3.17	.972				
	All dimensions	PhD	33	3.97	.486	13.966	.000	Sig	PhD + MA
		MA	16	3.58	.570				
		BA	12	3.00	.673				

In order to support and enhance the results presented in Table 15, the one-way ANOVA test and the Scheffé test were applied to the data. The results of these two tests are shown in Table 16. They indicate that there are statistically significant differences at and below (0.05) between the mean score of the participants' responses, attributed to the academic degree. These differences are reported at the overall mean score of the dimensions combined, and at the mean score of each dimension alone. Furthermore, the results of the Scheffé test for the post-hoc comparison given in the same table indicate that these differences are in favor of

instructors who hold PhD degree in the first rank, compared to instructors holding MA and BA degrees. The differences are also in favor of MA holders in the second rank, compared to instructors holding BA degree. This indication could be attributed to the fact that PhD holders may have more experience, knowledge and skills than other instructors of lower academic degrees. They might have been exposed to more learning or work experiences in various contexts and settings.

6. Conclusion and implications

The present study investigated and explored the perceptions of translation instructors, students and graduates of translation regarding the status of practical components, and analyzed the PSDs of BA Translation programs at public and private Yemeni Universities. It significantly contributes to the literature in that it has triangulated views from three stakeholders: instructors, current students and graduates of translation. This triangulation was also supported by the content analysis of the PSDs of translation programs which enriched the discussion of the participants' views on the translation programs. This has led to the conclusion that even though the overall degree of assessment of the effectiveness of praxis in translation teaching was average-seemingly positive- it has been noticed that there is still a dire need for strengthening the practical and training aspect in BA translation Programs by linking the teaching of translation courses to professional contexts. In this regard, it is unequivocal to emphasize the need for re-visiting teaching strategies and techniques used in translation teaching, as it is similar to language teaching and learning, such as mother tongue and a foreign language. It is therefore pertinent to call for the adoption of the concept of differentiated instruction, which takes into consideration diversity among learners, including learning styles, motivation, engagement, backgrounds, etc. (e.g., Bimantoro, et al. 2021; Saban, 2023; Ojong, 2023). In such a teaching setting, cognitive and sociocultural interactions may take; a situation which simulates the setting where translation students may work in. This also necessitates taking a number of steps and procedures, including setting up plans for improving and developing the current BA translation programs at private and public universities in light of the regional and global translation technology developments and changes in the market; assigning teaching loads to experienced instructors; allocating more class meetings for practical courses; inviting people from the translation market to share experience with students; and activating the role of individual and group feedback to students which encourage them to work together and develop their knowledge and skills of dealing with certain challenges of translation (Pietrzak, 2014). It is also important to add training exercises and activities on how to develop relations with clients and enter into contracts to the practical components of the BA Translation programs. In addition, in a war-torn country, brain-drain cannot be avoided; therefore, universities should focus on training current instructors of translation to avoid over theorization and equipping them with needed skills. One more element to be brought to the fore is providing corrective individual feedback to

students on their translation, and adopting formative assessment strategy, which would be crucial for the development of their skills in translation.

One limitation of this study, is that there were no direct meetings with translation instructors, students or graduates to freely express their views about the teaching of translation at Yemeni universities. Therefore, in similar future studies, two more aspects might be added to the research methodology, *viz.* class observations where the teaching of translation is observed and focus group discussions with the participants. This additional triangulation of data would provide a better and more realistic and comprehensive understanding of the scene of translation teaching.

Funding

This research received grant No. (130/2023) from the Arab Observatory for Translation (An affiliate of ALECSO), which is supported by the Literature, Publication and Translation Commission in Saudi Arabia.

References

Abu-gharara, B. A. (2017). The gap between translator training and the translation industry in Saudi Arabia. *Arab World English Journal for Translation & Literary Studies*, *1*(4). http://dx.doi.org/10.24093/awejtls/vol1no4.8

AL-Hawri, A. A., & AL-Qanes, G. H. (2018). The Role of Sana'a University Leadership in Activating the Quality Systems. *The Arab Journal For Quality Assurance in Higher Education*, *11*(33), 49-72.

Al-Jarf, R. (2017). Technology integration in translator training in Saudi Arabia. *International Journal of Research in Engineering and Social Sciences*, *7*(3), 1-7.

Al-Khulaidi, M. and Azokhaimy, R. (2022). Yemeni universities translation programs output and labor market needs: bridging the schism, *Journal of English Studies in Arabia Felix, 1*(1), 12-23

Al-Mizgagi , E. (2014). The feasibility of teaching translation in the undergraduate level in the Yemeni universities. *Journal of Social Studies*, *20*(39), 7-39.

Alotaibi, H. M. (2017). Arabic-English Parallel Corpus: A New Resource for Translation Training and Language Teaching. *Arab World English Journal (AWEJ)*, *8*(3), 319 –337.

Al-Qinai, J. (2010). Training tools for translators and interpreters. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*. *14*(2), 121-139.

Alshargabi, E. and Al-Mekhlafi, M. (2019). A survey of the Yemeni translation market needs. *Journal of Social Studies*, *25*(1), 103-121.

Alshargabi, E. and Al-Mekhlafi, M. (2021). The compliance of translation programs in Yemeni universities with the local translation market needs. *International Journal of Comparative Literature & Translation Studies, 9(4),* 38-51.

Al-Sowaidi, B. & Mohammed, T. (2023). An exploration of student interpreters' attitudes towards the undergraduate interpreting training programmes at Yemeni Universities. *Journal of Language Teaching and Research. 14*(3), 597-609.

Al-Ward, A. (2018). *Effectiveness of translation programs in training competent translators at Yemeni universities* [Master's thesis, University of Science and Technology].

Alwazna, R. Y. (2023). The use of translation theory through reconciling between Englishisation and translanguaging by Arab instructors in EMI higher education classes: Training postgraduate students to be translators and interpreters. *Front. Psychol.*

Atari, O. (2012). Impediments to translator training at Arab Universities: Proposal for change. *Arab World English Journal. 3*(1).

Bender, T. (2023). *Discussion-based online teaching to enhance student learning: Theory, practice and assessment*. Taylor & Francis.

Benmansour, M., & Hdouch, Y. (2023). The role of the latest technologies in the translation industry. *Emirati Journal of Education and Literature*, *1*(2), 31-36.

Bimantoro, B. P. & Lintangsari, A. P. (2021). Engaging blind student in English translation class: A report on differentiated instruction implementation. *Education of English as Foreign Language Journal (EDUCAFL). 4*(1), 19-33.

Chi, M. T., Adams, J., Bogusch, E. B., Bruchok, C., Kang, S., Lancaster, M., & Yaghmourian, D. L. (2018). Translating the ICAP theory of cognitive engagement into practice. *Cognitive science*, *42*(6), 1777-1832.

Coker, C. (2017). *Motor learning and control for practitioners*. Routledge.

Constantinou, C. S., Ng, A. T., Becker, C. B., Zadeh, P. E., & Papageorgiou, A. (2021). The use of interpreters in medical education: A narrative literature review. *Societies*, *11*(3).

Danielson, C. (2007). *Enhancing professional practice: A framework for teaching*. AsCD.

Fradana, H. (2023). Translator competencies utilizing translation machines in the digital era. In *Proceeding of International Seminar on Adab and Humanities*, *5*(1), 201-212.

Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. Bergin and Garvey Publishers.

Gonzalez-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the translation classroom. activities, tasks and projects*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Hawamdeh, M. A. and AlAqad, M. H. (2022). Translator training and competence in the Arab World: Policies and methodological bases. *Social Science Journal Res Militaris*, *12*(2).

Horbačauskienė, J., Kasperavičienė, R. & Petronienė, S. (2017). Translation studies: Translator training vs employers' expectations. *Journal of Language and Cultural Education. 5*(1), 145-159.

Hubscher-Davidson, S. (2007) Meeting students' expectations in undergraduate translation programs. *Translation Journal. 11*(1).

Jibreel, I., Al-Abbasi, A. and Al-Maqaleh, A. (2017). The Relationship between translation strategies awareness and students' translation quality. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *4*(6), 19-39.

Kaifang, F., & Chunlei, W. (2023). Translation studies in the era of AI: characteristics, fields and significance. *International Journal of Translation and Interpretation Studies*, *3*(4), 58-67.

Kiraly, D., & Costa, P. R. (2016). De pressupostos sobre o conhecimento e a aprendizagem à práxis na formação do tradutor [From assumptions about knowing and learning to praxis in translator education]. *Belas Infiéis*, *5*(1), 227-249. https://doi.org/10.26512/BELASINFIEIS.V5.N1.2016.11379

Kiraly, D., Massey, G. & Hofmann, S. (2018). Beyond teaching: towards co-emergent praxis in translator education. In B. Ahrens, S. Hansen-Schirra, M. Krein-Kühle, M. Schreiber, & U. Wienen (Eds.), *Translation – Didaktik – Kompetenz* (pp. 11–64). Frank & Timme. https://doi.org/10.21256/zhaw-4027

Larick, A. and Ciurana, M. (2017). Educational paths for translators in the EU. *Journal of Human-Robot Interaction. 6*(1), 98-117. http://dx.doi.org/10.18293/jhri.2017.3

Lee, E., Kourgiantakis, T., & Bogo, M. (2020). Translating knowledge into practice: Using simulation to enhance mental health competence through social work education. *Social Work Education*, *39*(3), 329-349.

Leonardi, V. (2010). *The role of pedagogical translation in second language acquisition: From theory to practice*. Peter Lang.

Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. (2021). *Educational administration: Concepts and practices*. Sage Publications.

Mohamed, A. M. (2014). Application of Total Quality Management in the Yemeni Higher Education. *The Arab Journal For Quality Assurance in Higher Education, 7*(2). https://doi.org/10.20428/ajqahe.v7i0.265

Mohammed, TAS. (2020). Investigating the translation program at Two Yemeni universities in the light of PACTE's translation competence model. *Al-Ustath Journal for Human and Social Sciences, 59/1*, 103-121.

Nguyen, N. Q., Lee, W. K. & Nguyen, D. N. (2018). Analyzing undergraduates' needs for an improvement in translation training curriculum in Vietnam. *International Journal of English Language & Translation Studies, 6*(3), 46-56.

Nikolaeva, S. & Korol, T. (2021). Formative assessment in the translation classroom: Closing a feedback loop. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *10*(2), 738-746.

Ojong, A. S. (2023). Unraveling the efficacy of differentiated instruction in enhancing second language acquisition: A Comprehensive review and future directions. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, *6*(6), 75-82.

Okatan, S., Yumru, H., & Yazici, M. (2022). A formative approach to translator training. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(1), 164-198.

Pietrzak, P. (2014). Towards effective feedback to translation students: empowering through group revision and evaluation. *inTRAlinea*. http://www.intralinea.org/archive/article/2095

Pym, A. (1998). On the market as a factor in the training of translators. URL: http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/translation/market.html.

Pym, A. (2012). Training translators. In Malmkjaer, K. & Windle, K. (Eds.), *The Oxford Handbook of Translation Studies*, (pp. 475–489). Oxford: Oxford University Press.

Rani, C. N. (2020). A study on outcome-based education – Issues and challenges. *International Review of Business and Economics*, *4*(1), 271-279. https://doi.org/10.56902/IRBE.2020.4.2.50

Risku, H. & Rogl, R. (2022). Praxis and process meet halfway: The convergence of sociological and cognitive approaches in translation studies. *Translation & Interpreting*, *14*(2), 32-49. http://doi.org/10.12807/ti.114202.2022.a03

Saban, C. & Atay, D. (2023). Differentiated instruction in higher education EFL classrooms: Instructors' perceived practices in a Turkish context. *MEXTESOL Journal*, *47*(2), 1-11.

Saidi, S. (2022). The role of education psychology for learning. *Journal of Positive Psychology & Wellbeing, 6*(1), 1946-1953. https://journalppw.com/index.php/jppw/article/view/2648

Salamah, D. (2021). Translation competence and translator training. *International Journal of English Language & Translation Studies*. *4*(3), 276-291. https://doi:10.32996/ijllt.2021.4.3.29

Samuelsson-Brown, G. (2010). *A practical guide for translators* (Vol. 38). Multilingual Matters.

Sanchez, M. (2017). The pragmatics of translator training in the 21st century. *International Journal of English Language & Translation Studies*. *5*(2), 81-85.

Scott-Tennent, C. & González Davies, M. (2008). Effects of specific training on the ability to deal with cultural references in translation. *Meta*, *53*(4), 782–797. https://doi.org/10.7202/019647ar

Seyidov, R. (2024). Importance and role of artificial intelligence for Arabic translators. *International Journal for Arabic Linguistics & Literature Studies (IJALLS)*, *6*(2). 92-101.

Shaikh, A. S., Prajapati, P., & Shah, P. D. (2017, February). *Significance of the transition to* outcome *based education: Explore the future* [Paper presentation]. National Conference on "Quest for Excellence in Teaching, Learning and Evaluation (NAAC Sponsored), Anand, India. https://www.researchgate.net/publication/317593177

Shreve, G. M. (2006). The deliberate practice: Translation and expertise. *Journal of translation studies*, *9*(1), 27-42.

Thawabteh, M. A. & Najjar, O. (2014). Training legal translators and interpreters in Palestine. *Arab World English Journal. 3*, 41 – 52.

Tian, S., Jia, L., & Zhang, Z. (2023). Investigating students' attitudes towards translation technology: The status quo and structural relations with translation mindsets and future work self. *Frontiers in Psychology*, *14*, Article 1122612. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1122612

Yahya, M., Al-Shamiri, A. and Moqbel, M. (2023). The status of undergraduate translation programs at Yemeni universities in light of academic accreditation standards: perspectives of faculty members and heads of translation programs. *Journal of Social Studies*, *1*(4), 107-130.

Yazici, M. (2017). The barriers in translator training. *International Journal of Language Academy*, *5*(7), 43-50.

Zhang, G., & Fan, L. (2020, January). Research on the effectiveness of outcome-based education in the workplace communication curriculum of undergraduates. In *Proceedings of the 2019 3rd International Conference on Education, Economics and Management Research (ICEEMR 2019)* (pp. 246-249). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/assehr.k.191221.058

Zheng, Y., Zhong, Q., Yu, S., & Li, X. (2020). Examining students' responses to teacher translation feedback: Insights from the perspective of student engagement. *SAGE Open*, *10*(2), 1-10. https://doi.0rg/10.1177/2158244020932536.

Zhu, M. (2023). Sustainability of translator training in higher education. *PLoS ONE. 18*(5), 1-30. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283522

Dr. Abdullah Bin Saad Bin Faris Al-Hoqbani.....298

- The Impact of Pronouns on Achieving Verbal Cohesion and Semantic Harmony of the Sentence in Imru' al-Qais's *Mu'allaqah*
  Dr. Ibrahim Abdullah Ahmed Al-Zein.....320
- The Broken Plurals in the Diwan of Abi al-Najm al-Ijli: A Morphological and Semantic Study
  Dr. Musaad Bin Mohammad Al-Ghofaili.....340
- The Interrogative Style in Ibn Shuhayd al-Andalusi's "Risalat al-Tawabi' wa al-Zawabi'": A Grammatical Study
  Dr. Ali Bin Alawi Bin Awad Al-Shehri.....386
- The Impact of Preposing and Postposing in Figurative Expression in the Poetry of Ibn al-Rumi
  Abdulaziz Bin Hussein Bin Mubarak Al-Harithi.....403
- Patterns of Rhythm and Principles of Discourse in the Poetry of Al-Khalil bin Ahmad al-Farahidi, and Their Impact on Sound, Form, Structure, and Meaning
  Dr. Fahd Bin Salem Bin Mohammed Al-Maghloush.....432
- A Proposed Program Based on the Practice Strategy for Teaching Arabic to Non-Native Speakers
  Dr. Dhafer Ali Abdullah Al-Shahri.....462
- Attitudes of Saudi Students Towards EFL, English teachers and learning situations
  Dr. Syed Sarwar Hussain.....486
- The Influence of Social Media's on Student English Proficiency: A Study of University EFL Teachers' Perspectives
  Dr. Safaa Mohamed Siddig.....508
- Maintaining Meaningful Human Interaction in AI-Enhanced Language Learning Environments: A Systematic Review
  Dr. Neimat Idris Moh.Saeed Omer.....533
- The Effect of Storyboards Technique on EFL Sixth-Grade Students' Reading Comprehension
  Bara'a Mohammad Rababah, Dr. Abdallah Bani Abdelrahman.....553
- Translator Praxis: An Investigation into the Practical Component in BA Translation Programs at Yemeni Universities
  Dr. Abdulhameed Ashuja'a,Dr. Ibrahim Jibreel.....574

Contents

- The Nature of Linguistic Meaning and Its Structure: A Study in the Traditional and Cognitive Perspectives
  Sami Mohammed Noman, Dr. Dhikra Yahya Al-Qabaili.....9
- Ibrahim Al-Turki's Contributions to Cognitive Rhetoric
  Dr. Adeem Bint Nasser Al-Ansari.....39
- The Speech Acts in Eid Greeting Discourse in Arab Countries from a Pragmatic Perspective
  Dr. Afrah Abu Al-Bashar Mohammed Babiker.....57
- Intertextuality with the Holy Quran in the Poetry of Marwan Al-Muzaini
  Dr. Abdulhadi Bin Ibrahim Mois Al-Aufi.....75
- On the Magic of Infatuation: Nature as an Inspiration for Imagery in Andalusian Poetry
  Dr. Ahmed Muqbil Mohammed Al-Mansouri.....97
- Realistic Imagery and Its Connotations in the Poetry of Fawaz Al-Laboun
  Reem Bint Mohammed Bin Saleh Al-Hussein.....119
- The Writings of Malhah Abdullah in Critique of Saudi Theater: A Study in Light of Meta-Criticism
  Amira Bint Saud Al-Shehri.....137
- The Self and Its Relationships in "Life Outside the Parentheses: A Non-Autobiography of the So-Called Saeed" by Saeed Al-Surihy
  Dr. Mohammed Bin Dhafer Bin Ali Al-Qahtani.....156
- The Complaint in the Diwan al-Mufaddaliyyat: A Stylistic Study
  Dr. Daifallah Bin Saleh Hasan Al-Zahrani.....184
- Types of Silence and their Functions in *Dove's Necklace* Novel
  Muzn Bint Nour Aloni.....204
- The Poetics of Multiplicity and Polarization in the Novel A Song Coming from the Clouds by Abdulaziz Al-Nusafi
  Dr. Aisha Dalsh Hamed Al-Onizy.....231
- Breaking Out of the Bottle. Breaking Out of the Pattern: A Reading of the Implied Patterns in the Novel The Bottle by Youssef Al-Mohaimeed
  Dr. Omar Saeed Basarih.....259
- A Study of Linguistic Thought in Ibn Khaldun's Work
  Dr. Adel Karama Mayly, Abdul Wahid Mohammed Noman Dahmash.....282
- The Role of Deictic Expressions in Controlling Meaning in Legal Texts

- After making sure that the manuscript is ready in its final form, it is sent for linguistic proofreading and technical review; then it is forwarded for the final production.
- The paper is returned in its final form to the researcher before publication for final review and comments, if any, according to the form prepared for this.
- Issues are published electronically on the magazine's website according to the specific time plan for publication. Once they are published, they are made available for downloading for free without conditions.

Fourth: Publication Fee

Researchers pay the prescribed fees as follows:

- Faculty members at Thamar University pay an amount of (15,000) Yemeni riyals.
- Researchers from inside Yemen pay (25,000) Yemeni riyals.
- Researchers from outside Yemen pay $150 or its equivalent.
- The researchers also pay for sending hard copies of the issue.
- The amount will not be refunded in case the paper is rejected by the peer-reviewers.

Note: For having a look on the previous issues of the journal، please viit the journal's website as follows:

https://www.tu.edu.ye/journals/index.php/arts

Jornal Address: Faculty of Arts، Thamar University، Tell: 00967-509584

P.O. pox. 87246، Faculty of Arts، Thamar University، Dhamar، Republic of Yemen.

- **Results**: The results shall be displayed clearly, sequentially and accurately.
- **Margins and references**:
    - Ensure that tables follow APA 7th edition guidelines in terms of accuracy and design.
    - Use APA 7th edition for documenting footnotes within the research body.
    - Arrange references at the end of the research in alphabetical order, following APA 7th edition guidelines. Exclude common prefixes such as "Al," "Abu," and "Ibn" from the alphabetization. For example, "Ibn Manzur" would be sorted under "M."
    - After final approval and review by the journal's editorial board, romanize the references.
- The paper should be sent in Word and PDF formats in the name of the editor-in-chief to the journal's e-mail address, i.e.,: artslinguistic@tu.edu.ye
- The editor-in-chief informs the researcher of the receipt of his/her paper and its approval for the peer-review or amendments before its approval for the peer-review.

Third: Peer-review and Publication Procedures

- After the paper is approved for the peer-review by the editor-in-chief, his deputy or the managing editor, the concerned paper is referred to the peer-reviewers.
- Papers submitted for publication in the journal are subject to an anonymous double review process.
- The decision to accept the paper for publication or rejecting it is made based on the reports submitted by the peer-reviewers and editors. They are based on the value of the scientific paper, the extent to which the approved publishing conditions and the declared policy of the journal are met, and on the principles of scientific honesty, originality and novelty of the research.
- The editor-in-chief informs the researcher of the peer-reviewers' decision regarding its eligibility to be published or not, or the requirement for further recommended amendments.
- The researcher shall abide by the amendments recommended by the peer-reviewers and editors to be made in the paper according to the reports sent to him/her, within a period not exceeding 15 days.
- The paper is returned to the peer-reviewers when the recommendations are substantive; to know the extent of the researcher's commitment to fulfill the necessary amendments. The editorial presidency/management is responsible for following up on the evaluation when the recommendations for amendments to be done are minor. Then, the final verification is to be done, and the researcher is given a letter of acceptance to publish, including the number and date of the issue that the paper will be published in.

Publication Rules

The peer-reviewed scientific journal *Arts for Linguistic & Literary Studies* is issued by the Faculty of Arts, Thamar University, Republic of Yemen. It accepts publishing papers in Arabic, English as well as French, according to the following rules:

First: General rules for papers to be accepted for peer-review:

- The paper should be characterized by originality and sound scientific methodology.
- The paper should not have been previously published or submitted for any publication to another party, and the researcher has to submit a written undertaking for that.
- Papers should be written in a sound language, taking into account the rules of punctuation and accuracy of forms - if any - in (Word) format.
- Papers shall be written in (Sakkal Majalla) font, size (15), for papers in Arabic; and in (Sakkal Majalla) font, size (13) for papers in both English and French. The headlines are in bold, size (16). The space between the lines is (1.5 cm), and the margins are (2.5 cm) on each side.
- The paper shall not either exceed (7000) words, or be less than (5000) words, including figures, tables and appendices. Any excess required maybe allowed up to (9000) words.
- The researcher must avoid plagiarism or quoting others' statements or ideas without referring to the original sources.

Second: Procedures for Applying for Publication:

The researcher is obligated to arrange the submitted paper according to the following steps:

- **The first page** contains the title in Arabic, the researcher's name and title, the institution to which he/she belongs, his/her e-mail address, and then the abstract in Arabic.
- **The second page** contains an English translation of the contents of the first page (title, name and description of the researcher etc., abstract and keywords).
- **The abstract**, in Arabic and English translation, contains the following elements each: (research objective, methodology, and results), provided that each of them should not exceed 170 words, and not less than 120 words, in one paragraph, and both should also be included keywords ranging between 4-5 words.
- **Introduction**: The paper contains an introduction in which the researcher reviews: an overview of the topic, previous studies, the new contribution that the research will add in its field, research problem, research objectives, research importance, research methodology, and research plan (research sections), providing them in the context without separating titles within the introduction.
- **Presentation**: The paper is presented in accordance with the adopted scientific standards and principles, and the referred to parts and sections, in a coherent and sequential manner.

Arts

for Linguistic & Literary Studies

A Quarterly Peer Reviewed Journal

Issued by the Faculty of Arts,

Thamar University, Dhamar,

Republic of Yemen,

(Volume. 6)

(Issue. 3)

September: 2024

ISSN: 2707-5508
EISSN: 2708-5783
Local No:

(1631- 2020)

This is an open access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author. under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Scientific and advisory board

Prof. Ibrahim Mohammed Al-Solwi (Yemen)	Dr. Saeed Ahmed Al-Batati (Yemen)
Prof. Ibrahim Tajaldeen (Yemen)	Prof. Suliman Al-Abed (Saudi Arabia)
Prof. Ahmed Moqbel Almansori (UAE)	Prof. Abdul Hamid Bourayou (Algeria)
Prof. Inaam Dawood Sallom (Iraq)	Prof. Omar Bin Ali Al-Maqushi (gh jks)
Prof. Panchanan Mohanty (India)	Prof. Marie-Madeleine BERTUCCI (France)
Prof. Gamal Mohammed Ahmed Abdullah (Yemen)	Prof. Mohammed Ahmed Sharaf Aldeen (Yemen)
Prof. Halima Ahmed Amayreh (Jordan)	Prof. Mohammed Khair Mahmoud Al-Beqai (Saudi Arabia)
Prof. Hamid Al-Awdhi (America)	Prof. Mohammed Abdulmajeed Al-Taweel (Egypyt)
Prof. Hayder Mahmoud Ghailan (Qatar)	Prof. Mohammed Mohammed Al-kharbi (Yemen)
Prof. Rasheed Bin Malek (Algeria)	Prof. Hajid Bin Demethan Al-Harbi (Saudi Arabia)
Prof. Suad Salem Al-Sabaa (Yemen)	Prof. Hind Abbas Ali Hammadi (Iraq)

Financial Officer	Technical Output
Ali Ahmed Hassan Al-Bakhrani	Mohammed Mohammed Subia

مجلة الآداب
للدراسات اللغوية والأدبية

Arts
for Linguistics & Literary Studies

Quarterly Peer Reviewed Scientific Journal for linguistics and literary studies issued by the Faculty of Arts

General Supervision

Prof. Muhammed Muhammed Al-Haifi

Editor-in-Chief

Prof. Abdulkareem Mosleh Al-Bahlah

Editorial Manager

Dr. Esam Wasel

Editors

Dr. Amin Ali Ahmad Al-Solel (Yemen)	Prof. Atef Abdulaziz Moawadh (Egypt)	Dr. Ali Hamoud Al-Samhi (Yemen)
Prof. Arif Ahmed Mohammed Hassan Al-Ahdal, (Saudi Arabia)	Prof. Abdulhameed Saif Al-Hosami (Saudi Arabia)	Prof. Mohammed Al-brkati (Saudi Arabia)
Prof. Tawffeek Mohammed (South Africa)	Dr. Ali Bin Jasser Al-Shaya (Saudi Arabia)	Prof. Naima Sadia (Algeria)

This version is corrected by:

English Part	Arabic Part
DR. Abdullah Mohammed Khalil	Dr. Abdullah Al-Ghobasi

Arts

ISSN: 2707-5508
EISSN :2708-5783

for Linguistic & Literary Studies

A Quarterly peer Reviewed Scientific Journal for Linguistic & Literary Studies

**Published by the Faculty of Arts,
Thamar University**

The Nature of Linguistic Meaning and Its Structure: A Study in the Traditional and Cognitive Perspectives

On the Magic of Infatuation: Nature as an Inspiration for Imagery in Andalusian Poetry

Types of Silence and their Functions in Dove's Necklace Novel

The Effect of Storyboards Technique on EFL Sixth-Grade Students' Reading Comprehension

Translator Praxis: An Investigation into the Practical Component in BA Translation Programs at Yemeni Universities

Volume.6 Issue.3