

ISSN: 2707-5508

EISSN :2708-5783

الآداب



لِلدِّرَاسَاتِ اللُّغَوِيَّةِ وَالْأَدَبِيَّةِ

مجلة علمية فصلية محكمة تعنى بالدراسات اللغوية والأدبية

تصدر عن كلية الآداب - جامعة ذمار

حجاجة الصورة البيانية في سورة القلم

آليات الحجاج في قصيدة عمرو بن معدي كرب (ليسَ الجمالُ بمنزِر)

الآخر وأزمة الهوية في رواية (ساق البامبو) لسعود السنعوسي

مخاطر الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في تلقّي علوم العربية من خلال تطبيق (ميتا)

أخلاقيات الترجمة: نحو بناء النزاهة المهنية لجيل المستقبل

المجلد 7 - العدد 1

الآداب

للدراستات اللغوية والأدبية

موقع الجامعة



المجلة مفهرسة في المواقع الآتية:

موقع المجلة





الأداب

للدراستات 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 السمي (اليمن)
أ.د. عارف أحمد محمد حسن الأهدل (السعودية)	أ.د. عبدالحميد سيف الحسامي (السعودية)	أ.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 الغبسي	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. عبد الحميد بورايو (الجزائر)
أ.د. إنعام داود سلوم (العراق)	Prof. Marie-Madeleine BERTUCCI (France)
Prof. Panchanan Mohanty (India)	أ.د. محمد أحمد شرف الدين (اليمن)
أ.د. جمال محمد أحمد عبدالله (اليمن)	أ.د. محمد خير محمود البقاعي (السعودية)
أ.د. حليلة أحمد عمايرة (الأردن)	أ.د. محمد عبد المجيد الطويل (مصر)
أ.د. حميد العواضي (أمريكا)	أ.د. محمد محمد الخري (اليمن)
أ.د. حيدر محمود غيلان (قطر)	أ.د. هند عباس علي حمادي (العراق)
أ.د. رشيد بن مالك (الجزائر)	
أ.د. سعاد سالم السبع (اليمن)	

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



الآداب
للدراستات اللغوية والأدبية
مجلة علمية فصلية محكمة
تصدر عن كلية الآداب
جامعة ذمار، ذمار،
الجمهورية اليمنية.
المجلد (7)
العدد (1)
مارس 2025م
ISSN:2707-5508
EISSN: 2708-5783
الترقيم المحلي:
(2020 - 1631)

هذه الدورية إحدى دوريات الوصول الحر، تتاح محتوياتها جميعاً مجاًئاً بدون أي مقابل للمستفيد أو الجهة المنتهي 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، وفقاً للقواعد الآتية:
أولاً: 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 إقراراً خطياً 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 الرئيسية 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.

ثانياً: 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 الإلكتروني، 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 أفراد عناوين داخل المقدمة.



- العرض: يتم عرض البحث وفقاً 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 ألفبائياً (هجائياً)، على أن لا يدخل في الترتيب (أ، وأبو، وابن)، فابن منظور مثلاً يرتب في حرف الميم.
 - يقوم الباحث برومنة المراجع بعد اعتمادها وتدقيقها بشكلها النهائي من قبل هيئة تحرير المجلة.
- ترسل الأبحاث بصيغتي Word و PDF 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.

ثالثاً: 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 المحكمون في البحث وفقاً للتقارير المرسلة إليه، خلال مدة لا تتجاوز 15 يوماً.
- 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 التحقق النهائي، ويُمنح الباحث خطاب قبول بالنشر، متضمناً رقم العدد الذي سوف ينشر فيه وتاريخه.
- بعد التأكد من جاهزية المخطوطة بصورتها النهائية، يتم 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 المعد لذلك.
- يتم نشر الأعداد إلكترونياً في موقع المجلة وفق الخطة الزمنية المحددة للنشر، ويُتاح تحميلها مجاناً ودون شروط فور نشرها.

رابعاً: أجور النشر

يدفع الباحثون الأجور المقررة على النحو الآتي:

- يدفع أعضاء هيئة التدريس في جامعة ذمار مبلغاً وقدره (15000) ريال يمني.
- في حين يدفع الباحثون من داخل اليمن (25000) ريال يمني.
- ويدفع الباحثون من خارج اليمن (150) دولاراً أمريكياً 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

- حجاجية الصورة البيانية في سورة القلم
9. د. منيرة بنت مرعي بن راشد الزهراني (ليس الجمالُ بمثّر)
- آليات الحجاج في قصيدة عمرو بن معدى كرب (ليس الجمالُ بمثّر)
31. د. مذكر بن ناصر القحطاني
- بلاغة الصورة الكاريكاتيرية في الصحف السعودية الإلكترونية دراسة في نماذج من الكاريكاتير الذي يصور المشكلات المجتمعية المعاصرة
48. د. نوال بنت سعود بن صالح الفرهود
- الآخر وأزمة الهوية في رواية (ساق البامبو) لسعود السنعوسي
74. كريمة فراحي ، د. إنشراح سعدي
- التاريخ والخيال في روايات (التين الشوكي) لرشيد بوجدرة، و(حجر ودم وورق أو رماد) لمليسة باي
85. آمال زاويدي
- التشكيل الفني لشخصية مريم بنت عمران في القصص القرآني: دراسة في ضوء مفاهيم السرد
98. د. عفاف الحاج بابكر عبد الرحمن
- نقض المركزية الفنية في الخطاب الروائي: دراسة ثقافية في الرواية اليمنية الجديدة (2010- 2020)
120. عبدالفتاح أحمد عبده الحيدري
- العنف ضد الأخدام في الرواية اليمنية
145. د. عصام واصل
- ثيمة التطرف في رواية الحمام لا يطير في بريدة: دراسة في الخطاب السردى
164. د. محمد بن خليفة بن بطاح الخزى
- فضاء القرية في رواية (الموت يَمُرُّ من هنا) لعبده خال
186. د. سامي جريدي الثبتي
- الهوية الأجنبية في الأدب الذاتي السعودي بين التجلي والتخفي
202. تساهم عبيدالله الحربي
- كتابة الاستقلال في المذكرات السياسية الجنوبية: صراع الخطابات والسرديات
215. د. عبدالحكيم محمد صالح باقيس
- ثيمة الموت في التجربة القصصية عند محمد عسيري
242. د. شيماء محمد فالح الشمري
- تجليات ثنائي القطب في المجموعة القصصية (ليثيوم)
264. د. مها بنت علي عبد الله الماجد
- الالتزام في مسرحية (سرايفو حبيبي) من منظور الأدب الإسلامي: المضمون والفن
286. د. عبدالرؤوف بن محمد العبد اللطيف
- التشاكل والتباين في قصيدة (يا صحراء) لغازي القصبي
311. د. نهلة عبدالرحمن أحمد سليمان
- المختارات الشعرية في التاريخ الأدبي السعودي: دراسة نقدية
330. د. خالد بن عايش الحافي
- تجليات البيئة الاجتماعية في المنجز الشعري لأبي الفرج البغاء (398هـ)
344. د. ياسمين دخيل بخيت الهبيي

- حنين الإبل وحنين الشعراء في الشعر العربي القديم
- د. هند بنت عبد الرزاق المطيري 372
- مخاطر الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في تَلَقِّي علوم العربية من خلال تطبيق (ميتا)
- د. عبد الله علي حسن الغُيَّسي 396
- البنية الصرفية والدلالية في المشتقات الواردة في القرآن الكريم بلغة حمير
- د. إبراهيم ناصر صالح القيسي 420
- في نظائر التصريف في ضوء عبارة: "هَذَا أَقْعَدُ مِنْ هَذَا": الظواهرُ وَالْعِلَلُ
- د. عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ عُودَةَ الْجَبِّي 442
- مصطلح "اللحن" ومرادفاته في لسان العرب: دراسة تطبيقية
- د. عائدة بنت سعيد البصلة 461
- أثر العامل بين الامتداد والضياع
- د. مضيان عواد الرشدي 487
- تباين ألفية ابن مالك في عرض قضايا النحو العربي
- د. طارق محمود محمد محمود 503
- الضرورة الشعرية عند ابن السَّيِّد البطلوسي في الحلل في شرح أبيات الجمل: دراسة في المفهوم والتطبيق
- د. رمضان خميس عباس القسطاوي 525
- فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات الماعات السياقي في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها
- د. بدر هديان هلال الحربي 551
- استكشاف وجهات نظر متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في السعودية حول أدوات الكتابة الرقمية للتخفيف من التحديات العاطفية عند الكتابة باللغة الأجنبية
- د. أحمد كاسر مليكي 577
- مدى وضوح وفهم اللغة الإنجليزية التي يتحدثها اليمنيون من مدينة إب للهنود: دراسة صوتية
- د. محمد علي علي الخليدي 591
- التحديات التي تواجه طلاب اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في كتابة الفقرات قبل الالتحاق بالجامعة من وجهة نظر المعلمين
- د. الأمين أحمد محمد أحمد 610
- الاعتماد وضمان الجودة: قياس التأثير وتقييم التغيير المؤسسي في معاهد التعليم العالي لبرامج اللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية
- د. مهدي رضا ابن أحمد 626
- القيم التربوية في الإسلام والكونفوشيوسية: دراسة مقارنة
- د. يوسف علي أحمد صالح الهندي، يَاجُوانُ لي 640
- مسرحية يوجين أونيل الإمبراطور جونز: قراءة من منظور النظرية التاريخية الجديدة
- أحمد قايد ثابت الشخطة 474
- تحليل التعقيد النحوي في نصوص مترجمة من العربية إلى الإنجليزية: مقارنة ترجمة جوجل بالترجمة البشرية
- عزيز محمد عبده سعيد 694
- أخلاقيات الترجمة: نحو بناء النزاهة المهنية لجيل المستقبل
- د. علي علي أحمد مطير، د. فايز الجوبي، د. مفرح ظاهر الحازمي 711

The Argumentativeness of the Rhetorical Image in Surat *Al-Qalam*Dr. Munerah Bint Marai Bin Rashid Al-Zahrani ^{*} Mumalzahrani@pnu.edu.sa**Abstract:**

This research explores the role of rhetorical imagery in argumentation and reasoning within Surat *Al-Qalam*, emphasizing its persuasive impact through modern rhetorical approaches and mechanisms of argumentative discourse analysis. The study includes an introduction and a preface on the argumentativeness of rhetorical imagery in Arabic rhetoric, followed by three sections discussing the argumentativeness of simile, metaphor, and metonymy. The findings highlight the extensive use of rhetorical devices (simile, metaphor, and metonymy) in Surat *Al-Qalam* to reinforce its objectives and clarify key meanings. These rhetorical images effectively support arguments and lead to outcomes that align with the Surah's overarching themes. The research also underscores the striking use of metaphor in the Surah to validate arguments and persuade the audience of its message.

Keywords: Rhetorical Imagery, New Rhetoric, Argumentation, Quranic Discourse, Persuasive Discourse.

* Associate Professor of Rhetoric and Criticism, College of Humanities and Social Sciences, Department of Arabic Language and Literature, Princess Nourah Bint Abdulrahman University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Zahrani, M. B. M. B. R. (2025). The Argumentativeness of the Rhetorical Image in Surat *Al-Qalam*, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 9 -30.

© 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.



حجاجية الصورة البيانية في سورة القلم

د. منيرة بنت مرعي بن راشد الزهراني^{ID*}

Mumalzahrani@pnu.edu.sa

ملخص:

يهدف البحث إلى محاولة استجلاء دور الصور البيانية في الحجج، والاستدلال الذي يؤدي إلى الإقناع بمآلات الصورة في سورة القلم في ضوء البلاغة الجديدة، وآليات التحليل الحجاجي للخطاب، وقد جاء البحث في مقدمة، وتمهيد عن حجاجية الصورة البيانية في البلاغة العربية، تلاه ثلاثة مباحث: الأول: حجاجية التشبيه. الثاني: حجاجية الاستعارة. الثالث حجاجية الكناية. وقد توصل إلى بعض النتائج لعل من أبرزها: توظيف الصور البيانية المختلفة (كنائية، تشبيه، استعارة) في سورة القلم لتأكيد مقاصدها وتجلية أهم معانيها، وقيام الصور البيانية بدور مهم في دعم الحجج المؤدية لنتائج تتوافق مع الجو العام للسورة، توظيف الكناية في السورة الكريمة بشكل لافت، إثباتا للحجة، وإقناعا برأي المتكلم.

الكلمات المفتاحية: الصورة البيانية، البلاغة الجديدة، الحجاج، الخطاب القرآني، الخطاب الإقناعي.

* أستاذ البلاغة والنقد المشارك - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - قسم اللغة العربية وآدابها - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الزهراني، م. ب. م. ب. ر. (2025). حجاجية الصورة البيانية في سورة القلم، الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 30-9: (1)7.

© 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

مقدمة

إن قيمة الصور البيانية ليست لتجسيد المعاني الذهنية فحسب، كما أنها ليست لإضفاء الجمال وتقريب الأفكار إلى الأذهان كقيمة مغايرة، وإنما لها وظيفة أخرى، تتمثل في ضم حجج تؤدي إلى نتائج ومحصلات عقلية تعمل على إيقاظ الوعي وتنبيه البصيرة، وهذا ما سيحاول الباحث الوقوف عليه في هذه الآيات الكريمة التي وردت فيها الصور البيانية المختلفة ما بين تشبيه وكناية ومجاز.

وتتجلى أهمية الموضوع في أنه يجمع بين البلاغتين القديمة والجديدة في استخدام آليات الحجاج في قراءة الصور البلاغية من تشبيه واستعارة وكناية، وكيفية توظيفها في القرآن الكريم لإثبات حجج قوية تعزز النتائج المتوافقة مع موضوع سورة القلم ومقاصدها.

وتهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

- 1- إضافة دراسة قرآنية بلاغية حجاجية جديدة تُضمّ مؤلفات في البلاغة الجديدة.
 - 2- محاولة تجلية قيمة الصورة البيانية في تقوية الحجج والنتائج المتمثلة في السورة الكريمة.
 - 3- الوقوف على ورود الحجاج بالتصوير في سورة القلم.
- أما أهم أسباب اختيار هذا الموضوع؛ فتتمثل فيما يأتي:
- 1- القيمة البيانية الجليلة للصور البيانية الموظفة في السورة الكريمة، التي شكلت بعدا تصويريا ملحوظاً.
 - 2- تنوع الصور البيانية الموظفة في السورة الكريمة بوصفها وسيلة إقناع وتأثير في المتلقين.
- ومن أهداف هذه الدراسة:
- محاولة الوقوف على وظيفة مقابلة للصورة البيانية في السورة الكريمة؛ وهي قدرتها على احتضان حجج متساقطة مفضية إلى نتائج مقصودة داعمة.

وتتمثل حدود الدراسة في الوقوف على الصور البيانية الواردة في سورة القلم، ومحاولة الوقوف على وظيفتها الحجاجية.

أما مشكلة الدراسة فتكمن في التساؤلات الآتية:

- ما مدى توافر الدور الحجاجي للصور البيانية في سورة القلم؟

- كيف حققت الصور البيانية الموظفة في السورة الكريمة مقاصدها؟ ولم كان تعاقبها ذا مؤديات حجاجية؟

وعلى حد علم الباحثة لا توجد دراسة بلاغية كاملة أفردت لحجاجية الصورة البيانية في سورة القلم، غير أنه يوجد دراسات بلاغية للسورة، تشير إشارات من بعيد حسب موضوعها إلى حجاجية الصورة؛ ومنها:

- 1- بلاغة الحجاج في سورة القلم مقارنة تداولية، فوزي علي صويلح، كلية اللغة العربية بجرزا، جامعة الأزهر، العدد 43، عام 1441هـ/2019م، 6931/7-6990.

وهذه الدراسة تتقاطع في بعض منها مع دراستنا لولا أن الباحث ركز على تتبع اللطائف التفسيرية في سياقاتها الموضوعية، مفيدا من أبواب البلاغة الجديدة؛ كالمخاتلة، والمثال، وكذلك من السيميائية في بنية العنوان، والشخصية، وما أمكنه أن يفيد من البلاغة القديمة؛ كالأساليب والمحسنات البديعية. وما أمكنه الاستعانة به من الحجج المنطقية والواقعية التي تسهم في التداول الحجاجي الذي قصد إليه الباحث دون الاعتماد على باب بلاغي بعينه؛ لذا فهو لم يلتفت إلى الصورة البيانية في بحثه إلا لماما بشكل سريع؛ وهو ما دفعني لتخصيصها بالبحث والدراسة.

- 2- الصورة البيانية ودورها الحجاجي في القرآن الكريم (نماذج مختارة)، عفراء كزوز، الشيماء العيفاوي، سوريا، جامعة الوادي، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، رسالة ماجستير، 2022م.
- وهي من الرسائل المهمة التي درست الدور الحجاجي للصور البيانية في القرآن الكريم، وإن لم تحدد لنفسها مادة محددة المعالم.
- 3- حجاجة الصورة البيانية في القرآن الكريم (سورة يوسف عليه السلام أنموذجاً)، علي أحمد عمران، الجزائر، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، المجلد 6، العدد 4، ديسمبر، 2021م، ص ص 447-458.
- 4- ظواهر أسلوبية في سورة القلم، حسين مصطفى غوانمة ود. محمد صالح الخوالدة، 2021، وهي دراسة أسلوبية من عنوانها؛ لذا جاءت مباحثها مرتبة وفقاً للمستويات الأسلوبية المعروفة.
- 5- البلاغة القرآنية في سورة القلم، رمضان محمد محمود حسان، حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية بجامعة القاهرة، مجلد 27، العدد 1، 2019، وهي دراسة شاملة لكل أبواب البلاغة وغير متخصصة في الصورة البيانية، كما أن الدراسة ليست في حقل الحجاج، وقد ركز الباحث على مباحث علم المعاني خاصة.
- 6- من البلاغة القرآنية في قصة أصحاب الجنة في سورة القلم، عبدالله بن سعد بن محمد الرويس، جامعة شقراء، 2018، وهي دراسة لجزء من سورة القلم (قصة أصحاب الجنة).
- 7- سورة القلم دراسة بلاغية، منى محمد علي عيد، كلية الدراسات العربية والإسلامية بسوهاج، 2018، وهي دراسة شاملة لكل أبواب البلاغة وغير متخصصة في حجاج السورة البيانية، وقد ركزت الدراسة على قصة أصحاب الجنة في ضوء بعض آليات التماسك النصي.
- 8- الإعجاز البلاغي في سورة القلم، د. هناء عابدين، كلية الآداب بأسسيوط، 2007، وهي دراسة شاملة لأبواب البلاغة العربية فيما يخص الإعجاز البلاغي عامة.
- وتقوم هذه الدراسة على مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة وفهارس وفق الآتي:
- مقدمة: وفيها ذكر لأهمية الموضوع وأسباب اختياره والدراسات السابقة عليه، وبنية الدراسة.
- تمهيد: حجاجة الصورة البيانية في البلاغة العربية.
- المبحث الأول: حجاجة التشبيه.
- المبحث الثاني: حجاجة الاستعارة.
- المبحث الثالث: حجاجة الكناية.
- الخاتمة والنتائج: وفيها ذكر لأبرز نتائج الدراسة وتوصياتها.
- ثبت المصادر والمراجع.
- تمهيد: حجاجة الصورة البيانية في البلاغة العربية.
- قبل الحديث عن حجاجة الصورة البيانية في البلاغة العربية يحسن تعريف مفهوم البيان وكذلك مفهوم الصورة
- ثم الحديث عن المقصود بحجاجة الصورة البيانية.
- فالبيان في اللغة إظهار المعنى المقصود بأبلغ لفظ، وهو من الفهم وذكاء القلب، وأصله الكشف والظهور. (ابن منظور، 1414: 69/13)، والبيان في معناه (اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى)، (الجاحظ، 1423: 82/1)، وعلم



البيان يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة على ذلك المعنى (السكاكي، د.ت، ص 329، والقزويني، 2007، ص 207).

أما الصورة لغة فتكون في الشكل، والجمع صور، وصوره الله صورة حسنة فتصور، وتصورت الشيء: توهمت صورته فتصور لي، والتصاویر: التماثيل، والصورة في كلام العرب على ظاهرها وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته وعلى معنى صفته، يقال: صورة الفعل كذا وكذا أي هيئته، وصورة الأمر كذا وكذا، أي صفته (ابن منظور، 1414: 4/475-473).

وقد ذكر الراغب الأصفهاني في مفهوم الصورة أنها ما ينتقش به الأعيان، ويتميز بها غيرها، وهي نوعان محسوسة يدركها الخاصة والعامة كصورة الإنسان والفرس والحمار، ومعقولة يدركها الخاصة دون العامة (الراغب الأصفهاني، 1412، ص 497)، وفي ضوء المعنى اللغوي للصورة نجد أنها تحمل معنى الهيئة والشكل والصفة.

وللصورة دور كبير في تقوية الكلام؛ إذ تسمو به إلى درجة عالية في التأثير والإقناع، والوضوح والبيان؛ وهو ما يمنحها قدرة حجاجية؛ لما لها من وقع في نفس المتلقي فيعمد المتكلم إليها في إثبات ما يود إيصاله من معان وأفكار بغية التأكيد والتوضيح.

وهي لوحة، أو رسم يقوم على الكلمات التي تتداخل في تشكيلها أنساق معرفية ومؤهلات إنتاجية ووسائل قياسية برهانية، أو تمثيلية، أو تخيلية، تؤدي إلى الإقناع بغية الفهم والإفهام (حمداوي، 2024، وصويلح، 2021).

وتتولد الصورة من الخيال الذي يؤلف مجموعة من الألوان والخيوط التي تشكل بنية جديدة مختلفة، وهذا التشكل قائم على علاقة التشابه بين مفردات كانت متباعدة، ولكنها بفعل الخيال تتمازج لتخرج في شكل جديد، فيصبح الملقي مؤلفا والمتلقي محللا لذلك المشهد التصويري (الدسوقي، 2009، ص 144)؛ وهو ما يمنحها دورًا تداوليًا وحجاجيًا في الخطاب.

كما تستمد الصورة قوتها من الخيال (فكما أن الرسم والتصوير يعتمد على الأصباغ والأحجار التي تؤلف وتتصل لتتخذ إلى طبيعة جميلة، أو فتنة ساحرة، أو عبقرية نادرة، نجد التشبيه يشاركهما في الإفصاح عن الفكرة، والتعبير عن العاطفة؛ بما فيه من عنصر الخيال الذي يقابل تلك الأصباغ والأحجار) (الاشين، 1982: 2/106، وصويلح، 2020).

والصورة - أيضا - مستمدة من عالم المخاطب الحسي أو الفكري الثقافي؛ لذا نجد أنها مؤثرة فيه أيا كان توجهه إما لتثبيت فكرة أو لاقتلاعها وإبدالها بما يناقضها؛ لذا فهي واحدة من العناصر الخطابية والحجاجية التي يستند إليها في عملية التخاطب، من أجل ذلك حظيت بعناية البلاغيين في الدعوة إلى مراعاتها وإدراكها لمعرفة سياق التخاطب؛ إذ لا خطاب -كما يقول البلاغيون - بغير حجاج (الشهري، 2004، ص 256).

ويرى بعض الباحثين أنَّ الصورة البيانية هي الخيال المتولد من استخدام ألوان البيان العربي من تشبيه واستعارة وكناية، ومجاز، وإن كان قد تجاوز مفهوم الصورة البيانية لدى البلاغيين العرب دلالات التشبيه والاستعارة والكناية؛ لذا اختلفت آراء البلاغيين حول تعريف الصورة البيانية ومكانتها، والعجيب أن تخلو من تعريفها معاجم المصطلحات البلاغية والنقدية والأدبية؛ كمعاجم مطلوب، وطبانة، والتونجي، والمهندس، وقد حاول بعض الباحثين أن يجمع أطر دراسة الصورة؛ فوجد أنها تأطرت في ثلاثة أطر هي: مجازي يعالج الصور المرتبطة بالمجاز والتشبيه والاستعارة والتَّمثِيل الكناني، وحسي يرتبط بمصدرها من الحواس الخمس، ورمزي يستوحي طاقاته التصويرية من دلالات الألفاظ وإحياءاتها (عبدالعال، 2020، ص 468).

وسيكون اعتمادي في هذا البحث على النمط الأول؛ اتفاقا مع ما وجدته من تتبع محمد إبراهيم شادي للصورة البيانية القرآنية هذا المفهوم لدى الزمخشري والقزويني والسكاكي، واتفاقه في النهاية مع هذا المفهوم، مع تأكيده على ضرورة

استقامتها، بلا نفور، وقوة تأثيرها، ومراعاة مقتضى الحال، وكأنه في ذلك كله يشير إلى تضافر علوم البلاغة في إبراز بعضها بعضاً جمالاً وتأثيراً في المتلقي (شادي، 1995، ص 10، 11).

ومن اللافت أنهم ربطوا بين الصورة أيضاً والحجاج؛ فعبد القاهر، مثلاً، يرى أنَّ النَّصَّ لا يشفي العلة، ولا يصل إلى برد اليقين إلّا بالصورة التي تعمل على تفصيل المعنى، وسبر أغواره بمزيد من الإيضاح (الجرجاني، 2001، ص 260). ومن ثمّ؛ ظل الاتفاق قديماً وحديثاً على دور الصورة في الإقناع والتأثير والحجاج البلاغي؛ لما تتسم به من الاستدلال والبيئة والدليل والحجة (عصفور، 1992، ص 166)، واستبدال التصورات والقناعات، واستنباط المعاني الثواني، والدلالات الخفية، والبعيدة الكامنة، والمستترة وراء سطح اللغة (صولة، 2001: 489/2)؛ بدلالاتها الإيحائية الخاصّة المكثفة، وقدرتها على إيجاد علاقات جديدة نافذة إلى ذهن المتلقي، ووجدانه، بأدواتها المختلفة (صولة، 2001: 482/2) وبعملياتها الاستبدالية بين المتخيل والمحسوس بما يمنحها طاقات إضافية، تتجاوز فيه قدرتها على الإمتاع إلى الحجاج والإقناع (صولة، 2001: 481/2)، بطرائقها المتعدّية للتّرويق إلى تغيير المفاهيم والتّصورات (صولة، 2001: 482/2).

ومن ثمّ؛ فالصورة، سواء بالمفهوم البياني، أو العام المستمد من حقول أخرى؛ كالصورة الذهنية أو النفسية أو الحسية أو الرمزية، تتجاوز مفهوم الإيحاء والجمال الوجداني إلى ما تطرحه من أسئلة، وإجابات لاستفسارات لدى المتلقي، أو التعيين والتوجيه من اختيارات واحتمالات متعددة متوقعة؛ مما يمنحها هذه القدرة الإقناعية والحجاجية بخلفياتها المعرفية والنفسية وجوانبها التصويرية، وحمولاتها السيميولوجية (العزاوي، 2010، ص 102). وهو ما نجده في الصور القرآنية لما يحمله القرآن من إقناع المخالفين وترسيخ عقيدة المؤمنين (صولة، 2001: 481/2)؛ لذا فقد سبقت هذه المفاهيم الحجاجية لدى علماء البلاغة العربية القديمة قبل اتصالنا بمفاهيم بلاغة الحجاج الجديدة في المفهوم الغربي (صولة، 2001: 482/2). لعلّ التشبيه أول ما نبدأ به؛ كما بدأ به القدامى في باب البيان؛ لذا يقدمونه ويرونه: (بحر البلاغة وأبو عذرتها، وسرها ولبابها، وإنسان مقلتها) (العلويّ 1423: 167/1). والتشبيه لغة التمثيل، وفي الاصطلاح: مشاركة أمرين حسيين أو معنويين في معنى بأداة مذكورة أو مقدرة لأغراض شتى (أمين، 1984، ص 15)؛ لذا يرى عبد القاهر أنَّ الذي "أوجب أن يكون في التشبيه هذا الانقسام، أنَّ الاشتراك في الصفة يقع مرّةً في نفسها وحقيقة جنسها، ومرّةً في حُكْمٍ لها ومقتضى" (الجرجاني، د.ت، ص 98). ومن ثمّ؛ فقد توقّف البلاغيون العرب أمام دور الصورة البيانية حجاجياً وتأثيراً جمالياً شمل التشبيه وغيره؛ وهو ما تحرص عليه هذه الدراسة من بيان مدى إكسابها الأسلوب القرآني -وفي سورة القلم خاصة- قوة حجاجية تأثيرية عقلياً ووجدانياً على متلقي الخطاب.

فالتشبيه؛ بوصفه لوناً بيانياً، يمتلك تأثيراً حجاجياً في الخطاب، له أصداءه التأثيرية على المتلقي؛ وهو ما لفت إليه أبو هلال العسكري الانتباه حين رآه: (يزيد المعنى وضوحاً، ويكسبه تأكيداً) (العسكري، 1419، ص 243)، وإن اكتسب قيمته التأثيرية من المواقف التي يعبر عنها، بما يجول في النفس وتصوير ما يدور في الذهن. (عيد، 1979، ص 175).

والتشبيه من صور الحجاج الأكثر تأثيراً على متلقي الخطاب، يقول طه عبد الرحمن: (لا يخفى على ذي بصيرة أن نموذج الحجاج هو قياس التمثيل، إذ المعروف أنه هو الاستدلال الذي يختص بالخطاب الطبيعي، في مقابل البرهان الذي هو الاستدلال الذي يختص بالقول الصناعي) (عبد الرحمن، 1998، ص 232). والتشبيه أداة من أدوات الحجاج، كما أنه قوة حجاجية باستعمال علاقة التشبيه، وهذا التشبيه القائم على نمطية المشبه به هو ما أجمعت على قوته النظريات القديمة والحديثة (سليم، 2001، ص 143).

يرى عبد القاهر الجرجاني أن (المعاني إذا نقلت عن دلالتها الأصلية إلى دلالة التمثيل كساها أهية وضاعف قواها في تحريك النفوس لها). (الجرجاني، د.ت، ص 115)، ويقترب ابن الأثير من إبراز دوره الحجاجي حين يقول: (إن مثلت الشيء بالشيء فإنما تقصد به إثبات الخيال في النفس بصورة المشبه به أو معناه، وذلك أؤكد في طرفي الترغيب فيه، أو التنفير عنه) (ابن الأثير، د.ت: 99/2).

وقد علل البلاغيون وجه حجاجية التشبيه، وحمله المتلقي على القبول والتصديق، يقول ابن الأثير: (ألا ترى أنك إذا شئت صورة بصورة هي أحسن منها كان ذلك مثبتاً في النفس خيالاً حسناً يدعو إلى الترغيب فيها. وكذلك إذا شئت صورة شيء أقبح منها كان ذلك مثبتاً في النفس خيالاً قبيحاً يدعو إلى التنفير عنها، وهذا لا نزاع فيه). (ابن الأثير، د.ت: 99/2). ويتحدث الرماني عن أغراض التشبيه الأربعة ويظهرها بطريقة حجاجية استدلالية فيقول: (والأظهر الذي يقع فيه البيان بالتشبيه به على وجوه: منها إخراج ما لا تقع عليه الحاسة إلى ما تقع عليه الحاسة. ومنها إخراج ما لم تجر به عادة إلى ما جرت به العادة، ومنها إخراج ما لا يعلم بالبدئية إلى ما يعلم بالبدئية، ومنها إخراج ما لا قوة له في الصفة إلى ما له قوة في الصفة). (الرماني، د.ت، ص 81).

ويرى الجرجاني أن الحجاج في التشبيه في كونه يخرج بالنفس من الخفي إلى الجلي، ومن المعقول إلى المحسوس، (فأما القول في العلة والسبب... وجدنا له أسباباً وعللاً، كل منها يقتضي أن يفهم المعنى بالتمثيل). (الجرجاني، د.ت، ص 121). ويرى عبد القاهر أن التباعد بين المشبه والمشبه به في التشبيه يخلق إبداعاً وطرافة، فالمتكلم عليه أن يتلمس الوسائل المتباعدة ليولد منها صورة براقية وجاذبة إذ يرى: (أنّ لتصوير الشبه من الشيء في غير جنسه وشكله، والتقاط ذلك له من غير مَجَلَّتْه، واجتلابه إليه من الشَّقِّ البعيد، باباً آخر من الظُّرف واللُّطف، ومذهباً من مذاهب الإحسان لا يخفى موضعه من العقل). (الجرجاني، د.ت، ص 129).

ويفرق الجرجاني بين نوعين من التشبيه، الأول: التشبيه الذي لا يحتاج إلى مزيد عناء في إدراكه؛ وهو التشبيه المفرد؛ سواء أكان حسياً أم عقلياً، والآخر التشبيه الذي يحتاج إلى إعمال الفكر، في إدراكه، ومزيد تأمل؛ لعدم وضوحه. وهو ما اصطلاح عليه بتشبيه التمثيل، وبذلك يكون كل تمثيل تشبيهاً وليس كل تشبيه تمثيلاً (الجرجاني، د.ت، ص 59). وهذان النوعان لهما جمالياتهما في الكلام، فالتشبيه المفرد له جماله وبساطته ووضوحه، والتشبيه التمثيلي يتمثل جماله في أنه أوسع مدى، وأكثر بياناً وقوة إيضاحاً، ولكل منهما وظيفة بحسب طبيعته والأثر الذي يحدثه (عبدالتواب، 1995، ص 53).

ويرى الجرجاني أن التشبيه (قياس والقياس يجري فيما تعيه القلوب وتدركه العقول، وتُستفقى فيه الأفهام والأذهان لا الأسماع والآذان) (الجرجاني، د.ت، ص 20). وللتمثيل تأثير في الكلام باعتباره أوسع، وأشمل من التشبيه، إذ يرفع من أقدار الكلام، فيكسوه أهية، ويزيده حسناً، فيمتد تأثيره على القلوب والوجدان (الجرجاني، د.ت، ص 115). وإذا ما انتقلنا إلى الاستعارة بكافة صورها وأنواعها، فلها وظيفتها الحجاجية في إقناع المتلقي والتأثير عليه، فالاسم المستعار (كلما كان قَدُمُهُ أثبت في مكانه، وكان موضعه من الكلام أَضَنُّ به، وَأَشَدَّ محاماةً عليه، وأمنع لك من أن تتركه وترجع إلى الظاهر وتصرح بالتشبيه، فأمر التخيل فيه أقوى، ودعوى المتكلم له أظهر وأتم) (الجرجاني، د.ت، ص 318).

فالاستعارة استراتيجية حجاجية بلاغية تجمع بين الإقناع وجمال الخطاب، ومفهوم الاستعارة كما هو معلوم نقل اللفظ من المعنى الذي وضع له في اصطلاح التخاطب إلى معنى آخر لم يعرف من قبل؛ لعلاقة المشابهة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي مع وجود قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي؛ لذا فهي أبلغ من التشبيه وأقوى تأثيراً في نفس المتلقي لما تحمله

من تخيل واسع. ويتجلى دور الاستعارة الحجاجي في قدرتها على كشف الدلالة الخفية؛ بوصفها بنية حجاجية إقناعية بنمطها التجسدي والتشخيصي؛ فتدفع المتلقي إلى محاولة التفسير والتأويل؛ إذ هي تركيب يتضمن صورة ذات مزية في الإنابات والترجيح والكشف وحصول المستحيل والإقناع بالمراد؛ كما وضع عبد القاهر (الجرجاني، 2001، ص 71، 72). ومن ثم؛ فإن جمالها فيما تحويه من تشبيه خفي غير ظاهر، وبذلك يكون دور المتلقي محاولة التنقيب بخياله عن المعنى المضمّن من ذلك التركيب (عبدالطوب، 1997، ص 98).

والاستعارة تؤثر في المتلقي، وتثير انتباهه بما تحقّقه انزياح عن المألوف، وغرابة في تصوير المعاني المجردة، إذ تعطي الكثير من المعاني بالقليل من الألفاظ، فيكون أشبه ما يكون بالصدفة التي يخرج منها الدرر، أو الغصن الواحد الذي يحمل أنواعا من الثمر (الجرجاني، د.ت، ص 137).

(قد تعلق الاستعارة استعمال ألفاظ حقيقة، وذلك أن المخاطب لا يلجأ إلى استعمالها، إلا لوثوقه في أنها أبلغ من الحقيقة حجاجيا، وهذا ما يرجح تصنيفها ضمن أدوات السلم الحجاجي أيضا) (العمرى، 2023، ص 296). وتتجلى قيمة الاستعارة في تطابق لفظها مع ما يلحق بذلك اللفظ من قرائن في الكلام، فلا بد من انتظامها في كلام مألوف لتحقيق الإمتاع والإقناع (الفيرواني، 1996: 43/1).

كما تتجلى قيمة الاستعارة في كونها استراتيجية حجاجية إضافة إلى وظيفتها الجمالية والتحسينية للكلام (الصاوي، 1988: 36-120). فهي عبارة عن مكون بنيوي تداولي للمعنى تسمو بالكلام إلى مرتبة عليا من الإبلاغ والإفهام؛ بهدف (إجراء تغيير في الأنساق الاعتقادية والتقويمية والقصدية للناطقين ودفعهم إلى الانتهاز للعمل) (عبدالرحمن، 1998، ص 312، وعصفور، 1993، ص 332). وتقوم حجاجية الاستعارة عند عبد القاهر الجرجاني على مفهوم الادعاء، فهي طريق من طرق الإنابات الذي يقوم عليه (أبو زيد، 1991، ص 46، 47). ويشير علماء النفس إلى أن الباعث لتأثير الاستعارة في نفس المتلقي هو تلك الأفكار المضغوطة، إضافة إلى ما تحمله الاستعارة خلفها من عواطف كامنة، إضافة إلى قدرتها على الإيحاء لاعتمادها التلميح دون التصريح (أبو العدوس، 1997، ص 222، 223).

ويتمثل دور المتلقي في الوقوف عند حدود المشترك بين طرفي الاستعارة الملائم للسياق، والدلالات والمعاني المرتبطة بها، مما يتسبب في إحداث تغيير في موقفه الفكري أو العاطفي وهو هدف المتكلم من إجراء هذه الصورة الحجاجية (الشهري، 2004، ص 256).

وأما الكناية فما من شك في أنها تشكل صورة من صور الإقناع والتأثير عند المتلقي واستمالة فكره ووجدانه، كما أنها في الوقت نفسه ذات وظيفة حجاجية حيث إنها تعرض الحجج في الخطاب بطريقة مركزة.

والكناية لون (يستعان به على رسم الصورة البيانية، فيمنح التعبير جمالا، ويهب المعنى قوة ورسوخا) (الغنيم، 1416، ص 160). والكناية (أبلغ من التصريح وليس المعنى أنك لما كُنيت عن المعنى زدت في ذاته، بل المعنى أنك زدت في إثباته، فجعلته أبلغ وأكد وأشدّ) (الجرجاني، 2001، ص 54)، ومما يميزها ويحسنها أنها لا تأتي إلا ومعها الدليل (السكاكي، د.ت، ص 435).

وتمتاز الكناية بكنافة معناها وإيجازها، وهي اللفظ الذي يحمل جانبي الحقيقة والمجاز معا، وتأتي مصحوبة ببرهانها ودليلها، وما من شك في أن ذكر الشيء ببرهانه أوقع في النفس وأشدّ تأكيدا، يقول الجاحظ: (رب كناية تربي على إفصاح كانت الكناية أبلغ في التعظيم وأدعى إلى التقديم) (الجاحظ، 2002: 140/3). ويبدو أن الوصف في الكناية يحمل جانبا من المبالغة

بقصد تخفيف حدة المعنى الأول غير المراد، يقول الجاحظ: (وقد يستعمل الناس الكناية وربما وضعوا الكلمة بدل الكلمة يريدون أن يظهر المعنى بالآتي اللفظ إما تنويعاً وإما تفضيلاً) (الجاحظ، 2002: 140/3).

وتجدر الإشارة إلى أن المعنى الكنائي لا يفهم من اللفظ وحده، وإنما عن طريق المعنى، يقول الجرجاني: (وإذا نظرت إليها وجدت حقيقتها ومحصول أمرها أنها إثبات لمعنى، أنت تعرف ذلك المعنى من طريق المعقول دون طريق اللفظ) (الجرجاني، 2001، ص 431).

وبعد هذا العرض لمصطلح الصورة البيانية بفنونها المختلفة ووظيفتها الحجاجية، تنتقل الدراسة إلى الجانب التطبيقي: في محاولة لبيان حجاجية الصورة البيانية من تشبيه واستعارة وكناية في تجلية المقاصد القرآنية لسورة القلم. المبحث الأول: حجاجية التشبيه:

مما ورد في سورة القلم من التشبيهات قوله تعالى: ﴿إِنَّا بَلَوْنَهُمْ كَمَا بَلَوْنَا أَصْحَابَ الْجَنَّةِ إِذَا أَقْسَمُوا لَيَصْرُنَّهُمْ صُحُفًا مِّمَّا يَكْتُوبُونَ﴾ [القلم: 17]. يبتلي ربنا، سبحانه وتعالى، هؤلاء المكذبين بالخير، وأمهلتناهم، وأمددناهم بما شئنا من مال وولد، ونحو ذلك، مما يوافق أهواءهم؛ استدراجاً لهم من حيث لا يشعرون، فاغترارهم بذلك وحالهم كحال أصحاب الجنة، حين زهت ثمارها وأينعت أشجارها، وأن وقت صرامها، وأيقنوا أنها في أيديهم، وطوع أمرهم، وأنه ليس ثم مانع يمنعهم منها، ولهذا أقسموا وحلفوا من غير استثناء، أنهم سيصرمونها أي: يجذونها مصبحين، ولم يدروا أن الله لهم بالمرصاد، وأن العذاب سيخلفهم عليها، ويبادهم إليها (الزمخشري، 1987: 4/589-590، والسعدي، 2000، ص 880).

والآية الكريمة مثلٌ ضربه الله تعالى لكفار قريش فيما أهدى إليهم من الرحمة العظيمة، وأعطاهم من النعم الجسيمة، وهو بعثه محمداً - ﷺ - إليهم، فقابلوا ذلك بالتكذيب والرد والمحاربة، فابتلاههم الله بالجوع والقحط كما ابتلى أصحاب البستان المشتغل على أنواع الثمار والفواكه حين حلفوا فيما بينهم ليجنن ثمرها ليلا حتى لا يعلم بهم الفقراء ولا السائلون؛ حرصاً على تفردهم بثمرها وحرمان أنفسهم من الصدقة بشيء منها، فأرسل الله عليهم عذابه ليلا وهم نائمون (الطبري، 2001: 23/171، الألوسي، 1415: 34/15).

والابتلاء المذكور في الآية ابتلاء في الخير، حيث إن قريشاً قد مكثهم الله في الأرض فجعل القبائل تأتمر بأمرهم، ثم أتم الله عليهم النعيم بإرسال نبي من صلهم إلا أنهم أعرضوا وطغوا وتجبروا فلم يتذكروا ما أنعم الله به عليهم من النعم السالفة، وكذلك النعمة التي أكملت لهم تلك النعم (ابن عاشور، 1984: 29/79).

ووجه الشبه بين قريش وأصحاب الجنة هو الإعراض عن طلب رضا الله وعن شكره على نعمه. وفي هذا التشبيه تعريض وتهديد من الله لهم بأن يصيبهم ما أصاب أصحاب الجنة من البؤس والقحط بعد الخصب والنعيم (ابن عاشور، 1984: 29/79).

وقد وقع الاستدلال في الآية الكريمة بطريق التشبيه في بيان قدرة الله تعالى على التنكيل بمن يكفر بنعمه بضرب مثل بحال أصحاب الجنة ومصيرهم، فهذه القصة دليل على الاقتناع بأن أمر الله نافذ فلا يغتر ابن آدم بما فيه من نعيم مقيم. ويمكن إجراء الاستدلال بالتشبيه وفق الآتي:

ابتلاء المولى سبحانه قريشاً في مكة بنقص في الرزق وشيء من الجوع.

↓

كان ابتلاؤهم كابتلاء الله عز وجل لأصحاب الجنة بجوار صنعاء بالجوع.

↓

كان مآلهما واحداً؛ بسبب الغرور والكبر والصفَل وضلال الطريق والانحراف عن الحق. ويأتي حجاج التشبيه في كونه ينتهي إلى حجة المثل المؤسس لقاعدة يبرهن على صحتها؛ فيصير الظن رجائاً، ويُستبدل مثل بآخر، يؤكد سلامة القاعدة، وصواب الحجة والبرهان (عبدالعال، 2013، ص 79). ومن الحجاج بالتشبيه في سورة القلم قوله تعالى: ﴿فَأَصْبَحَتْ كَالصَّرِيرِ﴾ [القلم: 20]. تصف الآية الكريمة حال الجنة بعد أن أحاط بها البلاء نتيجة جحود ونكران وكفر أصحابها بأنها قد تحولت إلى قطعة سوداء كالليل المظلم.

والصريم -كما يقول القرطبي- الليل المظلم، ومعنى الآية: احترقت فصارت كالليل الأسود أو كالرماد الأسود أو كالزرع المحصود، وقيل معناه المصروم أي: المقطوع ما فيه، فهؤلاء الجاحدون وهم أصحاب الجنة أقسموا على أن لا يعطوا شيئاً من جنتهم للمحتاجين، فكانت نتيجة نيتهم السيئة، وعزمهم على الشر أن نزل بهذه الجنة بلاء أحاط بها فأهلكها، فصارت كالشيء المحترق الذي قطعت ثماره، ولم يبق منه شيء ينفع، أو كالبلستان الذي صرمت ثماره بحيث لم يبق فيها شيء. وقيل الصريم رملة باليمن معروفة لا تنبت شيئاً، والمعنى: كالرملة انصرفت من معظم الرمل وهي لا تنبت شيئاً ينفع، وقال بعضهم: يسمى كل من الليل والنهار صريماً لانصرام كل عن صاحبه وانقطاعه عنه (الطبري، 2001: 544/23، الزمخشري، 1987: 590/4، الألوسي، 1415: 34/15).

وإثارة كلمة الصريم هنا لكثرة معانيها ولتكون شاملة لجميع المعاني التي وردت في تفسيرها (ابن عاشور، 1984: 82/29). وقد وقع الحجاج في الآية الكريمة بطريق التشبيه، إذ إن الآية تريد أن توضح أن من يتكبر على الله ويكفر به ويجحد بنعمه ولا يؤدي حق الله تعالى فيما وهبه أن مصيره قريب من رب العباد، ومما يؤكد هذا الأمر أن أصحاب الجنة خير دليل على ذلك، فقد أباد الله محاصيلهم بسبب سوءهم وليس ببعيد على الله أن يهلككم أيها الضالون المكذبون، فحال من ينكر ويجحد يشبه حال أصحاب الجنة، ويمكن إجراء التشبيه وفق الآتي:

عقاب الله للجاحدين الكافرين متوقع حصوله



تحقق عقاب الله تعالى بأصحاب الجنة الجاحدين.



اقتناع المخاطب بأن من يكفر ويتكبر على الله ويغتر بما لديه من عدة وعتاد، فالبلاء قريب منه وليس ببعيد عنه.

ومن حجاجية التشبيه قول الله تعالى: ﴿كَذَلِكَ الْعَذَابُ وَلَعَذَابُ الْآخِرَةِ أَكْبَرُ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ﴾ [القلم: 33].

تبين الآية الكريمة أنه كما فعل بأصحاب الجنة إذ أصبحت كالصريم نتيجة إرسالنا عليها البلاء سيكون فعلنا بمن خالف أمرنا وكفر برسولنا في الدنيا، وبخل بما آتاه الله وأنعم به عليه، ومنع حق المسكين والفقير وذوي الحاجات، وبذل نعمة الله كفراً، وأن عقوبة الآخرة أشد من عقوبة الدنيا وعذابها. وذكر المفسرون أن الآية وعظ لأهل مكة بالرجوع إلى الله لما ابتلاهم بالجذب لدعاء النبي ﷺ (الطبري، 2001: 551/23، الزمخشري، 1987: 592/).

يقول ابن عاشور: (والمشار إليه باسم الإشارة هو ما تضمنته القصة من تلف جنتهم وما أحسوا به عند رؤيتها على تلك الحالة، وتندمهم وحسرتهم، أي مثل ذلك المذكور يكون العذاب في الدنيا، والتشبيه هنا من قبيل التشبيه المتعارف لوجود ما يصلح لأن يكون مشبهاً به العذاب وهو كون المشبه به غير المشبه، والمماثلة بين المشبه والمشبه به مماثلة في النوع وإلا فإن ما تُوعدوا به من القحط أشد مما أصاب أصحاب الجنة وأطول). (ابن عاشور، 1984: 89/29).

وقد وقع الحجاج في الآية الكريمة بطريق التشبيه حيث شبه العذاب الذي سيحل بمن يخالف أوامر الله تعالى بالعذاب الذي حل بأصحاب الجنة، والتشبيه قام بدوره في الإقناع والافتناع بأن عذاب الله حالٌ بكل من كذب وتجبر وعاند. ومن حجاجية التشبيه في سورة القلم قوله تعالى: ﴿أَفَجَعَلَ الْمُسْلِمِينَ كَالْمُجْرِمِينَ﴾ [القلم: 35]. يؤكد السياق القرآني أنه لا مساواة بين من أطاع الله تعالى والتزم أوامره ونواهيه ومن عصى وكذب وتجبر (الطبري، 2001: 552/23).

وسبب نزول الآية الكريمة أن صناديد قريش كانوا يرون علو حظهم من الدنيا وقلة حظوظ المسلمين منها، فإذا سمعوا بحديث الآخرة وما وعد الله به المسلمين من خير عظيم قالوا: إن صح أننا نبعث كما كان يزعم محمد ومن معه لم تكن حالهم وحالنا إلا مثل ما هي الآن في الدنيا، وإلا لم يزيدوا علينا ولم يفضلونا، وأقصى أمرهم أن يساونا، فقيل: أنحيف في الحكم فنجعل المسلمين الكافرين (الزمخشري، 1987: 592/4، القرطبي، 1964: 246/18، الألوسي، 1415: 38/15). يذكر ابن عاشور في قوله تعالى: ﴿أَفَجَعَلَ الْمُسْلِمِينَ كَالْمُجْرِمِينَ﴾ أن الكلام فيه موجه إلى المشركين الموصوفين بالمجرمين؛ إذ عبر عنهم بطريق الالتفات من الخطاب إلى الإظهار ليكون في الوصف إيماء إلى سبب نفي المماثلة بين الفريقين. (ابن عاشور، 1984: 92/29). وقد جرى التشبيه في الآية الكريمة بطريق مقلوب، حيث إن الأصل أفنجل المجرمين كالمسلمين، غير أن مسaire اعتقادهم أنهم هم الأفضل من المسلمين هو الذي حمل على هذا النوع من التشبيه.

ويجري حجاج التشبيه في الآية على هذا النحو:

إنكار أن يكون المسلمين بالمجرمين في الآخرة.



تشبيه المسلمين بالمجرمين على طريقة التشبيه المقلوب



المجرمين ليسوا كالمسلمين في الآخرة.

ومن حجاج التشبيه في سورة القلم قول الله تعالى: ﴿فَاصْبِرْ لِحُكْمِ رَبِّكَ وَلَا تَكُنْ كَصَاحِبِ الْحُوتِ إِذْ نَادَىٰ وَهُوَ مَكْظُومٌ﴾ [القلم: 48].

يخاطب الله تعالى نبيه محمدا ﷺ بقوله: اصبر يا محمد لأمر ربك وحكمه فيك، وفي هؤلاء المشركين، وامض لما أمرك الله تعالى به، ولا يثنيك تكذيبهم لك عن تبليغ ما أمرت بتبليغه، فإن الله سيجعل العاقبة والغلبة لك ولأتباعك في الدنيا والآخرة، ولا يكن مصيرك كمصير صاحب الحوت - وهو يونس عليه السلام الذي غضب من قومه ففر هاربا منهم بدون إذن من ربه فحبس في بطن الحوت - فيعاقبك ربك على تركك تبليغ دعوة الله (الطبري، 2001: 562/23، الزمخشري، 1987: 596/4، الألوسي، 1415: 42-41/15).

والآية فيها حجاج بالتشبيه التمثيلي، فالله تعالى يأمر نبيه بالتحلي بالصبر على قومه في دعوته لهم إلى عبادة الله دون ضجر أو سأم، إذ إن الضجر والملل قد يفضي إلى عاقبة ليست بمحمودة، فهذا نبي الله يونس عليه السلام حين أصابه اليأس من هداية قومه تركهم بدون إذن ربه له فعاقبه الله بأن التقمه الحوت فظل في بطنه مدة، ولولا أنه آب إلى ربه واستغفر لظل في بطن ذلك الحوت إلى قيام الساعة. فالتشبيه هنا قد قام بوظيفة الإقناع والدليل للحجة المضمنة في الأمر في الآية (فاصبر) ويجري حجاج التشبيه في الآية وفق الآتي:.

الأمر بالصبر وتحمل الأذى في سبيل الدعوة وعدم الملل واليأس لأن العاقبة ليست بحسنة.



قصة صاحب الحوت وعقاب الله له.



عدم الصبر في سبيل الدعوة يفضي إلى عاقبة غير محمودة.

المبحث الثاني: حجاجة الاستعارة

ومن الحجاج بالاستعارة ما ورد في قوله تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: 4].

يقول الله تعالى مخاطباً نبيه محمداً ﷺ بأنك يا محمد لعلي أدب عظيم، وخلق جم، لا يدرك شأوه أحد من الخلق، وذلك أدب القرآن الذي أدبه الله تعالى به، وهو الإسلام وشرائعه (الطبري، 2001: 150/23، والألوسي، 1415: 29/15). وقد وردت الاستعارة في الآية الكريمة عن طريق حرف الجر "على" في قوله (لعلي خلق عظيم)، و(على) حرف يفيد الاستعلاء، وهو غير مقصود في الآية الكريمة، إذ الرسول عليه السلام لا يستعلي فوق الخلق العظيم ويمتطيه، كما يمتطي الرجل صهوة الجواد مثلاً، وإنما هو على المجاز والاستعارة، أراد به تمكن الرسول عليه السلام من الخلق العظيم والسجيا الشريفة. فهذا الحرف للاستعلاء المجازي مراد منه تمكن الوصف (ابن عاشور، 1984: 63/29).

وتجري الاستعارة في الآية وفق الآتي:

الحجة (على خلق عظيم)؛ أي التزام أخلاق النبيين وأولي العزم من قبله.



كمال أخلاق النبي ﷺ؛ لأنه يلي دعوة من يدعوه، ويلزم خُلق القرآن..

ومن حجاجة الاستعارة في السورة الكريمة قوله تعالى: ﴿هَمَّازٍ مَشَّاءٍ بِنَمِيمٍ﴾ [القلم: 11].

ينهى الله تعالى نبيه ﷺ في هذه الآية وما بعدها عن طاعة كل حلاف كذاب، خسيس النفس، سيئ الأخلاق، خاصة الأخلاق المتضمنة للإعجاب بالنفس، والتكبر على الحق والخلق، والاحتقار للناس، كالغيبة والنميمة، والظعن فيهم، وكثرة المعاصي (السعدي، 2000، ص 881).

وقد أدت الاستعارة دورها في تصوير من يتصف بصفات السوء لما له من ضرر على الناس في قوله (همَّاز). والاستعارة في تشبيه الهمز بالقول وتناول أعراض الآخرين بغمز الجسد بعود أو إصبع أو نحوه، وحذف المشبه به وأتى بما يستلزمه؛ وبمعنى آخر الاستعارة هنا في تشبيه العرض أو الشرف أو السمعة بجزء من الجسد وحذف المشبه به وأتى بشيء من لوازمه؛ فشبه قول شخص في عرض آخر بنكزه في الجسد؛ فيكون تشبيه القول الخسيس بالضرب في الجسد، على الاستعارة المكنية. و(الهمَّاز كثير الهمز. وأصل الهمز الطعن بعود أو يد، وأطلق على الأذى بالقول في الغيبة على وجه الاستعارة فشاع ذلك حتى صار كالحقيقة) (ابن عاشور، 1984: 72/29).

ويجري الحجاج في الآية وفق الآتي:

الحجة (همَّاز مشَّاء بنميم)



النتيجة التنفير من طاعة من هو على هذه الأخلاق الذميمة لأثره السيئ على الناس.

ومن حجاجية الاستعارة في سورة القلم قوله تعالى: ﴿أَنْ أَعْدُوا عَلَىٰ حَرْثِكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ [القلم: 22].

يخبر الله تعالى في هذه الآية بالنية التي عزم عليها أصحاب الجنة بأنه لما كان وقت الصبح نادى بعضهم بعضاً ليذهبوا إلى جنتهم بغرض صرمها حتى لا يتمكن الفقراء من الدخول والأخذ من محصولها (الألوسي، 1415: 34/15). والاستعارة في قوله: (اغدوا على حرتكم)، ومعنى غدا عليه إذا أغار، فيكون قد شبه غدوهم لقطع الثمار بغدو الجيش على شيء، لأن حرف الجر على يحمل معنى الاستعلاء والاستيلاء، وهو الصرم والقطع، وهذا على طريق الاستعارة التبعية (الألوسي، 1415: 35/15).

وتجري الاستعارة حجاجياً وفق الآتي:

الحجة: (اغدوا على حرتكم)



النتيجة: اللؤم الذي اتصف به أصحاب الجنة في المسارعة في الاستيلاء على محاصيل الجنة باكراً قبل أن يصل إليها الفقراء، ويمكن أن يكون هذا حجاجاً للإقناع إذا كان المعنى أنهم عزموا الحصاد دون زكاة؛ فيكون الأمر للإقناع؛ كما يذهب بعض المفسرين؛ كالواحدي، وإذا لم تكن لديهم نية لمنع الزكاة فيكون الحجاج للتأثير (الواحدي، 1994: 337/4، صلاح، 2020).

ومما ورد من حجاج الاستعارة قوله تعالى: ﴿وَإِنْ يَكَادُ الَّذِينَ كَفَرُوا لِيُزْلِقُونَكَ بِأَبْصَارِهِمْ لَمَّا سَمِعُوا الذِّكْرَ وَيَقُولُونَ إِنَّهُ لَمَجْنُونٌ﴾

﴿٥١﴾ [القلم: 51].

تبين الآية الكريمة أن الله تعالى قد عصم نبيه ﷺ وجعل العاقبة لرسوله وللمتقين على أعدائه، حتى أنهم حرصوا على أن يصيبوه بأعينهم، من حسدهم وغيظهم وحنقهم، وهذا منتهى ما قدروا عليه من الأذى الفعلي، والله حافظه وناصره، وأما الأذى القولي، فتارة يقولون إنه مجنون وتارة يقولون إنه ساحر وتارة يقولون إنه شاعر (الطبري، 2001). وقد وقعت الاستعارة في قوله (ليزلقونك بأبصارهم)، والزلق في اللغة زلل الرجل من ملاسة الأرض من طين عليها أو دهن، وقال القرطبي: يقال: زلق السهم وزهق، إذا نفذ، ولم أره لغيره، وعلى جميع الوجوه فقد جعل الإزلاق بأبصارهم على وجه الاستعارة المكنية التبعية، حيث شبهت الأبصار بالسهام ورمز إلى المشبه به بما هو من روادفه وهو فعل يزلقونك (ابن عاشور، 1984).

ويجري الحجاج بالاستعارة وفق الآتي:

الحجة (ليزلقونك بأبصارهم) والزلق سرعة النفاذ



النتيجة (حرص الأعداء على إصابة الرسول ﷺ بالعين حسداً وغيظاً منهم).

وفي هذا الحجاج إقناع بأن العين حق، وقيمة الاستعارة هنا، تصوير سرعة وقوع أثر الحسد على المحسود؛ كما في يفعل الشيء الزلق بالمنزلق على وجه الاستعارة.

المبحث الثالث: حجاجية الكناية

وردت الكناية في سورة القلم في مواضع عدة، ومن مواضع ورودها قوله تعالى: ﴿عُلِّ بِعَدْلِكَ زَنِيمٌ﴾ [القلم: 13]. ينهى الله تعالى في هذه الآية عن طاعة كل من اتصف بقيق الأخلاق وسوءها من صفات الزهو والتكبر، وقد نصت الآية الكريمة على بعض الصفات السيئة ومنها الكذب وخسة النفس وسوء الأخلاق، خاصة أخلاق العجب بالنفس والتكبر على الناس واحتقارهم بالطعن فيهم واغتيالهم والسعي بينهم بالنميمة (السعدي، 2000، ص 879).

وقد ذكر المفسرون أن المقصود في الآية الكريمة هو الوليد بن المغيرة، لأنه ادعاه أبوه بعد ثماني عشرة سنة من مولده. وقيل أريد الأخنس بن شريق لأنه كان من ثقيف فحالف قريشاً وحلّ بينهم (الزمخشري، 1987: 4/587).

ومعنى قوله تعالى: (عتل بعد ذلك) أي: غليظ شرس الخلق قاس غير منقاد للحق، وهو الفاحش السيئ الخلق، وقيل الشديد الخصومة في الباطل، والشديد في كفره، وكل شديد عند العرب عتل، وأصله من العتل وهو الدفع بالعنف والقوة، فهو الذي يعتل الناس أي يجرحهم إلى حبس، أو عذاب بعنف وغلظة، وقيل: الشديد الخلقة الرحيب الجوف، والأكل الشروب، والغشوم الظلوم، والكثير اللحم المختال القوي الشديد في كفره، لا يزن في الميزان شعيرة، وأن قباحة ذاته مكملة لمعاييه لأن العيب المشاهد أجلب إلى الاشتمزاز وأوغل في النفرة من صاحبه ومعنى (زنيماً) أي: دعي في قومه ليس له أصل ولا صريح نسب، ولا مادة ينتج منها الخير إما بمغمز في نسبه، وإما بكونه حليفاً في قوم أو مولى، مأخوذ من الزنمة بالتحريك وهي قطعة من أذن البعير لا تنزع بل تبقى معلقة بالأذن علامة على كرم البعير. فهو الرجل الذي يمر على القوم فيقولون رجل سوء، والمأل واحد، فأخلاقه من أقيح الأخلاق، كما لا يرجى منه فلاح، وله زنمة أي: علامة في الشر يعرف بها، والزنمة بالفتح هي ما يتدل من الجلد في حلق المعز، والفلقة من أذنه تشق فتترك معلقة، وقد ذكر المفسرون أنه لم يعرف حتى نزل عليه الصلاة والسلام بعد ذلك زنيماً فعرفناه له زنمة في عنقه كزنمة الشاة. (الزمخشري، 1987: 4/589-590، السعدي، 2000، ص 879).

وفي هذه الآيات يخاطب الله عز وجل عبده ونبيه مُحَمَّدًا ﷺ ناهياً له عن طاعة كل إنسان كثير الحلف، كذاب حقير، مغتاب للناس، يمشي بينهم بالنميمة، وينقل حديث بعضهم إلى بعض على وجه الإفساد بينهم، بخيل بماله، ضنين به عن الحق، شديد المنع للخير، قد تجاوز الحد في الاعتداء على الناس، وتناول المحرمات، كثير الأثام، شديد في الكفر، فاحش في القول، لثيم الطبع، منسوب لغير أبيه. ومن أجل أنه كان صاحب مال وبنين طغى وتكبر عن الحق، فالآيات فيها تحذير للمسلم من موافقة من اتصف ببعض هذه الصفات الذميمة.

لقد حملت الآية كنايتين عن الجفوة والغلظة، ووحشة الطباع المتمثلة في (عتل) و(زنيماً). وفي اختيار هذين الوصفين ما يحمل متلقي الخطاب على النفور من كل من يتصف بهاتين الصفتين، وفي مجيء هذين الوصفين بعد كل الأدلة على الاشتغال في الآية التي تسبقها ما يعطي معنى الرمز ليصبح المعنى أن هذين الوصفين صاراً رمزين لسوء الطباع في كل زمان ومكان، وليس فقط لمن نزلت فيه الآية الكريمة.

يقول المفسرون: (وأيّاً ما كان المراد به فإن المراد به خاص فدخله في المعطوف على ما أضيف إليه كل إنما هو على فرض وجود أمثال هذا الخاص وهو ضرب من الرمز كما يقال: ما بال أقوام يعملون كذا، ويُراد واحد معين) (ابن عاشور، 1984: 75/29).

وقد ساق القرآن مجموعة من الصفات السيئة لمن يلزم تركه وعدم معاشرته وهي صفات جاءت كحجج واحدة تلو الأخرى، وختمت بتلك الصفتين المكثي عنهما بـ(عتل) و(زنيم) زيادة في التنكيل به، وهي قيم استدلالية بضرورة نيز وترك من يحمل تلك الصفات.

لقد وقع الاستدلال بطريق الكناية حيث وصفت الآية عدو الله بأنه (عتل بعد ذلك زنيم)، وهذان الوصفان مما تشتمل عليهما النفوس، فهو إضافة إلى صفاته الخُلُقِيَّة قد جمع صفتين خلقيتين هما: أنه رحيب الجوف، أكل شراب، كثير اللحم، كما أنه دعي في قومه فلا نسب له، وهذه الصفات مما يقوي حجة تركه وعدم معاشرته، يقول ابن عباس: (لا نعلم أن الله وصف أحدا بما وصفه به من العيوب فألحق به عارا لا يفارقه أبدا) (البغوي، 1420: 136/5)، ويمكن إجراء الكناية على هذا النحو:

نُبِيْنَا (ذو الخلق العظيم) عن معاشرته سَيِّئ الخُلُقِ والخُلُقَة (ولا تطع كل حلاف مهين....) ↓
الأسلوب الكنائي زيادة في التنفير (عتل + زنيم)

↓
الاقتناع بعدم معاشرته سَيِّئ الخلق والخلقة والترفع عنه وعن أمثاله

ومن صور الكناية في سورة القلم قوله تعالى: ﴿يَوْمَ يَكْشَفُ عَنْ سَاقٍ وَيُدْعَوْنَ إِلَى السُّجُودِ فَلَا يَسْتَطِيعُونَ﴾ [القلم: 42] توضح الآية الكريمة أنه من شدة أهوال يوم القيامة يقوم الباري ﷻ للقضاء بين عبادته ومجازاتهم، فيكشف عن ساقه الكريمة التي لا يشبهها شيء، ويرى الخلائق من جلال الله وعظمته ما لا يمكن التعبير عنه، فحينئذ يدعون إلى السجود له جلت قدرته وعظمته، فيسجد المؤمنون الذين كانوا يسجدون لله طوعاً واختياراً، وأما الفجار المنافقون فلا يقدرّون على السجود، وتكون ظهورهم كصياصي البقر (السعدي، 2000، ص 881).

قيل في معنى الآية الكريمة إن المقصود من قوله تعالى: (يكشف عن ساق) قيل: عن أمر فظيع شديد، قال ابن عباس: كان أهل الجاهلية يقولون: شمرت الحرب عن ساق، يعني إقبال الآخرة وذهاب الدنيا وهو أشد ساعاً في القيامة، كقول الشاعر: وقامت الحرب بنا على ساق، وهو الأمر الشديد المفظع من الهول يوم القيامة، قال: شدة الأمر وجدّه؛ وقال سعيد بن جبير: "يوم يكشف عن ساق" عن شدة الأمر، وقال ابن قتيبة: تقول العرب للرجل إذا وقع في أمر عظيم يحتاج فيه إلى الجد ومقاساة الشدة: شمر عن ساقه، ويقال: إذا اشتد الأمر في الحرب: كشفت الحرب عن ساق (الطبري، 2001: 186-187/23، البغوي، 1420: 139-140/5، الألوسي، 1415: 40/15، وابن عاشور، 1984: 97/29).

يقول الزمخشري: والساق ما فوق القدم، وكشفها والتشمير عنها مثل ساقه القرآن في شدة الأمر وصعوبة الخطب، وأصله أن المرء إذا هلع أن يسرع في المشي ويشمر ثيابه فيكشف عن ساقه كما يقال: شمر عن ساعد الجد، وكذلك تشمير النساء اللاتي في خدورهن عن سوقهن للهرب، فتتكشف سوقهن بحيث يشغلن هول الأمر عن الاحتراز من إبداء ما لا يبيدنه عادة، فيقال: كشفت عن ساقها أو شمرت عن ساقها، أو أبدت عن ساقها، والمعنى: يوم يشتد الأمر ويتفاقم ولا كشف ثمة ولا ساق، ومما أكد فضاعة الأمر وشدته وخروجه عن المألوف أنها جاءت منكراً في التمثيل (الزمخشري، 1987: 4/593، الألوسي، 1415: 40/15، وابن عاشور، 1984: 97/29).

والسياق القرآني قد وصف شدة الأمر يوم القيامة ودل على فضاعة الأمر يوم القيامة بطريق الكناية (يكشف عن ساق)، إذ من شدته لا تعي المرأة ذات الخدر والحياء فتكشف عن ساقها بدون وعي منها؛ لذا فإذا قالوا: كشف المرء عن ساقه فهو كناية عن هول أصابه وإن لم يكن كشف ساقه. وإذا قالوا: كشف الأمر عن ساق، فقد مثّلوه بالمرأة المروعة، وكذلك

كشفت الحرب عن ساقها، كل ذلك تمثيل إذ ليس ثمة ساق، والمراد يوم يكشف عن أصل الأمر فتظهر حقائق الأمور وأصولها بحيث تصير عياناً (ابن عاشور، 1984: 97/29).

ومما يزيد الأمر فضاة ومبالغة بناء جملة الكناية على الفعل المبني لما لم يسم فاعله (يُكشَفُ)، فهناك كشف سيكون ولكن لا يعلم ما هو مصدره هل هو كشف حقيقي أم كشف مجازي عن حقائق الأمور وأصولها.

وجرت الكناية في الآية على النحو الآتي:

شدة أهوال يوم القيامة



الكشف عن الساق



اقتناع المخاطبين بفضاعة الموقف.

ومن مواضع الكناية في السورة الكريمة قوله تعالى: ﴿فَاصْبِرْ لِحُكْمِ رَبِّكَ وَلَا تَكُنْ كَصَاحِبِ الْحُوتِ إِذْ نَادَىٰ وَهُوَ مَكْظُومٌ ۝٤٨﴾

﴿القلم 48﴾.

يأمر الله تعالى نبيه محمداً ﷺ في الآية بالصبر على أذى قومه، والتحمل لما يصدر منهم، والاستمرار على دعوتهم، ولا يثنيه عن تبليغ ما أمر بتبليغه تكذيب قومه وأذاهم له، فيقول له: ولا يكن حالك يا محمد كحال صاحب الحوت وهو يونس بن متى، عليه السلام، حين نفذ صبره من قومه ويئس من هدايتهم مما جعله يخرج من القرية، فأدى به الأمر إلى الانحباس في بطن الحوت، فلا يوجد منك يا محمد ما وجد منه، من الضجر، والغضب على قومه الذين لم يؤمنوا، ففارقهم دون أن يأذن له ربه بمفارقتهم.

والمكظوم: المملوء غضبا وغيظا وكربا، مأخوذ من كظم فلان السقاء إذا ملأه، وقيل المحبوس المسدود عليه يقال: كظم الباب أغلقه، وكظم النهر إذا سده، وكظم الغيظ إذا حبسه وهو ممتلئ به، ومعنى الآية: لا يكن حالك كحال صاحب الحوت، وقت نداءه لربه - عز وجل - وهو مملوء غيظا وكربا، وهو في بطنها قد كظمت عليه، لما حدث له مع قومه، ولما أصابه من بلاء وهو في بطن الحوت، فنادى وهو مغتم مهتم بأن قال: لا إله إلا أنت سبحانك إني كنت من الظالمين فاستجاب الله له، وقذفته الحوت من بطنها بالعراء وهو سقيم، وأنبت الله عليه شجرة من يقطين (الطبري، 2001: 200/23، والزمخشري، 1987: 596/4، والألوسي، 1415: 42/15).

وجاءت جملة الحال اسمية: لدالاتها على الثبات، أي هو في حبس لا يرجى لمثله سراح، وهذا تمهيد للامتنان عليه بالنجاة من مثل ذلك الحبس (ابن عاشور، 1984: 105/29).

وفي قول الله تعالى: (صاحب الحوت) كناية عن موصوف وهو نبي الله يونس عليه السلام، وسعي بذلك للقصة التي حدثت له بعد خروجه من قومه غاضبا.

وقد وردت قصة صاحب الحوت دليلا من الله وتنبيها لنبيه ﷺ بضرورة الصبر على قومه وتحمل أذاهم حتى لا يكون له مثل ما كان ليونس بعد أن خرج عن قومه غاضبا بدون إذن ربه.

ومن الكنايات في السورة الكريمة قوله تعالى: ﴿لَوْلَا أَن تَدَارَكُ رِعْمَةُ رَبِّهِ لَإِذَّبَ بِالْعِرَاقِ وَهُوَ مَذْمُومٌ ۝٤٩﴾ سورة القلم (49)

النبيذ: الطرح والترك للشيء، والعراء: الأرض الفضاء الخالية من النبات وغيره.

والمعنى: لولا أن الله تدارك عبده يونس برحمته، وبقبول توبته، لطرَّح من بطن الحوت على الأرض الفضاء الخالية من النبات وال عمران وهو مذموم، بمعنى ملوم ومؤاخذ منا على ما حدث منه، غير أن ملامته ومؤاخذته منا قد امتنعت؛ لتداركه برحمتنا، حيث قبلنا توبته، وغسلنا حوبته، ومنحناه الكثير من خيرنا وبرنا، فالمقصود من الآية الكريمة بيان جانب من فضل الله - تعالى على عبده يونس - عليه السلام - وبيان أن رحمة الله تعالى به، ونعمته عليه، قد حالت دون ذلك (السعدي، 2000، ص 881، وابن عاشور، 1984: 105/29).

ومن تدارك الله له برحمته أن الحوت الذي ابتلعه من النوع الذي يُرْضع فراخه فهو يقترب من السواحل الخالية المترامية الأطراف خوفا على نفسه وفراخه. كما أنعم عليه بأن أنبت عليه شجرة اليقطين (ابن عاشور، 1984: 105/29). وقد وقع الاستدلال في الآية الكريمة بطريق الكناية، فالنبد كناية عن الترك والتخلي، والآية الكريمة فيها ترك حقيقي ومعنوي، بدليل تأكيد الله تعالى عليه في آية أخرى عند قوله تعالى: (فنبذناه بالعراء وهو سقيم) الصافات 145، وهذا النبد كان حقيقة، وفيه احتمالية أن يكون هناك نبد مجازي عن الترك والتخلي - أيضا - لولا تسبيحه الذي قد شفع له في بطن الحوت.

ويمكن إجراء الكناية على النحو الآتي:

تدارك الله نبيه يونس عليه السلام برحمته؛ بسبب تسبيحه لله وعودته إليه مستغفرا

↓

لو لم يتداركه الله برحمته لنبد بالعراء وهو مكظوم

↓

تدارك الله نبيه برحمته ونبذ بالعراء وهو سقيم وأنبت الله عليه شجرة من يقطين. والقيمة الحجاجية للكناية، هنا، أنها جاءت بمثابة الدليل والبرهان، وإثبات الحجة، والإقناع برأي المتكلم؛ فالتكنية عن النبد والتخلي يجعل المخاطب أكثر تمسكا بالاستغفار والتسبيح وبرحمة الله.

ومن الكناية: في السورة الكريمة قوله تعالى: ﴿سَنَسِمُهُ عَلَى الْخُرُومِ﴾ [القلم: 16].

تخبر الآية الكريمة عن المصير الذي سيلحق بمن ذكر الله صفاته في الآيات قبل هذه الآية بأن الله تعالى عبّر بذلك الوصف زيادة في تشويهه وإذلاله بأنه سيوسم في أنفه بعلامة تعرف، كناية عن غاية الإذلال، لأن السمة على الوجه شين، وفي لفظ الخرطوم استهانة، لأنه لا يستعمل إلا في الفيل والخنزير، ففي التعبير عن الأنف بهذا الاسم ترشيح لما دل عليه الوسم على العضو المخصوص من الإذلال. والمراد سنيهته في الدنيا، ونذله غاية الإذلال. (الألوسي، 1415: 33/15).

وقد عبّرت الكناية في قوله: (سنسمه على الخرطوم) عن المهانة وأحط دركات الذل؛ إذ لما كان الوجه أشرف ما في الإنسان والأنف أكرم ما في الوجه جعلوه مكان العزة والحمية واشتقوا منه الأنفة، فالوسم عليه هو غاية الإذلال والإهانة والبلادة، فهو كالجيمة لا يملك الدفاع عن وسمه في الأنف.

ويمكن إجراء الكناية على النحو الآتي:

الحجة (سنسمه على الخرطوم).

↓

النتيجة (إذلال وإهانة لعدو الله وتشويه لمكان العزة من الإنسان).

والقيمة الحجاجية للكناية، هنا، أنها منحت الأسلوب طاقة حجاجية، تمكنها من محاجة كل معاند مستكبر، ومعرفة مآلات كبره وعناده واستكباره، والخوف من هذا المصير المذل، وهو ما يحقق نجاعة الحجاج.

النتائج:

خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج: منها ما يأتي:

- 1- توظيف الصور البيانية المختلفة (تشبيه، استعارة، كناية) في سورة القلم لتأكيد مقاصدها، وتجلية أهم معانيها.
- 2- أدّت الصور البيانية دوراً مهماً في دعم الحجج المؤدية لنتائج تتوافق مع الجو العام للسورة، ومقاصد الخطاب، وحال المخاطبين.
- 3- كان للتشبيه دور في الحجاج بالمفارقة بين حال المؤمنين والكفار، وكذلك حال الجنة قبل العذاب وبعده لأخذ العظة والعبرة من هذه المصائر التي يحذر الله منها عن طريق التصوير.
- 4- وردت الاستعارة في السورة الكريمة في تشخيص كل الصفات التي اتصف بها أعداء الرسول ﷺ، وكذلك أصحاب الجنة ونواياهم السيئة، لمحاجتهم، والتنفير منهم ومن أقوالهم وأفعالهم القبيحة.
- 5- برز الدور الحجاجي للكناية بشكل لافت في السورة الكريمة؛ فقد كانت بمثابة الأدلة والبراهين في دعم الحجج، وإثبات الحقائق، والاقناع بأراء المتكلمين في مواطن الدفاع عن النبي الكريم، حيث إنها قد وردت في سياق إبراز رمزية الصفات السيئة لأعداء الرسول ﷺ، ونبد افتراءاتهم، والتمسك بما تُغفر به الذنوب.

المراجع

- ابن الأثير، ض. ا. (د.ت). *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر* (أحمد الحوفي، وبدوي طبانة، تحقيق)، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الألوسي، م. (1415). *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني* (علي عبد الباري عطية، تحقيق؛ ط.1)، دار الكتب العلمية.
- الألوسي، م. ب. (1415). *روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني* (علي عبد الباري عطية، تحقيق؛ ط.1)، دار الكتب العلمية.
- أمين، ب. ش. (1984). *البلاغة العربية في ثوبها الجديد* (ط.2). دار العلم للملايين.
- البغوي، ا. ب. م. (1420). *معالم التنزيل في تفسير القرآن = تفسير البغوي* [عبد الرزاق المهدي، تحقيق؛ ط.1)، دار إحياء التراث العربي.
- الجاحظ، ع. ب. ب. (2002). *رسائل الجاحظ الكلامية: رسالة النساء*، دار ومكتبة الهلال.
- الجاحظ، ع. ب. ب. (1423). *البيان والتبيين*، دار ومكتبة الهلال.
- الجرجاني، ع. ا. (د.ت). *أسرار البلاغة*، مطبعة المدني.
- الجرجاني، ع. ا. (2001). *دلائل الإعجاز في علم المعاني* (عبد الحميد هندawi، تحقيق؛ ط.1)، دار الكتب العلمية.
- حمداوي، ج. (2024). *أنواع الصورة*. <http://www.almothaqaf.com/268-qadaya2015/895720>
- الدسوقي، م. (2009). *البنية التكوينية للصورة الفنية درس تطبيقي في ضوء علم الأسلوب*، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- الراغب الأصفهاني، أ. ا. (1412). *المفردات في غريب القرآن* (صفوان عدنان الداودي، تحقيق؛ ط.1)، دار القلم، والدار الشامية.



- الرماني، ع. ب. ع. (د.ت). *النكت في إعجاز القرآن* (محمد خلف الله، ومحمد زغلول سلام، تحقيق)، دار المعارف.
- الزمخشري، م. ب. ع. (1987). *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل* (ط.3). دار الريان للتراث، ودار الكتاب العربي.
- أبو زيد، أ. (1991). الاستعارة عند المتكلمين، *مجلة المناظرة*، (4)، 45-52.
- السعدي، ع. أ. (2000). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* (عبد الرحمن بن معلا اللويحق، تحقيق؛ ط.1)، مؤسسة الرسالة.
- السكاكي. (د.ت). *مفتاح العلوم*، دار الكتب العلمية.
- سليم، ع. (2001). *بنيات المشابهة في اللغة العربية مقارنة معرفية* (ط.1). دار توبقال.
- شادي، م. إ. (1995). *أساليب البيان والصورة القرآنية: دراسة تحليلية لعلم البيان*، دار والي للطباعة والنشر.
- الشهري، ع. (2004). *إستراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية*، دار الكتاب الجديد المتحدة.
- الشهري، ع. ط. (2004). *إستراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية* (ط.1). دار الكتب الوطنية.
- الصاوي، أ. ع. (1988). *مفهوم الاستعارة في بحوث اللغويين والنقاد البلاغيين: دراسة تاريخية فنية*، منشأة المعارف.
- صولة، ع. (2001). *الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية* (ط.1). دار الفارابي.
- صويلح ف. ع. ع. والجوزي ع. أ. ع. ص. (2021). *بلاغة الصورة الخطية في أمشاق الخطاط إبراهيم العرّافي. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 1 (6)، 490-452. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i6.268>
- صويلح ف. ع. ع. (2021). *بلاغة الصورة البصرية في ديوان (أغاريد وأناشيد للبراءة) للشاعر إبراهيم أبو طالب. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 1 (10)، 441-414. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i10.346>
- صالح، ح. أ. م. (2021). *الاستعارة في شعر عبد الله عصبه. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 1 (4)، 177-126. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i4.246>
- الطبري، م. ب. ج. (2001). *تفسير الطبري = جامع البيان عن تأويل آي القرآن* (عبد الله بن عبد المحسن التركي، تحقيق؛ ط.1)، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان.
- ابن عاشور، م. (1984). *التحرير والتنوير: تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد*، الدار التونسية.
- عبدالتواب، ص. أ. (1995). *الصورة الأدبية في القرآن الكريم* (ط.1). الشركة المصرية العالمية للنشر.
- عبد الرحمن، ط. (1998). *اللسان والميزان أو التكوثر العقلي* (ط.1)، المركز الثقافي العربي.
- عبدالعال، م. س. ع. (2013). *حجاج الشاعر شفيعا ومحرضا* (ط.1). مكتبة الآداب.
- عبدالعال، م. س. ع. (2020). *شِعْرُ الطَّبِيعَةِ النَّجْدِيَّةِ (الْأَنْسَاقُ الثَّقَافِيَّةُ وَالتَّشْكِيْلَاتُ الْجَمَالِيَّةُ)*، مكتبة الآداب.
- أبو العدوس، ي. (1997). *الاستعارة في النقد الأدبي الحديث الأبعاد المعرفية والجمالية* (ط.1). الأهلية للنشر والتوزيع.
- العزاوي، أ. ب. (2010). *الخطاب والحجاج*، مؤسسة الرحاب الحديثة للنشر والتوزيع.
- العسكري، أ. ه. (1419). *المصنعتين (علي محمد البجاوي، تحقيق)*، المكتبة العنصرية.
- عصفور، ج. (1992). *الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب* (ط.3). المركز الثقافي العربي.
- العلوي، ي. ب. ج. (1423). *الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز* (ط.1). المكتبة العنصرية.



- عيد، ر. (1979). *فلسفة البلاغة بين التقنية والتصور، منشأة المعارف*.
القرطبي، م. ب. أ. (1964). *الجامع لأحكام القرآن* (أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، تحقيق؛ ط. 2)، دار الكتب المصرية.
القزويني. (2007). *الإيضاح في علوم البلاغة* (محمد عبد القادر الفاضلي، تحقيق)، المكتبة العصرية.
القيرواني، أ. ر. (1996). *العمدة في صناعة الشعر ونقده* (ط. 1). مطبعة السعادة.
لاشين، ع. (1982). *البيان في ضوء أساليب القرآن*، دار المعارف.
ابن منظور، م. ب. (1414). *لسان العرب* (ط. 3). دار صادر.
النعيم، إ. ع. (1416). *الصورة الفنية في الشعر العربي مثال ونقد* (ط. 1). الشركة العربية للنشر والتوزيع.
الواحد، ع. ب. أ. (1994). *الوسيط في تفسير القرآن المجيد* (عادل عبد الموجود، وعلي معوض، وأحمد صيرة، وأحمد الجمل، وعبد الرحمن عويس، تحقيق)، دار الكتب العلمية.

Arabic References

- Ibn al-Athīr, D. A. (N. D). *al-mathal al-sā'ir fi adab al-Kātib wa-al-shā'ir* (Aḥmad al-Ḥūfi, wbdwy Ṭabānah, taḥqīq), Dār Nahḍat Miṣr lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-Ālūsī, M. (1415). *Rūḥ al-ma'ānī fi tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm wa-al-Sab' al-mathānī* ('Alī 'Abd al-Bārī 'Aṭīyah, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-Ālūsī, M. b. (1415). *Rūḥ al-ma'ānī fi tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm wa-al-Sab' al-mathānī* ('Alī 'Abd al-Bārī 'Aṭīyah, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Amīn, b. Sh. (1984). *al-balāghah al-'Arabīyah fi thwbbā al-jadīd* (2nd ed.). Dār al-'Ilm lil-Malāyīn.
- al-Baghawī, A. b. M. (1420). *Ma'ālim al-tanzīl fi tafsīr al-Qur'ān = tafsīr al-Baghawī* ['Abd al-Razzāq al-Mahdī, taḥqīq; 1st ed.), Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- al-Jāhīz, 'A. b. b. (2002). *Rasā'il al-Jāhīz al-kalāmīyah : Risālat al-nisā'*, Dār wa-Maktabat al-Hilāl.
- al-Jāhīz, 'A. b. b. (1423). *al-Bayān wa-al-tabyīn*, Dār wa-Maktabat al-Hilāl.
- al-Jurjānī, 'A. A. (N. D). *Asrār al-balāghah*, Maṭba'at al-madanī.
- al-Jurjānī, 'A. A. (2001). *Dalā'il al-i'jāz fi 'ilm al-ma'ānī* ('Abd al-Ḥamīd Hindawī, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ḥamdāwī, J. (2024). *anwā' al-Ṣūrah*, <http://www.almothaqaf.com/268-qadaya2015/895720>
- al-Rummānī, 'A. b. 'A. (N. D). *al-Nukat fi l'jāz al-Qur'ān* (Muḥammad Khalaf Allāh, wa-Muḥammad Zaghlūl Sallām, taḥqīq), Dār al-Ma'ārif.
- al-Zamakhsharī, M. b. 'A. (1987). *al-Kashshāf 'an ḥaqā'iq ghawāmiḍ al-tanzīl wa-'uyūn al-aqāwīl fi Wujūh al-ta'wīl* (3rd ed.). Dār al-Rayyān lil-Turāth, wa-Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- Abū Zayd, U. (1991). al-Isti'ārah 'inda al-mutakallimīn, *Majallat al-Munāzarah*, (4), 45-52.
- al-Sa'dī, 'A. A. (2000). *Taysīr al-Karīm al-Raḥmān fi tafsīr kalām al-Mannān* ('Abd al-Raḥmān ibn Mu'allā al-Luwayḥīq, taḥqīq; 1st ed.), Mu'assasat al-Risālah.
- al-Sakkākī. (N. D). *Miftāḥ al-'Ulūm*, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.



- Salīm, ‘A. (2001). *bunyāt al-mushābahah fī al-lughah al-‘Arabīyah muqārabah ma ‘rifīyah* (1st ed.). Dār Tūbqāl.
- Shādi, M. I. (1995). *Asālib al-Bayān wa-al-ṣūrah al-Qur’ānīyah : dirāsah taḥlīlīyah li-‘Ilm al-Bayān*, Dār Walī lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr.
- al-Shahrī, ‘A. (2004). *Istirāṭijyāt al-khiṭāb muqārabah lughawīyah tadāwulīyah*, Dār al-Kitāb al-jadīd al-Muttaḥidah.
- al-Shahrī, ‘A. z. (2004). *Istirāṭijyāt al-khiṭāb muqārabah lughawīyah tadāwulīyah* (1st ed.). Dār al-Kutub al-Waṭanīyah.
- al-Ṣāwī, U. ‘A. (1988). *Maḥūm al-Isti‘ārah fī Buḥūth al-lughawīyīn wa-al-nuqqād wa-al-balāghīyīn : dirāsah tārikhiyah fannīyah*, Munsha‘at al-Ma‘ārif.
- Ṣūlah, ‘A. (2001). *al-Ḥajjāj fī al-Qur’ān min khilāl aḥamm khaṣā‘iṣuḥu al-uslūbiyah* (1st ed.). Dār al-Farābī.
- Sweileh, F. A. A. , & Al-Jawzi, A. A. S. (2021). Rhetorical Style of Visual Calligraphy in the patterns of the Calligrapher Ibrahim Al-Arrāf. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(6), 452–490. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i6.268>.
- Swileh, F. A. A. (2021). Rhetoric of Visual Images in the Anthology of Agareed Wa Anasheed lil Bara‘ah, by Ibrahim Abu Talib. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(10), 414–441. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i10.346>.
- Salah, . H. . (2021). The Metaphor in Abdullah Asbah Poetry . *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(4), 126–177. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i4.246>.
- al-Ṭabarī, M. b. J. (2001). *tafsīr al-Ṭabarī = Jāmi‘ al-Bayān ‘an Ta’wīl āy al-Qur’ān* (‘Abd Allāh ibn ‘Abd al-Muḥsin al-Turkī, taḥqīq ; 1st ed.), Dār Hajar lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘ wa-al-l‘lān.
- Ibn ‘Āshūr, M. (1984). *al-Taḥrīr wa-al-tanwīr : taḥrīr al-ma‘nā al-sadīd wa-tanwīr al-‘aql al-jadīd min tafsīr al-Kitāb al-Majīd*, al-Dār al-Tūnisīyah.
- ‘Bdāltwāb, Ṣ. A. (1995). *al-Ṣūrah al-adabīyah fī al-Qur’ān al-Karīm* (1st ed.). al-Sharikah al-Miṣrīyah al-‘Ālamīyah lil-Nashr.
- ‘Abd-al-Raḥmān, Ṭ. (1998). *al-lisān wa-al-mizān aw al-Takawthur al-‘aqlī* (1st ed.), al-Markaz al-Thaqāfi al-‘Arabī.
- ‘Abd-al-‘Āl, M. S. ‘A. (2013). *Ḥajjāj al-shā‘ir shfī‘ā w mḥrdā* (1st ed.). Maktabat al-Ādāb.
- ‘Abd-al-‘Āl, M. S. ‘A. (2020). *shi‘ru alṭṭabī‘ati alnaajdiyati* (al‘ansāqu alththaqāfiyatu wālttashkilātu aljamāliyyatu), Maktabat al-Ādāb.
- Abū al-‘Adūs, Y. (1997). *al-Isti‘ārah fī al-naqd al-Adabī al-ḥadīth al-ab‘ād al-ma‘rifīyah wa-al-jamāliyah* (1st ed.). al-Ahliyah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- al-‘Azzāwī, U. b. (2010). *al-khiṭāb wa-al-ḥijāj*, Mu‘assasat al-Riḥāb al-ḥadīthah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- al-‘Askarī, U. H. (1419). *al-ṣinā‘atayn* (‘Alī Muḥammad al-Bajāwī, taḥqīq), al-Maktabah al-‘unṣuriyah.
- ‘Uṣfūr, J. (1992). *al-Ṣūrah al-fannīyah fī al-Turāth al-naqdī wa-al-balāghī ‘inda al-‘Arab* (3rd ed.). al-Markaz al-Thaqāfi al-‘Arabī.
- al-‘Alawī, Y. b. Ḥ. (1423). *al-Ṭirāz li-asrār al-balāghah wa-‘ulūm ḥaqā‘iq al-‘iḥjāz* (1st ed.). al-Maktabah al-‘unṣuriyah.
- ‘Īd, R. (1979). *Falsafat al-balāghah bayna al-Tiqniyah wa-al-taṣawwur*, Munsha‘at al-Ma‘ārif.



- al-Qurṭubī, M. b. U. (1964). *al-Jāmi‘ li-aḥkām al-Qur’ān* (Aḥmad al-Baraddūnī, wa-Ibrāhīm Aṭṭafayyish, taḥqīq; 2nd ed.), Dār al-Kutub al-Miṣrī.
- al-Qazwīnī. (2007). *al-Īdāh fi ‘ulūm al-balāghah* (Muḥammad ‘Abd-al-Qādir al-Fāḍilī, taḥqīq), al-Maktabah al-‘Aṣriyah.
- al-Qayrawānī, A. R. (1996). *al-‘Umdah fi ṣinā‘at al-shi‘r wa-naqdih* (1st ed.). Maṭba‘at al-Sa‘adah.
- Lāshīn, ‘A. (1982). *al-Bayān fi ḍaw‘ Asālib al-Qur’ān*, Dār al-Ma‘ārif.
- Ibn manẓūr, M. b. (1414). *Lisān al-‘Arab* (3rd ed.). Dār Ṣādir.
- al-Na‘īm, I. ‘A. (1416). *al-Ṣūrah al-fannīyah fi al-shi‘r al-‘Arabī mithāl wa-naqd* (1st ed.). al-Sharikah al-‘Arabīyah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- al-Wāḥidī, ‘A. b. U. (1994). *al-Wasīṭ fi tafsīr al-Qur’ān al-Majīd* (‘Ādil ‘Abd al-Mawjūd, wa-‘Alī Mu‘awwad, wa-Aḥmad ṣyrh, wa-Aḥmad al-Jamal, wa-‘Abd al-Raḥmān ‘Uways, taḥqīq), Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.



The Argumentative Mechanisms in the Poem of Amr ibn Ma'adi Yakrib's *Laysa Al-Jamalu Bi-Mi'zarin*

Dr. Madhkar Bin Nasser Al-Qahtani*

Mng1434@gmail.com**Abstract:**

This study explores the argumentative mechanisms in Amr ibn Ma'adi Yakrib's poem *Laysa Al-Jamalu Bi-Mi'zarin* 'Beauty is Not in a Loincloth', focusing on how the poet persuades and influences his audience. Using the argumentative communicative approach, the research is structured into an introduction, a preface, three sections, and a conclusion. The preface outlines the theoretical framework of argumentation, the poem's text, and its central theme of beauty. The first section examines linguistic argumentative mechanisms, revealing that language serves as the primary tool for persuasion, as its inherent purpose is to convince and influence. These mechanisms vary in frequency, with forms of exaggeration being the least common. This may reflect the poet's preference for portraying reality authentically, consistent with his reputation for courage, strength, and patience. The second section focuses on rhetorical mechanisms, highlighting the use of simile and metaphor, which add both argumentative depth and aesthetic value to the poem. The third section analyzes quasi-logical mechanisms, emphasizing their role in reinforcing the poet's arguments. The study concludes that linguistic mechanisms dominate the poem, with rhetorical tools complementing them to enhance its persuasive and poetic dimensions.

Keywords: Argumentation, Rhetoric, Rhetorical Imagery, Argumentation Mechanisms, Persuasion.

* Associate Professor of Literature, Department of General Subjects, College of Arts and Sciences, Northern Border University- Rafha, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Qahtani, M. B. N. (2025) The Argumentative Mechanisms in the Poem of Amr ibn Ma'adi Yakrib's *Laysa Al-Jamalu Bi-Mi'zarin*, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 31 -47.

© 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.



آليات الحجاج في قصيدة عمرو بن معدي كرب (ليس الجمال بمنزري)

د. مذكر بن ناصر الفحطاني*

Mng1434@gmail.com

المخلص

يتناول هذا البحث قصيدة عمرو بن معدي كرب الدالية (ليس الجمال بمنزري)؛ بغرض البحث عن آليات الحجاج التي استعملها الشاعر فيها؛ للتأثير في المتلقين، وإقناعهم بأفكاره ورؤاه، معتمداً على المنهج الحجاجي التداولي، وجاء في مقدمة وتمهيد، ثم ثلاثة مباحث، ونتائج، تناول التمهيد الإطار النظري للحجاج، ونص القصيدة، ولمحة عن موضوع القصيدة (الجمال). وناقش المبحث الأول: آليات الحجاج اللغوي. وتناول المبحث الثاني: آليات الحجاج البلاغي. وتناول المبحث الثالث: آليات الحجاج شبه المنطقي. وكان من أهم نتائج البحث: أن آليات الحجاج اللغوي هي الآليات المسيطرة على النص؛ لأن اللغة بطبيعتها وسيلة حجاجية في الأصل؛ إذ إن من أهدافها إقناع المتلقي والتأثير فيه. وقد تعددت آليات الحجاج اللغوي لدى عمرو بن معدي كرب، وتراوحت بين الكثرة والقلة من حيث الورد، وقد كانت صيغ المبالغة هي الأقل وروداً؛ ولعل ذلك يرجع إلى اهتمام الشاعر بتصوير الواقع كما هو دون مبالغة. فقد كانت شجاعته وبأسه وصبره من الشهرة بكان؛ ولذا لم ترد هذه الصيغ لديه كثيراً. واستعان الشاعر بالآليات البلاغية في المحاججة بها، وتمثلت هذه الآليات في التشبيه والاستعارة؛ مما أكسب الخطاب بعداً حجاجياً، مع المحافظة على بُعد الشاعر والجمالي.

الكلمات المفتاحية: الحجاج، البلاغة، الصورة البلاغية، آليات الحجاج، الإقناع.

* أستاذ الأدب المشارك - قسم المواد العامة - كلية العلوم والآداب - جامعة الحدود الشمالية/ رفحاء - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الفحطاني، م. ب. ن. (2025). آليات الحجاج في قصيدة عمرو بن معدي كرب (ليس الجمال بمنزري)، الآداب
للدراستات اللغوية والأدبية، 7(1): 31-47.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

يعني هذا البحث بدراسة آليات الحجاج في دالية عمرو بن معدي كرب (ليس الجمال بمنزور)، تلك الآليات التي تتضافر فيما بينها لتؤثر في المتلقي وتدفعه للاقتناع بوجهة نظر الشاعر، وما يتبناه من مواقف وقضايا في قصيدته هذه. وتكمن أهمية هذه البحث في كون القصيدة موضوع البحث زاخرة بالعناصر الحجاجية، بل إنها لتعد أنموذجاً للنص الأدبي الذي يتوجه مبدعه فيه توجيهاً حجاجياً من أوله إلى آخره مع حفاظه على القيم الشعورية والفكرية والفنية التي هي من خصائص الشعر، فالقصيدة -مع وجود النزعة الحجاجية بها- عامرة بالخيال والتصوير، والموسيقا الجميلة المحببة، والإيقاع الشجي الأخاذ. ومع ذلك فثمة أصوات في القصيدة يحاجج بعضها بعضاً، وإن كان الصوت الجلي هو صوت الشاعر، الذي يحاجج أبناء قبيلته، أو أبناء القبيلة المعادية، ويحاجج أيضاً متلقي قصيدته عبر العصور. وقد أسهم في ذلك -بلا ريب- أن القصيدة بناؤها محكم غاية الإحكام، والوحدة تتوفر فيها في أروع صورها، والشاعر من أول القصيدة إلى آخرها يتحدث عن الجمال المعنوي عارضا تصوره له في مقدمة القصيدة، ثم مفصلاً أسبابه ومقوماته في سائر أبياتها في تناسق محكم وتطور منطقي يتناسب مع عملية الحجاج.

ويهدف هذا البحث إلى الوقوف على الآليات الحجاجية في القصيدة بغية إبرازها، وتبسيط الضوء على مكوناتها، وبيان دورها المهم في عملية التواصل بين المبدع والمتلقي، كذا بيان تعانقها مع القيم الفنية الأخرى في بناء القصيدة، فالعناصر الحجاجية ذاتها قيم فنية يتوسل بها الشاعر للتعبير عن مشاعره، وخواطره، ورؤيته، وفكره. والشاعر عمرو بن معدي كرب من الشعراء المخضرمين الفرسان، وكان من المبرزين في البطولة والفروسية، وكان لذلك يعتد بنفسه اعتداداً عظيماً، ويتباهى بقوته وفروسيته، وكان عمر بن الخطاب يعده بألف فارس، وقد ضُمَّن قصيدته موضوع هذا البحث خلاصة صافية لمعالم شخصيته وسماتها عن طريق عرضه لتصوره للجمال الحقيقي الذي يمتاز به الإنسان عموماً، والفارس على وجه الخصوص.

وقد كانت هذه القصيدة محل اهتمام عدد من الباحثين المعاصرين. فمنهم من أفردتها بالدراسة مثل حسي، وآخرين (2012) بعنوان "عمرو بن معدي كرب مثالا"، ومنهم من درسها كاملة ضمن كتاب له مثل عبادة (1988) بعنوان "صور من البطولة في الشعر القديم" ومنهم من وقف على بعضها ضمن دراسة له كالجندبي (1966) بعنوان "شعر الحرب في العصر الجاهلي"، والجبوري (1979) بعنوان "الشعر الجاهلي: خصائصه وفنونه"، ويمتاز هذا البحث عن تلك الدراسات بالسعي إلى البحث عن العناصر الحجاجية في القصيدة ودراستها.

وسيحاول البحث الإجابة عن سؤالين رئيسيين مفادهما:

- ما الآليات الحجاجية التي وظفها عمرو في قصيدته؟
- إلى أي مدى كانت تلك الآليات ناجحة في التأثير في المتلقين؟

وقد استعنت في هذا البحث بالمنهج الحجاجي التداولي، الذي يقوم على الرصد والمتابعة الدقيقة لظاهرة أو حدث ما سواء كان بطريقة كمية أو نوعية، بغية الوصول إلى النتائج التي يتوخاها البحث.

وقد اقتضت طبيعة البحث أن يقع -بعد هذه المقدمة- في تمهيد وثلاثة مباحث وخاتمة:

التمهيد: وفيه الإطار النظري للحجاج.

المبحث الأول: آليات الحجاج اللغوي.

المبحث الثاني: آليات الحجاج البلاغي.

المبحث الثالث: آليات الحجاج شبه المنطقي.

الخاتمة: وفيها أهم نتائج البحث.

وأخيرا قائمة المصادر والمراجع.

التمهيد:

أولا: الحجاج

تدور لفظة الحجاج في اللغة حول ثلاث دلالات هي: القصد، والنزاع، والدليل، جاء في لسان العرب: "حاججته أحاجه حجاجا ومحاجة حتى حججته، أي: غلبته بالحجج التي أدليت بها... والحجة هي: الدليل والبرهان" (ابن منظور، دت، 228/2، مادة: حجج).

وجاء في التعريفات: "الحجة ما دل به على صحة الدعوى، وقيل الحجة والدليل واحد" (الجراني، دت، ص 86). أما الحجاج في الاصطلاح فيعرفه أبو بكر العزاوي بأنه: "تقديم الحجاج والأدلة المؤدية إلى نتيجة معينة، وهو يتمثل في إنجاز تسلسلات استنتاجية داخل الخطاب"، ويرى أنه يتمثل "في إنجاز متواليات من الأقوال، بعضها هو بمثابة الحجج اللغوية، وبعضها الآخر هو بمثابة النتائج التي تستنتج منها" (العزاوي، 2006، ص 16). ويرى طه عبد الرحمن أن الحجاج فعالية تداولية جدلية، فهو تداولي لأن طابعه الفكري مقامي واجتماعي، وهو أيضا جدلي لأن هدفه إقناعي قائم بلوغه على التزام صور استدلالية أوسع وأغنى من البنيات البرهانية الضيقة (عبد الرحمن، 2000، ص 65).

فالحجاج في الاصطلاح لا يختلف كثيرا عن مفهومه في أصله اللغوي، بل إنه يستمد تعريفه منه؛ إذ يعتمد على تقديم البراهين والأدلة التي تفضي إلى إقناع الطرف الآخر، عن طريق اللغة ذاتها، أو عن طريق وسائل أخرى بلاغية وشبه منطقية. وبما أن اللغة وظيفة حجاجية في الأصل، فإن هذا يعني أن تلك التسلسلات الكلامية المكونة للخطاب محددة في الأصل بواسطة البنية اللغوية لهذه الأقوال نفسها، وبواسطة المواد اللغوية التي تم توظيفها وتشغيلها في إنتاج الخطاب، وليس بواسطة الوقائع المعبر عنها داخل تلك الأقوال فحسب (العزاوي، 2006، ص 16-17، الإبي، 2022)؛ ذلك أن اللغة في أصل وضعها وجدت لغرض الإقناع والتأثير، بالإضافة إلى جانب التواصل ونقل الأفكار، والتعبير عن المشاعر، ولذلك فإن وظيفتها الحجاجية تنبني في المقام الأول على البنية اللغوية نفسها، ثم على الوقائع التي يتناولها الكلام في المقام الثاني. إن الحجاج محاولة لتغيير تمثيلات المخاطب عن طريق التلفظ ببعض الجمل التي يُختار التأليف بينها بشكل تسلسلي متعاقب ومتناسق؛ بغرض التأثير في رأي شخص ما أو تغيير موقفه أو سلوكه (شارودو، ومنغو، 2008، ص 69)، تجاه ما يطرحه المتكلم قاصدا بذلك التأثير عليه، أو تغيير وجهة نظره أو إقناعه.

وقد حظي الحجاج عند بيرلمان وتيتيكاه باهتمام كبير؛ كونهما من أكثر اللغويين الذي درسوا الحجاج دراسة معمقة وواسعة، فقد أصبح كتابهما (مصنف في الحجاج) مرجعا مهما للدارسين فيما بعد، ومما تناولاه في هذا الكتاب هو ملامح الحجاج التي يتصف بها، وهي (ولد الأمين، 2000، ص 61):

- أن يُعبر عنه بلغة طبيعية.
- أن يتوجه إلى مستمع.
- أن مسلماته لا تعدو أن تكون احتمالية.
- لا يفتقر تناميهِ إلى ضرورة منطقية بمعنى الكلمة.

- أن نتائجه ليست ملزمة دائماً.

أما في التراث العربي فقد ربط علماؤنا القدامى الحجاج بالإقناع والمناظرة والجدال؛ ذلك أن خطاب المناظرة في التراث العربي كان وما زال من أبرز أنواع الخطاب التي يتوجه بها المتكلم إلى المتلقي؛ بغرض إقناعه، والتأثير عليه، بطريقة استدلالية عقلية مقنعة (مخلوفي، 2016- 2017، ص 15- 16، الجفن 2020)، فقد سعى الزركشي الاحتجاج "إِلْجَامُ الْخَصْمِ بِالْحُجَّةِ"، وعرفه بقوله: "وَهُوَ الْإِحْتِجَاجُ عَلَى الْمَعْنَى الْمَقْصُودِ بِحُجَّةٍ عَقْلِيَّةٍ تَقْطَعُ الْمُعَانِدَ لَهُ فِيهِ" (الزركشي، 1957، 3/ 468). كما سماه ابن خلدون الجدال، وعرفه بأنه: " معرفة آداب المناظرة التي تجري بين أهل المذاهب الفقهية وغيرهم" (ابن خلدون، 1988، ص 578-579).

وأطلق عليه السيوطي اسم "الجدال"، وذهب إلى أنه: أصل آداب المناظرة والجدل (السيوطي، 1981، ص 205).

ثانياً: القصيدة

(المرزوقي، د.ت. 1/ 174، والبيت العاشر من التبريزي، د.ت: 1/ 170).

ليس الجمالُ بمئزرٍ	فَاعْلَمْ وَإِنْ رُيِّتَ بُرْدَا
إِنَّ الجمالَ معادِنٌ	وَمَنَاقِبُ أَوْزَنَ مَجْدَا
أَعَدَدْتُ لِلْحَدَثَانِ سَا	بَغَةً وَعَدَاءَ غَلْدَى
نَهْدًا وَذَا شُطْبٍ يُقْدُ	الْبَيْضَ وَالْأَبْدَانَ قَدْ
وَعَلِمْتُ أَنِّي يَوْمَ ذَا	لِكَ مُنَازِلٍ كَعْبَاءَ وَنَهْدَا
قَوْمٌ إِذَا لَبَسُوا الْحَدِي	دَنَنْتُمْ زُرُوا حَلَقًا وَقَدْ
كُلُّ امْرِئٍ يَجْرِي إِلَى	يَوْمِ الْهِيَاكِ بِمَا اسْتَعْدَا
لَمَّا رَأَيْتُ نَسَاءَنَا	يَفْخَصْنَ بِالْمُعْزَاءِ شَدْ
وَبَدَتِ لَيْسُ كَأَنَّهَا	بَدْرُ السَّمَاءِ إِذَا تَبَدَّى
وَبَدَتِ مُحَاسِبُهَا التِّي	تَخْفَى وَكَانَ الْأَمْرُ جَدْ
نَازِلَتْ كَبِشْتُهُمْ وَلَمْ	أَزْ مِنْ نِزَالِ الْكَبِشِ بُدَا
هَمَّ يَنْدُرُونَ دَمِي وَأَنْ	ذُرُّ إِنْ لَقِيتُ بَأْنَ أَشْدَا
كَمْ مِنْ أَخٍ لِي صَالِحٍ	بَوَاتُهُ بِيَدِي لَحْدَا
مَا إِنْ جَزَعْتُ وَلَا هَلَع	تُ وَلَا يَزُرُّ بَكَايَ زَنْدَا
أَلْبَسْتُهُ أَثْوَابَهُ	وَحُلِقْتُ يَوْمَ خُلِقْتُ جَلْدَا

نَ أَغْدُ لِلْأَعْدَاءِ عَدَاً

أَغْنِي غَنَاءَ الذَّاهِي

وَبَقِيْتُ مِثْلَ السَّيْفِ قَرْدَا

ذَهَبَ الَّذِينَ أَجْمَعُ

ثالثاً: مفهوم الجمال

يعد الجمال أحد الأعمدة الثلاثة التي تقوم عليها منظومة القيم الخالدة، وهذه القيم هي (الحق، والخير، والجمال)، وقد تطرقت للحديث عنه باقتضاب كونه المحور الذي تدور حوله أبيات القصيدة، والذي أرجع الشاعر كل القيم النبيلة التي ساقها في النص إليه، فقد ربط بين الجمال من ناحية، وبين الشجاعة والإقدام، والثبات في الحرب، والصبر، وشدة البأس، والمروءة، وغيرها من ناحية ثانية؛ إذ إنها هي الجمال الحقيقي، وليس الجمال الظاهري المتمثل في جمال الشكل، وحسن الملبس. وقد تعددت التعريفات الخاصة به بناء على اختلاف الفلسفات الخاصة، فكل يعرفه من وجهة نظره الذاتية واعتقاده، باعتبار أن النظرة للجمال تختلف من شخص لآخر، وعند الغرب تحول الجمال من كونه مفهوماً من المفاهيم إلى نظرية لها أسس وقواعد ذوقية وفكرية، وصار لكل مذهب من المذاهب الفكرية الحديثة نظرة للجمال، فقد بحثوا عن أسسه في الأعمال الفنية المختلفة، (عبد الباسط بدر، نحو نظرية جمالية إسلامية، مقال على الشبكة الدولية، بتاريخ 5 يوليو). أما في الفكر العربي، فقد عرفه العرب في القديم جمالاً معنوياً إلى جانبه المادي الحسي، فتمثل الجمال المعنوي لديهم في الكرم والشجاعة والبطولة والذكاء وما إلى ذلك من مكارم الأخلاق والصفات (محمد علي عوض، تنقيح الأقوال في فهم فلسفة الجمال، مقال على الشبكة الدولية، بتاريخ 5 يوليو).

ومن وجهة نظري فإن الجمال موجود عند العرب قديماً، فإذا كانت هناك آراء لنفي معرفة العرب بالجمال فهي آراء تحتاج إلى مراجعة ودقة، فقد أجمع النقاد على أن الشعر العربي الجاهلي بلغ ذروة البيان الإنساني، وكان وما يزال رافداً لشتى العصور بعده، فكيف لا يكون لهذا الشعر نظرة للجمال؟ وإلا لما نزل القرآن متحدياً لهم في بيانهم ووسيلتهم التي يعبرون بها، إن الجمال كان موجوداً ولكن ليس بمفهومه اليوم، كمنظرة لها أسس وقواعد، وكما قلت آنفاً فإن التعريفات متعددة ولا حصر لها والمقام لا يتسع لحصر تلك التعريفات فكلها وجهات نظر مختلفة باختلاف الفلسفات والأذواق والميول.

المبحث الأول: آليات الحجاج اللغوي

التكرار:

التكرار هو أحد الآليات اللغوية الحجاجية، ويقصد به "إِعَادَةُ اللَّفْظِ أَوْ مُرَادِفِهِ؛ لِتَقْرِيرِ مَعْنَى خَشِيَّةٍ تَنَاسِيِ الْأَوَّلِ لِطُولِ الْغَيْدِ بِهِ" (الزركشي، 1957: 10/3)، وأما فائدته، أو الغاية التي جاء من أجلها فهي تقرير معنى الكلام في الأذهان؛ ذلك أنه قيل إن الكلام إذا تكرر تقرر، وهذا ما يجعل من التكرار رافداً أساسياً لدعم الحجج التي يطرحها المتكلم على المخاطبين، لصالح ما يريد إقناعهم به أو التأثير به عليهم؛ لأنه يساعد أولاً على التبليغ والإفهام، ويعين المتكلم ثانياً على ترسيخ الكلام في الأذهان (الدريدي، 2011، ص 168).

وينقسم إلى: تكرار لفظي، وتكرار معنوي:

أما التكرار اللفظي فيعني إعادة اللفظ بنفسه أو المشتق منه، ومما ورد منه في القصيدة قول الشاعر: (يقدر قدأ، بدت وتبدى وبدت، نازلت ونزال، كبشهم الكبش، يندرون أنذر، خلقت وخلقت، أغنى غناء، أعد عدا).

فهذه الألفاظ المكررة قد جاءت مؤكدة للفظ الأول، حيث نجد أن منها أفعالاً أكدت بالمصدر (المفعول المطلق) مثل: يقدر قدأ، وأعد عدا، وأغنى غناء؛ فالمفعول المطلق قد يأتي لتوكيد حدوث الفعل وتقريره (ابن هشام، د.ت، 292)، ومنها ألفاظ

كررت بنفسها، وهي: (بدت وتبدى وبدت، نازلت ونزال، كبشهم الكبش، يندرون أنذر، خلقت وخلقت)، فلما أراد إقناع مخاطبيه بأن ليس قد كشفت عن وجهها، أكد ذلك الحدث ثلاث مرات؛ لأنه موقن بأنهم مستبعدون ذلك. وحين أراد التأكيد على شجاعته وبسالته كرر فعل النزال مرتين: الأولى بالفعل (نزلت)، والثانية بالمصدر (نزال)، وكرر اسم خصمه (الكبش) مرتين، والكبش هو رئيس الكتبية في الحرب (الطرايشي، 1985، ص 81)، فذكره مرة بنسبته إليهم (كبشهم)، ومرة أخرى معرّفاً به (أل): (الكبش)، وتسمى (أل) العهدية؛ أي ذلك الكبش الذي كنت حدثكم عنه سلفاً. كما أنه أكد شجاعته بأنه لا يخاف من تهديدهم بأن ندروا دمه، فقد عمل مثلهم ونذر أنه سيقاثلهم ولن يجين عن ملاقاتهم. ولما أراد إقناعهم بذلك كله، جاء بكلمة مكررة وهي (خلقت)؛ لأنه يعلم أنهم سينكرون ذلك عليه، وسيترددون في قبول ما يطرحه عليهم من استعراض لقوته، وبأسه، وبسالته، فقال لهم: هذه سجيّتي وطبيعتي التي خلقي الله عليها، وليست ادعاء، فحين أراد أن يبين لهم أن تلك الصفة مولودة معه، كرر فعل الخلق مرتين، وكان باستطاعته أن لا يفعل، ويبقى الكلام مفهوماً، لكنه عمد إلى التكرار بغرض إقناعهم، والتأثير عليهم ومحاجتهم بما يطرحه عليهم. وأما التكرار المعنوي فيعني تكرار لفظ مرادف للأول، ومما جاء منه في القصيدة قوله: معادن ومناقب، وجزعت وهلعت. فالمعادن هي الجواهر، والمناقب هي ما عُرف به الإنسان من الخصال الجميلة، ولكن الجامع بينهما أنهما يعنيان: الأصول الكريمة والخصال الحميدة التي يتحلّى بها المرء، وليس المقصود بالجواهر المعدن النفيس ذاته، فأكدت كلمة (مناقب) معنى (معادن)، مما قوى حجة الشاعر. وأما الجزع فهو: عدم الصبر، وأما الهلع فهو: "أفحش الجزع؛ لأنه جزع مع قلة الصبر، فكأنه قال: ما جزعت عليه حزنا هينا ولا فظيعة، وهذا نفي للحزن رأساً" (الطرايشي، 1985، ص 82). ويلاحظ أن التكرار اللفظي في القصيدة أكثر من المعنوي، حيث اعتمد الشاعر على التكرار اللفظي كثيراً لأنه أراد منه أن يكون حجة لفظية قوية؛ نظراً لظهوره وعدم خفائه، مما يجعل المتلقي يشعر به دون عناء أو تفكير؛ ومن ثم سرعة استجابته لما يطرحه المتكلم والتأثر به.

صيغ المبالغة:

إن صيغ المبالغة هي إحدى الأدوات اللغوية الحجاجية، وهي صيغ اجتلبت للمبالغة في تكرار الفعل ممن اتصف بها، وهي تعمل عمل الفعل، وتنقسم إلى صيغ قياسية وسماعية. ولن نذكر هنا إلا القياسية، وهذه الصيغ هي: (فَعَّال، وَقَعُول، ومِفعال، وفَعِيل، وفَعِل)، أما دلالتها فتقتضي تكرار الفعل، فلا يصح أن يقال (ضَرَّاب) لمن ضرب مرة واحدة فقط (ابن هشام، 1383، ص 276).

وإنما يقال لمن اشتهر بذلك، ومثله: كذاب، وخفاق، وقتال، لكثير الكذب، والخفق، والقتل، على التوالي. فهي إذن صيغ تدل على الكثرة والمبالغة، وهما أي: الكثرة والمبالغة تفيدان التأكيد الذي يعد أداة حجاجية قوية؛ مما يحمل المتلقي على التسليم بما يليق عليه، وتصديقه، ومن ثم التأثر به (مخلوفي، 2016-2017، ص 42-43).

ومما ورد في القصيدة من صيغ المبالغة قول الشاعر:

أَعَدَدْتُ لِلْحَدَثَانِ سَـ
بَغْهَةً وَعَدَاءً عَلَنَـ

فكلمة (عداء)، قد وردت هنا بغرض المبالغة في وصف الخيل بالسرعة العالية، وطول نفسه في العدو في ميدان المعركة دون أن يتعب، أو يكل من طول الكر والفر في الميدان، (فعداء) صيغة مبالغة تفيد اتصاف خيله بالعدو، حتى اشتهر به، وكأنه صفة ملازمة له، وكان باستطاعة الشاعر أن يصفه باسم الفاعل فيقول (عادٍ) من العدو، ولكن الوصف باسم

الفاعل أقل من الوصف بصيغة المبالغة التي تفيد تكثير الفعل وزيادته بشكل كبير.

إن وصف الجواد بهذه الصيغة قد أضفى على التعبير قوة وكثرة ملحوظتين، ومن ثم فإن حجاجيتها تكمن في هاتين الصفتين (القوة والكثرة)؛ لأن صيغة (عداء) صيغة مشتقة، ومن شأنها أن تساعد على تأكيد الفكرة وتقويتها، وإشعار المخاطبين بعظم شأن الجواد وخبرته الطويلة في القتال في المعركة؛ من أجل لفت انتباههم إلى ذلك؛ مما يؤدي إلى قبولهم بالفكرة ومن ثم إمكانية الإذعان لها وتصديقها، وهو ما يترتب عليه إقناعهم بشجاعة صاحب الجواد (الشاعر)، وشدة بأسه في الحرب؛ مما يزرع الخوف في نفوسهم، فتفتقر همهمهم عن ملاقاته.

ألفاظ التعليل:

يُطلق التعليل على التبرير، أو إيجاد سبب لحصول فعل ما أو عدم حصوله، وألفاظ التعليل هي إحدى الأدوات التي "يستعملها المرسل لتركيب خطابه الحجاجي، وبناء حججه فيه، ومنها المفعول لأجله، وكلمة السبب، ولأن. إذ لا يستعمل المرسل أي أداة من هذه الأدوات إلا تبريراً أو تعليلًا لفعله، بناء على سؤال ملفوظ أو مفترض" (الشهري، 2004، ص 478).

ومما ورد من ألفاظ التعليل في القصيدة قول الشاعر:

يَوَاتُّهُ بِيَدَيَّ أَحَدًا	كَم مِّنْ أَحْ لِي صَالِحٍ
تُ وَلَا يَرُدُّ بُكَايَ زَنَدًا	مَا إِن جَزَعْتُ وَلَا هَلْع
وَحُلِقْتُ يَوْمَ خُلِقْتُ جَلَدًا	أَلْبَسْتُهُ أَثْوَابَه

فالشاعر يبرر، أو يعلل للمخاطبين عدم جزعه وهله على مقتل إخوانه الذين ليس لهم مثيل في صدق الاعتماد عليهم والوثوق بهم، بأنه رجل جلد، قوي الشكيمة، ماضي العزم، لا تؤثر عليه المصائب مهما توالى، نجد ذلك في قوله: (وخلقت يوم خلقت جلدًا)، بل إنه يؤكد شجاعته وقوة قلبه بأنه فوق هذا يدفعهم بيديه، ولا يضعف أمام هذه الأحداث.

ورغم عدم وجود رابط تعليلي مذكور مثل (لأن، كي، ...) فإن التعليل يمكن فهمه من خلال السياق، إذ إن المعنى هو: لا تعجبوا من عدم بكائي وجزعي على فراق أصحابي؛ فأنا خلقت في الأصل جلدًا قوي القلب.

وقد استعمل الشاعر التعليل هنا بغرض تبرير عدم جزعه وهله على فقد إخوانه الصالحين، كما أنه يمكن أن يستخدم التعليل لتبرير الفعل أيضًا.

الوصف:

يعد الوصف أحد الأدوات اللغوية التي تقوم بدور حجاجي في الخطاب، وقد تكون هذه الصفات من المشتقات، كاسم الفاعل واسم المفعول، فالصفة هي واحدة من "الأدوات التي تمثل حجة للمرسل في خطابه، وذلك بإطلاقه لنعته معين في سبيل إقناع المرسل إليه" (الشهري، 2004، ص 486).

وقد تنبه اللغويون القدامى إلى قوة الصفة في الإقناع، ودورها في تأكيد الكلام، يقول ابن يعيش: وقد تجيء الصفة للتأكيد، نحو قولهم: أمس الدابر، وأمس لا يكون إلا دابرًا، والميت العابر، والميت لا يكون إلا عابرًا،... ومعنى التأكيد هنا أن مدلول الصفة استفيد مما في الموصوف فصار ذكره في الصفة كالتكرار، إذ ليس فيه زيادة معنى (ابن يعيش، د.ت: 47-48).

ومما ورد في القصيدة من الوصف قول الشاعر:

بَغْلَةً وَعَدَاءً غَلَنَدَى	أَعَدَدْتُ لِلْحَدَثَانِ سَا

وقوله:

كَمَ مِنْ أَخٍ لِي صَالِحٍ بَوَّأْتُهُ بِيَدَيَّ لِحُدَا

فالوصف (علندی)، و (صالح) يعد حجاجا يجيب عن كثير من التساؤلات حول نوع الفرس الذي يمتطيه في الحرب، وكذلك ماهية الأخ الذي نسبته الشاعر إلى نفسه، فالفرس والأخ هنا تميزا عن غيرهما من أبناء جنسهما من خلال الوصف، أي وصف الفرس بالسرعة، والأخ بالصالح، وهذا الوصف هو من قبيل المدح، الذي يعكس رؤية الشاعر إليهما. فالغرض الحجاجي من إطلاق الصفة على الموصوف هو تحديد نوع الموقف الذي ينبغي أن يحكم به عليه، فالصفة لا تأتي لمجرد معرفة موقف المرسل تجاه الموصوف فحسب (طبيب، 2011-2012، ص 97)، وإنما تأتي لغرض حجاجي يسعى إلى إقناع المتلقي بوجهة نظر المرسل، والتي تعني أن الموصوف يتحلّى بتلك الصفة؛ مما يحمله على القبول بما يستتبع تلك النعوت، وما يترتب عليها.

فالوصف إذا أريد به التأكيد فإنه يقوم بدور حجاجي، وهو ما قام به الوصف في هذين المثالين، إذ أراد بوصف فرسه بأنه سريع، وأخيه بأنه صالح، التأكيد على أنهما مما يعتمد عليهما وقت الشدائد والحروب، وليس في الظروف العادية فقط.

النفى:

لجأ الشاعر في قصيدته إلى النفي في ثلاثة مواضع:

الأول في قوله:

لَيْسَ الْجَمْعُ إِلَّا بِمَثْرَ فَمَا عَلِمَ إِنْ رُدِّيْتُ بُرْدَا

والنفي هنا ليس قاصراً على المَثْرَ وحده بل يمتد ليشمل النسبة الحاصلة من انتساب المَثْرَ إلى الجمال. وفي النفي تصحيح لرؤية المتلقي للجمال، وإقناعه برؤية الشاعر. وإقناعه بحاجة بتصوره للجمال، وإدراكه لحقيقته.

الثاني في قوله:

نَازَلْتُ كَبِشَ هُمْ وَلَمْ أَرُ مِنْ نِزَالِ الْكَبِشِ بُدَا

فقد قلبت (لم) المضارع (أرى) إلى الماضي، فصار المعنى: (وما رأيت من نزال الكبش بدا) وقد عدل عن الماضي إلى الحال المتصلة بالمستقبل، وجاءت صيغة النفي بـ (لم)؛ لتظهر اتصال المستقبل المتخيل بالحال الواقعة (إغفال تهديد العدو) وعبرت عنه بمضارع قلبت (لم) معناه إلى الماضي، فهو يثبت لنفسه الشجاعة والإقدام باختياره أهم فارس في القبيلة المعادية لمنازلته، ليقنع محاججه بحجة دامغة على شجاعته وقوته.

والثالث في قوله:

مَا إِنْ جَزَعْتُ وَلَا هَلْعَ تُ وَلَا يَرُدُّ بُكَايَ زَنْدَا

ف (ما) نافية للفعل (جزعت) و (إن) الزائدة جاءت لتوكيد معنى النفي، وأكد معنى النفي؛ ليرد على محاججه الشاك أو المتردد؛ لأن الحال التي يتكلم بها محل شك وإنكار، فأكد بـ (إن) و (لا) وبتكرار (لا) ممّا يجعل إخباره يناسب دفع الإنكار المقدر في مخاطبيه.

وتابع ذلك بحجة عقلية هي قوله: (ولا يرد بكاي زندا) فجعل انتفاء الجزع والهلع لقناعته أن البكاء لا يرد إلى الحياة فائتاً قليلاً (زندا) أو كثيراً، فلا جدوى منه، ولا ممّا هو دونه أو فوقه.

وهكذا تناول الشاعر معانيه بأسلوب العرب في النفي والإثبات، ولم تكن معانيه مباشرة، وإن كانت واضحة لشفافيتها

طرائق التعبير. فهو يتوسل بالنفي من أجل الإثبات لتتم عملية الإقناع.

إن كل قول منفي من الأقوال السابقة، يعد حجة لإقناع المخاطب/ المخاطبين، بأن الجمال ليس بالثياب وإنما بالأخلاق، وأن منازلته لقائد أعدائه أصبح أمراً لا مفر منه، وأنه لم يجزع ولم يهلع حين فقد أخاه ووضعه في قبره؛ وكلها أقوال منفية تقرر شجاعته وقوة صبره وتحمله، من خلال التلميح إلى تلك الصفات، فالنفي يعد حججاً بالقصد التلميعي، أي إن المتكلم يسعى من خلاله إلى "تقرير الحجج بالتلميح" (الشهري، 2004، ص 486، واصل، 2020).

التقابل:

يعد التقابل من الآليات اللغوية التي تنهض بمهمة الحجاج، وتخدم توجهات المتكلم نحو إقناع المتلقين بما يريد أن يوجههم إليه، فالمتكلم يوظف ما "تنطوي عليه دلالات التقابل في إبراز المعاني المرادة، وترسيخها في الأذهان، فلتقابل أهمية كبيرة في دعم البنية الحجاجية المؤثرة في التبليغ وإيصال الأفكار، حيث يسهم الإتيان بالمعاني المتقابلة المتغايرة في التذكير والإثارة الذهنية، والتحليل الذي يصور تباين الأحوال، فالتقابل نمط تعبير يلبى حاجة العقل إلى المقارنة مما يكفل الفهم والوعي والإدراك" (كردي، 2023، ص 1601-1602).

ومن المقابلة الواردة في القصيدة قول عمر بن معدي كرب:

ذَهَبَ السَّيْفُ الْمُنِيزُ أَجْمُومٌ وَبَقِيَْتُ مِثْلَ السَّيْفِ فَارِداً

حيث قابل بين ذهاب الأحبة وبقائه فرداً، وكأنه يقدم ملخصاً للقصيدة في مطلعها؛ لأن غرض القصيدة -كما قدمت في مناسبتها- حديث عن نفسه، وتجاهل لقومه، لكن التجاهل غير واضح في القصيدة قبل هذا البيت، وكل ما هنالك حديث عن مزاياء لا يمنع من الظن الحسن بقومه، فلما قابل بتفرده: ذهاب أحبته، لم يدع لهذا الظن مجالاً؛ لأن قومه لا مَنَّ ذهب ولا مَنَّ بقي، فتأكد تجاهله لهم.

ومن ذلك أيضاً: بدت، وتخفى. في قوله:

وَبَدَّتْ مَحَاسِنُهَا التَّيْي تَخْفَى وَكَانَ الْأَمْرُ جِدًّا

نجد هنا أن التقابل قد أسهم في البنية الحجاجية بين كلمتي (بدت)، و(تخفى)، فمعنى (بدى): ظهر وتجلّى، في حين أن معنى (خفي): هو: جَنَّ واستتر، ذلك أن هذه المرأة (ليس) قد برزت "كاشفة عن وجهها سافرة،... وإنما فعلت كذلك لأحد وجهين: إما للتشبه بالإماء حتى تأمن السباء، أو لما تداخلها من الرعب" (الطرابيشي، 1985، ص 81)، وهذا هو سر إظهارها جمالها الذي كان مخفياً.

وهذا التقابل بين المعنيين قد أدى إلى استدعاء كل منهما للآخر، فالخفاء يستدعي حضور معنى الظهور في الذهن، والظهور يستدعي حضور دلالة الخفاء في الذهن أيضاً؛ مما يعزز من قوة الحجة؛ فضلاً عن حضورهما معاً في سياق واحد في بيت واحد؛ مما يؤدي إلى المقارنة بينهما، فيتعزز الوعي بهما، فتزداد الحجة بهما قوة وتأثيراً في المتلقي.

المبحث الثاني: آليات الحجاج البلاغي

تعد البلاغة من آليات الحجاج الناجعة، والأكثر تأثيراً في المتلقين وإقناعاً لهم، كما أنها أهم تلك الآليات إبرازاً لقوة الحجاج، ولا سيما في الخطابات الأدبية عامة، والشعرية بوجه خاص، ذلك أنها "تعتمد إلى التأثير في المتلقي واستمالته عن طريق أساليب جمالية، منها: التشبيه والاستعارة، والكناية" (مخلوفي، 2016-2017، 29)؛ الأمر الذي يصبح معه القبول بالحجة أو التأثر بها مسوغاً ومقبولاً. ومما ورد في القصيدة من الآليات الحجاجية البلاغية: الاستعارة، والتشبيه.

أولاً: الاستعارة

سينظر بيرلمان إلى الاستعارة باعتبارها حجة تؤدي وظيفة إقناعية، وليس مجرد صورة أسلوبية لتجميل الكلام وإن كان من وظائفها، والاستعارة مشتقة من مفهوم التمثيل، فإذا كان التمثيل يُعنى بتشابه علاقة بين الحامل والموضوع، فإن الاستعارة هي تمثيل مكثف، يُصهر فيه طرفاه ويتحدان فلا يكاد يميز أحدهما عن الآخر، مع اختلافهما في الأصل. فالاستعارة الحجاجية تُعرف بأنها تلك الاستعارة التي تسعى إلى تغيير الموقف الفكري أو العاطفي للمتلقى (الشهري، 2004، ص 495)، ومن ثم التسليم بما يطرح عليه.

وهذا فإن الاستعارة التي نحن بصدها ليست هي الاستعارة الشَّعرية الخاصة، بل هي الاستعارة الحجاجية، والفرق بين الاثنين يكمن في الغاية، فغاية الأولى جمالية تتوقف وظيفتها عند زخرفة القول وتزيين الكلام فقط، في حين أن الثانية تتعدى الوظيفة الجمالية التي تستخدمها كوسيلة لوظيفتها الأساسية وهي الوظيفة الإقناعية، وهذا تكون الاستعارة الحجاجية هي التي تسعى إلى إحداث تغيير في الفكر والمواقف. وقد وردت حجة تأسيس الواقع بواسطة الاستعارة في قول عمرو:

نازلتُ كَبَشَهمْ ولم
أرَ مَنْ نِزالِ الكَبَشِ بُدًا

وتكمن حجة الاستعارة في إبراز قوة عمر لأنه اختار كبير القبيلة المعادية لينازله، وكان ذلك عن طريق الاستعارة، إذ كلمة الكَبَش تطلق في الأصل على ذكر الضأن كبيراً أو صغيراً، ثم استعيرت لسيد القبيلة وزعيمها فهو لم يختار رجلاً عادياً، وإنما اختار كبير رجال القبيلة قوة وشجاعة. وفي هذا ما فيه من الشعور بذاته والفخر بإقدامه وشجاعته. فهو يصل إلى النتيجة التي يريد إقناع المتلقى بها عن طريق استحضار معادل موضوعي يضرب به المثل في القوة ليشبه نفسه به. ولحجة الاستعارة مفعول حجاجي ولا يجد المتلقى سبيلاً إلى ردّها، فيسلم برأي الشاعر.

ثانياً: التشبيه

استعان الشاعر بالتصوير الفني في التعبير عن أفكاره ورؤاه، وتوصيل موقفه من الكون والحياة والأحياء والأشياء، والتعبير بالصورة من أهم أدوات المبدع في الإقناع، وقد ورد في القصيدة عدة صور تشبيهية. منها قوله:

إنَّ الجمالَ معجّادٌ
ومَنّا قُبُّ أورتُنَ مجّادا

فالجمال يشبه المعادن والمناقب، لكن الشاعر حذف أداة التشبيه؛ ليؤكد دخول المشبه في جنس المشبه به، فقد استحال الجمال معدناً ومنقبة، وفي هذا تأكيد لصحة دعواه بأن الجمال ليس في الثياب أو الظواهر الحسية العارضة بل هو في معدن الإنسان ومناقبه العظيمة، فهو يرد على من يشكك في هذه القضية، ويتصور أن الجمال يكمن في اللباس الحسن والظواهر الحسية، ويضيف إلى ذلك دليلاً آخر وهو ثمرة التحلي بالأصول الزكية والأفعال الكريمة وجاء ذلك في عبارة (أورتُن مجدا) فالصورة التشبيهية قامت بدور مهم في المحاجة، وإبراز رأي الشاعر في الجمال الذي يؤمن به ويعتقده، وهو جمال الجوهر لا المظهر، وهذا أنسب للفارس، وأدعى لشهرته.

ومنها قوله:

وَبَدَتْ لِمَيْسُ كَأَنَّها
بَدَرُ السَّماءِ إِذا تَبَدَّى

ورد هذا البيت ضمن تصويره مشهد النسوة وهن يفحصن بأرجلهن في الأرض وهن مذعورات، وكانت لميس من بينهن فكشفت عن وجهها؛ ليظن الأعداء أنها أمة فلا يسترقونها، وكانت الأمة لا تسترق، وشبه لميس بالبدر إذا ظهر من وراء الغيوم التي تسترته وتغطيه. فهو تشبيه هيئة بهيئة، يصور انكشاف وجهها بعد ستره. وأسر النسوة على أيدي الخصوم يعد فضيحة. وأورد هذا

التشبيه لبيان شجاعته واقتحامه واختياره قائد القوم لمبارزته على حين تخلى قومه فلم يحسنوا الإعداد ولم يحسنوا اللقاء. "أما حال المهجوم عليه فوصفوها بأنه إذا أخذ على غرة كان يضطرب، وتجيئ نفسه، وكان الشجاع من يضبط أعصابه، فيطمئن نفسه، ويهدئها بعد الفزع. وقد أشار علي الجندي إلى أن الشعراء ذكروا أن "من علامات الفزع والشدة أن تخرج النساء خائفات، وقد كشفن عن وجوههن وسيقانهن، ويعلو الصراخ، ويسود الذعر" (الجندي، 1966، ص 189). وقد أدت الصورة التشبيهية دوراً مهماً في المحاجة، والمحاججون هنا بنو قومه الذين خذلوه، وأعداؤه الذين ظنوا أنهم سيمزقونه.

ومن تلك التشبيهات قوله:

ذَهَبَ الَّذِينَ أُجِئُهمْ وبقيتُ مثلَ السيفِ قَرداً

فهو كالسيف فريد وحاد، فقد ذهب الأُحبة وبقي فريدا لا شبيه له. وفي البيت مقابلة رائعة حيث قابل بين ذهاب الأُحبة وبقاءه فرداً، وكأنه يلخص حاله وغرضه من القصيدة افتخارا بنفسه ومدى تجاهله لقومه.

المبحث الثالث: آليات الحجاج شبه المنطقي

تعد نظرية الحجاج نظرية لسانية تهتم بالوسائل اللغوية، وبإمكانات اللغة الطبيعية التي يتوفر عليها المتكلم؛ من أجل توجيه خطابه وجهة معينة بغرض تحقيق بعض الأهداف الحجاجية (العزاوي، 2006، ص 14-15). ولكن هذه الوسائل قد لا تكفي لإيصال هذه الطروحات إلى المتلقين ومن ثم التأثير فيهم على الوجه الذي يريد المتكلم. ولذلك فقد استعانت هذه النظرية بآليات غير لغوية، وهي الآليات شبه المنطقية، التي يفهم الحجاج فيها عن طريق البرهنة أو الاستدلال المنطقي، وأهم آليات الحجاج شبه المنطقي هو السلم الحجاجي، الذي سوف يطبقه البحث على قصيدة عمرو بن معدي كرب، موضوع هذه الدراسة.

السلم الحجاجي:

إن الحجج ذات طابع تدريجي وترتبي، من حيث قوتها وضعفها على ما يسمى بالسلم الحجاجي (مخلوفي، 2016-2017، ص 45)، حيث تنبني هذه الحجج وفق هذا الترتيب التدريجي، مما يجعلها منطقية ومقبولة، فتصبح ذات سلطة على المتلقي؛ حتى يقبل بها.

ويعرف طه عبد الرحمن السلم الحجاجي بأنه "عبارة عن مجموعة غير فارغة من الأقوال، مزودة بعلاقة ترتيبية وموفية بالشرطين التاليين:

- أ- كل قول يقع في مرتبة ما من السلم يلزم عنه ما يقع تحته، بحيث تلزم عن القول الموجود في الطرف الأعلى جميع الأقوال دونه.
- ب- كل قول كان في السلم دليلاً على مدلول معين، كان ما يعلوه مرتبة دليلاً أقوى عليه" (عبد الرحمن، 1998، ص 277).

وقد بين هذا السلم في الرسة الآتية (عبد الرحمن، 1998، ص 277):

نا [زيد من أنبل الناس خلقاً]

د - أكرم زيد عدوه

ج - أكرم زيد صديقه

ب - أكرم زيد أخاه



- حيث (ب، ج، د) ترمز إلى الأدلة، و(نا) إلى المدلول منها.
- فحينئذ فالقول د يلزم عنه القول ج، الذي يلزم عنه بدوره القول ب، كما أن د هو أقوى إثباتا للمدلول (نا) من ج الذي هو بدوره أقوى إثباتا لهذا المدلول من ب.
- وللسلم الحجاجي ثلاثة قوانين هي (العزوي، 2006، ص 22-25، مخلوفي، 2016-2017، ص 46-47):
- 1- قانون الخفض: ويعني أنه إذا صدق القول في مراتب معينة من السلم فإن نقيضه يصدق في المراتب التي تقع تحتها، ومثال ذلك:
- الجو ليس باردا.
 - لم يحضر الكثير من الأصدقاء.
- في هذين المثالين تم استبعاد التأويلات التي تفيد أن البرد قارس، وأن الأصدقاء كلهم حضروا، فيؤول المثالان إلى: الجو دافئ أو حار، ولم يحضر الحفل إلا القليل من الأصدقاء.
- 2- قانون تبديل السلم: ويعني أنه إذا كان القول دليلا على مدلول معين، فإن نقيض هذا القول دليل على نقيض مدلوله، ومثاله:
- أحمد مجتهد، فقد نجح.
 - أحمد ليس مجتهدا، إنه لم ينجح.
- وهذا يعني أنه إذا تم قبول الحجاج الوارد في المثال الأول، وجب قبول الحجاج الوارد في المثال الثاني.
- 3- قانون القلب: ويقضي أنه إذا كان أحد القولين أقوى من الآخر في التدليل على مدلول معين، فإن نقيض الثاني أقوى من نقيض الأول في التدليل على نقيض المدلول، ومثاله:
- خالد لا يحترم والديه.
 - خالد لا يحترم جيرانه.
- فإذا كان خالد لا يحترم والديه فكيف له أن يحترم جيرانه!
- ومما ورد من استعمال عمرو بن معدي كرب للسلام الحجاجية في قصيدته الدالية قوله:
- نازلتُ كبشَهُمْ وَلَمْ
أَرُ مِنْ نِزَالِ الْكَبِشِ بُدًّا
- فقولنا: (عمرو بن معدي كرب من أشجع الناس) يقتضي الآتي:
- ج- نازلت كبشهم (قائدهم في المعركة)
 - ب- نازلت شجعانهم، أي شجعان العدو
 - أ- نازلت ضعاف أعدائي
- فكل من (أ، ب، ج) رموز تدل على قولنا السابق (عمرو بن معدي كرب من أشجع الناس)؛ إذ إن القول ج يستلزم وجود القول ب، والقول ب يستلزم وجود القول أ قبله؛ لأنه أدنى مراتب الشجاعة، بينما القول ج هو أقوى إثباتا لهذا المدلول من ب، لأنه أعلى مراتب الشجاعة.
- كما أن الشاعر استعمل السلم الحجاجي في قوله:
- كَمَ مَنْ أَجَّ لِي صَالِحٍ
بَوَّأْتُهُ بِيَدَيَّ لِحَدَا
- مَا إِنْ جَزَعْتُ وَلَا هَلِيعَ
تُ وَلَا يَزِيدُ بُكَايَ زَنَدَا

وخلقت يوم خلقت جلدًا

ألبس ثنؤه أثوابه

ويتلخص معنى هذه الأبيات في قولنا: (عمرو بن معدي كرب جلدٌ، صبورٌ، قوي القلب، شديد البأس)، ويمكن تبين هذا المعنى في الآتي:

ج- دفنت أخي الصالح الموثوق به، ولم أجزع

ب- دفنت صديقي، ولم أجزع

أ- دفنت شخصاً ما، ولم أجزع

وهنا نلاحظ أن كلا من (أ، ب، ج) يرمز إلى الأدلة التي اجتلبناها من النص لتدل على قولنا السابق (عمرو بن معدي كرب جلدٌ، صبورٌ، قوي القلب، شديد البأس).

وقد جاءت هذه الحجج مرتبة على السلم الحجاجي حيث تفضي الأولى إلى حجة أقوى منها، وهكذا، فالقول ج يستلزم وجود القول ب، والقول ب يستلزم وجود القول أ قبله؛ لأنه أدنى مراتب الصبر وتحمل المصائب، بينما القول ج هو أقوى إثباتاً لهذا المدلول من ب، لأنه أعلى مراتب الثبات وعدم الهلع والخوف بسبب فقدان الإخوة الموثوق بهم والمعتمد عليهم في الشدائد، والنوائب.

ذلك أنه أراد أن يقول: "كم من أخٍ موثوق به فجعت بموته، وأحوجتُ إلى تولي دفنه ومباشرة تجهيزه، وهذا إذا ابتلي به المرء كان أعظم لجزعه، وأنكى لقلبه" (الطرايشي، 1985، ص 81)، ولكنه رغم هذا لم يجزع، ولم يهلع، ولم يضعف، فكان ذلك أدل على أنه لن يجزع ولن يهلع لموت من هم دون هذا الأخ، كالأصدقاء، وبقية الناس.

وهذه الحجج التي ساقها هنا، والتي أوردناها ضمن السلم الحجاجي، قد أراد الشاعر أن يخبر بها أعداءه من قبيلتي كعب، ونهد، بأنه شجاع باسل، لا يخاف لقاء الأعداء مهما كانت قوتهم، ومهما كانت شجاعة من ينازله، كما أنه صبور لا يجزع لموت إخوانه الأوفياء، مهما كان الاعتماد عليهم، فكيف بمن هم ممن لا يعتمد عليهم؛ مما زاد من قوة حجاجه، فهيأ خصومه لقبول طرحه هذا، ومن ثم التسليم والاقتران به.

النتائج:

اضطلع هذا البحث بدراسة دالية عمرو بن معدي كرب (ليس الجمال بمئزر) دراسة حجاجية، حيث تناول دراسة الآليات الحجاجية التي اعتمد عليها الشاعر في قصيدته؛ بغية إقناع المتلقيين والتأثير فيهم؛ وهذه الآليات هي: الآليات الحجاجية اللغوية، والآليات الحجاجية البلاغية، والآليات الحجاجية شبه المنطقية، وقد توصل البحث في الختام إلى نتائج وتوصيات يمكن عرضها على النحو الآتي:

اعتمد الشاعر على ألفاظ اللغة وتراكيبها في عملية الحجاج، لإقناع المخاطب، وجذب انتباهه، والتأثير في وجدانه. وكان للمفردات التي اختارها بعد حجاجي واضح فهي ذات طاقة تعبيرية واضحة في تأكيد تصور الشاعر للجمال وأسبابه. استعمل الشاعر الحجج المناسبة التي لا تفقد الشعر نزعة الجمالية، وفي الوقت ذاته تفي برسائله الإقناعية، لإقناع المتلقي برؤية الشاعر للجمال، وبيان حظه من أسباب ذلك الجمال، المتمثلة في شجاعته، وشدة بأسه، وتحمله للمصائب، وصبره عليها؛ فاستعمل من آليات الحجاج شبه المنطقي الحجج المبنية وفق السلم الحجاجي، ومن آليات الحجاج البلاغي حجة التشبيه وحجة الاستعارة، ومن آليات الحجاج اللغوي التكرار، والمقابلة، والوصف، وألفاظ التعليل، وصيغ المبالغة، والنفي، وقد قام كل منها بدوره في العملية الحجاجية.

يميل عمرو بن معدي كرب إلى استخدام الحجاج في القصيدة حيث جاءت مكونات العملية الحجاجية في القصيدة



محققة للنتائج التي أراد ان يوصلها للمتلقى.

كانت آليات الحجاج اللغوي هي الآليات المسيطرة على النص؛ لأن اللغة بطبيعتها وسيلة حجاجية في الأصل؛ إذ إن من أهدافها إقناع المتلقي والتأثير فيه.

تعددت آليات الحجاج اللغوي لدى عمرو بن معدي كرب، وتراوحت بين الكثرة والقلّة من حيث الورد، وقد كانت صيغ المبالغة هي الأقل وروداً؛ ولعل ذلك يرجع إلى اهتمام الشاعر بتصوير الواقع كما هو دون مبالغة، فقد كانت شجاعته وبأسه وصبره من الشهرة بمكان، ولذا لم ترد هذه الصيغ لديه كثيراً.

ظهرت آلية التكرار بشكل لافت في القصيدة؛ مما زاد من تأكيد الأفكار والموضوعات المراد إقناع المتلقين بها. استعان الشاعر بالآليات البلاغية في حجاجه، وتمثلت هذه الآليات في التشبيه والاستعارة؛ مما أكسب الخطاب بعداً حجاجياً، مع المحافظة على بُعد الشاعر والجمالي.

اعتمد الشاعر في إقناع ومحاججة خصومه، أو جمهور المتلقين، بما تتضمنه قصيدة من موضوعات تتعلق بتعريف الجمال من وجهة نظره، على الآليات الحجاجية شبه المنطقية، وكان أبرزها آلية السلم الحجاجي؛ حيث أبرز من خلاله شجاعته المنقطعة النظير، وصبره وتجلده اللذين عززا من مكانته في قومه، وفي نفوس خصومه؛ مما يؤكد ميله إلى فرض النتائج حتى وإن لم يقلها للمتلقى، ولكنها استنتاجات من الحجج المطروحة في القصيدة.

تعد هذه القصيدة أنموذجاً للنص الأدبي الذي يتوجه مبدعه فيه توجيهاً حجاجياً من أوله إلى آخره مع حفاظه على القيم الشعورية والفكرية والفنية التي هي من خصائص الشعر، فالقصيدة - مع وجود الزعة الحجاجية فيها - عامرة بالخيال والتصوير، والموسيقا الجميلة المحببة، والإيقاع الشجي الأخاذ.

التوصيات:

بعد استعراض النتائج التي توصل إليها البحث، وبناء على مضمونها فإنه يجدر بنا أن نوصي الباحثين والمهتمين بما يأتي: دراسة ديوان الشاعر عمرو بن معدي كرب كله دراسة حجاجية، فهو جدير بذلك لما يحويه من قيم حجاجية لا تخطئها العين.

دراسة دواوين الشعراء الفرسان حجاجياً؛ لأنهم رغم التعبير عن ذواتهم في أشعارهم كانوا يعنون بالوجدان الجمعي للأمة وبمتلقي شعرهم عبر العصور.

المراجع:

الإبي، ن. ط. م. (2022). توظيف الحجاج في مقرر (اللغة العربية3) بالتعليم الثانوي السعودي. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (16)، 277-312. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i16.944>

ولد الأمين، م. س. (2000). مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة، *مجلة عالم الفكر*، (2)، 53-94. التبريزي، (د.ت). *شرح الحماسة*، دار القلم.

الجبوري، ي. (1979). *الشعر الجاهلي: خصائصه وفنونه* (ط.2). مؤسسة الرسالة.

الجرجاني، ع. (1983) *كتاب التعريفات* (ط.1). دار الكتب العلمية.

الجفن، ع. ب. م. (2021). مقارنة الخطاب الأدبي - بين بلاغة الحجاج وبلاغة الأسلوب. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 1 (6)، 237-260. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i6.263>

الجندي، ع. (1966). *شعر الحرب في العصر الجاهلي* (ط.3). دار مكتبة الجامعة العربية.



- حسين، ع. م. (2012). جمال القيم عند الفرسان: عمرو بن معدي كرب مثالا، *مجلة جامعة دمشق*، 28 (3-4)، 51-81.
- ابن خلدون، ع. ا. (1988). *تاريخ ابن خلدون (ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر)* (خليل شحادة، تحقيق؛ ط. 2)، دار الفكر.
- الدريدي، س. (2011). *الحجاج في الشعر العربي، بنيته وأساليبه* (ط. 2). عالم الكتب الحديث.
- الزركشي، م. ب. ع. (1957). *البرهان في علوم القرآن* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق؛ ط. 1)، دار إحياء الكتب العربية عيسى البايي الحلبي وشركائه.
- السيوطي، ج. ا. (1981). *الإكليل في استنباط التنزيل* (سيف الدين عبد القادر الكاتب، تحقيق)، دار الكتب العلمية.
- شارودو، ب.، ومنغو، د. (2008). *معجم تحليل الخطاب* (عبد القادر المهيري، وحمادي صمود، ترجمة)، دار سيناترا.
- الشهري، ع. ا. (2004). *إستراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية* (ط. 1). دار الكتاب الجديد المتحدة.
- الطرايشي، م. (1985). *شعر عمرو بن معدي كرب التريدي* (ط. 2). مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.
- طيب، ن. (2011-2012). *البنية الحجاجية في النثر العباسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]، المركز الجامعي العقيد ألكي محند أولحاج، البويرة، الجزائر.
- عبادة، ا. (1998). *صور من البطولة في الشعر القديم* (ط. 1). الجريسي للطباعة والتصوير.
- عبد الرحمن، ط. (1998). *اللسان والميزان أو التكوثر العقلي* (ط. 1). المركز الثقافي العربي.
- عبد الرحمن، ط. (2000). *في أصول الحوار وتجديد علم الكلام* (ط. 2). المركز الثقافي العربي.
- العزاوي، أ. ب. (2006). *اللغة والحجاج* (ط. 1). العمدة في الطبع.
- كردي، ز. (2023). *الحجاج النبوي في قصة آدم وموسى عليهما السلام*، *مجلة العلوم العربية والإنسانية*، 6 (4)، 1-73.
- محمد، ع. ع. (2024). *تنقيح الأقوال في فهم فلسفة الجمال*، <http://www.saaaid.org/book/open.php?cat=8&book=6404>
- مخلوفي، ا. (2016-2017). *آليات الحجاج في كتاب وحي القلم* [رسالة ماستر غير منشورة]، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.
- المرزوقي. (د.ت). *شرح الحماسة*، دار الكتب العلمية.
- ابن منظور، م. (د.ت). *لسان العرب*، دار المعارف.
- ابن هشام. (1383). *شرح قطر الندى وبل الصدى* (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق؛ ط. 11)، دار الخیر.
- ابن هشام. (د.ت). *شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب* (عبد الغني الدقر، تحقيق)، الشركة المتحدة للتوزيع.
- واصل، عصام. (2020). *الأفعال الكلامية في ديوان أبجدية الروح*، *مجلة طلائع اللغة وبتائع الأدب*، 1 (1)، 74-98.
- ابن يعيش، م. ا. (د.ت). *شرح المفصل*، عالم الكتب.

Arabic References

- Al-Ibbi, N. T. M. (2022). Argumentation Approach Use in Saudi Secondary School Education Arabic Language 3 Course. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, (16), 277–312. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i16.944>
- Wuld al-Amin, M. S. (2000). Mafhūm al-Hajjāj 'inda byrlmān wa-taṭawwuruh fi al-balāghah al-mu'āshirah, *Majallat 'Ālam al-Fikr*, (2), 53-94.
- al-Tabrizi. (N. D.). *sharḥ al-Ḥamāsah*, Dār al-Qalam.
- al-Jubūrī, Y. (1979). *al-shi'r al-Jāhili: khaṣā'ishu wa-funūnuh* (2nd ed.). Mu'assasat al-Risālah.



- al-Jurjānī, 'A. (1983) *Kitāb al-'irfāt* (1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Jafen, A.-L. bin M. (2021). The Literary Discourse Approximation between the Rhetoric of: Argumentation and the Rhetoric of Style. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(6), 237–260. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i6.263>
- al-Jundī, 'A. (1966). *shī'r al-ḥarb fi al-'aṣr al-Jāhili* (3rd, ed.). Dār Maktabat al-Jamī'ah al-'Arabiyyah.
- Husayn, 'A. M. (2012). Jamāl al-Qayyim 'inda al-Fursān: 'Amr ibn Mu'addi krb mithālan, *Majallat Jamī'at Dimashq*, 28 (3-4). 51-81.
- Ibn Khaldūn, 'A. A. (1988). *Tārīkh Ibn Khaldūn (Dīwān al-mubtada' wa-al-khabar fi Tārīkh al-'Arab wa-al-Barbar wa-man 'āṣarahum min dhawī al-sha'n al-akbar)* (Khalīl Shihādah, taḥqīq; 2nd ed.), Dār al-Fikr.
- al-Duraydī, S. (2011). *al-Ḥajjāj fi al-shī'r al-'Arabī, binyatuhu wa-asālibuh* (2nd ed.). 'Ālam al-Kutub al-ḥadith.
- al-Zarkashī, M. b. 'A. (1957). *al-burhān fi 'ulūm al-Qur'ān* (Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, taḥqīq; 1st ed.), Dār Iḥyā' al-Kutub al-'Arabiyyah 'Isā al-Bābī al-Ḥalabī wa-shurakā'ih.
- al-Suyūṭī, J. A. (1981). *al-iklīl fi istinbāṭ al-tanzīl* (Sayf al-Dīn 'Abd al-Qādir al-Kātib, taḥqīq), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Shārwadw, b., wmgghw, D. (2008). *Mu'jam taḥlīl al-khiṭāb* ('Abd al-Qādir al-Mahīrī, wḥmādy Ṣammūd, tarjamāt), Dār Sinātrā.
- al-Shahrī, 'A. A. (2004). *Istirāṭijyāt al-khiṭāb muqārabah lughawiyah tadāwuliyah* (1st ed.). Dār al-Kitāb al-jadīd al-Muttaḥidah.
- al-Ṭarābīshī, M. (1985). *shī'r 'Amr ibn Mu'addi krb alzzubdy* (2nd ed.). Maṭbū'āt Majma' al-lughah al-'Arabiyyah bi-Dimashq.
- Ṭayyib, N. (2011-2012). *al-binyāh al-hijājīyah fi al-nathr al-'Abbāsī* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], al-Markaz al-Jāmī'ī al-'Aqīd akly Muḥannad Ūlḥājī, albwyryh, al-Jazā'ir.
- 'Ubādah, A. (1998). *ṣuwar min al-butūlah fi al-shī'r al-qadīm* (1st ed.). al-Juraysī lil-Ṭibā'ah wa-al-Taṣwīr.
- 'Abd al-Raḥmān, Ṭ. (1998). *al-lisān wa-al-mizān aw al-Takawthur al-'aqlī* (1st ed.). al-Markaz al-Thaqāfi al-'Arabī.
- 'Abd al-Raḥmān, Ṭ. (2000). *fi uṣūl al-ḥiwar wa-tajdid 'ilm al-kalām* (2nd ed.). al-Markaz al-Thaqāfi al-'Arabī.
- al-'Azzāwī, U. b. (2006). *al-lughah wa-al-hijāj* (1st ed.). al-'Umdah fi al-ṭab'.
- Kurdi, Z. (2023). al-Ḥajjāj al-Nabawī fi qīṣṣat Ādam wa-Mūsā 'alayhima al-Salām, *Majallat al-'Ulūm al-'Arabiyyah wa-al-insāniyyah*, 6 (4), 1-73.
- Muḥammad, 'A. 'A. (2024). Tanqīḥ al-aqwāl fi fahm Falsafat al-Jammāl, <http://www.saaaid.org/book/open.php?cat=8&book=6404>
- Makhlūfī, A. (2016-2017). *ālīyāt al-Ḥajjāj fi Kitāb waḥy al-Qalam* [Risālat māstīr ghayr manshūrah], Jamī'at qāṣdy mrbāḥ, Warqalah, al-Jazā'ir.
- al-Marzūqī. (N. D.). *sharḥ al-Ḥamāsah*, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn manzūr, M. (N. D.). *Lisān al-'Arab*, Dār al-Ma'ārif.
- Ibn Hishām. (1383). *sharḥ Qaṭar al-nadā wa-ball al-Ṣadā* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn 'Abd al-Ḥamīd, taḥqīq; Ṭ. 11), Dār al-Khayr.
- Ibn Hishām. (N. D.). *sharḥ Shudhūr al-dhahab fi mā'rifat kalām al-'Arab* ('Abd al-Ghanī al-Daqr, taḥqīq), al-Sharikah al-Muttaḥidah lil-Tawzī'.
- Wasel. E. (2020). Speech Acts in the collection poems: Abgadeyat Al-Roh "Alphabet of the Spirit, *Majallat Ṭalā'ī' al-lughah wa-badā'ī' al-adab*, 1(1), 74-98.
- Ibn Ya'īsh, M. A. (N. D.). *sharḥ al-Mufaṣṣal*, 'Ālam al-Kutub.





The Rhetoric of Caricature in Saudi Electronic Newspapers: A Study of Cartoons Depicting Contemporary Social Issues

Dr. Nawal Bint Saud Bin Saleh Al-Farhoud*

nsalfarhoud@pnu.edu.sa

Abstract:

This research examines the caricatures of Saudi artists Manal Al-Rasini and Abdullah Jaber, published in Saudi electronic newspapers, by analyzing a selection of works that portray contemporary societal issues through the lens of visual rhetoric. It explores the role of the visual image (caricature)—including its forms, colors, lines, and linguistic symbols—in presenting and addressing significant societal topics, as represented in expressive visuals published in electronic platforms such as *Al-Jazirah Newspaper*, *Makkah Newspaper*, and Instagram. The study is structured into an introduction, a theoretical framework, and two main sections. The first section focuses on the rhetoric of caricature in addressing the disadvantages of technology use, while the second examines the rhetoric of caricature in depicting broader societal issues. Key findings highlight the prominent use of pictorial paradox and contrast in the caricatures featured in Saudi electronic newspapers. Additionally, these caricatures are distinguished by their rhetorical ability to astonish and engage readers, effectively condensing multiple guiding messages into visually impactful representations.

Keywords: Visual Imagery, Caricature Drawings, Artistic Techniques, Societal Issues, Visual Rhetoric.

* Associate Professor of Rhetoric and Criticism, Department of Arabic Language and Literature, Princess Nourah bint Abdulrahman University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Farhoud, N. B. S. B. S. (2025). The Rhetoric of Caricature in Saudi Electronic Newspapers: A Study of Cartoons Depicting Contemporary Social Issues, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 48 -73.

© 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.



بلاغة الصورة الكاريكاتيرية في الصحف السعودية الإلكترونية دراسة في نماذج من الكاريكاتير الذي يصور المشكلات المجتمعية المعاصرة

د. نوال بنت سعود بن صالح الفرهود *

nsalfarhoud@pnu.edu.sa

الملخص:

يهدف البحث إلى تحليل الصورة الكاريكاتيرية في أعمال الفنانين السعوديين منال الرسيني وعبد الله جابر التي نُشرت في الصحف السعودية الإلكترونية، من خلال عينة من الكاريكاتير المعني بتصوير المشكلات المجتمعية المعاصرة في ضوء البلاغة المرئية، ويتناول دور الصورة المرئية (الكاريكاتيرية) بما تتضمنه من أشكال وألوان وخطوط وأيقونات لغوية في طرح ومعالجة بعض القضايا المهمة في المجتمع، من خلال صور مرئية معبرة، مما وجدته قد نُشر في الصحف الإلكترونية (جريدة الجزيرة، صحيفة مكة، انستقرام). وقد جاء البحث بعد مقدمة وتمهيد نظري، في مبحثين، الأول بلاغة الصورة الكاريكاتيرية التي تعالج مساوئ استعمال التقنية، والثاني بلاغة الصورة الكاريكاتيرية التي تعالج القضايا المجتمعية. ولعل من أبرز النتائج: بروز المفارقة التصويرية والمقابلة في الصور في الصحف السعودية الإلكترونية، واتسمت الصورة في الصحف السعودية الإلكترونية ببلاغة الدهشة التي تؤثر في جمهور القراء فضلاً عن اختزالها معاني توجيهية متعددة.

الكلمات المفتاحية: الصورة المرئية، الرسومات الكاريكاتيرية، التقنيات الفنية، قضايا المجتمع، البلاغة المرئية.

* أستاذ البلاغة والنقد المشارك - قسم اللغة العربية وآدابها - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الفرهود، ن. ب. س. ب. ص. (2025). بلاغة الصورة الكاريكاتيرية في الصحف السعودية الإلكترونية دراسة في نماذج من الكاريكاتير الذي يصور المشكلات المجتمعية المعاصرة، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 48-73.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

إن العلوم تتطور وتتجدد عبر الحضارات الإنسانية، والبلاغة العربية علم متجدد تبعاً للتطور الحضاري، وبالنظر إلى ميادين هذا العلم نجد أنها قد انتقلت نقلة واضحة سواء كان بالاستحداث أم بالتأثر بالحضارات الأخرى، والصورة البلاغية أحد تلك الميادين التي طالها ذلك التجديد فلم تعد تلك الصورة التقليدية التي يتلقاها الجمهور عبر اللغة فقط، بل أصبحت تتشكل من أيقونات متأزرة شكلية ولغوية.

وهذا البحث بعنوان (بلاغة الصورة الكاريكاتيرية في الصحف السعودية الإلكترونية: دراسة في نماذج من الكاريكاتير الذي يصور المشكلات المجتمعية المعاصرة)، يتناول دور الصورة المرئية (الكاريكاتيرية) بما تتضمنه من أشكال وألوان وخطوط وأيقونات لغوية في سبيل طرح ومعالجة بعض القضايا المهمة في المجتمع، من خلال صور مرئية معبرة استقيتها من رسومات الفنانة التشكيلية (منال الرسي) والفنان التشكيلي (عبدالله جابر) مما وجدته قد نشر في الصحف الإلكترونية (جريدة الجزيرة، صحيفة مكة، انستقرام).

وتكمن أهمية هذا الموضوع وهو بلاغة الصورة الكاريكاتيرية وعلاماتها البصرية في معالجة الواقع وترميم العلاقات الاجتماعية وتجديد الوعي وتعزيزه بخطر التقنية المعاصرة وخاصة الجوال وشبكات التواصل الاجتماعي على الفرد والأسرة والمجتمع في كونه يلامس أبرز المشكلات الاجتماعية والهموم الأسرية على كافة الأصعدة من خلال وسيلة حديثة تتمثل في (الرسومات الكاريكاتيرية).

ويحاول البحث الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

- ما أنواع الصورة البلاغية الموظفة في الصور المرئية الكاريكاتيرية في معالجة المشكلات التي تفرق المجتمع والمساوئ السلبية لاستخدام التقنية؟

- ما مدى تضافر هذه الأدوات البلاغية مع الإيحاءات والظلال التي تعكسها تلك العلامات في إيقاع متسارع زاهر مشحون بالإبداع مكتنز بشتى المعاني والدلالات؟

ومن الأسباب الدافعة إلى اختيار هذا الموضوع تغيير النظرة السائدة نحو جمود البلاغة العربية وعدم استيعابها ومواكبتها لكل ما هو جديد ومتطور، حيث باتت الصورة المرئية قالباً حياً يحتضن هموم المجتمع، يضاف إلى ذلك بيان توجه بعض أفراد المجتمع من خلال ما برعوا فيه في محاولة نقل كثير من قضايا المجتمع ومحاولة لفت النظر لمعالجتها وتصحيح أوضاعها. ويهدف هذا البحث إلى إبراز أكثر المشكلات الاجتماعية التي لقيت اهتماماً من بعض أفراد المجتمع (الرسامين الكاريكاتيريين)، وإثبات قدرة (الصورة الكاريكاتيرية) على اختزال كثير من الدلالات من خلال ما تحويه من رموز وإشارات مختلفة في معالجة تلك المشكلات إضافة إلى دورها في عرض مساوئ التقنية على جميع فئات المجتمع على اختلاف أعمارهم وأجناسهم وثقافتهم.

وحين الوقوف على الدراسات السابقة نجد دراسات بلاغية تناولت بلاغة الصورة الكاريكاتيرية مثل:

1- الاشتغال البلاغي في الخطابات البصرية مقارنة نظرية تطبيقية على الصورة الكاريكاتورية، آمال قاسمي، مجلة الاتصال والصحافة، مج5، عدد2، 2018م، وتختلف هذه الدراسة في نماذجها والقضايا التي تناولتها عن البحث الحالي.

2- ثقافة التشكيل البصري للصورة الكاريكاتورية عند ناجي العلي، مجلة النص، قاسم أمينة آمال، أبو القاسم سعد الله، جامعة الجزائر، مج9، عدد3، 2022م. وهذه دراسة خاصة برسومات الفنان الفلسطيني ناجي العلي.

3- دلالة الصورة الكاريكاتورية "قراءة في نماذج عن الأزمة السورية"، فريدة مقالاتي، مجلة فتوحات، عدد4، 2017م. وهي دراسة مقصورة على كل ما يتعلق بالأزمة السورية.

4- البلاغة المرئية وحجاجيتها في الرسم الكاريكاتوري خطاب المرأة السعودية في رسومات منال الرسييني نموذجاً، أفراح عبدالعزيز العجلان، مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغة العربية وأدائها، عدد31، 2023م. ويختلف هذا البحث عن هذه الدراسة في أن الرسومات غير مقصورة على الفنانة منال الرسييني، وإنما أضيف معها فنان تشكيلي آخر هو عبدالله جابر، والاختلاف الآخر أن الرسومات الكاريكاتورية ناقشت قضايا وهموما اجتماعية مختلفة تماماً عن قضايا هذا البحث.

ويقوم هذا البحث على مقدمة وتمهيد ومبحثين، ونتائج، مرتبة وفق الآتي:

التمهيد: البلاغة المرئية.

المبحث الأول: بلاغة الصور الكاريكاتيرية في التوظيف السيئ للتقنية.

المبحث الثاني: بلاغة الصور الكاريكاتيرية في طرح القضايا الاجتماعية.

الخاتمة وتتضمن أهم النتائج التي توصل إليها البحث.

تمهيد: البلاغة المرئية

مما شاع حديثاً من المصطلحات البلاغية مصطلح البلاغة المرئية أو بلاغة الصورة، وهذا النوع من البلاغة قد تناوله العلماء قديماً، وإن لم يُصطلح على تسميته كما هو الحال في العصر الحديث، وقد أورد الجاحظ في كتابه البيان والتبيين قولاً لابن المقفع يقول فيه: (البلاغة اسم جامع لمعان تجري في وجوه كثيرة. فمنها ما يكون في السكوت، ومنها ما يكون في الاستماع، ومنها ما يكون في الإشارة، ومنها ما يكون في الاحتجاج، ومنها ما يكون جواباً، ومنها ما يكون ابتداءً، ومنها ما يكون شعراً، ومنها ما يكون سجعا وخطباً، ومنها ما يكون رسائل. فعامّة ما يكون من هذه الأبواب الوحي فيها، والإشارة إلى المعنى، والإيجاز، هو البلاغة) (الجاحظ، 1423: 114/1).

فمما يتضح من النص أن البلاغة قد تأتي في وجوه كثيرة غير مقصورة على اللغة، فقد تكون في صورة إشارة أو لمحة أو حركة أو سكوت أو استماع، وهذا ما يؤكد أن البلاغة إيجاز فيحتوي التصوير ويحدث حركة حسية داخل النص.

وقد أشار أحد الباحثين إلى اتساع دائرة البلاغة لتشمل كل ما يمكن تصوّره في البلاغة الجديدة وهذا ما يمكن ملاحظته من معنى حرف التبويض الوارد في قول ابن المقفع، فهو يذكر بعضها ويترك ذكر أنواع أخرى قد تستحدث لاحقاً؛ ليكون التجديد من يظهرها في صورة جديدة ويصبغها صبغة مختلفة، ويمنحها المنهج والوظيفة (مكلف، 2018، ص423).

فالبلاغة العربية -كما يصفها أحمد مطلوب- هي: (الفن الذي لم ينضج ولم يحترق) (مطلوب، 1993، ص9)، ومما جعل البلاغة العربية تحتفظ بانتعاشها هو استيعابها للجديد من المنهجيات البلاغية المعاصرة وانفتاحها وتحولها نحو مقاربات بلاغية تنسجم مع رياح المعاصرة والتجديد القريبة من الجمهور الذي يتطلع إلى صياغة خطاب بلاغي مؤثر يعتمد العقل والأهواء (مكلف، 2018، ص422).

وثقافة الصورة سيطرت حديثاً على نمط التلقي، لا سيّما في مجتمعات غدت فيها الماركة المسجلة أهم من الجودة، والشكل السطحي الخارجي أهم من المكونات والمحتوى، وسرعة التناول والتناقل أهم من صحة المعلومة أو الخبر أو مرجعية الرسالة، لقد أصبحت هذه العلامات التقنية بوسائطها الافتراضية، وما تحويه من صور متنوعة، وفيديوهات وخرائط

مختلفة، ورسوم توضيحية بيانية مفاتيح المعارف وأرشيف الماضي والحاضر، الذي سيُحفظ للمستقبل (عيد، 2021، ص 1239، وصويلح، 2021).

إن الصورة -بما فيها من أشكال متنوعة وإشارات وألوان حتى وإن كانت صامتة- تستلزم القراءة بصورة أكثر عمقا، فعلى المتلقي أن يتخطى النص ويطوي النظرة الأولى السطحية أو المعتادة فتكون مسافة التأويل بين الوعي والتفكيك باتجاه الصميم لاستدعائه وتشرح النص البصري بألوانه وظلاله وخطوطه وإشاراته (عيد، 2021، ص 1248).

فمن مميزات خصائص الصورة المرئية أنها متعددة المعاني كثيرة الإيحاء، فهي تركز على أكثر من مكون (الخطوط، الألوان، الأيقونات، والأشكال...)، وتتضمن مجموعة من المدلولات، فالصورة تتشكل وفق مجموعة من العلامات التي تتسم بتشتت معانيها وعدم استقرارها على معنى واحد. وهي ظاهرة التمسست المجتمعات تقنيات مختلفة لاستيعابها من بينها الرسالة اللغوية المرافقة للصورة التي يؤتي بها كي تضع حدا لحالة التشتت التي يعيشها القارئ إزاء هذه العلامات الفلقة الأبقة معانيها من عقله (عبيد، 2013، ص 206، صويلح، والجوزي، 2020).

(ينظر للصورة كبنية نصية غير لفظية، ليست منغلقة على نفسها وإنما تقوم على مكونات ثلاثة: التركيبي، بما ينعقد بين العلامة والعلامة من صلات، والدلالي بتناول العلامة وعلاقتها بالواقع المعيش أو الافتراضي، والتداولي الذي يهتم بالجانب العملي للصورة وعلاقتها بين مستعملها وطرائق تداولها وما تحدثه في متلقيها من آثار ضمن سياقها) (عيد، 2021، ص 1254). ونظرا لما للصورة من خاصية تشكيلية وتمثيلية فلا يمكن التغير فيها في التركيب اللغوي من إبدال أو حذف أو تقديم أو تأخير، فالصورة إذن بدورها يمكنها التعبير عن كم كبير من الأفكار إذ هي رمز غير لسانی فيها إشارات دلالية لا يجوز التجزؤ عليها وتحليلها إلى وحدات أصغر إذ هي إشارات محسوسة تحقق هدفا تواصليا معينا (عيد، 2021، ص 1256). فهناك تفاعل داخل الصورة يثير علاقات مترابطة تؤثر فينا من داخلنا، لا لأننا ننساق معها بطواعية ولكن - أيضا- لأنها تحدث تأثيرا في خيالنا وردود أفعالنا (الزاهي، 2013، ص 228).

إذن هناك تفاعل بين أجزاء الصورة المختلفة، وهناك تفاعل آخر بين ما يسمى بالصورة أو الأيقونة الشكلية والأيقونة اللغوية (التوصيف البلاغي في اللوحة الخطابية محاكاة لأصرب من التواصل الطبيعي المبني على ازدواجية اللغوي والأيقوني وتتام بنيتيها وتضافرهما لإنتاج بنية كلية لم يشأ الباحث أن ييوح بها) (شعلال، 2020، ص 216).

(حملت الصورة المرئية على عاتقها مهمة كسر الحواجز الثقافية ابتداء، وتمثيل المسكوت عنه في أبجديات العالم الإنساني، إنه عصر الصورة بلا منازع، عصر يحيل السواد ضياء، ويمنح التفتيت عمراناً، إنها سلطة تواصلية يعكف على صياغة مشهدها لفييف من خبراء التواصل والتقنية معا، ليتم تقديم مشاهد إبلاغية إرسالية تحفظ الوجود وتغيره حسب ما تراه مناسبة في عصر غدت الغاية فيه مرئية، والصيغ التعبيرية مرئية، والنسق الثقافي مرهونا بعملية إنتاج مرئي، وبذلك عدت الصورة نشاطا إنسانيا وجوديا) (سعدالله، 2009، ص 31).

فالصورة نوع من أنواع العلامات، وهذه العلامات في أبسط معانيها شيء مادي، تستدعي إلى الذهن شيئا معنويا (قاسم، 1995، ص 261). وتنطوي الدلالة في الصورة على شيء من الخفاء وعدم الوضوح؛ وذلك لأن الدلالة هنا ليست معطى حاضرا من معطيات الصورة، أو سمة من سماتها وإنما هي معنى يختلف باختلاف السياق الذي ترد فيه تلك الصورة، ولهذا تحتاج كثيرا إلى تفسير عميق ينبثق من فهم وإدراك جيد لها (غراب، 2016، ص 14).

ونخلص بعد هذا إلى أن الصورة لا تنشأ بمعزل عن ألوان المعنى في سماء التواصل الاجتماعي، فهي لا تنأى بعيداً عن تلك التحركات التي تخلق الدلالة داخل الحياة الاجتماعية، فالثقافة لها تأثيرها في احتضان الصورة منذ ولادتها، بل وحتى قبل أن تكون مجرد فكرة في ذهن المبدع، ولا يخلو الانطباع التمثيلي الذي تتركه من البعد الخطابي (شيباني، 2009، ص 69). ومن نماذج الصورة المرئية فن الكاريكاتير ويرجع أصل الكلمة إلى اللغة اللاتينية، والكلمة أربعة معانٍ: يملأ، يعي، يشحن، يبالغ، ولهذا الرأي نصيب من الوجهة، وفي هذا الصدد فإن كلمة character هي الأصل لأن معناها له عدة مترادفات وهي: صفة، سجية، خلق، رقم، حرف، نوع، جنس، وهذه المترادفات تتوافق مع معنى الطابع الذي يعتبر أهم العناصر التي يقوم عليها فن الكاريكاتير، كما أن كلمة طابع يمكن النظر إليها على أنها كلمة أخلاق وهو ما يعني كون التسمية خاصة بالإنسان، ومن هنا فكل كلمة character هي الأكثر صلاحية للكشف عن الوظيفة الأساسية للكاريكاتير وبالذات عن مضمون الجوهر الموضوعي، وليس الاكتفاء بالشكل الظاهري (هجرس، 2005، ص 30).

وفن الكاريكاتير في الاصطلاح يعني بذل كل الجهد، أو المبالغة والمغالاة، فهو: صورة، رسم، وصف، أو تصوير وتشخيص هزلي نتيجة لمزج الواقع بالخيال، كما أنه فن تصويري ورسم تشخيصي من الفنون الجميلة، وعادة ما يكون رسماً (بنص أو بدون نص) ويسمى بالشكل الأساسي "التصوير الهجائي"، ويحتوي على ظواهر عديدة مضحكة، اجتماعية أو سياسية.. إلخ. سواء لأشخاص حقيقيين أو لصفاتهم أو بالاستعاضة عن تشخيصهم بطريقة تجعلنا نتعرف عنهم عن طريق سلوكهم مثلاً أو مقولاتهم المشهورة (سلامة، 2015).

ويتميز هذا الفن بأنه يتعد عن التناغم المنتظم للشكل أو يعني عدم الاهتمام بالنسب الطبيعية وكذلك المبالغة والتشويه في الشكل (طاهر، 2003، ص 13)

وللكاريكاتير أنواع مختلفة منها: السياسي والاجتماعي والفكاهي وكذلك كاريكاتير دون النص وكاريكاتير مع النص التعليقي (عامر، 2016، ص 219).

المبحث الأول: بلاغة الصور الكاريكاتيرية في التوظيف السيئ للتقنية
النموذج الأول:



<https://www.al-jazirah.com/2018/20180712/cr2.htm>

الصورة تحمل أيقونتين: تشكيلية في صورة طفل وأفعى ضخمة ومثلجات، ولغوية تحمل عبارة (ألعاب إلكترونية) وكلها تمثل هيمنة الألعاب الإلكترونية على فئة الأطفال والمراهقين واستحواذها على وقتهم الذي ينبغي استغلاله بما يعود عليهم بالنفع والفائدة، حيث تجاوز الأمر مجرد التسلية والترويح إلى السيطرة الكاملة على عقولهم.

ولا يخفى ما لها من أضرار جسيمة قد لا تظهر بصورة مباشرة على هذه الفئة الناشئة من المجتمع، ومن هذه المخاطر الإشعاعات التي تؤثر على مركز البصر وضعف التركيز والانطواءات السلبية وسرعة الغضب والتهيج العصبي، وبث كثير من السموم الدينية والأفكار السيئة المنحرفة.

ونلاحظ ظهور الجانب الباهر الفاتن والمغري في شكل الحلوى الباردة (المثلجات) التي يمسكها الطفل في يده ولا يرى منها إلا اللذة وحلاوة الطعم، وقد جسدت الصورة الضرر الخفي الناجم من تلك الألعاب على شاكلة أفعى سامة، وفي الصورة تورية عن معنى ظاهر حسن يتمثل في المثلجات ذات الطعم الحسن وهو غير مقصود، ومعنى آخر خفي هو المقصود يتمثل في سمية التقنية على ذلك الطفل، ويبدو هذا المعنى مستوحى من قول الشاعر (فراج، 2019):

يعطيك من طرف اللسان حلاوة ويروغ منك كما يروغ الثعلبُ

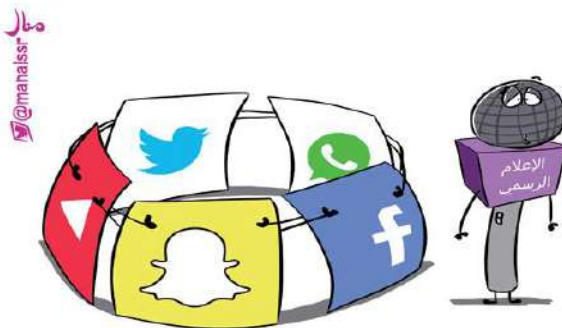
وقول الآخر (ابن شداد، 1992، ص 119):

إن الأفاعي وإن لانت ملامسها عند القلب في أنيابها العطبُ

وضخامة حجم الخطر المتمثل في ضخامة رأس الأفعى واتساع حلقها وتكشيرها عن أنيابها الحادة مقارنة بالضحية (الطفل) استعارة، حيث استعيرت الأفعى للعبة الإلكترونية السامة للأفكار والأبصار؛ لبيان جسامة وفداحة الخطر الناجم والمسيطر على عقول وصحة الأطفال المدمنين على هذه الألعاب الإلكترونية.

الأيقونة التشكيلية	المستوى الظاهر	المستوى البلاغي
الأفعى	أفعى تكشف عن أنيابها الحادة مع اتساع حلقها وتقاطر اللعاب من بين أنيابها.	استعارة لتصوير جسامة وفداحة الخطر الناجم والمسيطر على الصحة النفسية والعقلية للأطفال.
المثلجات	طفل يلعب مثلجات في يده باستمتاع.	تورية بإظهار مثلجات، والمعنى الخفي سموم التقنية.

النموذج الثاني:



<https://www.al-jazirah.com/2017/20170406/cr2.htm>

يظهر في الأيقونة التشكيلية مجموعة من تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي (سناب شات، فيسبوك، يوتيوب، تويتر، واتس أب) على شكل حلقة متصلة يمسك كل واحد منهما بالآخر بيديه، وفي جهة من الصورة تبدو أيقونة شكلية في

صورة لاقط صوتي في جوفة أيقونة لغوية تحمل عبارة (الإعلام الرسمي) مصطبغ باللون الرمادي الداكن الذي يعطي شعورا بالحزن والانزعاج والضجر وفي حلقه مكعب يصطبغ باللون البنفسجي الذي هو لون الاعتدال، ويعد رمزا للوضوح، ونفاذ البصيرة، والعمل العاقل، والتوازن، والذكاء، والحكمة (عبيد، 2013، ص 116-119).

وله يدان منسدلتان، وكذلك له عينان يظهر من شكلهما حالة الخذلان والاستياء من الواقع الذي آل إليه حال المجتمع في عدم أخذ الأخبار من مصادرها الرسمية الصحيحة، والالتفات إلى المصادر الأخرى التي قد تعطي الأخبار والمعلومات بشكل إما خاطئ أو مبالغ فيه لجذب أكبر عدد من الجمهور والمتابعين. واجتماع وسائل التواصل بألوانها المبهجة كناية عن نشاطها وتكاتها وسرورها في التأثير؛ وذلك لتوجه الناس إليها مقارنة بالإعلام الرسمي ذي اللون الداكن والمستاء من انصراف الجمهور عنه.

الأيقونة التشكيلية	المستوى الظاهر	المستوى البلاغي
لاقط داكن+ وسائل تواصل مجتمعة؟	انعزال اللاقط الداكن واجتماع وسائل التواصل بألوان مبهجة	كناية عن نشاط وسائل التواصل وتكاتها وسرورها بسبب توجه الناس إليها واستياء الإعلام الرسمي من انصراف الجمهور عنه.

النموذج الثالث:



<https://www.al-jazirah.com/2015/20151211/cr5.htm>

تتكون الصورة من أيقونة شكلية وأيقونتين لغويتين، تصور إحدى أهم سلبيات وسائل التواصل الاجتماعي؛ إذ قد تتسبب في إبطال عمل الخير أو القيام بالعبادات المتنوعة حيث قد يدخل فيها شيء من الرياء، وفي الصورة أحد هذه الأعمال إذ يظهر فيها رجلان أحدهما مقتدر ذو ملابس حسنة وممسك بيده هاتفاً متنقلاً يوثق عن طريقه ما أعطاه لراعي الغنم من ملابس، وزاد على ذلك الأيقونتين اللغويتين: (التباهي بفعل الخير) و(صديق... قل شكراً)، لينقل بهذه العبارة شعور الدهشة والاستهجان من قبل الراعي، وظهور وجه الرجل الذي على اليمين واضحاً مع برودة الجو واتساع حدقة العينين كناية عن شدة حرصه على دقة التوثيق، وأن هذا العمل صادر منه تباهياً أمام الآخرين الذين يحرص على وصول الصورة إليهم عن طريق هاتفه؛ لعله ينال بذلك المديح والثناء.

المستوى البلاغي	المستوى الظاهر	الأيقونة التشكيلية
رجل يحمل هاتفه نقالا وآخر يحمل ملابس شتاء.	صورة رجل معه هاتف نقال يحاول جاهدا توثيق عمله وبجانبه رجل فقير يحمل ملابس شتوية وينظر إليه باستغراب.	كناية عن شدة حرصه على دقة التوثيق وإخبار الناس بعمله للخير لعله ينال مديحهم.

النموذج الرابع:



<https://www.al-jazirah.com/2012/20121106/cartoon.htm>

يبدو هنا موقفان متناقضان لحالة أسرة واحدة مكونة من أب وأم وثلاثة أطفال قبل دخول وسائل التواصل الاجتماعي، وبعد دخولها، حيث نجد أن الصورة الأولى تحكي اجتماع الأسرة في انسجام تام يلحظ من شكل عيونهم التي تنظر جميعها لنقطة واحدة، بينما في الصورة المقابلة نجد أن الذي يجمعهم فقط — على اختلاف أعمارهم- جهاز متعدد الفتحات مستخدم لشحن الأجهزة التي بين أيديهم، وكل واحد منهم مشغول على انفراد بتصفح الجهاز الخاص به، فأجسادهم مجتمعة إلا أن قلوبهم وأفكارهم شتى.

وتظهر المفارقة التصويرية من خلال الصورتين المتناقضتين للحال التي آلت إليها الأسر في الوقت الحاضر مع دخول عصر التقنية والإنترنت، وأيضا نجد في إبراز هاتين الصورتين المتناقضتين كناية عن التأثير السلبي للتقنية على الأفراد والمجتمعات.

فاجتماع الأسرة في الصورة الثانية ليس كما هو في الصورة الأولى وإنما يجمعهم ما يسعى به (التوصيلة الكهربائية) وهذه كناية أخرى تكونت داخل الكناية الأولى مفادها قضاء أغلب الوقت في متابعة الأجهزة الإلكترونية، فهم مضطرون للشحن المتواصل لها.

المستوى البلاغي	المستوى الظاهر	الأيقونة التشكيلية
المفارقة التصويرية من خلال الصورتين المتناقضتين للحال التي آلت إليها الأسرة في الوقت الحاضر مع دخول التقنية والإنترنت.	يظهر أفراد الأسرة متعلقين في صورتين مختلفتين الأولى بصورة طبيعية حضورا عقليا وجسديا، بينما في الصورة الثانية حضورهم جسدي وقلوبهم متباعدة.	صورتان لأفراد أسرة واحدة قبل وجود الإنترنت وبعده
كناية مفادها قضاء الأسرة أغلب الوقت في متابعة الأجهزة الإلكترونية فهم مضطرون للشحن المتواصل لها.	توصيلة كهربائية فيها مجموعة من الشواحن بعدد الأجهزة التي تستخدمها الأسرة.	توصيلة كهربائية

النموذج الخامس:



https://www.al-jazirah.com/2016/20160607/cr7.htm#google_vignette

الصورة المرئية تمثل مفارقة تصويرية بين اشتهار مشاهير السناب شات على اختلاف ثقافتهم وبيئاتهم ومعالجتهم للقضايا الاجتماعية وجودة محتواهم، وبين المبدعين والمؤثرين تأثيرا إيجابيا من أصحاب الفكر الراقى، الثقافة الواعية، حيث ساعد تطبيق السناب شات على انتشار واشتهار فئة كبيرة من المشاهير، على أن بعضهم قد لا يحمل الفكر الناضج والثقافة الثرية والمحتوى المفيد، ولكن للأسف نجد لهم أصداء وشريحة كبيرة من الناس الذين يضيعون الوقت في متابعة يومياتهم. وفي اشتغال الصورة على الجنسيتين دلالة على سعة الانتشار وأنه غير مقصور على جنس دون آخر.

الأيقونة التشكيلية	المستوى الظاهر	المستوى البلاغي
صورة رجل مبدع مقصي وفي الجهة	ظهور رجل مبدع عابس الوجه منفردا	المفارقة التصويرية بين اشتهار مشاهير
المقابلة مجموعة من مشاهير السناب	وفي المقابل مجموعة من مشاهير	السناب شات وخفوت شأن المبدعين
شات من الذكور والإناث.	السناب شات تظهر عليهم علامات	والمؤثرين أصحاب الفكر الراقى.
	التقاط الصور العشوائية	

النموذج السادس:



<https://twitter.com/SaudiNews50/status/565064063009296384>

إن الصورة المرئية تنقل لنا سلبية أخرى تضاف إلى سلبيات وسائل التواصل وهي انكشاف خصوصيات البيوت وأسرارها ونقلها إلى العالم الخارجي، وخاصة برنامج السناپ شات الذي يحرص كثير من الناس على نقل تفاصيل يومياتهم من خلاله، وهذا في جهة البيت التي تدخل من خلالها أيقونات التواصل الاجتماعي مسرعة لاختراق تلك الخصوصيات التي ربما تجد تعاضدا وردود أفعال معاكسة من بعض أفراد الأسرة.

حيث نجد الجهة المقابلة يعلوها قطرة عرق تشعر بعدم الارتياح والإحراج ممن يرفض هذا الانكشاف لأسراره وخصوصياته. ونماذج ذلك كثيرة على أرض الواقع، والصورة تشكل مقابلة بين حال الانكشاف المتمثل في جهة من المنزل، وحال الاستقرار المتمثل في جهة أخرى من المنزل، حيث قد يتسبب انكشاف الأسرار إلى عرقلة كثير من المصالح. بينما في الجهة الأخرى التي تمثل أفراد الأسرة الذين يرغبون بالحفاظ على خصوصياتهم نجد الأشجار التي تحيط بالبناء الخارجي دليلا على الاستقرار وكذلك النماء والراحة.

وفي انكشاف السور من أسفله كناية عن انكشاف الستر، وكذلك العرق في الجهة المقابلة كناية عن الإحراج والضيق وعدم الارتياح من بعض أفراد الأسرة، وسرعة جري أيقونة السناپ شات كناية عن سرعة نقله للخصوصيات اليومية للأسرة.

المستوى البلاغي	المستوى الظاهر	الأيقونة التشكيلية
مقابلة بين حال الانكشاف في جهة من المنزل وحال الاستقرار المتمثل في الجهة الأخرى.	صورة منزل منكشف من أحد جوانبه ويتسلل من هذا الجانب مجموعة من التطبيقات الإلكترونية والجانب الآخر محكم الشكل ومورق.	منزل وأيقونات وسائل التواصل الاجتماعي
كناية عن انكشاف ستر أهل البيت.	أيقونات إلكترونية تقتلع سور المنزل وتتسلل من أسفله	مجموعة من التطبيقات متسلسلة من تحت سور المنزل

النموذج السابع:

الخروج من القروبات العائلية



<https://www.al-jazirah.com/2015/20150316/cr6.htm>

تمثل الرسوم الكاريكاتورية الأثر السلبي لبعض وسائل التواصل الاجتماعية مثل مجموعة (الواتس أب)، حيث نرى مجموعة نساء مختلفات الأعمار والهيات واللباس وكذلك الثقافة، يطوقهن حزام أخضر عليه علامة الواتس أب وتحاول إحداهن الانفلات بقوة من هذا الحزام، وهذا ما يمثل نفور بعض الأشخاص من ذوي الطبيعة الحساسة سريعة الانفعال. وقد أوجت الرسوم بردود أفعال المنضمين لتلك المجموعات واختلاف تقبلهم لما يثار من موضوعات في تلك المجموعات، إضافة إلى اختلاف الأعضاء في ردود أفعالهم تجاه خروج فرد من تلك المجموعة، فأحدهم كما تمثله

الفتاة ذات اللباس الأخضر الأكثر انزعاجا وكذلك ما تشيعه من كره متمثل في المرأة ذات اللباس الأصفر، على أن هذه المشاعر قد لا تقف عند حدود المجموعة بل تتجاوزها إلى العلاقات الاجتماعية على أرض الواقع، وكذلك تشتمل الرسمة على أيقونة لغوية عنوانها (الخروج من القروبات العائلية) وفيها يتضح أن تفكك العلاقات والتأثير السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي قد يكون أثره واضحا في حدود أفراد العائلة الواحدة، وإغماض المرأة التي تريد الانفلات من المجموعة كناية عن التأثير السلبي النفسي العميق لديها إذ تحاول ألا ترى من أفراد المجموعة أحدا على اختلاف قرابته لها وعلى اختلاف حرصهم على بقائها في المجموعة.

المستوى الظاهر	المستوى البلاغي	الأيقونة التشكيلية
يظهر الرسم مجموعة من النساء	كناية عن التأثير السلبي العميق	مجموعة من النساء وأيقونة الواتس
مختلفات الأعمار واللباس يطوقهن	لمجموعات الواتس أب وخاصة في	أب
حزام أخضر عليه علامة الواتس أب	المجتمع النسائي.	
تحاول إحداهن الانفلات منه بقوة.		

النموذج الثامن:



<https://www.instagram.com/manaltoon?igsh=aHpsOWJ6YmQwamtk>

تحمل الرسمة أيقونة تشكيلية تتمثل في شعار إحدى وسائل التواصل الاجتماعي (سناپ شات) الأكثر انتشارا واستخداما من جميع فئات المجتمع صغارا وكبارا، ذكورا وإناثا، غير أن الأيقونة التشكيلية قصرت التفاعل مع هذا البرنامج على المرأة نظرا لطبيعة المرأة في الشغف بالتصوير وحب الظهور.

ومن جانب آخر نجد دلالات عديدة فأيقونة الجوال التي تشكلت على هيئة سلة مهملات تحتوي على مجموعة من حسابات سناپ شات فيها دلالة على الشغف بمتابعة ما يتاح عبر هذا البرنامج والاطلاع على يوميات الناس سواء كانوا من المشهورين أو من المعارف وذوي القربى، ولا شك أن في هذا هدرا للوقت وصدعا في جدار العلاقات الاجتماعية عن طريق حدوث المقارنات بين المستويات المتفاوتة، وما فيه كذلك من خداع بالتصوير بما قد لا ينقل الواقع ويحليه.

وهذه الحسابات الهادمة والمدمرة كان من الأولى أن تكون من سقط المتاع الذي مكانه سلة المهملات، وقطرات الماء المتساقطة من تلك الأيقونة التشكيلية في أكثر من موضع تدل على أن هذا البرنامج - بخاصة - شاغل الناس؛ بنقله لأخبار الساعة والانشغال بتبنيها لحظة بلحظة، وفي تعليق تلك الأيقونات على حبل الغسيل المتخصص في نشر الملابس كناية عن

أن هذا البرنامج يسرب الأخبار التي ينبغي أن تكون خاصة وليست قابلة للنشر في أوساط الناس والتي ستوقع أصحابها في مشاكل اجتماعية ونفسية وصحية هم في غنى عنها.

المستوى البلاغي	المستوى الظاهر	الأيقونة التشكيلية
كناية عن أن برنامج السناپ شات يسرب الأخبار التي ينبغي أن تكون خاصة.	تظهر في الصورة امرأة تقوم بنشر أيقونات السناپ شات على حبل الغسيل.	امرأة تنشر مجموعة من أيقونات السناپ شات

النموذج التاسع:



<https://makkahnewspaper.com/article/1553589/%D9%83%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D9%83%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%B1/%D9%83%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D9%83%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%B1-%D9%82%D9%84-%D9%84%D9%8A-%D9%85%D9%86-%D8%AA%D8%B5%D8%AF%D9%82-%D8%A3%D9%82%D9%88%D9%84-%D9%84%D9%83-%D9%85%D9%86-%D8%A3%D9%86%D8%AA>

في هذه الصورة التشكيلية نقل لسلبية أخرى من سلبيات وسائل التواصل الاجتماعي، وهي - هنا - مركزة على برنامج (الواتس أب) الذي يتيح مساحة كبيرة لمستخدمه في بث وتلقي وانتشار كل ما يمكن من أفكار ومعلومات، ومع هذه المساحة الواسعة التي احتلها هذا البرنامج اجتماعيا نجد في المقابل انتشارا هائلا وسريعا لكل معلومة أو خبر على اختلاف المصدر ودقة التوثيق، وهذا ما يجعل المجتمع يتلقى ويتناقل كل ما فيه بسهولة ويسر في الوقت الذي نجد فيه الانصراف والعزوف عن المصادر الصحيحة لهذه المعلومات.

والخطر الأكبر أن هذا البرنامج بات ينقل معلومات وتعليمات صحية طبية ووصفات وإرشادات قد يكون لها الضرر الكبير على متلقيها ومستخدميها، إضافة إلى المعلومات الدينية والسياسية والاجتماعية والثقافية، وهذا المحتوى ينقل من خلال المفارقة التصويرية التشكيلية بين الحالتين إذ يكمن الإيجاز والسرعة في تناقل المعلومات عبر الواتس أب. وفي المقابل، نجد أن العلماء الذين أفنوا حياتهم في البحث عن المعلومة الصحيحة، والتحقق منها والبحث في تفاصيلها الدقيقة للخروج بنتائج حقيقية وصحيحة غير مشهورين، ولكن للأسف عصر السرعة دفع بالمجتمع إلى تفضيل أخبار ومعلومات الواتس أب والانصراف عن كلام العلماء والباحثين والمختصين الموثق في الكتب والمجلات القابعة على أرفف المكتبات، وكذلك نجد الأيقونة اللغوية التي تحمل طباقا واستفهاما إنكاريا تكذيبيا فعبرة: (أصدقكم وأكذب الواتس أب؟).

المستوى البلاغي	المستوى الظاهر	الأيقونة التشكيلية واللغوية
مفارقة تصويرية بين دور الواثس أب في اختزال المعلومات في رابط واحد وتناقل المعلومات بصورة أسرع في مقابل العلماء الذين أفنوا حياتهم وأخذ منهم البحث وقتا طويلا في الوصول للحقائق والمعلومات بكل دقة.	يظهر في الصورة رجل ينظر إلى هاتفه النقال لأخذ معلومات علمية وفي مقابله مجموعة من الباحثين يحملون كتباً قد أخذت منهم وقتاً طويلاً في تأليفها والتحقق من صحة ما فيها من علوم ومعارف بكل دقة.	رجل يحمل هاتفاً نقلاً أمامه مجموعة من الباحثين.
طباق واستفهام إنكاري تكذيبي.	أصدقكم وأكذب الواثساب؟!	أيقونة لغوية

النموذج العاشر:



<https://makkahnewspaper.com/article/1085091/%D9%83%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D9%83%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%B1/%D9%83%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D9%83%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%B1>

الصورة المرئية تنقل واقعا مريرا مؤلما وهو الالتصاق بالجوال طوال اليوم حتى الساعات المتأخرة من الليل، وهذا مما يأخذ من صحة الإنسان النفسية والجسدية والعقلية والعصبية، وتظهر الصورة في أيقونتين: إحدهما تشكيلية تتمثل في غرفة النوم التي ينبغي أن تكون مكانا للراحة بعد التعب والإجهاد، إذ تتحول إلى مكان لبذل المزيد من الجهد والتعب حتى إن الإنسان لا يتسطيع الفكك من كل مسببات الإعياء، وهذا بلا شك له مردوده السلبي على صحة الإنسان. وأيقونة لغوية تتمثل في العبارة العامية (تكفى خلني أناام) وعبارة (لا)، وتبدو الصورة على شاكلة الاستعارة التشخيصية في تحول الهاتف النقال إلى شخص يخاطب صاحبه، ويشغله عن الخلود إلى النوم، كذلك المقابلة الماثلة في تحول مكان الراحة والخلود إلى النوم إلى مكان لمواصلة الجهد والعناء، إضافة إلى أن في تشبث ذلك الشخص بكلتا يديه بالهاتف كناية عن عدم قدرته على الانفكاك من ذلك الخطر الذي يعد من المغريات في الزمن الحاضر.

المستوى البلاغي	المستوى الظاهر	الأيقونة التشكيلية
الاستعارة التشخيصية في تحول الهاتف النقال إلى شخص يخاطب صاحبه ويشغله عن الخلود إلى النوم، وكذلك المقابلة الماثلة في تحول مكان الراحة إلى مكان لمواصلة الجهد والعناء.	تُظهر الصورة رجلاً مستلقياً على جنبه حاملًا في يده هاتفه النقال وعليه علامات الإجهاد والتعب.	رجل وهاتف نقال

النموذج الحادي عشر:



<https://makkahnewspaper.com/article/1584923/%D9%83%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D9%83%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%B1/%D9%83%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D9%83%D8%A7%D8%AA%D9%8A%D8%B1-%D9%83%D9%84-%D8%B4%D8%A8%D9%83%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D8%A7%D8%B5%D9%84-%D9%84%D8%A7-%D8%AA%D9%86%D8%A7%D8%B3%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84>

يبدو في هذه الرسوم الكاريكاتورية حالة تأثير شبكات التواصل على الأسرة، حيث يظهر الأب وهو منشغل تماماً عن ابنه، ومبحر في بحر المتعة والاستمتاع بكل ما يبت في جهازه المتنقل، بينما في المقابل نجد الابن يكاد يفقد حياته ويبدو غارقاً في عمق بحر التقنية التي يبحر فيها أبوه.

وهذا يجسد لنا أن الضرر من شبكات التواصل أكثر مما نتوقع، وأنها لا تتناسب مع فئة الأطفال وحتى المراهقين ولا ترحمهم، فالإنترنت بحر فيه من المفيد والفاقد، والعاقول المدرك هو من ينتقي منها ما يفيد وينبذ ما عداه، غير أن الكارثة في سهولة تسليم الأطفال الأجهزة الإلكترونية دون رقيب اتقاء لإزعاجهم.

وفي الصورة مقابلة بين الأب وهو في حالة الثبات والاستمتاع، والابن وهو في حالة الغرق وعدم الثبات، إضافة إلى الصورة المجازية في رمزية رفع الطفل ليده طلباً للنجاة والمساعدة، وفي إظهار صورتها داخل الماء ما يجعل من تلك الصورة كناية عن سعة تأثير الإنترنت وما فيه من شبكات التواصل على المجتمع، كما أن في صورة البحر رمزاً للغدر الذي يحيط بمن لا يستطيع السباحة فيه كالأطفال والقصر، كذلك الحال مع التوسع في الإنترنت الذي يشتمل على أسرار وخبايا ينبغي التعامل معها بحذر تام.

فكيف بهذه الفئة التي ينبغي الحرص على حسن رعايتها وتحمل مسؤولية تربيتها والعناية بها؛ مصداقاً لحديث الرسول ﷺ: (كُلُّكُمْ رَاعٍ، وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، الْإِمَامُ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالرَّجُلُ رَاعٍ فِي أَهْلِهِ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، وَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ فِي بَيْتِ زَوْجِهَا وَمَسْئُولَةٌ عَنْ رَعِيَّتِهَا، وَالْخَادِمُ رَاعٍ فِي مَالِ سَيِّدِهِ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ، فَكُلُّكُمْ رَاعٍ وَمَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ)!! (البخاري، 1422: 31/7).

المستوى البلاغي	المستوى الظاهر	الأيقونة التشكيلية
مقابلة بين الأب وهو في حالة الثبات والاستمتاع والابن وهو في حالة الغرق وعدم الثبات	يظهر في الرسمة أب وابنه في بركة ماء	أب وابنه بيدي كل منهما هاتف نقال
المجاز المرسل علاقته الجزئية في رفع اليد طلبا للنجاة.	رفع الطفل يده خارج الماء	طفل يرفع يده

المبحث الثاني: بلاغة الصور الكاريكاتيرية في طرح القضايا الاجتماعية
النموذج الأول:



<https://www.al-jazirah.com/2016/20161220/cr3.htm>

تمثل الصورة المأساوية المصير الذي سيؤول إليه الأبناء حال وقوع الطلاق عن طريق أيقونة شكلية مكونة من أب وأم بينهما طفل يتنازعانه وهو مستسلم لذلك، وترسم الصورة أرضاً منشقة إلى قسمين كناية عن بيت الزوجية الذي صدعه الطلاق وأحدث شقا عميقا فيه، وبينهما هوة عميقة يوجد في أحد جانبيها عش لعصافير ظهر جافا متهاكاً فقد كل أسباب الحياة، وهذا يرمز إلى عش الزوجية. ويبدو من الصورة أنه لا توجد أسباب حقيقية تدعو إلى الانفصال بدليل نظر كل من الزوجين إلى الأعلى في عجبية بسبب عدم تنازل أحد الطرفين من أجل الحفاظ على استقرار الأسرة خاصة في ظل وجود الأطفال ضحية الطلاق الأولى. وهذا التشتت إما بسبب جهل أحد الزوجين بحقوق الآخر أو العناد المفضي إلى عدم تقبل الشريك، والذي يدفع إلى التمهور في اتخاذ القرار ضد مصلحة الأبناء، وهذا مخالف لما ورد في نصوص الشريعة، يقول تعالى: ﴿أَطْلُقْ مَرَّتَيْنِ فِيمَا سَاءَ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَشْرِيعٍ بِإِحْسَانٍ﴾ [البقرة: 229].

المستوى البلاغي	المستوى الظاهر	الأيقونة التشكيلية
كناية عن بيت الزوجية الذي صدعه الطلاق وأحدث فيه هوة عميقة لا تُرتق.	تظهر الأيقونة حالة طفل يتنازعه والداه بعد حدوث الطلاق.	أب وأم وطفل

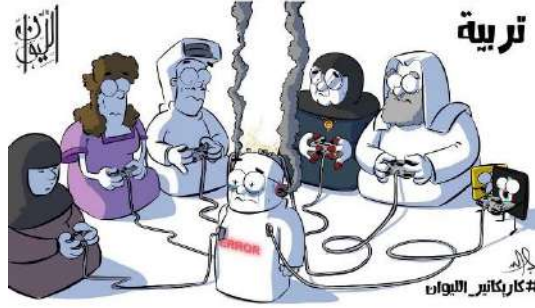


<https://www.instagram.com/p/BLAqAaGjaQ0/?igsh=MTI5YW9rdnY3aW9kOQ==>

في هذه الصورة التشكيلية التي تشكلت من أيقونتين: شكلية ولغوية تظهر الشكلية في صورة طالب يمد رجله ليرتقي سلماً وهو يحمل كتاباً وقلماً وتظهر عليه علامات الجد والاجتهاد، وينظر إلى مستقبله ويخطط له بصورة جادة ولكن يعترضه بعض العراقيل هي: (أصدقاء السوء) الذين قد تمثلوا في صورة حيوان بشع متناقل يسد طريق الجد والاجتهاد، وله قرنا استشعار أعلاهما عينان تنظران لذلك الطالب بكل تركيز، لتعطيا معنى محاولة ثنيه عن بناء مستقبله، وله أنياب بارزة ولعاب يتقاطر خبثاً وغلاً لتكون صورة عن الشخص الحقوق اللئيم بشكله وهيئته، ورجلان قد تدلنا من جانبي سلم طويل يمثل طريق العلم والمستقبل المنتظر، وفي أعلى ذلك الدرج نافذة المستقبل المشرقة وهذا ما ظهر في الأيقونة اللغوية، والتي لونت باللون الأصفر الذي يدل على الرخابة والإشراق والانهار (عبيد، 2013، ص 107).

وقرين السوء لا شك أن له تأثيراً سلبياً على الشخص: لا سيما في عمر المراهقة والشباب لما لهما من طبيعة التأثير بالأصدقاء والأصحاب، ونظراً لخطورة تأثير أصحاب السوء فقد حذر الرسول ﷺ منهم في الحديث: (مثل الجليس الصالح والسوء: كحامل المسك، وناfox الكير. فحامل المسك: إما أن يُحْدِثِكَ، وإما أن تبتاع منه، وإما أن تجد منه ريحاً طيبة. وناfox الكير: إما أن يحرق ثيابك، وإما أن تجد منه ريحاً خبيثة) (البخاري، 1422: 7/ 31)، والصورة حافلة بكنائيات مختلفة، فصورة الحيوان البشع كناية عن صديق السوء وأفكاره السيئة، وطول الدرج وتعرجه دليل على أن طريق العلم طويل ويحتاج إلى صبر وجهاد، وصورة المستقبل في شكل نافذة لونت باللون الأصفر كناية عن أن الصبر والتجمل في طريق العلم نتيجته العلو والإشراق والتطلع والطموح المزهر.

المستوى الظاهر	المستوى البلاغي	الأيقونة التشكيلية
تظهر الصورة طالبا معه كتاب وقلم	الكناية ماثلة في هذه الصورة،	حيوان بشع وطالب وسلم طويل
ينظر إلى نهاية الدرج الذي يمثل	فالحيوان البشع كناية عن صديق	متعرج
المستقبل ويعترض السلم حيوان بشع	السوء وأفكاره السيئة، وطول السلم	
يعرقل الصعود إلى نهايته.	وتعرجه كناية عن أن طريق المستقبل	
	وعر ويحتاج إلى جهاد وصبر، واللون	
	الأصفر كناية عن أن الصبر نتيجته	
	الإشراق والتطلع.	



<https://www.instagram.com/jabertoon>

في هذه الصورة التشكيلية أيقونتان، أيقونة شكلية وأيقونة لغوية بلغتين عربية وإنجليزية، فالصورة الشكلية عبارة عن عائلة تحيط بطفل، والعائلة مكونة من رجال ونساء مختلفي الأعمار والثقافات، وكلٌّ من هؤلاء الأفراد يريد أن يلقي الطفل بحسب ما يراه مناسباً لتربيته، يضاف إليهم الأجهزة الإلكترونية التي تحمل أفكاراً متضاربة، وفي أيديهم أجهزة تحكم موصولة بأسلاك لمكان تلقي التوجيهات (الأذن)، والتي يبدو احمرارها وتصاعد الدخان منها بما يوحي بتعطّلها عن تلقي أي توجيه يحاول الوصول إليها.

والأيقونة اللغوية مكونة من كلمتين بلغتين مختلفتين، واحدة باللغة العربية وهي كلمة (تربية) والأخرى باللغة الإنجليزية وهي كلمة (ERROR) الملونة باللون الأحمر الذي يعني الإنذار والضغط وتهيج حاسة السمع، والأيقونتان الشكلية واللغوية بما تحمله من ألوان وظلال ترمزان إلى تعدد مصادر التربية والتوجيه، من خلال تحلق الأسرة حول الطفل وكلٌّ بيده جهاز تحكم مسلط على الطفل رغبة في التوجيه والتربية.

كذلك احمرار الأذن وتصاعد الدخان منها يرمز إلى تعطل مركز الاستقبال نظراً للتعارض غير المفهوم بالنسبة للطفل من كل تلك المصادر مما أوقعه في حيرة وتشتت.

الأيقونة التشكيلية	المستوى الظاهر	المستوى البلاغي
عائلة مكونة من رجال ونساء وطفل وأجهزة تحكم	عائلة تحيط بطفل، والعائلة مكونة من رجال ونساء مختلفي الأعمار والثقافات، وكلٌّ من هؤلاء الأفراد يريد أن يلقي الطفل بحسب ما يراه مناسباً لتربيته، يضاف إليهم الأجهزة الإلكترونية التي تحمل أفكاراً متضاربة، وفي أيديهم أجهزة تحكم موصولة بأسلاك لمكان تلقي التوجيهات (الأذن)، والتي يبدو احمرارها وتصاعد الدخان منها بما يوحي بتعطّلها عن تلقي أي توجيه يحاول الوصول إليها.	الكناية عن تعدد مصادر التربية والتوجيه ماثلة في هذه الصورة، من خلال تحلق الأسرة حول الطفل وكلٌّ بيده جهاز تحكم في توجيه الطفل التوجيه الذي يراه مناسباً. كذلك احمرار الأذن وتصاعد الدخان منها يرمز إلى تعطل مركز الاستقبال نظراً للتعارض غير المفهوم بالنسبة للطفل من كل تلك المصادر مما أوقعه في حيرة وتشتت.



[/https://www.instagram.com/jabertoona](https://www.instagram.com/jabertoona)

الصورة تشتمل على أيقونة شكلية وأخرى لغوية، فالشكلية عبارة عن سيارة غارقة في مياه السيول وبداخلها شاب يطلب النجدة من الغرق، ومجموعة من اللوحات التحذيرية قد وضعت لأجل التحذير من مواطن السيول المهلكة غير أن الشاب رمى بتلك التحذيرات عرض الحائط وداسها بعجلات سيارته، مستهيناً بها وبما تعبر عنه من مخاطر جسيمة. وأيقونة لغوية عبارة عن عبارات تحذيرية بلغات وألوان وأشكال مختلفة تتناسب مع جميع فئات المجتمع (خطر، قف، منطقة سيول بلونين مختلفين، STOP). وفي تلك الأيقونات رمز لشدة التحذير من الجلوس في الأودية والشعاب التي تكون ممرا للسيول الجارفة، بدليل التنوع في اللغات والألوان وما توحى به من خطر مهدد لكل من يرتاد هذه الأماكن للتنزه والاستمتاع بالأجواء بعد المطر.

فاللون الأسود الغالب على الصورة - كما هو معروف - لون العمق والشر والغموض والتمرد، ولكن على الرغم من ذلك كله يستنجد ذلك الشاب- بعد تجاوزه عمدا منطقة الأمان، وتعمقه في مجرى السيل الجارف - بكل من يمكن أن يقدم له يد المساعدة والإنقاذ، ولكن كما قيل في المثل العربي: (يداك أوكتا وفوك نفخ) (الميداني، د: 414/2). وهو مثل يضرب لمن كان سببا في هلاك نفسه ومن معه، والأشكال والألوان والكلمات التحذيرية ترمز إلى كثرة التحذير من خطر ارتياد مواطن السيول الجارفة، وفي صورة اللوحات التحذيرية ملقاة على الأرض في حالة متكسرة كناية عن تهاون الناس بالتوجهات من الجهات المختصة. ورفع اليدين أيضا رمز لطلب النجدة من خطر الغرق.

الأيقونة التشكيلية	المستوى الظاهر	المستوى البلاغي
سيل جارف، شاب يستنجد، سيارة غارقة في مجرى السيل، وعلامات تحذيرية تالفة.	الصورة الكاريكاتيرية عبارة عن سيارة غارقة في مياه السيول وبداخلها شاب يطلب النجدة من الغرق، ومجموعة من اللوحات التحذيرية قد وضعت لأجل التحذير من مواطن السيول المهلكة غير أن الشاب رمى بتلك التحذيرات عرض	ترمز الأشكال والألوان والكلمات التحذيرية إلى كثرة التحذير من خطر ارتياد مواطن السيول الجارفة، وفي صورة اللوحات التحذيرية ملقاة على الأرض في حالة متكسرة كناية عن تهاون الناس بالتوجهات من الجهات المختصة. ورفع اليدين أيضا

المستوى البلاغي	المستوى الظاهر	الأيقونة التشكيلية
رمز لطلب النجدة من خطر الغرق.	الحائط وداسها بعجلات سيارته، مستهينا بها وبما تعبر عنه من مخاطر جسيمة. إضافة إلى أيقونة لغوية عبارة عن عبارات تحذيرية بلغات وألوان وأشكال مختلفة تتناسب مع جميع فئات المجتمع (خطر، قف، منطقة سيول بلونين مختلفين، STOP).	

النموذج الخامس:



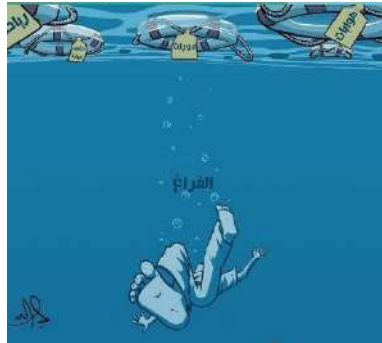
<https://www.instagram.com/manaltoon?igsh=aHpsOWJ6YmQwamtK>

تشتمل الصورة الشكلية على يد ذات أصابع في هيئة أعقاب سجائر، وهيل عظمي لإنسان مقلوب على عقبه، وفي هيئة الأصابع الظاهرة في صورة أعقاب السجائر مجاز مرسل علاقته السببية، حيث إن اليد سبب في الهلاك كما نص على ذلك القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَلَا تُلْقُوا بِأَيْدِيكُمْ إِلَى التَّهْلُكَةِ﴾ البقرة "195"، وكذلك صورة الهيكل العظمي تمثيل رمزي للهلاك المحقق، وفي صورة الهيكل العظمي بين أصابع المدخن كناية عن استهانة المدخن بحياته، وفي هيئة الهيكل العظمي مصورا رأسا على عقب كناية عن انقلاب الحال عما كان عليه من الاعتدال إلى حالة من الاعتلال.

المستوى البلاغي	المستوى الظاهر	الأيقونة التشكيلية
في هيئة الأصابع الظاهرة في صورة أعقاب السجائر مجاز مرسل علاقته السببية؛ حيث إن اليد سبب في الهلاك.	يد ذات أصابع في هيئة أعقاب سجائر، وهيل عظمي لإنسان مقلوب على عقبه.	يد وهيكل عظمي وسجائر
صورة الهيكل العظمي تمثيل رمزي للهلاك المحقق.		
في صورة الهيكل العظمي بين أصابع المدخن كناية عن		

الأيقونة التشكيلية	المستوى الظاهر	المستوى البلاغي
		استهانة المدخن بحياته. في هيئة الهيكل العظمي مصورا رأسا على عقب كناية عن انقلاب الحال عما كان عليه من الاعتدال إلى حالة من الاعتلال ومن ثم الهلاك.

النموذج السادس:



<https://www.instagram.com/jabertoon>

تشكل هذه الصورة الكاريكاتيرية من أيقونتين شكلية ولغوية، فالأيقونة الشكلية عبارة عن غريق في عمق البحر، ومجموعة من أطواق النجاة بينها وبينه مسافات بعيدة فلا يستطيع الإمساك بأحدها، والأيقونة اللغوية عبارة عن كلمة (فراغ) في وسط الصورة ومجموعة من الكلمات التي تعد بمثابة مفاتيح وحلول تحل مكان الفراغ المسيطر على حياة ذلك الغريق وهي: (هوايات، دورات، تطوير مهارة، رياضة).
ويبدو أن الفراغ يحتل المساحة الأكبر في حياة هذا الغريق، ذلك الفراغ الذي غيب التفكير الإيجابي والقدرات الذهنية وهذا يتمثل في ظهور الرجلين واليدين وغياب الرأس مركز التفكير والتعقل.
وسبب فقد الغريق للحياة الطبيعية هو ابتعاده عن أطواق النجاة التي من الممكن أن تجعل منه شخصا منتجا له قيمته في المجتمع، وبالنظر إلى الدلالات التي تشكلت من الأيقونتين الشكلية واللغوية تبرز قيمة استغلال الوقت بما يعود بالنفع على الأفراد.

ففي عمق البحر والظلام رمز إلى التيه، وأطواق النجاة التي تطفو على سطح البحر كناية عن حلول لمشاكل الفراغ. كما أن توسط كلمة الفراغ في الصورة كناية عن تمركز الفراغ في حياة ذلك الغريق، وتكتمل الصورة التمثيلية في غياب رأس الغريق الذي يرمز لغياب التفكير، والقدرات الذهنية التي ترفع من شأن الإنسان، وتمنحه القيمة والحياة.

الأيقونة التشكيلية	المستوى الظاهر	المستوى البلاغي
بحر عميق، وغريق، وأطواق نجاة.	الصورة التشكيلية عبارة عن غريق في عمق البحر، ومجموعة من أطواق النجاة بينها وبينه مسافات بعيدة فلا يستطيع الإمساك بأحدها.	يرمز عمق البحر إلى الظلام الذي يؤدي إلى التيه وهذا هو مآل الفراغ، وأطواق النجاة التي تطفو على سطح البحر كناية عن حلول لمشاكل الفراغ.

ISSN: 2707-5508 (EISSN): 2708-5783 الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، كلية الآداب، جامعة ذمار، المجلد 7، العدد 1، مارس 2025

عائلة مكونة من امرأة ورجل وطفلين، وخادمة وسائق. تتمثل في صورة امرأة ورجل وطفلين، وخادمة وسائق وتظهر على الأسرة مشاعر الأسى والحزن، أما السائق والخادمة فقد أدارا ظهرهما متوجهين إلى بلدهما بعد انتهاء فترة العمل الخاصة بهما، وكان آخر عهدهما بهذه الأسرة نظرة جانبية.

دموع المرأة كناية عن شدة الحزن وهذا دليل على أنها كانت تعتمد على الخادمة في كل مهامها؛ وانفراج الأصابع من قبلها وكذلك الحال عند الطفلين رمز لفقدان شيء ثمين لا يمكن استرجاعه، وكذلك النظرة الجانبية وإدارة الظهر من قبل السائق والخادمة رمز لعدم الاهتمام، أما الأيقونة اللغوية (بأبي ماما بأبي بابا) فرمز لما يشعر به الطفلان من شدة الارتباط بالخادمة والسائق التي جعلتهما بمثابة الأم والأب الفعليين

النموذج الثامن:



<https://www.al-jazirah.com/2015/20150731/cr4.htm>

توجه الرسمة الكاريكاتورية رسالة توعوية من خلال أيقونتين، الأولى لغوية (احفظوا النعمة من الزوال) والثانية تشكيلية في صورة حاوية مهملات كبيرة فائضة بأصناف متنوعة من النعم بعضها مستهلك والبعض الآخر لم يستهلك، وبجانها رجل فقير معدم يقتات من هذا الطعام الفائض المهمل، وفي الجانب الآخر على حافة حاوية المهملات فأر قد وجد من النعم ما يجعل من البيئة مكانا ملوثا بالفيروسات التي تجد من تلك الحيوانات بيئة خصبة لانتشار الأمراض الناجمة عنها، وكلاهما يمثل الإسراف والتبذير وكفر النعمة التي ينبغي حفظها لحمايتها من الزوال مصداقا لقوله تعالى: ﴿وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ﴾ [الأعراف: 31]، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ الْمُبَذِّرِينَ كَانُوا إِخْوَانَ الشَّيْطَانِ وَكَانَ الشَّيْطَانُ لِرَبِّهِ كَفُورًا﴾ [الإسراء: 27].

وفي كثرة الألوان التي اصطبغت بها اللوحة الفنية كناية عن تعدد أصناف المأكول والمشرب، وفي إظهار كلمة النعمة باللون الأحمر تعريض بالمبذرين وإيماء إلى خطورة إهدار النعم المؤدي - بلا شك - إلى زوالها.

المستوى البلاغي

المستوى الظاهر

الأيقونة التشكيلية

رجل وبجانبه حاوية نفايات مليئة تظهر الصورة رجلا يأكل من حاوية في كثرة الألوان التي اصطبغت بها بالأطعمة. نفايات فيها أصناف متنوعة من اللوحة الفنية كناية عن تعدد أصناف الأطعمة المستهلكة والجديدة. المأكّل والمشرب، وفي إظهار كلمة النعمة باللون الأحمر تعريض بالمبذرين وإيماء إلى خطورة إهدار النعم المؤدي - بلا شك - إلى زوالها.

النتائج:

- وبعد هذه التأمّلات أمام هذا الفن الكاريكاتيري الحي المكتنز بالدلالات الجريئة التي تملأ الفضاء الإبداعي الساحر والساحر، بنقد تشكّل بصورة بلاغية عالية، يمكننا رصد نتائج البحث التي منها ما يلي:
- 1- أن الصور الكاريكاتيرية بنية مرئية دالة وتشكيل تبلور في داخله الأيقونات الشكلية واللغوية التي تزخر بالعلاقات والدلالات.
 - 2- اختزال الرسومات الكاريكاتيرية لأهم مشكلات وهموم المجتمع وتجليتها بطريقة مبالغ فيها، مما يترك لها مجالاً واسعاً لاحتواء الأفكار وكشفها في آن واحد.
 - 3- مصاحبة الأيقونة اللغوية للأيقونة الشكلية في عرض دلالات الصورة المرئية، إذ ما زالت الحاجة للغة التعبيرية قائمة، حتى وإن كانت الصورة التشكيلية تتميز بالسرعة والاختزال.
 - 4- بروز المفارقة التصويرية والمقابلة كثيراً في الرسومات الكاريكاتيرية لأضرار التقنية بسبب ما أحدثته من فرق هائل بين حال الفرد والمجتمع في الماضي والحاضر.
 - 5- حضور الكناية بشكل لافت في الرسومات الكاريكاتيرية التي تعالج المشكلات الاجتماعية ومساوئ التقنية وذلك للمساحات التي تتيحها الكناية لاختزال المعاني المكثفة.
 - 6- استخدام اللهجة المحلية - بغض النظر عن تقلبنا لها - في بعض الرسومات التشكيلية كنوع من وسائل الإقناع والتأثير في وجدان الجمهور المتلقي وملامسة شعوره.
 - 7- استخدام بعض الأساليب الإنشائية الطلبية كالاستفهام (أصدقكم وأكذب الواس؟) معاضدة لمفاد الصورة التشكيلية.
 - 8- توظيف لغة الجسد في الرسوم الكاريكاتيرية مما جعلها مشحونة بكم هائل من المعاني، قد لا يؤديها الكلام ولا ينقل امتلاءها، ولا يؤدي وظيفتها.

المراجع

- البخاري، م. ب. إ. (1422). صحيح البخاري، دار طوق النجاة.
- الجاحظ، ع. ب. ب. (1423). البيان والتبيين، دار ومكتبة الهلال.
- الزاهي، ف. (2013). الصورة وتحليل الخطاب البصري في العالم العربي من اللغة إلى المرئي، مجلة الخطاب، 8(14)، 217-225.
- سعد الله، م. س. (2009). التواصل الثقافي للصورة المرئية، قضايا النقد الأدبي بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث.
- سلامة، ع. (2015). ثقافة النص في الرسم الكاريكاتيري وتأويلات المتلقي، <https://n9.cl/39m84>
- ابن شداد، ع. (1992). ديوانه (بدر الدين حاضري، ومحمد حمامي، تحقيق؛ ط1)، دار الشرق العربي.



- شعلال، ر. (2020). في بلاغة الخطاب الساخر قراءة في حيثيات تشكل اللوحة الخطابية الساخرة عينة تواصل اجتماعية. *مجلة التواصل الأدبي*، 10 (1)، 228-204.
- شيباني، ع. (2009). *الصورة والصورة الكاريكاتورية: بحث في سيمياء النحو الأيقوني*، مركز الدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.
- صويلح ف. ع. ع. & الجوزي ع. ا. ع. ص. (2021). بلاغة الصورة الخطية في أمشاق الخطاط إبراهيم العزافي. *آداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 1 (6)، 490-452. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i6.268>
- صويلح ف. ع. ع. (2021). بلاغة الصورة البصرية في ديوان (أغاريد وأناشيد للبراءة) للشاعر إبراهيم أبو طالب. *آداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 1 (10)، 441-414. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i10.346>
- طاهر، ك. ش. (2003). *فن الكاريكاتير لمحات عن بداياته وحاضره وعالمها* (ط1). أزمنة للنشر والتوزيع.
- عامر، أ. (2016). أبعاد الوظيفية للصورة الكاريكاتورية في الصحافة الجزائرية: دراسة تحليلية سيميولوجية لصحيفة الشروق اليومي. *مجلة الرواق*، (4)، 234-210.
- عبيد، ح. (2013). *في تحليل الخطاب* (ط1). دار ورد الأردنية.
- عبيد، ك. (2013). *ألوان: دورها، تصنيفها، مصادرها، رمزيها، ودلالاتها* (ط3). مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- عيد، ع. (2021). سيمياء الصورة وتمثلاتها في الخطاب المرئي، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية*، 35 (8)، 1264-1239.
- غراب، ن. م. ف. (2016). سيميولوجيا الصورة المرئية وعلاقتها باللغة اللسانية، *مجلة فتوحات*، (3)، 36-11.
- فراج، م. ب. ع. (2019). دراسة تحليلية بلاغية للقصيدة الزينية للشاعر صالح بن عبدالقدوس البصري وموازنتها بقصيدة علي بن أبي طالب، *حولية كلية اللغة العربية بجرجا*، 7 (23)، 6333 – 6238.
- قاسم، س. (1995). *القارئ والنص: من السيميوطيقا إلى الهيرومينوطيقا، عالم الفكر*، (4-3)، 282-251.
- مطلوب، أ. (1993). *معجم المصطلحات البلاغية وتطورها* (ط1). مكتبة لبنان ناشرون.
- مكلف، س. ف. (2018). البلاغة العربية والبلاغة المرئية، *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، 43 (4)، 432-421.
- الميداني، أ. ب. م. (د.ت). *مجمع الأمثال* (محمد محي الدين عبد الحميد، تحقيق). دار المعرفة.
- هجرس، ش. (2005). *فن الكاريكاتير، الدار المصرية اللبنانية*.

Arabic References

- al-Bukhārī, M. i. I. (1422). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī*, Dār Ṭawq al-najāh.
- al-Jāhiz, ‘i. B. (1423). *al-Bayān wa-al-tabyīn*, Dār wa-Maktabat al-Hilāl.
- al-Maydānī, A. i. M. (N. D). *Majma‘ al-amthāl* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn ‘Abd al-Ḥamīd, taḥqīq). Dār al-Ma‘rifah.
- al-Zahī, F. (2013). al-Ṣūrah wa-taḥlīl al-khiṭāb al-Baṣrī fi al-‘ālam al-‘Arabī min al-lughah ilā al-mar’i, *Majallat al-khiṭāb*, 8 (14), 217-225.
- ‘Āmir, A. (2016). Ab‘ād al-waṣīfīyah lil-ṣūrah alkāryāturyh fi al-Ṣiḥāfah al-Jazā‘irīyah : dirāsah taḥlīliyah simiyūlūjiyah li-ṣaḥīfat al-Shurūq al-yawmī. *Majallat al-Riwāq*, (4), 210-234.
- Farrāj, M. i. A. ‘. (2019). dirāsah taḥlīliyah balāghīyah lil-qaṣīdah al-Zaynabīyah lil-shā‘ir Ṣāliḥ ibn ‘Abd-al-Quddūs al-Baṣrī mwmāzanthā bqsydh ‘Alī ibn Abī Ṭalīb, *Ḥawliyat Kulfiyat al-lughah al-‘Arabīyah bjrjā*, 7(23), 6238 – 6333.
- Ghurāb, N. M. F. (2016). symywlwjiyā al-Ṣūrah al-mar’iyah wa-‘alāqatuhā bi-al-lughah al-lisāniyah, *Majallat futūḥāt*, (3), 11-36.
- Hjrs, S. (2005). *Fann al-kārikātūr*, al-Dār al-Miṣrīyah al-Lubnāniyah.
- Ibn Shaddād, ‘. (1992). *diwānīh* (Badr al-Dīn Ḥāḍirī, wa-Muḥammad Ḥammāmī, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Sharq al-‘Arabī.



- ʿId, ʿUrayb. (2021). *Simiyāʾ al-Ṣūrah wa-tamaththulātuhā fī al-khiṭāb al-marʾī*, *Majallat Jāmiʾat al-Najāh li-bḥāth al-ʿUlūm al-Insāniyah*, 35 (8), 1239-1264.
- Maṭlūb, A. (1993). Muʿjam al-muṣṭalaḥāt al-balāghiyah wa-taṭawwuruhā (Ṭ. 2). Maktabat Lubnān Nāshirūn.
- Mukallaf, S. F. (2018). al-balāghah al-ʿArabiyyah wa-al-balāghah al-marʾiyah, *Majallat Abḥāth al-Baṣrah lil-ʿUlūm al-Insāniyah*, 43 (4), 421-432.
- Qāsim, S. (1995). al-qārī wa-al-naṣṣ: min al-Simiyūṭiqā ilā al-hyrmynwṭyqā, *ʿĀlam al-Fikr*, (3-4), 251-282.
- Saʿd Allāh, M. S. (2009). *al-tawāṣul al-Thaqāfi lil-ṣūrah al-marʾiyah*, *Qaḍāyā al-naqd al-Adabi bayna al-naẓariyah wa-al-taṭbīq*, ʿĀlam al-Kutub al-ḥadīth.
- Salāmah, ʿ. (2015). *Thaqāfat al-naṣṣ fī al-Rasm alkārykātyry wa-taʿwīlāt al-mutalaqqī*, <https://n9.cl/39m84>
- Shaybānī, ʿ. (2009). *al-Ṣūrah wa-al-ṣūrah alkārykātwryh : baḥth fī Simiyāʾ al-naḥw alʿyqwny*, Markaz al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Insāniyah wa-al-Ijtīmāʾiyah.
- Shʿlāl, R. (2020). fī Balāghat al-khiṭāb al-sākhir qirāʾah fī ḥaythiyāt tashakkul al-lawḥah al-khiṭābiyyah al-sākhirah ʿayyinaḥ tawāṣul ijtimāʾiyah. *Majallat al-tawāṣul al-Adabi*, 10(1), 204-228.
- Sweileh, F. A. A., & Al-Jawzi, A. A. S. (2021). Rhetorical Style of Visual Calligraphy in the patterns of the Calligrapher Ibrahim Al-Arrāf. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(6), 452–490. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i6.268>
- Swileh, F. A. A. (2021). Rhetoric of Visual Images in the Anthology of Agareed Wa Anasheed lil Baraʾah, by Ibrahim Abu Talib. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(10), 414–441. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i10.346>
- Ṭāhir, K. S. (2003). *Fann al-kārikātūr Lamaḥāt ʿan bidāyātuhu wa-ḥāḍirih ʿArabiyan wa-ʿālamīyan* (1st ed.). Azminah lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ.
- ʿUbayd, Ḥ. (2013). *fī taḥlīl al-khiṭāb* (1st ed.). Dār Ward al-Urdunīyah.
- ʿUbayd, K. (2013). *al-alwān: dawruḥā, taṣnīfuḥā, maṣādiruḥā, rmzythā, wa-dalālatuḥā* (3rd ed.). Majd al-Muʾassasah al-Jamīʾiyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr wa-al-Tawzīʿ.



The Other and the Identity Crisis in Saud Alsanousi's *The Bamboo Stalk*

Karima Faraji*

karimafereadji1016@gmail.com

Dr. Inshirah Saadi**

Inchirah78@gmail.com

Abstract

This research explores identity and its impact on narrative discourse in Saud Alsanousi's *The Bamboo Stalk*, focusing on its broader implications for Gulf literature and specifically Kuwaiti narratives. The novel highlights identity crises within the Gulf region, where societal structures create unique identity challenges. *The Bamboo Stalk* critically examines the relationship between identity and the "Other" from a fresh narrative and cultural perspective, portraying authoritarian societies and the struggles of marginalized identities facing oppression, exclusion, and denial. The study is organized into an introduction and two sections: "Difference and the Crisis of the Other" and "Exclusionary Identity and the Impossibility of Coexistence." The findings reveal two main types of identities: fragmented and closed. The closed identity is represented by the Kuwaiti citizen, who firmly rejects integration with other identities, even those to which they are directly connected, as illustrated by Jose's mixed heritage. Meanwhile, Howse embodies a fragmented identity, torn between Kuwait and the Philippines, facing rejection in both societies. His inability to gain legitimacy or recognition through his Kuwaiti lineage underscores the deep-seated identity struggles portrayed in the novel.

Keywords: Identity Crisis, Center and Margin, Self and Other, Kuwaiti Novel, Conflicting Identities.

* PhD Scholar in Modern and Contemporary Arabic Literature, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Arabic Language, Literature and Oriental Languages, University of Algiers 2, Algeria.

** Professor of Modern and Contemporary Literature, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Arabic Language, Literature and Oriental Languages, University of Algiers 2, Algeria.

Cite this article as: Faraji, K. & Saadi, I. (2025). The Other and the Identity Crisis in Saud Alsanousi's *The Bamboo Stalk*, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 74 -84.

© 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.



الآخر وأزمة الهوية في رواية (ساق البامبو) لسعود السنعوسي

د. إنشراح سعدي**

lnchirah78@gmail.com

كريمة فراحي*

karimafereadji1016@gmail.com

ملخص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الهوية وانعكاساتها على الخطاب الروائي في رواية (ساق البامبو) لسعود السنعوسي وانعكاسها على الخطاب الروائي الخليجي عامة والكويتي خاصة، كون هذه البيئة تعاني من مشكلات الهويات -هويات مأزومة- وهذا ما جعل الهوية في الكويت ذات خصوصية شديدة شأنها شأن البلدان الخليجية التي تعاني من المشكلة ذاتها. ويعد نص رواية (ساق البامبو) لسعود السنعوسي نصا إشكاليا، انطلاقا من طرحه لعلاقة الهوية بالآخر من منظور سردي وثقافي جديد، ساعيا من خلاله إلى تصوير المجتمعات السلطوية، وكيفية معاناة الهويات المختلفة فيها من خلال الرواية التي تصور الاضطهاد والإقصاء ونفي الآخر. يتشكل ذلك في مقدمة ومبحثين، المبحث الأول: الاختلاف وأزمة الآخر، والمبحث الثاني: الهوية الإقصائية واستحالة التعايش، وتوصل البحث إلى أن رواية (ساق البامبو) قد تناولت هويات مختلفة، وهي الهويات المتشظية، والهويات المغلقة. وأن الهوية المغلقة في النص هي هوية المواطن الكويتي الذي يرفض رفضا قطعيا أن يفتح على هويات أخرى وإن كانت هويات ارتبط بها وأنجب منها كما هي حالة "هوزيه"، وأن الهويات المتشظية تجلت في شخصية "هوزيه" الذي انقسم بين (الكويت / الفليبين) وحدث التشظي على مستوى الرقص من الآخر في البلدين، وعدم قدرته على إصباغ شرعية على جنسيته بحكم نسبه لأبيه (جنسية كويتية) التي بقيت تبحث عن الاعتراف المفقود.

لكلمات المفتاحية: أزمة الهوية، المركز والهامش، الذات والآخر، الرواية الكويتية، الهويات المتصارعة.

* طالب دكتوراه في الأدب العربي الحديث والمعاصر - قسم اللغة العربية وآدابها - كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية - جامعة الجزائر 2 - الجزائر.

** أستاذ الأدب الحديث والمعاصر - قسم اللغة العربية وآدابها - كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية - جامعة الجزائر 2 - الجزائر.

للاقتباس: فراحي، ك. وسعدي، إ. (2025). الآخر وأزمة الهوية في رواية (ساق البامبو) لسعود السنعوسي، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 74-84.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

مقدمة:

الآخر وأزمة الهوية في رواية (ساق البامبو) للكويتي سعود راشد السنعوسي يعالج موضوع الهوية المأزومة بكل أبعادها ودلالاتها، وكون الهوية تمثل المشكل الراهن في المجتمع الكويتي خصوصاً والخليجي على وجه العموم، فإنه يسعى إلى تصوير التهميش الذي تتعرض له الهويات الصغرى، كاشفاً بذلك عن سياسات الإقصاء والاضطهاد التي تمارس ضد الآخر المختلف؛ ليأتي الموضوع كاشفاً عن قوة السرد في تحري الحقائق المضمرة وإعادة النظر في قضايا الهوية التي تعتبر قضايا إنسانية عميقة وحساسة بالنسبة إلى مجتمع شديد الخصوصية، كاشفاً عن الفوارق الطبقية والقبلية، وإقصاءات الهوية بطريقة درامية.

وقد اعتمد البحث على عدة دراسات سابقة منها:

الدراسة المعنونة بـ: الهوية والغربة في ساق البامبو (مقاربة في التحليل الثقافي)، لآمال منصور.

ودراسة: تمثيل الهوية الهجينة في رواية ساق البامبو لمحمد بوعزة.

ودراسة: الهوية الضائعة وأزمة الاغتراب: قراءة في رواية ساق البامبو لسها عبد السطار السطوي.

نسعى من خلال الدراسة إلى تسليط الضوء على الفئات المهمشة والكشف عن مضمرات الرواية ومحاولة الكشف عن مقاصد الروائي والبحث حول موضوع الهوية في الكويت من خلال متخيل ساق البامبو، وذلك من خلال إشكالية متمثلة في تساؤلات عديدة منها:

إلى أي مدى لامس الروائي واقع العلاقات الاجتماعية في ظل اختلافات الآخر الاجتماعية والاقتصادية؟

وكيف صور لنا العلاقات الاجتماعية مع الآخر في ظل هذه الأزمة؟

وهل فعلاً نستطيع التحدث عن التعايش الإنساني في ظل وجود فروقات اجتماعية وطبقية وعادات مورثة تمثل

سلطة ضاربة بجذورها في وعي ولاوعي أفراد المجتمع؟

المبحث الأول: الاختلاف وأزمة الآخر

إنّ مسألة الهوية في الوطن العربي عموماً وفي المجتمع الخليجي على وجه الخصوص، هي مسألة شائكة، تشكل أزمة مركبة ومتداخلة الأبعاد، وتعود هذه الأزمة إلى وجود الإنسان العربي عموماً والكويتي خصوصاً في ظل كيانات اجتماعية متعددة ومتداخلة ومتعارضة، وكون الهوية عبارة عن موضوع مركب ومعقد تتداخل وتتصارع في داخلها المفاهيم والانتماءات المختلفة، ممّا يصعب عملية الفصل في أحقية وجود مفهوم فعلي للانتماء.

طرح سعود السنعوسي في روايته (ساق البامبو) واحدة من أهم القضايا المتصلة بالهوية، وهي العلاقة بالآخر الفليبيني وكيف يُنظر إليه من المجتمع، وكيف شكلت ازدواجيته الهوياتية أزمة مزدوجة بالنسبة له.

كما عالج إشكالية الأنا والآخر من خلال البطل الفليبيني "هوزيه" المعاني من هذه الأزمة، فـ"هوزيه" ذو هوية غير موجودة فعلاً على أرض الواقع على اعتبار أنّ زواج الكويتي من فليبينية سقطت اجتماعية تُفقد "الولد" شرعية النسب وشرعية الاعتراف، ما جعله دائماً يشعر بالتشظي ويردّد التساؤلات: من أكون أنا؟ وإلى من أنتهي؟ جاء في الرواية:

"لو كنت فليبينيا هناك أو arabo... هنا لو تنفع كلمة لو...أو...ليس هذا ضرورياً الآن" (السنعوسي، 2012، ص 18).

إنّ الحيرة المسيطرة على هوزيه جاءت من عدم شعوره بأي انتماء إلى الجهتين؛ "لأن الهوية تحقق شعوراً غريباً بالانتماء إلى الجماعة والتماهي بها" (حمود، 2013، ص 15)، ولأنّ هذا الانتماء لم يتحقق فعلياً على أي أرض سواء أرض أمه الفليبينية أو أبيه الكويتي؛ فإنه بقي بلا هوية أو بهوية ناقصة غير معترف بها؛ لذلك لا يُمكن اعتباره حاملاً لأي هوية "فالهوية لا تتجزأ ولا تتوزع مناصفة أو مثالية ولا تصنف في خانات محددة ومنفصلة بعضها عن بعض" (معلوف، 2008، ص 15).



وهو الشرط المفقود في "هوزيه": إذ إن الرفض لفكرة قبول طفل من فليبيينية والاعتراف به حالت دون أن يتوفر على شروط الهوية كما جاء في قوله أمين معلوف، في أن الهوية لا تتجزأ ولا تتوزع مناصفة أو مثالية. بقي "هوزيه يعاني من ازدواجية شائكة عن أناس بهوية إشكالية يتساءلون عن انتماءاتهم وأصولهم وعلاقاتهم من الآخرين وموقعهم تحت الشمس أو في الظل" (معلوف، 2008، ص 26). فكما جاء في الرواية على لسان هوزيه: "الناس هنا لا يشبهون الناس هناك، الوجوه والملامح واللغة، حتى النظرات لها معان أخرى تجعلها" (السنعوسي، 2012، ص 29).

تبدأ تشكلات صدمة البطل من انهيار أحلامه في الحصول على اعتراف أهله ونيله جنسية أبيه الذي تزوج أمه زواجا مدنيا يخول له حق الجنسية، حيث عايش نمط الاختلاف في المعاملات في بلاد أبيه ولم يجد الفردوس المتخيل كما كانت تصور له أمه التي لطالما منته بحياة فردوسية. يقول هوزيه متحدثاً عن صعوبة حياته في الفليبين: "ولكن مع صعوبة الحياة، والصورة التي كانت ترسمها لي أمي عن الجنة التي تنتظرني، أصبحت أنتظر ذلك اليوم الذي سأصبح فيه غنياً قادراً على الحصول على ما أريد دون جهد، ستحصل على واحدة مثلها يوماً إذا ما عدت إلى الكويت" (السنعوسي، 2012، ص 71).

إنّ هذا الأمل الزائف أو الأمل غير الواعي بطبيعة العلاقات الاجتماعية وحياة الرفاهية التي لا تُمنح لأي كان في ظل بلد لا يعترف بالحياة المشتركة ما لم تكن من طبقة يشار إليها بالبنان؛ لذلك لن تعود على نفسية البطل بغير، فحين لا تجد شرعية اجتماعية من المجتمع تشكل الصدمة وتتفاقم الأسئلة الموصلة إلى أزمة الهوية فلا يوجد أحد -باستثناء الحكيم الكامل والإنسان المنزل إلى درك الهائم- يستطيع أن يبقى غير مبال بجاذبية اعتراف الجمهور، ولا يوجد ثمن نحن غير مستعدين لدفعه لكي نحظى بهذا الاعتراف... وبعد غياب التقدير بدوره من أكبر المساوئ التي يمكن أن تضر بنا (تودوروف، 2009، ص 37).

إنّ هذه النظرة السطحية المصورة له من قبل أمه بأن مستقبلاً آمناً وزاهراً ينتظره في بلاد أبيه هي عبارة عن جرعة من مخدر، حاولت الأم أن تصبّر ابنها على ظروفه القاسية في الفليبين، وتنحّي بها روح الانتماء إلى الكويت باعتبارها الفردوس المنتظر والمنقذ لهوزيه الذي يعاني من اضطراب هوياتي ابتداء من اسمه، فلا كويتي يحمل هذا الاسم. إنّ انتظار الفردوس الموعود زاوجه الاختلاف، كل هذا شكل حاجزاً منيعاً ضد اندماجه مع أفراد أسرة أبيه في الكويت؛ فتلك النظرة الدونية الناقصة إليه ستبقى تلاحقه ما دام الاختلاف حاصلاً فيه، من منطلق قول تودوروف: "فنحن لا نستطيع أن نصدر حكماً على أنفسنا من غير أن نخرج من ذاتنا وأن ننظر إلى ذاتنا من خلال عيون الآخرين" (تودوروف، 2009، ص 38).

إنّ النظرة الدونية لهوزيه شكلت نواة الصدمة الهوياتية بين ما كان يسمعه من أمه حول حياة النعيم التي تنتظره في بلد أبيه، وبين الواقع المعيش في الكويت: "أدركت أمي أن مستقبلاً آمناً قلما يتوفر لرجل ينتظرني هناك في الكويت التي تقدم لمواطنيها وأنا أحدهم ما لا تقدمه أكثر الدول تقدماً" (السنعوسي، 2012، ص 77).

وعلى الرغم من أنّ "هوزيه" يعتبر مواطناً كويتياً، يملك جنسية كويتية فهو لم يكن يدرك أن الإحداثيات الجغرافية والأحداث الاقتصادية سوف تُسهم بشكل واضح في تشكيل الهوية وصياغة المواطنة، وهذا الاختلاف الجغرافي ونمط الحياة والمكانة الاجتماعية للبطل كونه ابن خادمة فليبيينية هو ما يعزز رفض أسرته له، ومن ثم، رفض المجتمع؛ ولأنّ الأسرة حاملة لنمط تفكير المجتمع تتأثر بنمط تفكير مجتمعيها؛ كونها عبارة عن مجتمع مصغر، ومن ثم فإن هذا الاختلاف الحاصل في

(هوزيه) كونه ابن بيئة مختلفة جغرافيا واقتصاديا واجتماعيا يُصعّب من عملية قبول الآخر له في ظل الفروقات الاجتماعية البيئة والواضحة، وكون نمط التفكير المتوارث في بلاد أبيه تفكيراً عائشياً قديماً لا يقبل الاختلاف ما لم يكن من داخل البيئة نفسها وبشروط المكانة الاجتماعية والاقتصادية نفسها.

فالهوية عندهم لها منظومة متكاملة من المعطيات المادية والنفسية والمعنوية والاجتماعية التي تنطوي على نسق من عمليات التكامل المعرفي وتتميز بوحدها التي تتجسد في الروح الداخلية التي تنطوي على خاصية الإحساس بالهوية والشعور بها، وبذلك تعني وحدة العناصر المادية والنفسية التي تجعل الفرد متميزاً ومختلفاً عن غيره (شحاتة، 2008، ص 23، Sarhan، 2021)، وهم يرونه دون مستواهم الاجتماعي لأنّه من خادمة غير كويتية وإن كانت كويتية فالنظرة ذاتها لأنّها من طبقة أدنى، أي مجرد خادمة لا تناسب "راشداً" لأنّه من عائلة يشار إليها بالبنان في الكويت، وهذا التفاوت هو ما يجعل الفجوة عميقة في العلاقة لأن البيئة الكويتية تضع في الحسبان نظرة أفراد المجتمع للعلاقات الاجتماعية. والرواية تظهر المجتمع الكويتي مجتمعاً طبقياً تجذرت الطبقة في لاوعيه قبل وعيه.

إنّ هذه الخصائص النفسية المغروسة في أسرة أبيه هي ما يُختلف فيها كونه تربي في أسرة بسيطة بأدنى الشروط لحفظ البقاء ممّا يجعل البون شاسعاً بين تركيبة البطل النفسية البسيطة والمتعاشية والمسالمة مقارنة مع الخصائص التي تحملها أسرة أبيه، ومن ثمّ مجتمعه "فهذه الأسرة هي التي يتعلم من خلالها لغته ومبادئه وعقيدته وأخلاقه وقواعد سلوكه والمبادئ المؤسسة للشعور بالأنا الجمعي، أي هوية الجماعة الوطنية التي ينتهي إليها" (شحاتة، 2008، ص 65).

إنّ (هوزيه) جاء إلى بلاد أبيه حاملاً هذه القيم والمشاعر التي تربي عليها حالماً بالاندماج مع أفراد أسرة أبيه ومجتمعه، ظاناً أنه سيتماهي في أسرته الكويتية، متناسياً أن شروط الأسر تختلف في نمط المعاملات والتعاشي، فالسمكة الصغيرة دائماً ما تكون طعماً للأقوى منها؛ ليهتز هذا الشعور داخله عند معاشيته لنمط مختلف من الحياة والتفكير، ولأنّ القيم والمبادئ والمعتقدات مختلفة تماماً عما يعيشه مع أسرة أبيه، فإن قبوله يعد ضرباً من الخيال.

جسد الروائي العلاقة المأزومة في سياق ثقافي حيث عانى الفليبييني الكويتي (هوزيه عيسى) تجربة صعبة في بلاد أبيه وتجلّى ذلك من خلال فساد العلاقات والقبول المشروط، وضيق معنى الفردوس الموعود، فلمس بذلك الروائي سعود السنعوسي المسكوت عنه وما يعانيه الآخر المختلف والأدنى مكانة حيث يتعرض للظلم ونظرة الاستعلاء والدونية والاستصغار، لتتحطم بذلك نظرة هوزيه المثالية تجاه بلد أبيه الذي أخذ عنه صورة مغلوطة من خلال آراء أناس عاشوا فيه سطحياً دون الولوع إلى أعماق التفكير في سيكولوجية الأفراد الحقيقية عندما يتعلق الأمر بالانتماء. يقول:

"حديث غسان حول أنني الوحيد الذي يضمن استمرار لقب الطاروف جعلني أشعر وكأنني ملكاً شرعياً عاد لتوه من رحلة طويلة ليعتلي عرش مملكته، ولكن الشرعية وحدها ليست كافية للاعتراف بي، هل أحارب من أجلها؟ الملوك يفقدون شرعيتهم متى ما رفضهم الناس، وهل أنا مرفوض كما أنني لست ملكاً؟" (السنعوسي، 2012، ص 214).

إنّ هوزيه أدرك أن الجنسية وحدها لا تكفي ما لم تتوج باعتراف مجتمعي يقبل اختلافه ويمنحه شعور الانتماء إلى بلد أبيه؛ ذلك "أن الشعور بالهوية ليس شيئاً إحصائياً على الإطلاق، شيئاً يحظى به المرء ويحمله معه عندئذ كملكية غير قابلة للضياع، وإنّما يخضع حسب الحالات الداخلية والتفاعلات الاجتماعية الخارجية" (كوزن، 2010، ص 97، الحضرمي، 2021).

إنّ هذا الشعور غير الحامل لأي انتماء لدى هوزيه هو ما يعزز الشعور بالضياع وعدم الانتماء لأي جهة انتماء يقينياً، كون هويته متشظية ومتأزمة، ولأنّ هذه الوضعية تعزز من شعوره بالظلم والطبقية والدونية؛ لذلك نجده دائماً

يتحدث بغصة عن بلاد أبيه، بلاد العجائب التي لم يفهمها يوما بالرغم أنه حاول التأقلم والولوج في سيكولوجية أفرادها ونمط تفكيرهم إذ جاء في الرواية:

"الناس هنا لا يشبهون الناس هناك. الوجوه والملامح واللغة حتى النظرات لها معان أخرى تجهلها" (السنعوسي، 2012، ص 29).

إن هذه النظرة الإقصائية لكل ما هو مختلف عن نمط البيئة ومستواها المعيشي هي ما يجعل "هوزيه" يعيش مهمشا في بلاد أبيه، بلاد لا تعترف بالأقليات وإن كانت سبباً في وجودها (علاقة زواج وعلاقة حاجة "خدم")، ومن ثم فهو يعاني من أزمة هوية، كونه مرفوضاً من قبل أفراد أسرة أبيه، وفي المجتمع بأسره ولا يمكنه التمتع بهويته الشرعية من أبيه "لأنه لا وجود لهوية دون غيرة وبالتالي دون صلات بين الذات والآخر" (دوبار، 2008، ص 107).

تصعب النظرة الدونية للآخر وتفعل أزمة البطل إذ تخيب أفق توقعه المبني على فكر متعايش لأبعد الحدود، وعليه فإن عليه العثور مجدداً على مرجعيات ومعاليم وتعريف لنفسه وللآخرين وللعالم؛ كونه فاعلاً مأزوماً مفعلاً وفاتحاً رؤية جديدة لهذه الفئة (دوبار، 2008، ص 303)، كان ينظر إلى "هوزيه" باعتباره قنبلة موقوتة قد تنفجر في أي لحظة أو بأنه عنصر دخيل سيتسبب في فساد من حوله، يقول:

"لم تكن جدتي لتوافق على احتكاكي ببقية أحفادها ولا أن يعرفوا شيئاً من أمري، لأن السمكة الفاسدة كما تقول تفسد بقية الأسماك، لست أدري هل ألوم خولة على إخباري بكل ما تقوله جدتي أم أشكرها؟" (السنعوسي، 2012، ص 245). جعل الروائي (خولة) الناقلة لكل ما يدور في خلد الأسرة، تصدم (هوزيه) وتعزي حلمه في الشرعية والاندماج، وهو الحفيد الذكر الوحيد، ولم يتسنَّ له ذلك فلا حاجة بهم للاستمرار عن طريق حفيد لأم خادمة فلسطينية.

إن هذه النظرة المرتابة والمتشككة تجاه الآخر هي ما يسهم في خلق هذا السياج المؤسس لحالة الخوف من الآخر "وهي صورة فيها قدر من التشويش القائم على نظرة أهل المراكز إلى الأطراف" (البلعبي، وآخرون، 2013، ص 326؛ واصل، 2019)، وإن كانت الأطراف في النص هي الأصول (الابن).

إن هوزيه لم يتمكن من الحصول على الاعتراف من قبل أسرة أبيه ومجتمعه، ومن ثم بقيت حالة الأزمة ملازمة له فاتحة بذلك كل مجالات التأويل حول وضعه المعقد الذي تضافرت ظروف عديدة في مفاقمته، مما جعل الهوية تنغلق لتأخذ شكل الإقصاء الذي يفضي إلى استحالة التعايش مع الآخر في أي ظرف من الظروف.

المبحث الثاني: الهوية الإقصائية واستحالة التعايش

هل يمكن تعريف الهوية الإقصائية هنا؟

الهوية الإقصائية هي الهوية المنغلقة مع الآخر والغير منفتحة مع غير محيطها، ويكون الولاء فيها فقط لمحيطها الذي يخدم مصالحها ومكانتها الاجتماعية، وهي هوية لا تفتح باب الحوار إلا مع الأطر الحاضنة لها، غالباً بذلك كل سبيل إلى التعايش مع الآخر.

أسهمت النظرة الإقصائية في فضح العلاقات الاجتماعية الزائفة المبنية على الاستعلاء والطبقية والسياسة العاجزة عن تحقيق الانسجام والتكامل بين هذه الفئات الاجتماعية المختلفة.

رسم الروائي سيكولوجية البطل المأزوم (الزوجة الفلسطينية، الابن الهجين الكويتي الفلسطيني، الجدة، الاسم، خولة)، واعتمد الروائي على الاشتغال على رؤية متصلة بالراهن المعيش وبالسياقات السياسية، والثقافية، والاجتماعية، التي انتجت

هذه الكتابة، المرتكزة على فضح آليات الاقصاء لعناصرها الثقافية، كما أنها تراهن على "رؤية العالم"، وتحتفي بما هو مستبعد من قبل المركز في ظل سياق سياسي وثقافي متباين ومغاير عن السابق.

إن السياقات السياسية والثقافية والاجتماعية كان لها دور في الالتفات إلى المهمش وتبسيط الضوء على واقع العلاقات الاجتماعية وفضح وتعرية الواقع المصور من قبل أصحاب المراكز والسلطة (البعليكي، وآخرون، 2013، ص 163)؛ لتفتح المجال نحو رؤية جديدة واضحة وصريحة تزيل الفناع وتسقط كل التداعيات بقبول الآخر إنسانيا لا استغلاليا في الوظائف الحفيرة التي يرفضها الكويتي.

صوّر الروائي بشكل واضح أزمة البطل الفاضحة لطبيعة العلاقات مع الآخر المنتهي ثبوتيا واللامنتهي اجتماعيا وهنا تحدث المقارنة حين يتحدث الروائي على لسان "هوزيه" عن أمه التي غادرت الفليبين لتعمل في بلد آخر هو البحرين، لنلمح الاختلاف في العلاقات الاجتماعية بين الذات والآخر عندما أرسلت أمه له رسالة تخبره فيها أنها في حال جيدة، جاء في الرواية: "أنا في حال جيدة ليست البحرين مثل الكويت بمستوى المعيشة رغم أن العائلة التي أعمل لديها ميسورة الحال فإن البعض فقراء، بسطاء، يعمل البعض هنا في كل شيء، يغسلون السيارات ويحملون الحقائب في الفنادق وبييعون في المحال التجارية، الحق أن مخدومي تتقاسم معي أعمال البيت في أحيان كثيرة، أحببت الناس كثيرا، الناس طيبون، يبدو أن الطيبة هي السمة الأبرز للفقير" (السنعوسي، 2012، ص 82).

هذه المقارنة بين نمط الحياة في الكويت والبحرين تكشف عن أن الطبقية والاستعلاء في الكويت ناتجة عن سياسات إقصائية "فكل مجتمع لديه بشكل أو بآخر نظام هويات واضح المعالم يخضع فيه كل منهما لأعراف معينة ويحمل امتيازات وأنواعا من الحرمان معينة ويتم تطبيقه بفرض عقوبات رسمية أو غير رسمية تكون جزءا من نظامه الانضباطي" (باريك، 2013، ص 39).

إن هذه العقوبات غير الرسمية تتمثل في عدم قبول الآخر وفرض الرفض والهميش عليه مما يُصعّب من عملية بناء علاقات اجتماعية مع الآخر "فنحن لا نستطيع أن نبني علاقتنا الاجتماعية كما يروق لنا ونستغني عن الهويات الاجتماعية، بل إن هذه الهويات الاجتماعية يمكن أن تستولي علينا وتصبح سجوننا لنا" (باريك، 2013، ص 40)، وهذا ما عاناه هوزيه الذي أصبحت جنسيته الكويتية سجننا هوياتيا يصعب عليه تركه أو البقاء فيه، فرفضه أو قبوله بتحفظات وبأدنى متطلبات العيش أو بالأحرى قبوله قبولاً منقوصاً لا يحقق الاندماج الفعلي، جاء في الرواية:

"فهمت أن قبول جدتي لي كان قبولاً منقوصاً، ملحق البيت ليس البيت ذاته، وهو مكان مفصول في فناء البيت الداخلي يسكنه الطباخ والسائق، لا يسكن في البيت سوى أصحاب البيت" (السنعوسي، 2012، ص 229).

يتضح أن هذا التصنيف أو القبول المشوه ما هو إلا انعكاس لحالة الشعوب التي تعيش في حالة اللاحضارة "فالهوية مرحلة تاريخية تصف الشعوب بأنها متقدمة أو متخلفة، أو في طريق النمو، إذا كانت الهوية ثابتة أو أصلية في الوجود" (حنفي، 2012، ص 72)؛ فحالة الفليبي الكويتي "هوزيه عيسى" هي حالة شائكة متمثلة في ازدواجية صعبة الفصل نظرا إلى طبيعة العلاقات التقليدية المتوارثة والعادات الصلبة المتحجرة التي تأبى منطق السيولة والليونة في المعاملات فكلام الناس هناك سلطة يصعب مداراتها ومجاراتها؛ كونها تأبى التخلص من هذه النظرة التقليدية الضيقة والمتفوقة حول نمط طبقي استعلائي يصعب التحرر من نظرتة الفوقية. جاء في الرواية:

"كلام الناس هنا سلطة، ثم إنها ليست حكايتك، هي حكاية عائلة الطاروف الكل سيعلم بالأمر فالكويت صغيرة"

(السنعوسي، 2012، ص 211).



إنّ النّصّ المدروس تمثيل حقيقي لسياسة الهوية المغلقة الراضية لكل الهويات التي لا تصب في نفس القالب والسياسة هنا بالطبع تعني سياسة ملتزمة باسم أولئك الذين هم من ذوي هويات معينة وفي الواقع إن هذه الفروقات ضبابية مبنية بشكل غير محكم على هويات الطبقيّة؛ لأنها في الأخير محكومة بنظام سلطوي وتقليد عشائري مغلق لا تصنف الأفراد بشكل حيادي؛ لأنّ الشروط التي تعزى بموجبها الهويات لا تصف في العادة السمات والمجموعات بشكل حيادي فهي مشتقة ثقافيا وتقررهما في نهاية المطاف علاقات القوة ضمن الجماعة، خاصة كيفية تشكيل تلك العلاقات لعلاقات اجتماعية بين أولئك الذين يستخدمون موصف الهوية وأولئك الذين ينطبق عليهم الوصف (ديورنغ، 2015، ص 242).

إنّ نظام العلاقات الاجتماعية حسب ما فهمه (هوزيه) مبني على أساس علاقات القوة والمكانة الاجتماعية التي تلعب دورا فعالا في سيرورة الهويات وثباتها على حساب الطبقات الصغرى بمعنى هويات صغرى، جاء في الرواية: "شيء معقد ما فهمته في بلاد أبي كل طبقة اجتماعية تبحث عن طبقة أدنى تمتطها، وإن اضطرت لخلقها، تعلو فوق أكتافها، تحتقرها وتتخفف بواسطتها من الضغط الذي تسببه الطبقة الأعلى فوق أكتافها الأخرى، بين هذه الطبقات كنت أبحث عني" (السنعوسي، 2012، ص 279).

ينجم عما سبق التضخم لأننا الاجتماعية فتصعب عملية التعايش مع الآخر، وإذ كان يملك الحق في العيش الكريم كونه مواطنا يحمل جنسية أبيه، وله الشرعية التامة في التمتع بالامتيازات التي يتمتع بها سائر أفراد المجتمع طبقا للأفراد الذين يدخلون في مجموعات القوى الاجتماعية ويكون لديه موقعا يتكلمون منه؛ "لأنّ الهويات ترتبط بقوة الموقع الاجتماعي وبخاصة ضمن المؤسسات، ذلك لأنها تصنف الناس حسب عنوان الوظيفة وطبيعة العمل وترتيبه، والهويات الاجتماعية توجد وتكتب وتصنف طبقا لعلاقات القوة" (عماد، 2001، ص 119).

فسلطة الموقع هي الحلقة المفقودة لدى "هوزيه" الذي يعاني من موقعه اللامتموقع والذي لا يملك أي صوت أو أحقية في المطالبة باندماجه الاجتماعي كونه موجودا ضمن حلقة سلطة اجتماعية بارزة ولها الحق في التصنيف وتقرير المواقع؛ لأنها مع سياسات البلد الموهلة بجذورها في عقول المجتمع. جاء في الرواية: "فالقرار لم يكن بيد أبيك، لأن مجتمعا بأكمله يقف وراءه" (السنعوسي، 2012، ص 223).

فماذا يملك الفرد أن يغيّره أمام القناعات الراسخة التي تعتبر سلطة شرعية تتمتع بكامل الحقوق ولها أصواتها المؤيدة لها، فحيث لا يكون ثمة طبيعة إنسانية فمن الصعب أن يكون ثمة ينبوع للأمل، غير أن هذا الأمل سوف يظهر بصورة أكيدة وسرية في العودة الاستراتيجية لذلك الاختلاف الذي ينم عن صورة الهوية ويشوهها في هامش الآخرة التي تبدي تعيين الهوية (بابا، 2006، ص 131).

إنّ هذا الاختلاف لم يلقَ القبول من الآخر وشكّل أزمة هوية متعددة المستويات عند "هوزيه" الذي سقط في جب اليأس والسلبية والقنوط وعدم القبول بهذه الصورة الحقيقية بل الواقعية والمعيشية التي تشكلت لديه، جاء في الرواية: "أفزعني أن تكون الكويت هي تلك التي أعيشها كل يوم منذ وصولي، أحببتها، أفضل المعاناة في البحث عنها على أن تكون بهذه الصورة التي أرى" (السنعوسي، 2012، ص 223).

إنّ هذه الرؤية المتجسدة لدى "هوزيه" تعكس مدى صعوبة الوضع عندما يتعلق الأمر بالتعاملات الاجتماعية في ظل الآخر المختلف، وتعكس القبول المشروط للعلامات لأننا أمام بلد ما يزال يعاني من وقع النظرة التقليدية والحفاظ على الصيت ولو على حساب إنسانية الإنسان، لتبقى الحيرة مستحكمة في فكر هوزيه:

"هم أغنياء يملكون كل شيء - كل شيء - بماذا يضرهم وجودي؟ أجاب بابتسامة تشبه غسان، هناك قول دارج في الكويت "الصيت ولا الغنى" (السنعوسي، 2012، 368).

خلفت النظرة التقليدية المتوارثة والمتعصبة إغلاقاً للباب أمام الآخر في مسألة قبول الهويات المختلفة وألغت سياسات التعايش في ظل الهوية الإنسانية. لتبقى مسألة تعيين الهوية مستحيلة في ظل هذه السياسات والعقليات الراسخة. فمسألة تعيين الهوية ليست أبداً تأكيداً على هوية متعينة سابقاً ولا هي نبوءة تحقق ذاتها، إنما هي على الدوام إنتاج صورة للهوية وتغيير الذات باتجاه اتخاذها تلك الصورة، والحاجة إلى تعيين الهوية أي الحاجة إلى أن تكون مقابلاً للآخر تقتضي الذات في نظام الأخيرة المولود المتباين.

إنّ هذا الانغلاق والتعصب تجاه كل ما هو مختلف يغلق باب الحوار لتبقى قضية الأقليات كاشفة عن صعوبات لا يمكن تذليلها بشكل من الأشكال ما لم تتغير السياسات الفكرية الاجتماعية في المجتمع، والسياسات المرسخة لهذا النمط التفكيري الذي يأبى الاندثار خاصة في زمن صار فيه الانفتاح والتعايش ضرورة لا بد منها وإلا فالتوقع والتخندق غير الفعال خاصة فيما يتعلق بسياسات الهوية، ليبقى خطاب الأقليات كاشفاً عن ذلك لا سبيل إلى تذليله أو التغلب عليه ويبني حركة الزمن التاريخي الملتبسة (بابا، 2006، ص 107).

إنّ "هوزيه" لم يتمكن من تحقيق حلم أمه بالعيش في بلاد أبيه لكنه أدرك وأيقن أنه لا بقاء للضعيف أمام الأقوى ليلعلم بذلك جروحه وخيباته ورؤيته المكشوفة تجاه بلد لم يكن سوى طيف أحلام، جاء في الرواية:

"الكويت بالنسبة لي حقيقة مزيفة أو زيف حقيقي لست أدري، ولكن للكويت وجوه، هي الخذلان لي بنظرهم الدونية، الكويت هي غرفتي في ملحق بيت الطاروف، مقدار كثير من المال وقليل ما يصلح لبناء علاقة حقيقية، الكويت شقة فارغة في الجابرية يملؤها الفراغ، الكويت زنازة ظالمة مكنت فيها يومين من دون ذنب" (السنعوسي، 2012، ص 324).

ليختصر بذلك حلمه الذي انتهى برؤية ملتبسة للأمر الواقع أمام العنفاء التي تكرّر أن تصاد أو تعاند كل من يريد أن يمشي عكس مقتضياتها، لتبقى أزمة الهوية لصيقة به ولا حل لها في ظل السياسات المعتمدة وغير المواكبة للانفتاح الحضاري والتعددية الثقافية.

النتائج:

توصل البحث إلى الآتي:

-تناول نص (ساق البامبو) هويات مختلفة، وهي الهويات المتشظية، والهويات المغلقة.

-إنّ الهوية المغلقة في النص هي هوية المواطن الكويتي الذي يرفض رفضاً قطعياً أن يفتح على هويات أخرى وإن كانت هويات ارتبط بها وأنجب منها كما هي حالة "هوزيه".

-الهويات المتشظية تجلت في شخصية "هوزيه" الذي انقسم بين (الكويت / الفليبين) وحدث التشظي على مستوى الرفض من الآخر في البلدين، وعدم قدرته على إصباغ شرعية على جنسيته بحكم نسبه لأبيه (جنسية كويتية) التي بقيت تبحث عن الاعتراف المفقود.

المراجع:

- بابا، ه. ك. (2006). *موقع الثقافة* (ثائر ديب، ترجمة؛ ط. 1)، المركز الثقافي العربي.
- بارك، ب. (2013). *سياسة جديدة للهوية* (حسن محمد فتحي، ترجمة؛ ط. 1)، المركز القومي للترجمة.
- البلعبي، أ. وآخرون. (2013). *الهوية وقضاياها في الوعي العربي المعاصر* (ط. 1). مركز دراسات الوحدة العربية.

- تودوروف، ت. (2009). *الحياة المشتركة* (منذر عياشي، ترجمة؛ ط. 1)، المركز الثقافي العربي.
- الحضرمي ط. ح. (2021). سؤال الذات وصراع الهويات في رواية (فتاة قاروت) لأحمد عبدالله السقاف، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 1 (11)، 248–288. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i11.582>
- حمود، م. (2013). *إشكالية الأنا والآخر* (ط. 1). المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- حنفي، ح. (2012). *الهوية* (ط. 1). المجلس الأعلى للثقافة.
- دوبار، ك. (2008). *أزمة الهويات* (رندة بعث، ترجمة؛ ط. 1)، المكتبة الشرقية ش، م، ل.
- ديورنغ، س. (2015). *الدراسات الثقافية* (ممدوح يوسف عمران، ترجمة)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- السنعوسي، س. ر. (2012). *ساق البامبو* (ط. 1). الدار العربية للعلوم ناشرون.
- شحاتة، ح. (2008). *الذات والآخر في الشرق والغرب* (ط. 1). دار العالم العربي.
- عماد، ع. (2001). *سوسيولوجيا الثقافة* (ط. 1). مركز دراسات الوحدة العربية.
- كوزن، ب. (2010). *البحث عن الهوية وتشتتها في حياة إريك أريكسون وأعماله* (سامر جميل رضوان، ترجمة؛ ط. 1)، دار الكتاب الجامعي.
- معلوف، أ. (2008). *الهويات القاتلة* (نهلة بيضون، ترجمة؛ ط. 1)، دار الفرابي.
- واصل ع. (2019). *الرواية النسوية العربية سلطة المركز وتمرد الهامش*. *مجلة الآداب*، 1 (11)، 5–45. <https://doi.org/10.35696/v1i11.602>

Referenes

- Sarhan, M. J. . (2021). Classism, Stereotypes, Persecution, and Man's Inhumanity to Man in Hosseini's The Kite Runner. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(8), 30–62. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i8.305>.
- al-San'ūsī, S. R. (2012). *Sāq al-bāmbw* (1st ed.). al-Dār al-ʿArabīyah lil-ʿUlūm Nāshirūn, (in Arabic).
- Ḥammūd, M. (2013). *Ishkāliyat al-anā wa-al-ākhar* (1st ed.). al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah wa-al-Funūn wa-al-Ādāb.
- Maʿlūf, U. (2008). *al-huwiyyāt al-qātilah* (Nahlah Bayḍūn, tarjamāt; 1st ed.), Dār al-Fārābī, (in Arabic).
- Twdwrwf, t. (2009). *A li-ḥayāt al-mushtarakah* (Mundhir ʿAyyāshī, tarjamāt; 1st ed.), al-Markaz al-Thaqāfī al-ʿArabī.
- Shihātah, Ḥ. (2008). *al-dhāt wa-al-ākhar fī al-Sharq wa-al-Gharb* (1st ed.). Dār al-ʿālam al-ʿArabī, (in Arabic).
- Kwzn, b. (2010). *al-Baḥṭh ʿan al-huwiyyah wtshtthā fī ḥayāt Īrik arykswn wa-a ʿmāluh* (Sāmīr Jamīl Raḍwān, tarjamāt; 1st ed.), Dār al-Kitāb al-Jamīʿī, (in Arabic).
- Dwbār, K. (2008). *Azmat al-huwiyyāt* (Randah Baʿth, tarjamāt; 1st ed.), al-Maktabah al-Sharqīyah Sh, M, L, (in Arabic).
- al-Baʿlabakkī, U. wa-ākharūn. (2013). *al-huwiyyah wa-qaḍāyāhā fī al-Waʿy al-ʿArabī al-muʿāṣir* (1st ed.). Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-ʿArabīyah, (in Arabic).
- Bāryk, b. (2013). *Siyāsāt jadīdah lil-huwiyyah* (Ḥasan Muḥammad Fathī, tarjamāt; 1st ed.), al-Markaz al-Qawmī lil-Tarjamah, (in Arabic).
- Ḥanafī, Ḥ. (2012). *al-huwiyyah* (1st ed.). al-Majlis al-Aʿlā lil-Thaqāfah, (in Arabic).
- Dywrnrg, S. (2015). *al-Dirāsāt al-Thaqāfīyah* (Mamdūh Yūsuf ʿUmran, tarjamāt), al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah wa-al-Funūn wa-al-adab, (in Arabic).



- ‘Imād, ‘A. (2001). *Sūsiyūlūjiyā al-Thaqāfah* (1st ed.). Markaz Dirāsāt al-Waḥdah al-‘Arabīyah, (in Arabic).
- Bābā, H. K. (2006). *Mawqī‘ al-Thaqāfah* (Thā’ir Dīb, tarjamat; 1st ed.), al-Markaz al-Thaqāfi al-‘Arabi, (in Arabic).
- Al-Hadhrami, T. H. . (2021). The Dilemma of Self-definition and the Conflict of Identities in Ahmed Abdullah Al-Saqqaf’s Novel ‘Fatat Qarout’. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(11), 248–288.
<https://doi.org/10.53286/arts.v1i11.582>, (in Arabic).
- Wasel, E. (2019). Arabic Feminist Novel Authority of Center and Rebellion of Margin. *Journal of Arts*, 1(11), 5–45.
<https://doi.org/10.35696/v1i11.602>, (in Arabic).





History and Fiction in the Novels *The Prickly Pear* by Rachid Boudjedra, and *Stone, Blood, Paper or Ashes* by Maïssa Bey

Amal Zaouidi*

amal.zaouidi@univ-alger2.dz

Abstract:

This research examines the interplay between history and fiction in Algerian novels written in French, focusing on a comparison of *Stone, Blood, Paper or Ashes* by Maïssa Bey and *The Prickly Pear* by Rachid Boudjedra. The study explores how history resists imagination and the integration of historical and fictional characters. Using a combined historical and structural analytical approach, the research investigates each writer's method of incorporating historical elements into their narrative texts. The study is structured into an introduction and a preface, with the latter addressing the relationship between the novel and history. The first section analyzes the characters in the works of Maïssa Bey and Rachid Boudjedra, contrasting historical reality and fictional imagination. The second section examines the balance between imagination and historical representation in the characters, while the third explores the novels' treatment of the time of reality versus the time of memory. The findings reveal that Boudjedra selectively incorporates historical events relevant to his narrative, unlike Bey, who provides a more comprehensive historical account. Consequently, Bey's novel can be considered a historical document compared to Boudjedra's work, which leans more heavily on imagination and contains fewer historical details.

Keywords: Employment of History, Fiction, Algerian Novel Written in French, Historical Characters.

* PhD Scholar in Comparative Literature, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Arabic Language and Literature and Oriental Languages, University of Algiers 2 - Algeria.

Cite this article as: Zaouidi, A. (2025). History and Fiction in the Novels *The Prickly Pear* by Rachid Boudjedra, and *Stone, Blood, Paper or Ashes* by Maïssa Bey, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 85 -97.

© 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.



التاريخ والخيال في روايتي (التين الشوكي) لرشيد بوجدره، و(حجر ودم وورق أو رماد) لمايسة باي

آمال زاويدي *

amal.zaouidi@univ-alger2.dz

الملخص:

يسعى هذا البحث إلى دراسة العلاقة المتشكّلة بين ما هو تاريخي وما هو خيالي في الرواية الجزائرية المكتوبة باللغة الفرنسية من خلال موازنة رواية الكاتبة "مايسة باي" المعنونة بـ "حجر ودم وورق أو رماد" ورواية الأديب "رشيد بوجدره" الموسومة بـ "التين الشوكي" بغية معرفة صمود التاريخ في وجه الخيال وكيف يتم دمج الشخصيات التاريخية مع الشخصيات الخيالية. ولقد استعمل البحث منهجاً يجمع بين المقاربة التاريخية والتحليل البنيوي؛ بغية معرفة طريقة عمل كل أديب جزائري يكتب باللغة الفرنسية في إدماج الشق التاريخي في متنه الروائي، وتم تقسيمه إلى مقدمة وتمهيد تناول التمهيد الرواية والتاريخ، وجاء المبحث الأول بعنوان الشخصيات في رواية "مايسة باي" ورواية "رشيد بوجدره" بين الواقع التاريخي والتخيل الروائي، وكان المبحث الثاني بعنوان الشخصيات الروائية بين التخيل والتاريخ، في حين ناقش المبحث الثالث الرواية بين زمن الواقع وزمن الذاكرة. وتوصل البحث إلى أن "بوجدره" لم يذكر كل الأحداث التاريخية مثل ما فعلته "مايسة باي"، وإنما اكتفى بذكر ما يراه مهما ومناسبا لحبكته الروائية دون النزوح عنها، ومن ثم يمكن القول إن رواية "مايسة باي" هي وثيقة تاريخية إذا ما قارناها برواية "رشيد بوجدره" التي يندرج فيها الخيال كثيراً والفقيرة من حيث الأحداث التاريخية مقارنة برواية "حجر ودم وورق أو رماد".

الكلمات المفتاحية: توظيف التاريخ، الخيال، الرواية الجزائرية المكتوبة بالفرنسية، الشخصيات التاريخية.

* طالبة دكتوراه في الأدب المقارن - قسم اللغة العربية وآدابها - كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية - جامعة الجزائر 2 - الجزائر.

للاقتباس: زاويدي، آ. (2025). التاريخ والخيال في روايتي (التين الشوكي) لرشيد بوجدره، و(حجر ودم وورق أو رماد) لمايسة باي، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7 (1): 85-97.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 أجريت عليه.



مقدمة:

رُكزت الرواية الجزائرية على الظواهر الاجتماعية والتاريخية والاقتصادية والنفسية للشعب الجزائري كنتيجة للاحتلال الذي دام 130 سنة، فلطالما كان الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية أدب التحدي وحب الوطن، وتجلّى هذا الحضور في جميع صور الأدب (الرواية والشعر والمسرح والقصص) بصيغة تاريخية أوجدتها الظروف المذكورة أعلاه. قاوم الكتاب بالكتابة بلسان ناطق بلغة العدو من أجل نقل ما يحدث في مجتمعهم الجزائري إذ لا يملك العمل الفني قيمة إلا إذا كان عميقا حيث يستمد نسغه من الوطن الذي ينتهي إليه (DIB, 1975).

إنّ الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية هو أدب معاصر يتمحور حول التّاريخ وأصبح كمرجع أساسي وتوثيقي يساعد في فهم مجتمع عاش تحت وطأة الاستعمار واستبداده وما خلفه في نفسيات القراء والأدباء الذين قدّموا لوحة فنية ذات أبعاد عديدة منها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للجزائر أثناء الحقبة الاستعمارية (YAHYAUI, N. D).

تتخذ الأدبية الجزائرية "مايسة باي" في روايتها Pierre Sang Papier ou Cendre (حجر ودم وورق أو رماد) (BEY, 2008) تاريخ الجزائر موضوعاً لها، حيث تنقل لنا أوضاع الجزائر من بداية الاستعمار الفرنسي إلى السّنوات الأولى للاستقلال. تحتوي الرّواية على خمسة وعشرين فصلاً نجد فيها شخصية "مدام لأفرانس" وشخصية "الطفل" الذي يبقى طفلاً طوال 132 سنة. فهذا النص الأدبي ممزوج بغضب شديد يتخفّى وراء قناع شخصية الطفل الذي لا يشيخ أبداً.

نجد أيضاً من بين الروائيين الجزائريين الذين تناولوا تاريخ الجزائر في كتاباتهم، الكاتب والرّوائي الجزائري الذي يكتب باللّغتين العربية والفرنسية "رشيد بوجدرّة" حيث أصدر سنة 2010 رواية موسومة بـ "Les figuiers de Barbaries" (Boujedra, 2010) (التين الشوكي)، المتكونة من مئتين وأربع صفحات وتدور أحداثها في حوالي ساعة واحدة حيث يلتقي قريبان بعد سنوات طويلة في رحلة جوية بين الجزائر العاصمة وقسنطينة وعلى مدار ساعة من عمر الرحلة توجد رحلة داخلية أخرى يدخل غمارها كلتا الشخصيتين لتحيلنا إلى ذكريات شخصية وجماعية متعلّقة بتاريخ الجزائر.

رشيد طبيب جراح، وعمر مهندس معماري تربطهما صلة قرابة وصداقة منذ الطفولة، تقاسما الألعاب نفسها والمحن نفسها ونشأ على مشاركة الأفراح والأحزان، ممّا جعلهما يشتركان في ذكريات لا تُنسى إلى أن بلغا الطور الثانوي الذي درساً فيه معاً وبعدها انضما إلى صفوف جبهة التحرير الوطنية. ومن خلال ذكرياتهما تتعاقب أحداث الاستعمار الفرنسي للجزائر مع كل ما حملته من مآسي وآلام وعنف وجرائم ضد الإنسانية إلى غاية ما بعد الاستقلال.

بعد لقاء الصديقين في المطار تتعاقب الذكريات ومن ثم تنشأ القصة كما يعرف في النقد بالسرد المفتون بذاته أو المباشر، وهو حكاية في صلب حكاية.

تتمثل إشكالية بحثنا في معرفة هل يتماهى التاريخ في الرواية كما يتماهى السرد في التاريخ؟ وهل من حدود فاصلة بينهما في النص؟ وتتفرع عن إشكاليتنا التساؤلات التالية:

- ما العلاقة المتشكلة بين ما هو تاريخي وما هو خيالي في الروايتين بغية معرفة صمود التاريخ في وجه الخيال؟

- كيف تم دمج الشخصيات التاريخية مع الشخصيات الخيالية؟

انبني عملنا على الفرضيات الآتية:

قد يكون الأدبيان غلباً في روايتهم الطابع التاريخي على الخيالي لأنهما شهدا السنوات الأخيرة من الاستعمار الفرنسي للجزائر وعاشا الاستقلال، فقاما بدمج شخوص تاريخية ومقاطع مرجعية ذكرا من خلالها الأحداث التاريخية كما حدثت

بدقة. أو ربما لكونهما روائيين، فهما لم يستعينا بالشخص التاريخي بشكل مباشر وإنما خلقا شخصيات خيالية حركها في زمن الاستعمار. فنجد السارد قد صوراً مآسي الشعب الجزائري وذلك بتسليط الضوء على وحشية السياسة الاستعمارية من خلال نقل أيديولوجيتهما التي تمثل في الوقت نفسه أيديولوجية الشعب الجزائري الذي عانى الكثير جراء الاستعمار الفرنسي الوحشي دون أن ننسى أن الكتابة في حد ذاتها هي كتابة أيديولوجية محضة.

نجد دراسات عديدة ومختلفة اهتمت بالرواية التاريخية الجزائرية مثل التي اهتمت بإعادة كتابة التاريخ من خلال منظور نسوي وذلك بتسليط الضوء على أعمال الكاتبة "آسيا جبار" و "زهور ونيسي" و "يمينة مشاكرة" كما نجد دراسات حول دور المرأة الجزائرية في التاريخ وذلك من خلال التركيز على روايات الأدبية "آسيا جبار" مثل رواية "بعيدة عن المدينة" و "الحب والفتنات" و "أطفال العالم الجديد" وغيرها من الروايات. كما نجد أيضاً دراسات تهتم بتوثيق حياة الجزائريين قبل الثورة التحريرية وخلالها من خلال تحليل ثلاثية الكاتب "محمد ديب" خاصة روايته "الدار الكبيرة" ودراسة أعمال الروائي "مولود فرعون" كرواية "ابن الفقير" التي تتناول الموضوعات نفسها.

وتندرج دراستنا ضمن دراسات الرواية التاريخية بعد الاستعمار، ومن أجل الإجابة عن إشكالية بحثنا قمنا بدراسة تحليلية مقارنة بين الروايتين "حجر ودم وورق أو رماد"، و "التين الشوكي" بغية معرفة منهج كل روائي في الحديث عن الرواية التاريخية المكتوبة باللغة الفرنسية، إذ سنتطرق بداية إلى مفهوم الرواية التاريخية ثم سنقوم بتحليل الشخصيات التاريخية المدمجة في الروايتين، والمقارنة بينهما، مع تحليل الشخصيات الروائية الخيالية المدمجة في الروايتين؛ بغية معرفة الأدوار التي تلعبها، والهدف من إدماجها، وفي الأخير سندرس الزمن الروائي والتاريخي المدمج في الروايتين مع التركيز على هدف كل منهما، ومقارنة كيف تم دمجهما في الروايتين.

وسنعمد في بحثنا هذا على منهج يجمع بين المقاربة التاريخية والتحليل البنوي، في إطار المنهج المقارن الذي يُعدّ الأساس في هذا النوع من الدراسات، حيث سنرصد كيف تُعيد الروايتان صياغة الأحداث التاريخية وتحولها إلى مادة أدبية نابضة بالحياة. وسنقوم بتحليل العناصر السردية كالشخصيات والحبكة وتقنيات السرد مع تسليط الضوء على طريقة توظيف الكاتب للتاريخ باعتباره خلفية.

وتم تقسيمه إلى مقدمة وتمهيد، تناول التمهيد الرواية والتاريخ، وجاء المبحث الأول بعنوان الشخصيات في رواية "مايسة باي" ورواية "رشيد بوجدر" بين الواقع التاريخي والتخيل الروائي، وكان المبحث الثاني بعنوان الشخصيات الروائية بين التخيل والتاريخ، في حين ناقش المبحث الثالث الرواية بين زمن الواقع وزمن الذاكرة.

تمهيد: الرواية التاريخية

إن الحديث عن الرواية والتاريخ يُوجب علينا أن نعرف الرواية التاريخية حتى نضع القارئ في السياقات المناسبة، حيث عرفها "ألفرد شيبارد" Alfred Shepard بأنها: "تتناول القصة التاريخية الماضية بصورة خيالية. يتمتع الروائي بقدرات واسعة يستطيع معها تجاوز حدود التاريخ، لكن بشرط ألا يستقر هناك لفترة طويلة إلا إذا كان الخيال يمثل جزءاً من البناء الذي سيستقر فيه" (لفته، 1997، ص 185).

يحلينا التعريف إلى القدرة على تجاوز التاريخ إلى الخيال بينما وصف "مولينو" Molino الرواية التاريخية "بتداخل أبطال مجسدين ومحددين لحقبهم في مرحلة تتصادم فيها ثقافتان وتختلط بالشخص العظيمة والأحداث؛ لتبين طريقة عيش مجتمع لتاريخه، فيسلط الضوء مرة على الشخصيات العظيمة ومرة على العادات ومرة على الأبطال ولكن الأهم يبقى في



الربط بين هذه العوامل الثلاثة أي الأحداث التاريخية وطريقة العيش والتفكير في حقبة معينة، وأخيرا المغامرات الفردية للأبطال" (Molino, 1989, P 63, & Altwaiji, 2024).

تسعى الرواية التاريخية إلى أن تنسي القراء الحاضر فتستحيل إلى حلم يقظة، لأنها رحلة إلى الماضي محملة بشعور يلزم القارئ وكأنه عاش وساهم في مشاهد مُعاشة من طرفه.

المبحث الأول: الشخصيات في رواية "مايسة باي" ورواية "رشيد بوجدره" بين الواقع التاريخي والتخيل الروائي
تتخذ الأدبية الجزائرية "مايسة باي" في روايتها "حجر دم وورق أو رماد" تاريخ الجزائر موضوعا لها، فتتقل لنا أوضاع الجزائر من بداية الاستعمار الفرنسي عام 1830م، إلى السنوات الأولى للاستقلال. وقد استعملت الروائية شطرا من شعر "بول إيلوار" Paule Eluard من قصيدته "الحرية" المكتوبة في 1942م وعنونت به روايتها.

تروي لنا الأدبية في روايتها جميع المراحل التي مرت بها الجزائر أثناء الاستعمار الفرنسي بدءا بدخول "مدام لافرانس" ورجالها إلى الجزائر عبر شاطئ سيدي فرج سنة 1830 إلى غاية خروجهم منها سنة 1962 مروراً بكل الأحداث التالية:

المقاومات واغتصاب الأملاك، واستغلال الأراضي الجزائرية، والاحتفال بمرور 100 سنة من الاستعمار الفرنسي للجزائر، وسياسة القمع المستعملة من طرف الاستعمار الفرنسي، والثورة التحريرية، وغيرها من الأحداث التاريخية التي بقيت راسخة في الذاكرة الجزائرية إلى الأبد.

وصفت لنا الكاتبة مختلف الطرُق التي لجأت إليها فرنسا لإخضاع الجزائر والجزائريين خصوصا في القرى حيث يسود البؤس والشقاء والكراهة، فنجد شخصية الطفل الذي يبقى طفلا طوال 132 سنة، إنه طفل تعلّم في المدرسة الفرنسية والمدرسة القرآنية معا، وهو شاهد على ما تفعله "مدام لافرانس" في بلده الجزائر بعيون الأطفال البرينة. وتخلّل الرواية حضور شخصيات تاريخية بارزة مثل "الأمير عبد القادر" والجنيرال "ديغول" اللذين أضافا بعمقهما وتأثيرهما لمسة تاريخية على خيوط الحكاية، ولم يكن حضور الشخصيات مقتصرًا على الشخصيات التاريخية فحسب، بل امتد أيضًا إلى الساحة الأدبية، حيث تألفت شخصيات أدبية مثل "ألبير كامو" و"كاتب ياسين".

لقد عكسَ عنوان رواية "التين الشوكي" لرشيد بوجدره قوة وشراسة الشعب الجزائري في مواجهة الاستعمار الفرنسي حيث إنّ "كلمة التين كانت تستعمل فيما مضى للإيحاء بطريقة عنصرية إلى الجزائريين، ولكننا جعلنا منها رمزًا للمقاومة ورفضًا للمستعمر" (DIB, 1975, p 108)، ويمثّل التين الشوكي بالنسبة للجزائريين: "الحراس الذين يسهرون على حماية الوطن رغم الكوارث والإبادة الجماعية" (DIB, 1975, p 103). فعبارة "التين الشوكي" هي استحضار الذكريات بين الصديقين رشيد وعمر خلال ساعة واحدة من الرحلة الجوية بين الجزائر وقسنطينة والمتعلقة بحياتهما وتجاربهما الشخصية.

فالرواية عبارة عن خليط بين حياة الشابين، والأحداث التاريخية المتعلقة بالاستعمار الفرنسي للجزائر، حيث سعى "رشيد بوجدره" إلى إحياء ذكرى كل من ساهم بالنفس، والنفيس، من أجل وطن حر، ومستقل، مثل "عبان رمضان"، و"طالب عبد الرحمن"، و"فرناند ايفتون"، و"جميلة بوباشا"، و"جميلة بوخيرد"، و"أنّي ستاينر".

إنّ الشخصيات ذات المرجعية التاريخية (Barthes, and others, 1997. P 122) هي شخصيات لها أصل في التاريخ، أوردت في الرواية؛ مبرزة دورا فعالا، ووظيفة دلالية، وتظهر هذه الشخصيات كأعمدة تاريخية، خاصة الشخصيات السياسية التي تتجسد في أحكام، ومآسٍ، ومواقف تركت أثرا عميقًا في الذاكرة الجماعية، فعلى القارئ في حالة التلقي الاستعانة بكل المعارف الخاصة بهذه الشخصيات التي تساعده في فهم، واستيعاب الإضافات، والتطورات التي تطرأ في السرد.

نجد في رواية "حجر ودم وورق أو رماد" أنّ الساردة قد تحدثت عن المفكر الفرنسي "ألكسيس دي توكفيل" الذي يحلّل ويفكر وفق معايير تحقّر من شأن الشعوب غير الأوروبية معتبرين إياها خارجة عن السياق الحضاري والتاريخي لأوروبا المسيحية المتقدمة والمتطورة في جميع الجوانب الحياتية. ففكرة احتلال الجزائر كانت تداعب مخيلة العديد من رجال السياسة والفكر الفرنسيين الراغبين في توسيع النفوذ الجغرافي وتحقيق المصالح الاقتصادية والثقافية، ومن ثم إلغاء الوجود الحضاري للدولة العثمانية.

من بين الملاحظات التي دوّنها "ألكسيس دي توكفيل" في رسالته، نجد جهل فرنسا بواقع الجزائر آنذاك: "لم تكن لدينا أي فكرة واضحة عن مختلف الأعراق التي تقطن بها ولا أخلاقهم ولم نكن نعرف كلمة عن اللغات التي كانت تتكلمها شعوبها والبلد ذاته وثوراته وأنهاره ومدنه ومناخه فلم نكن نعرف شيئا عن كل هذا" (الجزائري، د.ت).

وتحدّث المفكر الفرنسي عن وحشية المستعمر الفرنسي في استيلائه على الأراضي الجزائرية واصفا ذلك بما يلي: "من جهة، لقد سمعت مرارا في فرنسا رجلا أحترمهم ولكن لا أؤيدهم أنهم أدانوا حرقنا للمحاصيل وإفراغنا لصوامع القمح وأيضا هجومنا على رجال غير مسلحين والنساء والأطفال، ولكن بالنسبة لي هذه ضرورة حتمية على كل من يريد القتال وإن أردت التعبير عن رأيي فهذه الأعمال لا تقلقني بما أنها مباحة في الحروب الأوروبية. فما هو أكثر وحشية، أهو حرق المحاصيل وسجن الأطفال والنساء مع تدمير شعوب محاصرة أو الاستيلاء في البحر على البواخر التي تنقل البضاعة الموجهة لعدونا؟ فبرأي الاحتمال الأول هو أقل بربرية ووحشية من الثاني" (de Tocqueville, 1988, p 77).

نجد أيضا من بين أفراد الجيش الفرنسي الكولونيل "دي مونتنيك" De Montagnac الذي استعمل كل الأساليب الوحشية خلال الحقبة الاستعمارية، وهذا المقطع خير دليل على ذلك: "يجب أن تمسّ جميع الشعوب التي لا تقبل شروطنا ويجب أن يؤخذ كل شيء بالقوة وأن يدمر دون الأخذ بعين الاعتبار الجنس والعمر فلا يجب أن ينمو العشب أين يضع الجيش الفرنسي قدميه، فالغاية ترور الوسيلة مهما قال الآخرون. أعلم جميع الجنود الذين لي شرف قيادتهم أنهم إن أحضروا لي عربيا حيّا فسيقتلون [...] وهكذا يا صديقي الشجاع كيف يجب علينا القيام بالحرب على العرب: فيجب القتل حتى سن الخامسة عشرة وخطف جميع النساء والأطفال وترحيلهم بعيدا، أي علينا تدمير كل ما يرفض الرضوخ عند أقدامنا مثل الكلاب" (De Montagnac, 1885, 1843, P 334).

وصفت "مايصة باي" في الفصل الرابع من رواية "حجر ودم وورق أو رماد" الحديث الذي يدور بين رجلين حول إلزامية اللجوء إلى القتل والحرق (سياسة التدمير) وذلك من أجل السيطرة على الجزائريين، فيتبين أن الرجل ذا المعطف الأسود هو نفسه المفكر الفرنسي "ألكسيس دي توكفيل" الذي ينادي بهذه السياسة الوحشية، والذي يصر ويؤكد أنها الطريقة الوحيدة لفرض السيطرة على الأراضي الجزائرية، فيقول: "بعد صمت طويل، يضيف الرجل ذو المعطف الأسود بنبرة صوت مقنعة قائلا: إنها بالنسبة لي ضرورة حتمية مزعجة لكل من أراد إعلان الحرب على العرب [...] فأعتقد أنه بدافع الحرب لدينا الحق في تدمير البلد وذلك من خلال إتلاف المحاصيل الزراعية وانهاج الإبادة الجماعية لنتمكن من الاستيلاء على السكان والحيوانات. هي بلا شك طرق وحشية وغير قانونية إلا أنني أتحدى كل من يزعم وجود طرق أخرى للخروج من الورطة التي نحن فيها" (BEY, 2008, p 220).

ذكرت "مايصة باي" في الفصل التاسع مرة أخرى المفكر الفرنسي "ألكسيس دي توكفيل" الذي اعترف بعد سنوات من الاحتلال الفرنسي للجزائر وكتب أنّ فرنسا قد قامت بجعل الجزائر أكثر تخلفا وبربرية مما كانت عليه قبل قدوم الفرنسيين الذين ادّعوا في بادئ الأمر أنهم قدموا إلى الجزائر لجعلها بلدا متحضرا ومتطورا. إذ كان في بداية فترة الاستعمار الفرنسي للجزائر مؤيدا لكل ما تقوله "مدام لافرانس"، حيث كان دائم الوفاء لها ولقراراتها ومؤيدا للسياسة الوحشية المرتكبة



في حق الجزائريين. ولكّنه كتب فيما بعد معترفاً: "أصبح المجتمع العربي أكثر بؤساً وخراباً وجهلاً وببربرية مما كان عليه قبل قدومنا". (BEY, 2008, p 52).

قمنا بمقارنة ما ذكره "ألكسيس دي توكفيل" استناداً إلى الكتاب Travail sur l'Algérie 1841، والمقاطع المستعملة في رواية مایسة باي، ولاحظنا أنّ الكاتبة قد استعملت العبارات نفسها والكلمات التي استعملها المفكر الفرنسي، فهي لم تغير شيئاً، وهذا يدل على البحث الذي قامت به لإثراء روايتها وإعطائها قدراً من المصداقية، خصوصاً أنها تتحدث عن التاريخ. فالشخصيات حقيقية ولم يُغَيَّر شيء في أقوالها لتنقل للقارئ باللغة الفرنسية وأقعا وحشياً مريراً موثقاً، لا من الذاكرة، وإنّما من التاريخ ومن شهادات رجال مارسوا هذه الوحشية على الشعب الجزائري.

وصفت الساردة في الفصل الرابع شخصية "مدام لافرانس" المهزومة ضد المناضل الجزائري الشجاع "الأمير عبد القادر" الذي قاوم الاستعمار بكل ما أوتي من قوة، فقد نجح في هز المستعمر الفرنسي وزرع الخوف فيه وزعزعة قوّته: "من تجرباً، من كانت له جرأة التصدي لـ"مدام لافرانس"؟ من يعتقد نفسه قادراً على تحطيمها؟ من يفكر ولو لوهلة هزيمتها؟ أهو رجل أو قائد؟ يقال إنه يسمى "عبد القادر" محارب لا يقهر ورعيته قاموا بمبايعته أميراً عليهم" (BEY, 2008, p 25).

تطوّقت الكاتبة في الفصل الثامن من الرواية للحديث الذي يدور بين رجلين، أحدهما "الدكتور بوديشون" الذي بدوره يتحدث عن الجنرال "كلوزيل": «حدثني صديقي الجنرال "كلوزيل" عن أمريكا الجديدة قائلاً بأنّ مزاي الجزائر ستكون عديدة لو أنه يحدث مثل ما حدث في أمريكا. أين اختفت سلالة السكان الأصليين؟» (BEY, 2008, p 50).

فهو يعترف إذن بأنهم بصدد نهب أراضي وممتلكات الجزائريين، ولكّنه يخشى ردّة فعلهم، فيرى أنّ الحل الأمثل هو قتل ومحو السكان الأصليين الذين يملكون هذه الأراضي. وعند لجوئنا إلى المراجع التاريخية وجدنا تصريح "بوديشون" كالتالي: "بدون اختراق قوانين الأخلاق يمكن لنا محاربة أعدائنا الأفارقة بالنار والحديد مع نشر المجاعة والكحول وبث النزاع فيما بينهم [...] يمكن القضاء على العرب بدون إراقة الدماء وذلك بالهجوم على مصدر عيشهم والسطو على مدخراتهم في كافة مناطق الجزائر" (Kamel, 2001, p 40).

فأقصر طريق بالنسبة للدكتور "بوديشون" لبلوغ غايتهم والاستيلاء على الجزائر بأكملها هو نشر الرعب وهو بالضبط ما قالته الساردة في روايتها على لسان الشخصية التي دمجتها ونقلت أقوالها وآرائها عن الاستعمار الفرنسي للجزائر.

تحدثت أيضاً "مايسة باي" في روايتها عن الكاتب "ألبير كامو" الذي يصف بدوره المعاناة التي يعيشها الشعب الجزائري من فقر وبؤس وحرمان، فيقول: "أتذكر ما كتبته قبل ست سنوات بعد رحلتي إلى بلاد القبائل عام 1939؟ ما زلت أرى مجموعة من الأطفال ذوي الثياب الرثة ينافسون الكلاب في البحث في سلة المهملات عما هو صالح للأكل [...] أما الآخرون فكان يغنى عليهم في المدارس، وهي بالتأكيد حقيقة مؤلمة وتدل على عدة أشياء حيث واجهت آنذاك هذا الاستغلال والبؤس، ولكن لم يتغير شيء. أنعلم أن حصة الأكل التي يتناولها المواطن الجزائري هي أقل من تلك التي تعطى للأوروبي؟ حيث إن الفرنسي يستهلك في اليوم 300 غ والعربي 250 غ التي هي في الحقيقة 150 غ [...]". (BEY, 2008, p 44).

وإذا ما عدنا إلى المقالات والتحقيقات التي نشرها "كامو" في جريدة Alger républicain عندما كان شاباً في الثامنة والعشرين، عقب الجولة التي قام بها في منطقة القبائل عام 1939، نجده رافضاً للسياسة الفرنسية المطبقة في الجزائر، فيقول: "رأيت ذات صباح باكرٍ في تيزي وزو أطفالاً يرتدون ثياباً رثة يسابقون الكلاب من أجل الحصول على محتويات صندوق القمامة وعندما سألت رجلاً أجايني قائلاً: "هذا يحدث كل صباح" وأعلمني رجل آخر بأن سكان القرية الذين بالكاد يجدون

طعاما ولباسا ويخادعون النوم قد أوجدوا طريقة ليتمكنوا من النوم في فصل الشتاء حول النار فهم يتحركون ويزحفون طوال الليل في الكوخ البائس....".

فقد قامت الكاتبة بدمج ما كتبه "ألبير كامو" عن السياسة الاستعمارية الوحشية المنتهجة من طرف الاستعمار الفرنسي في الرواية والمتمثل في تجويع السكان وفرض المجاعة في ظل ظروف قاسية خلال فصل الشتاء والذي كان قد عبّر عنه في الـربرتاج المكون من عشر حلقات (بين 5 جوان و15 جوان 1939).

وذكرت "مايصة باي" أيضا في روايتها الروائي الجزائري "كاتب ياسين" الذي كان لا يزال شابا في مقتبل العمر: "في المكتبة تصرخ أستاذتي في الرسم بصوت مرتفع قائلة لي: "إذن كاتب أهذه هي ثورتكم؟ أنت سعيد؟" (BEY, 2008, p 94). وشرحت الروائية كيف شارك "كاتب ياسين" في مظاهرات 8 ماي 1945 والتي أدّت إلى القبض عليه بعد خمسة أيام بـ"بوقاعة"، حيث سُجن وعمره لا يتجاوز 16 سنة. فاكثفت الكاتبة بدمج انضمامه لصفوف مظاهرات الثامن من ماي وذلك من خلال دمج شخصيته في إطار رواي، وذلك نظرا لصغر سنّه أثناء تلك الفترة الاستعمارية.

وبعدها، ذكرت الروائية في الفصل الثالث والعشرين الضابط الفرنسي "شارل ديغول" وتحدثت عن مكانته أثناء تلك الفترة الاستعمارية: "هو بطل المقاومة الذي وثقوا فيه قبل سنوات قليلة عندما رفع ذراعيه على شكل حرف V الذي يدل على كلمة النصر حيث قال لهم جملته الشهيرة: لقد فهمتكم" (BEY, 2008, p 138). ونلاحظ أيضا من خلال قراءتنا للرواية أنّ "مايصة باي" قد استعملت جملا شهيرة لـ"شارل ديغول" الذي تلقى معارضة شديدة من قبل المعمّرين في الجزائر وذلك بعد إصدار حق تقرير المصير. فقد استعانت في متنها الروائي بما قاله في الرابع من جوان 1958.

ومنه، نستخلص أنّ الروائية قد استعانت في المتن الروائي بالشخصيات التاريخية الفرنسية والجزائرية مثل "ألكسيس دي توكفيل والأمير عبد القادر ودكتور بوديشون وألبير كامو وكاتب ياسين وشارل ديغول". وعندما عدنا في كل مرة إلى المقاطع المرجعية، نجد أنّ الروائية قد تقيّدت تماما بما قالته هذه الشخصيات أثناء الفترة الاستعمارية، وقد اكتفت فقط بدمج هذه المقاطع المرجعية فيها وهذا راجع إلى الطابع التاريخي الذي تتسم به الرواية.

وعند قراءتنا لرواية "التين الشوكي" لاحظنا أنّ الروائي "رشيد بوجدر" قد استعان -بدوره- بعدد من الشخصيات التاريخية حيث ذكر في البداية مراسلة الجنرال "بيجو" للجنرال "بيليسي": "11/06/1845 أورليان فيل، من الجنرال بيجو إلى الجنرال بيليسي، إذا انسحب هؤلاء الأوغاد العرب إلى كهوفهم، افعل ما فعله "كافينيك" مع قبيلة السبيعة: قم بحرقهم مثل الثعالب. أمل أن تكون عائلتك كلها بخير. تحياتي لزوجتك." (Boujdedra, 2010, 80).

وضّح لنا الكاتب من خلال هذا المقطع في بداية الرواية السياسة الاستعمارية الوحشية المنتهجة في الجزائر من خلال ما قام به "مونتينيكا" في حق قبائل شلف إذ أعدموا عن طريق الاختناق، فكانت مجزرة قبائل السبيعة، ولم تنحصر عملية إبادة العنصر البشري على منطقة محددة في الجزائر، بل أصبحت هوية كل قائد عسكري فرنسي، وهذا ما وجدناه في الصفحة 32 على لسان الجنرال "سان أرنو" الذي احتل قسنطينة في مراسلته إلى أخيه قائلا: "عندما حاول العرب المقاومة قمنا بحرقهم وتدخينهم محبوسين في كهوفهم كالثعالب..." (Boujdedra, 2010, p 32).

ونجد أيضا في مراسلة الجنرال "بيليسي" للجنرال "سان أرنو": "لقد قمت بحرق خمسمائة لص في كهف بالقرب من تيبازة، قم بنفس الشيء بهذه الطريقة أسرع..." (Boujdedra, 2010, p 32). فنلاحظ من خلال هذه المقاطع أنّ الروائي "رشيد بوجدر" قد سلّط الضوء على وحشية السياسة الاستعمارية المنتهجة من طرف الجيش الفرنسي أثناء احتلاله للجزائر.



ونستنتج في عملية مقارنة أنّ اللّجوء للشخصيات التاريخية والمقاطع المرجعية في الروايتين مختلف، إذ نجد أنّ الكاتبة "مايسة باي" قد قامت بذكر كل ما يوجد في الوثائق التاريخية حول جرائم الاستعمار ووحشيته من خلال استعمال كل المقاطع المرجعية، أمّا الروائي "رشيد بوجدر" فقد اكتفى بذكر أمثلة قليلة من المقاطع المرجعية التي توحى بوحشية السياسة الاستعمارية في الجزائر.

المبحث الثاني: الشخصيات الروائية بين التخيل والتاريخ

يرى "فاين" Paul Veyne أنّ التاريخ هو رواية أحداث حقيقية بشرط أن تكون هذه الأحداث واقعية: "لا توجد طريقة لدراسة التاريخ بما أننا ندرس أحداثا وقعت بالفعل، فالتاريخ دائم البحث عن الحقيقة ولا يمكن تصنيفه كعلم لأنّه لا يهتم بالدقة" (VEYNE, 1971, p 23).

ويضيف قائلا: إنّ التاريخ هو المعرفة المبتورة التي تروي من الأحداث الماضية ما يمكن معرفته بالضبط فقط إذ لا يمكن كتابة تاريخ أحداث لم يبق منها أي آثار. وعند رجوعنا إلى الروايتين نجد أنّ الساردین قد تناولوا أحداثا حقيقية وقعت بالفعل أثناء فترة الاستعمار الفرنسي بين 1830 و1962 وذلك بنسب متفاوتة في الروايتين.

يقول "ريكور" Paul Ricoeur في كتابه الشهير "التاريخ والحقيقة" إنّهُ تتشابك في التاريخ الموضوعية والذاتية: فمهمة المؤرخ تقوم على ترجمة وتسمية ما لم يعد موجودا (الذي وجد في الماضي فقط ولكن بطريقة ومفاهيم معاصرة) وهنا تكمن الموضوعية. أمّا الذاتية فهي عندما يلجأ المؤرخ للخيال لنقل المفاهيم والحقائق بطريقة مبسطة لمعاصريه، لأنها تمثل الوسيلة الوحيدة والأساسية لدراسة التاريخ وفهمه.

أضافت "مايسة باي" في رواية "حجر ودم وورق أو رماد" عناصر خيالية بهدف تبسيط التاريخ الذي ندرسه مثل شخصية "الطفل" وشخصية "مدام لافرانس"، وهي لم تستعمل اسم علم بل استوحت الأسماء من خيالها، فقد تركت شخصية الطفل مجهولة بدون اسم معين كونه يعبر عن كل الشعب الجزائري، أما شخصية "مدام لافرانس" فهي مستوحاة من فرنسا البلد المستعمر.

أمّا بالنسبة إلى رواية "التين الشوكي" فنجدتها رواية خيالية ذات شخوص خيالية تتخللها أحداث تاريخية، فتتناول القصة حياة الصديقين "عمر" و"رشيد" اللذين يستحضران كل ذكريات الصغر مروراً بمرحلة الشباب فتتنوع الأحداث بين فترات الطفولة والشباب وتمتد إلى الحاضر، حيث يتبادلان قصص المغامرات وتجارب الحب مع التوأم "دنيا" و"مونيا".

ويتخلل السرد تفاصيل حياتهما المعاصرة، مع التركيز على العلاقات العائلية والمحطات المهمة في مسيرتهما حيث تتناغم الأحداث للإجابة عن تساؤلات نفسية تثيرها هاتان الشخصيتان، كاشفتين عن أفراد عائلتهما والمحن والتحديات التي واجهتهما في رحلتهما الحياتية. لطالما عانى "رشيد" من استبداد وسيطرة والده الذي وصفه بالمتقلب والمهووس جنسياً: "والد لعين، متعدد الزوجات ومتحرش بالأطفال" (Boujdedra, 2010, p 24) يعيش في "مجتمع قديم، متشدد ومناقق" (Boujdedra, 2010, p 24). ولكنّه معجب به في الوقت نفسه: "طبعاً لقد كان مواطننا وعالمنا ولكنه في الوقت نفسه كان ندلاً حقيراً متعجرفاً ومنحرفاً" (Boujdedra, 2010, 176).

أمّا بالنسبة لـ "عمر"، فقد كان يتكلم بطريقة متناقضة حول والده، وأخيه الذي يعظمه، فهو لم يستطع إنصافه، حتى أنّه اختار في الأخير عدم الكلام؛ لصعوبة الأمر، وكتب كل شيء في اللاوعي: "حاول عمر الهروب من هذا الخلط الذي عانى منه بسبب الواقع المزيف حول الأب المتعاون مع الاستعمار والأخ المنتسب إلى OAS" (Boujdedra, 2010, p 17).

نلاحظ أنّ الكاتب "رشيد بوجدر" قد استعان في متنه الروائي بالعديد من الشخصيات الخيالية التي تساهم في إغناء القصة وجعلها أكثر إثارة وتشويقاً، وهي تمثل في الوقت نفسه أفكار الروائي ومفاهيمه التي يسعى لنقلها من خلال روايته.

المبحث الثالث: الرواية بين زمن الواقع وزمن الذاكرة

ينقسم زمن الرواية إلى الماضي والحاضر: في الماضي، يستخدم الكاتب تقنيات الاسترجاع لاستحضار تاريخ الجزائر، حيث ينقلنا إلى تجارب الشخصيات التاريخية التي شهدت على فظاعة الاستعمار الفرنسي وعنفه فيتمحور السرد حول شهادات وأقوال هذه الشخصيات، وذلك لكشف وحشية الاستعمار وأثاره على الحياة والهوية الجزائرية. وتنعكس الرواية في الحاضر الواقع المعاصر للجزائر بعد الاستعمار الفرنسي.

يقول "بول ريكور": "الزمن لا يصبح إنسانياً إلا إذا عبّر عنه بطريقة سردية" (Pareydt, & Ricoeur, 1993, p 225). وهذا ما قام به الروائيان، حيث لجأ إلى السرد وخصائصه لنقل الأحداث التاريخية حتى يتمكن القراء من عيشها مرة أخرى بطريقة مختلفة. ويضيف "ريكور" قائلاً: "ترتكز كتابة التاريخ على مراجعة الوثائق المختارة بمساعدة نظام مؤيد للعملية" (Ricoeur, 2000, P 681). فتتنازع الرواية التاريخية مرجعيتان، الأولى حقيقية متصلة بالحدث التاريخي والثانية مرجعية تاريخية مقترنة بالحدث الروائي.

تحدّد "مايسة باي" في بداية روايتها "حجر ودم وورق أو رماد" تاريخ اليوم الذي استهلّت به روايتها، وهو الموافق للثاني والعشرين من ذي الحجة للسنة 1245 المصادف للرابع عشر من جوان من عام 1830، وهو يوم وصول السفن المتأهبة لدخول ميناء المدينة البيضاء (الجزائر) وذلك تحت أنظار العيون البريئة لشخصية "الطفل". وأعاد الروائية في الصفحة السابعة عشرة من الرواية ذكر التاريخ نفسه مرة أخرى وهو اليوم الذي انطلق فيه الأسطول الفرنسي من "تولون" متجهاً إلى أرض الجزائر (أمريكا الجديدة الواسعة) "في صباح 14 جوان 1830 وصل الأسطول الفرنسي من "تولون" الذي انطلق في 25 ماي نحو هذه الأرض المجهولة المسماة بالجزائر والتي تمثل أمريكا الجديدة الواسعة، يسكنها شعب جبان قذر وبدائي حسب ما قد قيل لهم" (BEY, 2008, p17, 18).

وذكرت الكاتبة في الفصل الخامس عشر الاحتفال الذي أقامته "مدام لافرانس" في ماي 1931 وذلك بمناسبة مرور مائة عام على احتلالها للجزائر، فاحتفلت بالنصر وعبرت من خلاله عما وصلت إليه: "في هذا اليوم المشرق من شهر ماي 1931، يلقي التحية آلاف الزوّار على "مدام لافرانس" ويتسابقون إلى الأبواب في انتظار الافتتاح الرسمي للمعرض الاستعماري الذي يعتبر "تمجيذاً كبيراً عن التوسع" حسب ما وصفه أحد أعلامها" (BEY, 2008, p 85).

ثم ذكرت "مايسة باي" أحداث الثامن من ماي 1945 وذلك على لسان "ألبير كامو"، حيث تحدّث عن الملايين الذين خرجوا للاحتفال بالنصر: "احتفل في هذا اليوم الملايين بالنصر على البربرية وهو اليوم الذي رفع فيه العلم الجزائري ولطّخ بدم شاب عربي" (BEY, 2008, p 95). فقد احتفلت الدول الأوروبية بنهاية الحرب العالمية الثانية وإمضاء الهدنة مع ألمانيا النازية، ولهذا أراد الجزائريون المشاركة في هذه الفرحة ورفع العلم الوطني والمطالبة بحقوقهم في الاستقلال بأعلى صوت، ولكن الفرحة تحولت إلى مجازر عرفتها كل من قالملة، سطيف، وخرطلة، والتي خلّفت أكثر من 45 ألف شهيد.

تحدّثت الروائية في الفصل التاسع عشر من الرواية عن الأحداث التي وقعت في شهر ماي 1957 ببني يلماون بمسيلة (ملوزة)، حيث أشارت إلى أنّه لم يبق رجل حي في تلك القرية، فقد قتلوا جميعاً من طرف إخوانهم في اللّغة والدين: "هم متشابهون، جميعهم متشابهون، يطاطئون رؤوسهم في ظل المأساة التي يعيشونها بالرغم من أنهم يتكلمون اللّغة نفسها ولهم الديانة نفسها وتحضن نساءهم بنفس الطريقة أطفالهن لحمايتهم من الطلقات النارية التي كانت تمطر على الدّوّار" (BEY, 2008, p 107).



فتشير الساردة إلى وجود بعض الخونة الجزائريين الذين أصبحوا حلفاء للاستعمار الفرنسي ويأتونه بالأخبار عن المجاهدين ومخبيهم وتحركاتهم وبعد انكشافهم قتلوا جميعا إذ ليس من الممكن التعايش مع الخونة. فوقع المجزرة سنة 1957 وراح ضحيتها 357 تمّت تصفيتهم رميا بالرصاص.

ذكرت "مايسة باي" في الفصل الواحد والعشرين تاريخ نوفمبر 1954، حيث صعد الجزائريون إلى الجبال من أجل المناضلة ومقاومة العدو وذلك بإعداد الكمائن والهجوم على المستعمر «بدءا من 1954 ظهرت ثورة جديدة حيث أصبح المتمردون خارجين عن السيطرة فهم يعيشون في الجبال ويعدّون الكمائن ويختبئون في أماكن يعرفونها جيدا...» (BEY, 2008, p 125).

ونلاحظ في الفصل الثالث والعشرين من الرواية أن الكاتبة تتحدث عما وقع تاريخيا فقط، فهو وثيقة عمّا حصل في السنوات الأخيرة من الاستعمار الفرنسي، فلا يوجد أي عنصر خيالي، إذ بدأت الساردة بالتحدث عن نشأة الجيش السري وتطوّرت إلى رفض بعض عناصر الجيش الفرنسي مواصلة تقتيل وإبادة الجزائريين حيث لم يسمح لهم ضميرهم بالمشاركة في القوات المسلحة في الجزائر وهم يعتبرون بالنسبة للجيش الفرنسي خونة.

ومن جهة أخرى ذكرت الديموقراطيين الذين يقومون بتطبيق مضمون اتفاقيات إيفيان، فيواصلون خدمة فرنسا رغم أنّ شبح الجزائر المستقلة أصبح يهدد أحلامهم، بل أوهامهم المتعلقة بديمومة الجزائر الفرنسية: "يهدد طيف الجزائر المستقلة أحلام الرجال والنساء الذين اعتقدوا بديمومة الجزائر الفرنسية، فهم رافضون للفكرة ويعبرون عن غضبهم وقلقهم لمدام لافرانس" (BEY, 2008, p 138).

تطوّرت "مايسة باي" إلى الحديث عن "شارل ديغول" بطل المقاومة الفرنسية، الذي اعترف في الأخير بأنّ "الجزائر بلد المستقبل" فقد استسلم بعد سنوات طويلة من المقاومة وقال جملته الشهيرة: "لقد فهمتكم". ورغم هذا لم يؤمن بهذا الكلام فرنسيو الجزائر، إذ قاطعوا الانتخابات وخرجوا يتظاهرون ليلا ونهارا في الشوارع مطالبين بالإبقاء على الجزائر الفرنسية ورفضوا الاستسلام وقاموا بهجمات متكررة خلّفت الكثير من الموتى والجرحى.

وهذا توارت أيام "مدام لافرانس" التي أصبحت لا تعرف هذا البلد وهذا الشعب، بل أصبحت تشعر بالخوف: "لم تعد تعرف «مدام لافرانس» هذه الأماكن إذ أصبحت الجدران تصدر رائحة الخوف والكره، فقد انتهت أيام الأخوة بين الجزائريين والفرنسيين" (BEY, 2008, p139).

تناولت الروائية في الفصل نفسه الهجمات المنظمة من طرف OAS حيث غزت الطرقات الجثث المتراكمة ولطّخت الجدران بالشعارات "OAS ستنتصر، أيها الشعب إلى السلاح". فقد كانت الهجمات عشوائية: «تشن منظمة OAS هجمات أينما تشاء وعلى من تشاء فقد هوجمت الثكنات العسكرية وقُتل المحامون والمعلمون وغير المؤيدين للقضية الوطنية ودمّرت المباني والمستشفيات والمدارس والبلديات ومصالح البريد والمحلات والمصالح الإدارية، إذ يجب عليها هدم وتدمير كل ما أنشأته فرنسا.» (BEY, 2008, p172).

وأنتهت الكاتبة هذا الفصل بالإشارة إلى أنّ أيام فرنسا قد أصبحت معدودة في الجزائر: "لقد دسّوا شرف "مدام لافرانس" وهي تعلم الآن أنّ أيامها في الجزائر أصبحت معدودة" (BEY, 2008, p142).

ومن ثم قامت "مايسة باي" بدمج أحداث نصها التخيلي في الزمن التاريخي وذلك للحصول على الزمن الروائي، حيث أعادت تسطير التاريخ وفق ترتيب زمني معين، أي من بداية الاستعمار الفرنسي إلى غاية الحصول على الاستقلال. ولعلّ إهمالها لذكر الأحداث التاريخية الأخرى راجع إلى كثرتها.



أما بالنسبة لرواية "التين الشوكي"، فقد تطرق الكاتب إلى عدد من الأحداث التاريخية التي كان البعض منها على شكل معطيات مدمجة داخل النص والبعض الآخر جاء عن طريق استرجاع للذكريات الماضية المنقولة من طرف أفراد عائلة الشخص الروائي، فذكر في البداية أحداث الثامن من ماي 1945: "خلفت جرائم سطيف وقلمة وخرطة 45000 قتيل في أسبوع واحد..." (Boujdedra, 2010, p 24). وبعدها تناول الكاتب حرب التحرير الوطنية: "قادت فرنسا البشرية هذه الحرب بدون رحمة مستخدمة القنابل والإعدام والمقصلة..." (Boujdedra, 2010, p 34)، "بالإضافة إلى حرق المحاصيل الزراعية ومصادرة فرنسا للأراضي الجزائرية..." (Boujdedra, 2010, p 39).

ثم ذكر الكاتب أهم الأحداث التاريخية وذلك من خلال الاستشهاد بدروس المدرسة الفرنسية: "بدأت بإلقاء دروس الأستاذ "بودي":

5 يوليو 1830 احتلال مدينة الجزائر من طرف الجنرال "دي بورمون"

2 سبتمبر 1830: احتلال مدينة وهران من طرف الجنرال "كلوزيل"

14 سبتمبر 1836: احتلال مدينة قسنطينة من طرف الجنرال "سانت أرنو"

وبعدها تلت سلسلة من الهزائم التي لا ينبغي أن ننساها حسب الأستاذ "بودي" والأستاذ "بن عاشور" و"سي مصطفى" الذي تطرق بسرعة إلى مقاومة لالة فاطمة نسومر في بلاد القبائل (1830-1857) ومقاومة أحمد باي في قسنطينة (1830-1836) الذي قضى على الجنرال "دامريمون" أثناء حصار المدينة وأيضا مقاومة الأمير عبد القادر في تلمسان (1830-1843) (Boujdedra, 2010, P 43).

أراد "رشيد" البطل طيلة الرواية تذكّر ما علّمه إياه والده حول الحقائق التاريخية: "أصبح الجنرال "بيجو" الحاكم العام للجزائر حيث شجّع سياسة الهيمنة والقوة وذلك بقتل ربع عدد السكان في غضون خمسة عشر عاما إذ كان يوجد عام 1830 3000000 نسمة وأصبح العدد 2000000 نسمة عام 1846 وفقا لإحصائيات الجيش الفرنسي وذلك من خلال ما شرحه الأستاذ "بودي" الكاثوليكي اليساري حسب ما قاله لي أخي "زهير"..." (Boujdedra, 2010, 79).

وتعلّم "رشيد" أيضا في الثانوية دروس تاريخ بلاده لكنه تاريخ محظور يعكس مشروع الاستعمار الفرنسي الذي يكمن في انتشار السكان الأصليين وتشويه تاريخهم، وقد أيقظت هذه الدروس في "رشيد" أفكارا محفزة للانتماء إلى صفوف جيش التحرير فهو يملك رسالة من أستاذه "بن عاشور" التي تشكل دليلا على ذاكرته التاريخية: "جيجل: 12 نوفمبر 1851. أخي العزيز، لقد صنعت للتو مكافأة الرأس المقطوع وهذا لسحق بلاد القبائل. سنقوم بنهب وحرق الأراضي وتدمير المنازل والأشجار حتى التين الشوكي... بصراحة أخي، تفقد الجزائر شعريتها بدون مجزرة ودخان" (Boujdedra, 2010, p 89).

ومنه نجد من خلال تحليلنا لرواية "التين الشوكي" أنّ الكاتب قد ذكر بعض المحطّات الأساسية التي عرفتها الجزائر أثناء الاحتلال الفرنسي والتي كانت مذكورة بصفة عابرة وغير مرتّبة وفق ترتيب زمني معين مقارنة بالتي ذُكرت في رواية "حجر ودم وورق أو خيال" للكاتبة "مايسة باي" وسنقوم في الخاتمة بتحليل جميع النتائج التي توصّلنا إليها في ورقتنا البحثية هذه.

النتائج:

إذا ما قمنا بمقارنة اللّجوء إلى التاريخ عند "مايسة باي" وعند "رشيد بوجدر" نجد أنّ "بوجدر" لم يذكر كل الأحداث التاريخية مثل ما فعلته "مايسة باي"، فقد اكتفى بذكر ما يراه مهما ومناسبا لحبكتها الروائية دون الزجج عنها، ومن ثم يمكننا القول إنّ رواية "مايسة باي" هي وثيقة تاريخية إذا ما قارناها برواية "رشيد بوجدر" التي يندرج فيها الخيال كثيرا، والفقيرة من حيث الأحداث التاريخية مقارنة برواية "حجر ودم وورق أو رماد".



فقد كان اللجوء إلى التاريخ في رواية "حجر ودم وورق أو رماد" عامة ضرباً من تسويق التاريخ روائياً والرواية تاريخياً من خلال بناء وتشكيل المعلومات التاريخية بدقة ضمن قصة خيالية مثيرة. ونلاحظ أيضاً وجود هدف تعليمي غير خاف في الرواية، إذ تحرص الكاتبة "مايسة باي" على وضع القارئ في السياق التاريخي دائماً وبمنتهى الدقة غالباً؛ لأنها تتعامل مع القارئ تعامل المتعلم.

أما في رواية "التين الشوكي" فنجد تمازجاً بين ما هو تاريخي وما هو أدبي، عن طريق اللجوء إلى الحكمة السردية الواقعة بين الأحداث التاريخية والخيال الروائي إذ تشغل الرواية على مساحات واسعة من الخيال. فالرواية والتاريخ يشكلان وحدة متكاملة ولا يمكن أن يكون كل منهما في اتجاه، فإذا كان التاريخ مادة جامدة فإنّ تناول الرواية له يجعله مادة مشوقة وحيّة. فتناولت هذه الرواية التاريخ وقدّمته في إطار مشوق حيث رصدت طبيعة النظام والأحداث خلال فترة الاستعمار الفرنسي للجزائر.

المراجع:

الجزائري، م. م. (د.ت). تاريخ الجزائر، منشورات مطابع دار الأيتام الإسلامية الصناعية القدس.
لفتة، م. ن. (1997). ولتر سكوت والرواية التاريخية، *المجلة الثقافية*، (40)، 185-57.

References

- al-Jazā'iri, M. M. (N. D). *Tārikh al-Jazā'ir, Manshūrāt Maṭābi' Dār al-Aytām al-Islāmiyah al-Ṣinā'iyah al-Quds*, (in Arabic).
- Altwaiji, M. (2024). Neo-liberal Narratives or Neo-orientalism: Reflections from Post-9/11 American Novel on Arab Woman. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(2), 511–521. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i2.1957>
- Barthes, R. & Kayser, W. & Booth, W. Hamon, P. (1997). *poétique du récit*, éditions du seuil.
- BEY, M. (2008). *Pierre Sang Papier ou Cendre*, éditions Barzakh.
- Boujdedra, R. (2010). *Les figuiers de barbarie*, Barzakh.
- De Montagnac, L. (1843): *Lettres d'un soldat, neuf années de campagnes en Afrique*, Ed. Plon, Lettre du 15 mars.
- De Tocqueville, A. (1988). *Travail sur l'Algérie, dans Alexis de Tocqueville, De la colonie en Algérie*, éd. Complexe.
- DIB, M. (1975). *citée par Jean Dejeux, in littérature algérienne contemporaine, PUF, coll que sais-je ? N1604*, Paris.
- Kamel, K. (2201). *Européen, « indigènes » et juifs en Algérie (1830-1962)*, Ined/PUF.
- Laftah, M. N. (1997). wltr Sakkūt wa-al-riwāyah al-tārikhiyah, *al-Majallah al-Thaqāfiyah*, (40), 57-185, (in Arabic).
- Molino. (1989). *«histoire, roman, formes intermédiaires»*, in *l'Histoire comme genre littéraire*, Mesure, N1.
- Pareydt, L. Ricoeur, P. (1993). *L'avenir de la mémoire*, in *Études*, février
- Ricoeur, P. (2000). *la mémoire, l'histoire, l'oubli*, Seuil.
- VEYNE, P. (1971). *comment on écrit l'histoire*, Seuil.
- YAHYAOU, F. (N. D). *roman et société coloniale, dans l'Algérie de l'entre-deux-guerres*, ENAG-GAM.





The Artistic Formation of the Character of Maryam Bint Imran in the Quranic Stories: A Study in Light of Narrative Concepts

Dr. Afaf Alhajj Ba Baker Abdulrahman^{*}

aabdulrhman@ut.edu.sa

Abstract

This study explores the character of Maryam (Mary) in the Holy Quran, examining her portrayal through the narrative elements of Quranic stories, which appear in various forms. It aims to highlight the artistic features that define her depiction as a figure chosen and honored by Almighty Allah, embodying exemplary morals and serving as a model for women worldwide. Utilizing narrative concepts such as character, description, dialogue, and scene, alongside elements of time and place, the research identifies the unique artistic qualities of Quranic storytelling. The study comprises an introduction, a preface addressing the concept of character and story in modern literary criticism, and three sections. The first section outlines the story of Virgin Maryam in the Quran, defining its scope and features. The second examines artistic elements, including description, dialogue, scene, time, and place. The third focuses on Maryam's psychological and physical characteristics. The findings emphasize the Quran's distinct approach to portraying moral values through its characters, alongside the creation of dramatic atmospheres that bring the characters to life, vividly reflecting the depth of human emotions and the soul's diverse states.

Keywords: Character Formation, Quranic story, Narration, Time, Place.

^{*} Assistant Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language, College of Education and Arts, University of Tabuk, Saudi Arabia.

Cite this article as: Abdulrahman, A. A. B. (2025). The Artistic Formation of the Character of Maryam Bint Imran in the Quranic Stories: A Study in Light of Narrative Concepts, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 98 -119.

© 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.



التشكيل الفني لشخصية مريم بنت عمران في القصص القرآني: دراسة في ضوء مفاهيم السرد

د. عفاف الحاج بابكر عبد الرحمن *

aabdulrhman@ut.edu.sa

ملخص

تناولت هذه الدراسة شخصية السيدة مريم في القرآن الكريم من خلال دراسة علاقاتها بعناصر السرد في القصة القرآنية التي جاءت متفرقة على أكثر من صورة. وقد هدفت إلى تبين السمات الفنية التي ميّزت تشكيل شخصية السيدة مريم في الآيات القرآنية، بوصفها واحدة ممن اصطفاهم الله سبحانه وشرفهم برعايته، فكانت بأخلاقها نموذجاً وقُدوة للنساء العالمين. وقد اعتمدت الدراسة على مفاهيم السرد: الشخصية والوصف والحوار والمشهد، بالإضافة إلى عنصر الزمان والمكان؛ لتبين الملامح الفنية التي ميّزت القصة القرآنية الكريمة. وتتكوّن من مقدمة، وتمهيد، يتناول: الشخصية والقصة من منظور السرد في النقد الأدبي الحديث، ثم ثلاثة مباحث: الأول قصة السيدة مريم في القرآن الكريم: حدود القصة ومعالمها. الثاني العناصر الفنية في قصة السيدة مريم (الوصف، الحوار، المشهد، الزمان، المكان). الثالث السمات النفسية والمادية لشخصية السيدة مريم. ومن ثم توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها ما تميّز به القصص القرآني من تركيز على تصوير القيمة الخلقية في الشخصية القرآنية، بالإضافة إلى تصوير الجو الدرامي بما يجعل الشخصية حية نابضة بالمشاعر والأحاسيس التي تعكس النفس الإنسانية في أحوالها المختلفة.

الكلمات المفتاحية: بناء الشخصية، القصص القرآني، السرد، الزمان، المكان.

* أستاذ الأدب والنقد المساعد - قسم اللغة العربية - كلية التربية والآداب - جامعة تبوك - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: عبد الرحمن، ع. ا. ب. (2025). التشكيل الفني لشخصية مريم بنت عمران في القصص القرآني: دراسة في ضوء مفاهيم السرد، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 98-119.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

مقدمة:

ورد ذكر مريم عليها السلام في أكثر من موضع من سور القرآن الكريم وآياته، وهو ذكر يأتي على سبيل الاعتبار، ضمن قصص الأمم السابقة. واللافت في هذا الذكر أنه يصنع في مجموعته قصة متكاملة: تمثل فيها شخصية السيدة مريم العنصر الرئيس، وتتقاطع مع غيرها من القصص: أبرزها قصة سيدنا زكريا وابنه يحيى، ثم قصة عيسى عليهم جميعا السلام، الأمر الذي يجعل من قصة مريم واحدة من نقاط التقاطع في القصص القرآني، كما يجعل من شخصيتها عليها السلام واحدة من الشخصيات الرئيسة التي ورد ذكرها في آيات القرآن الكريم وسوره.

وقد كانت هذه القصص مصدر كثير من الكتب التي فسّرت آيات القرآن الكريم، أو جعلت قصصه موضوع كتابتها، ومن أشهرها _ كما هو معروف _ قصص الأنبياء لابن كثير، ولكن في الوقت نفسه، لفت هذا القصص القرآني كثيرا من الباحثين، فجعلوه مناهج بحثهم، ودرسوا مكوناته، ومن تلك الدراسات: مما وقف عليه الباحث:

1. رحاب كامل عبدالله الهاشمي: عنصر الشخصية في القصة القرآنية، مجلة كلية الدراسات الإسلامية بالإسكندرية، العدد التاسع والثلاثون، الإصدار الأول، مارس 2023م، الجزء الأول، (507 . 551). تتناول الدراسة مفهوم القصة القرآنية وعلاقتها ببناء الشخصية

2. فاتح حسني عبد الكريم: معالم الشخصية وعوامل بنائها في القصص القرآني . دراسة وصفية، مجلة المراقبة للدراسات والبحوث الإسلامية، السنة السادسة، مجلد 11، العدد الحادي عشر 1445هـ

3. عبدالوهاب الشيخ أحمد: بناء الشخصية في القصة القرآنية. دراسة نفسية، مجلة الجامعة العراقية، ع (1/29)، (120. 73)، المكتبة المفتوحة، تاريخ الإضافة 22 يناير 2023م، <https://arabicpdfs.com>

4. ميادة رشدي عكاوي: منهجية دراسة القصص القرآني والقيم المستفادة (قصة امرأة عمران أنموذجا)، مجلة جمعة الشارقة للعلوم الشرعية والدراسات الإسلامية، المجلد 20، العدد 2، يونيو 2023م (572. 598)

وهي جميعا دراسات ركزت على الجانب العقيدى والإيماني في قصص القرآن، وهذا في مقابل دراسات أخرى تناولت الجانب السردى في هذه القصص، سواء من ناحية الحوار أو الشخصية، ومنها دراسات:

5. هالا سعيد محمد مقبل: الحوار في مشاهد القيامة في القرآن الكريم . دراسة دلالية بيانية، ماجستير، كلية الآداب والعلوم/ قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الشرق الأوسط 2010. 2011م

6. حسن سالم هندي: بيئة الشخصية المؤمنة في القصة القرآنية والرواية الإنسانية، دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع، سورية، 1433هـ/ 2012م

7. حمد بن عبدالله بن حمد السيف: توظيف عنصر الحوار في القصة القرآنية: قضية الألوهية في حوارات الأنبياء أنموذجا، مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا (1161. 1178)، المجلد 40، ع 3، يوليو 2019م.

8. عبدالله محمد فهد: روعة القصص القرآني في تصوير الأحداث ورسم الشخصيات . قصة ذي القرنين نموذجا. دراسة وصفية موضوعية، مجلة العلوم الإسلامية، الجامعة العراقية، 2023، العدد 34 (381. 412).

كما يمكن أن نلاحظ أن هذه الدراسات خلت _ أو كادت _ من أي ذكر لشخصية السيدة مريم في القصص القرآني، كما أنها ركزت على الجانب القيمي في بناء شخصيات القرآن الكريم، الأمر الذي جعلها لا تلتفت لا إلى السمات الفنية في بناء الشخصية، ولا إلى علاقتها بمكونات السرد الأخرى، من حوار وزمان ومكان، فضلا عن خلوها من ذكر السيدة مريم، ما يجعل من دراسة شخصيتها ضرورة، لتبين التشكيل الفني لصورة وشخصية المرأة المؤمنة في القرآن الكريم.

من هنا، جاء تناول سمات هذه الشخصية الكريمة، من خلال دراسة علاقتها بالمكونات الفنية في هذا القصص، وفي ضوء مفاهيم السرد التي تبين كيفيات حضورها وتأثيرها الفني.

وهذا المنحى يسعى التحليل إلى تعيين سمات شخصية السيدة مريم على نحو خاص، بوصفها نموذجاً لتشكيل الشخصية في القصص القرآني، وذلك من خلال علاقتها بالعناصر الأخرى للسرد في هذه القصة الكريمة.

وما تهدف إليه الدراسة يكمن في التالي:

1. استجلاء عناصر القص في قصة السيدة مريم، وبيان طابعها الفني.
3. دراسة تأثير شخصية السيدة مريم في محاور البناء السرد في القصة، من وصف وحوار ومشهد وزمان ومكان.
4. تحديد سمات شخصية السيدة مريم من خلال حضورها العيني في القصة.

والدراسة تعتمد على مفاهيم السرد الأساسية: القصة، الشخصية، وما تتضمنه من علاقات بمكونات السرد الأخرى، من راوٍ، حوار، وصف، مشهد، بالإضافة إلى عنصر الزمان والمكان اللذين يشكلان فضاء الحكاية وبيئتها.

وعلى هذا الأساس تتكوّن الدراسة من مقدمة، وتمهيد، يتناول: الشخصية والقصة من منظور السرد في النقد الأدبي الحديث، ثم ثلاثة مباحث:

الأول. قصة السيدة مريم في القرآن الكريم: حدود القصة ومعالمها.

الثاني. العناصر الفنية في قصة السيدة مريم (الوصف، الحوار، المشهد، الزمان، المكان).

الثالث. السمات النفسية والمادية لشخصية السيدة مريم.

خاتمة، تتضمن أبرز نتائج الدراسة.

تمهيد: الشخصية والقصة من منظور السرد

يميل الإنسان بطبيعته إلى الحكايات، جامعاً في ذلك بين الرغبة في المتعة والمعرفة (قنديل، 2002، ص 19-22)، ومع هذا الميل الفطري فقد اهتم المشتغلون بالأدب بتعريف هذا الميل بوصفه فناً أدبياً، له مقوماته، وقدموا تعريفات عدة له، تتفق على أن القصة شكل أدبي، يصور حياة الإنسان ومواقفه، من خلال حكاية خيالية، تتضمن في تكوينها عدة عناصر؛ أبرزها الشخصية والزمان والمكان، وما تتضمنه هذه العناصر من علاقات تعكس صراعات الإنسان وسعيه نحو تحقيق أهدافه؛ خيراً أو شراً (أمين، 2018، ص 25، 26).

وقد أدركت الرسائل السماوية هذا الميل الفطري في طبيعة الإنسان، فقصت عليه أخبار الأمم السابقة، من باب العبرة والعظة (قنديل، 2002، ص 22)، قال تعالى: ﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا الْقُرْآنَ وَإِنْ كُنْتَ مِنْ قَبْلِهِ لَمَنِ الْغَافِلِينَ﴾ [يوسف: 3]، ولذلك فالقصة في القرآن الكريم تعني تتبع أخبار الآخرين ورواية آثارهم (قنديل، 2002، ص 26، 27)، وهي من هذا الباب تتصل بفنون كثيرة في التراث العربي؛ تعتمد على رواية الأخبار في صور فنية متنوعة، شملت القصص الديني والفلسفي والأحاديث الخرافية، بل وشملت كتب المسامرات والأخبار والأمثال، وجميعها يهدف إلى كشف مواقف إنسانية متنوعة، بغرض التسلية ونقل المعرفة أيضاً (هلال أ، د.ت، ص 218، 238). وقد استوى فن القصة مثله مثل فن الرواية متأثراً بالأدب الغربي ونماذجها المتنوعة في القصة والرواية؛ وإن يكن للتراث العربي القصصي في ذلك أثر بالغ لا يمكن إنكاره (هلال ب، د.ت، ص 500، 501).

ولعل أبرز عناصر فن القص عموماً يتجلى في الشخصية، وهي من الناحية الفنية تمثل في هذا الفن نموذجاً إنسانياً؛ يعكس أحوال الإنسان وعاداته (هلال ب، د.ت، ص 526)، كما تمثل نموذجاً للفضائل وللصفات التي يتحلى بها الإنسان، سواء أكانت صفات حميدة أم سمات مرذولة (هلال أ، د.ت، ص 293، 294؛ اليزيدي، 2021؛ اليزيدي، 2018). وهذه الشخصيات تظهر في القصة بوصفها كائناً حياً، ينتهي إلى الواقع، لكنها لا تنفصل عن العالم الخيالي الذي يرسمه الكاتب (مرتاض، 1998، ص 86، 89).

هذا الأصل الإنساني لمُدلول الشخصية ينعكس في تعريفها اللغوي، فقد جاء في لسان العرب أن "الشخصية" "من شخص الشخص: جماعة شخص الإنسان وغيره، مذكر، والجمع أشخاص، والشخص: سواء الإنسان وغيره تراه من بعيد، وكل شيء رأيت جسمانه، فقد رأيت شخصه [...] و [الشخص: كل جسم له ارتفاع وظهور، والمراد به إثبات الذات فاستعير لها لفظ الشخص، والجمع أشخاص وشخوص وشخاص" (ابن منظور، د.ت). وقد يُراد به الهيئة والذات المخصوصة التي يمتاز بها الإنسان عن غيره (البستاني، 1998، ص 455).

ومن ثم فقد أكدت هذه التعريفات اللغوية على أن الشخصية هي ما يمتاز به الإنسان عن الآخر من سمات وصفات متميزة، وهي بهذا المعنى لا تختلف عن بعض تعريفاتها الفنية التي حددت الشخصية بوصفها المظهر الخارجي للإنسان (فتحي، 1986، ص 210)، وإن كانت تعني في المعنى الشائع مجمل السمات والملامح التي تشكل طبيعة شخص أو كائن حي، في الأعمال الفنية التي تعتمد على وجود شخصيات، كالقصة والرواية والمسرحية (فتحي، 1986، ص 210). إلا أن التعريف الفني من جهة أخرى، لم يهمل الدور الفني الذي تلعبه الشخصية بوصفها عنصراً من عناصر بناء القصة، فالشخصية "هي كل مشارك في أحداث الحكاية، سلباً أو إيجاباً، أما من لم يشارك في الحدث فلا ينتهي إلى الشخصيات بل يكون جزءاً من الوصف، الشخصية، [وهي] عنصر مصنوع، مخترع ككل عناصر الحكاية، فهي تتكون من مجموع الكلام الذي يصفها ويصور أفعالها، وينقل أفكارها وأقوالها" (زيتوني، 2002، ص 113، 114).

فالشخصية إذن هي المحرك الرئيس في أحداث الرواية؛ إما بالسلب أو بالإيجاب، ومع ذلك فقد تكون "الشخصية الروائية فكرة من الأفكار الحوارية، التي تدخل في تعارض دائم مع الشخصيات الرئيسية أو الثانوية" (علوش، 1985، ص 126).

ومعنى هذا أن الأفكار والمعاني لا تستقل عن الشخصية، فهي تحيا في الأشخاص، وتحيا بها الأشخاص، وسط مجموعة من القيم الإنسانية يتفاعل فيها الوعي الفردي مع الوعي العام في مظهر من مظاهر التفاعل على حسب ما يهدف إليه الكاتب في أغراضه الإنسانية، وفي نظرت لهذه القيم (هلال ب، د.ت، ص 526).

ومن هنا تكتسب الشخصية أهميتها في القصة والرواية، إذ تتفاعل مع الزمان والمكان وتصنع الحدث، وتُجري الحوار، في أساليب متنوعة، ما يجعلها منظومة متنوعة متداخلة، تتشابك مع العناصر الفنية الأخرى في بناء القصة، فالحدث يؤثر في الشخصية، والحوار يبلورها، ويكشف عن الكثير من جوانبها، كما أنه يؤدي وظيفة حيوية في سبيل تعميق الحدث وتطويره (الزير، 1985، ص 231؛ المطيري، 2022؛ واصل، 2016). وهو ما يعني أننا نستطيع التعرف على الشخصية من خلال الحدث أو الحوار الذي تقوم به، كما نتعرف عليها من خلال الوصف الذي يدل على طبيعتها وسلوكها (سليمان، 1995، ص 54).

وفي هذا الإطار، فقد صور القصص القرآني الشخصية أحسن تصوير، وأعطاهما ما تستحق من اهتمام، ومنحها قوامها الذي كانت تدب به بين الناس، بطريقة تجعلنا نتابعها بدقة، ونميز [فيها] بين أنماط الخبيث والطيب، وبين من يُقتدى به ومن هو حقيق بالتجنب" (طول، 1989، ص 56). ومن ثم فقد عكس في تناوله أبعاد الشخصية السوية وغير السوية، وبين



العوامل المكونة لكل منهما، وذلك ليتحقق التوازن بين البدن والروح، ومن ثم تتحقق ذاتية الإنسان في صورتها الحقيقية الكاملة، فيسعد في الدنيا والآخرة (نجاتي، 1997، ص 223-336). على أن التصوير القرآني للشخصية ركز على الجوانب الإيمانية فيما عرضه من قصص، وقد ركز الباحثون أيضا على هذا الجانب الإيماني، بما يجعل دراساتهم بعيدة عن موضوع هذه الدراسة، إلا أن ما جاءوا به في هذه الدراسات يفيد البحث في التركيب الفني للشخصية، من وجهة نظر السرد. ولا ريب أن شخصية السيدة مريم عليها السلام، واحدة من أبرز الشخصيات التاريخية الدينية والتي تمثل نموذجا وقودة، في حياتها وفي مواقفها، وفي سلوكها وصفاتها، على نحو ما سوف أبيّنه في مباحث هذه الدراسة.

المبحث الأول: قصة السيدة مريم في القرآن الكريم: حدود القصة ومعالمها

مريم ابنة عمران بن ياشهم أو بن ماثان، إمام قومه وصاحب قربانهم (الطبري، د.ت، 3/ 314)، وكان من سلالة سليمان بن داود بن يعقوب بن إسحاق بن إبراهيم، عليهما السلام (الطبري، د.ت: 3/ 303)، وأمها (امرأة عمران) الصالحة التي أثنى الله على إخلاصها، وهي جدة عيسى عليه السلام رسول الله وكلمته واسمها - كما جاء في التفسير - حنة بنت فاقوذ أو فاقوذ بن قبيل (الطبري، د.ت: 3/ 303).

وقد اصطفى الله - سبحانه وتعالى - من ضمن من اصطفى من العالمين آل بيت عمران، ومنّ عليهم بالفضائل العالية والأعمال الصالحة، فقال: ﴿إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَىٰ آدَمَ وَنُوحًا وَآلَ إِبْرَاهِيمَ وَآلَ عِمْرَانَ عَلَى الْعَالَمِينَ ﴿٣٣﴾ ذُرِّيَّةً بَعْضُهَا مِنْ بَعْضٍ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴿٣٤﴾﴾ [آل عمران: 33، 34].

وقد أكرم الله سبحانه هذين الزوجين الكريمين، فوهب لهما مريم، ثم وهب لمريم عيسى عليه السلام، ليكون آية للعالمين، وجعل زكريا عليه السلام مريها وكافلها، فقال [آل عمران: 35-47]:

﴿إِذْ قَالَتِ امْرَأَتُ عِمْرَانَ رَبِّ إِنِّي نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا فَتَقَبَّلْ مِنِّي إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ ﴿٣٥﴾ فَلَمَّا وَضَعَتْهَا قَالَتْ رَبِّ إِنِّي وَضَعْتُهَا أُنْثَىٰ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعْتَ وَلَيْسَ الذَّكَرُ إِلَّا أُنْثَىٰ وَإِنِّي سَمَّيْتُهَا مَرْيَمَ وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ ﴿٣٦﴾ فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنْبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا زَكَرِيَّا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا قَالَ لِمَنْ رِزْقُ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ ﴿٣٧﴾ هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُ قَالَ رَبِّ هَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ ﴿٣٨﴾ فَدَافَتْهُ الْمَلَائِكَةُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بَيْحِنٍ مُصَدِّقًا بِكَلِمَةٍ مِنَ اللَّهِ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَنَبِيًّا مِنَ الصَّالِحِينَ ﴿٣٩﴾ قَالَ رَبِّ إِنِّي يَكُونُ لِي عِلْمٌ وَقَدْ بَلَغْتُ الْكِبَرُ وَامْرَأَتِي عَاقِرٌ قَالَ كَذَلِكَ اللَّهُ يَفْعَلُ مَا يَشَاءُ ﴿٤٠﴾ قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِي آيَةً قَالَ آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْرًا وَذَكَرَ رَبَّكَ فَتَجَاوَزَ وَاسْتَبَحَّ بِالْعِشِيِّ وَالْإِبْرَهِيمَ ﴿٤١﴾ وَإِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَمْرُؤُا إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاكِ وَطَهَّرَكُمَا وَأَصْلَفَكُمْ عَلَىٰ نِسَاءٍ الْعَالَمِينَ ﴿٤٢﴾ يَمْرُؤُا أَقْنِي لِرَبِّكِ وَأَسْجُدِي وَارْكَعِي مَعَ الرَّاكِعِينَ ﴿٤٣﴾ ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَقُولُونَ أَفَلَمْ يَكُنْ لَهُمْ يَكْفُلٌ مَرِيَمَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَخْتَصِمُونَ ﴿٤٤﴾ إِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَمْرُؤُا إِنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِنْهُ اسْمُهُ الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ وَجِيهًا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ ﴿٤٥﴾ وَيُكَلِّمُ النَّاسَ فِي الْمَهْدِ وَكَهْلًا وَمِنَ الصَّالِحِينَ ﴿٤٦﴾ قَالَتْ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي وَلَدٌ وَلَمْ يَمَسَّسْنِي بَشَرٌ قَالَ كَذَلِكَ اللَّهُ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ إِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ﴿٤٧﴾﴾

والقصة طويلة كما هو واضح من الآيات الكريمة، وسبب الطول أن قصة السيدة مريم تداخلت بحكم انتمائها لبيت آل عمران الذي اصطفاه الله سبحانه، مع قصتي زكريا وعيسى عليهما السلام. ولذلك فالآيات الكريمة تضمنت في حقيقتها ثلاث قصص: قصة مريم، قصة زكريا، وقصة عيسى عليهما السلام.

وقصة مريم في هذا الترتيب هي المفتاح للقصص الثلاث التي يميزها أنها تترابط بمنطق التداعي، فمن سؤال سيدنا زكريا للسيدة مريم: ﴿وَكَفَلَهَا زَكَرِيَّا كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا زَكَرِيَّا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِنْدَ هَارٍ قَالِ يَمْزِيغُ لَكَ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ ٧٧﴾، ينتقل الحديث إلى قصة زكريا عليه السلام، حيث يدعو ربه: "هَذَا لَكَ دَعَاكَ رَبُّهُ وَقَالَ رَبِّ هَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ ٧٨﴾، ومن بشارة الملائكة للسيدة مريم بميلاد المسيح عليه السلام، وتعجبها أن تلد دون أن يقرها بشر، إلى المسيح نفسه، إذ يؤكد معجزته ونبوته: ﴿قَالَتْ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي وَلَدٌ وَلَمْ يَمَسِّنِي بَشَرٌ قَالَ كَذَلِكَ اللَّهُ يَتَّخِذُ مَا يَشَاءُ إِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ وَكُنْ فَيَكُونُ ٧٩﴾، ومن ثم ينتقل الحديث إلى قصة المسيح التي تستغرق الآيات من الآية (61.48)، حيث قال تعالى، وصفا له وحكاية على لسانه عليه السلام [آل عمران: 48-61]:

﴿وَيُعَلِّمُهُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَالتَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ ٨٠﴾ وَرَسُولًا إِلَىٰ بَنِي إِسْرَءِيلَ أَنِّي قَدْ جِئْتُكُمْ بِبَيِّنَاتٍ مِنْ رَبِّكُمْ أَنِّي أَخْلُقُ لَكُمْ مِنَ الطِّينِ كَهَيْئَةِ الطَّيْرِ فَأَنْفُخُ فِيهِ فَيَكُونُ طَيْرًا بِإِذْنِ اللَّهِ وَأُنْزِلُ الْأَكْمَةَ وَالْأَبْرَصَ وَأُنْحِىَ الْمَوْتَىٰ بِإِذْنِ اللَّهِ وَأَنْتَبِهُنَّ مِمَّا تَأْكُلْنَ وَمَا تَدْخُرْنَ فِي بُيُوتِكُنَّ ٨١ فِي ذَلِكَ لَآيَةٌ لَكُمْ إِن كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ ٨٢ وَمُصَدِّقًا لِمَا بَيَّنَّتْ يَدَىٰ مِنَ التَّوْرَةِ وَلَا حُلَّ لَكُمْ بَعْضَ الَّذِي حُرِّمَ عَلَيْكُمْ وَجِئْتُكُمْ بِبَيِّنَاتٍ مِنْ رَبِّكُمْ فَأَتَّقُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا ٨٣ إِنَّ اللَّهَ رَبِّي وَرَبُّكُمْ فَأَعْبُدُوهُ هَذَا صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ ٨٤ ﴿ فَلَمَّا أَحْسَسَ عِيسَىٰ مِنْهُمْ الْكَفَرَ قَالَ مَنْ أَنْصَارِي إِلَى اللَّهِ قَالَ الْحَوَارِيُّونَ نَحْنُ أَنْصَارُ اللَّهِ ءَامَنَّا بِاللَّهِ وَأَشْهَدُ بِأَنَّا مُسْلِمُونَ ٨٥ رَبَّنَا ءَامَنَّا بِمَا أَنْزَلْتَ وَاتَّبَعْنَا الرَّسُولَ فَاكْتُتِبْنَا مَعَ الشَّاهِدِينَ ٨٦ وَمَكُرُوا وَمَكَّرَ اللَّهُ وَاللَّهُ خَيْرُ الْمَكْرِينَ ٨٧ إِذْ قَالَ اللَّهُ يَٰعِيسَىٰ ابْنِ مَرْيَمَ ارْفَعْكَ وَإِنَّا مُطَهِّرُونَ ٨٨ مِنَ الَّذِينَ كَفَرُوا وَجَاعِلِ الَّذِينَ اتَّبَعُوكَ فَوْقَ الَّذِينَ كَفَرُوا إِلَىٰ يَوْمِ الْقِيَمَةِ ثُمَّ إِلَىٰ مَرْجِعِكُمْ فَأَحْكُمُ بَيْنَكُمْ فِيمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ ٨٩ فَأَمَّا الَّذِينَ كَفَرُوا فَأَعَذُّهُمْ عَذَابًا شَدِيدًا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَمَا لَهُمْ مِنْ نَاصِرِينَ ٩٠ وَأَمَّا الَّذِينَ ءَامَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَيُوَفِّيهِمْ أُجُورَهُمُ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ ٩١ ذَلِكَ نَتْلُوهُ عَلَيْكَ مِنَ الْآيَاتِ وَالذِّكْرِ الْحَكِيمِ ٩٢ إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ ءَادَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ٩٣ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ فَلَا تَكُنْ مِنَ الْمُمْتَرِينَ ٩٤ فَمَنْ حَاجَّكَ فِيهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ فَقُلْ تَعَالَوْا نَدْعُ أَبْنَاءَنَا وَأَبْنَاءَكُمْ وَنِسَاءَنَا وَنِسَاءَكُمْ وَأَنْفُسَنَا وَأَنْفُسَكُمْ ثُمَّ نَبْتَهِلْ فَنَجْعَلْ لَعْنَتَ اللَّهِ عَلَى الْكَاذِبِينَ ٩٥﴾

وبعد انتهاء القصص الثلاث تعود الآيات إلى الإطار العام الذي يحكمها؛ أي كونها تدل على العبرة في قصص الأمم السابقة، وتؤكد وحدانية الله تعالى في كل عصر، قال: ﴿إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْقَصَصُ الْحَقُّ وَمَا مِنْ إِلَهٍ إِلَّا اللَّهُ وَإِنَّ اللَّهَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ٩٦ فَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ بِالْمُفْسِدِينَ ٩٧﴾ [آل عمران: 63].

ومعنى هذا أننا أمام تركيب سردي يعتمد على التداخل المستمر والتوازي بين القصص المتضمنة في الآيات، فقصص مريم وزكريا وعيسى عليهم السلام، متداخل، ومتوازٍ؛ إذ إن كل قصة منها ذات إطار مستقل عن القصة الأخرى، لكنها تتداخل

معها، من منطلق انتمائها إلى قصص الأمم السابقة من الأنبياء والصالحين وغيرهم، وهذه كما سماها الله سبحانه: ﴿الْقَصَصُ الْحَقُّ﴾ [آل عمران: 63]، فهي ليست من اختراع بنات الخيال، والهدف منها العبرة وكشف جزاء المؤمنين و مآل الكافرين في كل عصر (فهد، 2023، ص 384-388).

أما قصة السيدة مريم عليها السلام، فيمكن التمييز فيها بين ثلاث لحظات قصصية:

.البشارة قبل الميلاد

.النشأة والتربية الحسنة

.المخاض وميلاد المسيح عليه السلام

ويمكن أن نضيف إلى هذه اللحظات الثلاث لحظة أخرى تتعلق بقصة يعيسى عليه السلام، لكنها تصف أخلاق السيدة مريم.

واللحظة الأولى (البشارة قبل الميلاد)، هي اللحظة التي حكى فيها القرآن الكريم عن آل عمران، متضمنا الحكاية عن أم السيدة مريم التي نذرت ما في بطنها لعبادة الله، على نحو ما أوردته في الآيات السابقة، وأم السيدة مريم عليها السلام هي التي نذرت لله ما في بطنها؛ مخلصا لعبادة الله وطاعته، محررا من أسر الدنيا وقيودها، خادما لبیت المقدس، ودعت الله بكل ضراعة وخشوع أن يتقبل منها نذرهما، قالت: ﴿إِذْ قَالَتِ امْرَأَتُ عِمْرَانَ رَبِّ إِنِّي نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا فَتَقَبَّلْ مِنِّي إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ [آل عمران: 35].

وهذا الدعاء الخاشع من امرأه عمران "ينم عن ذلك الإسلام الخالص لله، والتوجه إليه كلية، والتحرر من كل قيد، والتحرر إلا من ابتغاء قبوله ورضاه" (قطب، 1977: 392/1). ولكن الأمر - كما يحكي القرآن - لم يكن كما توقعت امرأة عمران، فلقد وضعت أثني لا ذكرا: ﴿فَلَمَّا وَضَعَتْهَا قَالَتْ رَبِّ إِنِّي وَضَعْتُهَا أُنْثَىٰ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعْتَ وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالْأُنْثَىٰ وَإِنِّي سَمَّيْتُهَا مَرْيَمَ وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ﴾ [آل عمران: 36]، فأذهلتها المفاجأة، وارتاعت، ولجأت إلى الاعتذار إلى ربها، حزنا على خيبة رجائها (الزمخشري: 1988: 550/1).

"ولأن الله -سبحانه وتعالى- أعلم منها بنفاسة ما وضعته، وأنها خير من مطلق الذكر الذي سألته" (ابن عاشور، د.ت: 233/3)، قال: ﴿وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعْتَ﴾ [آل عمران: 36]، وفي هذا بيان لعلو منزلة المولودة، وسمو قدرها، ورفعة شأنها، ثم إنها اختارت لها اسم مريم الذي يعني في لغتهم: العابدة (الزمخشري: 1988: 551/1)، تفاؤلا بحالها، وما تود أن تصبح إليه من التبتل والعبادة في بيت الله، فقالت: ﴿وَإِنِّي سَمَّيْتُهَا مَرْيَمَ﴾ [آل عمران: 36]، وللاسم علاقة بالمسمى. ثم إنها ختمت مناجاتها لربها بالدعاء لابنتها أن يعيذها الله وذريتها من الشيطان الرجيم، قالت: ﴿وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ﴾ [آل عمران: 36]، فكانت النتيجة أن الله سبحانه -كما حكى - قوله تعالى: ﴿فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنْبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا﴾ [آل عمران: 37].

لقد رضي الله بالمولودة الأثني: أي أن تكون محررة لعبادته وخدمة بيته، وأغدق عليها من فضله، وأنبتها في غذائه، فكمملت امرأة بالغة تامة، ورأف بيتهما، فضمها إلى زكريا عليه السلام، فكانت ثمرة طيبة لأُم صالحة، وعمرت بيتها بالعبادة، وقلها بالإخلاص.

وحق هنا تنتهي حكاية القرآن عن ميلاد السيدة مريم، من لحظة نذر أمها إلى لحظة الميلاد، ثم كفالة زكريا عليه السلام لها: ﴿وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا كَرِيَّا الْمَحْرَبَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا قَالَ يَمْرِؤُكَ إِنِّي لَكَ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنْ لَمْ يَرُفُ مِنْ يَشَاءُ يَغْيِرْ حِسَابِي﴾ [آل عمران: 37]، وبطبيعة الحال فإن القرآن الكريم لا يذكر التفاصيل ويكتفي باللحظات المهمة التي تمثل لقطات رئيسية في الحكاية، على النحو الذي يمكن المستمع من إكمال فراغات الحدث السرد. وهذا لأن القرآن الكريم في طبيعة عرضه لقصص الأمم السابقة يقدم الشخصية والحدث تقديمًا غير مباشر، من خلال التركيز على الشخصية وأعمالها وحركاتها، والجو الملائم من رهبة أو رغبة في الحدث، بما يخدم الغاية من القصة عبرة وعظة (فهد، 2023، ص 385). ومن ثم، يمكن للباحث أن تلاحظ في الآيات السابقة أن لفظ القرآن الكريم ركز على الحدث الذي تمثل في ثلاثة أفعال: حمل أم السيدة مريم ونزولها، ثم ميلاد السيدة مريم واعتذار أمها لكون المولود أنثى، ثم تقبل الله للمولود الجديد ومباركته له في حياته، ورعايته في كفالة زكريا عليه السلام.

أما جانب الشخصية فقد ركزت الآيات على الأصل الطيب الذي تعود له أسرة السيدة مريم: آل عمران، فهي ممن اصطفاها الله، وهؤلاء يضم نسبهم عددا من الشخصيات الكريمة التي أجملها الله سبحانه في قوله: "أَدَمَ وَنُوحًا وَآلَ إِبْرَاهِيمَ وَآلَ عِمْرَانَ"، وآل عمران الذين تنتمي إليهم السيدة مريم _ كما تقول التفسير _ من سلالة سليمان وإبراهيم عليهما السلام. أي أن القرآن الكريم في لفظ قليل استحضر عددا من الشخصيات الكريمة المعروفة بأخلاقها ونبوتها، مما لا يحتاج معه إلى تفصيل.

ومن ثم ظهرت شخصية أم السيدة مريم بعد هذا التقديم الكريم لشخصيات الأنبياء، بوصفها امرأة عمران: ﴿إِذْ قَالَتْ أَمْرَأَتُ عِمْرَانَ رَبِّ إِنِّي نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا فَتَقَبَّلْ مِنِّي إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ﴾ [آل عمران: 35]. ومن قولها ومن جواب رب العالمين عليها نفهم أنها امرأة صالحة، عابدة، وهذا يكفي لتوقع بعد ذلك أن تكون ذريتها على مثالها، ومن ثم تظهر شخصية السيدة مريم باسمها صريحا دون تكنية: ﴿فَلَمَّا وَضَعَتْهَا قَالَتْ رَبِّ إِنِّي وَضَعْتُهَا أُنْثَىٰ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعْتَ وَلَيْسَ الذَّكَرُ كَالْأُنْثَىٰ وَإِنِّي سَمَّيْتُهَا مَرْيَمَ وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتَهَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ﴾ [آل عمران: 36] فتقبلها ربها بقبول حسن وأثبتها نبأًا حسنًا وكفلها زكريا كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا كَرِيَّا الْمَحْرَبَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا قَالَ يَمْرِؤُكَ إِنِّي لَكَ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنْ لَمْ يَرُفُ مِنْ يَشَاءُ يَغْيِرْ حِسَابِي﴾ [آل عمران: 36، 37].

وجواب رب العالمين على تخوف أم السيدة مريم واعتذارها عن المولود دال على أخلاق السيدة مريم، فقد تكفل الله برعايتها، وأسند تربيتها إلى واحد من أنبيائه الكرام، وقد حسنت التربية حتى أذهلت المربي ﴿كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا كَرِيَّا الْمَحْرَبَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا قَالَ يَمْرِؤُكَ إِنِّي لَكَ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنْ لَمْ يَرُفُ مِنْ يَشَاءُ يَغْيِرْ حِسَابِي﴾. ولذلك نشأت السيدة مريم امرأة صالحة عابدة، بل إن اسمها الذي اختارته أمها يعني في لغتهم العابدة (الزمخشري: 1988: 551/1)، فوافق الاسم المستق، وقد شهد لها رسولنا الكريم ﷺ في قوله: "كمل من الرجال كثير ولم يكمل من النساء إلا آسية امرأة فرعون، ومريم بنت عمران، وإن فضل عائشة على النساء كفضل الثريد على سائر الطعام" (البخاري، 2000، ج: 3411).

نحن إذن أمام عدة شخصيات، سمتها الأساسية الصلاح والعبادة، وهي سمة مشتركة بينهم جميعا، وقد اصطفاها الله جميعا، وجعل الأنبياء من بينهم دليلا لوحدايته وعبادته. أما السيدة مريم عليها السلام فقد خصها الله سبحانه بأنها



صَدِيقَةٌ أَخْلَصَتْ فِي إِيمَانِهَا وَعِبَادَتِهَا، عَلَى مَا جَاءَ فِي كِتَابِ اللَّهِ تَعَالَى، قَالَ: ﴿مَا الْمَسِيحُ ابْنُ مَرْيَمَ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ الرُّسُلُ وَأُمُّهُ صِدِّيقَةٌ كَانَا يَأْكُلَانِ الطَّعَامَ أَنْظِرْ كَيْفَ بُنِينَ لَهُمَا الْأَيْتُ ثُمَّ أَنْظِرْنِي يُوقُونَ ۝﴾ [المائدة: 75]، وَقَالَ: ﴿وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِلَّذِينَ آمَنُوا امْرَأَتَ فِرْعَوْنَ إِذْ قَالَتْ رَبِّ ابْنِ لِي عِنْدَكَ بَيْتًا فِي الْجَنَّةِ وَنَجِّنِي مِنْ فِرْعَوْنَ وَعَمَلِهِ وَنَجِّنِي مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ ۝﴾ وَمَرْيَمَ ابْنَتَ عِمْرَانَ الَّتِي أَحْصَنَتْ فَرْجَهَا فَنَفَخْنَا فِيهِ مِنْ رُوحِنَا وَصَدَّقَتْ بِكَلِمَاتِ رَبِّهَا وَكُنْتِ مِنَ الْفَائِزِينَ ۝﴾ [التحریم: 11، 12].

في الآية الأولى يتحدث الله سبحانه وتعالى عن معجزة المسيح عليه السلام، بوصفه آية من آيات ربه، حيث خلقه من أم من غير أب، نفيا لمن يدعون ألوهيته أو ألوهية غيره من المخلوقين، وفي الثانية يتحدث عن آمن من الناس؛ فكان نموذجا للصدق في العقيدة والإخلاص في العبادة، وقد ضرب الله في ذلك مثلا امرأة فرعون والسيدة مريم للمؤمنين والمؤمنات. وما يهمننا في ذلك أن الآية الأولى أضافت وصفا للسيدة مريم بوصفها صديقة، وهو اشتقاق من الصدق، معناه الذي صدق قوله عمله، وهو مبالغة من الصدق (ابن منظور، د.ت، ص 2417، 2418)، وهي صفة تؤكد ما جاء في الآية الثانية من سورة التحريم من حسن إيمانها وامثالها لأمر الله، فقد "أحصنت فرجها"، وهو دليل على الامتثال والإيمان القوي الذي جاء نتيجة التربية الحسنة التي تعدها بها زكريا عليه السلام وتقبل الله ورعايته سبحانه لها.

ويمكن أن نلاحظ هنا أن اللحظة الثانية التي أشرت إليها في قصة السيدة مريم عليها السلام. أي النشأة التربية الحسنة اختلطت باللحظة الأولى، لحظة البشارة ما قبل الميلاد وكفالة زكريا عليه السلام لها. وهي لحظة أبرز ما فيها تلك المعجزة التي تنم عن أخلاق السيدة مريم، فقد كان يأتيها الرزق من عند الله في محرابها، وكلما دخل عليها زكريا المحراب وجد عندها ذلك الرزق، ولما يسألها تحجب إجابة المؤمن الواصل من ربه: ﴿فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنْبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا كَرِيَّا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا قَالَ يَمْزِيهِ رَبِّي لَكَ هَذَا قَالَ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ ۝﴾ [آل عمران: 37].

ويمكن أن نلاحظ هنا أن القصة تأخذ منحى جانبيا، لتركز على موقف وقصة زكريا عليه السلام، حيث دعا الله سبحانه أن يرزقه الولد الذي كان يشاق إليه، فلما جاءته البشارة بالولد، تعجب لكونه بلغ من الكبر درجة تمنعه من الإنجاب، وامراته عاقر:

﴿هَئِلَاكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُ وَقَالَ رَبِّ هَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ ۝﴾ فَدَافَتْهُ الْمَلَائِكَةُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بِيحْيَى مُصَدِّقًا بِكَلِمَةٍ مِنَ اللَّهِ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَنَبِيًّا مِّنَ الصَّالِحِينَ ۝﴾ قَالَ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَقَدْ بَلَغَنِيَ الْكِبَرُ وَامْرَأَتِي عَاقِرٌ قَالَ كَذَلِكَ اللَّهُ يَفْعَلُ مَا يَشَاءُ ۝﴾ قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِّي آيَةً قَالَ آيَتُكَ أَلَّا تُكَلِّمَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمْرًا وَادَّكَّرَ رَبُّكَ كَثِيرًا وَسَبِّحْ بِالْعُشِيِّ وَالْإِبْكَرِ ۝﴾ [آل عمران: 38-41].

ورغم قصر الآيات التي تتضمن قصة زكريا عليه السلام، فإنها تتضمن ثلاث شخصيات: زكريا عليه السلام، وامراته، ويحيى عليه السلام، بالإضافة إلى الملائكة الذين يقومون بدور المبشرين في هذه الآيات الكريمة. ولا نعرف عن زكريا ويحيى عليهما السلام إلا أنهما نبيان كريمان، وامرأة زكريا هي أيضا امرأة صالحة، زوجة النبي الكريم.

ومن ثم تأتي اللحظة الثالث في هذه القصة، حيث بشارة الملائكة للسيدة مريم بولادة المسيح عليه السلام: ﴿إِذْ قَالَتْ

الْمَلَكُ كَ تَمَرِّمُ إِنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِنْهُ اسْمُهُ الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ وَجِيهًا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَمِنَ الْمُقَرَّبِينَ ٥١ وَيُكَلِّمُ النَّاسَ فِي الْمَهْدِ وَكَهْلًا وَمِنَ الصَّالِحِينَ ٥٢﴾ قَالَتْ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي وَلَدٌ وَلَمْ يَمَسِّنِي بَشَرٌ قَالَ كَذَلِكَ اللَّهُ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ إِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ٥٣﴾ [آل عمران: 45-47].

وهي لحظة صعبة على نفس السيدة مريم، لكونها امرأة صالحة، ولم يمسسها بشر، ولكن الآيات الكريمة اكتفت بتلخيص الموقف العام لهذه البشارة الكريمة، قبل أن تنتقل لوصف عيسى عليه السلام. وهو وصف دقيق، استغرق الآيات من (48، 61) من آل عمران، وهي مختومة بالتأكيد على أن عيسى عليه السلام معجزة الله في خلقه، وأنه واحد من عباد الله، وأن لا إله إلا الله سبحانه:

﴿إِن مَثَلُ عِيسَىٰ عِنْدَ اللَّهِ كَمَثَلِ آدَمَ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ٥٤﴾ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ فَلَا تَكُن مِّنَ الْمُمْتَرِينَ ٥٥ فَمَنْ حَاجَّكَ فِيهِ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَكَ مِنَ الْعِلْمِ فَقُلْ تَعَالَوْا نَدْعُ أَبْنَاءَنَا وَأَبْنَاءَكُمْ وَنِسَاءَنَا وَنِسَاءَكُمْ وَأَنْفُسَنَا وَأَنْفُسَكُمْ ثُمَّ نَبْتَهِلْ فَنَجْعَل لَّعْنَتَ اللَّهِ عَلَى الْكَاذِبِينَ ٥٦﴾ [آل عمران: 59-61].

ولذلك فإن تنمة قصة مريم عليها السلام تأتي في موضع آخر من القرآن الكريم، حيث الآيات من (16، 36) من سورة مريم، قال تعالى [مريم: 16-36]:

﴿وَأَذْكُرْ فِي الْكِتَابِ مَرْيَمَ إِذِ انْتَبَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَانًا شَرْقِيًّا ٦٦ فَاتَّخَذَتْ مِنْ دُونِهِمْ حِجَابًا فَأَرْسَلْنَا إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا ٦٧ قَالَتْ إِنِّي أَعُوذُ بِالرَّحْمَنِ مِنْكَ إِنْ كُنْتَ نَقِيًّا ٦٨ قَالَ إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكِ غُلَامًا زَكِيًّا ٦٩ قَالَتْ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَلَمْ يَمَسِّنِي بَشَرٌ وَلَوْ أَنِّي رَأَيْتُ ظَنًّا لِّمَا أَكْتُبُ لَإِنِّي لَكَاظِمَةٌ إِلَيْهِ وَلَسْتَ لِي بِبَشِيرٍ ٧٠ قَالَ كَذَلِكَ قَالَ رَبُّكَ هُوَ عَلَىٰ هَيْئٍ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِّلنَّاسِ وَرَحْمَةً مِنَّا وَكَانَ أَمْرًا مَّقْضِيًّا ٧١ فَحَمَلَتْهُ فَانْتَبَذَتْ بِهِ مَكَانًا قَصِيًّا ٧٢ فَأَجَاءَهَا الْمَخَاضُ إِلَىٰ جِذْعِ النَّخْلَةِ قَالَتْ يَا لَيْتَنِي مِتُّ قَبْلَ هَذَا وَكُنْتُ نَسِيًّا مَّوْسِيًّا ٧٣ فَنَادَاهَا مِن تَحْتِهَا أَلَا تَحْزَنِينَ ٧٤ قَدْ جَعَلَ رَبُّكِ تَحْتَكِ سَرِيًّا ٧٥ وَهَرَىٰ إِلَيْكَ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ تُسَاقُ عَلَيْكَ زُطْبًا جَنِيًّا ٧٦ فَكَلَىٰ وَآسَرِي وَفَرَىٰ عَيْنًا فِيمَا تَرِينَ ٧٧ مِنَ الْبَشَرِ أَحَدًا فَقُولِي إِنِّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَنِ صَوْمًا فَلَنِ أَكُلَهُ الْيَوْمَ نِسِيًّا ٧٨ قَالَتْ بِهٍ قَوْمَهَا تَحْمِلُهُ قَالُوا يَمْرُؤُا لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا فَرِيًّا ٧٩ يَتَأَخَذَ هَرُونَ مَا كَانَ أَبُوكَ أَمْرًا سَوَاءً وَمَا كُنْتَ أُمًّا نَبِيًّا ٨٠ فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَنْ كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا ٨١ قَالَ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ ءَاتَانِي الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيًّا ٨٢ وَجَعَلَنِي مُبَارَكًا أَيْنَ مَا كُنْتُ وَأَوْصَانِي بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا ٨٣ وَبَرًّا بِوَالِدِيَّ وَلَمْ يَجْعَلْنِي جَبَارًا شَقِيًّا ٨٤ وَالسَّلَامُ عَلَيَّ يَوْمَ وُلِدْتُ وَيَوْمَ أَمُوتُ وَيَوْمَ أُبْعَثُ حَيًّا ٨٥ ذَلِكَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ قَوْلَ الْحَقِّ الَّذِي فِيهِ يَمْتَرُونَ ٨٦ مَا كَانَ لِلَّهِ أَنْ يَتَّخِذَ مِنْ وَلَدٍ سُبْحَانَهُ إِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ٨٧ وَإِنَّ اللَّهَ رَبِّي وَرَبُّكُمْ فَاعْبُدُوهُ هَذَا صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ ٨٨﴾.

والآيات الكريمة تركز على موقف بشارة الملائكة للسيدة مريم بالمسيح عليه السلام، والحوار الذي دار بينها وبين الملك الكريم، وحملها وولادتها، ثم عودتها لقومها به، وردة فعله، ثم رد المسيح عليه السلام عليهم، لينتهي المشهد كله بتأكيد وحدانية الله سبحانه، ثم تنتقل الآيات إلى ذكر آخر، حيث قصة إبراهيم عليه السلام، مع قومه، من الآيات (41، 50) [مريم: 41-50].

41- 50]، وكانت الآيات بدأت بذكر زكريا عليه السلام، من الآيات (2 . 15) [مريم: 2- 15]. ويمكن هنا أن نعتبرها إرهاصا للقصص المتعدد الذي تلاها، لنرى في الآيات الكريمة تتابعا في ذكر الأنبياء، وإلماحا لقصصهم، فقد بدأت بزكريا وانتهت عند موسى، ثم إبراهيم ونوح، عليهم جميعا وعلى نبينا السلام [مريم: 2- 58].

ومن ثم يمكن أن نرى في الآيات الكريمة تتابعا لعدد من القصص، جاء فيها قصة مريم عليها السلام الثانية في الترتيب. وما يلفت النظر في قصة مريم عليها السلام تلك التفصيلات السردية المدهشة التي اتخذت شكل ومضات أو لقطات سريعة، تنتقل بالحدث، بداية من الذكر: "وَأَذْكُرُ فِي الْكِتَابِ مَرْيَمَ"، والذكر يشبه في معناه الكلمات المفتاحية في القصص الأدبي (مرتاض، 1998، ص 163، 175)، فالأمر: اذكر، من الفعل ذكر، وهو يحمل في معناه الخبر، والقصة (ابن منظور، دت)، ومن بعده تتابع اللقطات في شكل أحداث سردية، على النحو الآتي:

مريم عليها السلام (شخصية)

مريم تتخذ مكانا شرقيا، وتنقطع للعبادة.

الملك عليه السلام يأتي السيدة مريم ويبشّرها بعيسى عليه السلام.

مريم تحمل بعيسى عليها السلام.

المخاض يأتي السيدة مريم.

ولادة المسيح عليه السلام.

السيدة مريم تعود بالوليد لقومها.

عيسى عليه السلام يكلم قومه ويبرئ والدته ويثبت نبوته.

وقد أكدت الآيات الكريمة (القصة) على صفة أخرى من صفات السيدة مريم، ﴿وَلَمْ يَكُنْ لَهَا بُغْيًا﴾ [مريم، 20]، أي طاهرة مما يدنس الأخلاق والجسد، جاء في اللسان: البغي الفاجرة، الزانية، العاهرة (ابن منظور، دت). ونفي الصفة إثبات لضدها، أي الطهر والعفة. وقبل ذلك كان الإيمان بالله والخضوع لأوامره، والانقطاع لعبادته: "﴿وَأَذْكُرُ فِي الْكِتَابِ مَرْيَمَ إِذِ انْتَبَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَانًا شَرْقِيًّا ۖ فَاتَّخَذَتْ مِنْ دُونِهِمْ حِجَابًا فَأَرْسَلْنَا إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا ۗ﴾" [مريم: 16، 17].

ولهذا فإن القصة -من جهة أخرى- تتضمن ثماني وحدات سردية، كل وحدة منها تمثل حدثا مستقلا، وجزءا من القصة الكلية، وفيها كل عناصر السرد تقريبا، من شخصيات وحوار ووصف ومشهد، وزمن، على نحو ما سوف أبينه في المبحث التالي من هذه الدراسة.

المبحث الثاني: العناصر الفنية في قصة السيدة مريم:

تتكوّن أي قصة سردية من عدة عناصر؛ تشمل الحكمة والشخصية والزمان والمكان (كولر، 2003، ص 181)، ما يجعل التحليل السردية يركز على هذه العناصر التي تتضمن عدة قضايا أساسية، تقف عند حدود الرؤية السردية والمتكلم في القصة، وعلاقتها بالزمان والمكان في فضاء الحكيم (كولر، 2003، ص 120-125؛ واصل، 2021).

وقصة السيدة مريم عليها السلام، على النحو الذي عرضته في المبحث السابق، تشمل هذه العناصر جميعا، ففيها الزمن المحدد بزمان المسيح عليه السلام، وفيها المكان الذي يدل السرد القرآني وتعليقات المفسرين على أنه في فلسطين، أما الشخصية فهي متعددة، تشمل الأنبياء المذكورين في الآيات: زكريا، يحيى، عيسى، عليهم جميعا السلام، والسيدة مريم وأما

وأبائها، عليها السلام، وقوم السيدة مريم الذين حاوروها بعد أن عادت لهم بالطفل الوليد عليه السلام، والملائكة الذين بشرُوا زكريا عليه السلام مرة، والسيدة مريم عليها السلام مرة.

أما الحبكة، بوصفها طريقة عرض القصة الناتجة عن تسلسل الحوادث بما يؤدي إلى نتيجة فهي القصة، وتتضمن في الوقت نفسه الصراع في شكله النفسي الوجداني بين الشخصيات، أو الصراع على مستوى الأحداث المادية (وهبة، والمهندس، 1984، ص 144)، فيمكن أن نتلمّس حضورها من خلال عرض القصة نفسه، بوصفه صراعا بين الكفر والإيمان، على مستويات متعددة، ومن خلال قصص متداخلة، وهو ما يتفق مع طبيعة الحبكة باعتبارها شيئا يستدل عليه القارئ من أحداث القصة وأفكارها (كولر، 2003، ص 120).

وطريقة العرض هذه تلفتنا إلى أنماط السرد بوصفها "الكيفية التي يعرض لنا بها السارد القصة، ويقدمها لنا بها" (تودوروف، 1992، ص 61)، فالطريقة التي جاءت بها قصة السيدة مريم عليها السلام في الآيات الكريمة، جاءت ضمن خطاب عام، هو الخطاب القرآني، الذي يحكي/ يخبرنا "عن واقع خارج الخطاب" (تودوروف، 1992، ص 62)، ويحدد وجهة نظر السارد (بانفيلد، 1992، ص 124)، بوصفه صوتا إلهيا، وخطابه القرآني هو كلامه المعجز، وهو موجه إلى المؤمنين، ويهدف إلى العبرة والعظة من هذا القص المتعدد، أي أن المسرود لهم أو المروي لهم هم فئة خاصة من الناس، وإن يكن الخطاب في إطاره العام موجها لعموم البشر، من منطلق أن القرآن موجه لجميع الناس.

وموقع السارد في هذه القصة هو السارد العليم، الذي يعرف كل شيء عن شخصياته، وينظر إلى القصة من الخلف (تودوروف، 1992، ص 58)، ويخبر عن الأحداث بصيغة الحاضر، رغم أنها جميعا جرت في زمن سابق على الحكي نفسه. ولكن الخطاب القرآني بما هو معروف عنه من بلاغة وإعجاز (الخرشة، 2008، ص 30-36) جعل من هذه الأحداث تجري أمام النظر مجرى الحقيقة الواقعة في الزمن الحاضر.

وهذا يلفتنا أيضا إلى أمرين بارزين في القصص القرآني، من واقع بناء القصص القرآني نفسه، الأول: ذلك التعدد والتداخل بين القصص، إذ تقتزن قصة السيدة مريم بقصص زكريا ويحيى وعيسى، بالإضافة إلى استحضار قصص آدم وإبراهيم ونوح، عليهم جميعا السلام، وإن يكن بدون تفصيل. وهو ما يجعل من نظام بناء قصة السيدة مريم عليها السلام، قائما على التداخل والتتابع، فهي من ناحية يمكن النظر إليها بوصفها قصصا متعددة، يدخل في بنائها التسلسل والتناوب، كما يمكن النظر إليها بوصفها قصصا متوازية، يمكن فصل كل قصة منها على حدة (تودوروف، 1992، ص 56، 57)، وإن كانت تدخل في إطار أكبر، هو إطار ذكر السابقين من الأنبياء وحكاية قصصهم المختلفة. بل إننا يمكن أن نلاحظ في بعض مواضع القصة أن قصة السيدة مريم تعمل بوصفها قصة أكبر، تتضمن في داخلها قصصا أخرى، هي قصة زكريا ويحيى عليه السلام، ثم قصة عيسى عليه السلام، على ما في قوله تعالى من آل عمران: [37-39]:

﴿فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنْبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا زَكَرِيَّا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا قَالَ لَنَزَكِيَّ أَنْ لَكَ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنْ أَلَّهِ يَرُفُّ مِنْ شَاءَ بَغَيْرِ حِسَابٍ ﴿٣٧﴾ هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُ، قَالَ رَبِّ هَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ ﴿٣٨﴾ فَادْنَاهُ أَلَمْ لِيكَ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بَصَدَقًا بِكَلِمَةٍ مِنَ اللَّهِ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَنَبِيًّا مِّنَ الصَّالِحِينَ ﴿٣٩﴾﴾.

وقوله في سورة مريم [مريم: 25-27]:

﴿فَاجْأَهَا الْمَخَاضُ إِلَى جَنْعِ النَّخْلَةِ قَالَتْ يَلَيْتَنِي مِتُّ قَبْلَ هَذَا وَكُنْتُ نَسِيًا مَنْسِيًا ۖ فَادَّهَمَهَا مِنْ تَحْتِهَا أَلَّا تَحْزَنِي قَدْ جَعَلَ رَبُّكِ تَحْتَكِ سَرِيًّا ۖ وَهَزَيْتَنِ إِلَيْكَ يُسْقِطُ عَلَيْكَ رُطْبًا جَنِيًّا ۖ فَكُلِي وَاشْرَبِي وَعَيْنَا فِيمَا تَعْمَلِينَ مِنْ أَلْشَّرِ أَحَدًا فَفُؤِّي إِيَّيْ ذَرْتُ لِلرَّحْمَنِ صَوْمًا فَلَنْ أُكَلِّمَ الْيَوْمَ إِنْسِيًّا ۖ فَأَنَّتْ بِهِ فَوَمَّهَاتِحْمَلُهُ قَالُوا لِمَ تَمْرِمِينَ لَقَدْ جِئْتَ شَيْئًا قَرِيًّا ۖ﴾.

وهذا التداخل بين قصة السيدة مريم وقصص زكريا ويحيى وعيسى عليهم السلام، يلفتنا إلى الأمر الثاني البارز في تركيب هذه القصة؛ إذ يتحرك فيها العرض ما بين التلخيص والانتساع في المشهد، وهما من أبرز خصائص السرد التي تمنح القصة فاعلية التشويق (بارت، 1992، ص 31، 32)، وتؤثر على جريان الزمن فيها وطبيعته. أما التلخيص فهو يأتي على مستويين: الأول مستوى ذكر الأنبياء والناس ممن اصطفى الله على العالمين، وذلك قوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَىٰ آدَمَ وَنُوحًا وَإِبْرَاهِيمَ وَعِيسَىٰ عَلَى الْعَالَمِينَ ۚ ذُرِّيَّةً بَعْضُهَا مِنْ بَعْضٍ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ۝﴾ [آل عمران: 33، 34]، وقوله أيضا في ختام القصص كله: ﴿إِنَّ هَذَا لَهُوَ الْقَصَصُ الْحَقُّ وَمَا مِنْ إِلَهٍ إِلَّا اللَّهُ وَإِنَّ اللَّهَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ ۝﴾ [فإن تولَّوا فإنَّ اللَّهَ عَلِيمُ الْغُيُوبِ ۝] [آل عمران: 62، 63]، ليمثّل بذلك التلخيص إطارا كلياً حاوياً للقصص، ليؤكد حقيقة القصص.

أما المستوى الثاني في التلخيص، فهو الإشارة المتوالية للأحداث داخل القصة، إذ تنتقل الآيات من موقف إلى موقف، ومن حالة إلى حالة في القصة، لتصنع بهذا الانتقال إطاراً عاماً لحكي يتضمن الزمان والمكان. والإطار هو العلامات التي يضعها السارد - الخطاب القرآني - ليميز حدود القصة، كما في قوله تعالى في بداية ذكر السيدة مريم عليها السلام: ﴿إِذْ قَالَتِ أُمُّرَأَتُ عِمْرَانَ رَبِّ إِنِّي نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا فَتَقَبَّلْ مِنِّي إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ ۖ فَلَمَّا وَضَعَتْهَا قَالَتْ رَبِّ إِنِّي وَضَعْتُهَا أُنْثَىٰ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعْتَ وَلَيْسَ الذَّكَرُ إِلَّا لَأُنْثَىٰ وَإِنِّي سَمَّيْتُهَا مَرْيَمَ وَإِنِّي أُعِيذُهَا بِكَ وَذُرِّيَّتُهَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ ۖ فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنْبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا زَكَرِيَّا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِنْدَ رِجْلِهَا قُلُوبًا قَالَتْ لِمَ تَمْرِمُنِي لَكَ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ ۖ﴾ [آل عمران: 35-37].

ففي هذا القول الكريم، يتم الانتقال سريعاً من نذر امرأة عمران لما في بطنها؛ محرراً لله، إلى وضعها وتبينها أن المولود أنثى، وتقبل الله سبحانه لها، وكفالة زكريا لها، وسؤاله للسيدة مريم عن الرزق يأتيها في المحراب، ثم بشارة الملائكة لزكريا ببحي علمها السلام، وبشارتهم للسيدة مريم بالمسيح عليه السلام، فكل هذه الأحداث التي يمثل كل منها وحدة قصصية، في الحقيقة تأخذ وقتاً زمنياً طويلاً، يبدأ من قبل ميلاد السيدة مريم، إلى ميلاد السيد المسيح، وهو ما يعني أن الزمن في هذه الوحدات تم اختزاله بطريقة مذهلة؛ إذ إنه -رغم التلخيص- يصنع مشهداً كاملاً للقصة، ويحدد إطارها الزمني الكلي.

وفي مقابل هذا التلخيص، يأتي الانتساع - التفصيل والشرح - في المواضع التي تتعلق خاصة بالمسيح عليه السلام، بداية من بشارة الملائكة للسيدة مريم بميلاده، وهي بشارة تؤكد طهارة السيدة مريم، وبراءتها مما يرميها به المبطلون، وهو قوله تعالى: ﴿وَأَذْكُرُ فِي الْكِتَابِ مَرْيَمَ إِذِ انْتَبَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَانًا شَرْقِيًّا ۖ فَاتَّخَذَتْ مِنْ دُونِهِمْ حِجَابًا فَأَرْسَلْنَا إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا ۖ قَالَتْ إِنِّي أَعُوذُ بِالرَّحْمَنِ مِنْكَ إِنْ كُنْتَ تَقِيًّا ۖ قَالَ إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكَ غُلَامًا زَكِيًّا ۖ قَالَتْ أَنَّى يَكُونُ لِي

عُلِّمَ وَلَمْ يَمَسْسَنِي بَشَرٌ وَلَمْ أَكْ بَغِيًّا ﴿١٦﴾ قَالَ كَذَلِكَ قَالَ رَبُّكَ هُوَ عَلَى هَئِنَ وَلِنَجْعَلَكَ ءَايَةً لِلنَّاسِ وَرَحْمَةً مِنَّا وَكَانَ أَمْرًا مَّقْضِيًّا ﴿١٧﴾ [مريم: 16-21].

كما يأتي التمديد في موضع دعاء زكريا عليه السلام بعد أن رأى ما عند السيدة مريم من رزق، وعلم مكانها من الله تعالى؛ إذ يبين التمديد هنا أن صلاح السيدة مريم وتقواها كان دافعا لزكريا عليه السلام، ليشتد في نفسه الأمل، ويدعو الله سبحانه، أن يهبه الولد، قال: ﴿هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُ﴾، قَالَ رَبِّ هَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ ﴿١٦﴾ فَدَافَتْهُ الْمَلَائِكَةُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بِيَحْيَى مُصَدِّقًا بِكَلِمَةٍ مِنَ اللَّهِ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَنَبِيًّا مِنَ الصَّالِحِينَ ﴿١٧﴾ قَالَ رَبِّ إِنِّي يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَقَدْ بَلَغَنِيَ الْكِبَرُ وَامْرَأَتِي عَاقِرٌ قَالَ كَذَلِكَ اللَّهُ يَفْعَلُ مَا يَشَاءُ ﴿١٨﴾ قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِي ءَايَةً قَالَ ءَايَتُكَ أَنْ يَكُونَ لِلنَّاسِ ثَلَاثَةُ أَيَّامٍ الْإِسْمَاءُ الْآرْمَزُ وَأَذْكُرْ رَبَّكَ كَثِيرًا وَسَبِّحْ بِالْعُشِيِّ وَالْإِبْكَرِ ﴿١٩﴾ [آل عمران: 38، 41].

ومع التمديد والتلخيص، تظهر تعليقات السارد - وهو خطاب الله تعالى رب العالمين - وهي تعليقات تؤكد وحدانية الله سبحانه، كما تؤكد مطلق قدرته في الخلق، ففي ختام قصة عيسى عليه السلام، يأتي قول الله تعالى مؤكدا معجزته في خلق عيسى من غير أب، كما يؤكد وحدانيته التي لا تقبل شريكا من ابن أو غيره من البشر، قال: ﴿ذَلِكَ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ قَوْلَ الْحَقِّ الَّذِي فِيهِ يَمْتَرُونَ﴾ ﴿٢١﴾ مَا كَانَ لِلَّهِ أَنْ يَتَّخِذَ مِنْ وَلَدٍ سُبْحَنَهُ إِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ﴿٢٢﴾ وَإِنَّ اللَّهَ رَبِّي وَرَبُّكُمْ فَاعْبُدُوهُ هَذَا صِرَاطٌ مُسْتَقِيمٌ ﴿٢٣﴾ [مريم: 34، 36].

هذا إلى جانب الحوارات المتعددة التي جاءت في هذا القصص الكريم، وكلها - كما يمكن أن نلاحظ - جاءت من منظور الرؤية من الخلف حيث يعلم الراوي كل شيء، وينقل الحوارات في أسلوب حر غير مباشر، والذي يتميز بقدرته على استحضار أصوات المحكي عنهم في خطاب القصة (بانفيلد، 1992، ص 125-128)، الأمر الذي جعلنا نشعر بالأحاديث المتعددة بين مريم عليها السلام وزكريا، وزكريا عليه السلام والملائكة، ومريم عليها السلام وقومها، ومريم عليها السلام وعيسى عليه السلام، ثم عيسى عليه السلام وقومه: ﴿وَأَذْكُرُ فِي الْكِتَابِ مَرْيَمَ إِذِ اتَّخَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَانًا شَرْقِيًّا﴾ ﴿٢٦﴾ فَأَتَتْهُمْ جِبَابًا فَأَرْسَلْنَا إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا ﴿٢٧﴾ قَالَتْ إِنِّي أَعُوذُ بِالرَّحْمَنِ مِنْكَ إِنْ كُنْتَ تَقِيًّا ﴿٢٨﴾ قَالَ إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكِ غُلَامًا زَكِيًّا ﴿٢٩﴾ قَالَتْ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَلَمْ يَمَسْسَنِي بَشَرٌ وَلَمْ أَكْ بَغِيًّا ﴿٣٠﴾ قَالَ كَذَلِكَ قَالَ رَبُّكَ هُوَ عَلَى هَئِنَ وَلِنَجْعَلَكَ ءَايَةً لِلنَّاسِ وَرَحْمَةً مِنَّا وَكَانَ أَمْرًا مَقْضِيًّا ﴿٣١﴾ [مريم: 16، 21].

هذا بالإضافة إلى نوع آخر من الحوار يتمثل في الدعاء الذي تكرر، إذ توجهت أم السيدة مريم بالدعاء لرب العالمين؛ ناذرة لها ما في بطنها، ثم دعاء زكريا عليه السلام أن يهب الله تعالى من رحمته ولدا، يرثه ويكون من الصالحين: ﴿هُنَالِكَ دَعَا زَكَرِيَّا رَبَّهُ﴾، قَالَ رَبِّ هَبْ لِي مِنْ لَدُنْكَ ذُرِّيَّةً طَيِّبَةً إِنَّكَ سَمِيعُ الدُّعَاءِ ﴿١٦﴾ فَدَافَتْهُ الْمَلَائِكَةُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بِيَحْيَى مُصَدِّقًا بِكَلِمَةٍ مِنَ اللَّهِ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَنَبِيًّا مِنَ الصَّالِحِينَ ﴿١٧﴾ قَالَ رَبِّ إِنِّي يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَقَدْ بَلَغَنِيَ الْكِبَرُ وَامْرَأَتِي عَاقِرٌ قَالَ

كَذَلِكَ اللَّهُ يَفْعَلُ مَا يَشَاءُ ﴿٤١﴾ قَالَ رَبِّ اجْعَلْ لِي آيَةً قَالَ آيَةُكَ أَنْ تُكَفِّرَ النَّاسَ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ إِلَّا رَمَزًا وَادَّكَرَ بَكَ كَثِيرًا وَنَسِيَ بِالْعِشِيِّ وَالْإِبْكَرِ ﴿٤٢﴾ [آل عمران: 41، 42].

أما الفضاء المكاني أو حدود المكان في هذا القصص الكريم، فتكاد تغيب معالمه، ولا يكاد يظهر منه إلا صورة عامة للأماكن الرئيسة وهو: بيت أم السيدة مريم، محراب السيدة مريم، ثم محراب زكريا عليه السلام، والمكان القصي الذي وصفه الله تعالى بأنه مكان شرقي، وربما ساحة عامة حيث التقت السيدة مريم قومها وهي تحمل المسيح عليه السلام: ﴿وَأَذْكُرُ فِي الْكِتَابِ مَرْيَمَ إِذِ انْتَبَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَانًا شَرْقِيًّا ﴿١٦﴾ فَاتَّخَذَتْ مِنْ دُونِهِمْ حِجَابًا فَأَرْسَلْنَا إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا ﴿١٧﴾﴾ [مريم: 16، 17].

وغياب المكان على هذا النحو، أو عدم وضوح تفاصيله مفهوم تاماً؛ إذ مقصد القصة كلها هو العبرة والعظة، وليس بناء صورة تفصيلية لمعامله، ولذلك ما يلفت النظر إلى تلك المعالم تركيزها على مكان العبادة: المحراب، ومكان الولادة: جذع النخلة في المكان الشرقي الأقصى، وساحة اللقاء بين السيدة مريم وقومها. وهي الأماكن التي يمكن أن نقول عنها إنها المركز الذي انطلقت منه أحداث القصة، ومن ثم فلا حاجة إلى ذكر تفاصيل الأماكن الأخرى، وإن يكن بالإمكان تصوّر معالمها (مدينة عامة في الزمن القديم، أو قرية) كفضاء لهذا القصص الكريم.

المبحث الثالث. السمات النفسية والمادية لشخصية السيدة مريم:

إن ما يلفت النظر في تركيب قصة السيدة مريم علمياً السلام، أنها تدور حول شخصية السيدة مريم نفسها، ما يجعل منها _ بحسب تصنيف السرديين _ قصة شخصية، وهي التي يكون فيها للشخصية وجود مستقل عن الحكمة، وتكون فيها صفاتها ثابتة، لا تتغير، كما يكون الحدث تابعاً للشخصية (لحمداني، 1991، ص 17).

وسمات الشخصية وفق هذا التركيب تظهر من خلال الأقوال والأفعال التي يسندها إليها السرد (مرتاض، 1998، ص 86-93)، وهي سمات قد تكون ثابتة وقد تكون نامية (إسماعيل، ص 1978، ص 192، 193)، لكنها في كل الأحوال تظل منفصلة عن السرد، لكونها شخصية مستقلة (بارت، 1992، ص 26-28)، إذ الحدث -كما ألمحت- يكون تابعاً لها.

لقد مدح الرسول صلى الله عليه وسلم السيدة مريم، وأكد في حديثه الشريف أنها واحدة ممن اصطفاها الله سبحانه، وفضلهنّ على نساء العالمين، بما اختصن به من أخلاق عالية، وإيمان، فعن أبي موسى الأشعري ؓ قال: قال رسول الله ﷺ: "كمل من الرجال كثير ولم يكمل من النساء إلا أسية امرأة فرعون، ومريم بنت عمران، وإن فضل عائشة على النساء كفضل الثريد على سائر الطعام" (البخاري، 2000، ر: 3411).

والصفة التي يسندها الرسول ﷺ للسيدة مريم في هذا الحديث هي الكمال، ومعناه _ كما ذكر المحدثون _ التناهي والكمال في الفضائل (موسوعة الأحاديث النبوية، 2024)، والمقصود بها إخلاص الإيمان والتقوى والخضوع لأمر الله والرضى بتقديره. أما السمة النفسية فهي واضحة مستخلصة من سلوك السيدة مريم، وتعني ثبات إيمانها ورسوخه واطمئنانها إلى قضاء الله ورضاه بها.

وهذا ما ألحّت عليه الآيات في وصف السيدة مريم، إذ ذكرتها في أربعة مواضع من القرآن الكريم، وكل موضوع يمكن أن نستخلص منه عدداً من السمات التي تميّز السيدة مريم، خلقاً وأخلاقاً، على أننا نلاحظ أن القسم الأكبر من القصة ورد في آل عمران التي ركزت على لحظة ما قبل الميلاد، وتابعت نشأة السيدة مريم إلى ميلاد السيد المسيح عليه السلام وصفاته، أما القسم الثاني منها فقد جاء في مريم، وركز على حمل السيدة مريم بالمسيح عليه السلام وميلاده، أما القسم الثالث فقد

جاء في سورة التحريم التي ركزت على وصف السيدة مريم باعتبارها من المخلصات اللاتي اصطفاهن الله من نساء العالمين، في حين أن القسم الأخير جاء في المائدة التي أكدت على نبوة السيد المسيح وأمه الصديقة، بوصفهما بشراً يأكلان الطعام. لذلك يصح أن نبدأ بالقسمين الأخيرين إذ يأتیان إجمالاً القصة، بينما تأتي آل عمران ومريم تفصيلاً للحظاتها المدهشة.

قال تعالى في التحريم: ﴿وَضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا لِلَّذِينَ آمَنُوا امْرَأَتَ فِرْعَوْنَ إِذْ قَالَتْ رَبِّ ابْنِ لِي عِنْدَكَ بَيْتًا فِي الْجَنَّةِ وَنَجِّنِي مِنْ فِرْعَوْنَ وَعَمَلِهِ وَنَجِّنِي مِنَ الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ ١١ وَمَرْيَمَ ابْنَتْ عِمْرَانَ الَّتِي أَحْصَنَتْ فَرْجَهَا فَنَفَخْنَا فِيهِ مِنْ رُوحِنَا وَصَدَّقَتْ بِكَلِمَاتِ رَبِّهَا وَكُتِبَ فِيهَا الْفَاتِحَاتُ ١٢﴾ [التحريم: 11، 12]

والسيدة مريم في هذه الآيات الكريمة مثال للذين آمنوا، أي نموذج مثالي للامتثال لأمر الله سبحانه، وهذه هي السمة الأولى من سمات السيدة مريم، أي كونها أيقونة أو رمزا مثالياً للإيمان، ما يجعلها تجمع بين خصوصية السمة المادية بوصفها رمزا للمؤمنين، وخصوصية السمة النفسية بوصفها مثالا للإيمان، وخصوصية هذا الرمز تكمن في إعجازه: إذ اقترن بأربع صفات أخرى:

"أَحْصَنَتْ فَرْجَهَا/ فَتَفَحَّخْنَا فِيهِ مِنْ رُوحِنَا/ وَصَدَّقَتْ بِكَلِمَاتِ رَبِّهَا وَكُتِبَ فِيهَا الْفَاتِحَاتُ (12) [التحريم: 12]. ويمكن ترجمة التعبير القرآني _ مع إعجاز لغته _ فالمقصود بإحصان الفرج الطهارة والخلوص من أي أثر للبغاء، على ما يصدق قول الله تعالى في مريم: ﴿قَالَتْ أَنِّي يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَلَمْ يَمَسِّنِي بَشَرٌ وَلَمْ أَكُ بَغِيًّا﴾ [مريم: 20]. أما النفخ فيه فالمقصود به أنها كانت موضعاً لاستقبال معجزة الله سبحانه في خلق عيسى عليه السلام من غير أب، ما يجعلها وابناً آية من آيات الله سبحانه، على ما قال في سورة الأنبياء: ﴿وَالَّتِي أَحْصَنَتْ فَرْجَهَا فَنَفَخْنَا فِيهَا مِنْ رُوحِنَا وَجَعَلْنَاهَا وَابْنَهَا آيَةً لِلْعَالَمِينَ﴾ [الأنبياء: 91].

وكونها صدقت بكلمات ربها، أي آمنت وخضعت لأمره تعالى، ورضيت بما قضاه من حكمة حملها بالمسيح عليه السلام من غير أب، كما آمنت بكتابه الذي أنزله على موسى عليه السلام من قبل، وعلى عيسى عليه السلام من بعده، فهي لذلك كما يقول المفسرون تتسم بالعفاف والحرية، وتصديق شرع الله وقدره (ابن كثير، 2000، ص 1897). وما يريده المفسرون من ذلك هو ما يترجم السمات النفسية للسيدة مريم متمثلة في ثبات إيمانها، والسمة المادية متمثلة في كونها رمزا للمؤمنين.

ومن هنا نفهم قول الله تعالى في المائدة: ﴿مَا الْمَسِيحُ ابْنُ مَرْيَمَ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ الرُّسُلُ وَأُمُّهُ صِدِّيقَةٌ كَانَا يَبَاطِلًا يَوْمَ الْأَطْعَامِ أَنْظَرُ كَيْفُ بَيْنُ لَهُمُ الْآيَاتِ ثُمَّ أَنْظَرُ أَنِّي يُؤْفَكُونَ ٥٥﴾ [المائدة: 75]، فهو يؤكد صفة الصدق والتصديق في طبيعتها، كما يؤكد بشرتها هي والمسيح عليه السلام، باعتبار ممارستهما لحياة الإنسان العادية، ممثلة في تناول الطعام. وهذه البشرية مسندة إلى نوعها البشري "أنثى"، واسمها الذي سمها به أمها "مريم"، أي العابدة (الزمخشري: 1988: 551/1)، كما هي مسندة إلى أفعالها وأقوالها التي أفاضت في شرحها الآيات الكريمة في سورتي آل عمران ومريم. قال في آل عمران [آل عمران: 37، 35، 42، 47]:

﴿إِذْ قَالَتِ امْرَأَتُ عِمْرَانَ رَبِّ إِنِّي نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا فَتَقَبَّلْ مِنِّي إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ ٣٥ فَلَمَّا وَضَعَتْهَا قَالَتْ رَبِّ إِنِّي وَضَعْتُهَا أُنْثَىٰ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا وَضَعْتَ وَلَيْسَ الذَّكَرُ إِلَّا لِي وَإِنِّي سَمَّيْتُهَا مَرْيَمَ وَإِنِّي عُيِدُهَا بِكَ وَدَّرَيْتَهَا مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ ٣٦ فَتَقَبَّلَهَا رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنْبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا كَرِيَّا الْمَحْرَابِ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا قَالَ لِمَ يَرِي أَنِّي لَكَ هَذَا أَقَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ ٣٧﴾

وهي بحسب الآيات محمية بحماية الله سبحانه، بعد أن تقبلها بقبوله الحسن، وأنبتها نباتا حسنا، واختار لها زكريا عليه السلام ليكون كافلا لها، وملتزما بمصالحها، فضمها إليه ليرعاها ولتقتبس من علمه وعبادته وتبتهله. والتبتل كما جاء في لسان العرب: قطع كل شيء إلا أمر الله وطاعته (ابن منظور، دت)، فنالت بتبتهلها درجة الولاية وطابق اسمها فعلها _ كما رجعت بذلك أمها _ وأكرمها الله _ تعالى _ برزقه الذي كان يفيض عليها في محرابها. من أجل ذلك كانت السيدة مريم عليها السلام واحدة من المصطفيات اللاتي بشرتهن الملائكة باصطفاء الله لها، وحثها على أن تقنت وتسجد لربها وتكون من القانتين [آل عمران: 42، 44]. والقنوت هو السمة النفسية التي تميز السيدة مريم في هذا الموقف، وهو أيضا مرادف للرضى بقضاء الله والاطمئنان لتقديره سبحانه، على ما جاء في الآيات الكريمة:

﴿وَإِذْ قَالَتِ الْمَلَكَةُ يَمْرُؤُا إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاكِ وَطَهَّرَكِ وَاصْطَفَاكِ عَلَىٰ نِسَاءِ الْعَالَمِينَ ﴿٤٢﴾ يَمْرُؤُا اقْنُتِي لِرَبِّكِ وَاسْجُدِي وَارْكَعِي مَعَ الرَّاكِعِينَ ﴿٤٣﴾ ذَلِكَ مِنْ أَنْبَاءِ الْغَيْبِ نُوحِيهِ إِلَيْكَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَقُولُ أَفْلَهُمُ أَنْهُمْ يَكْفُلُ مَرْيَمَ وَمَا كُنْتَ لَدَيْهِمْ إِذْ يَخْتَصِمُونَ ﴿٤٤﴾﴾

وعند هذه النقطة يمكن أن نلاحظ أن الآيات الكريمة تركز على الصفات المعنوية، سواء أكانت صفات تخص طبيعتها الخلقية أو طبيعتها الإنسانية، وكلها صفات جاءت من رعاية الله سبحانه لله، أما الصفات المادية فهي التي يمكن أن نستخلصها من الآيات الكريمة، حيث تحولت من ذكر الصفات الثابتة إلى ذكر الصفات المادية المقترنة بحركتها وأقوالها، وهي حركات تنم عن الهدوء والطمأنينة في الحركة، بداية من الحوار الذي دار بينها وبين الملائكة، حين بشرتها بالمسيح عليه السلام، قال تعالى [آل عمران: 45، 47]:

﴿إِذْ قَالَتِ الْمَلَكَةُ يَمْرُؤُا إِنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكِ بِكَلِمَةٍ مِنْهُ اسْمُهُ الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ وَجِيهًا فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ وَمِنْ الْمُقَرَّبِينَ ﴿٤٥﴾ وَيُكَفِّرُ النَّاسَ فِي الْمَهْدِ وَكَهْلًا وَمِنَ الصَّالِحِينَ ﴿٤٦﴾ قَالَتْ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي وَلَدٌ وَلَمْ يَمَسِّنِي بَشَرٌ قَالَ كَذَلِكَ اللَّهُ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ إِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ﴿٤٧﴾﴾

واللافت في هذا الحوار المتبادل أنه جاء حكاية عن الملائكة ومريم معا باللفظ القرآني، أي أنه حوار منقول غير مباشر، ومع ذلك فهو ينقل حيوية اللقاء بينهما، إذ إن درجة السيدة مريم مكنتها من خطاب الملائكة خطابا مباشرا، وإن كنا لا نعلم كيفيته. ومن ثم فالقصة هنا تأخذ سماتا دراميا، يصور الحديث، ليعكس المشاعر التي تتضمنها تلك الأقوال. وأبرز ما في هذه المشاعر تعجب السيدة مريم من البشارة، وإنكارها أن تحمل من غير أب، وقد أفاضت الآيات الكريمة في سورة مريم في تصوير هذا الحوار، من خلال تحديد المكان: ﴿إِذْ أَنْتَبَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَانًا شَرْقِيًّا ﴿١٦﴾﴾ [مريم: 16]، وقد تمثل الملاك في صورة بشر، ومن ثم دار الحوار الذي يشي بخوف السيدة مريم من رؤية هذا الملك الكريم، فاستعاذت بالله منه، فكان جوابه مطمئنا لها، مؤكداً أنه رسول من عند الله سبحانه ليهب لها غلاما زكيا، قال [مريم: 16، 19]:

﴿وَأَذْكُرِي الْكِتَابَ مَرْيَمَ إِذِ أَنْتَبَذَتْ مِنْ أَهْلِهَا مَكَانًا شَرْقِيًّا ﴿١٦﴾ فَأَتَتْهُمُ حِجَابًا فَأَرْسَلْنَا إِلَيْهَا رُوحَنَا فَتَمَثَّلَ لَهَا بَشَرًا سَوِيًّا ﴿١٧﴾ قَالَتْ إِنِّي أَعُوذُ بِالرَّحْمَنِ مِنْكَ إِنْ كُنْتَ نَقِيًّا ﴿١٨﴾ قَالَ إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكِ غُلَامًا زَكِيًّا ﴿١٩﴾﴾

ومن ثم يستمر الحوار الذي يبين شعور السيدة مريم بالحزن والحسرة، حتى شعرت باليأس، وتمنت الموت، إلى أن طمأنها السيد المسيح في مهده، فعادت إلى قومها تحمل الطفل الوليد، ودار بينها وبين قومها حوار ثالث، اتهموها فيه باتيان أمر عظيم "فريتا"، بينما أبوها وأمها معروفون بالتقوى والصلاح، قال [مريم: 20، 33]:

﴿قَالَتْ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلَامٌ وَلَمْ يَمَسِّنِي بَشَرٌ وَلَمْ أَكْ بَغِيًّا ۝ قَالَ كَذَلِكَ قَالَ رَبُّكَ هُوَ عَلَىٰ هَيْنٌ وَلَنَجْعَلَنَّهُ آيَةً لِلنَّاسِ وَرَحْمَةً مِنَّا وَكَانَ أَمْرًا مَّقْضِيًّا ۝﴾ * فَحَمَلَتْهُ فَانْتَبَذَتْ بِهِنَّ مَكَانًا قَاصِيًّا ۝ فَأَجَاءَهَا الْمَخَاضُ إِلَىٰ جِذْعِ النَّخْلَةِ قَالَتْ يَلَيْتَنِي مِتُّ قَبْلَ هَذَا وَكُنْتُ نَسِيًّا مَّنْسِيًّا ۝ فَتَنَادَاهَا مِنْ تَحْتِهَا أَلَا تَحْزَنِي ۚ قَدْ جَعَلَ رَبُّكِ تَحْتَكِ سَرِيًّا ۝ وَهَرَىٰ إِلَيْكَ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ تُسَاقُ عَلَيْكَ رُطْبًا جَنِيًّا ۝ فَكُلِي وَاشْرَبِي وَعَيْنَا عَلَيْنَا ۚ إِنَّا تَبَيَّنَ مِنَ الْبَشَرِ أَحَدًا فَقُولِي إِنِّي نَذَرْتُ لِلرَّحْمَنِ صَوْمًا فَلَنْ أُكَلِّمَ الْيَوْمَ إِنْسِيًّا ۝ فَأَلَمَتْ يَدَايَاهُ فَوَجَّهَتْهَا تَاهًا ۝ فَأُلْهِمَتْ بِهَا زُهْرَةَ الْقَوْمِ فَلَمَّا أَتَتْهُمُ لَقَدِ جِئَتْ شَجِيًّا فَرِيًّا ۝ يَتَأَخَذُ هَرُونَ مَا كَانَ أَوْلَاكَ أَمْرًا سَوِيًّا وَمَا كُنْتَ أُمًّا كَبِيًّا ۝ فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَنْ كَانَ فِي الْأَمَةِ صَبِيًّا ۝ قَالَ إِنِّي عَبْدُ اللَّهِ آتَانِي الْكِتَابَ وَجَعَلَنِي نَبِيًّا ۝ وَجَعَلَنِي مُبَارَكًا أَيْنَ مَا كُنْتُ وَأَوْصَانِي بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيًّا ۝ وَبَرًّا بِوَالِدَتِي وَلَمْ يَجْعَلْنِي جَبَّارًا شَقِيًّا ۝ وَالسَّلَامُ عَلَيَّ يَوْمَ وُلِدْتُ وَيَوْمَ أَمُوتُ وَيَوْمَ أُبْعَثُ حَيًّا ۝﴾.

لقد اصطفى الله سبحانه السيدة مريم واختارها لعبادته، أما قصتها فكانت مثالا للتركيب القصصي الذي يشمل في مكوناته الحوار والوصف والزمان والمكان، على نحو ما بينت في الدراسة.

نتائج الدراسة:

توصل البحث إلى الآتي:

1. انبثقت قصة السيدة مريم على ثلاث لحظات قصصية: البشارة قبل الميلاد، النشأة والتربية الحسنة، والمخاض وميلاد المسيح عليه السلام.
2. اتخذت اللحظات القصصية في قصة السيدة مريم مجموعة من اللقطات والمشاهد المتتابعة والتي تساق السرد، وكان من أبرزها: دخول شخصية السيدة مريم إلى بنية القصة.
3. تتابع اللحظات القصصية في صورة مشاهد، مع تعدد القصص الجانبية جعل قصة السيدة مريم تتداخل مع قصص زكريا وعيسى عليهما السلام.
4. تتشكل شخصية السيدة مريم من مجموع اللحظات واللقطات القصصية المتداخلة، ولذلك لا يمكن فصلها عن الحوار والوصف والانتقال الزمني بين اللحظات المختلفة.
5. وتتتابع اللقطات وانتقالها من قصة إلى أخرى جعل اللحظات الزمنية تقفز من قصة إلى أخرى، الأمر الذي جعل العودة في الزمن أو الاستباق كليهما من الميزات البارزة في التشكيل الزمني للقصة.
6. ركزت قصة السيدة مريم على اللامسات النفسية للشخصية، خاصة الإيمان والثقة بقضاء الله تعالى، وهي سمات تظهر من خلال ردود الأفعال إلى جانب الوصف الذي صاحب اللحظات القصصية المختلفة.
7. غابت الصفات المادية المباشرة في وصف شخصية السيدة مريم، وذلك لعناية الوصف القرآني بالطابع الإيماني أكثر من عنايته بالوصف المادي.
8. أدى الحوار دورا مهما في إبراز الجوانب النفسية والإيمانية في شخصية السيدة مريم، وذلك من خلال حوارها مع الملك الكريم مرة، ومع زكريا عليه السلام مرة، ومع المسيح عليه السلام مرة، ومع قومها مرة أخرى.
9. تنوع الحوار بين المباشر وغير المباشر، أما المباشر فقد ظهر في حوار السيدة مريم مع زكريا عليه السلام ومع الملك الكريم، في حين اتسم حوارها مع السيد المسيح ومع قومها بأنها غير مباشر.



10. اتخذت الرؤية المسيطرة على القصة نمط الرؤية من الخلف، ذلك أن السارد _ كلام الله سبحانه في القرآن الكريم _ هو الذي يحكي القصة، وينتقي منها اللحظات المناسبة لعرضها في القصة.
11. رغم أن اللحظات المنتقاة في عرض القصة قليلة قياساً إلى الأحداث المحتملة إلا أنها كافية لرسم صورة كاملة للأحداث التي جرت.
12. بسبب قلة اللقطات المنتقاة في عرض القصة _ الحكبة _ يمكن اعتبار منظور الحكي ينطلق من (الرؤية مع)، حيث يعرف السارد بقدر ما تعرف شخصياته، إلا أن المعرفة الكلية التي يتميز بها كلام الله سبحانه هي التي تجعل الباحث يميل إلى اعتبار المنظور المسيطر هو منظور الرؤية من الخلف.
13. والرؤية من الخلف تلعب الدور الحاسم في تشكيل الحكبة، حيث يتم الانتقال بين اللحظات القصصية، كما يتم الانتقال بين المشاهد والقصص المتداخلة.

المراجع

القرآن الكريم

- إسماعيل، ع. (1978). الأدب وفنونه (ط. 7). دار الفكر العربي.
- أمين، مختار. (2018). فن كتابة القصص القصيرة ونصوص تطبيقية، دار المختار.
- بارت، ر. (1992). التحليل البنيوي للسرد. طرائق تحليل السرد الأدبي (9، 36)، (حسن بحراوي، وبشير القمري، وعبد الحميد عقار، ترجمة)، منشورات اتحاد كتاب المغرب.
- بانفيلد، أ. (1992). الأسلوب السردى ونحو الخطاب المباشر والخطاب غير المباشر. طرائق تحليل السرد الأدبي (123، 156)، (بشير القمري، ترجمة)، منشورات اتحاد كتاب المغرب.
- البخاري، م. ب. إ. (2002). صحيح البخاري (ط. 1). دار ابن كثير.
- البستاني، ب. (1998). محيط / المحيط، مكتبة لبنان ناشرون.
- تودوروف، ت. (1992). مقولات السرد الأدبي. ضمن طرائق تحليل السرد الأدبي (39، 70)، (الحسين سحبان، وفؤاد صفا، ترجمة)، منشورات اتحاد كتاب المغرب.
- الخرشة، أ. غ. أ. (2008). أسلوبية الانزياح في النص القرآني [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة مؤتة، الأردن.
- الزمخشري، م. ب. ع. (1988). الكشف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل (عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، تحقيق؛ ط. 1)، مكتبة العبيكان الرياض.
- زيتوني، ل. (2002). معجم مصطلحات نقد الرواية: عربي، إنجليزي، فرنسي (ط. 1). دار النهار للنشر.
- الزير، م. ب. ح. (1985). القصص في الحديث النبوي: دراسة فنية موضوعية (ط. 3). د.ن.
- سليمان، ع. ح. (1995). القصة القرآنية: الخصائص والأهداف، (ط. 1). مطبعة الحسين الإسلامية.
- الطبري، م. ب. ج. (2002). جامع البيان في تأويل آي القرآن (ط. 1). دار بن حزم.
- طول، م. (1989). البنية السردية في القصص القرآني، ديوان المطبوعات الجامعية.
- ابن عاشور، م. أ. (د.ت). تفسير التحرير والتنوير، سحنون للنشر والتوزيع.
- علوش، س. (1985). معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة (ط. 1). دار الكتاب اللبناني.
- فتحي، إ. (1986). معجم المصطلحات الأدبية، طبع التعااضدية العمالية للطباعة والنشر.



- فهد، ع. م. (2023). روعة القصص القرآني، *مجلة العلوم الإسلامية*، (34)، 380-412.
- القرني، أ. ع. (2022). سيميائية الشخصية في رواية (ألف امرأة في جسدي). *آداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (13)، 318-352. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i13.833>
- قطب، س. (1977). *في ظلال القرآن* (ط.4). دار الشروق.
- قنديل، ف. (2002)، *فن كتابة القصة: كتابات نقدية*، الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- ابن كثير. (2000). *تفسير القرآن العظيم* (ط.1). دار ابن حزم.
- كولر، ج. (2003). *مدخل إلى النظرية الأدبية* (مصطفى بيومي عبد السلام، ترجمة)، المجلس الأعلى للثقافة.
- لحماني، ح. (1991). *بنية النص السردية من منظور النقد الأدبي*، المركز الثقافي العربي.
- مرتاض، ع. (1998). *في نظرية الرواية*، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة.
- المطيري، خ. ن. م. (2022). *شعيرة الشخصية المرجعية والتخييلية في معارج ابن عربي*. *آداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (14)، 463-493. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i14.879>
- ابن منظور. (د.ت). *لسان العرب*، دار المعارف.
- موسوعة الأحاديث النبوية. (2024). <https://hadeethenc.com/ar/browse/hadith/11179>
- نجاتي، م. (1997). *القرآن وعلم النفس* (ط.6). دار الشروق.
- هلال، م. غ. (د.ت). *الأدب المقارن*، دار نهضة مصر.
- هلال ب. م. غ. (د.ت). *النقد الأدبي الحديث*، دار نهضة مصر.
- واصل، ع. (2021). تجليات «عدن» في الرواية اليمنية: التماثلات والقضايا والأبعاد، *عالم الفكر*، (183)، 57-86.
- واصل، ع. (2016). الفضاء الجغرافي في ديوان "أبجدية الروح": تماثلاته وأبعاده الدلالية. *الخطاب*، 11 (21)، 153-176.
- وهبة، م.، والمهندس، ك. (1984). *معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب*، مكتبة لبنان.
- اليزيدي، أ. ع. م. ح. (2018). بناء الشخصية الرئيسة وأبرز ملامحها في سورة يوسف. *مجلة الآداب*، (9)، 5-49. <https://doi.org/10.35696/v1i9.537>
- اليزيدي، أ. ع. م. ح. (2021). بناء الشخصية الرئيسة في رواية اليقطينة لمحمد مسعد. *آداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (4)، 7-39. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i4.243>

Arabic References

al-Qur'an al-Karim

Isma'īl, 'A. (1978). *al-adab wa-funūnuh* (7th ed.). Dār al-Fikr al-'Arabi.

Amin, Mukhtār. (2018). *Fann kitābat al-qīṣaṣ al-qāṣīrah wa-nuṣūṣ taṭbiqiyah*, Dār al-Mukhtār.

Bārt, R. (1992). *al-Taḥlīl al-binyawī lil-sard. Ṭarā'iq taḥlīl al-sard al-Adabī* (9 36), (Ḥasan Baḥrāwī, wa-Bashīr al-Qimārī, wa-'Abd al-Hamid 'Aqqār, tarjamāt), Manshūrāt Ittiḥād Kitāb al-Maghrib.

Bānfyld, U. (1992). *al-uslūb al-sardī wa-naḥwa al-khiṭāb al-mubāshir wa-al-khiṭāb ghayr al-mubāshir. Ṭarā'iq taḥlīl al-sard al-Adabī* (123 156), (Bashīr al-Qimārī, tarjamāt), Manshūrāt Ittiḥād Kitāb al-Maghrib.

al-Bukhārī, M. b. I. (2002). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī* (1st ed.). Dār Ibn Kathīr.

al-Bustānī, b. (1998). *Muḥīṭ al-mḥīṭ*, Maktabat Ibnān nāshrwn.



- Twdwrwf, t. (1992). *Maqūlāt al-sard al-Adabī. ḍimna Ṭarā'iq taḥlil al-sard al-Adabī (39 70)*, (al-Husayn Saḥbān, wa-Fu'ad Ṣafā, tarjamāt), Manshūrāt Ittiḥād Kitāb al-Maghrib.
- Alkhrshh, U. Gh. A. (2008). *uslubiyah al-inziyāh fi al-naṣṣ al-Qur'ānī* [uṭrūḥat duktūrāh ḡhayr manshūrah], Jāmī' at Mu'tah, al-Urdun.
- al-Zamakhsharī, M. b. 'A. (1988). *al-Kashshāf 'an ḥaqā'iq ḡhawāmiḍ al-tanzil wa-'uyūn al-aqāwīl fi Wujūh al-ta'wīl* ('Ādil Aḥmad 'Abd al-Mawjūd, wa-'Alī Muḥammad Mu'awwad, taḥqīq; 1st ed.), Maktabat al-'Ubaykān al-Riyāḍ.
- zytwyny, L. (2002). *Mu'jam mṣṭlḥāt naqd al-riwāyah: 'rby, inḡlyzy, frnsy* (1st ed.). dār alnḥār llnshr.
- al-Zir, M. b. H. (1985). *al-qīṣaṣ fi al-ḥadīth al-Nabawī: dirāṣah fannīyah mawḍū'iyah* (3rd ed.). D. N.
- Sulaymān, 'A. H. (1995). *al-qīṣaṣ al-Qur'ānīyah: al-Khaṣā'is wa-al-aḥdāf*, (1st ed.). Maṭba'at al-Husayn al-Islāmīyah.
- al-Ṭabarī, M. b. J. (2002). *Jāmī' al-Bayān fi Ta'wīl āy al-Qur'an* (1st ed.). Dār ibn Ḥazm.
- Ṭūl, M. (1989). *al-binyah al-sardīyah fi al-qīṣaṣ al-Qur'ānī*, Dīwān al-Maṭbū'āt al-Jāmī'iyah.
- Ibn 'Āshūr, M. A. (N. D). *tafsīr al-Taḥrīr wa-al-tanwīr*, Saḥnūn lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- 'Allūsh, S. (1985). *Mu'jam al-mṣṭlḥāt al-adabīyah al-m'āshir* (1st ed.). Dār alktāb alllbnāny.
- Faṭḥī, I. (1986). *m'jm al-mṣṭlḥāt al-adabīyah*, ṭb' al-t'addiyh al-malyh llṭba't walnshr.
- Fahd, 'A. M. (2023). *Raw'ah al-qīṣaṣ al-Qur'ānī*, *Majallat al-'Ulūm al-Islāmīyah*, (34), 380-412.
- Al-Qarni, A. A. A. . (2022). The Semiotics of the Character in the Novel: A Thousand Women in My Body. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(13), 318–352. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i13.833>
- Quṭb, S. (1977). *fi zilāl al-Qur'an* (4th e.). Dār al-Shurūq.
- Qandil, F. (2002). *Fann kitābat al-qīṣṣah: Kitābat naqdīyah*, al-Hay'ah al-'Āmmah li-Quṣūr al-Thaqāfah.
- Ibn Kathīr. (2000). *tafsīr al-Qur'an al-'Azīm* (1st ed.). Dār Ibn Ḥazm.
- Kwlr, J. (2003). madkhal ilā al-naẓariyah al-adabiyah (Muṣṭafā Bayyūmī 'Abd al-Salām, tarjamāt), al-Majlis al-A'lā lil-Thaqāfah.
- Laḥmidānī, H. (1991). *Binyat al-naṣṣ al-sardī min manẓūr al-naqd al-Adabī*, al-Markaz al-Thaqāfī al-'Arabī.
- Murtād, 'A. (1998). *fi Naẓariyat al-riwāyah*, 'Ālam al-Ma'rifah, al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah.
- Al-Mutairi, K. N. M. . (2022). Poetics of the Reference and Imaginary Character in Ibn Arabī's Ma'arij. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, (14), 463–493. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i14.879>
- Ibn manẓūr. (N. D). *Lisān al-'Arab*, Dār al-Ma'ārif.
- Mawsū'at al-aḥādīth al-Nabawīyah. (2024). <https://hadeethenc.com/ar/browse/hadith/11179>
- Najātī, M. (1997). *al-Qur'an wa-'ilm al-nafs* (6th ed.). Dār al-Shurūq.
- Hilāl, M. Gh. (N. D). *al-adab al-muqāran*, Dār Nahḍat Miṣr.
- Hilāl b. M. Gh. (N. D). *al-naqd al-Adabī al-ḥadīth*, Dār Nahḍat Miṣr.
- Waṣīl, 'A. (2021). Tajalliyāt « 'Adan » fi al-riwāyah al-Yamanīyah: altmẓhrāt wa-al-qaḍāya wa-al-ab'ad, *'Ālam al-Fikr*, (183), 57-86.
- Waṣīl, 'A. (2016). al-faḍā' al-jughrafi fi Dīwān "Abjadiyat al-rūḥ": tmẓhrāth wa-ab'aduhu al-dalāliyah. *al-khiṭab*, 11 (21), 153-176.
- Wahbah, M., wa-al-muhandis, K. (1984). *Mu'jam al-muṣṭalahāt al-'Arabīyah fi al-lughah wa-al-adab*, Maktabat Lubnān.
- Al-Yazidi, A. A. M. H. . (2018). Building the Main Character and its Most Prominent Features in Surat Yusuf. *Journal of Arts*, 1(9), 5–49. <https://doi.org/10.35696/v1i9.537>
- Al-Yazeedi, A. A. M. H. . (2021). Constructing the Main Character in 'Al-Yaqteena' Novel by Muhammad Mus'ed. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(4), 7–39. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i4.243>





Deconstructing Artistic Centrality in Narrative Discourse: A Cultural Study of New Yemeni Novels (2010-2020)

Abdul Fattah Ahmed Abdo Al-Haidari^{*}

a.alhaidari86@gmail.com

Abstract:

This study critically explores the deconstruction of artistic centrality in narrative discourse by analyzing three contemporary Yemeni novels: *A Woman But* by Lamia Al-Eryani, *The Rebel* by Mohammad Al-Gharbi Imran, and *Ghoul's Legs* by Salwa Muqbil. It highlights the interplay between narrative form and central and marginal characters, aiming to connect the new artistic form with the cultural frameworks it embodies, within the context of center-margin dynamics. The research focuses on two prominent aspects of this deconstruction: metafiction and the collapse of time/plot fragmentation. An introductory section discusses the artistic transformations in the new Yemeni novel influenced by postmodern techniques, which have liberated narrative discourse from traditional constraints. Employing cultural criticism as its methodology, the study concludes that the new narrative form interacts dynamically with societal issues, aligning its technique with the themes it addresses while revealing embedded cultural structures. The technique of time collapse and fragmented plots resonates with the scattered events and fragmented temporalities of a culturally torn reality, reflecting systems marked by collapse and decline.

Keywords: New Yemeni Novel, Metafiction, Fragmentation, Narrative Plot, Temporal Collapse, New Narrative Form.

^{*} PhD Student in Literature and Criticism, Department of Arabic Language and Literature, College of Humanities and Social Sciences, King Saud University, Saudi Arabia. Teaching Staff, Department of Arabic Language, Faculty of Education - Zabid, University of Hodeidah, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Haidari, A. A. A. (2025). Deconstructing Artistic Centrality in Narrative Discourse: A Cultural Study of New Yemeni Novels (2010-2020), *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 120-144.

© 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.



نقض المركزية الفنية في الخطاب الروائي: دراسة ثقافية في الرواية اليمنية الجديدة (2010- 2020)

*
عبدالفتاح أحمد عبده الحيدري

a.alhaidari86@gmail.com

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى الاشتغال نقدياً على الكيفية التي تجلّى بها نقض المركزية الفنية في الخطاب الروائي، من خلال معاناة ثلاث روايات يمنية معاصرة، هي: (امرأة ولكن، للمياء الإيراني، والثائر، لمحمد الغربي عمران، وقدماء غول، لسليوى مقبل)، وإبراز صلة الشكل الروائي بالشخصيات المركزية والهامشية في الخطاب الروائي، ساعيةً بذلك إلى الربط بين الشكل الفني الجديد والأنساق الثقافية الصادرة عنه في ضوء قضية المركز والهامش. وقد تمّت دراسة نقض المركزية الفنية في الرواية اليمنية الجديدة بواسطة محورين تجلّيا بصورة بارزة فيها، هما: الميثاقص وانهار الزمن/ تشظي الحكبة، تسبقهما مقدمة أشار فيها الباحث إلى التحولات الفنية التي طرأت على الرواية الجديدة في ضوء تقنيات ما بعد الحداثة التي تقلدتها الرواية الجديدة، وجعلتها طريقة مثلى لتحرير الخطاب السردي من هيمنة التقنيات التقليدية. وجاء منهج الدراسة مستنداً على معطيات النقد الثقافي. وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، منها: تفاعل الشكل الروائي الجديد مع القضايا الموضوعية، مما جعل هذا الشكل الروائي يبدو متناغماً مع التقنية والقضايا التي يعالجها، بل كاشفاً لأنساقها الثقافية التي اشتملت عليها. جاءت تقنية انهيار الزمن/ تشظي الحكبة متناغمةً بأحداثها المبعثرة وأزمنتها المتناثرة مع الواقع الممزق ثقافياً، لتشكل أنساقاً ثقافية اصطبغت بطابع الانهيار والتردي.

الكلمات المفتاحية: الرواية اليمنية الجديدة، الميثاقص، التشظي، الحكبة، انهيار الزمن، الشكل الروائي الجديد.

* طالب دكتوراه في الأدب والنقد - قسم اللغة العربية وآدابها - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية. عضو هيئة التدريس - قسم اللغة العربية - كلية التربية/زبيد، جامعة الحديدة - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الحيدري، ع. أ. ع. (2025). نقض المركزية الفنية في الخطاب الروائي: دراسة ثقافية في الرواية اليمنية الجديدة (2010- 2020)، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7 (1): 120-144.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

لم يكن الشكل الروائي في منأى عن التحولات الجديدة التي مست الخطاب الروائي، وفرضت هيمنتها عليه بفاعلية إبداعية تلغي سلطة السرديات الكبرى، وتؤسس حركةً سرديةً جديدةً تلامس جوهر الأشياء، وتستكشف المعاني والقيم النبيلة في عوالم مكتظة بمختلف الصراعات والتشتت، فقد نال التجديد شكلها الفني في إطار رؤية فنية جديدة قادرة على تشخيص المواقف المختلفة سلبيًا وإيجابيًا، مما جعل الرواية الجديدة تبدو منتهكةً لجميع أشكال الرواية التقليدية؛ لتشيّد بذلك الانتهاك تجارب إبداعية جديدة تحلّق في فضاءات حرة تتجاوز المعايير والثوابت السردية التقليدية، وتتناغم مع الواقع الخارجي المتسم بالعثبية والفوضى.

وبناءً على ذلك؛ جاءت هذه الدراسة لمساءلة الشكل الفني الجديد في الرواية اليمنية وعلاقته بالأنساق الثقافية في ضوء قضية المركز والهامش.

فالشكل الفني الجديد يمثّل نقطة التقاء حيوية بين الإبداع الفني والتحولات الاجتماعية والثقافية، إذ يتجاوز نقطة الإبداع الجمالي المحض إلى التعبير عن ديناميكية السلطة والصراع المستعر بين المركز والهامش؛ وبذلك يغدو الشكل الفني الجديد إبداعاً نسقيًا يتفاعل مع التغيرات الاجتماعية والتاريخية والثقافية التي تشكّله.

وفيما يخص الدراسات السابقة؛ يمكن القول إنه لا توجد دراسة -حسب علم الباحث- تناولت الشكل الفني الجديد في مدونة البحث وعلاقته بالأنساق الثقافية المتصلة بالمركز والهامش. ومن هنا؛ فإن هذه الدراسة تختط لنفسها طريقاً آخر لدراسة الشكل الفني، متجاوزة محطاته البنيوية الأولى إلى مساءلة الثقافة التي تشكل في ضوئها الشكل الروائي الجديد.

وانطلاقاً من أن الأدب بشكل أو بآخر صورة تعكس الواقع أو جزءاً منه؛ يمكن للباحث أن يطرح الإشكالية الآتية:
هل استطاع الشكل الفني الجديد في الرواية اليمنية الجديدة معالجة قضايا المركز والهامش؟ وكيف تمت معالجة تلك القضايا؟

وهل تمّ توظيف الشكل الروائي الجديد بصورة فاعلة تخدم الخطاب الروائي؟

وتهدف هذه الدراسة إلى استبطان الشكل الفني الجديد المتجاوز للقواعد والمعايير الفنية السائدة التي فرضها المركز، وإبراز فاعليته في تعرية الواقع وكشف أدوار الهيمنة ومعاينة الهامش. في إطار منهج النقد الثقافي الذي يقدم أدوات تحليلية لكشف الأنساق وفهم العلاقة بين الشكل الفني الجديد والمركز والهامش.

يرى أمبرتو إيكو (Umberto Eco) أن الرواية التقليدية الخالية بنيتها السردية من عناصر الدهشة والحيرة قد أحدثت سأمًا لدى القراء الشعبيين، مما ولّد لديهم رغبة الإقبال على الروايات الجديدة التي انتهكت بنية الخطاب السردى وأعادت اكتشاف الحكمة فيه وتجديدها بتقنيات سردية تقوم على تهشيم الزمن والتسارد (الميتافاص) وتعدد الأصوات السردية (إيكو، 2009، ص 130-132)، وغيرها من التقنيات السردية ذات النزعة ما بعد الحداثة التي تصدم القارئ، وتفرض عليه نمطاً قرائياً عالياً يخلق لديه المتعة الفنية والمشاركة الفاعلة في تشييد الخطاب السردى.

إن هذه التقنيات الفنية التي اجتاحتها حركة ما بعد الحداثة السردية قد تقلدتها الرواية المعاصرة بمصطلحاتها النقدية المتعددة، وفرضتها تقنيات فنيّة تحرر بواسطتها خطابها السردى من هيمنة المسارات التقليدية الضيقة، وتفتح على مواطن إبداعية تستوعب متطلبات الإنسان المعاصر.

ولما كانت الرواية المعاصرة تنتهي إلى حركة ما بعد الحداثة؛ فإنها قد حملت معها السمات التي اتسمت بها رواية ما بعد الحداثة على المستويين الموضوعي والشكلي، ولعلّ ما يهمننا هنا هو التعرف على أهم ما يميز هذه الرواية على مستوى الشكل

الفني، والمتمثل في تحطيم القوالب الجاهزة وتكسير العلاقات المنطقية والترتيب السردى المطّرد واستبدالها بتشتت وتفكيك الحبكة السردية، إضافة إلى تعدد الأصوات السردية (بدر، 2007، ص 92). والميتاقص والتداخل الأجناسي المنفلت من التصنيف الأدبي (الشيخ، 2017، ص 19، 25)، وبهذا تبدو الرواية ذات شكل جديد لم يألّفه القارئ التقليدي، فيستعصي عليه فهمها، وتنهال الصلة بينه وبين الخطاب السردى الجديد؛ لأن الخطاب السردى الجديد قد وسع الفجوة بينه وبين القارئ التقليدي، وأحدث هدمًا للخطاب السردى، تبعه تعثر القراءة بالطرائق التقليدية، مما استدعى بتقنياته الجديدة قارئًا جديدًا يمتلك قدرًا عاليًا من الكفاءة القرائية، يفك بواسطتها شفرات الخطاب المغلقة، ويللم ما تبعثر من عناصره السردية، وبذلك يغدو القارئ المعاصر مشاركًا في اكتشاف الدلالة، ورادمًا الفجوة التي تولدت بين الخطاب والقارئ التقليدي.

وإذا كانت هزيمة 1967م قد أسهمت في الدفع بالروائيين العرب إلى التمرد على التقاليد الفنية بما يحقق ولادة رواية عربية جديدة، تتخذ شكلًا روائيًا مغايرًا لما هو معهود قبل الهزيمة (الماضي، 2008، ص 17)؛ فإن أحداث 2011م وما آلت إليه من تناحر وأحداث دموية قد مثلت منعطفًا مهمًا في الساحة العربية لاسيما اليمنية منها. ووسّعت الهوة بين الذات الإنسانية والواقع المتسلط، مما دفع الروائيين اليمنيين (ككتابًا وكاتبات) إلى تعرية السلطات المركزية التي أفضت بالمجتمع اليمني إلى الانهيار والتلاشي، والسخرية منها بأساليب سردية تمنح الرواية خصوصية إبداعية تثرى ببناءها الفني، وتستوعب جميع مستجدات العصر ومشكلاته الإنسانية.

وقبل الخوض في تفاصيل هذه التقنيات الفنية، يلزمنا الإشارة إلى أن الرواية اليمنية المعاصرة لم تحفل جميعها بنقض المركزية الفنية وتأسيس خطاب سردي ينقض الهيمنة السردية فنيًا بجوار الهيمنة الموضوعية، ولعلّ هذا عائد إلى تركيز الروائيين (ككتابًا وكاتبات) على القضايا الموضوعية التي شغلتهن، واستنفدت طاقاتهم الإبداعية. فبدت تلك الروايات شبه عارية من التجديد الفني الفاعل الذي حفلت به رواية ما بعد الحداثة بأسلوبها الثوري على كل تقليدي، بيد أن ذلك لا يعني غياب التجديد الفني الفاعل عن الرواية اليمنية المعاصرة، فهناك روايات استلهمت روح ما بعد الحداثة بتقنياتها الفنية الثورية، وعالجت قضاياها السردية بتلك التقنيات المفجرة للسرد الروائي، مما جعل تلك الروايات تبدو متناغمة مع التقنية والقضايا التي تعالجها، بل كاشفةً لأنساقها الثقافية التي اشتملت عليها، ومن هذه الروايات (الثائر، وامرأة ولكن، وقدماء غول). وسنركز في دراستنا هذه على هذه الروايات التي تتلاءم مع التقنية الفنية المطروحة للعرض والمناقشة.

وحتى تكون الدراسة ذات جدوى؛ ارتأى الباحث تقسيمها إلى مقدمة ومحورين، وقد جاء المحور الأول مختصًا بالميتاقص، وفيه درس الباحث أبرز أشكاله التي تجلت في مدونة البحث، التي تمثّلت في ثلاثة أشكال أساسية، هي: الميتاقص الارتدادي، والميتاقص الحكائي، والميتاقص التاريخي. أما المحور الثاني فقد تناول فيه الباحث انهيار الزمن/ تشظي الحبكة ومدى فاعليتها في الخطاب الروائي.

أولًا: الميتاقص (Metafiction)

الميتاقص يعد إحدى التقنيات السردية التي اتسمت بها رواية ما بعد الحداثة التي تضع الواقع والحقيقة في منزلة المفاهيم الماورائية (زيمّا، 2013، ص 217). ولعل أهم ما يتصل بهذا النوع من الكتابة السردية هو قبول العقد الافتراضي بين الكاتب وقارئه بأن النص السردى الذي يسأله القارئ لم يكن سوى لعبة خيالية خالصة لا صلة لها بالواقع (ثامر، 2013، ص 8).

ويعد ويليام غاس (William Gass) أول من أشار إلى هذا المصطلح، إذ يرى أن الميتاقص هو "القص الذي يجذب الانتباه إلى نفسه، كونه صنعة ليطرح أسئلة عن العلاقة بين القص والواقع" (خريس، 2001، ص 35)، ويعرفه ديفيد لودج

(David Lodge) بأنه " قصة عن قصة: روايات وقصص تلفت الانتباه إلى وضعها الخيالي، وإلى وقائع تأليفها" (لودج، 2002، ص 232)، ويراد به القص الذي يحيل على ذاته؛ ويجعلها موضوع سرده؛ فيسرد تشكلاته وعوالمه الداخلية، وتوالاته الحكائية، محطّماً الواقعية السردية التي هيمنت على السرديات التقليدية.

ولهذه التقنية حضورٌ في السرد القديم برز بصورة جلية في ألف ليلة وليلة، وكليلا ودمنة (القاضي، وآخرون، 2010، ص 459)، كما أن روايات الحداثة قد وجدتها وسيلة لاستكشاف الواقع بما يمكن أن يوجد به وعيهم الذاتي في ذلك، بيد أن الوعي باستثمار هذه التقنية في الكتابة السردية لم يتم إلا مع روايات ما بعد الحداثة التي عملت على استكشاف مدى الوعي الذاتي بالواقع وإخضاعه للنقد والتمحيص، فلم يعد الوعي في روايات ما بعد الحداثة مستجيباً للواقع وعاكساً له كما هو الشأن في روايات الحداثة، وإنما غدا منتجاً للواقع ومشكّلاً له ومحوّلاً إياه إلى حكايات تنهض بالخطاب السردى للقيام بمهمة الحكى التخيلي، وتوظيف المخزون الثقافي لمعالجة الأوضاع الراهنة (مانز، 2016، ص 295-301).

وقد حظيت هذه التقنية بأهمية لدى النقاد، حتى أن ليندا هتشيون (Linda Hutcheon) جعلت رواية ما وراء القص معادلاً لما بعد الحداثة (هتشيون، 2019، ص 155)، ومن هنا، فرقت هتشيون بين نوعين من الميثاقص، هما: (الميثاقص) و(الميثاقص التاريخي)؛ فناقشت مصطلح الميثاقص تحت ما تسميه ب(السرد النارسيسي)، وعرفتته بأنه "سرد يحيل على ذاته (selfreferring)، أو أنه ذاتي التمثيل (Autorepresentational)، فهو يزودنا بتعليقه الذاتي على وضعيته القصصية واللغوية، وكذا بالنسبة إلى متعلقات عمليات إنتاجه واستقباله" (خريس، 2001، ص 44)، ولم تتردد هتشيون في دراساتها لهذه الظاهرة من التصريح بالميثاقص، إذ ترى أن "الميثاقص كما يسعى الآن هو قص القص، ويعني ذلك القص الذي يحوي في ذاته تعليقاً على هويته السردية أو هويته اللسانية أو على الهويتين معاً" (خريس، 2001، ص 37).

ووسعت (هتشيون) مجال الميثاقص، عن طريق الاشتغال على التناص التاريخي والاستدعاء التكملي للتاريخ تحت مصطلح (ما وراء القص التاريخي) (هتشيون، 2019، ص 155) الذي يعد أحد أنواع رواية ما بعد الحداثة التي تمنح أولوية لقراءة الماضي التاريخي وفق خصوصياته وتجارب الفردية، بعيداً عن إسقاط المعايير والمعتقدات التقليدية عليه (مجموعة من المؤلفين، 2019، ص 14)، بحيث يضطلع الميثاقص التاريخي بالسخرية من التاريخ، والاحتجاج عليه ومحاكمته من دون إغائه (هتشيون، 2019، ص 160)، وبهذا يتمكن الكاتب من إعادة صياغة السرديات التاريخية في ظل المؤثرات الثقافية المعاصرة التي تشكل معرفته تحت وطأها، بعيداً عن سطوة الثوابت واليقينيات التاريخية الراسخة التي تؤمن بها السرديات الكبرى، فينتقد بواسطته التاريخ الذي تقدسه الثقافة الجمعية، وبسائله ويحكم بمجرياته وأحداثه، ويضعه في أفق لا نهائي من التأويلات المفتوحة، ويعيد كتابته بأسلوب سردي مغاير لما هو مألوف في الثقافة التاريخية.

ويتلاقى هذا المصطلح مع عدة مصطلحات نقدية اشتغل عليها النقاد العرب عند ترجمتهم للمصطلحات الأجنبية، منها: ما وراء القصة، والأدب الشارح، والقصص التاريخي الشارح، والقص الشارح، وما وراء الرواية، والميتارواية، ورواية النص، واللاواقعية، والميتاواقعية، والقص الناقد، وكتابة الخرافة، والسرد النارسيسي، والرواية ذات التوالد الذاتي، والقص الإضافي (خريس، 2001، ص 22-27، 40-46)، وغيرها من المصطلحات التي قد تبدو في مجملها مترادفة في دلالتها مع مصطلح الميثاقص، مما يشير إلى أهمية هذا المصطلح النقدي ووفرته في النصوص الإبداعية، فضلاً عن تأصيله في حقل الدراسات الغربية قبل العربية.

وقبل الخوض في دراسة الميثاقص في الرواية اليمنية الجديدة، يلزمنا الإشارة إلى دراسة عبدالحكيم باقيس الموسومة ب(نرجسية الكتابة الميثاقصية: تجربة الميثاقص في رواية عقيلات لنادية الكوكباني)، وهي دراسة عميقة عالج فيها الباحث



الميتاقص من خلال أربعة محاور، هي: الميتاقص، والميتاقص والوعي بالكتابة، ومستويات الميتاقص في رواية عقيلات، والميتاقص والنصبة الموازية؛ ففتق بواسطته الخطاب الروائي، ووقف على فاعليته في إنتاج الدلالة؛ ليخلص في دراسته إلى أن الخطاب النسوي انطلق من وعي عميق بأهمية الكتابة، وقد تمثل هذا الوعي في اختيار نموذج الساردة البطلة التي تنافح عن ذاتها المستلبة، ومن هنا جاءت تقنية الميتاقص متجاوزة بُعدها الأدبي؛ لتصبح اعتراضاً جريئاً على بنى اجتماعية متجذرة لا تعترف بحق الأنثى في التعبير عن نفسها (بافيس، 2014، ص 190، 110).

وتتفق دراساتي مع هذه الدراسة من حيث تناولها موضوع الميتاقص، بيد أنها تفارقها في المدونة والتقسيمات والمعالجة؛ فلم تقتصر على استجلاء قضايا النسوية المنبثقة من الميتاقص كما هو الحال في دراسة بافيس، وإنما تناولت الأنساق الاجتماعية والسياسية المتصلة بالمركز والهامش في ثلاث روايات يمنية تضمنت تجارب روائية ممتدة من الفترة الزمنية (2010 إلى 2020)، وبهذا تكون هذه الدراسة أكثر شمولية في استظهار أنساق المركز والهامش المتمخضة عن تقنية الميتاقص في الرواية اليمنية الجديدة.

ويتمظهر الميتاقص في مدونة البحث التي تمّ تحديدها للدراسة في ثلاثة أشكال أساسية، هي:

- الميتاقص الارتدادي.
- الميتاقص الحكائي.
- الميتاقص التاريخي.

أ- الميتاقص الارتدادي

لعل ما يميز رواية الميتاقص أنها رواية تعكس ذاتها في تكوينها الفني، عبر السرد الارتدادي الداخلي الذي يهتم بذاته؛ بحيث "يتمركز السرد حول ذاته، ويصبح داخل النص الروائي موضوعاً لنفسه، فيقوم الرواة بتحليل مستويات السرد، وطرائق تركيب الحكاية، ومنظورات الرواة، والعلاقة بين المادة الواقعية والمادة التخيلية" (إبراهيم، 2001، ص 5)، وبهذه التقنية ينزاح الواقع سردياً، وتغدو الرواية تمثيلاً لذاتها التخيلي.

وتعد رواية (امرأة ولكن) للمياء الإيراني نموذجاً فنياً لتقنية الميتاقص الارتدادي؛ فقد بنتها الكاتبة على ضمير المتكلم، مبتكرة شخصية (القاصة) التي تتحاور معها، فيما لاقته شخصية (آمنة) من معاناة في أثناء الكتابة وفي مسيرة حياتها؛ نظراً للإعاقة التي أصابت رجلها، فكثّلت طموحاتها الإنسانية، وقوضت آمالها في الحياة.

ويتجلى الميتاقص الارتدادي في سردها: "اختلفت أنا والقاصة؛ كانت تريدني أن أكون عرجاء ومصابة بإعاقة في يدي، لكنني أردت أن تكون نهايتي بائعة خبز على الطريق، فكان لا بد أن تكون يدي قادرة على صناعة الخبز، بعد تفاوض وافقت القاصة، وبدأت بصياغة الحكاية، واختارت أن أذكر قصتي وأربطها بأحداث زمني، وتفصيل أيامي" (الإيراني، 2011، ص 18).

منذ بداية الصفحات الأولى تعلن الكاتبة عن أن ما تدونه ليس إلا رواية تخيلية لا تمت إلى الواقع بصلة، ويعد هذا النوع من الكتابة "كتابة جديدة تهدف إلى تحطيم مبدأ الإيهام بالواقعية، وإرساء مبدأ آخر من جماليات التلقي، يتمثل في جعل القارئ يظل على الدوام ومتأملاً ومتسائلاً" (الماضي، 2008، ص 140)، مما يجعل الميتاقص يبتعد عن الإيهام بواقعية الأحداث السردية، وهذا ما صرح به الكاتبة عبر تقنية الميتاسرد التي كشفت بواسطتها سيروية الحكاية (وبدأت بصياغة الحكاية... إلخ)، لتجعل القارئ مؤمناً بأن ما يقرؤه في الرواية من أحداث وشخص لم يكن سوى خيال في استدعته تقنية الكتابة الميتاقصية إلى ميدان السرد الفسيح؛ فالنص السردي لم يعد محصوراً على تصوير الأحداث بصوره التقليدية التي

تماهت معها الكتابة الواقعية التي سلمت بمقولة أن العالم قابل للمعرفة؛ تلك المقولة التي رفضها كتاب الميثاقص (خريس، 2001، ص 64)، وإنما انفتح على محاوره نفسه وإظهار الطريقة والمقومات التي يتم بها تشكيل الرواية؛ فكان اختلاف القاصة مع الساردة بجعلها معاقلة اليد بجوار رجلها، مؤشراً على انسحاق القاصة تحت وطأة نسق الذكورة المتعالي على جنس القاصة الأنثوي، فضلاً عن نسق الطبقية الطاغية على مجتمعه.

بيد أن رفض الساردة (أمنة) قبولاً إعاقه اليد هو تحول ثقافي يحمل في طياته رفض ذلك النسق البطريكي/الطبقي الساحق للأنوثة التي بمقدورها (أعني الأنثى) المساهمة في البناء والتقدم؛ فكانت (اليد) عاملاً أساسياً وركيزة من ركائز القوة التي تشبثت بها الساردة وأصرت على جعلها سليمة؛ فوجود اليد الصانعة للحياة المتمثلة في الخبز، هو إثبات لذات هذه الأنثى المهضومة في المجتمع، وتعزيز لقدراتها بأنها تملك مقومات البناء ونشر الخير في مجتمعه.

تبدو كاتبة الرواية على وعي بالكتابة وبما يقتضيه سرد ما بعد الحداثة من فوضوية لا تنبني على قالب معين، فنجدها في هذه الرواية منفتحة على التحولات في سريرة الأحداث وما تلاقيه الكاتبة من هموم في أثناء الكتابة، فبعد أن أرادت القاصة جعل أمنة معاقلة اليد بجوار القدمين، حاولت أن تجعلها ذات عزيمة قوية تتجاوز بها محن الحياة الملقة على عاتقها. وهذا ما يجعل صورة العالم في الكتابة الإبداعية لا تتم بصورة تلقائية كما هي في حقيقة الواقع، وإنما ينقح المشتغل بتقنية الميثاقص صورة (معرفة) الواقع برؤى إبداعية تشبه التخطيط الذهني في أثناء كتابة العمل الإبداعي الذي تتشكل بواسطته صورة الواقع (خريس، 2001، ص 64). تقول الساردة:

"وكانت القاصة قد قررت أن تجعل مني فتاة قوية العزيمة لا يثنى عن هدفها شيء، لكنني أنا من يستشعر وجع الإعاقة، وأدرك أن ما أرادت هي لا يحدث إلا نادراً وفي حالات استثنائية، ربما أرادت أن تشبهني بصديقتها تلك الفتاة الفولاذية التي لم تنه أوجاع قدمها ويدها عن تحقيق نجاحات عديدة؛ فأنشأت مؤسسة لمن يعانون نفس أوجاعها، وسهلت لهم دروب الحياة؛ إنها حتماً فتاة جميلة جداً ولكنها نادرة، وأنا أمثل الأغلبية ممن يجب أن يشعر بهم سكان الدنيا، كنت أتأمل القاصة وهي ترص السطور الواحد بعد الآخر، وتختار الكلمات الأكثر تعبيراً عن الأمل والفرح، فيزداد خلافاً، لكنها كانت تستسلم لي في نهاية الأمر، هكذا كان يجب أن تتفهم وجهة نظر أبطال روايتها" (الإيراني، 2011، ص 21).

بهذا الميثاقص الارتدادي الذي يسعى بالسرد الكثيف (إبراهيم، 2001، ص 4، 28)، تنفتح الرواية على نسق المعاناة التي هُشمت مشاعر الشخصية الرئيسية (أمنة)، وحطمت أحلامها في إثبات ذاتها الإنسانية في المجتمع، نتيجة عدة عوامل قهرية تكالبت عليها وأفضت بها إلى متاهات المعاناة والأسى؛ بدءاً من الإعاقة التي حطمت جسدها ولزمتها منذ طفولتها، ومروراً بحالتها الاجتماعية الفقيرة واليتم الذي حلّ بها وسلها بهجة الحياة مع أبيها أولاً وأمها ثانياً، وانتهاءً بجنسها الأنثوي الذي تمارس السلطة البطريكية بحقه ألواناً من الاستغلال، انطلاقاً من أن هذه السلطة تعد مدخلاً للتنميط، والتمييز (واصل، 2019، ص 9).

ومن هنا، فتفتت الكاتبة عبر تقنية الميثاقص نسق معاناة أمنة، وشققت جراحاتها الداخلية وذكراياتها الأليمة النابعة من تسلط المجتمع ونظراته الدونية للآخر الهامش/أمنة (الفقيرة، اليتيمة) ذات الإعاقة الدائمة في قدمها، وهذا ما ولّد لديها ارتداداً نفسياً سلبياً، الأمر الذي دفعها إلى نقل حديثها مع القاصة وما دار بينهما من حوارات عن الكيفية التي تبنى بها الرواية وشخصياتها الورقية فيها؛ فرفضت اقتراح الكاتبة تقديمها نموذجاً للمرأة المتقدمة عزيمة، لأنها (أي أمنة) هي وحدها من يشعر بالمعاناة في مجتمع ترسخت فيه أنساق المركزية الاجتماعية والطبقية وغياب العدالة بين الفئات (واصل، 2011، ص 49).



وعبر تقنية الميثاقص الارتدادى تجلى هذه الرواية حالة الذات الأنثوية المحاصرة بمأسها المتعددة في بيئة تقليدية تفرض سطوتها على الأنثى وتخرق خصوصياتها حتى تصل إلى عمق مشاعرها، فتكبلها وتحرمها من ميولاتها ورغباتها الأنثوية، وهذا ما تجليه الساردة:

"كان الحب يتسرب إليّ من فتحات ضيقة في الرواية؛ لم تستطع القاصة أن تسدها، رغم محاولاتها الدائمة، لست أدري لماذا كانت تجد الحب ضعفاً، لا تريدني أن أحتمل عبئه إلى جوار عبء إعاقتي، كانت تقول لي دائماً: أريدك قوية، لن أفتح قلبك للحب أبداً في متن روايتي هذه، وحده الحب يضعف القوي، أنا دائماً قوية لأنني لا أمنع حب الآخرين لي، أمّا قلبي فما سمحت له بذلك أبداً، قلت لها: لكنني أريد أن أعيش الحب لأن لي قلباً ينبض، فاختارت لي أصعب تجارب الحب، وأصرت على ذلك ربما عقاباً لي لأنني صممت أن أجرب الحب حتى وإن أحرقتني نيرانه. تلك الليلة لم أتم؛ فقد خشيت أن تغير القاصة رأيها وتحرمني من تجربة الحب، خشيت أن تغفل عيني فتخط هي سطورها كما تشاء بينما أنا نائمة، فهي لا تستهوي الكتابة إلا ليلاً عندما ينام الجميع -لكنها لم تفعل- وأوفت بوعدها لي" (الإيراني، 2011، ص 26-27).

هذا السرد الميثاقصي المرتد على نفسه بالتسارد (Metanarrative) كما يحلو لإيكو تسميته (إيكو، 2009، ص 128) تكاشف الساردة (أمنة) القارئ بما يختلج في جنباتها من مشاعر أنثوية تُختزل في الحب الذي يعد إكسير الحياة وأيقونتها للعيش بسلام ووثام، لكن إعاقتها الجسدية قد فرضت عليها إعاقة معنوية؛ فاحترقت بنيران الحب الذي لم تتمكن بإعاقتها الجسدية من السير في دروبه الملتوية، والانتصار على عذابات؛ لأن المجتمع قد جردها -بسبب إعاقتها الجسدية- من هذه القيمة المثلى، وبذلك فرض عليها عذاباً نفسياً فوق إعاقتها الجسدية.

ويستدرج الميثاقص الارتدادى الكتابة إلى اللوح في متاهات الحياة الاعتيادية والاعتراف بانهمزية الذات الأنثوية أمام موجات الأسى النابغة من الواقع الرديء؛ فغدت الرواية مسرحاً للمعاناة التي أرغمت الشخصية الرئيسية (أمنة) على فقدان أحلامها واحداً تلو الآخر؛ رغم كفاحها المستميت للاحتفاظ بتلك الأحلام، ويتجلى هذا في قول الساردة:

"كان لا بد لأمنة أن تستسلم للقدر الذي شاركت في ملامحه منذ تركت الدراسة، وها هي سارة ستزوج ولن تجد أمنة أحداً من رفاق الأمس، احترت كيف أنهي الحكاية، صدقوني أنا لم أكن مقتنعة منذ البدء بكل هذه الآلام لأمنة دفعة واحدة، كنت أريدها قوية، تُعلم الآخرين كيف يمكن أن نكون أقوى من كل صعوبات الأيام، لكن أمنة قالت إن هذا لا يحدث إلا نادراً، وأرادت أن تمثل الأغلبية" (الإيراني، 2011، ص 139).

وتفقد أحمد -الذي تعلقت به رغم حبه لصديقتها سارة- في حرب سياسية ليس لها من هدف سوى قطف أحلام البؤساء/ المهمشين قبل نضوجها، وتحطيم كل ما يبعث البهجة في نفوسهم ولو كان خيلاً، ف"ماذا بعد أيتها القاصة، خلعت أحمد من قلبي، وتركت الأيام تأخذ مسارات باردة" (الإيراني، 2011، ص 104)، لتنتهي بها رحلة العمر وحيدة في هذه الحياة، تكافح من أجل بذل الخير في واقع كل ما فيه مسوخ لا ترقى إلى الأدمية، ناهيك عن الإنسانية التي ليس لها أثر في الواقع، وهذا ما حدا بالساردة لمخاطبة القاصة بقولها: "ماذا تبقى من ذاكرة العمر أيتها القاصة؟ ماذا تبقى منها غيري؟ أقف على قارعة الطريق أبيع خبزي؛ لنزف المدينة إلى بشر بلا ملامح" (الإيراني، 2011، ص 144).

وعبر تقنية الميثاقص تتناسل المعاناة في حكاية أمنة؛ فتطوف بها القاصة في مواطن الأسى مستذكّرة معاناتها في رحلة الحياة التي حاولت أمنة بواسطة الدراسة تجاوز تلك المعاناة، بيد أنها لم تفلح، فتقول: "تعيدني القاصة إلى سردي لذاكرة إعاقتي، تحديداً إلى أول يوم دراسي، وأول فصل، وأول عام، وأول مدرسة" (الإيراني، 2011، ص 49).

وهذا تفرض القاصة نسق واقع الإعاقة في سردها للأحداث السردية في جميع فصول الرواية. بعد أن استسلمت لرأي الساردة آمنة التي دعته إلى نقل معاناتها وتجنب كل حدث يدعو إلى الفرحة والسرور، مما يعمق الشعور بالمأساة والمعاناة التي لحقت بآمنة، فلم يعد يومها الأول في المدرسة يومًا للذكرى الهيجية، وإنما غدا ذكرى أليمة تمزق شعورها الداخلي، وتعبث بروحها التواقة للتحرر والحياة بجسارة إنسانية.

ب- الميئاقص الحكائي

يشير الميئاقص الحكائي إلى حكاية القصص عن نفسه، فهو قصص داخل القصص، وحكاية على حكاية؛ بحيث تتناسل الحكايات الفرعية من الحكاية المركزية، في أسلوب سردي يكسر نمطية التنامي السردية، ويجذب القارئ إلى الولوع في عالم الخطاب، مما يجعل القارئ متفاعلاً مع بنياته السردية المختلة، ومؤوِّلاً لها بما يتناغم مع النسق الثقافي الذي يجعل التأويل ممكنًا في الخطاب السردية. وينهض بهذا القصص سارد من داخل الحكاية السردية يضطلع بمهمة السرد الحكائي (القاضي، وآخرون، 2010، ص 328).

وفي رواية (الثائر) يوظف محمد الغربي عمران تقنية الميئاقص الحكائي بأسلوب في يكشف عن النسق الثقافي المترسخ في مجتمع الرواية، بحيث تتوالد الحكايات من داخل الحكاية الكلية التي تحكي حياة الثائر (الملثم) الذي استغلت القوى المركزية حالة ضعفه؛ فمارست بحقه أشكال القهر والتعذيب والاستغلال، ويظل مشردًا تائهًا في حياته تتلقفه ألسنة السياط وقبiod السجون، وفي خضم هذه الحياة المليئة بالمعاناة والأسى لهذه الشخصية المهمشة، يلتقي الثائر (الملثم) بشخصيات متعددة، تبدو منها شخصيتا (العظمي ووردة) أهم هذه الشخصيات فيما يتصل بموضوعنا الميئاسرد الحكائي، ذلك أن هاتين الشخصيتين تولدت لديهما رغبة شديدة لاستكشاف كنه الملثم، وحثه على سرد حكاياته، مما هيأت تلك الرغبة مجالاً سردياً لفتح مساحة للحكايات الميئاسردية في الرواية.

يضعنا (عمران) أمام فاعلية الحكايات في منح الإنسان طاقة إيجابية تعيد له حياته المسلوقة، وهذا ما نلمحه في خطاب السارد/ العظمي للمثلث: "فأنا يا صاحبي أرى أن كل فرد مجرد حكاية تمثلي على قدمين، أنا حكاية أو قد أكون حكايات، أنت أيضًا كذلك، وكل من حولك مجرد حكايات، وفي تلك الحكايات البلسم لأوجاعنا ومتاعبنا" (عمران، 2014، ص 53).

وعلى وقع هذا الشغف الحكائي، يحكي العظمي للمثلث حكاية رحلته إلى عدن، ولقائه بالمرأة الحكواتية، ومن هذه الحكاية تبرز حكاية فتاة بدوية هربت إلى عدن من بطش الأهل وسطوتهم، ويتحول الحكائي حينئذٍ من العظمي إلى المرأة ثم إلى الفتاة، وبهذا يغدو السرد الأصلي كما يرى يان مانفريد (Jan Manfred) سردياً إطارياً أو قالبياً، وتصبح بذلك القصة الأصلية مطمورة (مانفريد، 2011، ص 63)، وتتجلى هذه اللعبة الميئاقصية في النص الآتي:

"الليلة لن أزعجك بأحاديثي، سأصمت وأسمعك، هيا يا صاحبي، أخرج ما بداخلك، نَقَسْ عن نفسك...

- جئتُ لأسمعك.

- يبدو أن مزاجك معكّر.

- يعني.

- هل تعجبك الحكايات.

- هز رأسه بالإيجاب.



إذن سأحكي حكاية سفري إلى عدن، وأنتظر أن تتأجج لديك الرغبة بالحديث، حينها أشعري برغبتك، قاطعي واخُك. على كلِّ حين وصلتُها سكنت مع أناس من منطقتنا في (الشيخ عثمان)، اشتغلت في البداية معهم بتحميل (البوابير) وتفريغها، ثم عملت مع من يشتغلون بتفريغ السفن..." (عمران، 2014، ص 54).

يوصل العظمي حكايته وبحته عن ذاته في الأنثى والحكايات الأنثوية التي يتنفس بواسطتها عبير الحياة في غربته، فيحكي للملثم لقاءه بالمرأة الحكواتية التي "أخذت تحكي حكايات الهاربات إلى عدن من جور ظلم الأهل وعسف تسلط الرجال، الفارات من قسوة الصحارى وشدة حياة الجبال، حكايات دمعَتْ لها عيني، وأخرى أضحككتني" (عمران، 2014، ص 60).

وهنا يتوقف صوت العظمي، ويدخل سارد جديداً يخاطب العظمي بقوله: "اسمعي إحداها" (عمران، 2014، ص 60)، هذا الصوت السردى هو صوت الملثم الذي هيا بواسطته المجال السردى لتوالد الحكاية الميتا سردية، إذ يدخل مباشرة صوت المرأة (الحكواتية) الساردة التي تكفلت بسرد الحكايات على العظمي؛ فتحكي عليه قصة الفتاة المضطهدة من الهيمنة البطريكية وفرارها إلى عدن، وهذا ما يجسده السارد بقوله: "سأقصُّ عليك حكاية فتاة هاربة من المناطق الشرقية، الفارة بعد أن نوى أبوها تزويجها من مسنٍّ، معتقدة في بادئ الأمر بأنها ستقضي أياماً قليلة ثم تعود أو ترحل إلى بلاد أخرى" (عمران، 2014، ص 60).

ويبرز صوت الفتاة لتحكي للمرأة حكاية هروبها، بحيث يخفي صوت المرأة الحكواتية من النص، ويطلُّ صوت الفتاة ساردةً معاناتها: "حكْتُ لي ذات مساء: قبلتنا كانت مرهوبة الجانب، إلى ذلك اليوم الذي تجمعت ضدها عدة قبائل لمحاربتنا، انفرط عقد قبيلتنا، انتهت أسرتي بعد ذبح أبي وأمي ضمن مذابح طالت قبيلتنا، أُحرقت مساكننا ونُهبت المواشي، لأجد بأني في حلٍّ من أمر الزواج بذلك الكهل. فررتُ من الموت ومن شيخ طاعنٍ يعتبرني شيئاً تابعاً له، غير مفكرة بشيء، طريق لا أعرفها، لم أسأل إلى أين أفر؟ كل ما كنت أفعله هو أن أسير مع من سار. في تلك الأثناء تناوب عليَّ طوال الطريق اثنان من الفارين، دماء وآلام، حتى وصلنا مدينة ساحلية على تخوم الصحراء..." (عمران، 2014، ص 61 وما بعدها).

وتكتفِ الفتاة الساردة في حكايتها الميتا قصصية نقل المعاناة التي طالت الأنثى في أثناء سفرها بحرًا من قبل مركزية الرجل التي يمثلها في الرواية قائد المركب ومرافقوه، وتعرّضها لوحشية الاغتصاب بعد تعريضها وتقييدها لاستغلال جسدها الأنثوي، ومن تقاوم تُرمى في البحر (عمران، 2014، ص 63 - 64).

وهي بذلك تعري فحولة الرجل الذي لم يفلح في استدراج قلب الأنثى إليه، وإنما استخدم سلطته لإخضاعها له، وانتهاك كرامتها، كما سردت الساردة دناءة السلطة الذكورية وانحرافها عن الفطرة السوية (عمران، 2014، ص 63).

يعالج عمران بهذه الحكاية الميتا قصصية قضية المركز (الرجل) والهامش (المرأة)، كونها قضية ثقافية مترسخة في مجتمع الرواية، فكشفت الظلم الاجتماعي الذي تتعرض له الأنثى؛ وغدا كلُّ شيء متصلٌ بها مباحاً للرجل، وتحت تصرفه، فسُلِبت الأنثى حريتها في اتخاذ قرارها المستقبلي باختيار زوجها، وبهذا غدا حظها بالزواج مرهوناً بيد السلطة البطريكية، وانتهك جسدها من قبل المركزية/ الرجل، وأصبح مباحاً لجميع أفراد تلك السلطة المهيمنة. وهذا ما كشفته الفتاة الساردة بقولها: "كان الجميع ينظر إليَّ ككائنٍ مباحٍ، مخلوقاتٌ قساةٌ لا يرحمون" (عمران، 2014، ص 61).

يضمّر هذا الحكى الميتا سردى نسقاً ثقافياً ترسخت جذوره لدى مجتمع الرواية بامتهان المرأة وسلها حريتها، والتعامل معها بصفتها جسداً لا روحاً، ومن ثمَّ مثلَّ استغلال وجودها في الحياة متاعاً للمركزية الذكورية؛ بحيث يجب على المرأة وفق مركزية النسق الثقافي الرضوخ لتقاليد مجتمعها التي قدّست الرجل ومنحته حقَّ تقرير مصير الأنثى/ الهامش، وشرعنّت له

ممارسة فحولته عليها وسحبها نفسياً وجسدياً؛ لأنها من منظور النسق الثقافي الذكوري هامشٌ مسلوبٌ من عوامل الإرادة والافتقار.

ج- الميثاقص التاريخي

يرى جوته (Goethe) أن التاريخ بحاجة إلى مراجعة مستمرة، مما يجعله نصّاً قابلاً للتجدد وإعادة البناء والتنظيمات التخيلية (الغذامي، 2005، ص 46)، فإعادة قراءة الأدلة التاريخية وتفسيرها في ضوء المؤثرات العصرية، يفتح أمام القارئ آفاقاً جديدة تسهم في الكشف عن رؤى جديدة وفهم أعمق لمجريات التاريخ. وتشير هتشيون إلى "أن روايات ما بعد الحداثة تقترح إعادة كتابة وإعادة تمثيل الماضي في الرواية وفي التاريخ؛ لأجل كشفه أمام الحاضر، ومنعه من أن يكون حاسماً ونهائياً وغائياً" (أورولوفسكي، 2019، ص 54).

وإذا كانت الدراسات الشكلائية قد همّشت ما يسميه فريدريك جيمسون (Fredric Jameson) البعد السياسي في روايات ما وراء القص (ستيرلينج، 2019، ص 329)، فإن الدراسات الثقافية قد فتحت الباب على مصراعيه للوقوف على هذا البعد المتغلغل في التاريخ، وجعلته مركزاً هاماً في دراساتها الثقافية، وعالجت بواسطته العلاقة التنافرية القائمة بين المركزي السياسي والهامش/ الشعب.

تبدو رواية (الثائر) ساخرة من التاريخ السياسي، فعن طريق الميثاقص التاريخي يستدعي (عمران) ما يسميه فيكتوريا أورولوفسكي (Victoria Orolovsky) بـ(سلطة المعرفة المطلقة) بالتاريخ (أورولوفسكي، 2019، ص 54)، ويضعها في خانة المسألة والهكم من إخفاقاتها وتشوهاها الثقافية، ومن ثم يعيد كتابة التاريخ وفق رؤيته الناقدة الساخرة، وبذلك يغدو التاريخ على -حد تعبير بول ريكور- أمراً قابلاً للإنتاج والتجدد (ريكور، 2006، ص 32).

يتكثف في رواية (الثائر) نسق الجهل الذي تكرسه الأيديولوجية الإمامية من خلال التركيز على امتلاك الإمام جنّاً يخدمونه ويراقبون تحركات الشعب، ويُسرون له بما يحاك ضده من مؤامرات (عمران، 2014، ص 123، 169، 170، 186، 193، 243)، مما يجعل الآخر/ الشعب في انصياع تام، يسير تحت رقابة الجن الإمامية، فيلبي ما تمليه عليه السلطة السياسية تحت أي ظرف كان، من دون أن يهم بالاعتراض؛ لأنّ الجنّ التي تمتلكها الإمامية ستخبرها بذلك.

وتبدو هذه الرواية مشبعة بالسخرية النابعة من الميثاقص التاريخي؛ فالثورة التي قام بها الشعب ضد الأيديولوجية الإمامية واقتلعها في ظاهر الأمر، هي في حقيقتها خنثى، لم تمنح الشعب أدنى تطلعاته الثورية؛ إذ ظلت القيادة الثورية المتمخضة من الأيديولوجية الإمامية تمارس عنفها السلطوي على الشوار الحقيقيين، وتنهك كرامتهم الإنسانية؛ مفرغة إياهم -بذلك العنف- من حضورهم الثوري الفاعل في الواقع اليمني، وهذا يبين أن تلك القيادات الثورية التي استلمت سدة الحكم لا تخدم في سياقها التاريخي الثورة والجمهورية، وإنما انسأقت وراء مصالحها، معززة وجودها بالقمع الذي تشربته من الأيديولوجية الإمامية. ومن هنا كانت ثورة 1962م خنثى (عمران، 2014، ص 254)، مما جعل مسيرتها التغييرية وديمومتها الوجودية مصابة بالعقم؛ لأنّ هذا الجنس (الخنثى) الذي نُعتت به الثورة لا يمتلك حق الديمومة في الواقع البشري.

وُثِّقَ السارد (المثلث) بتفاصيل حكاية عبدالله الشاوش وتدرجه في المناصب الإمامية - الجمهورية، قصّاً ساخراً يلغي فاعلية الثورة، ويطيح بأهدافها التي يطمح لها الشعب، وهذا ما تجلّى في النص الآتي:

"عند بوابة قصر البشائر رأيت -ويا للعجب- الشاوش عبدالله على عربة صغيرة إلى جوار سائق بملابس عسكرية فخمة، ووجهه ممتلئ، جسمه مكتنز، خرجت العربة مسرعة تثير غباراً وصوت محركها يفرقع، سألت لأعرف أن ولي العهد قد



عينه قائداً (لـعكفته) الحرس الخاص، وأضحى متنفذاً على أهم مخازن الأسلحة في صنعاء... رددت الإذاعة أخبار الثورة؛ ليعلن الشاوش عبدالله رئيس مجلس قيادة الثورة..." (عمران، 2014، ص 254، 262 - 263).

ويمارس الشاوش بمنصبه الجديد العداء الثوري والكبت الاجتماعي والقهر السياسي، وبذلك تغدو أهداف الثورة مفقودة في مجتمع الرواية؛ فقد ظلت هذه السلطة تعيد سياسة سابقتها، وتعزز وجودها بالقهر والسلب المنصبين على الشعب/ الهامش. وهذا يكشف سياسة ثورة الجمهورية وقتئذ التي تحولت بممارساتها القمعية إلى شكل من أشكال السيطرة كما يحلو لمارك كوري (Mark Corey) نعت تلك الثورات بالقمعية (كوري، 2020، ص 132).

وتبرز هذه التقنية الأنساق الثقافية بما اشتملت عليه من عاهات تشي بتدخل وحدة النسيج الثوري/ المجتمعي وتؤسس لتباينات شتى في الثقافة المجتمعية التي تسيروها المصلحة، وبذلك يغدو سرُّ الميثاقص التاريخي على حد تعبير (هتشيون) انعكاساً ذاتياً مكنفاً يتجاوز سلطة التاريخ التقليدي، إذ بواسطته تعيد الرواية - ومن ورائها الكاتب - تشكيل السياق التاريخي وتقييمه (أورولوفسكي، 2019، ص 53-54)، وهذا ما يجليه النص الآتي:

"في اليوم الثالث انتشرت أخبار عن هروب الإمام المنصور على ظهر مصفحة أحد الثوار، لهربه أحد المشائخ إلى جبال حجة" (عمران، 2014، ص 262)، فعن طريق الميثاقصي التاريخي يفضح السارد أسرار ثورة 1962م ضد الحكم الإمامي، والاختراقات التي نأت بها عن مسارها الصحيح، مما منح السلطة الإمامية قوة وامتداداً في صلب الجمهورية الوليدة، لتعطل بذلك الامتداد القوة التغييرية التي تتمتع بها الثورات، وبهذا البناء الميثاقصي التاريخي تكشف نسق الخيانة الذي مارسه الثوار الانتهازيون وقتئذ، وألحق الثورة بالتخلف عن تحقيق أهدافها.

وتمضي هذه التقنية في تعرية نسق الغدر الذي تنتهجه قبائل الطوق المحيطة بصنعاء؛ فهذه القبائل تتلون كالحرباء، وتنجر وراء مصالحها الذاتية من غير أن تحكم العقل الذي يوجب على الفرد خلع عباءة الماضي، والانفتاح على الحضارة الحديثة، والعمل على بناء الوطن، واختيار قيادة وطنية تقوم استراتيجيتها على الخبرة والتميز، فنجدهم يستميتون مع السلطة الإمامية؛ لأن الإيديولوجية الإمامية ترسخ الجهل الضامن لاستمرار عبث السلطة والقبيلة، وترسيخاً لهذه الإيديولوجية المستمدة شرعيتها من الجهل، تمَّ اغتيال الشخصية الثائرة (علي عبدالمعني) على يد القبائل التي كانت تقا تل إلى جانب الثوار، لكنها تبدلت حين تلقت الدعم المادي من القوى الموالية للإمامة، فاغتالته (عمران، 2014، ص 302)، وبذلك مثَّل اغتياله اغتيالاً حلم الوطن، إذ عادت عقبه الوجوه الحزبية إلى سدة الحكم من بوابة الجمهورية الوهمية. وبهذا السرد الميثاقصي تسقط خرافة النضال القبائلي ودوره الفاعل في تحقيق الجمهورية.

وتلامس رواية (قدما غول) لسلوى مقبل، حدود الميثاقص التاريخي عند استدعائها الماضي الأسطوري بأسلوب ميثاقصي يسهم في نقد الواقع وإضفاء طابع السخرية من السلطة الذكورية التي جندت وجودها لاستغلال طفولة الأنثى، وبهذا التوظيف الميثاقصي تتمرد الكاتبة على الماضي، وتحاول هدمه من داخله على نحو ما يسعى لدى هتشيون بالنقد القسري (complicitous critique) (مجموعة من المؤلفين، 2019، ص 15-16).

ولعلَّ ما يميز الميثاقص التاريخي في هذه الرواية، هو أنه يرد بصورة سريعة في ثنايا الرواية، كما نجد ذلك في استدعائها للشخصيات التراثية كالملكة بلقيس (عفيف، وآخرون، 2003، 1/ 542-548)، وللأساطير كعبادة الأنثى (حطاب، 2017، ص 258-259) وأسطورة النيل (فؤاد، 1997، ص 171 وما بعدها)، فهذا الاستدعاء الميثاقصي التاريخي يعبر عن موقف تنزع إليه الكاتبة، ويحكم الأنساق الثقافية في العصر الحديث.

جاء الميثاقص التاريخي بأسطورة النيل في حوار الساردة (سبأ) مع العاقل عبداللطيف؛ حيث تقول:

"تحكي الأساطير يا هذا، أنه في أحد العصور كان المصريون القدماء يقدمون كل سنة عروسًا بكرًا جميلةً للنيل؛ امتنانًا لما يقدمه من خيرات لهم، كانت تقام كل طقوس الزفاف، وتزف العروس التي وقع عليها الاختيار، وترمي بالنهر، ظلًا منهم أن النيل يعجب بذلك، ترجع الأقاويل أن فعلتهم تلك كانت بسبب مشورة كاهن، بعد أن فاض النيل، فظنوه غاضبًا، سئم الوحدة، ولكن لا يهم هنا السبب، رغم أنني أفكر أن ذنب كل عروس في كبد هذا الكاهن الأحمق. النتيجة يا سيدي كانت موت الصبايا، وهذا ما يذكرني بفعلتكم" (مقبل، 2019، ص 106-107).

إن هذا الميثاق التاريخي المبني على استدعاء التراث الأسطوري يعري السلطة الذكورية التي أمسكت كالنيل الذي لا يعطي خيره، ولا ينتظم مجراه إلا عندما تجدد نشاطه الأنثى بغيابها فيه. وإذا كانت الأنثى في الأسطورة تقدم نفسها منقذًا للمجتمع، وتقوم بحدث بطولي تجعل الطبيعة (النيل) تنصاع لها، وتعتمد بها شوكة الميزان الكونية، على الرغم مما يغمرها من خنوع وطاعة تامة للسلطة الذكورية التي غيبها في شهوتها/ ماء النيل؛ فإن هذا الاستدعاء التاريخي قد تأسس على إحداث القطيعة بين صورته التراثية لأسطورة النيل وصورته المعاصرة كما تراها الكاتبة، فجاء الميثاق ممثلًا رفضًا لتغيب الأنثى المعاصرة في تيار الذكورة المستغلّة طفولتها، بل إنه يتجاوز هذا الرفض إلى قطع صلة الثقافة الذكورية بالتاريخ السحيق، واقتلاع جذورها من عمقه المشرعن لهذه الثقافة المستبدة بالأنثى، وتلقي باللوم على السلطة الدينية المتمثلة في الكاهن الذي أشار بتقديم عروس للنيل حتى يهدأ غضبه، وهذا الكاهن يقابله القاضي الذي شرّع -كما مرّ سابقًا- الاستمتاع بالطفولة، فلا فرق بين طفلة تُزفّ عروسًا للنيل الطاغية بأمواله العاتية، أو للرجل المتباهي بفحولته.

وقد جاء هذا التوظيف الميثاقسي لأسطورة النيل في الخطاب السردي حاملًا نسقين متضادين هما: الهدم والبناء؛ هدم الثقافة الذكورية وخرافاتها القائمة على الاستمتاع السلبي بطفولة الأنثى، وبناء ثورة أنثوية تحرر الأنثى، وتمنحها حياة سامية تصون ذاتها وتعزز وجودها الحر في المجتمع.

وعن طريق الميثاق التاريخي تغبّر الذات الأنثوية الزمن الحاضر الذي هُمّشت فيه إلى البدايات الأسطورية التي كانت فيها الأنثى إلهة معبودة، فتتشبث الذات الأنثوية بسلطة الأنثى الأسطورية، وتحاول بواسطة الميثاق التاريخي أن تستعيد مكانتها في المجتمع الذكوري المستبد بها، وهذا ما يجليه النص الآتي:

"فجاء وأد البنات رويدًا رويدًا، وتعددت الطرق حتى أصبح وأدهن تزويجًا، كما الآن. تلك الأسطورة التي ابتدعتها الآن هي ما أظنه قد حصل، وإلا فقد كنا معبودين لا عابدين، وكأن البشرية قد انقسمت لعابد ومعبود بتغليظ الولاء بقول ولي" (مقبل، 2019، ص 98).

فالذات الأنثوية هنا تجتري التاريخ بقوته الأسطورية، وتحاول الاحتماء به من سطوة الذكورة والانتصار على آلام الحاضر، وهذا الاجترار ترسيخٌ للنسق الثوري الذي تحمله الذات الأنثوية وتبحث عنه لتخليصها من السطوة الذكورية، فضلًا عن أنه فضحٌ لزيف السلطة الثقافية التي كرّست استعباد الأنثى وأسقطتها من مكانتها الرفيعة التي احتلتها في الأزمنة الغابرة. وفي الرواية يتعزز بواسطة الميثاق التاريخي نسق التمرد والسخرية من التقاليد البالية، ويظهر هذا النسق جليًا في قول الساردة:

"نظرت في ليلة نظرة إلى النجوم، فوددت لو أحطم كل تماثيل الرجولة التي يدعها القوم، ووددت لو أمحو معتقداتهم وعقولهم، ليتني قد استطعت فعل هذا. آه لو أن لي قوة بهم ما لبثت في مكاني هذا ثانية واحدة. آه لو أحكمهم كبقليس، فأخرجهم من عبادة شمسهم إلى عبادة الله حق عبادته" (مقبل، 2019، ص 48).



فهذه الذات الأنثوية التواقة للحكم (آه لو أحكمهم كبلقيس) – على رغم ما يشوبها من توجع وتمني قد لا يتحقق واقعياً – قد حملت حلماً ثورياً باستدعائها الملكة بلقيس، كما أنها عرّت الثقافة الذكورية التي ما زالت تعبد شمس العادات والتقاليد البالية المستبدة بالأنثى، ومن هنا، تتكفل الذات الأنثوية سردياً إذا تهيأت لها الظروف بتحريرهم من هذه العبودية القائمة على التمايز -كما حررتهم بلقيس من عبادة الشمس- وإعادتهم إلى روح الإنسانية التي تنبذ الطبقات الاجتماعية، وتؤسس نظاماً عادلاً يحفظ للأنثى كرامتها، ويمنحها حقوقها الاجتماعية من دون استغلال أو إقصاء.

مما سبق، يمكن للقارئ أن يجد تفاوتاً في توظيف الميثاقص في (الثائر) و(قدما غول)؛ ففي رواية (الثائر) نجد شخصياتها قد اتحدت بالتاريخ على امتداد الرواية، وامتزجت به بروح إبداعية تحاكم الماضي، وتجتزئ إلى ساحة الإدانة العلنية؛ وهذا يدل على استيعاب كاتبها (عمران) لمجريات التاريخ وأثره البالغ في الحاضر، ولعل هذا نابع من مجال اختصاصه وعمله؛ فهو متخصص في التاريخ، وسياسي تقلد عضوية البرلمان في فترة ما، مما جعل روايته مستوعبةً لقضايا المجتمع المعاصر الذي ما زال يرزح تحت سطوة الثقافة التاريخية بعاهاتها المتعددة. وهذا بخلاف رواية (قدما غول) التي جاء فيها الميثاقص التاريخي إشارات عابرة تبعاً لمقتضيات الحدث السرد الذي لم يرق فيه الميثاقص التاريخي إلى الاتحاد الكلي بالتاريخ، وإنما جاء بصورة سريعة في الخطاب السردى المناهض للهيمنة الذكورية.

ثانياً: انهيار الزمن/تشظي الحكبة

تبرز الحكبة في مقدمة العناصر السردية التي طالها التجديد في رواية ما بعد الحداثة التي تتشكل بنيتها من أحداث مبعثرة وغير متسلسلة، لا يمكنها أن تتنامى خطياً في الخطاب السردى، مما يمنح القارئ فرصة لقراءة الخطاب السردى بعمق، فيعيد ترتيب الأحداث السردية، وبناء الروابط بين شخصياتها وأزماتها؛ لاستكشاف المغزى الفني من هذا البناء المتشظي، ومدى صلته بالواقع الثقافى.

ولعل من نافلة القول أنه لا يمكن أن تكون هناك رواية بدون حبكة؛ لأن "الحبكة في الرواية هي بنية النص؛ أي النظام الذي يجعل من الرواية بناءً متكاملًا" (زيتوني، 2002، ص 72). وقد دأب النقاد على وسم مراحل الأدب - ومنها السرد - بسمات موضوعية وفنية تشف عن روح العصر الأدبي والثقافي. وتبدو الحكبة السردية علامة بارزة على التغيرات التي أصابت البنية السردية في ظل التغيرات المجتمعية المتلاحقة. ويمكن للقارئ أن يلمح بوضوح تلك التحولات الفنية في بنية الحكبة السردية، ولعل ما يهمننا هنا هو الحديث عن نقض مركزية الحكبة وتشظيها في الرواية المعاصرة المنتسبة إلى حركة ما بعد الحداثة شكلاً ومضموناً، مع الإشارة إلى الكيفية التي تشكلت بها الحكبة في الرواية التقليدية.

لقد انطبعت الرواية التقليدية بحركة سردية تقوم على التتابع الزمني المفرط للأحداث (ماتز، 2016، ص 160)، بيد أن الروائيين قد ضاقوا ذرعاً بهذا السرد الرتيب الذي لم يعد قادراً على التفاعل مع تعقيدات الحياة اليومية ومتغيراتها المتسارعة، إذ "من المنطقي عدم صلاحية شكل قديم للتعبير عن وقائع حديثة؛ خاصة عندما تكون هذه الوقائع نتاج ثقافة وإيديولوجيا" (الرمادي، 2022، ص 37).

وهذا ما قادهم إلى تكسير الحكبة والتحرر من هيمنتها التقليدية وقوانينها الصارمة، عن طريق تحطيم البنية السردية، ونقض الاحتكام لمبدأ السبب والنتيجة في سرد الأحداث، والانطلاق في عملية السرد من أحداث لا تخضع لسطوة التسلسل الزمني الذي تقدسه السرديات التقليدية. وبذلك يتكسر الزمن ويفقد خاصية التسلسل التي تعد أهم خاصية في السرد التقليدي، مما يؤدي إلى انهيار السرد الخطي، وتحطم الحكبة التقليدية القائمة على البداية والذروة والنهاية، بحيث

تتداخل الأزمنة السردية، وقد تختفي أحياناً، وتغدو عناصر الخطاب السردى محكومة بسلطة التشظي، فيتبعثر المكان، وتغيب الشخصيات، وتزاح لغة الخطاب السردى (الماضي، 2008، ص 15، وثابت، 2018، الغيثي، 2018).

إن هذا التحول في بنية الخطاب الروائي لا يعني الاختفاء الكلي للحبكة، وحذفها من عناصر الخطاب الروائي، بحيث يتحول الخطاب إلى أحداث مبعثرة لا تحمل أي قيمة فنية أو ثقافية، وإنما هو شكل من أشكال التحريك السردى، وسمة من سمات ما بعد الحداثة الفاعلة التي تحفز القارئ على إنتاج المعنى (النية، 2019، ص 324)، مما يوحى بحيوية الخطاب الروائي وقابليته للتجدد والتجاوز.

وسنقتصر في دراستنا هذه لمدونة البحث على تشظي حبكة الحدث الزمني؛ لأنها - أي الحبكة - ترتبط بشدة بالزمن والحدث، فهي "نظام يشد أجزاء الحدث، ويتولى ترتيبها وتركيبها في نظام كامل" (زيتوني، 2002، ص 72)، فضلاً عن أنها تمثل قطب الخطاب السردى، وتستولي على جميع تحولاته الفنية، كما أشار إلى ذلك دوكروت (Ducrot) وتودوروف (Todorov) (القاضي، وآخرون، 2010، ص 458).

جاءت رواية (الثائر) متمردة على الشكل التقليدي القائم على التسلسل المنطقي المحكوم بالسبب والنتيجة وتتابع الأحداث السردية، فقد فتت عمران حيكها، وبُعثر أحداثها السردية بما يسمح للقارئ بتقصي الواقع الروائي، وقراءة شخصياتها وأحداثها وفق أنساقها الثقافية التي شكّلت في إطار قضية المركز والهامش ضمن واقع الخطاب السردى، ف"في ظل التفتت والتبعثر والتناثر، لا بد من تفجير منطق الحبكة القائمة على التسلسل والترابط، أو البداية والذروة والنهاية" (الماضي، 2008، ص 15).

يبرز تشظي الحبكة منذ بداية الرواية متخطياً الفصول الحياتية الأولى للشخصية الرئيسة (المثلث) التي عاصرت الإمامية والجمهورية. فتنشكّل الرواية بفيض من الاستذكار التي يتحقق بها تكسير زمن الحكى التقليدي، مما يقود حتماً إلى تكسير منطقية الحبكة الحكائية (معتصم، 2004، ص 32-33)، مولدة بتلك الاستذكار أنساقاً ثقافية تستدعي من القارئ إعادة النظر في النص وترتيب أحداثه المتناثرة، مما يفتح أفق التأويل الثقافي المتناغم مع النص ومرجعياته، وخلق سياق ثقافي تنسق فيه الأحداث السردية وتتعاقد فيما بينها.

ولسنا هنا نتغيا تتبع تفاصيل البنيات الحكائية المتشظية، وإنما نحاول الوقوف على الأنساق الثقافية التي تشكلت عبر حكاياتها الكبرى التي اصطبغت بطابع الانهيار الحكائي الذي جسّد واقعاً مليئاً بالرعب والبطش المركزي.

ويبدو العنصر الزمني مبنياً على هذا الأساس المتشظي لاتصاله الوثيق بالحبكة السردية؛ فالأحداث السردية في الرواية لا تتصل زمنياً ولا تنامي منطقياً كما نلاحظ في الرواية التقليدية، مكونةً بذلك أسلوباً سردياً يشكل نسقاً ثقافياً يستوعب الوضع الاجتماعي تاريخياً؛ إذ يبدو الماضي ثقافياً موحشاً وممزقاً، ومتغلغلاً في الحاضر وبأسطاً هيمنته عليه بكثافة حضورية تختزل أنساقاً ثقافية تنبعث من مضمون الحكاية الكلية التي تشف عن انهيار القيم الإنسانية والدينية التي ينساب في إطارها الخطاب السردى، وهكذا نجد أن الخطاب السردى الممزق في الرواية يتناغم مع الواقع اليمني الذي يعيش في تشظٍ وانقسام شلّ حياته وحركته التقدمية، وأفضى به إلى التخلف والجمود في شتى جوانب الحياة الإنسانية.

يتجاوز الكاتب عن طريق تقنية الاستذكار البدايات الأولى لحياة (المثلث)، وينطلق من لحظة هروبه من مقبرة خزيمة، حيث تبدأ الرواية أحداثها من ثورة الذات على النظم السياسية التي سلبت الهامش/ الشعب إنسانيته، والنص الآتي يبين ذلك:



"تلك الليلة لم يكن مصدقاً أنه يسير سليماً، بعد فراره من مقبرة خزيمة، في عمق أخدود السائلة بعيداً عن رصاص الشرطة الحربية، وحيثاً تظلمه روائح البارود، تسلسل داخل قبة المهدي المحاذية للسائلة" (عمران، 2014، ص 7). تمثل هذه البداية السردية المتجاوزة لمرحلة الطفولة تجاوراً للمألوف السردية، وهدماً لحبكة الزمن التقليدي التي اعتادت على تسلسل الأحداث وتدرجها من البداية حتى النهاية، وتبرز بفاعلية دينامية في هذا الخطاب الروائي؛ لأن هذه البداية الدينامية المغايرة لبدايات الرواية التقليدية تدشن حسيماً ترى -أندريا دي لانجو (Andrea Del Lango)- لحظة أساسية وحاسمة وذات تأثير حيوي في سير الأحداث الروائية بشكل كامل (أشهون، 2013، ص 195-196). وبهذه البداية الدينامية يجد القارئ نفسه أمام خطاب ثائر اختزل أكواماً من المعاناة والألام للشخصية التي لم تتضح هويتها بعد في النص، بحيث يحضر هذا المقطع الافتتاحي محفزاً لاستكشاف كنه الشخصية الرئيسة عبر تتبع سيرورة السرد المتشظي الذي حيك به الرواية.

ويسترجع السارد بواسطة الاستدكار حياة الشخصية الرئيسة وما لاقته من معاناة في سبيل تخلص الذات/ الوطن من المركزية السياسية القمعية التي انسلخت من المبادئ والقيم الإنسانية، ومن هنا "عادت ذاكرته تستعيد أحداث ليلته الأخيرة في سجن الرادع، حيث انكفاً يصلي منتحباً في انتظار زوار الثلث الأخير من الليل، جلبه العسكر في ساحة السجن، صوت شاوش السجن (المسوري) يأتيه من الليلة الفاتنة: انتظروهم سيأتون لزيارتك غداً ياا بطل، ماطاً حروف كلماته بهكم" (عمران، 2014، ص 7).

هذا الحدث الذي استعاده السارد في بداية الرواية يأتي في السرد التقليدي في الفصول الأخيرة لحياة الشخصية، بيد أنه أورد هنا في بداية الرواية؛ ليدلل نسقياً على تأكيد انهيار العلاقة بين السلطة السياسية (الجمهورية الوليدة) والشعب الذي تمثله هنا الشخصية الرئيسة، فقد قامت العلاقة بينهما على أساس ممارسة القمع والتميش، فضلاً عن أنه يحفز الهامش/ الشعب إلى التغيير وتجاوز الواقع والثورة ضد الأنظمة السياسية المتغطرة.

ويؤسس الكاتب عالمه السردية من غير الاحتكام إلى التسلسل السردية المنتظم؛ فيسترجع حياة الشخصية الرئيسة وصلتها بالواقع وشخصياته، وببني عالمه السردية عن طريق الذاكرة والحكايات ذات السرد المتناوب والمتقطع، وهذا يحفز القارئ على إعادة تشكيل النص حسب ثقافته النقدية وقدرته على تلمس المفاتيح السردية للوصول إلى الأنساق الثقافية التي يختزلها النص.

يرصد الكاتب بواسطة هذه التقنية الفنية واقع حياة المجتمع اليمني، مقلماً أحداثاً وقعت في عام 1964م على أخرى سبقتها زمنياً، مما يجعل الرواية تبدو غير قادرة على توليد التسلسل المنطقي بين أحداثها المكونة لها، وإنما تأتي أحداثها السردية تبعاً للرؤية التي يرى بها الكاتب مجتمعه:

"حشود كدسها الفجر على شوارع ميدان التحرير، سياج عسكر يحيي مساحة ترابية خططت بطحين جبر أبيض، جدران حجرية لمبانٍ زينت بالأعلام والصور تطل على المشهد، منصة تتكئ، صدى صوت: بالإرادة والعزيمة والكفاح، اليمن أعلنها ثورة على الفساد... ليخطب ناصر، طائرة عمودية تدنو من حنجرة الميدان، شلال (شوكلت) تتناثر فوق الرؤوس، تموج الأجساد، وتتداخل الأذرع، تبحث الأصابع عن قطع حلوى بين الأقدام، كان هذا منذ أكثر من عام، ذلك ما أخذ يحكيه أحدهم لمن حوله في أحد مقاهي ميدان التحرير، يواصل الرجل حكايته لمن حوله مشيراً إلى منصة مهالكة في الطرف الآخر من الميدان: ألا ترونها تلك التي أمست مهجعاً للكلاب، كانت بالأمس محط أنظار الحشود" (عمران، 2014، ص 17-18). وهذا يكشف نسقاً ثقافياً يتمثل في انهيار نظام الجمهورية اليمنية.

وتأخذ الرواية طريقها في الكشف عن الذات وتحريرها من الواقع المفروض عليها بمركزية السياسة والدين، فتتحول شخصيتها الرئيسة (الملثم) من عنصر هامشي لا قيمة له إلى مركزي يكرس حياته لكشف المستور (المسكوت عنه) وبناء ذاته، ولعل هذا ما دفع الكاتب إلى ولوج عالم التشظي والتفتيت الحكائي؛ ذلك أن هذه الذات الهامشية - أعني ذات الملثم - بحاجة إلى ترميم وإلى منحها الثقة لاستعادة كينونتها المسلوقة، ومن هنا كان تقديم السرد لثورتها، وانتقامها من بعض الشخصيات، التي سلبتها إنسانيتها (كالمسوري، وحامل السوط) (عمران، 2014، ص 32، 76 - 77) مشروعاً لرسم طموح الإنسان اليمني التواق للحياة الكريمة؛ فالشعوب لا تنسى من مارس بحقها الجور والظلم، وفي ذلك نسق ثقافي يحث على تحرير الذات/ الشعب والانتصار للكرامة.

وتتحول الارتدادات الاستذكارية في الرواية إلى تفاصيل حكاية متشظية سردياً، تكشف عن انهيار القيم الإنسانية والدينية في مجتمع الرواية، فنجد الكاتب يعود إلى مرحلة الطفولة الخاصة بالشخصية الرئيسة (الملثم)، وكيف تشتتت أسرته على يد السلطة السياسية الإمامية التي يمثلها شيخ القرية التابع للسلطة الإمامية (عمران، 2014، ص 84). وعلى أثر ذلك يمضي (الملثم) ممزقاً تائهً في صنعاء، فاقداً وطنه (أسرته)، لتتلقفه السلطة الدينية (الأعمش) (عمران، 2014، ص 100 وما بعدها) التابعة للسلطة السياسية الإمامية، التي استغلته وحاولت مسخه وطمس هويته؛ حتى يصبح فرداً لا قيمة له في الحياة، فيفقد بذلك التأثير الفاعل في الحياة، ويتلاشى في دائرة الشهوات المنحرفة التي حقنته بها السلطة الدينية (عمران، 2014، ص 103-105، 111-112، 133-136، 177-178).

ومن هنا، تبدأ صراعاته في الحياة، وتتأرجح ذاته ما بين الخنوع لإغراءات السلطة السياسية - الدينية والانتصار للذات؛ ليتخذ -بعد معاناة- قراره بعدم الرضوخ للواقع الذي يفرض هيمنته السياسية والدينية على الهامش/ الشعب بكل قسوة ودناءة، فيفر من سجن الإمامة، ويقطع الفيافي والقفار من أجل الحرية، ويلتقي بكائنات الرمل العجائبية التي يسرد حكاياتها على ورده (عمران، 2014، ص 218 وما بعدها)، وبهذا نكون أمام ميثاقص حكاكي - عجائبي دفع بالخطاب الروائي بعيداً إلى التوغل في عملية الهدم والانهيار الحكائي.

يعود الكاتب بعد ذلك للحديث عن ثورة 62 ميلادية، وهو تاريخ ميلاد الجمهورية، وينعتها بـ(خنثى 62) (عمران، 2014، ص 254)، وفي ذلك إشارة إلى ما آل إليه النظام الجمهوري وحجم المأساة التي ألحقت بالثورة، فغدت هذه الثورة خنثوية مسلوقة من حق الانتماء للكيان الإنساني المتمثل في الذكورة والأنوثة الحقيقيين، ونتيجة لهذه الانتكاسة الثورية، بدا حراس الجمهورية الذين يعول عليهم حماية الوطن لصوصاً يهبون الشعب ويذيقونه ألوان القمع والتنكيل، فيسلبون (الملثم) ما لديه من مال عند عودته من زيارة أحد جرحى الثورة (عمران، 2014، ص 307 - 308). وهذا السرد المهشم يعري المراكز الاجتماعية والسياسية والدينية في مجتمع الرواية، ويرفض ممارساتها السلطوية وسياساتها الاستغلالية.

وتأتي خاتمة الرواية معززة لمركزية السياسة الإمامية، ففي اليوم الذي احتفل فيه الشعب بالنصر العظيم "لم يسمع (الملثم) عزف النشيد الوطني، ولا صوت رئيس الجمهورية ببارك للشعب اليمني انتصاراته التاريخية، مفخراً بأبطال الشعب اليمني من جيش وأمن ومقاومة شعبية ومتطوعين" (عمران، 2014، ص 395)، فضلاً عن أن جميع الشخصيات السلطوية (إمامية وجمهورية) التي ظن الهامش الملثم/ الشعب أنه انتقم منها قد غدت أبطالاً، وارتقت منصة التكريم؛ للتكريم والاحتفال بالنصر العظيم (عمران، 2014، ص 395 - 397).



فهذه النهاية المختلة مشحونة بالمعاناة التي طالت الشعب اليمني؛ فالمركزية الإمامية (السياسية والدينية) ما زالت متجذرة فيه، ومتجددة على امتداد الماضي والحاضر؛ تتحكم بزمام أمور الشعب، وتسرق إنجازاته، وتفرض سطوتها المتجددة على كافة الأصعدة الحياتية في المجتمع.

إن البناء السردى المتسلسل قد انفرط في الرواية؛ إذ اختل الترابط الزمني بين أحداثها؛ فجاءت حكايات متناثرة، وقُدمت أحداث على أخرى كان حقها التقديم، وبذلك انفرطت الحكمة، وبنيت وفق الرؤية التي يرى بها الكاتب مجتمعة، فتشكل بهذا البناء المتفكك جمالاً فنيّاً يختزل في طياته أنساقاً ثقافية هي في مجملها نقد للواقع، وتنديد بما آل إليه المجتمع من ترديٍّ وانهايار أفضى به إلى التناحر والافتتال وتغييب روح العدالة والمساواة بين أبناء الوطن الواحد، فضلاً عن هيمنة القوى السياسية وتغييب الآخر/ الشعب بممارسات قمعية عدة كالقتل والسجن والاعتقالات.

وفي رواية (امرأة ولكن) تنطلق الكاتبة من مخزون ثقافي مثقل بهيمته على مجتمع الرواية؛ فجعلت الإعاقة الجسدية للشخصية الرئيسة محركاً فاعلاً لتفتيت الآمال وتحطيم الأملاني على صخرة الواقع المركزي، وتهشيم الذات الأنثوية التي تنامي هامشيتها مع بنية الخطاب السردى، فبنّت عالمها السردى بمهارة فنية وجمالية مع الموضوع، وربّبت أحداثها السردية حسب رؤيتها للواقع المتشظي بخيالاته وانكساراته.

تعول الكاتبة كثيراً في روايتها هذه على القارئ وثقافته في تفتيق النص وسد ثغراته وترتيب أحداثه التي بعثرها التشظي في بنية النص السردى، ولعل هذا ما يدفعنا إلى القول إن الكاتبة دعت بمعالجتها قضايا المهمشين في هذه الرواية بتقنية تشظي الحكمة إلى تغيير النظرة الدونية السائدة نحو المهمشين لا سيما الأنثى المعاقة، والوقوف بجانبهم وعدم سلبهم حقوقهم من الحياة، وإعادة بناء الواقع الاجتماعي بناء إنسانياً عادلاً؛ ينصف الهامش ويشعره بأهميته في الحياة، ويحقق روح العدالة بين كافة طبقات المجتمع، وبذلك تعادل كفة الميزان، وتنعم الحياة بالإنسانية.

تبدأ الكاتبة روايتها من اللحظة الأشد ألماً ومعاناة، تلك اللحظة المتمثلة في رحيل أمها ومفارقتها الحياة؛ لتتضاعف من وقتئذ معاناتها، وتغدو مرتعاً خصباً للآلام على امتداد سنوات عمرها في الخطاب السردى:

"ما زلت أقف في المكان ذاته أمارس الدور ذاته، وكأنما الأقدار تناست وجودي هناك على قارعة الطريق منذ مدة طويلة؛ تحديداً منذ توفيت أمي. أتذكر جيداً ذاك اليوم عندما تخلت أمي عن كل شيء لتحفظ بحقها في الموت والرحيل وترك لي لوحدي مع قدرتي، ولتحقق فقط رغبتها بالحاق بأبي الذي رحل قبل ولادتي بشهر" (الإيراني، 2011، ص 11-12).

ويتنامى الحدث السردى مكثفاً نسق معاناتها وانكساراتها وخيبة أحلامها الوردية، فتقف بعد رحيل أمها بإعاقها الدائمة بائعة خبز على الرصيف، وهذا ما يجليه النص الآتي: "لا زلت اليوم أقف في المكان ذاته، أرثدي ستارتي ذاتها بألوانها الحمراء والزرقاء التي صدعتها حرارة الشمس وأتربة الطرقات، أشد لثامي على وجبي ولا أنسى في كل مرة قبل خروجي من داري لبيع الخبز؛ لا أنسى أن أنظر في المرآة لأتلفف فجيعتي الدائمة، فلامحي لا زالت كما هي لم تتغير..." (الإيراني، 2011، ص 17).

بيد أن هذا التنامي السردى سرعان ما ينكسر بواسطة اشتغال الساردة على تفتيت الأحداث السردية وتقديم نمط سردي مغاير للنمط التقليدي؛ فتتصدع الحكمة الروائية، وينهاوى خط الزمن المتتابع؛ لأن الخطاب السردى المعاصر "لم يعد طريقاً مستقيماً يسير فيه القارئ من نقطة انطلاق بداية، ولا يعرج هنا أو هناك حتى يصل إلى النهاية (نقصد السرد الخطي على الخصوص)، بل أضى النص لعبة جمالية تتجاوزها عناصر نصية متعددة" (أشهون، 2013، ص 253).



وعلى ضوء هذه الرؤية يرتد السرد إلى بداية طفولتها، راصداً رغبتها العارمة في الالتحاق بالمدرسة – مثل صديقتها سارة – والحوار الآتي بين أمانة وأمها يجلي هذه الرغبة التي طحنها الفقر والإعاقة: "سألت أمي ذات صباح بدأ منذ لحظاته الباكرة استثنائي الأحداث:

- إلى أين تذهب سارة مبكرة اليوم؟

أجابتي وهي تتجنب النظر في عيني:

- إلى مدرستها. اليوم بداية الدراسة، وستدخل سارة الصف الأول.

- وأنا هل سأدخل مثلها؟

سألتها وأنا أندحرج نحو الفرح القادم عبر حلم المدرسة، وربما أنني لم أتوقع أن مسافة ما قد تمتد بيني وبينها، لأن إجابة أمي على سؤالتي تركتني في دوامة الدهول أواجه مصري باستسلام موجه كنت قد اعتدت عليه بداية عمري.

- نحن فقراء، والمدارس ليست لنا" (الإرياني، 2011، ص 45).

إن هذا التشظي ذو قيمة فنية وثقافية، فمن حيث القيمة الفنية منح القارئ فرصة المشاركة في ردم الفجوات السردية وفتح أفق التأويل بما يتناغم مع حركية الأحداث؛ وأما القيمة الثقافية فقد كشف نسق الواقع المتصدع وأزمة الذات الهامشية المشبعة بالآلام والمعاناة، بحيث تمثل هذه الرواية "وثيقة إبداعية فنية، وصورة حسية تجسدية لمعاناة المرأة اليمنية التي تصاب بإعاقة جسدية تدفعها بسبب المجتمع ونظراته القاصرة وعبثية رؤيته إلى إعاقة أكبر وأكثر ألماً، وهي الإعاقة النفسية" (أبو طالب، 2013، ص 133) التي فرضت سوداويتها على حياة الهامش/أمانة.

وبذلك، يتنامى نسق المعاناة في الخطاب السردى؛ لهنز صورة المركز الاجتماعي، ويحرر الهامش من الهيمنة التي فرضها المركز عليه، حيث يمارس المركز الاجتماعي بجميع فئاته سلطته على الهامش (أمانة العرجاء)؛ فنجد الطفولة تمارس عليها سلوكيات عنيفة بسبب عرجتها، فأصدقاء سارة في اللعب ينعوتونها بالعرجاء، وزميلاتها في المدرسة يتهايمن سخرية من عرجتها (الإرياني، 2011، ص 39، 65).

وتضاعف المؤسسة التعليمية معاناتها النفسية والجسدية بما تفرضه عليها من عقاب جسدي أو طلبات لا يحتملها جسدها المعاق (الإرياني، 2011، ص 69، 86)، ويبلغ العنف مداه هذه المؤسسة التعليمية، فتضربها حتى يغى عليها فتسقط على الأرض، وتضطدم ركبتيها بحافة الطاولة فتتمزق ويحدث لها نزيف داخلي تطلب على إثر ذلك عملية جراحية (الإرياني، 2011، ص 87)، وتغدو الإعاقة من منظور المؤسسة التعليمية عقاباً يسلطه الله على الشريرين من خلقه (الإرياني، 2011، ص 80)، وهذه الممارسات العنيفة تسلب الأتني الهامشية حلمها في التعليم، وتفارقه للأبد (الإرياني، 2011، ص 88).

ويمضي السرد المتهمم في تفتيق آلامها عبر عودة السرد إلى سن الطفولة، مستذكراً آلامها التي تنهشها من جميع فئات المجتمع، فتعرض في يوم عيد الأضحى - وهي بعمر التاسعة - لمحاولة اغتصاب من حارس منزل أم سارة التي تعمل أمها فيه، ويستولي عليها الخوف فلم تجرؤ على إخبار أمها بما حدث لها من محاولة اغتصاب وتهديد من قبل الحارس (الإرياني، 2011، ص 33-35)، ويتحرش بها صالح الخباز بكلمات غزلية في أثناء سيرها من وإلى المدرسة، ويستدرجها ذات صباح للدخول معه إلى الفرن، لكنها لم تعره اهتماماً وتتنم عن الرضوخ لشهوته الشيطانية، وحينئذٍ ضاعف سلطته المركزية التي لا تقدر المعاق ولا تمنحه قيمة في الحياة، بنعتها بالقبح والعرج (الإرياني، 2011، ص 74-75).

وبعد هذا السرد المجلي لمعاناة الطفولة وآلامها، تنكسر الحكمة السردية، فتعود الكاتبة إلى حكاية بيعها الخبز على الرصيف وانتظاراتها الطويلة، وما تشاهد من مواقف وأحداث، وتسرد حياة المهمشين الذين عايشوا التشرد وتعاشوا معه

قدراً لا بد منه، كياقوت الخادمة التي امتهنت بيع جسدها والبغاء؛ إما إشباعاً لشهوتها الجنسية أو رغبة في مالٍ تسد به رمقها؛ ونتيجة لذلك تشرد أبنائها في الزقاق والشوارع، وكالأطفال الشحاذين الذين لم يرحمهم المجتمع المنسلخ من الإنسانية، ذلك المجتمع الغابي الذي تخلى عنهم ورمى بهم على قارعة الطريق وجبةً سائغةً للانحرافات الأخلاقية والممارسات اللاإنسانية: "وما زال التذكر مستمرًا، لا زلت أقف على رصيفي أنتظر من يشتري مني خبزاً دون جدوى، اليوم بالذات، ربما لأستمر بنفض رماد ذاكرتي فأتذكر العمر الذي كان، وجودي على هذا الرصيف كان نتيجة حتمية لقراري ترك المدرسة، وعلى هذا الرصيف اكتشفت تفاهة الحياة، فقد علمني الشارع أن الظلم في الحياة ليس مصادفة، وأن له صوراً عديدة، وفاعلين قساة، وما زلت يومياً أكتشف صوراً جديدة منه تترك بصماتها في القلب. وبينما أنا أتأمل العمر الذي كان رأيت - قوت - امرأة مسكينة تعرفت عليها فوق رصيفي هذا، كانت تتسول وهي ترتدي ثياباً رثة على قدر عال من القذارة، رائحتها تصل إلى الشارع الآخر. قوت خادمة سوداء البشرة مغرية الملامح تنغمس كل يوم في كل ما يخطر بالبال من الضياع والانكسارات، تمنح جسدها لمن ترغب، لا تعرف ما هو العيب ولا ما هو الحرام.

أنجبت ثلاث مرات من رجال لا تعرف ملامح وجوههم، سعيدة باستمرار، لا تعرف أين أبنائها، المهم أنهم أحياء تراهم بين الحين والآخر في زقاق أو مفرق أو شارع. تتحرش بالشباب الصغير وتحجم بشغف مقرف وتتحدث عنهم بنشوة غامرة. يتعب قلبي حين يراها وتشمئز نفسي إلى درجة الغثيان. تستفزني ضحكاتنا وقهقهاتها العالية التي تختلط بالمياعة وتعريه الحياة... أتأمل الأطفال وهم يبيعون كل ما لا يخطر على البال؛ حتى الأحلام يبيعونها بدعوات وهتافات مرفوعة دائماً إلى الله أن يحفظ ويسعد كل من يتصدق عليهم بالقليل من الريالات وكأن الأقدار قد تتغير من مجرد دعوات يرددها الصغار مثل ببغاوات لا تعي ما تقول.

- أعطني صدقة الله يدلك الجنة ويحفظ لك الجهال وأهمهم.
- سمعت الطفل يردد تلك الكلمات وهو أمام نافذة سائق السيارة، والأخير حتى لا يلتفت إليه.
- إني جائع تصدق عليّ يكفيك الله حاجة السؤال.
- الله كريم. قالها راكب السيارة رافعاً أصبع سبابته أمام وجه الصغير دون أن يلفت إليه.
- فتحت إشارة المرور وفرت السيارة من أمام الطفل الذي صرخ بعد السيارة بصوت عال يسابق سرعتها:

- رُوح الله يأخذك أنت والجهال وأهمهم" (الإيراني، 2011، ص 104-108).

ويأتي الاستباق معززاً للتشظي في الخطاب الروائي، إذ تعرض بواسطته الكاتبة أحداث حرب 1994م بصورة سريعة تفتح للقارئ باب التشويق والإثارة لما ستقوله لاحقاً: "حرب 1994م، حرب أفزعت اليمن واليمنيين، حرب استهدفت الوحدة للقضاء عليها، أيامها كانت صعبة، أحاطنا فيها الخوف على فقدان الوحدة وعلى فقدان الأنفس، سلمت الوحدة وذهب الكثيرون في رحلة الشهادة ببضاء اللون والمصير، حرب يتمت الكثيرون، نزت أطفالاً للتسول والرذيلة، أتأملهم كل يوم في وفتاتي لبيع الخبز" (الإيراني، 2011، ص 108).

فهذا الحدث يقع في زمن القصة قبل الحدث الذي يأتي لاحقاً، بيد أن الساردة لم تكمله هنا سردياً، فبعد هذه اللقطة الخاطفة تهبم الحكمة، وتبدأ بسرد حكاية فاطمة - أخت سارة - التي قدمت من تعز إلى صنعاء وهي على وشك ولادة مولودها البكر بعد ثمان سنوات من الزواج، وتصور الساردة فرحة الهامش/ أمنة بقدمها بشغفٍ طفوليٍّ همه الاستمتاع بالحياة، فتذهب مع أمها إلى بيت فاطمة، وتشاركها الفرحة بقدم طفلها البكر (أحمد)، بيد أن المركزية الاجتماعية ترفض

هذه الروح الحاملة التي تدفع أمانة للتمتع بالحياة، وتمارس مركزيتها على الهامش/ أمانة دون شعور بالذنب، فليس من حق الهامش/ أمانة من منظور ثقافة المركز أن تحضر المناسبات وتتمتع بالحياة؛ لأنها عرجاء (الإيراني، 2011، ص 110-116). وتعود الساردة لإكمال حديثها عن حرب 1994م التي كان وقودها الهامش من الشعب، أما السياسة فقد حزموا أمتعتهم وغادروا إلى خارج الوطن؛ ريثما تهدأ الحرب ويعودون لنهب خيراته وممارسة مركزيتهم على الهامش/ الشعب. لقد خطفت هذه الحرب (أحمد) حلم أمانة، وبذلك اقتلعت من فؤادها جذور الحياة التي كانت تعلل نفسها بها رغم عدم مبادلتها ذلك من قبل أحمد (الإيراني، 2011، ص 118 وما بعدها)، لكنها تلك أحلام الضعفاء التي لا تروق للعادات والتقاليد المجتمعية، فقد أجهض حلمها (أحمد) على يد المركزية السياسية بنار الحرب العنيفة كما أجهضته المركزية الاجتماعية من قبل.

ومن هنا فإن تشظي الحكمة في هذه الرواية قد حمل سردياً أنساقاً ثقافية، غدا وفقها الخطاب السردى خطاباً ناقداً متفاعلاً مع مجريات الحياة الاجتماعية والتاريخية/ السياسية، وهذا ما أسس شرعية التشظي السردى بوصفه تقنية سردية تمكن الكاتب من النفاذ إلى أعماق الثقافة الإنسانية، وفضح المسكوت عنه في مجتمع الرواية الذي يتسم ثقافياً بالتوتر وتفتيت الأحلام والانحدار المتسارع في هاوية التفسخ الأخلاقي والتدهور الاجتماعي اللامحدود.

النتائج:

توصلت الدراسة إلى تفاعل الشكل الروائي مع القضايا الموضوعية، مما جعل الشكل الروائي الجديد يبدو متناغماً مع التقنية والقضايا التي يعالجها، بل كاشفاً لأنساقها الثقافية التي اشتملت عليها. وقد تعددت تقنيات نقض المركزية الفنية في مدونة البحث، ولعل أبرز هذه التقنيات حضوراً فيما يتصل بقضية المركز والهامش هما: الميثاق، وانهيال الزمن/ تشظي الحكمة.

جاءت تقنية الميثاق ببنيتها الخارجية عن المؤلف معرّية الواقع اليمني المعاصر الذي ما زال يمتن سياسة القمع والتمهيش، ومحكوماً بالنسق الثقافي الرسمي، كما أنها سعت إلى إعادة إنتاج الذات عن طريق الحكايات والخرافات ومحاولة الاتصال بالتاريخ، وهذا الميثاق فرض دوره الفاعل في قراءة الواقع المعاصر على الرغم من العقد الافتراضي بين الرواية والقارئ بأن ما يسرده تخييل سردي لا يمت للواقع بصله، بيد أن هذا العقد الافتراضي هو مخالطة سردية يتخلص بواسطتها الكاتب من سلطة الرقيب، ويفتح أمامه الباب لمعالجة قضايا عصره بكل حرية، وقد تجلّت هذه التقنية بوضوح في ثلاثة محاور، هي:

- الميثاق الارتدادي الذي برز في رواية (امرأة ولكن) مرتبطاً بنسق معاناة الهامش/ الأنثى خاصةً من اتشحت بسواد الفقر واليتم والإعاقة الجسدية، في مجتمع سلطوي يعمق المأساة، ويعمل جاهداً على استغلالها، وسلب أحلامها الوردية.
- والميثاق الحكائي الذي كشف نسق المركزية البطييرية المستبدة بالأنثى على امتداد خارطة الوطن بما يحويه من برّ وبحر، كما نجد ذلك في رواية (الثائر)، ناهيك عن أنه عرّى المركزية الذكورية التي لم تتمكن من استمالة قلب الأنثى إليها، مما دفع هذه السلطة المركزية إلى ممارسة العنف على الأنثى كرد فعل لمركزيتها العاجية.
- والميثاق التاريخي الذي برز بكثافة في رواية (الثائر)؛ حيث اتحدت شخصياته بالتاريخ على امتداد الرواية، فكشفت بواسطته عن أحداث تاريخية دقيقة في سيرورة التاريخ اليمني، لتوهم القارئ بأن هذه الأحداث السردية تخيلية لا تتصل بالواقع، بيد أنها تزج بالقارئ إلى إعادة قراءة التاريخ بتفاصيله الدقيقة، ونقده، وترتيب أحداثه،



وعدم النظر إليه بأنه حقيقة مسلمة لا يمكن نقدها، وتجاوزها، وبناءً على ذلك، شكلت هذه التقنية، في مدونة البحث، استدعاءً ساخرًا للتاريخ، ونقدًا لتشوّهاته النسقية التي امتدت إلى الحاضر، وهذا كشف أمام القارئ عدة أنساق ثقافية كنسق الجبل المغدّى بالأيدولوجية الإمامية، ونسق خيانة الثوار، ونسق الغدر القبائلي.

وفي رواية (قدما غول) انفتح الميثاقص التاريخي بإشارات عابرة تبعاً لمجريات الحدث السردى على الماضي الأسطوري الممجد للفحولة كما تجلى ذلك في استدعاء أسطورة عروس النيل، ساعياً بذلك إلى تعرية الثقافة الذكورية من قبل النزعة النسوية، والثورة على ثوابتها التقليدية المستغلة للأنثى منذ طفولتها، فتولد بذلك الاستدعاء نسق الهدم والبناء، وتعزيراً لهذه النزعة الثورية سعت الأنثى إلى إثبات ذاتها، محاولة فرضها ثقافياً عن طريق استدعاء التاريخ السحيق الذي كانت فيه إلهة معبودة، كما أنها سخرت من الذكورة المهيمنة التي ما زالت تعبد شمس التقاليد والعادات، فيما استطاعت الملكة بلقيس إنقاذهم من هذا الضلال.

فيما أتت تقنية انهيار الزمن/ تشظي الحبكة متناغمة بأحداثها المبعثرة وأزمنتها المتناثرة مع الواقع الممزق ثقافياً، لتشكل أنساقاً ثقافية اصطبغت بطابع الانهيار والتردي، مما يدعو إلى إعادة قراءة الواقع المعاصر، والوقوف على عاهاته المستديمة ومعالجتها بثورة اجتماعية - وسياسية ناجعة تجتث جميع المركزية المستبدة من جذورها، وتحرر الذات الهامشية مما لحقها من ضيم، وتحقق التعايش الإنساني بين جميع أبناء الوطن الواحد.

المراجع:

إبراهيم، ع. (2001). السرد والتمثيل السردى في الرواية العربية المعاصرة: بحث في تقنيات السرد ووظائفه، مجلة علامات، (16)، 3-29.

الإرياني، ل. (2011). امرأة ولكن (ط1). مركز عبادي للدراسات والنشر.

أشهبون، ع. (2013). البداية والنهاية في الرواية العربية (ط1). رؤية للنشر والتوزيع.

إيكو، أ. (2009). آليات الكتابة السردية (سعيد بنكراد، ترجمة؛ ط1)، دار الحوار للنشر والتوزيع.

باقيس، ع. (2014). ثمانون عامًا من الرواية اليمنية: قراءة في تأريخية تشكل الخطاب الروائي اليمني وتحولاته (ط1). دار جامعة عدن للطباعة والنشر.

بدر، ف. (2007). تحولات السرد في روايات ما بعد الحداثة، مجلة الأكاديمي، (46)، 89-114.

ثابت إ. أ. ع. (2018). عنف المكان في رواية "مصحف أحمر" للغربي عمران. مجلة الآداب، 8(8)، 308-318.

<https://doi.org/10.35696/v8i8.531>

ثامر، ف. (2013). المبنى الميثاقسردى في الرواية (ط1). دار المدى للثقافة والنشر.

حطاب، ط. (2017). الجسد الأنثوي: تاريخاً وتراثاً وثقافة، مجلة كلية التربية الأساسية، (97)، 251-264.

خريس، أ. (2001). العوالم الميثاقصية في الرواية العربية (ط1). دار الفارابي، ودار أزمنة للنشر والتوزيع.

الرمادي، أ. أ. (2022). مظاهر التجريب في رواية موشكا لمحمد الشحري. في الحاج أنيسة (تحرير)، تحولات السرد في الرواية العربية المعاصرة: مقاربات نقدية. ص 32-50، (ط1). منشورات مخبر الخطاب الحجاجي.

ريكور، ب. (2006). الزمان والسرد: الزمان المروي (سعيد الغانمي، ترجمة؛ ط1). دار الكتاب الجديد المتحدة.

زيتوني، ل. (2002). معجم مصطلحات نقد الرواية: عربي-إنجليزي-فرنسي (ط1). مكتبة لبنان ناشرون، ودار النهار للنشر.

زيمّا، ب. (2013). النص والمجتمع: آفاق علم اجتماع النقد (أنطوان أبو زيد، ترجمة؛ ط1). المنظمة العربية للترجمة.

- الشيخ، ح. (2017). رواية ما بعد الحداثة: قراءة في المفهوم والتجليات. البستاني بشرى (تحرير)، *الرواية العربية وتحولات ما بعد الحداثة*، ص ص 26-7، (ط.1)، مؤسسة السياب للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.
- أبو طالب، إ. (2013). *النص والصدى: قراءة نقدية*، دائرة الثقافة والإعلام.
- عفيف، أ. ج، والوادي، أ. ع. وبركات، أ. ق. والعمري، ح. ع. والرعدى، م. أ. والإرياني، م. ع. وعبدالله، ي. م. (2003). *الموسوعة اليمنية* (ط.2). مؤسسة العفيف الثقافية.
- عمران، م. أ. (2014). *الثائر* (ط.1). مركز عبادي للدراسات والنشر.
- الغذامي، ع. (2005). *النقد الثقافي: قراءة في الأنساق الثقافية العربية* (ط.3). المركز الثقافي العربي.
- فؤاد، ن. أ. (1997). *النيل في الأدب الشعبي*، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- القاضي، م. والخبو، م. والسماوي، أ. والعمامي، م. ن.، وعبيد، ع. وبنخود، ن. ا.، والنصري، ف. ومهموب، م. آ.، (2010). *معجم السرديات*. (ط.1). دار محمد علي للنشر، ودار الفارابي، ومؤسسة الانتشار العربي، ودار تالة، ودار العين، ودار الملتقى.
- كوري، م. (2020). *نظرية السرد ما بعد الحداثية* (السيد إمام، ترجمة؛ ط.2)، شهباز.
- لودج، د. (2002). *الفن الروائي* (ماهر البوطي، ترجمة؛ ط.1). المجلس الأعلى للثقافة.
- ماتز، ج. (2016). *تطور الرواية الحديثة* (لطيفة الديلي، ترجمة؛ ط.1). دار المدى.
- الماضي، ش. ع. (2008). *أنماط الرواية العربية الجديدة*، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- مانفريد، ي. (2011). *علم السرد: مدخل إلى نظرية السرد* (أماني بو رحمة، ترجمة؛ ط.1). دار نينوى للدراسات والنشر والتوزيع.
- غريز، ه. أورلوفسكي، ف. فيشون، إ. فايدمار، ش. وليامز، ش. هتشون، ل. ميتشل، ك. رودايت، ر. رودريغوز، ل. نافارو، س. خ. وستيرلنج، ج. (2019). *جماليات ما وراء النص: دراسات وتطبيقات على رواية ما بعد الحداثة* (أماني بو رحمة، ترجمة؛ ط.1). مؤسسة أروقة للدراسات والترجمة والنشر.
- الغيثي، س. ع. ي. (2018). الراوي وأثره في الأسلوب اللغوي في رواية "دملان" لحبيب سروري. *مجلة الآداب*، 8(8)، 344-365. <https://doi.org/10.35696/v8i8.533>
- معتصم، م. (2004). *المرأة والسرد* (ط.1). دار الثقافة.
- مقبل، س. (2019). *قدا غول* (ط.1). الدار العربية للعلوم ناشرون.
- النية، ب. ب.، وخليفة، م. (2019). *الميتاقص وتجريب الكتابة الساردة لذاتها: رواية غرفة الذكريات لبشير مفتي أنموذجاً*، *مجلة إشكالات في اللغة والأدب*، (3)، 322-344.
- واصل، ع. (2019). *الرواية النسوية العربية: سلطة المركز وتمرد الهامش*. *مجلة الآداب*، (11)، 5-45. <https://doi.org/10.35696/v1i11.602>
- واصل، ع. (2011). *النظرية النسوية وإشكالية المصطلح*. *مجلة اللغة العربية*، (26)، 39-78.

Arabic References

- Ibrāhīm, 'A. (2001). al-sard wa-al-tamthil al-sardi fi al-riwāyah al-'Arabīyah al-mu'āshirah : baḥṭh fi Tiqniyāt al-sard wa-waḏā'ifuh, *Majallat 'Ālāmāt*. (16), 3-29.



- Abū Ṭalīb, I. (2013). *al-naṣṣ wa-al-ṣadā : qirā'ah naqdiyyah*, Dā'irat al-Thaqāfah wa-al-l'ām.
- al-Iryānī, L. (2011). *imra'ah wa-lakin* (1st ed.). Markaz 'Abbādī lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.
- Ashhabūn, 'A. (2013). *al-Bidāyah wa-al-nihāyah fi al-riwāyah al- 'Arabīyah* (1st ed.). ru'yah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Īkū, U. (2009). *āliyāt al-kitābah al-sardiyyah* (Sa'id Bingarād, tarjamat; 1st ed.), Dār al-Ḥiwār lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Bāqys, 'A. (2014). *Thamānūn 'āman min al-riwāyah al-Yamaniyyah : qirā'ah fi ta'rīkhīyah tashakkul al-khiṭāb al-riwā'ī al-Yamanī wa-taḥawwulātih* (1st ed.). Dār Jāmi'at 'Adan lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.
- Badr, F. (2007). Taḥawwulāt al-sard fi Riwayāt mā ba'da al-ḥadāthah, *Majallat al-Akādīmī*, (46), 89-114.
- Thabet, I. A. A. . (2018). Violence of the Place in Imran's novel " mus'haf ahmar ". *Journal of Arts*, 8(8), 308–318.
<https://doi.org/10.35696/v8i8.531>
- Thāmir, F. (2013). *al-mabnā al-Mitāsardi fi al-riwāyah* (1st ed.). Dār al-Madā lil-Thaqāfah wa-al-Nashr.
- Ḥaṭṭāb, Ṭ. (2017). al-jasad al-unthawī : tārykhan wtrāthan wa-thaqāfat, *Majallat Kulfiyat al-Tarbiyah al-asāsīyah*, (97), 251-264.
- Khurays, U. (2001). *al- 'Awālīm al-mitāqīṣsiyyah fi al-riwāyah al- 'Arabīyah* (1st ed.). Dār al-Fārābī, wa-Dār Azminah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-Ramādī, U. A. (2022). maẓāhir al-tajrib fi riwayah mwshkā li-Muḥammad al-Shahrī. fi al-Ḥājj Anīṣah (taḥrīr), *Taḥawwulāt al-sard fi al-riwāyah al- 'Arabīyah al-mu'āṣirah : muqārabāt naqdiyyah*. § § 32-50, (Ṭ. 1). Manshūrāt Makhbar al-khiṭāb al-Ḥajjājī.
- Rykwr, b. (2006). *al-Zamān wa-al-sard : al-Zamān al-marwī* (Sa'id al-Ghānimī, tarjamat; 1st ed.). Dār al-Kitāb al-jadīd al-Muttaḥidah.
- Zaytūnī, L. (2002). *Mu'jam muṣṭalahāt Naqd al-riwāyah : 'Arabī-Injilīzī-Faransī* (1st ed.). Maktabat Lubnān Nāshirūn, wa-Dār al-Nahār lil-Nashr.
- Zymā, b. (2013). *al-naṣṣ wa-al-mujtama' : Āfāq 'ilm ijtima' al-naqd* (Anṭwān Abū Zayd, tarjamat; 1st ed.). al-Munazzamah al- 'Arabīyah lil-Tarjamah.
- al-Shaykh, Ḥ. (2017). riwayah mā ba'da al-ḥadāthah : qirā'ah fi al-mafhūm wa-al-tajalliyāt. al-Bustānī Bushrā (taḥrīr), *al-riwāyah al- 'Arabīyah wa-taḥawwulāt mā ba'da al-ḥadāthah*, § § 7-26, (1st ed.), Mu'assasat al-Sayyāb lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī' wa-al-Tarjamah.
- 'Afīf, U. J, wa-al-Wādī'ī, U. 'A. wa-barakāt, U. Q. wāl'mry, Ḥ. 'A. wāl'r'dy, M. U. wa-al-Iryānī, M. 'A. w'bdāllh, Y. M. (2003). *al-Mawsū'ah al-Yamaniyyah* (2nd ed.). Mu'assasat al-'Afīf al-Thaqāfiyah.
- 'Umrān, M. A. (2014). *al-thā'ir* (1st ed.). Markaz 'Abbādī lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.
- al-Ghadhdhāmī, 'A. (2005). *al-naqd al-Thaqāfi : qirā'ah fi al-ansāq al-Thaqāfiyah al- 'Arabīyah* (3rd ed.). al-Markaz al-Thaqāfi al- 'Arabī.
- Fu'ād, N. U. (1997). *al-Nīl fi al-adab al-sha'bī*, al-Hay'ah al-Miṣriyyah al- 'Āmmah lil-Kitāb.
- al-Qādī, M. wālkhw, M. wāls māwy, U. wāl' māmy, M. N., w'byd, 'A. wbnkhwd, N. A., wālnşry, F. wmyhwb, M. Ā., (2010). *Mu'jam al-Sardiyyāt*. (1st ed.). Dār Muḥammad 'Alī lil-Nashr, wa-Dār al-Fārābī, wa-Mu'assasat al-Intishār al- 'Arabī, wa-Dār Tālah, wa-Dār al-'Ayn, wa-Dār al-Multaqā.



- Kūrī, M. (2020). *Naẓariyat al-sard mā ba‘da al-ḥadāthīyah* (al-Sayyid Imām, tarjamat; ٢. 2), Shahrāyār.
- Lwdj, D. (2002). *al-fann al-riwā‘ī* (Māhir al-Būṭī, tarjamat; 1st ed.). al-Majlis al-A‘lá lil-Thaqāfah.
- Mātẓ, J. (2016). *Taṭawwur al-riwāyah al-ḥadīthah* (Laṭīfah al-Daylamī, tarjamat; 1st ed.). Dār al-Madā.
- al-Māḍī, Sh. ‘A. (2008). *Anmāṭ al-riwāyah al-‘Arabīyah al-Jadīdah*, al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah wa-al-Funūn wa-al-Ādāb.
- Mānfrīd, Y. (2011). *‘ilm al-sard : madkhal ilā Naẓariyat al-sard* (Amānī Bū Raḥmah, tarjamat; 1st ed.). Dār Ninawá lil-Dirāsāt wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Ghrybz, H. awrlwfsky, F. Fishūn, I. fāydmār, Sh. Wilyāmz, Sh. htshywn, L. mytshl, K. rwdātāyt, R. rwdryghwz, L. nāfārw, S. Kh. wstyrlnj, J. (2019). *Jamāliyyāt mā warā‘ al-qaṣṣ : Dirāsāt wa-taṭbīqāt ‘alā riwāyah mā ba‘da al-ḥadāthah* (Amānī Bū Raḥmah, tarjamat; 1st ed.). Mu‘assasat Arwiqah lil-Dirāsāt wa-al-Tarjamah wa-al-Nashr.
- Al-Ghāithi, S. A. Y. . (2018). The Narrator and its Impact on the Linguistic Style in the novel of Habib Sorouri’s "Damlan". *Journal of Arts*, 8(8), 365–344. <https://doi.org/10.35696/v8i8.533>
- Mu‘taṣīm, M. (2004). *al-mar‘ah wa-al-sard* (1st ed.). Dār al-Thaqāfah.
- Muqbil, S. (2019). *qdmā Ghūl* (1st ed.). al-Dār al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm Nāshirūn.
- al-Nīyah, b. b., wa-Khalīfah, M. (2019). almytāqs wtjryb al-kitābah al-sāridah li-dhātīhā : riwāyah Ghurfat al-dhikrayāt lbshyr Muftī unamūdhan, *Majallat Ishkālāt fī al-lughah wa-al-adab*, (3), 322-344.
- Wasel, E. (2019). Arabic Feminist Novel Authority of Center and Rebellion of Margin. *Journal of Arts*, 11(1), 5–45. <https://doi.org/10.35696/v1i11.602>
- Wāṣil, ‘A. (2011). al-naẓariyah al-niswīyah wa-ishkāliyat al-muṣṭalaḥ. *Majallat al-lughah al-‘Arabīyah*, (26), 39-78.



Violence Against the *Akhdam* 'Marginalized Black Community' in Yemeni FictionDr. Esam Wasel esam_wasel@tu.edu.ye

Abstract:

This study examines the theme of violence in Yemeni novels focusing on marginalized social groups, particularly the *Akhdam* and *Al-Maqari*. Six novels published between 2008 and 2021 were analyzed: *Black Taste*, *Black Smell* by Ali Al-Maqri (2008, with a second edition in 2011), *Black Sperm* by Ismail Abdel-Hafiz (2010), *Hisn Al-Zaidi* by Al-Gharbi Imran (2019), *Illegitimate* by Jamal Al-Sha'ri (n.d.), *Flower of Love* by Ahmed Qasim Al-Ariqi (2020), and *The Outcasts* by Riyadh Mu'tas (2021). Using cultural criticism, the study explores verbal and physical violence, including bullying, insults, humiliation, and systemic erasure of marginalized identities. It reveals how violence serves as a tool of social domination, perpetuating the superiority of the dominant white community over the black community. Social norms, customs, and authorities often align with the dominant group, enabling unchecked violence and exacerbating harm, from moral degradation to physical abuse or unprovoked killings. This research underscores the role of violence in reinforcing societal hierarchies and highlights its pervasive presence in Yemeni literature as a reflection of deep-seated inequalities.

Keywords: Yemeni Novel, Physical Violence, Verbal Violence, Bullying, Violence Novel.

* Associate Professor of Literary Studies, Department of Arabic Language, Faculty of Arts, Tamar University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Wasel, E. (2025). Violence Against the *Akhdam* 'Marginalized Black Community' in Yemeni Fiction, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 145-163.

© 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.



العنف ضد الأخدام في الرواية اليمنية

د. عصام واصل* 

esam_wasel@tu.edu.ye

الملخص:

يسلط هذا البحث الضوء على العنف بوصفه قيمة قصصية في عينة من الروايات اليمنية المرتبطة بعنصر اجتماعي مهمش تطلق عليه هذه الروايات (الأخدام والمقارع)، مستمدة هذه التسمية من الواقع المرجعي، وقد بلغت عينة الدراسة ست روايات تمتد في إصداراتها بين عامي (2008)، و(2021)، وهي: طعم أسود رائحة سوداء، لعلي المقرني (2008)/ في طبعها الأولى، وطبعها الثانية (2011)، والنطفة السوداء لإسماعيل عبدالحافظ (2010)، وحسن الزيدي، للغربي عمران (2019)، وغير مشروعة لجمال الشعري (د.ت)، ورواية زهر الغرام، لأحمد قاسم العريقي (2020)، ورواية المنبوذون، لرياض معطاس (2021). وقد استعمل البحث النقد الثقافي منهجاً لدراسة الظاهرة، وتم تقسيمه إلى مقدمة ومبحثين، ناقش الأول العنف اللفظي، وتطرق الثاني إلى العنف الجسدي، وناقش ما بينهما من تنمر وشتائم وإهانات ومحو كلي وجزئي، وتوصل إلى أن العنف أداة من أدوات التسلط الاجتماعي وتسيّد عنصر هو الأقوى (المجتمع الأبيض) على آخر أضعف منه (المجتمع الأسود)، وأن المجتمع ظل يمارس العنف ضد الأخدام بشئ أنواعه دون خشية من رقابة، أو سلطة، أو عرف، وقد كانت الرقابة والسلطة والعرف تقف إلى جوار المجتمع المهيمن، وهو ما ضاعف العنف وجعله يصل إلى مراحل أكثر قسوة تتمثل في إلحاق إعاقة حسية أو معنوية بالخدام أو قتله بشكل مجاني.

الكلمات المفتاحية: الرواية اليمنية، العنف الجسدي، العنف اللفظي، التنمر، رواية العنف.

* أستاذ الدراسات الأدبية المشارك - قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة ذمار - الجمهورية اليمنية.

© للاقتباس: واصل، ع. (2025). العنف ضد الأخدام في الرواية اليمنية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 145-163.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

ترسم الروايات المدروسة واقعًا اجتماعيًا فنتازيًا مريبًا للمهمشين (الأخدام)، يستمد تشكلاته من واقع لا يقل فنتازية من المتخيل نفسه، إذ يظهر هذا العنصر في أسفل السلم الاجتماعي للمجتمع الروائي، ويتعرض فيه للعنف والتمييز والإقصاء والاضطهاد بشكل عارض وممنهج أيضًا، من الأفراد والمجتمع كله ومن السلطة التي تتحكم فيه، لا لشيء إلا لكونه خادمًا أو مَقَرَّعًا أسود اللون -بحسب تفاصيل الروايات عينة الدراسة-.

وقد حاولت الروايات أن تصور كيفية حياة هذه الفئة، وتقدم ما يعتمدها من آلام وهموم من زوايا متعددة، يتناوب فيها الرواة في تقديم حالات هذه الفئة، وما تتعرض له من قمع وتعنيف وإكراهات تدفعها إلى اتخاذ نمط سلوكي أو حياتي معين، لا تستطيع تجاوزه، وإن حاولت تجاوزه فإنها تتعرض لما لا يحصى من العنف، ولا تستطيع، من ثم، الاندماج في واقعه الاجتماعي، وإن هي حاولت فإن مصيرها سيكون الضرب أو الشتم أو الاتهامات التي تفضي إلى الرج بهم في السجون، أو الرفض، أو التعزيز من حالة عدم الاندماج الاجتماعي.

وتجدر الإشارة إلى أن العنف يظهر، في الرواية اليمنية، بأشكال متعددة، لاسيما الرواية التي تتخذ من الواقع المتخيل مادة لها، وهو الواقع الذي شهد تحولات متعددة في العشرين عامًا الأخيرة، على صعيد التحولات السياسية العنيفة، أو على صعيد بروز ظاهرة الإرهاب والاعتقالات السياسية، والثارات، أو التمر على صعيد بروز ظواهر عنصرية مرتبطة بالمناطق (المناطقية) أو المذاهب (المذهبية)، أو الطبقات الاجتماعية بشكل أو بآخر، لكن الواقع العنيف المتصل بفئة مهمشة من مجتمع الرواية (الأخدام تحديدًا) يمثل عنصرًا موضوعيًا لافتًا في نسيجها، من بين عناصر متعددة، تم التطرق إليها في بحوث أخرى، في السياق نفسه.

وقد دعا إلى البحث في هذه الجزئية ما يرتبط بها من تداعيات نفسية وجسدية واجتماعية على المَعْتَف والمُعْتَف في الآن نفسه، وعلى المجتمع ككل، وما يحدثه هذا الفعل من خلل في بنية المجتمع ذاته، وهي تداعيات تخلق وعيًا مختلفًا لدى الذات المعنفة، في حين تضع المعنف في حيز أخلاقي واجتماعي ونفسي معين، لا يمكن معه أن يظل على الحال نفسها التي كان عليها من قبل اتخاذ التعنيف أداة وسلوكًا وثقافة ضد الآخر.

يظهر العنف بجلاء في ست روايات تتخذ من (الأخدام عنصرًا فاعلاً في نسيجها الفني، وتمتد في إصداراتها بين عامي (2008) - (2021)، وهي: طعم أسود رائحة سوداء، لعلي المقري (2008) / في طبعها الأولى، وطبعها الثانية (2011)، والنطفة السوداء لإسماعيل عبدالحافظ (2010)، وحصن الزيدي، للغربي عمران (2019)، وغير مشروعة لجمال الشعري (د.ت)، ورواية زهر الغرام، لأحمد قاسم العريقي (2020)، ورواية المنبوذون، لرياض معطاس (2021).

ويظهر فيها العنف ضد الأخدام إما لفظيًا أو جسديًا، ويترك أثرًا نفسيًا لا يمكن أن تستمر الشخصية المعنفة بعده على حالها؛ إذ يستمر معها في حالات متعددة، ويترك لديها إما عاهة مستديمة، أو خللاً نفسيًا، أو غيابًا وجوديًا كليًا (الموت). على أن البحث لم يعثر على دراسات سابقة تطرقت إلى العنف في هذه العينة، لكنه عثر على بعض الدراسات التي تطرقت إلى العنف في الرواية اليمنية بشكل عام، وهي دراسات لم تلتق مع هذا البحث في أهدافه أو مدونه أو منهجه أو نتائجه، ومنها:

- إبراهيم أحمد علي ثابت، 2017، خطاب العنف في الرواية اليمنية: دراسة سوسيو نصية، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، والباحث لم يتطرق فيها إلى العنف ضد شريحة الأخدام، ولم تكن الروايات المدروسة هنا ضمن عينته.



- روان محمد الهتاري، 2023، العنف السياسي والاجتماعي في الرواية اليمنية (2012-2021)، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة عدن، وقد تطرق إلى العنف في مسارات متعددة، وأشكال مختلفة لم يكن من ضمنها الفئة المستهدفة في هذا البحث، ولم تكن عينات هذا البحث هي عينات بحثها، باستثناء رواية (زهر الغرام) التي أشارت بشكل خاطف إلى بعض التفاصيل المرتبطة بعنف الآخر اللفظي وأثره النفسي على الخادمة (زهر الغرام) وأولادها بعد زواجها من (حبيب الدين) الذي ينتهي إلى الشريحة المختلفة عن شريحتها (القبائل)، وجاء حديثها ذلك في ثلاث صفحات: 102-104، وعليه فإن أهداف هذا البحث وأدواته وتصورات ومنهجه، تختلف عنها، فضلاً عن تركيزه عن العنف الموجه ضد هذه الفئة في عينة أشمل وأوسع.

وسيتخذ هذا البحث النقد الثقافي أداة لمقاربة العينة المدروسة وموضوعها، من أجل الإجابة عن التساؤلات الآتية: كيف يظهر العنف ضد (الأخدام) في الروايات المدروسة؟ وما الأنساق الثقافية التي تقف خلفه وتتحكم في مساراته وتدعو إلى ممارسته؟ وكيف يبرر النسق الذهني الجمعي هذا العنف؟

وتم تقسيم البحث إلى مقدمة ومبحثين، الأول العنف اللفظي وما يتصل به من سلوك وأنساق وتشكلات وعي وتصورات ذهنية، والثاني العنف الجسدي الذي يتجاوز العنف في مستواه القولي إلى الضرب والاعتداء بأشكال متعددة، وسيتم دراسة ذلك على النحو الآتي:

المبحث الأول: العنف القولي/اللفظي

كان العنف منذ بداية الكون أداة لعزل الإنسان لأخيه الإنسان وتحييده وتعطيل فاعليته، فضلاً عن إلحاق الأذى به، ومن ثم اتسعت دوائره وتعددت أشكاله، لتظهر في تفاصيل الحياة ومنعرجاتها كلها، وتخلق سلوك الأفراد والمجتمعات، وقد صار العنف في شكله السطحي دالاً على استعمال القوة بشكل غير شرعي من أجل الهيمنة والجرح وإلحاق الأذى، كما يدل على الخرق والانتهاك وغياب الرفق، ويدل على القسوة والشدة والكراهية (ابن منظور، 1414)، ويكون في مستوى أعمق ممارسة قائمة على القوة والقسوة المفرطة من قبل فرد أو جماعة ضد فرد أو أفراد آخرين قولاً أو فعلاً، ويقوم على فكرة الشدة والإيذاء والقوة المادية (عيسى، وعبدالرزاق، 2014، ص 409).

يتجلى العنف في الروايات المدروسة في أشكال متعددة، منها العنف اللفظي الذي يظهر على شكل تنمر أو شتائم أو نعتات عنصرية، تمارسه ذات ترى في نفسها السمو والعلو والأحقية في الحياة وما يستتبعها من تفاصيل توهم بالكمال والاصطفاء، على أخرى ترى في نفسها عكس ذلك تماماً، فتظل تمارس ضدها الإقصاء، وتكيل لها التهم، وتطلق ضدها الشتائم أو النعتات المؤذية نفسياً، ويتأتى ذلك نتيجة للبناء الهرمي للمجتمع نفسه، القائم على الكمال المتدرج طبقياً، الذي يفضي بالتسلسل إلى أدنى مرتبة يقوم عليها المجتمع، وهي مرتبة (الأخدام)، المرتبة التي لا يمكن لها أن تكون متماثلة مع البنية التي هي أعلى منها سلوكاً وثقافة وأخلاقاً من وجهة نظر هذه البنية الطبقية ذاتها، ولا ندّاً لها، وهذا التسلسل قائم على العنف الرمزي أساساً، ويخلق أشكالاً من التمييز والنبد والتصور الذهني من الأعلى نحو الأدنى؛ لأن العنف لا يقوم إلا داخل بنية هرمية اجتماعية معينة، تهيمن فيها طبقة غالبية على أخرى مغلوطة ولو رمزياً (برديو، 1994، ص 10).

لذلك يمكن أن يُطلق على هذا المستوى من العنف بالعنف الرمزي، على اعتبار أنه عنف لفظي أو سلوكي لا يمس المنفج جسدياً، وإنما يخدش روحه، ويجعله في مستوى تعنيفي معين، قد يكون أكثر إيلاًماً من العنف في مستواه الجسدي الذي يمكن أن يزول مع الزمن، وقد يخلق هذا النوع من العنف خللاً في البنية الروحية والفكرية والاجتماعية للمنفج، ويخدش سكينته، ويعمل على خلخلة هدوئه وطمانينته نفسياً واجتماعياً، أو يخلق منه كائنًا عدوانيًا مميّناً كما حدث في رواية

(غير مشروعة)، التي تحوّل فيها (شمسان) الخادم بالتبني إلى عنيف في اللحظات الأولى التي يهجم فيها على مُعَيّفه ضاربًا وشاتمًا أيضًا، ومن ثم يتحوّل لاحقًا إلى مدمر لقريته بالكامل، بعد أن لاقى فيها صنوف التنمر والشتائم والسخرية والاستهزاء من قبل المجتمع الذي عاش فيه، المجتمع الذي كان يراه مغايرًا له (خادمًا)، والخادم من وجهة نظرهم ناقص ولا يجوز له أن يكون مندمجًا في هذا المجتمع؛ لذلك يتنمر عليه، ويشتمه، ويصفه بالزنوة (ابن الزنا)، يقول السارد في سياق نعت زملاء شمسان له بالزنوة:

"ما اخترتم إلا ذا... زنوة قبيلي" (الشعري، د.ت ص 19)، وفي موضع آخر يقول شمسان: "أكره وبشدة معاييرهم لي بالزنوة" (الشعري، د.ت، ص 35).

إن المجتمع، كما هو موصوف في سياق آخر بـ(معيّب) (الشعري، د.ت ص 10)، لا يتقبل الآخر المختلف، لا شيء إلا لهذا الاختلاف؛ لذلك يتم إعداد الوصف الجاهز الذي يمس كرامة الآخر، ويدفعه نحو آخر مراتب الاحترام والقبول (خادم - لقيط - زنوة)، تعزيزًا لهذا الاختلاف، وتمهيدًا لقبول مسألة العنف الجماعي ضد هذا المختلف، من أجل التخلص منه (قتله) إن لم تتدخل "معجزة سماوية" (الشعري/ د.ت، ص 10) تحميه من هذا القتل -بحسب السرد نفسه-

ولأن التمهيد لهذه الحالة النهائية (القتل)، يحتاج إلى مسوغ من المجتمع، من أجل القبول به بوعي جمعي، من منطلق أن العنف لا يمكن أن يكون واقعة معزولة عن الوعي الجمعي الذي يبرر وقوعه؛ فإن الملفوظ أعلاه يسوق الهجمات الاجتماعية والقدف والتنمر، وفعل الوصف باللقيط بشكل جماعي مبرر قائم على عزل الآخر ذهنيًا، إذ يتم عزله عبر موضعيته في حيز مغاير للمجموع وتمييز عنه سلبًا، ويكون ذلك عبر تقديمه لقيطًا، أو من خلال الشتائم والألفاظ الجارحة والتهم غير الأخلاقية التي يوجهها له، فتارة يُتهم بأنه (خادم)، وتارة (زنوة)، وتارة يوجه الاتهام إليه عبر التشكيك في نسبه، إذ يؤكد العزل الذهني أن أمه قد مارست الجنس بشكل غير شرعي (زانية)، وهذا السلوك العنيف لفظيًا يهدف إلى ترسيخ مبدأ اختلاف شمسان/ الخادم، ومن ثم قبول الوعي الجمعي بتجريمه، بعد أن أصبح هذا العنف مقبولًا اجتماعيًا من قبل المجتمع المعَيّف نفسه، إنه التبرير الجمعي لفعل مميت ضد الآخر (الخادم - الأسود)؛ لذلك -في كثير من السياقات النصية- يظهر العنف إمّا جمعيًا أو مرتبطًا بوعي جمعي معيّن له مسبقًا من خلال تصوير الأعداء منحرفين يمارسون الرذيلة، أو يخرقون القانون الأخلاقي المتعارف عليه، وهو وعي خلقته الأنساق الثقافية المهيمنة، أو أسست له بوعي كلي ورسخته، ومن ثم غدّته بالنظرة التمييزية، وأنضجته التصرفات السلوكية واللفظية العنيفة ضد هذا الآخر، كما في قول السارد (شمسان) في رواية (غير مشروعة) واصفًا السلوك العنيف الموجه نحوه ونحو مجتمعه:

"يقال عنّا (أخدامًا)، أو (مقارع)، ولكننا لا نخدم أحدًا ولا نقرع أحدًا أيضًا، ولكنه على ما يبدو أن هذا المجتمع القبيح يتلذذ من وصفنا بهذين الوصفين استنادًا إلى لون بشرتنا السوداء" (الشعري، د.ت، ص 16).

إن هذا العنف الاجتماعي الجمعي يعمل على التأسيس لتحديد هذه الفئة من خلال ترسيخ وصفها بهذا الوصف القائم على العنف الرمزي، فهذا الوصف (أخدام - مقارع) عنف في حد ذاته من حيث هو إساءة لفظية قائمة على التنمر، وهو عنف قائم على التعريض بلون البشرة السوداء، اللون الذي يرسخ منظور الآخر من جهة، ويحدد فعل هذا الآخر ونوعية فعله نحوه أيضًا من جهة أخرى؛ لذلك يخلق لدى الذات نزعة وصفية عدوانية مقابلة حينما يصف هذا المجتمع بالقبيح الذي يرفض الاندماج من جهة، ويقاوم وجود هذا الكائن الذي يرفض اندماجه أيضًا من جهة أخرى، وهو سلوك قائم على التصور الاجتماعي القائل بأن هذه الفئة محتقرة دومًا، ودائمًا ما تمارس الأعمال الوضيعة، وتحافظ على درجة عالية من الاحتقار -كما يؤكد الشرجي (1986) في سياق حديثه عن أفراد هذه الشريحة (ص 263)-، فضلًا عن إشارته إلى كونهم "حثالة

متبقية من دخلاء على البلاد نساهم التاريخ، وأن المجتمع اليمني قد نذر من عملية اندماجهم معه" (ص 261)، وأن ثمة علاقة بين أصلهم وبين الاحتقار الشديد الذي يواجهون به (ص 260).

إن هذا السلوك الجمعي العنيف الموجه نحو الأخدام، يدل على كراهية مسبقة، أسسها التصور الذهني الجمعي المبني نسقيًا على اختلاف الآخر، وهو ما يسوغ للمتواجدين كلهم داخل المحكمة في رواية (طعم أسود... رائحة سوداء) توجيه الشتيمة العرقية إليهم من خلال النعت العنصري (خادم)، وهو -كما يؤكد المحفلي (2021)- نعت يحمل إهانة لفظية صريحة وذات مدلول عنصري تجاه هذه الشريحة (ص 3)، وما يستتبعه من اتهامات للخادم سعيًا إلى إثبات خيانتها، ومن ثم إقامة الحد المترتب على هذه الخيانة، يقول السارد:

"ضج الحاضرون معترضين. أحدهم كان صوته عاليًا:

- هذا خائن. خادم خائن. اعترف أنه خائن للوطن والدين والتقاليد. احكم عليه. اعدمه. حضرة القاضي، هذه خيانة واضحة" (المقري، 2021، ص 8).

إن محاولة الجمع بين الخيانة والصفة العرقية (خادم)، في هذا السياق لا تعني إلا أن المجموع المتلفظ لا يقبل أن يكون الخادم (رباش) في سياق يحظى فيه بفرصة العفو، أو بفرصة النجاة من مأزق قائم قد يكون فيه مظلومًا، وهو ما يعني أن استخدام هذا النعت يعزز القوة الإقناعية التي يمارسها المجموع بغرض إثبات خيانة (الخادم رباش)، وهي قوة تسعى إلى الوصول نحو نتيجة قائمة على العنف المضاعف (وجوب الإعدام) الذي ينادون بتطبيقه ضد الخادم رباش (اعدمه).

لذلك كله يكون المجتمع المتخيل برمته، بوعي تام، أو بدون وعي، رافضًا لأي محاولة إعادة نظر في علاقته بالآخر، ومن ثم رافضًا لأي محاولة اندماج له، ورافضًا كل ما يمكن أن يقرب الهوة بين هذه الشريحة والشريحة الأعلى، وهو ما يحدث في رواية (الطفلة السوداء)، التي يبدو فيها المجتمع دومًا رافضًا لأي اندماج، ساخرًا ممن يخترق قانون هذا الرفض الاندماجي، ويتجلى ذلك من خلال سلوك الخالة (زكية) التي تستमित رافضة للاندماج الاجتماعي ل(الخادم) الذي أحدثته أختها (خيزران) بزواجها من الخادم (أحمد بكير) -بحسب وصف الرواية-، وتأسيسهما أسرة بعد ذلك، ورفضها لهذا الاندماج قائم على الإحساس بالبناء الطبقي القائم بقوة الوعي الجمعي، وما يفرزه من تصور ذهني في المجتمع ككل، فهي تشعر أنها متفوقة في النسب والعرق واللون؛ لأنها ابنة أمير ومن سلالة الأمراء، وهي بناء على هذا التصور لا يمكن أن تسمح بخدش هذه القدسية، إذ زواج أحمد بكير (الخادم) من إحدى بنات هذه الطبقة (أختها خيزران) غير جائز، ومرفوض قطعًا؛ لأنه يورث العار للأسرة -من وجهة نظرها-:

"هذا الخادم الذي لا يجوز له أن يتزوج بإحدى حفيدات الأمراء الذين صالوا وجالوا بإماراتهم الحدودية المجاذبة للشمال، فحفيدة الأمير تظل أميرة، ويظل الخادم خادمًا، والعين لا تعلق على الحاجب مطلقًا... والجال لا بد من تصحيحه بفك الارتباط بينها وبين زوجها الخادم أمر لا بد منه، وقرار لا رجعة عنه، وعلى خيزران تنفيذه في الحال والاستعداد للرحيل مع العائلة إلى الإمارات أو السعودية" (عبدالحافظ، 2010، ص 137).

لا يقف الأمر عند هذا المستوى من التصور الذهني العنيف للعلاقة القائمة بين الذات والآخر، بل يصل إلى درجة من الضغط النفسي القائم على الإحساس بخسارة الأسرة شيئًا من مرتبتها نتيجة للزواج المختلط؛ لذلك تحاول الخالة/زكية رد الاعتبار لها من خلال خلق نسق من العنف بحسب الرواية: "إن مجيئها كان بغرض رد الاعتبار للعائلة... وصولا إلى ما زعمت أنه عيب كبير بزواجها من أحمد بكير" (عبدالحافظ، 2010، ص 137).

إن الخالة (زكية)، في هذا المستوى، لا تمثل صوتها الفردي، بل تعكس التصور الجمعي الذي يغذي فكره من هذا التصور الطبقي العنيف القائم على نزعة لا تقبل بالآخر (الخادم)، من منطلق اختلاف لونه وفساد عرقه ووضاعة ما يقوم به من أعمال في المجتمع، إنه ينتهي إلى طبقة مرفوضة هي طبقة الأخدام الذين "يحتلون الطبقة السفلى والأخيرة في السلم الاجتماعي التقليدي،



ويواجهون باحتقار شديد من كافة الشرائح الاجتماعية الأخرى، وهم يعيشون على هامش المجتمع تمامًا، والخادم بالنسبة لليميني العادي هو ذلك الذي يقوم بأعمال حقيرة ووضيعة، أو يبيع خدماته للآخرين" (الشرجي، 1986، ص 259).

وهذا التصور يقوم بعزل أفراد هذه الشريحة عن الشرائح الأخرى، ويسوغ اتخاذ العنف سلوكًا ضدهم، من أجل إبقائهم في مستواهم الطبقي الأدنى، ولا يقبل بهم إن تجاوزوه أو حاولوا أن يتجاوزوه؛ لأن النسق الثقافي يحشد استتبعات هذا التصور الذهني من أجل الإبقاء على كل عنصر في طبقته، دون أن ينزلق إلى الأخرى أو يرتقي إليها، ويكون ذلك تحت إكراهات نُظُم الوعي المهيمنة، من منطلق أن النُظُم تشكل الكيانات الاجتماعية، وتقف خلفها دوافع وحاجات ومعتقدات وتصورات وممارسات عملية موجهة معينة، وتوجه الاختيارات والخطط والأفكار والتقاليد والمؤسسات الاجتماعية، وتشكل تلك القيم جميعها داخل المجتمعات ترابطات جوهرية متجذرة، في التصورات والبنى الأسرية، التي تشكل حقلين ثقافيين متناقضين، يسودهما الصراع، ويتخللهما العنف، ويشتركان في نظم العقل السائدة في المجتمعات (ليتش، 2022، ص 25)؛ لذلك ترفض الخالة إيقاف العنف الرمزي الذي قد يخدش العلاقة الحميمة بين أفراد الأسرة، ويخلق لديهم كرهًا موازيًا، لاسيما لدى الأطفال بمن هم أكبر منهم، إذ يظهر من خلال قول السارد:

"كل ذلك ويدور في بالها قلق جم بدأت تتعالى ملامحه بقوة حتى أنها بدأت تخشاه بشدة وهو فيما لو أحس أو علم أنها بما يجول في خاطر خالهم زكية لكرهوها... ردت عليها بهذا الرد، إلا أن زكية كان تعقيها أكثر عنفاً عندما قالت: لا بهم إن تَعَقَّدوا الأولاد... لأنهم أخدام أولاد أخدام" (عبدالحافظ، 2010، ص 137).

إن هذا العنف قائم على الشعور بالاختلاف، وضعف العنصر المختلف، وعدم جدواه من وجهة نظر متقاطبة، والمنزع الأول لهذا الشعور هو الاختلاف، ومحركه الكلي هو هذا النسق الذي يفصل بين العنصرين، وهو نسق مصنوع ثقافيًا ليجسده المجتمع المقابل كله، وهو ما يظهر من خلال محاولة جعل هذا الفصل قائمًا بوصفه قانونًا ثابتًا ومسلماً به، وهو ما يعكسه النسق الصوري في الملفوظات أعلاه، القائمة على الحسم والقطع: (فحفيدة الأمير تظل أميرة، ويظل الخادم خادماً)، فضلاً عن توظيف المثل الشعبي القائل: (والعين لا تعلق على الحاجب) المتبوع بالقطع ذاته (مطلقاً).

وفضلاً عن هذا النسق الصوري الذي تفرزه الخالة زكية في ملفوظها العنيفة، يظهر نسق عنف جمعي تؤديه عناصر المجتمع وشرائحه الأخرى ككل، سواء في قرية أحمد بكير الأصلية، أو في مدينة عدن التي يعيش فيها مع زوجته وأبنائه، وهو نسق ثقافي يدل على الخراب والدمار الذي يسعى إلى تفكيك الاستقرار الذي تقوم عليه الأسرة، يقول السارد:

"جن جنون خيزران متألمة أماً شديداً لحال نكستها وفرحتها بأختها التي جاءت لمقابلتها بهذه الصورة، وأن حبها تحول إلى وبال وخراب ودمار على حياتها وحياة أسرته المستقرة. يا للهول والحال نفسه هو الذي عادا به من قرية أحمد بكير أنها لا تستحقه باعتباره خادماً ولا يجوز لها أن تكون زوجته. والشيء نفسه بعد وصولهم في زيارات أهالي قريته لمدينة عدن ولقائهم به وبها، وما يبدونه من احتقار في تعاملهم معه، باعتباره خادماً ليس إلا" (عبدالحافظ، 2010، ص 137، 138).

يُظهر هذا كله نسقاً ثقافياً مضمراً يهدف إلى الحفاظ على نسق هيمنة الأبيض على الأسود، أولاً، ومن ثم محاولة الحفاظ على النقاء العرقي، بعدم الاختلاط من خلال الزواج بين أفراد الشريحتين الأعلى والأدنى ثانياً؛ لأن النقاء العرقي - بحسب ليتش 2022 - مقياس سياسي وجمالي سام (ص 134)، وهو الموجه الأبرز لعمليات العنف ضد العنصر المختلف في هذه السياقات.

إن العنف ضد الآخر يبدأ في مستواه الأولي قائمًا على الاستعمال اللفظي الجارح (لا تستحقه - باعتباره خادماً - الزواج منه لا يجوز - معاملته باحتقار)، الذي يتشكل على صعيد الشتمات، أو السباب أو المعايير باللون، أو العرق؛ لكونه

(خادمًا ليس إلا)، -بحسب تعبير الرواية-، ويظهر ذلك في سياقات التعامل مع أحمد بكير دومًا خارج مؤسسة الزواج، فمثلاً يسألونه في مكتب التحقيق بعد اعتقاله بتهكم: "وكم عدد الأخدام المنخرطين في أعمال التخريب؟" (عبدالحافظ، 2010، ص 16). وكذلك قول الجلال الدال على التقليل من شأن أحمد بكير في لحظة عنف في أثناء التحقيق: "خادم ويعمل رأسه برأس الدولة، من يقولوا لأبوه" (عبدالحافظ، 2010، ص 32). أو "أنت كذاب بن كذاب.. أنا داري أنك وسخ من أصحاب الجهة.. اعترف يا ابن الكلب.. اعترف (يخرج مسدسه، يسحب الأمان منه ويهدده بالموت وعينا أحمد بكير مهورتان بما تريان بينما ريقه جف كليًا، ولم تعد معدته تحوي شيئًا من الكدم والماء الذي تناوله قبل حوالي ساعة ونيف)" (عبدالحافظ، 2010، ص 31). لم يكن هذا النسق العنيف والسلوك الحاد الموصوف أعلاه بأداة (التخريب والتدمير) للسكينة والحب والاستقرار ليحدث لو لم يكن ثمة نسق ثقافي مضاد لهم من العنف والرفض والاحتقار القائم على التجسيد الثنائي بين الذات والآخر، والأبيض والأسود والوضيع والسامي والجميل والقيح، الذي خلق وعي الخالة أولاً بوصفها ابنة أمير ومن طبقة عليا، وعي المجتمع كله في قرية أحمد بكير أو مدينة عدن ثانيًا، وكذلك وعي الجلال في زنازين وغرف التحقيق الرسمية، إنه وعي مصنوع ثقافيًا، مستمد -بحسب تعبيرات فرانز فانون- من وضوح اختلافهم الذي لا تخطئه عين (أشكروفت، وآخرون، 2010، ص 75)، وهو وعي منغرس في صميم عقدة الطبقية واختلاف اللون نفسه، اللون الذي يشير إلى الفارق الجوهرى بين الناس على أساس لون البشرة (أشكروفت، وآخرون، 2010، ص 75).

فمهما حدث في لحظة منفصلة عن ربة الأعراف الثقافية السائدة، تم فيها الاندماج العرقى أو التقارب أو التزاوج المختلط، فإن الإحساس بهذا التميز العنصري يظل هو القائم ويدفع بالعنصر المتفوق إلى استظهار العنف والخروج على ذلك والتذكير بالعنصر الجوهرى للمندمج معه، كما حدث بين (حبيب الدين/ الأبيض = الموصوف من الزوجة بالسيد) حينما تزوج الخادمة (زهر الغرام/ السوداء = الموصوفة من الزوج بالخادمة)، تقول الساردة في رواية (زهر الغرام): "لكن سياط غضبه لسعتني بشدة: ماذا تفعلين؟! ألا تستحي؟ تريدين العودة إلى أصلك، ممكن يشاهدنا أحد، أنت... كانت كلماته تخترق أذني كالسهم، سببت لي جرحًا بليغًا في القلب" (العريقي، 2020، ص 32).

إن تذكير الزوج للزوجة بأصلها المنحدرة منه (خادمة - أخدام) يشير إلى عدم التجانس بينهما، ومن ثم يشير إلى غياب النّدى، إذ العلاقة بين الذات والآخر هنا قائمة بين عنصرين ينتميان إلى شريحتين متقاطعتين، وهو ما يسوّغ استعمال العنف من الأبيض بوصفه سيدًا صاحب أصل رفيع ضد الأسود بوصفه عبدًا، ذا أصل وضيع، فالروايات مهما حدث فيها الاندماج بشكل مخالف للأعراف والتمثلات الثقافية، تصور حالة عدم الرضى التام بين المندمجين، إذ يظل الذات دومًا يذكر الآخر بأنه من أصل مختلف (خادم - منحط - وضيع)، من منطلق تؤكد دومًا أدبيات النقد والفكر والوعي وهو أن "للأسود أسلوب حياة مختلفًا تمامًا" (ليتش، 2022، ص 131)، يستتبعه أسلوب حياة مواز له لكنه أسوأ منه وأكثر حضورًا وناسخًا للسابق. على أن العنف يخلق في معظم الأحيان عنفًا مقابلاً، يقول شمسان في حالة تأمل وحوار داخلي بعد أن تسيد على كل من تنمر عليه في السابق قبل أن يصبح قائدًا عسكريًا:

"كان من الأخرى به أن يلقيهم درسًا في النزاهة، ويعفو عن قاذفيه بالنزوة، ويتخلص من عقدة الطبقية القائمة على النوع البشرى واختلاف اللون، لا أن يمارس هذه العنصرية بشكلها المرادف، ويسود عبره أسود البشرة على الأبيض" (الشعري، د.ت، ص 47).

إن هذا العنف قائم على الاختلاف والتميز من جهة، وفرض التسيد المتبادل من جهة أخرى، أي أنه قائم على فرض حالة السيطرة والهيمنة والاستعلاء، وحالة الاستقواء -بحسب الملفوظ أعلاه-، ويعني ذلك أن ثمة رفضًا للعنصر المهيمن من

قبل العنصر المهيمن عليه، وعادة ما يكون العنصر المهيمن عليه هو الخادم في السرود. وحالة التسيد ومرحلة الهيمنة، تشرعان حالة رفض الآخر، وتواجهه في سياق معين إلى جوار الآخر، إنها شرعنة لرفض حالة الاندماج والتذويب العنصري، والتسليم بحالة العنف الموجه ضد الآخر.

ومن هذا النمط في هذا المستوى ما يمارسه المجتمع من تعنيف يتضح من خلال رفضه اندماج الآخر، وتذويب طبيقته، وتركه يحصل على حقه في التعليم باعتباره فرداً في المجتمع، وهو تعنيف يعزز من مستوى التصور الذهني لهذا الآخر، ويمكن استكشاف ذلك من خلال الأذى والتهكم والتمييز العنصري الذي يتعرض له أطفال الأخدام في المدارس عمومًا، يقول السارد في رواية (المنبوذون):

"لا يغيب عن زهرة أن المتعلمين الذين أنهموا مراحل التعليم لا يشكلون أي نسبة؛ بسبب التمييز العنصري، فهي ترى بنفسها بداية كل عام دراسي، حيث يلتحق مجموعة من أطفال (الأخدام) بالمدارس، لكنهم لا يلبثون أن يخرجوا من الأسبوع الأول؛ بسبب الأذى والتهكم والعنصرية التي يلاقونها من الطلاب والمدرسين، وحتى إدارة المدرسة" (معطاس، 2021، ص 14).

إن العنف -في هذا السياق- شكّل من أشكال العنف الجماعي، الذي يشترك فيه الطلاب، والمدرسون، وحتى إدارة المدرسة، وتؤكد الرواية ذاتها أن هذا السلوك يدفع إلى عزوف الأخدام عن التعليم، فضلاً عن إشكالية عدم حصولهم على أي امتيازات بعد حصول من يصمد منهم أمام العنف على الدرجات العلمية:

"لا يستمر ولا يتعلم إلا من يتحمل الأذى والضرب والإهانات طوال سنوات التعليم، لكنها لا تريد أن تتعرض ابنتها لكل ذلك الأذى، ورغم علمها أن المتعلمين الأخدام لا يحصلون على أي مميزات أو وظائف تليق بشهادتهم، وأنهم يظلون يمارسون نفس المهنة (كنس الشوارع، مسح الأحذية، إصلاح غرف مياه الصرف الصحي)" (معطاس، 2021، ص 15).

إن الحالة الجماعية لهؤلاء الأخدام هي الجهل، وهو جهل قائم على عزوفهم عن الالتحاق بالتعليم نتيجة لما يلاقونه من عنف في المدارس، يحول دون تحملهم للاستمرار في التعليم.

وفضلاً عن ذلك يظهر العنف في هذا السياق من خلال ما تعرضت له الطفلة (سبأ)، إذ حاولت أمها أن تدمجها في محيطها، لتتجاوز بها الوضعية الاجتماعية المعنفة لتكون حالة تحول بين ماضي الأخدام وراهنهم، وجسر عبور لخلاصهم من الماضي المؤلم والراهن المغرق في التيه والتمييز، الذي من خلاله يتم تجاوز الوضع المتردي للأخدام، لكن المجتمع التعليمي في المدرسة رفض وجود هذه الطفلة، بعد أن عرفوا أنها خادمة، فحال هذا الأمر دون استمرارها في التعليم، يقول السارد:

"في صبيحة اليوم التالي ترافق زهرة ابنتها إلى أمام بوابة المدرسة، تقبلها، وتراقبها حتى تعبر من البوابة ثم تغادر عائدة إلى عملها، لا تدري ما سببته لسبأ حين قَبَلَتْها أمام بعض زميلاتها وببيدها المكنسة. إلى قبل تلك القبلة لم تكن الطالبات يعلمن أن سبأ خادمة، حسبها واحدة من بنات القبائل ورثت بشرتها عن أحد آبائها، لكن بعد أن تأكدن أنها خادمة لن يكون لها مكان بجانب أي واحدة، من ساعتها تلبسهن نظرة الازدراء والاحتقار المتوارثة.

• (إنها خادمة)، قالت إحداهن.

• لم تكن نعلم أنها خادمة، ردّت أخرى.

• لن أجلس إلى جانبها منذ اليوم.

فجأة تجد سبأ نفسها أمام نظرات الازدراء والاحتقار دون سبب تعلمه، لم تجد تفسيراً للأمر، لا تدري أن كونها خادمة سبب كافٍ لأن تكون محط احتقار الآخرين، تذهب لتجلس على كرسي الأمس، لكن زميلاتها يتركن الكرسي لها وينتقلن إلى جهة أخرى، تنظر إليهن بغرابة، لم تجرؤ أن تسألهن (لِمَ تبتعدن عني؟، لِمَ تنفرن مني؟). المدرسة لا تُبدي أي اعتراض على نفور

الطالبات وانتقلن ليتزاحمن في الجهة الأخرى، في هذه الحالة بدا الفصل غير مرتب، ومع رضا المدرّسة عن تصرّف الطالبات ونفورهن من سبأ، إلا أنها لم تبد راضية عن هذا الخلل في الفصل. ليس أمامها إلا أن تعيد ترتيب الفصل، حيث يأخذ كل شخص مكانه الذي يليق به، تطلب من الطالبات أن يتقدمن بكراسيهن إلى الأمام، بحيث يُصبح هناك مجال في آخر الفصل ليكون مكان سبأ الدائم" (معطاس، 2021، ص 40).

إذا كانت العادات والتقاليد والفن والسياسة قوى موجبة فعالة للثقافة (ليتش، 2022، ص 132)، فإن الثقافة نفسها- في هذا السياق- تعد موجّهًا للوعي والسلوك والقيم واستيعاب الظاهرة، ومن ثم إنجاز الحدث بناء على ذلك، فنجد أن العنف يظهر، بعد معرفة المحيط المدرسي، أن سبأ خادمة، لتسيطر على زميلاتها نظرة الازدراء والاحتقار التي يصفها السرد بالنظرة المتوارثة، ومن ثم يستبدلن مشاعر المودة والتقارب والألفة التي كانت سائدة من قبل معرفتهن بأصلها بمشاعر الكراهية والنفور والاحتقار والازدراء (فجأة تجد سبأ نفسها أمام نظرات الازدراء والاحتقار دون سبب تعلمه، لم تجد تفسيرًا للأمر، لا تدري أن كونها خادمة سبب كاف لأن تكون محط احتقار الآخرين)، إن هذا العنف تنمر قائم على خلق الأذى المكثف على سبأ، ومحاولة إلحاق الأذى النفسي بها، من منطلق أن "التنمر سلوك لغوي سلبي وشكل من أشكال الممارسة العدوانية" (القبيلي، 2023، ص 679).

لم يكن التنمر القائم على الإحساس بالعرق مقتصرًا على زميلات سبأ من الطالبات فحسب، بل انخرط فيه المجتمع المدرسي كله: (الطالبة - المدرّسة - الحارس - عائلات الطلبة...)، إذ تعيّرّها إحدى الطالبات بأصلها أمام المشرف التربوي الذي يلتزم الصمت: "أصلها خادمة يا أستاذ" (معطاس، 2021، ص 39). وتنعما الأستاذة بالرائحة الكريهة: "رائحتك منفرة، أفقدت الطالبات التركيز" (معطاس، 2021، ص 39)، ومن ثم يصير الصف كله قائمًا بالفعل التمييزي الجارح نفسه: "من الواضح أن الأستاذة وضعت عنوانًا جديدًا لسبأ، أخذت زميلاتها يتعاملن معها تحت هذا العنوان، بمجرد دخول سبأ إلى الفصل وضعت زميلاتها أصابعهن على أنوفهن كاتمات حاسة الشم، رسالة لم تغفل عنها سبأ، بدت تلك المعاملة هي الأصعب لسبأ، جعلتها تدس أنفها جهة إبطها لتحسس رائحتها كلما سنحت لها الفرصة. لم يتوقف الأمر هنا، عند خروج الطالبات من المدرسة يتجنبن المرور بجانبها" (معطاس، 2021، ص 46).

إن المحيط بهذا العنف الموجه ضد سبأ، بوصفها (خادمة) تنتهي إلى شريحة مختلفة عرقًا وثقافة وتنشئة، يحاول أن يثبت حالة التمييز القائمة على التفوق العرقي بين الشريحتين؛ شريحة سبأ وشريحة الطلبة (والمحيط المدرسي كله)، وهو من ثم قائم على الفعل النابذ الذي يستمد قوته من المنزع الإثني القائم بقوة العرف النسقي المهيمن والتنشئة والثقافة السائدة على تحديد خصائص كل شريحة، وثقافة كل شريحة أيضًا، واختلافها عن الأخرى -كذلك- لونا ومكانة ومستوى حياة، ويعمل هذا الملفوظ على تغذية فكرة نجاسة الأخدام الشائعة، التي تنطلق من أنهم يعيشون حياة قذرة، ولا يعطون قضية النظافة أي اهتمام يذكر والأهم أن هذه النجاسة هي مفتاح معرفة سبب الاحتقار الشديد للأخدام وعزلهم بصرف النظر عن أصلهم (الشرجي، 1986، ص 171).

وإذا كان مصطلح الإثنية يشير "إلى ما لدى جماعة معينة من وعي ذاتي بما يخصها وحدها من مظاهر التميز الثقافية" (إدجار، وسيدجويك، 2014، ص 38)، فإنه، في هذا السياق النصي، يشير إلى ما لدى المجتمع من وعي عنصري بالآخر قائم على العنف الرمزي، وما يتعلق به من امتدادات الكراهية والاحتقار والاستصغار، إنها امتدادات عنف رافضة لوجود هذا العنصر، وتشعر، في حال وجوده، بالاشمئزاز والكراهية المضاعفة، وفي ظل ذلك يتضاعف إحساسها بتفوقها ونقاء عرقها.

إن رفض الآخر (الخادم) في سياقات المعيش اليومي، الرسمي والخاص، والفردى والجمعي، دال على مدى رفض هذه الشريحة، وعدم القبول بها فاعلاً في التفاصيل المتعلقة بحياة المجتمع والفرد المنتمي إلى الشرائخ الأخرى؛ لأنه -بحسب محددات السرد أعلاه- (أسود - خادم - مقرر - برائحة كريهة وشكل أسود قبيح...)، وإذا وجدوا هذا اللون أو تدرجه في أي من أبناء الشريحة الأعلى فإنهم يحاولون إيجاد مبرر له من أجل قبوله وعدم التصرف بعنصرية وعنف ضده، فيحسب السرد (قد تكون ورثت السواد أو السمرة عن أحد آبائها)، لكنه لن يكون مرفوضاً أو منبوذاً كما حدث مع سبأ، فقد كانت مقبولة في محيطها قبل معرفة أنها خادمة، إذ كان المجتمع يعيد سمرتها إلى أحد أجدادها تبريراً لقبولها كما هي، وعدم التعامل معها بعنف:

"حسينها واحدة من بنات القبائل ورثت بشرتها عن أحد آبائها، لكن بعد أن تأكدن أنها خادمة لن يكون لها مكان بجانب أي واحدة، من ساعتها تلبسهن نظرة الازدراء والاحتقار المتوارثة" (معطاس، 2021، ص 40).

إن التعامل يتحول بشكل كلي بعد الحصول على المعرفة بأصل سبأ، وبعد الود القائم قبل المعرفة، يصير الازدراء والاحتقار هو القائم الفاعل في حركة السلوك والتصورات والفعل الناتج عن ذلك كله.

إن التصور الجمعي يقف دوماً وراء أي سلوك عنيف ضد الآخر، وينعكس ذلك بشكل جلي -أيضاً- في رواية (حصن الزيدي)، إذ يكون الخطاب الجمعي هو في السياق نفسه، الذي يعتمد التصور القائم على الفصل بين السيد والمسود، الأبيض والأسود، أو ما يصفه السرد أعلاه (الخادم - القبيلي/القبائل)، فلا تكون العلاقة بين الشريحتين إلا وفقاً لهذا التصور، ونتيجة حتمية له، وهي نتيجة يظهر من خلالها الأسود تحت خط التهديد والوعيد بالقتل والترحيل والرفض، فضلاً عن النعت العنصري، يقول السارد:

"تتذكر يوم وصلت مجموعة من الرعايا إلى باب الحصن يشكون توافد غرباء على الوادي وتكاثرهم منذ شهر، استمع إلى شكواهم: أخدام سود، غوغاء لا يهتمون بنظافتهم ولا معيشتهم" (عمران، 2019، ص 10). وهي نظرة الرفض النمطية القائمة على الاصطفاء والتمييز بين الأبيض والأسود والذات والآخر والجميل والقبيح، ودوماً يكون الأبيض بوصفه مالكاً وسيداً وصاحب سلطة قوياً رافضاً للآخر بكل الممكنات لديه ولو بالتهديد بالقتل بوصف القتل محواً كلياً يطال الجسد (هاشم، 2022، ص 315)، كما في الحوار القائم بين جندي الحصن وممثل الأخدام الآتي:

"أتريدون الموت؟"

....

إن أردتم قتل من بقي، فافعلوا!

...

إذا ما تبتغون من صعودكم؟

- نبتغي حماية الشيخ

.....

- الشيخ لا يحيي من يمارسون المحرمات ولا يعرفون دين الله!

- نحن ضعفاء، ونريد أن نعيش في سلام.

- لا بقاء لكم في الوادي، ومن تأخر سيقتل!" (عمران، 2019، ص 12).

إن الوعي الجمعي أيضاً يسير في فلك التبرير للعنف ضد السود، من منطلق أن العنف في هذا السياق بحاجة إلى مبرر

أخلاقي وديني أقوى من أن يبدو مرفوضاً؛ لذلك تُلصق تهم جاهزة ضد السود (إنهم يمارسون المحرمات ولا يعرفون دين الله)،

وهي التهم التي لا يمكن لأحد عدم قبولها مهما يكن؛ لكونها تستمد قوتها الإقناعية من النسق الذي يتكئ على الدين والأخلاق أداة لتطويع الآخر وتمير قسوته وعنفه ضد أي مخالف له.

إن العنف الموجه ضد السود لا يقتصر على الشريحة الأعلى منها فقط، بل قد يكون من الشرائح التي تصنف على المهمشين أيضاً، كمن يؤدون خدمة السادة جنباً إلى جنب مع الأخدام أنفسهم، ليدل على ذلك أن المهمشين مراتب أيضاً، وأن أفراد مرتبة مهمشة قد لا يقبلون بأفراد مرتبة أدنى منها، وهو ما حدث مع الخادمة (حمامة)، الفتاة التي تم قبول تأدية خدماتها في الحصن مع بقية الخدم من الشرائح الأخرى، إذ ظلت تتلقى تعنيف الخدم من الشرائح الأخرى ونبذهم، يقول السارد: "لم تتقبل أي من الخادومات مجالستها، تركن لها أحط الأعمال وأشقاها من كنس وتنظيف وطحن. لم تكن تلك الأعمال لتنتهي إلا لتبدأ من جديد، ولم يكن العمل يقتصر على النهار بل يمتد إلى الليل" (عمران، 2019، ص 15). وأيضاً في قوله: "استمر تحاشي خادومات الدار لحمامة وعدم مشاركتها طعامهن، مرددات على مسامعها (أكل يهودي ولا تأكل خادم)" (عمران، 2019، ص 16).

فالعنف قائم على تحديد نوع العنف في هذه السياقات، ولونه أيضاً، بالرغم من تساوي الفئة المعنفة والمعنفة في الدرجة (خدمة السادة والتميش)، والعنف في هذا المستوى أكثر ضراوة وأكثر قسوة، إذ يستمد قوته وضاروته من الوعي الجمعي الذي رسم هذه المستويات، وحددها بدقة عالية ليسهم فيها إخوة العرق والعنصر والمرتبة ضد بعضهم وإن كان بينهم فارق طفيف، ويعزز ذلك استشهاد المعنفات بالمثل الشعبي الذي يختزل الوعي كله: (أكل يهودي ولا تأكل خادم)، فإذا كان اليهودي أكثر انحطاطاً ونجاسة من وجهة النظر الكامنة في المثل أعلاه، والسياق الروائي، فإن الخادم أكثر انحطاطاً ونجاسة فيه من وجهة نظر المعنفات والمثل أيضاً، حتى وإن كان مسلماً، ليظهر حينئذ العنف في هذا السياق مستمداً وجوده وتبريراته من النسق الثقافي الذي يكون هو القانون الذي يؤسس للعلاقات في الطبقات الاجتماعية ويبي عليها مسارات هذه العلاقات وامتداداتها.

إن العنف في شكله الرمزي لا يتوقف عند حالة التعنيف ذاتها، بل يجسد الوعي الذهني حيال المعنف، ولا يتوقف عند حالة فعل العنف وما يترتب عليه من تفاصيل فحسب، بل يجسد أيضاً حالة الكراهية المفرطة ضد المعنفين، ويحاول التبرير للعنف الموجه نحوهم ثقافياً وأخلاقياً ودينيّاً إن اقتضى الأمر ذلك، إذ كان ينفي المعنف، في المرحلة الأولى التي تسبق التعنيف، الأخلاق القويمة عن المعنف، وتصويره مختلفاً (أسود - مرقعاً - ونجساً برائحة كريهة)، ومنحرفاً في أتم ما يمكن الانحراف (ابن زنى - خائن للوطن - لا يعرف دين الله)، حتى يبدو العنف مبرراً على صعيد الممارس للعنف، ومقبولاً على صعيد الوعي الجمعي، لكن هذا العنف لم يتوقف عند العنف على المستوى اللفظي والرمزي فحسب، بل كان مميتاً وجارحاً وقاسياً على الصعيد الجسدي، كما سيتضح في المبحث الآتي.

المبحث الثاني: العنف الجسدي

بقدر وعي الذات (المراء) بذاته تظهر علاقته بغيره، وتبنى عليها تفاصيل الحياة كلها، وهذا يعني وجود الإنسان مع أخيه الإنسان في حيز نفسي واجتماعي واحد، يعيش معه سلسلة مركبة من تبادل المنافع، التي تقوم على التساوي والندية والإثبات للذات بوصفها ذاتاً مندمجة في مجتمع ومشاركة فيه، وبناء على هذا الاندماج تظهر مسألة الاختلاف التي ينشأ منها الصراع بين الذات والآخر (فانون، 2004، ص 230، 231)، وهو صراع ناتج عن محاولات الحصول على الاعتراف؛ لأن الذات "لا يكون إلا بوصفه كائناً معترفاً به" (فانون، 2004، ص 230) على الصعيد الإنساني وليس على الصعيد الطبيعي، ويعني ذلك أن "معنى العنف الأساسي هو عدم الاعتراف بالآخر" (خليل، 1984، ص 138).

وإذا كان العنف بتلك النظرة فإن الخادم (الأسود)، في الروايات المدروسة، كلما سعى من أجل الحصول على الاعتراف به يجد عنقاً مضاداً وممانعة وفتكاً يصل حد المحو الكلي -بحسب مصطلح هاشم (2022)- الذي تقصد به، في شق منه، محو

الجسد جزئياً أو كلياً، كتآلف عضو معين أو أعضاء، أو تآلف الجسد كله (القتل - سلب الحياة). ليكون العنف أداة إلغاء، وعزل، ومحو، إنه سلوك إيدائي قوامه إنكار الآخر باعتباره قيمة لا تستحق الحياة والاحترام مركزة على استبعاد الآخر إما بخفضه إلى تابع، أو بإخراجه خارج اللعبة، أو بتصفيته جسدياً أو معنوياً (خليل، 1984، ص 138).

إن انتزاع الذات اعتراف الآخر يعني حصوله على أحقيته في المساواة والعدالة والمعاملة الندية والحياة بشكل طبيعي في سياق زمان ومكان محددين، يشتركان فيهما بكل ما يمكن للشراكة أن تكون، ويقتضي -أيضاً- الانتقال والحركة والبحث عن وسيلة للبقاء والاستمرار والاستقرار والسكينة، لكن هذا الاعتراف لا يتحقق في الروايات المدروسة، فحينما يسعى الخادم إلى انتزاع الاعتراف به لا يجده؛ لأن الاعتراف يعني الاندماج الكلي مع الآخر في شراكة ندية قائمة على المحبة والسلام والتصالح والعدالة الاجتماعية والمشاركة في مكونات الحياة والسلطة وما يستتبعها من حرية وأحقية للممتلكات لما يمكن أن يسعى إلى امتلاكه أي فرد، بغض النظر عن جنسه ولونه وعرقه.

فحينما تجسّد في المبحث الأول رفض الآخر للخادم، وتعنيفه على الصعيد القولي، سيتجسد من خلال هذا المبحث الرفض الأكثر عنفاً على الصعيد الجسدي (المحو)، الناتج عن التجسيد الواقعي للمتخيل الكامن في النصوص، والثقافة والوعي الجمعي المشار إليه أعلاه، التي وجدت مبرراتها من (النعت) التمييز العنصري، أو نفي سوية الأسود قطعاً، أو إظهاره رافضاً لا يحترم العادات والتقاليد والدين والأخلاق التي يعدها المجتمع دستوره في الحياة والعلاقات والوجود الجمعي المتسق، إذ يكون هذا الأمر عبر المبررات اللفظية -كما سبقت الإشارة- مهبطاً للانتقال إلى المستوى الأكثر عنفاً الذي يتجسد على شكل سلوك عنصري يمارس العنف الجسدي ضد السود مثل الضرب، والقتل، والاعتصاب... (المحفلي، 2021، ص 5)، والتحرش والتعذيب.. إلخ.

في هذا السياق -مثلاً- تتعرض النساء الخادמות للتحرش، كما يتعرضن للاغتصابات والضرب، دون أي مسوغ يمكن أن يكون مبرراً لهذا السلوك العنيف، سوى المسوغ العنصري الذي تكاد تتفق عليه الروايات كلها في مثل هذا السياق، إذ دوّما ما تبرر الأفعال التي تتعرض لها الخادمة بكونها خادمة: (لأنها خادمة - لأنها من الأخدام)، وهو المبرر الذي يعني عدم أهمية العنصر المباح، ومن ثم أهمية الالتفات إلى العنف الموجه إليه، بوصفه كائناً مستعبداً لا حامي له ولا قيمة، تقول سبأ في رواية (المنبوذون) بعد تعرضها لحالة اغتصاب: "تعاملنا معي بعنف، كانت الدماء تنزف مني، بكيت، توسلت، لكنهما لم يرحماني" (معطاس، 2021، ص 109)، وتؤكد داية المحوى (الطبيبة الشعبية) هذا الفعل العنيف بقولها: "تعرّضت لعملية اغتصاب، تمزقت بكارتها، تأثر جهازها التناسلي" (معطاس، 2021، ص 108).

إن توصيف عملية الاغتصاب بصاحبها استعمال مفردات دالة على العنف نفسه في السياقات النصية أعلاه، (تمزقت - تأثر جهازها...- تعاملنا بعنف - كانت الدماء تنزف)، وكذلك مفردات إظهار عجز الضحية وضعفها في لحظات البحث عن الخلاص (بكيت - توسلت - لم يرحماني)، وهي مفردات دالة على الإكراه، والإرغام، والقسوة، والإيذاء والإصرار عليه، وعدم التوقف عنه قبل تمام حدوثه واكتمال أركانه.

وفي سياقات أخرى تتعرض الخادמות للتحرش في الأماكن المزدحمة: "في أحد الأماكن المزدحمة، تشعر إحداهن بيد تلمس مؤخرتها، تلتفت، لا تستطيع تمييز من لمسها، أخرى تحس بشخص يلتصق بها من خلفها..." (معطاس، 2021، ص 82). تدل هذه الأفعال وما يماثلها في الروايات المدروسة على إباحة الوعي الجمعي للعنصر الخادم، واستسهال انتهاك عرضه، ويعزز ذلك مجهولية الخادمة التي تتعرض للتحرش (إحداهن - أخرى)، وكذلك مجهولية القائم بفعل التحرش (لا تستطيع تمييز من لمسها - أخرى تحس بشخص..)، وهذه المجهولية تعني التعدد ووقوع هذا الفعل نموذجاً لما يحدث، ويساعد



على حدوث هذه الأفعال بهذا الاتساع والوعي أيضًا، أن الثقافة التي تحكم الفضاءات والوعي والأفعال تغذي هذا الوعي، وتخلق قوانينه التي تحتقر العنصر الأسود وتراه رمزًا للعيب والعار والفعل المشين (المحفلي، 2021، ص 6).

وفي كل حالات العنف لا يجد الجاني العقاب الرادع له على جريمته، وإذا ثار مجتمع الأخدام على العنف الموجه ضده فإنه لا يلاقي أي استجابة إيجابية، وفي أقصى ما يجد على المستوى الإيجابي، هو أن يُلزم القائم بالعنف بتقديم تعويض مالي بسيط للضحية وتنتهي القضية، فحينما تعرضت رحمة -مثلا- للاغتصاب من (طاهر بن مقبل) في رواية (زهر الغرام) شعرت الأم بفداحة الأمر، وحينما قامت بإبلاغ الأهالي بجريمة اغتصاب ابنتها لم يصدقها أحد، ومارسوا عملاً عنيفاً بالمقابل، تمثل في قيام نساء المجتمع بالكشف عن عورة (رحمة)؛ من أجل التأكد من عذريتها بدلا من البحث في واقعة العنف ذاتها وكيفيةها، أو في كيفية ردع الجاني، حتى أن من قمن بالكشف عن عورة المغتصبة حينما تأكدن من أنها لم تعد عذراء لم يشعرن بالأسى، بل شعرن بهجة تغذيها نزعة الإباحة التي يغذيها الوعي الثقافي المشار إليه، تقول الأم (زهر الغرام):

"سمعتني بعض نساء القرية، وقلت لهن ما حصل لرحمة، وحين حضرن كشفت لهن عورة رحمة ليتأكدن، رمقت وجوههن وهن يخفين بهجتهم حين رأينها لم تعد عذراء" (العريقي، 2020، ص 148).

إن فعل النساء المتمثل في انتهاك خصوصية رحمة، ومن ثم الشعور بالبهجة لفقدانها عذريتها، يعبر عن النبذ الجمعي لشريحة الأخدام، وهو فعل مبني على عدم اعتبار المجتمع ما يتعرض له أبناء هذه الشريحة جريمة، بل وسيلة للتندر والشعور بالتشفي، وفي المقابل يتواطأ هذا الوعي الجمعي مع الجاني إذا كان ينتهي إلى شريحتهم، ويحولونه إلى بطل (فحل) بما للفحل من رمزية في هذا السياق وفي السياق الثقافي عموماً، تقول الساردة: "علمت القرية وصارت حكاية رحمة على كل لسان تتندر بها الألسن، أما طاهر فبدا فحلا بين شباب القرية ويذهو بنفسه" (العريقي، 2020، ص 148).

إن فحولة الجاني في هذا السياق ليست إلا فحولة الثقافة التي ترسم المجرم فحلاً، فاتحاً، منفذاً لفعل يتضمن رد اعتبار للأعراف والعادات التي انتهكها الأبيض (حبيب الدين) بزواجه من (زهر الغرام)، وخلف منها هذه البنت (رحمة)؛ لذلك تقدم الثقافة هذا الفعل طبيعياً لا يثير إلا التندر والسخرية، برغم ما يخفيه من قبح وانتهاك لإنسانية الإنسان، إنهم لا يبدون استياءهم أو يوجهون لوماً ولو عابراً للجاني؛ لأنهم ينطلقون من نسق ثقافي مهيم على الوعي والسلوك بما فيهما من أنانية وطبقية، وفي المقابل تتخذ الأم موقفاً رافضاً لهذا السلوك العنيف الذي قام به (طاهر) وتبحث عن رد اعتبار لابنتها ولها من منطلق إنسانيها، وإنسانية الضحية، لكن المجتمع أو الجهات المسؤولة لا يقفون معها في سبيل تحقيق ذلك، إنهم يتواطؤون مع الجاني، ففي حين تود الأم زواج (طاهر) من ابنتها المغتصبة -في حد أدنى من حدود رد الاعتبار- يرفضون ذلك جميعاً، حتى وإن كان زواجاً مجانياً ولشهر واحد، ويقترحون بدلاً من ذلك منحها تعويضاً مالياً بسيطاً، وفي المقابل لا يتحقق أي من مقترحاتها أو مقترحاتهم، ليبقى الأمر مشرعاً على أفاق متسعة من التأويلات: "خرجوا بحكم فيه هدر لحقوق ابنتي، وهو إعطاؤها مبلغاً من المال يدفعه والد طاهر مقابل المهر دون زواج" (العريقي، 2020، ص 149).

إن العنف الموجه ضد الخادم، إذن، أداة من أدوات الإقصاء والتعامل العنصري الذي لا يعمل على تعزيز الفجوة بين الذات والآخر فحسب، بل يعمل على فضح شركاء العنف، حينما يكشف التواطؤ وخذلان الضحايا، ويؤكد السرد هذا المنزع العنصري القائم بقوة النسق الثقافي المهيمن، وأدبياته الراسخة في اللاوعي: "ما فيش قبيلي يتزوج ابنة خادمة" (العريقي، 2020، ص 149).

يقدم السرد الضحايا دوماً في مقام العاجز الذي لا يستطيع أن يستعيد حقه، أو ينتصر لكرامته، أو يوقف هذا العنف، وبناء على ذلك يكون انتهاك عرضه كعدمه، وإن حاول أن يدافع عنه يتعرض للعنف المفرط من خلال إطلاق

الرصاص العي والمطاطي من قبل الشرطة إذا حاولوا الاحتجاج على الاختطافات أو التجمهر ضد الاغتصابات، لاسيما إذا كان المنتهك من علية القوم (شيخ قبلي) -بحسب تعبير السرد:-

"بعد ساعة طوقت المكان مجموعة من سيارات شرطة مكافحة الشغب، تقافز رجال الشرطة من السيارات، في أيديهم هراوات، انهالوا بها على (الأخدام)، من كل مكان، يضربونهم بعنف... يبدي بعض الأخدام مقاومة، تستخدم الشرطة الرصاص العي والمطاطي، تصيب شابين، وتعتقل كثيرين... أصيب سالم في الرأس، تم رتق جرحه بست رتقات، زهرة أصيبت بضربات متتالية في ظهرها أقعدتها، لم تعد تقوى على النهوض" (معطاس، 2021، ص 107).

إن العنف في هذه السياقات قائم على فضح المنزع العنصري والثقافي الدافع إلى اتخاذ العنف وسيلة للاحتقار والإذلال والهيمنة على الآخر؛ ليظهر أنه ليس حالة سلوكية منفصلة عن الوعي الثقافي للفرد العنيف، بل هو نتيجة لتصوره لذاته وللآخر وسلوك كل منهما، مكانة وطبقة وعنصرًا؛ إذ معظم حالات العنف تُبنى على معرفة تجريدية، على موروث ذهني جاهز، وقوالب مصممة عن الآخرين، فيما يمكن تسميته بالوثن الذهني (خليل، 1984، ص 139)، ففي حين يشدد العنصر المهيمن دومًا على ملفوظ العنصرية في مخاطبته مستفسرًا، استفسارًا جاريًا أو متهمًا، أو معنًا كلما حاول الخادم أن يحظى بالاعتراف: "أنت خادم؟" (معطاس، 2021، ص 113)، يكون مדרךًا للإجابة مسبقًا، لكنه يبني عليها تحقيق رغبة في تأكيد المؤكد في غيرية الخادم من جهة، وهامشيته من جهة أخرى، وفي المقابل لا يملك العنصر المهيمن عليه إلا أن يبدي ألمه ووجعه جراء هذا العنف الموجه، فيقول -مثلًا- في سياق ضعف ويأس: "حسبنا الله ونعم الوكيل على بشر يعذبوننا دون أي جرم" (معطاس، 2021، ص 113)، وكذلك يقول مشخصًا العلة التي تجعل الآخر يتخذ هذا السلوك العنيف: "يحتقروننا لأننا أخدام، يتمنون لو نهلك" (معطاس، 2021، ص 114).

إن تمني العنصر المهيمن (القبيلي)، بوعيته الثقافي، وتمييزه اللوني والطبقي، وامتلاكه الجاه والمال والقوة هلاك الآخر (الأسود)، يجعل هذا الأسود، دائمًا، في سياق قلق وجودي، يفضي به إلى عدم الامتلاك وغياب الشعور بالأمان، ومن ثم إلى حيز عدم الانتماء، وكذلك الضعف الذي يجعله غير قادر على استرداد حقه، أو الدفاع عن نفسه قولًا أو فعلًا، أو إعادة الاعتبار إلى ذاته في لحظة جرح وعنف وافقتار.

فحينما يُتهم سالم في رواية (المنبوزون)، بالسرقة، ينهال عليه رجال الشرطة صفعًا وركلاً، تصحب سلوكهم العنيف الشتائم العنصرية، ومن ثم تغيب التهمة المركزية (السرقة)، تحت ضغط الوثن الذهني/ التهمة العنصرية (خادم). يقول السارد: "كان جرم سالم بأنه خادم أقطع من جرمه كسارق" (معطاس، 2021، ص 56)، تلك التهمة المبنية على صورة الخام النسقية والثقافية، التي تحفز المعنفين على مضاعفة عنفهم ضده دون رادع، يقول السارد:

"يصفعه الضابط بقوة... يرمي به في صندوق السيارة حيث يتلقفه أفراد الشرطة الذين يقبعون في صندوق السيارة بالضرب حتى يتركونه تحت أقدامهم... لم يستغرق الوقت أكثر من دقائق حتى وصلت سيارة الشرطة أمام بوابة قسم الشرطة، يتم إنزال سالم من السيارة تحت وابل من الصفعات والركلات، المستلمون المناوبون أمام البوابة يسألون ماذا فعل؟

• هذا واحد خادم سارق، يرد شرطي..

• خادم سارق..

يتناوب مناوبو البوابة عليه صفعا وركلا.. (معطاس، 2021، ص 55، 56).

في هذا السياق يغيب صوت سالم المدان المتهم بالسرقة، ويظهر العنف في السياق الذي لا ينفلت من العنصرية لغة وفعلاً وتصورًا ذهنيًا، فيختلط الصوت المتحيز بالصفعات والركلات ومشهد الدم، فضلاً عن الفعل الجمعي الذي يقوم به كل

من عرفه مصحوبًا بالصفة العنصرية التي تمثل كينونة المتهم (خادم)، فجنود الشرطة في مسرح القبض على اللص (سالم) والجنود المناوبون في قسم الشرطة، كلهم مارسوا العنف الجسدي الجارح والمهين ضد سالم، وكان مبرر عنفهم الأول هو أنه (خادم).

غير أن هذا العنف لم يتوقف عند توجيه الركلات والصفعات فحسب، ولا عند العنف العنصري المصاحب له، بل تعداه إلى المحو الجزئي الذي أتلقت يد سالم بناء عليه، وتم بترها لاحقًا، بعد ربطه وحبس الدماء عن التدفق إلى أطرافها، وضربها المتكرر، إن فعل محو اليد (بترها هنا) فعل نسقي رمزي مهيمن يدفع سالم، بوصفه خادمًا، نحو ترسيخ كينونة الخادم النسقية المصنوعة ثقافيًا المتمثلة بعدم القدرة على الاندماج أو العمل في أي شيء شريف، بما لليد من رمزية يعتمد عليها صاحبها في توفير رزقه عاملاً في خياطة الأحذية وتلميعها وبيعها، ومن ثم تحويله بعد ذلك إلى كائن مختلف، وتغيير نمط حياته كلها ليصير متسولاً بيد واحدة، ويقدم السارد هذه الحالة في قوله: "من الآن سيعمل سالم بيد واحدة، لكنه لن يستطيع العمل في مسح الأحذية وبيعها، سيكون عليه إيجاد وظيفة جديدة تحتاج إلى يد واحدة فقط. التسول هو الوظيفة الأنسب لسالم" (معطاس، 2021، ص 65).

إن هذا الفعل قائم على رفض الاعتراف بسالم كائنًا يعمل بشرف، ويحصل على قوت يومه بعرق جبينه، فضلاً عن بتر عنصر مهم في جسده ليصير عنصرًا غير مكتمل، عليه أن يواجه مصيرًا مختلفًا وحياة مجهولة. إن الخادم يبدو -في سياقات الروايات- في صورة نمطية مرغبة، يبدو في تفاصيلها وضيغًا، بلا قيمة، منحطًا، مباحًا ومستباحًا؛ لذلك لا يتورع الوعي الذي يقدمه بهذه الصورة عن جعله في مرمى الموت، والقتل بشكل مجاني، دون محاسبة للقتلة والجلادين، فإذا به يُقتل دون سبب أحيانًا، وأحيانًا يُقتل بسبب القلق مما يصدر منه قبل التأكد من نيته الفعلية من تنفيذ ذلك الفعل:

"تلبّست من في الحصن حيرة وتساؤلات، وسرت خشية من أن يقتحموا البوابة وقد اقتربت صفوفهم، فانطلقت زخات من الرصاص، سقطت على عدد منهم" (عمران، 2019، ص 11).

إن سقوط الرصاص على عدد من الأخدام بهذه البساطة، مع عدم إبداء أي رد منهم، لا ينقل الحدث، فقط مع فضاءه، إلى وعي المتلقي مجردًا من التحيز، بل يوجه المنظور نحو خشية سكان الحصن من الاختراق أو الاقتحام للحصن الذي يهدد وجودهم، ومن ثم يرر إطلاق الرصاص عليهم، ومن ثم قتل عدد منهم بتلك المحاولة المفترضة، حتى أن هذا الوعي ذاته لا يتورع أن يجعل الضحية ضحية مزدوجة مرتين، فحين ينتهك (عنصيف) ابن الشيخ عرض الخادمة (حمامة) في ليالي الحصن، وتحمل منه سفاخًا، ومن ثم تلد بابنته (زهرة)، يتم تدبير قتلها جلدًا بالسياط، بعد أن عرفت أمه (شبرقة) حقيقة أن الطفلة هي ابنته، لتبقى هذه الطفلة لاحقًا في خوف نفسي مستدام تتساءل دوما لماذا (قتلوا أمي؟) بعد تقديم مشهد العنف وتفاصيله في مشهد سردي عنيف:

"فتحت زهرة عينها ذلك الصباح لتجد نفسها على فراش لم تعتده... الحراس يسوطون كائنًا يتلوى بين أقدامهم... يتعاقب الأزيز ذابحًا للهواء وذلك الجسد يتلوى، ترى ذلك الكائن وقد آدميت أطرافه... أحست بما يذبح روحها وهي ترى مرق ثوب يشبه ثوب أمها يتطاير... وصلت إلى الساحة ليتأكد لها أنها أمها... زحفت وصغير السياط يتعالى... لامست أصابع أمها الدامية، هزت كتفها صارخة، لتكتشف همود جسمها، احتضنتها وأخذت تتمرغ فوق صدرها حتى فقدت وعيها" (عمران، 2019، ص 30).

إن العنف -في هذا السياق- ذريعة للاستقواء، لكنه في السياق المضمر يمثل أداة من أدوات الحفاظ على المركز نقيًا، لا تشوبه خطيئة الزنى المختلط (بين ابن الشيخ/القبيلي ذي النسل النقي، والخادمة المهيمشة ذات النسل غير النقي من وجهة



نظر نسقية تغذيها عنصرية الوعي والسلطة)، كما أنه أداة من أدوات مضاعفة امتلاك السلطة من خلال منع المعرفة عن المحيط من كون عنصيف ابن الشيخ قد وقع في الخطيئة مع الخادمة، وهو ابن المركز الاجتماعي الذي يمثل أعلى الهرم الطبقي، في حين تُمثّل الخادمة حمامة أدنى الهرم، وهو ما يبرر معي هذا العنف على هذه الشاكلة المفرطة في القسوة، جامعاً بين العنف الجسدي المسلط على الأم (حمامة)، والنفسي المسلط على ابنتها الطفلة (زهرة)، لكنه بالمقابل قد حافظ على صورة المركز الاجتماعي نقية، حينما أخفى معالم جريمته بقتل الضحية دون مبرر، ودون معرفة القتل والجلادين بجرم الضحية التي سفكوا دمها بناء عليه.

ويظهر العنف الجسدي أداة من أدوات عدم القبول بالآخر، ورفض اندماجه معه، أو تأديته أي عمل مهما يكن من الأعمال التي يحاول فيها الخادم تذويب الحاجز العنصري، كتأديته لشعائر العبادة، إماماً للمصلين من الشريحة الأعلى مثلاً، فيتعرض للتعنيف والضرب:

"ما حدث أن سرور دفع بنفسه إلى مقدمة أحد صفوف المصلين المتأخرين ليكون إماماً لهم. لكنه ما إن بدأ بتلاوة الشعائر حتى أمسكه أحدهم من عضده وجذبه إلى الخلف صارخاً: (أعوذ بالله. آخر الزمان يؤم بنا خادم)، فانتبه إليه بقية المصلين، وراحوا يدفعونه إلى باب المسجد، وهو يصيح (أين المساواة...)" (المقري، 2021، ص 70).

إن المجتمع العنصري حينما يحاول الحفاظ على صورته نقية بعد خدشها بعنفه ضد الأخدام (الاغتصاب)، أو حينما يرفض الصلاة خلف خادم، لا يتوانى أن يستعمل العنف على طريقة المحو الكلي ضد هذا الآخر من أجل تحقيق ذلك، دون أن يفكر بالعواقب التي لا تهمة أساساً، فهو يدرك أنه لن يعاقب، ولن يكون مساءلاً من أي جهة ذات سلطة أعلى أو أدنى، بل قد تتحول هذه السطلة إلى أداة من أدوات العنف الموجه نحو الأخدام، كما حدث في رواية (النفطة السوداء)، فحينما خرج الخادم (أحمد بكير) لاستكشاف المدينة ومعرفة تفاصيلها، مر بجوار القصر الرئاسي، ليلتلفه العساكر بالضرب الجرح، والركل، والعنف المفرط قوة وإهانة لتنداح بعد ذلك صور العنف بأشكال مختلفة (اللفظي والجسدي)، وتوجه إليه بناء عليها، تهم تغير مجريات حياته كلها، يقول السارد: "وما هي إلا دقائق ويصل إليه كوكبة من العساكر المسلحة تبطش به ركلا وضرباً مبرحاً لم يستفك منه" (عبدالحافظ، 2010، ص 16).

إن الخادم (أحمد بكير) بوصفه رمزاً للخادم الشغوف باستكشاف العالم، والبحث عن حياة كريمة (كان أعلى ما يتوق إليه هو الهجرة خارج الوطن من أجل الحصول على المال ليوفر حياة كريمة له ولأسرته)، قد وقع ضحية لعنف جنود الدولة، إذ عملوا على تحويله إلى سجين سياسي بتهمة (التخريب)، ومورس عليه أقصى أصناف التعذيب ليتحول بعد ذلك إلى أداة من أدوات البطش بيد الدولة، وتم استقطابه بعد جلسات التحقيق والتعذيب ليصبح جندياً يقاتل مع الجنود الذين عذبوه، جهات لم يكن يعلمها (المخبرين من الحزب الاشتراكي المواليين لجنوب اليمن)، وليس على وعي بأيديولوجياتهم أو أهدافهم.

في سياقات العنف الجسدي كله يظهر المجتمع في حالة راسم لثقافة العنف، وموجهاً لها من أجل الحفاظ على هويته، أو نقاء نسبه، وبالمقابل يظهر مجتمع الأخدام متلقياً للعنف بدرجاته المختلفة، وإن حاول أن يقدم رد فعل عليه- مهما يكن مدنياً- يتلقى العنف من الجهات الرسمية وتلاشى حركته دون تحقيق أي هدف منها.

النتائج:

برزت الأنساق الثقافية الدافعة إلى اتخاذ العنصر المهيمن العنف أداة للقمع والهيمنة والإقصاء وعزل الآخر، وهي أنساق تنوعت بين الوعي المضاعف بالذات العنيفة، والتقليل من شأن الآخر، وفرض السلطة والقوة ضد الآخر؛ ومنها: نسق



العنصرية، ونسق السلطة التي يتبناها العنصر المهيمن في تصورات وحياته، ونسق التعالي، ونسق الجاه والإحساس بالكمال ونقاء العرق وقذارة الآخر.

تدرجت مظاهر العنف، في الروايات المدروسة، من العنف اللفظي الخادش للكرامة والمشاعر، إلى العنف الجسدي المميت، الماحي للجسد كلياً أو جزئياً، وفي كل حالات العنف كان الحافز الأول للقيام به هو السؤال العنصري الأبرز القائم على استحضار الاختلاف لونياً واجتماعياً وعرقياً (خادم/ أسود مقابل قبيلي/ أبيض).

استطاعت الروايات المدروسة فضح مظاهر العنف ضد الأخدام (المهمشين - السود)، وتشخيص مستوياته المتعددة، مبدية إياه في شكله الأولي (العنف اللفظي)، والثانوي (العنف الجسدي)، غير مبرر بشكل مقنع، سوى أن المَعْنَف (خادم - أسود - مختلف)، بالرغم أن معظم السياقات لم تكن الشخصيات العنيفة بحاجة إلى القيام بأي عنف، ولم يكن عنفها مبرراً سوى اتكائها على ما تجسده التصورات الذهنية من كون الخادم قذراً محتقراً لا يستحق الاحترام ولا الاندماج في المجتمع. يظهر العنف دوماً مصحوباً بزعة التفوق العرقي، ومرتبباً بخلفيات المعنّف الثقافية التي تجعله يشعر دوماً بالفوقية والتعالي على الخادم، وعدم تقديره، وهو بناء على ذلك لا يجد أي مانع أخلاقي أو سياسي أو ديني يمنعه من اتخاذ العنف أداة لمواجهة الآخر واستغلاله وعزله، ويظهر ذلك كله من إحساسه الدائم بقذارة الآخر ونجاسته، وضعف عرقه.

المراجع

- إدجار، أ.، وسيدجويك، ب. (2014). *موسوعة النظرية الثقافية* (هناء الجوهري، ترجمة) المركز القومي للترجمة.
- أشكروفت، ب.، وجريفيت، ج.، وتيفين، ه. (2010). *دراسات ما بعد الكولونيالية: المفاهيم الرئيسية* (أحمد الروبي، وأيمن حلي، وعاطف عثمان، ترجمة؛ ط.1) المركز القومي للترجمة.
- برديو، ب. (1994). *العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي* (نظير جاهل، ترجمة؛ ط.1)، المركز الثقافي العربي.
- خليل، أ.خ. (1984). *المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع* (ط.1). دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشرجي، ق. ن. (1986). *الشرائع الاجتماعية في المجتمع اليمني* (ط.1). دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، ومركز الدراسات والبحوث اليمني.
- الشعري، ج. (د.ت). *غير مشروعة، مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع.*
- عبد الحافظ، إ. (2010). *النطفة السوداء* (ط.1). مركز الحضارة.
- العريقي، أ.ق. (2020). *زهر الغرام* (ط.1). دار راشد للنشر.
- عمران، أ. (2019). *حصن الزيدي* (ط.1). دار نوفل.
- عيسى، م.، وعبدالرزاق، ش. (2022). *تجليات العنف في رواية سيران وجه رجل متفائل، مجلة طينة للدراسات الأكاديمية، 5(2)، 919-902.*
- فانون، ف. (2004). *بشرة سوداء أقنعة بيضاء* (خليل أحمد خليل، ترجمة؛ ط.1)، منشورات أنيب، ودار الفارابي.
- القبيلي، ذ. ي. (2023). *تحليل نقدي لخطاب التنمر الإلكتروني. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 5(1)، 1-122.*
- <https://doi.org/10.53286/arts.v5i1.1440>
- ليتش، ف. ب. (2022). *النقد الثقافي: النظرية الأدبية وما بعد البنيوية* (هشام زغلول، ترجمة؛ ط.1)، المركز القومي للترجمة.
- المحفلي، م. (2021). *العنصرية ضد السود في اليمن: المظاهر وسبل المواجهة*، <https://www.yohr.org/up/1640168318.pdf>
- معطاس، ر. (2021). *المنبونون* (ط.1). مركز (د).



المقري، ع. (2011). *طعم أسود... رائحة سوداء* (ط.2). دار الساقى.
ابن منظور، م. (1414). *لسان العرب* (ط.3). دار صادر.
هاشم، م. ه. (2022). *تمظهرات العنف في الرواية العربية المعاصرة (النفي - المحو - الانتهاك)*، *مجلة العلوم الإنسانية*، (30)، 323-307.

Arabic References

- Idjār, U., wsydjwyk, b. (2014). *Mawsū'at al-naẓariyah al-Thaqāfiyah* (Hanā' al-Jawharī, tarjamat) al-Markaz al-Qawmī lil-Tarjamah.
- Ashkrwft, b., wjryfyt, j., wtyfyn, H. (2010). *Dirāsāt mā ba'da al-kūlūniyāliyah : al-mafāhīm al-ra'īsīyah* (Aḥmad al-Rūbī, wa-Ayman Ḥilmī, w'atf 'Uthmān, tarjamat; 1st ed.) al-Markaz al-Qawmī lil-Tarjamah.
- Brdyw, b. (1994). *al-'unf al-ramzī, baḥṭh fi uṣūl 'ilm al-ijtimā' al-tarbawī* (Naẓīr Jāhil, tarjamat; 1st ed.), al-Markaz al-Thaqāfī al-'Arabī.
- Khalīl, U. Kh. (1984). *al-mafāhīm al-asāsīyah fi 'ilm al-ijtimā'* (1st ed.). Dār al-ḥadāthah lil-ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Al-Sharjābī, Q. N. (1986). *al-sharā'ih al-ijtimā'iyah fi al-mujtama' al-Yamanī* (1st ed.). Dār al-ḥadāthah lil-ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī', wa-Markaz al-Dirāsāt wa-al-Buḥūth al-Yamanī.
- al-Shī'rī, J. (N. D). *ghayr mashrū'ah*, Mu'assasat ystrwn lil-ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- 'Bdālḥafz, I. (2010). *al-nṭf al-sawdā'* (1st ed.). Markaz al-Ḥaḍārah.
- al-'Urayqī, U. Q. (2020). *Zahr al-gharām* (1st ed.). Dār Rāshid lil-Nashr.
- 'Umrān, A. (2019). *Ḥiṣn al-Zaydī* (1st ed.). Dār Nawfal.
- 'Isā, M., w'bdālṛzāq, Sh. (2022). Tajalliyāt al-'unf fi riwāyah syrān wajh rajul Mutafā'il, *Majallat ṭbnh lil-Dirāsāt al-Akādīmīyah*, 5 (2), 902-919.
- Fānūn, F. (2004). *bshrh sawdā' Aqni'at bayḍā'* (Khalīl Aḥmad Khalīl, tarjamat; 1st ed.), Manshūrāt anyb, wa-Dār al-Fārābī.
- Al-Qabīlī, Z. Y. (2023). Critical Analysis of Cyberbullying Discourse. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 5(1), 1-122.
<https://doi.org/10.53286/arts.v5i1.1440>
- Lytsh, F. b. (2022). *al-naqd al-Thaqāfī : al-naẓariyah al-adabīyah wa-mā ba'da al-binyawīyah* (Hishām Zaghlūl, tarjamat; 1st ed.), al-Markaz al-Qawmī lil-Tarjamah.
- al-Maḥfālī, M. (2021). *al-'unṣuriyah ḍidda al-Sūd fi al-Yaman : al-Mazāhir wa-subul al-muwājahah*,
<https://www.yohr.org/up/1640168318.pdf>
- M'tās, R. (2021). *al-manbūdḥūn* (1st ed.). Markaz (D).
- al-Muqrī, 'A. (2011). *Ṭā'm Aswad.. Rā'ihāt sawdā'* (2st ed.). Dār al-Sāqī.
- Ibn manzūr, M. (1414). *Lisān al-'Arab* (3rd ed.). Dār Ṣādir.
- Hashim, M. H. (2022). tmḡhrāt al-'unf fi al-riwāyah al-'Arabīyah al-mu'āshirah (al-nafy-al-maḥw-al-intihāk), *Majallat al-'Ulūm al-Insāniyah*, (30), 307-323.





The Theme of Extremism in the Novel *Pigeons Don't Fly in Buraidah*: A Study in Narrative Discourse

Dr. Mohammed Bin Khalifa Bin Battah Al-Khezzi^{*} 

mo.alkhezzi@qu.edu.sa

Abstract:

This study explores the theme of extremism in *Pigeons Don't Fly in Buraidah* by Saudi novelist Yousef Al-Muhaimid, focusing on its narrative discourse through description, analysis, and interpretation of its semantic structure. The research examines extremism in relation to place, character, events, and proposed solutions. The novel's narrative discourse demonstrates a dense and impactful presence of this theme, integrating spatial descriptions, character development, and event construction to portray a vision opposing extremism. The study reveals how the narrative reflects the human condition under the dominance of extremism, highlighting critical situations that complicate achieving satisfactory resolutions. The research is structured into an introduction, preface, and two sections: the first addresses extremism in terms of place and character nature, while the second focuses on extremism in state and resolution. The findings emphasize the centrality of religious extremism in the novel, making it the primary narrative focus. The novel's comprehensive depiction of religious extremism critiques its social, moral, and historical dimensions. However, it occasionally adopts a counter-extremist stance, exaggerating its representations and blending reality with fiction to the point of narrative extremism, which influences the overall portrayal and critique of the phenomenon.

Keywords: Narrative Discourse, Extremism Discourse, Saudi Novel, Novelistic Place, Counter-violence.

^{*} Assistant Professor of Narratives, Department of Arabic Language and Literature, College of Languages and Humanities, Qassim University, Buraidah, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Khezzi M. B. K. B. B. (2025). The Theme of Extremism in the Novel *Pigeons Don't Fly in Buraidah*: A Study in Narrative Discourse, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 164-185.

© 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.



ثيمة التطرف في رواية الحمام لا يطير في بريدة: دراسة في الخطاب السردى

د. محمد بن خليفة بن بطاح الخزي^{*}

mo.alkhezzi@qu.edu.sa

الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى مقارنة ثيمة التطرف في رواية (الحمام لا يطير في بريدة) للروائي السعودي يوسف المحميد، من خلال رصد وتتبع خطابها السردى، وتناوله بالوصف والتحليل والتأويل، عبر نسيج علاقاته الدلالية. وقد التفتت الدراسة إلى ثيمة التطرف مكاناً، وطبيعة شخصية وحديثة، وإلى ثيمة التطرف حالة وحلاً. وقد اتسم حضور ثيمة التطرف في خطاب الرواية المدروسة السردى بالكثافة والتأثير، إذ تضافرت العناصر السردية والتأملت لتفضي إلى حالة حكاية أكدت على رؤية رافضة للتطرف سواء من خلال المعجم المكاني، أم نمط الشخصيات وسماتها وحالاتها وتحولاتها، أم طريقة بناء الحدث السردى وامتزاجه المقصود في حالات متنوعة بالواقع، ثم في تجذير الحالة الإنسانية الناجمة عن هيمنة ثيمة التطرف ودفعها إلى أوضاع حرجة عقدت في مجملها إمكانية الوصول إلى حلول مقنعة. وقد تم تقسيم البحث إلى مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، المبحث الأول: ثيمة التطرف.. المكان والطبيعة، المبحث الثاني: ثيمة التطرف.. الحالة والحل. وتوصل إلى أن حضور ثيمة التطرف الديني كان حضوراً لافتاً في الرواية، جعل خطابها السردى الخطاب الأبرز والأهم والوحيد، وقد أثر شمول حضور ثيمة التطرف الديني وعمومه بفعالية بالغة في تشكل خطاب أدان ظاهرة التطرف الديني، وحملها مسؤوليتها الاجتماعية والأخلاقية والتاريخية، لكنه رد عليها تطرفها بتطرف سردي مضاد حين بالغ في بعض المواضع في تصويرها وتشكيلها وخلق أوراقها.

الكلمات المفتاحية: الخطاب السردى، خطاب التطرف، الرواية السعودية، المكان الروائي، العنف المضاد.

^{*} أستاذ السرد المساعد بقسم اللغة العربية وآدابها-كلية اللغات والعلوم الإنسانية- جامعة القصيم- بريدة- المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الخزي، م. ب. خ. ب. ب. (2025). ثيمة التطرف في رواية الحمام لا يطير في بريدة: دراسة في الخطاب السردى، الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 7 (1): 164-185.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

يمكن وصف الروائي يوسف المحيميد بأنه أحد أهم الروائيين السعوديين سواء على مستوى الكم أم الكيف حيث صدرت له عدة روايات مثل: (لغظ موتى) و(فخاخ الرائحة) و(القارورة) و(نزهة الدلفين) و(الحمام لا يطير في بريدة) و(رحلة الفتى النجدي) وغيرها. ولم يكتف المحيميد بالإنتاج الروائي الكمي حين قرنه بالجودة الفنية المتأتية عن تمكن من الأدوات الإبداعية والوعي بمتطلبات الرواية بوصفها جنسًا أدبيًا سرديًا له شكله الخاص. أظهر المحيميد في رواية الحمام لا يطير في بريدة (2009) رؤية متقدمة عالجت في مجملها ثيمة التطرف الديني عبر خطاب سردي محكم وظف فيه عناصر فنية متنوعة: فالمكان الروائي كان مكان ولادة وحياة قيم التطرف، والشخصية هي شخصية المتطرف أو شخصية الإنسان الذي عانى آثار التطرف والمتطرفين خاصة على الصعيد الاجتماعي، والأحداث كانت أعمال المتطرفين أو آثارها، وهكذا فإن تفاصيل السرد وحالات الشخصيات وتحولاتها إنما تؤدي إلى ثيمة التطرف.

تسعى هذه الدراسة إلى مقارنة ثيمة التطرف في رواية الحمام لا يطير في بريدة للمحيميد بالقراءة والتحليل وتتبع الدلالات الظاهرة والخفية بغرض التوصل إلى رؤية شاملة متأسسة على مكونات فنية كالمكان والشخصية والحدث من جهة، ونظامية إياها في خطاب سردي عام يفرض إلى دلالة منسجمة ومعنى متسق من جهة أخرى. ومن أجل تحقيق هذا الهدف نهج الباحث نهج الوصف والتحليل والتأويل ورصد الدلالات وحصرها للوصول إلى مقارنة فعالة تجيب عن جملة من التساؤلات، منها:

1. ما مكان ثيمة التطرف في رواية الحمام لا يطير في بريدة؟
 2. ما طبيعة ثيمة التطرف في رواية الحمام لا يطير في بريدة؟ وما علاقة تلك الطبيعة بمكوني الشخصية والحدث؟
 3. ما الحالة الإنسانية الناجمة عن ثيمة التطرف في رواية الحمام لا يطير في بريدة؟ وكيف عبر عنها السرد؟
 4. ما الحل الذي اقترحه السرد لمعالجة ثيمة التطرف في رواية الحمام لا يطير في بريدة؟
- للإجابة عن هذه التساؤلات قسم الباحث الدراسة إلى تمهيد ألقى فيه الضوء على بعض المصطلحات والمفاهيم الموظفة في الدراسة، ومبحثين: الأول بعنوان: ثيمة التطرف.. المكان والطبيعة، وفيه مطلبان: الأول: المكان، والثاني: الطبيعة؛ من خلال الشخصية والحدث، والمبحث الثاني بعنوان: ثيمة التطرف.. الحالة والحل، وفيه مطلبان: الأول: الحالة، بالأسلوبين المباشر والرمزي، والثاني: الحل، وقبل ذلك مقدمة وبعده خاتمة تضمنت أهم النتائج.
- وتستمد الدراسة أهميتها من اتجاهها نحو مقارنة موضوع ذي أهمية بالغة؛ إذ كان التطرف ولا يزال قضية متماسة مع حياة الإنسان العربي في مظاهرها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية كافة وغير ذلك، ثم تأخذ الأهمية بعدًا آخر حين يطرح التطرف بصفته ثيمة روائية؛ لأن في الجنس الأدبي الروائي مساحة شاسعة وإمكانات واسعة لتقديم الرؤى والأفكار وفق بناء فني له سماته الخاصة. من أجل ذلك مثلت ثيمة التطرف في رواية الحمام لا يطير في بريدة ليوسف المحيميد إشكالية بحثية قدر الباحث إمكانية مقاربتها ودراستها وسبر غورها، خاصة أنه لم يجد -حسب تتبعه- كتابة خصّتها بالدراسة والتحليل.

التمهيد:

اعتمدت الدراسة جملة من المفاهيم والمصطلحات السردية مفيدة منها ومتوسلة بأدواتها للتوصل إلى نتائج واضحة ومتماسكة، مثل المكان والشخصية والحدث والخطاب، وذلك في سياق مقارنة ثيمة التطرف خاصة بمعناه الديني ذي الامتدادات الاجتماعية. يمكن تصنيف رواية الحمام لا يطير في بريدة بأنها رواية اجتماعية، والرواية الاجتماعية هي "الرواية

التي تقدم شخصاً يشبهون شخصيات الواقع المعيش في ظروف اجتماعية مختلفة ويسهل التعرف عليها" (هينكل، 2005، ص 77)، بمعنى أنها الرواية التي تستمد أحداثها وشخصياتها وأمكنها من الواقع، ابتداءً من محاولة إيهام المتلقي بواقعية ما، لكنها مع ذلك تبقى في إطار الخيال.

تتأسس الرواية الاجتماعية أو الواقعية على العلاقة بين الواقع والأدب عمومًا وبين الواقع والجنس الروائي على وجه الخصوص حيث "شغلت العلاقة بين الأدب والواقع مختلف الاتجاهات والتيارات النقدية" (صيداوي، 2008، ص 19). ورغم تفاوت الآراء ووجهات النظر فإن العلاقة بين الأديب وواقعه مما لا يمكن تجاهله وصرف النظر عنه، حيث إن الأديب أو الروائي تحديدًا كائن اجتماعي محاط بالناس والأحداث والأشياء والملابس والظروف؛ ما يرجح تأثره بها وتوظيفه لها في إنتاجه الروائي.

و"إذا أخذنا بعين الاعتبار، الارتباط الوثيق بين كتابة الرواية والظروف التي يعيش المجتمع في ظلها" (ألن، 1997، ص 85)، فإن حضور قيمة التطرف في رواية محلية، وفق الاشتراطات الفنية، كان حضورًا منسجمًا مع إنسانية الروائي وانخراطه في هموم مجتمعه وتأثره بما يتأثر به، حيث مثل التطرف ظاهرة دينية ذات امتدادات اجتماعية بالغة التأثير.

وتحليل دلالة مصطلح التطرف اللغوية على نهاية الشيء، حيث إن "الطُرف: مصدر قولك طُرفت الناقة، بالكسر، إذا تطرفت أي رعت أطراف المرعى ولم تختلط بالنوق" (ابن منظور، د.ت، 216/9)، و"طرف كل شيء منتهاه" (ابن منظور، د.ت، 217/9)، و"يقال: تطرُفت الشمس: دنت للغروب" (مجمع اللغة العربية، 2004، ص 555)، وتطُرف "جاوز حد الاعتدال ولم يتوسط" (مجمع اللغة العربية، 2004، ص 555).

ويتعلق التطرف بمعناه المعاصر بنهايات الأشياء وبعدها عن المناطق الوسطى، وبهذا فالتطرف الديني يعني مشادة الدين والتشدد في تعاليمه والأخذ بمظهرها، والغفلة وربما التغافل عن جوهر الدين وروحانيته وتسامحه ووسطيته ومحاولة بسط السيطرة والنفوذ خاصة على سواد المجتمع وأفراده؛ ما يحول الدين في أحيان كثيرة إلى أداة يوظفها المتطرف لتحقيق أهدافه الخاصة.

ويرتبط التطرف بهذا المعنى بالغلو والتعصب الديني الذي يعني التزمت والغلو والتمسك الضيق الأفق بعقيدة أو فكرة دينية؛ مما يؤدي إلى الاستخفاف بآراء ومعتقدات الآخرين ومحاربتهم والصراع ضدها وضد الذين يحملونها، وهي حالة مرضية على المستوى الفردي والجماعي تدفع إلى سلوك يتصف بالرعونة والتطرف والبعد عن العقل والاستهانة بالآخرين (ينظر الكيالي، د.ت: 768/1).

لقد جاء التطرف بمعناه الديني قيمة أساسية في رواية الحمام لا يطير في بريدة، حيث تضافرت العناصر الفنية المتنوعة واحتشدت معانها لتفضي إلى دلالة خطابية عامة تدين التطرف وممارسات المتطرفين، وإذ نقول الخطاب فإن المقصود به على المستوى اللغوي: "كل كلام تجاوز الجملة الواحدة سواء كان مكتوبًا أو ملفوظًا" (الرويلي والبازي، 2007، ص 155). أما على المستوى الاصطلاحي السردى فإن البعض يستعمل مصطلحي الخطاب والسرد للإحالة على دلالة واحدة، ويستعمل آخرون مصطلح الخطاب، وغيرهم يستعمل مصطلح السرد، وعلى كل الأحوال فإن المقصود بالخطاب السردى "الطريقة التي تحكى بها القصة" (بوعزة، 2010، ص 71)، و"الكيفية التي تروى بها القصة" (لحمداني، 2000، ص 45)، وهذا المفهوم متعلق بما سكَّه الشكلاونيون الروس في الربع الأول من القرن العشرين حين ميزوا بين المتن الحكائي الذي يعني الحكاية بشكلها الخام وترتيبها السببي والمبنى الحكائي الذي يعنىها مسرودة بطريقة فنية معينة ومن ثم فإن "الخطاب في علم السرديات هو كيفية تقديم النص السردى في مقابل الحكاية التي تعنى بالمتن الموضوعي" (النعمي، 2004، ص 35).

إن الخطاب السردى هو كيفية وطريقة يقدم بها الراوى حكايته، يمكن التقاطها من خلال القراءة وإعادة القراءة والتحليل والتأويل وربط الدلالات ونظمها وربما هدمها وإعادة ترتيبها، حيث إن الرواية بأحداثها ومكانها وزمانها وشخصياتها وحبكها تبدو أمام القارئ الحاذق شبكة خطابية يمكن للملمة أطرافها والإحاطة بخطها العريض، إذ "يظهر الخطاب في الرواية بأشكال متنوعة وبمستويات متغايرة" (فاليث، 2013، ص 68)، و"مهمتنا في تحليل الخطاب محصورة في تحليل شبكة العلاقات المتأينة أو المتزامنة بين عناصر الملفوظ" (الحميري، 2009، ص 13).

وعند تحليل الرواية ودراستها يتبين توظيف المحميد للمكونات الفنية إجمالاً لتجذير ثيمة التطرف بوصفها الثيمة الروائية الأساسية، ولعل أهمها مكون المكان الذي يمثل "مكوناً محورياً في بنية السرد بحيث لا يمكن تصور حكاية بدون مكان" (بوعزة، 2010، ص 99، واصل، 2021)، ومن ثم فقد تشكل في الرواية للتأكيد على مكان التطرف المراد، وأنه ليس في أي مكان آخر وإنما في هذا المكان. والأهمية لا تقل فيما يتعلق بمكوني الشخصية والحدث، حيث "تمثل الشخصية مع الحدث عمود الحكاية الفكري" (القاضي وآخرون، 2010، ص 270)، بل إن "التشخيص هو محور التجربة الروائية" (هينكل، 2005، ص 177)، ولذلك فإن شخصيات الرواية كانت في مجملها شخصيات متطرفة أو شخصيات تتعرض لأثار التطرف السلبية، وأحداثها أحداث متسمة بالتطرف منطبعة به، أو ردود أفعال لها.

المبحث الأول: ثيمة التطرف.. المكان والطبيعة

تحدد ملامح ثيمة التطرف في رواية الحمام لا يطير في بريدة من خلال عدة بؤر دلالية متوزعة ومتضاربة بطريقة فنية ومؤدية إلى صورة ذات أبعاد ظاهرة بالغة الجلاء والوضوح. ويتأسس بناؤها على محاولة الإجابة عن تساؤلين مهمين: التساؤل الأول، تساؤل المكان، أين؟ أي أين مكانها؟ والتساؤل الثاني، تساؤل الطبيعة، ماذا؟ أي ما طبيعتها؟ وفي الإجابة عن هذين التساؤلين يمكن ملاحظة توظيف السرد لكل ما يمكنه من تحقيق إجابة مؤكدة، محصورة، نافية أي احتمالية قرائية، مستبعدة أي مسرب تحليلي قد يورط القارئ في مقارنة قضية غير مقصودة، أو يفضي به إلى احتمال دلالي غير مراد.

أولاً: المكان

أكد السرد على مكان ثيمة التطرف بطريقة لافتة حشد فيها معجماً لفظياً بالغ الثراء والتنوع أحال في مجموعه على مكان محدد واضح المعالم سعى فيه المدن والأحياء والطرق والشوارع والجوامع والمساجد والوزارات والجهات الحكومية والمستشفيات والجامعات والمكتبات ومراكز التسوق والترفيه وغيرها من التفاصيل المكانية. وإن بدا المعجم المكاني مبالغاً فيه في بعض المواضع فقد أدى دوره المتوائم مع غرض وجوده في حصر الدلالة الثقافية وتعميقها وترسيخ وجودها. لقد بُني مكان ثيمة التطرف السردية العامة بألية مقصودة اعتمدت نهج الإغراق المعجمي السافر بحيث لم يترك بانيه فرصة للتأويل ولا فرجة للقراءة والتحليل وكأنه أراد القول إنَّ المكان هو المكان المحدد والموصوف وليس أي مكان آخر، ومن ثم فإنَّ إشكالية التطرف المعالجة إشكالية محلية بحتة.

انحصر مكان ثيمة التطرف وفق بنائه المعجمي في مكانين اثنين: المكان الأول القصيم، مدينة بريدة تحديداً، والمكان الثاني مدينة الرياض، وقد جاءت مفردات المكان الثاني أكثر تفصيلاً، وكانت كثافتها التكرارية أعم وأشمل، ويمكن فهم أفضلية مدينة الرياض المعجمية في سياق أهميتها بوصفها المسرح الأول لأحداث الرواية، أو لنسبة كبيرة منها، بينما كانت مدينة بريدة خلفية تاريخية حضرت حضوراً فاعلاً وأسهمت في تشكُّل الأحداث وصورته الشخصية وتحولات السرد دون تحقُّق معجمي واضح.

ابتدأ معجم القصيم بالتوصيف العام لمفردات نحو: القصيم، بريدة، بتكرار بلغ أربعين تكرارًا، ثم بالتفصيل في أحياء مدينة بريدة بمفردات نحو: المريدسية، حي البشر، حي القوقع، حي التغير، الجردة، بتكرار بلغ ثمانية عشر تكرارًا، ليكون مجموع مفردات المعجم سبع مفردات، بثمانية وخمسين تكرارًا. بينما تكثف معجم مدينة الرياض بحضور مفردات شديدة الغنى والتنوع، توزعت على عدة مجموعات معجمية: حيث بدأ بمجموعة الرياض وأحيائها من خلال مفردات الرياض المدينة، ثم أحيائها نحو: السويدي والبطحاء والثمامة والعليا والصالحية وسلطانة ومنفوحة والمرع والزهوة والشفاء وبدر والملك فهد والروضة والسليمانية والمروج والقدس وغبيرة والنسيم والمعزيلة وشبرا والمصيف والملز وخنشلية وعتيقة وغرناطة والعمار والديرة والمغرّزات والورود والغدير والحاير والجرّادية ودخنة والمعدّر.

ثم انتفى إلى مجموعة الطرق، والشوارع، والمعالم عبر مفردات الطرق: الإمام والملك عبدالعزيز والملك فهد والملك عبدالله والقصيم ومكة المكرمة والدمام والجامعة وخالد بن الوليد وأبي بكر الصديق، ومفردات الشوارع: الظهرية والسويم والثمامة والثلاثين والعروبة والخزان والوزير وسدير وعسير والعصارات والتحلية والعليا والبطحاء والتخصصي والعطاييف وسيدة الرؤساء وليلى الأخيلية والدائري الشمالي والدائري الجنوبي والدائري الشرقي ومخرج 25 ومخرج 10 وجسر قوى الأمن وجسر الوشم، ومفردات المعالم: برج المملكة وبرج الفيصلية.

ثم المجموعات الثلاث التالية وفيها مجموعة الأسواق، والمقاهي بمفردات: سوق غرناطة وسوق الأندلس والعليا مول وبندة وكافور وأسواق التميمي وأسواق العويس وأسواق العثيم وسوق الهرم وسوق الجفّال وسوق عتيقة وحراج ابن قاسم ومقهى الشلال وستارباكس وحديقة الفوطة، ومجموعة الوزارات والجامعات والمكتبات، ومفرداتها: وزارة الداخلية ومبنى الجوازات ووزارة التربية والتعليم ومركز الملك عبدالعزيز الحضاري وجامعة الملك سعود وكلية الإمامة ورئاسة تعليم البنات والإشراف التعليمي النسوي وسجن النساء ودار رعاية الفتيات ومكتبة الملك فهد ومكتبة جريب.

وأخيرًا مجموعة الجوامع، والمساجد، والمستشفيات وفيها مفردات: جامع الراجحي وجامع الجوهرة وجامع محمد بن عبد الوهاب وجامع السديري وجامع الصانع ومسجد الفتوح ومسجد العيد ومستشفى الملك عبدالعزيز ومستشفى الملك خالد الجامعي والمستشفى المركزي ومستشفى الشميسي ومستشفى الأطفال.

ثانيًا: الطبيعة

أ- الشخصية

بعد التأكيد على المكان ينتقل السرد محاولاً الإجابة عن التساؤل الثاني: تساؤل الطبيعة، ما طبيعة الثيمة التي مكانها بريدة والرياض؟

لمقاربة تساؤل الطبيعة يقترح التحليل عدة منافذ دلالية تحيل في مجموعها إلى إشكالية سردية رئيسية متعلقة بالتيارات الدينية المتطرفة ذات الطابع الاجتماعي مع التركيز في إحالتها على عنصر الشخصية سواء في خلق السرد للشخصية المتطرفة التي يُعزق في وصفها وتتبع سماتها الخارجية: الخلقية منها كاللحية والبدانة وقصر القامة، والخلقية كالغُبوس وانعقاد الحاجبين، وطبيعة الملابس وطريقة ارتداؤها، أم عبر تسمية التيارات والاتجاهات والتنظيمات والجماعات التي تنتهي لها هذه الشخصية وتتحرك ضمنها بأسمائها الحقيقية ذات المرجعية الواقعية مع ذكر عدة أسماء لشخصيات فاعلة ومصطلحات دينية متداولة.

يركز السرد بإصرار على رسم ملامح شخصية دينية متطرفة عنيفة وخطيرة ومدمرة ومقصية للآخرين بكافة انتماءاتهم وتوجهاتهم واسمًا إياها بسمات خلقية وخلقية ذات طابع كاريكاتوري مثير للسخرية والضحك، مستفيدًا خلال

ذلك من الإمكانيات السردية من جهة، وماتحًا في الوقت نفسه من الواقع، حيث يمكن التعرف على تلك الشخصيات والتقاط سماتها وصفاتها في المحيط الديني والاجتماعي المحلي، وفي أحيان كان يذكر الأسماء الواقعية الصريحة. تتسم الشخصية الدينية المتطرفة من حيث الشكل الخارجي بسمات خلقية تنتزعها من إنسانيتها التي تفترض الاختلاف والتنوع وتضعها في إطار كاريكاتوري موحد على الرغم من تعدد الشخصيات الدينية وتنوع خلفياتها ومشاربها وطبقاتها الاجتماعية؛ فالمتدين قصير القامة، بدينٌ ظاهرُ البطن مستديره، ضخْمُ الجثة، لحيته كثَّة غير مرتبة، تنتفض أحيانًا وتنفلق إلى شطرين بسبب طولها أحيانًا أخرى. والمتدين قصير القامة ظاهر البطن ضخْمُ الجثة كُثُ اللحية له عينان حادَّتان وحاجبان معقودان ووجهٌ عابس وصارم، كما أنه يتصرف طيلة الوقت بانتهازية مثل ذئبٍ متخفٍّ ويتحرك كنمرود. ولا يكفي السرد بتقديم الشخصية المتدينة المعنية بسمات خلقية ذات إحياءات محددة محيلة إلى واقع محلي وإنما يؤكدُها من خلال زوايا دلالية وصفية أخرى بغرض تعميق المعنى وتجديره ورسم صورة أكثر وضوحًا؛ فشخصية المتدين قصير القامة، البدين، ظاهر البطن مستديره... إلخ هي ذاتها الشخصية التي ما انفكتُ في مختلف التحولات السردية عن لبس المشلح المقصَّب ذي اللون الحليبي تارة، والبني الداكن تارةً أخرى، كما أنها الشخصية التي دأبتُ بجد ومثابرة على تعبئة الأجواء وملء الأماكن برائحة ذات طابع خاص ومميّز، ومميّز معاً؛ أي رائحة دهن العود الكمبودي والبخور والعطور الشرقية ورائحة السواك ورائحة صلاة الجمعة.

لكن الرائحة المميّزة والمميّزة سرعان ما تأخذ بعداً رمزيّاً بعد أن تؤدي دورها ذا البعد المرجعي حين تتحول إلى رائحةٍ للأموات سواء أكان تحوُّلاً مباشراً لما يخاطب فهد السفيلاوي أباه الراحل محملاً عمه المتدين مسؤولية تردّي الأوضاع إلى حد لا يُطاق "كلُّ هذا بسبب أخيك... ورائحته الّتي تشبه رائحة الأموات" (المحيميد، 2009، ص 94)، أم تحوُّلاً غير مباشر حين يكاد فهد السفيلاوي أن يتقيأ وهو يستعيد رائحة دهن العود الداكن الذي رشه عمه على كفن أبيه الراحل بعد أن قبل فرج صديقه ثريا، والعلاقة بين الرائحتين علاقة ذهنية ذات دلالات بالغة السوء والسلبية "لم تكن رائحة نتنه، أبداً بل كانت رائحة دهن عود، كاد أن يتقيأ وهو يستعيد تلك الرائحة، كأنها كانت رائحة دهن العود الداكن الذي رشه عمه على كفن أبيه الأبيض" (المحيميد، 2009، ص 166).

بعد تجذير ملامح الشخصية المتطرفة ورسم صورتها وتحديد صفاتها الخاصة وسماتها المميزة التي تعزلها عن الشخصيات المختلفة وتبرزها بعيداً عن سياق الشخصيات الاعتيادية، يتجه السرد مبيناً رؤيته الإشكالية وموضّحاً إياها نحو مقارنة أكثر دقة لا تترك الشخصية المعنية معلقة في فضاء الرواية بصورتها المثيرة للسخرية دون انتماء، وإنما تموضعها داخل شبكة سياقاتها الاجتماعية والدينية.

ومن أجل تحقيق استجابة ذات معنى يمكن ملاحظة جملة من المظان الدلالية المحيلة إلى انتماءات ذات مرجعية واقعية وحقيقة تداولية اجتماعية لها حضور كثيف في المجتمعات المعنية سواء على مستوى التّحقّق العملي أم في وجدان الناس وذاكرتهم الجمعية.

لا تتحرك الشخصية المتطرفة بصورتها المحددة وحيدة في اللامكان والالزام وإنما تؤدي دورها الواعي منخرطة في جماعات وتيارات وتنظيمات كبيرة، منضوية عاملة محترمة لقياداتها وأعضائها، هذا ما حاول السرد ترسيخه في تحولات الرواية ومنعطقاتها كافة، حيث ركّز ابتداءً على وسم الاتجاه المراد بسمية التّشدد والتّطرف والإرهاب مستبعداً ما عدا ذلك، غير مريدٍ له، لكنه لم يكن واضحاً في تقديم الصورة الإيجابية للشخصية المتدينة، أو لعله لم يرد تقديمها.

من ذلك المفردات الواردة على لسان بعض شخصيات الرواية خاصة فهد السفيلوي وصديقاته وبعض أصدقائه المقربين نحو: التيار المتشدد، تشدد، شيخ متشدد، المتشددون، متطرفون، المتطرفون، الإرهاب، الإرهابيون. ينصرف السرد بعد ذلك إلى وضع حدود أدق للشخصية المتشددة المتسمة بالإرهاب والتطرف، موظفًا جملة من المصطلحات ذات الصبغة الدينية، رأى أنها الأكثر حضورًا في أوساط الجماعات والتنظيمات الدينية والأعلى تداولًا بين أعضائها وشخصياتها، ومن ذلك الإصرار الدائم على استعمال مفردات مثل: شيخ، الشيخ، مشايخ، المشايخ، شيخة، ومفردات: حرام ومحرم، وبدعة والبدعة والبدع، والفساد ومفسدة، والضلالة والفسق، واختلاط والاختلاط، والفتنة والنفاق والعلمنة، والأمة والجهاد.

وتتأكد طبيعة ثيمة الرواية الرئيسية وقضيتها الأولى حين لا يكتفي السرد بوسم الشخصية المعنية بالتشدد والإرهاب ولا بحشد المصطلحات ذات الصبغة الدينية وتوظيفها توظيفًا دالًا، وإنما يعود ليرسخ رؤيته ويجذر حضورها من خلال نسبة تلك الشخصية إلى اتجاهات وأحزاب وتنظيمات ذات مرجعية واقعية.

تُنسب الشخصية المتطرفة إلى كيانات كبيرة ومنظمة سواء على المستوى الرأسي التاريخي أم على المستوى الأفقي الجغرافي، وتحقق النسبة عبر معجزة التحولات السردية بتنويعات لفظية ذات دلالات منضبطة ومعان واضحة ومحددة لا تترك فرجة للتأمل والانخراط في مغامرة توقعات من أي نوع؛ حيث تبدأ بالوصف العام الذي يغطي الاحتمالات الدلالية كافة، بإطلاق الأسماء الجامعة بطريقة شائتها المبالغة، فتدخل الجماعة بالحزب، والتنظيم بالاتجاه، والسياسة والسمة الحركية بالدين، على غرار: الجماعة الإسلامية، الأحزاب السياسية، الجماعات الدينية، التنظيمات الإسلامية الحركية.

ثم تتمدد الأسماء وتتحدد المسميات عبر جملة من الأسماء الشائعة، سواء ما كان منها وانتهى مثل: إخوان من طاع الله، إخوان بريدة، أم: الجماعة السلفية المحتسبة، جماعة السلفيين المحتسبة، السلفيون، السلفيون المحتسبون، أم ما كان منها ولا يزال، وإن اتخذ أشكالاً أخرى، مثل: جماعة الإخوان، السرورية، جماعة المنتدى الإسلامي، القاعدة، التبليغ، أم التسميات المحيلة إلى مؤسسات ذات طابع رسمي اتسمت بالتشدد في مراحل زمنية مختلفة، أو وُظفَتْ بغرض خدمة التيارات المتشددة، مثل: الهيئة، هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، الدعوة والإرشاد، التوعية الإسلامية.

بعد تشكّل ملامح الشخصية المتطرفة المتورطة بالانتماء لتنظيمات مسيئة ذات طابع ديني، وفي سياق الحشد المعجمي بالغ الثراء والتنوّع، يقترح السرد جملة من الأسماء ذات الأبعاد المرجعية حادة الصراحة والوضوح، خالطًا في مقترحه الوسطيً بالمتطرف في رؤية موحدة ترى الواحد في الجميع والجميع في الواحد؛ فكل متدين متطرف وكل متطرف متدين، وكل سلفي حزبي والحزبي سلفي بالضرورة، وبشكل أكثر تحديدًا: فالجميع حنبلي المذهب؛ فهم نتاجه وخريجوه مدرسته الفقهية.

في هذا السياق يحشد السارد الذي كان في معظم التحولات السردية فهد السفيلوي وصديقاته وبعض أصدقائه جملة من الأسماء الحقيقية المعروفة في محيط المؤلف الاجتماعي، مُغرّقًا القارئ في الواقع حتى يظن أنه يقرأ تقريرًا صحفيًا عن الجماعات الإسلامية السلفية ورموزها، مُدخلاً السلفي مثل ناصر الدين الألباني وحمود التويجري والدويش في دوائر التطرف المرصودة لدى جيهان مثلاً، أو لدى رموز جماعة الإخوان المسلمين وقياداته مثل حسن البنا وسيد قطب، والذي يظهر أنه خلط مقصود يحيل على رؤية تنظر إلى الجميع -كما في الرواية- على أنهم حنابلة متمذهبون، ومتطرفون وإرهابيون.

ب-الحدث

إذا كانت الأحداث السردية قد تفاوتت في أهميتها ومدى تأثيرها على الخط السردى العام للرواية فإن بعض الأحداث كانت ذات طبيعة مؤسّسة انطلقت منها بقية الأحداث وتشعبت وأسهمت مباشرة في تأزيم حياة الشخصية الرئيسية

والشخصيات المشاركة بحيث باتت منصة تحركت منها التيارات والاتجاهات والجماعات والشخصيات المتطرفة باتجاه ممارسة ضغوط دينية واجتماعية، ويمكن بواسطة مقاربة أدوارها السردية التوصل إلى تصوّر واضح لطبيعة ثيمة التطرف في الرواية المدروسة.

والأحداث المؤسسة أحداث اتسمت بحضور دلالي طاغٍ ومُلِحٍّ أفضى إلى خلق أوضاع حياتية متوترة غير قابلة للعيش، وأدى إلى تأزيم حياة شخصيات الرواية خصوصاً بطها فهد السفيلوي ودفعه لاتخاذ قرار الرحيل والهجرة وترك البلد. وتنقسم إلى قسمين اثنين؛ القسم الأول أحداثٌ مؤسسة ذات مرجعية واقعية خفية، مثل حادثة فهد السفيلوي وصديقه طرفة مع هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وحادثة موت الأب، وحادثة زواج العم المتدين بالأُملة، وحادثة تمزيق ألبوم الصور، وحادثة مقتل الأم. والقسم الثاني أحداثٌ مؤسسة ذات مرجعية واقعية جلية، مثل حادثة اقتحام الحرم المكي الشريف على يد جهيمان وأتباعه، وأحداث الحادي عشر من شهر سبتمبر عام 2001م حين هاجمت جماعة القاعدة الولايات المتحدة الأمريكية، وأحداث كلية اليمامة في الرياض، وهي أحداث سردية ابتداء، لكن لها عنوان واقعي واضح. أما الأحداث المؤسسة ذات المرجعية الواقعية الخفية فهي الأحداث التي تبدو مُنبَئَةً العلاقة بالواقع ثم إذا أعيدت عملية القراءة واستُجِيعَت الدلالات وعقدت إحداها بالأخرى تجلّت ملاحمها الواقعية؛ فنمط حادثة فهد السفيلوي وصديقه طرفة مع هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر نمط واقعي متكرر متداول في الصحافة والإعلام والمجالس والمنتديات العامة والخاصة حتى بات حدثاً طبيعياً لا يتوقف عنده أحد. كما أن حادثة زواج العم المتدين بالأُملة ذات علاقة وثيقة بالنظرة الواقعية الاجتماعية والدينية المتشككة والمستريبة للأنثى عموماً والأرامل والمطلقات على وجه الخصوص، وهي نظرة معتادة.

ويمكن التقاط خيوط الواقعية الخفية كذلك في حادثة تمزيق ألبوم صور فهد السفيلوي وأسرته؛ إذ تنطوي ضمن البناء السردى بأهميتها وتأثيرها لكن ارتباطها بالواقع غير ظاهر، والأمر أنها حادثة رمزية ناتجة عن صرامة قانون الحلال والحرام في مجتمع المؤلف، وبما أن التصوير محرّمٌ بفتاوى صادرة عن جهات ذات قيمة دينية عالية فلا يكاد يخلو منزل نجدي من ألبوم صور ممزق، هذا على افتراض توفر فرصة للتصوير من الأصل.

أما في حادثة مقتل الأم بواسطة الضرب المبرح بالعصي والكراييج والسياط مع قراءة آيات من القرآن الكريم بحجة أنها ممسوسة بالجن فإن السرد لا يكتفي بالإحالة الواقعية الخفية بل يؤكدُها عبر الإشارة التاريخية إلى مقتل الجدة هيلة بالطريقة ذاتها، ما يعني أن الحادثة ليست واقعية فحسب بل لها امتدادات تاريخية أيضاً.

اتسمت الأحداث المؤسسة ذات المرجعية الواقعية الخفية بسمة دينية مباشرة مع امتزاج الديني بالاجتماعي في بعضها؛ فحادثة هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وحادثة تمزيق ألبوم الصور وحادثة مقتل الأم كلها كانت بخلفيات دينية جلية، بينما كانت حادثة زواج العم بالأُملة حادثة دينية اجتماعية؛ فالعم شخصية متدينة ومن ثمّ فدوافعه للزواج بالأُم دوافع دينية من جهة تدنيّه، ومن جهة نظره للأُملة حين تعيش دون زوج، وهي نظرة يختلط فيها الديني بالاجتماعي بطريقة يصعب معها التفريق بينهما، كما أنه استعان على تنفيذ رغبته بالمساعدة الاجتماعية ممثلة بأسرة الأم، الخال تحديداً.

في حين كانت حادثة موت الأب حادثة دينية اجتماعية على اعتبار كونها المحصلة النهائية لسلسلة من التحولات الشاقة والمعقدة وجدتُ شخصية الأب نفسها مضطربة للتعامل معها والوقوع في دوائر تأثيرها؛ فقد بدأ الرجل حياته متديناً منخرطاً في تيارات التشدد والتطرف المنتشرة آنذاك ثمّ سُجن وتبدلت أفكاره وآراؤه وتوجهاته، ثم ترك مدينة بريدة حين لم

يستطع الصمود في وجه الضغوطات الدينية والاجتماعية متجهًا إلى مدينة الرياض، ثم المفارقة السردية الدالة وهي أن يموت في حادث سير في طريقه لزيارة مدينة بريدة.

وإذا اتسمت الأحداث المؤسسة بقسمها الأول بالخفاء الواقعي والصبغة الدينية الاجتماعية فإن من الملاحظ كذلك حضور ثيمة الموت في معظم عنواناتها وتفصيلها، سواء أكان موتًا حقيقيًا مثل موت الأب ومقتل الأم، أم موتًا مجازيًا رمزيًا؛ فحادثة هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر أفضت إلى موت مستقبل فهد السفيلوي وانتهاء فرصه بالحياة الطبيعية في مكاني وزماني محددين؛ ما فرض عليه محاولة استعادة حياته بالانتقال إلى مكان آخر، والحادثة مفضيةً أيضًا إلى موت الأثنى حين تُنهي حياته بصفتها الإنسانية وترغم على حياة باشرطرات اجتماعية بالغة القسوة.

كما أن حادثة تمزيق ألبوم الصور كانت بمثابة إعلان موت مرحلة زمنية؛ مرحلة طفولة فهد السفيلوي الهادئة في كنف أسرة سوية مستقرة.

ومن السمات السردية الملحوظة في الأحداث المؤسسة ذات المرجعية الواقعية الخفية ترابطها الوثيق وتماسكها البنائي الوطيد وشبكة علاقاتها الدائرية شديدة الإحكام، وفيها يظهر فهد السفيلوي عالقًا مقيّدًا مشدود الوثاق، يشرع في سرد حدث فيجد نفسه في حدث تالٍ ثم في آخر، وهلمّ جرًا، بطريقة قدرية ما انفكت عن إعادته إلى نقطة البداية في كل مرة. في هذا السياق، تفضي حادثة مقتل الأم إلى الهجرة، وتؤدي الهجرة إلى عملية استرجاع مطولة يستعيد فيها أحداث الماضي، والاسترجاع يعيده إلى حادثة موت الأب، وحادثة موت الأب تخلق حادثة زواج العم بالأرملة، وزواج العم بالأرملة يُنتج دمار المنزل وموت ذكريات أصحابه بحادثة تمزيق ألبوم الصور وحادثة مقتل الأم، وحادثة مقتل الأم تفضي إلى الهجرة من جديد، وهكذا دواليك في حلقة دائرة مُفرّغة تؤدي فيها الأحداث كلّها إلى الأحداث كلّها حتى تبدو في مجموعها وكأنها حدث مؤسس واحد بسماته ودلالاته وطبيعته ونتائجه.

الحادثة المؤسسة الأولى في قائمة الأحداث المحورية الدالة كانت حادثة بطل الرواية فهد السفيلوي وصديقه طرفه مع هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر حين ألقى القبض عليهما في أحد مطاعم مدينة الرياض. وقد مثلت هذه الحادثة نقطة تحوّل شديدة التأثير والأهمية في سياق التصور السردية لثيمة التطرف وذلك لصدورها من جهة دينية أولًا، ثم لأنها جهة دينية يرى كثيرون مسؤوليتها المباشرة عن خلق مصاعب دينية وتعقيدات اجتماعية عانتها أجيالٌ عديدة في المجتمع المعني. كما تظهر أهميتها في طريقة تقديمها حيث تمتزج في نسيج الرواية السردية بشكل يجعل الإحاطة بمواضع حضورها ومحاولة رصدها وتناولها بمعزل عن الأحداث الأخرى عملاً صعباً للغاية؛ إذ تحولت إلى ظلال خلفية تحيط بالأحداث كافة، وتهمين على الشخصيات كلّها، ولهذه الأهمية تكون حادثة الهيئة عنوان الجزء الرابع من الرواية "رقصة الفيل الأخيرة" (المحيميد، 2009، ص173)، حيث الفيل الذي يرقص هو فهد السفيلوي، والرقصة الأخيرة تعني أنّ الحادثة كانت بمثابة رقصة فهد الأخيرة مع صديقه طرفه ومع البلد عمومًا، هذا إن كان الفيل قادرًا على الرقص ابتداءً.

أما الحادثة المؤسسة الثانية فهي حادثة موت سليمان السفيلوي أبي فهد في حادث سير أثناء سفره من مدينة الرياض إلى مدينة بريدة. ورغم أن حضور حادثة موت الأب اتسم بالضبابية وعدم الوضوح مقارنة بنمط حضور أحداث مؤسسة أخرى فإنه كان مع ذلك حضورًا موحياً ومُحيلاً على طبيعة ثيمة التطرف بصفتها الثيمة الإشكالية السردية الرئيسية. يظهر ذلك أولاً من حقيقة أن شخصية سليمان السفيلوي شخصية رجل متدين متشدّد سابق، ثم تائب منبوذ، ثم هارب من النبذ والضغوط الاجتماعية والدينية من مدينة بريدة نحو مدينة الرياض، وبعد سنوات تصبح شخصية رجل ميت في مكان ما بين الرياض وبريدة، واختيار هذا المكان لإماتة شخصية ذات تاريخ متقلب له علاقة بالدين والمجتمع، اختيارٌ دالٌّ.

إن أهمية الحادثة تظهر كذلك في الوصف الدقيق لمكانها وزمانها؛ فسلیمان السفيلاوي يخرج من منزله وقت الصباح ويسير على سيارته الكابرس العنابية مرة، والحمراء مرة أخرى عابراً ممراً زهير رستم ومنتقلاً إلى طريق الملك فهد خارجاً منه إلى طريق القصيم حيث يقع حادث السير المميت. ويبدو الطابع التأسيسي لحادثة موت الأب أكثر وضوحاً بعد وقوعها وفي مراحل زمنية متنوعة؛ إذ لا ينفك الابن فهد السفيلاوي عن ترديد جملة "ليت الله أخذني مع أبي" (المحيميد، 2009، ص 224).

والمفارقة أنه لا يلفظها إلا بعد أحداث مؤسسة أخرى، فهي تحضر على لسانه بعد الحدث نفسه، أي بعد موت الأب، وبعد زواج عمه بأمه. وبعد اكتشاف مقتل أمه، وفي غرفة التوقيف بعد أن قبضت عليه الهيئة، ما يعني أن جرح موت الأب ظل ندي الحضور في ذهن ابنه حتى أصبح الأب، والموت بوصفه طريق الوصول إليه، ملاذاً يطلب فيه الخلاص والتحرر في كل حين.

الحادثة المؤسسة الثالثة كانت حادثة زواج العم المتدين بالأم الأرملة، وهي حادثة وثيقة الصلة بحادثة موت الأب؛ إذ الثانية سبب الأولى، والأولى نتيجةها المباشرة، وما كان للأب أن تترمل ولا للعم أن يتزوجها لو لم يمت الأب، وهذا النمط من العلاقة متنسق مع السياق العام لشبكة علاقات الأحداث المؤسسة إجمالاً. تظهر أهمية حادثة الزواج من خلال زوايا دلالية عدة تربطها باستمرار بثيمة التطرف؛ الأولى أنها نتيجة حادثة مؤسسة سبقتها، ما يعني تماهيا معها في طابعها التأسيسي. ثم إنها فعل سردي صادر عن شخصية مثل الشخصية المتطرفة بامتياز؛ حيث العم المتدين هو إمام المسجد الملتي البدين وتاجر دهن العود والبخور الشرقية، المتجهم العابس على الدوام، وغير ذلك.

الزاوية الدلالية الثالثة والمهمة أن الحادثة متعلقة في المقام الأول بقضية المرأة، وهي القضية التي طالما كانت حجر زاوية صراع التيارات الدينية مع باقي أطراف المجتمع. ووفق الآراء الدينية والاجتماعية السائدة ليس للمرأة الحق في البقاء دون زواج أو دون رجل بمعناه المطلق، وتتضاعف المشكلة وتأخذ بعداً آخر عندما تكون المرأة المعنية أرملة أو مطلقة "ما معنى أن تبقى امرأة أو طليقة داخل بيت دون أن يأكلها أو ينكحها رجل" (المحيميد، 2009، ص 65)، فالمرأة وفق هذه الرؤية السردية موضوع استهلاكي للجنس والخدمة العامة لا أكثر ولا معنى لوجودها ولا فائدة منه إن لم تكن بهذه الصفة.

بعد زواج العم بالأم الأرملة يتحول المنزل من ملاذ آمن لأهله إلى مكان سلبي، مكروه وغير مرغوب فيه، ولأن من المستبعد حدوث تغييرات على المنزل بصفته المادية فإن التغييرات والتحولات تركزت على تغيير المبادئ والقيم والرؤى الحاكمة فيه مقارنة بزمان الأب.

ترسخ الأم وابنتها المراهقة لولوة لقدرهما ويتبدل سلوكهما بشكل ملحوظ بما يتواءم مع مبادئ العم ورؤاه وتصوراتها، ما يحيل على استسلام مطلق وهزيمة متحققة الأركان وبقيين جازم بصحة مواقف العم وصدق نواياه، أما الابن فهد السفيلاوي فهو يتخذ موقفاً رافضاً وجود عمه في المنزل مصرحاً بذلك ومعبّراً عنه بحدة من خلال جمل متناثرة بعضها على لسانه وبعضها الآخر تبناه السرد بإسنادها إلى الراوي العليم.

يبتعد الزواج عن دلالاته المفترضة ذات العلاقة بالسعادة والبهجة وإبداء مظاهر الفرح والحبور متحوّلاً إلى حادثة احتلال، وبما أن الاحتلال حادث عدواني فإنه هنا يوحى بأن العم أو الشخصية المتطرفة شخصية عدو "احتل العم بيتهم بصفته زوجاً" (المحيميد، 2009، ص 103). ويبتعد الزواج أيضاً عن دلالاته المحيلة للحياة إلى النقيض تماماً، أي إلى الموت "حين دخل العم من باب البيت طارت الحياة والمتعة من النوافذ" (المحيميد، 2009، ص 104)، وعن دلالاته الإيجابية عموماً؛ فعوضاً عن كونه علاقة حب وصدق وبناء يصبح حادثة احتلال وموت وخداع ودمار وكره أتت على الأسرة السعيدة المستقرة فمزقت شملها وقلبت أوضاعها رأساً على عقب، ولذلك يشير فهد أثناء حديثه مع أخته لولوة أواخر الرواية بقوله: "ضحك عليكم ودمركم، ودمر كل علاقة حب ودفع زرعها أبوي" (المحيميد، 2009، ص 265).



ولكي تكتمل عملية رسم ملامح الآثار الكارثية لحادثة الزواج وتعميقاً لنتائجها السلبية التي عنت التحول التام والانقلاب الحاسم والجذري من وضع ديني واجتماعي إلى نقيضه فإن العم المتطرف يُنزل صورة الأب الراحل بحجة حرمة التصوير وتعليق الصور "أنزل صورة الأب الراحل" (المحيميد، 2009، ص 93)، كما تختفي أشرطة الأغاني المحرمة وتظهر أشرطة الخطب الدينية محلها "اختفت أشرطة فيروز وأم كلثوم وخالد عبدالرحمن وأحلام، وظهرت أشرطة خطب دينية" (المحيميد، 2009، ص 92).

الحادثة المؤسسة الرابعة من الأحداث المؤسسة ذات المرجعية الواقعية الخفية هي حادثة تمزيق ألبوم صور فهد السفيلوي وأسرته على يد عمه وزوج أمه وأخته لولوة. يغطي ألبوم الصور مراحل زمنية أساسية من حياة فهد وأسرته خاصة مرحلة الطفولة التي تمثل الاستقرار والهدوء والسكينة والسعادة، ابتداء بصورة زواج والديه، ثم طفولته المبكرة قبل ولادة أخته، وبعد ولادتها، ومع صديقه سعيد، ومع زملاء الدراسة في المرحلة المتوسطة، وأحياناً يحضر جده لأمه في مدينة الرياض تارةً وفي مدينة عَمَّان تارةً؛ ما يعني أنه لم يكن مجرد ألبوم صور وإنما هو رمز لحياة فهد المستقرة في كنف والديه ومن ثمَّ فإن عملية تمزيقه اللاحقة مباشرةً لموت أبيه والمتزامنة مع دخول عمه إلى المنزل بصفته الزوجية، أو احتلاله إياه، في حقيقتها عملية تمزيقٍ لحياة فهد وأسرته.

لا تأخذ صور الألبوم ترتيباً زمنياً منتظماً ومنطقياً، حيث الصورة الخامسة منه التُقِّطت عام 1984م في مدينة الرياض بمناسبة زواج الأبوين سليمان وسها، بينما التُقِّطت الصورة الأولى للأب والأم وفهد في طفولته المبكرة عام 1986م في المنطقة الشرقية، وأُخذت الصورة الثانية للأب والأم، وفهد ولولوة طفلان في مدينة جدة عام 1989م، أما الصورة الرابعة فقد أُخذت لفهد طفلاً في منطقة الثمامة البرية بمدينة الرياض عام 1992م، والثالثة لفهد بعمر سبع سنوات وأخته لولوة بعمر أربع سنوات في مدينة الرياض، والثامنة لفهد طفلاً مع جده وجدته في مدينة الرياض، والصورة التاسعة أُخذت للأبوين مع الولدين وجأيهما عام 1995م في مدينة عَمَّان، والتُقِّطت الصورة السابعة لفهد مع زملائه في المرحلة المتوسطة.

يمكن ملاحظة ظاهرة الفوضى الزمنية ما يعني أن الرؤية السردية لا تكثر للزمن بصفته الخطية ذات البداية والنهاية ولا تريد استرجاعه واستعادته بهذه الصفة، بل ركزت على التقاط البؤر الزمنية الدالة بصرف النظر عن تراتبيتها المنطقية؛ فصورة زواج الأبوين سليمان وسها -على سبيل المثال- تظهر في الخانة رقم خمسة وقد كان مكانها المنطقي، بحكم كونها الخطوة الأولى في تكوين الأسرة، الخانة رقم واحد. وفي المقابل تظهر صورة فهد مع أبويه في الخانة رقم واحد، وقد كان مكانها المنطقي رقمًا متأخرًا، عن صورة الزواج على الأقل.

تحيل هذه الظاهرة إلى أن ألبوم الصور لم يكن هدفًا سرديًا بحد ذاته وإنما استُدعي لغرضٍ محدد هو تعميق دلالة الآثار السلبية للتطرف المحرّم المتمثل بشخصية العم، وهي آثار حادة ضربت -وفق وجهة النظر السردية- عمق مكون من أهم مكونات المجتمع وهو مكون الأسرة، ومن ثمَّ لا يمكن اختزالها في عملية تمزيق ألبوم صور بمعناها المباشر، بل هو تمزيق لمرحلة زمنية موصوفة واضحة المعالم، وعليه فتقديم صورة على أخرى، وتأخير أخرى عن غيرها، وعدم الالتزام بالخطاطة الزمنية المعتادة يعني أن الآثار السلبية للتدخلات الدينية الاجتماعية المتعلقة بثيمة التطرف انصبّت على المرحلة برمتها، بصرف النظر عن تفاصيلها الداخلية.

وتحضر حادثة مقتل الأم بوصفها الحادثة المؤسسة الخامسة والأخيرة ضمن سلسلة الأحداث المؤسسة ذات المرجعية الواقعية الخفية، حيث تصاب الأم بمرض السرطان وتبدأ رحلة العلاج لكن التدخل الديني ذا السمة الخرافية يستعجل موتها بالضرب المبرح بالعصي والسياط بحجة أنها مسكونة بالجن.

يتأسس البعد الديني الاجتماعي لهذه الحادثة على حقيقة أن المعالجة الخرافية المميّنة نفذت من قبل شخصيات رمّخ السرد تدينها مثل شخصية العم والزوج، وابنه، والشيخ المصري الذي باشر عملية الإماتة، والبنت لولوة الواقعة تحت سيطرة العم المطلقة. كما يستدعي السرد حادثة مقتل الجدة هيلة بالأسلوب نفسه قبل خمسين سنة على يد شيخ منطقة الروغاني في مدينة عنيزة ما يؤكد الحالة الخرافية المميّنة ويسحبها على امتداد الزمن ويحول حادثة مقتل الأم إلى ممارسة ذات بعد تاريخي.

ولأهمية حادثة مقتل الأم فإن عنوان الجزء السابع من الرواية يكون "ضحكة الجن المميّنة" (المحيميد، 2009، ص 287)، ثم يُخصّص الجزء كله لها. كما أنها تفضي إلى تحولين دالين: الأول ذلك التحول الدلالي الإضافي الذي يطرأ على منزل الأسرة عندما يعمه الصمت والموت، يرد على لسان الراوي العليم بعد مقتل أم فهد: "كان الصمت يعم البيت" (المحيميد، 2009، ص 312)، و"الصمت المهيب" (المحيميد، 2009، ص 312)، ولاحقاً يضيف الموت إلى الصمت "رفع فهد بصره إلى النافذة الزجاجية المضببة، لعله يلمح طيف أخته، لكنه لم ير سوى الصمت والموت" (المحيميد، 2009، ص 345). والتحول الثاني اتخاذ فهد السفيلوي قرار الهجرة وترك البلد بعد مقتل أمه مباشرة، واتجاهه أثناء أيام العزاء إلى وكالة السفر. القسم الثاني من الأحداث المؤسسة كان الأحداث ذات المرجعية الواقعية الجلية، والواقعية الجلية هي مجموع الأحداث السردية ذات العنوان الواقعي الجلي والواضح؛ أي أنها حدثت فعلاً ثم وظفها السرد توضيحاً دالاً مُحيلاً على الثيمة الرئيسية المتعلقة بالتطرف الديني بتياراته وأشكاله ومظاهره كافة. وتتمثل الأحداث الموصوفة في ثلاثة حوادث، اثنتان منها حادثتان محليتان، والثالثة حادثة عالمية.

الحادثة المحلية الأولى هي حادثة اقتحام جهيمان ومئات من أتباعه للحرم المكي الشريف عام 1400هـ-1979م بحجة ظهور المهدي المنتظر، وقد انتهت عملياً بانتصار القوات السعودية والقبض على أفراد الجماعة المهاجمة ومحاكمتهم وإعدام قاداتهم وعلى رأسهم جهيمان. لكن أثارها السلبية ظلت حاضرة ممتدة، والسرد قدمها في هذا السياق؛ بمعنى أنه لم يركز على الوصف العملياتي المجرد للحادثة وإنما تتبّع جملة أثارها ونتائجها التي تركتها في المجتمع المحلي. تحضر حادثة اقتحام الحرم المكي الشريف حضوراً كمياً متوسطاً في الرواية؛ فهي الخلفية التاريخية المؤسسة للأن السردى إذ يتورط فيها جيل الأباء مثل مشبّب والد الصديق سعيد "لم تكن أمي عيدة تظن أن أبي سيفعلها في فجر الأول من محرم للقرن الجديد 1400 للهجرة" (المحيميد، 2009، ص 42)، ومثل سليمان السفيلوي والد فهد الذي كان منتصباً فجر شبابه لجماعات دينية متطرفة لها علاقة بالحادثة، ولذلك يقبض عليه ويودع السجن، لكن لأنه لم يكن متورطاً تورطاً مباشراً يطلق سراحه بعد سنوات، وسليمان يفصل القول في تجربته مع التطرف والسجن ومع الحادثة نفسها في مذكراته التي تركها لابنه في حقيبة سوداء، ولأهميتها وأهمية التجربة برمتها ولدورها في صياغة مشهد اجتماعي كامل يكون عنوان الجزء الخامس من الرواية "حقيبة سوداء قديمة" (المحيميد، 2009، ص 229).

أما الحادثة المحلية الثانية من حوادث التأسيس ذات المرجعية الواقعية الجلية فهي حادثة كلية اليمامة، وهي حادثة شغب استهدف مسرحية (وسطي بلا وسطية) المقامة على مسرح كلية اليمامة شمال مدينة الرياض عام 2006م، حين اعتلى بعض المتطرفين خشبة المسرح أثناء العرض وحاولوا الاعتداء على الممثلين وطاقم العمل.

هذه الحادثة بالغة الدلالة فيما يتعلق بالطبيعة العنيفة للتيارات المحلية المتطرفة وذلك يظهر بوصف حادثة كلية اليمامة حادثة ممثلة تمثيلاً دقيقاً لنمط سلوكي مدمر وخطير مارسه تلك التيارات أفراداً وجماعات، ثم يظهر لأن الحادثة امتداد عضوي طبيعي لجماعة جهيمان التي سبقتها بسنوات ونتاج من نتاجاتها ودليل حسي ملموس على تمددها وانتشارها،

وأخيرًا تظهر دلالتها وتتضح من حقيقة أن ما حدث لا يصدر عن أي جماعة فكرية أخرى وأن الجماعات والأفكار والرؤى والأيدولوجيات الدينية المتطرفة وكيل حصري للعنف المحلي المنفلت غير الملزم بالقوانين والأنظمة العامة. تركتُ حادثة كلية اليمامة حينها أثرها النفسي في المجتمع، وكان الأثر أكثر وضوحًا في أوساط المهتمين بالشأن الثقافي والفني، ولذلك فإن السرد يتوسل بثنائية الظلام والنور بغرض الوصول إلى مقارنة فنية رمزية دالة؛ فالتيارات المتطرفة كانت الظلام الذي غطى الأنحاء خاصة بعد حادثة اقتحام الحرم، والثقافة والفنون كانت النور الذي ما انفك عن رفض الظلام والظلاميين ومقاومتهم.

هذا الصراع عملية متجددة ودائمة يمكن الانتباه لها على كافة المستويات الاجتماعية ابتداء من الأحداث الكبرى وانتهاء بأدق تفاصيل حياة الأفراد وعلاقاتهم بمحيطهم في المدن والقرى والأرياف والأحياء والحارات وجهات العمل والشوارع وأحيانًا بين أفراد الأسرة الواحدة، بل ربما تجاوز إلى داخل النفس الإنسانية الواحدة.

ضرب الفن ومعه مجموع القيم والرؤى ونمط الحياة في الواقع وهو كذلك يضرب في السرد من خلال استدعاء الحادثة الواقعية وإدماجها في نسيج الحكاية؛ فيُسمى الجزء الثاني من الرواية "نعل يخرج من الظلام" (المحيميد، 2009، ص 69)، وفي العنوان دلالتان؛ أولاهما دلالة مباشرة على عملية الضرب بالأحذية التي يرميها المتطرفون على خشبة المسرح وهم جلوس في ظلام مقاعد المشاهدين، والثانية رمزية عنّت ضرب الفن ممثل النور والتنوير داخل السرد بأحذية التطرف والتشدد "حتى تطاير في فضاء القاعة نعل كثير، نعل يخرج من الظلام ويخط لائحة العرض المضيفة" (المحيميد، 2009، ص 98).

الحادثة المؤسسة الثالثة من الحوادث ذات المرجعية الواقعية الجلية كانت حادثة هجوم تنظيم القاعدة على الولايات المتحدة الأمريكية في الحادي عشر من شهر سبتمبر عام 2001م، والسرد يتناول هذه الحادثة العالمية لا من حيث تأثيراتها العامة على المستويات السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية وخلاف ذلك، وإنما يحاول مقاربتها من الزاوية المحلية على اعتبار أن عددًا مهمًا من منفذها من حاملي الجنسية السعودية؛ أي أنه يستدعيها بصفتها المحلية لا العالمية مفترضًا أنها امتداد لتحركات متطرفة ممارسة في الداخل، في هذا السياق يشعر فهد السفيلاوي في أحيان كثيرة أن محيطه الاجتماعي بيئة منتجة للأفراد المهاجرين أو لأفراد شديدي الشبه بهم وأن الفروق بين الطرفين فروق ضئيلة وشكلية متعلقة بتوفر فرص التنفيذ من عدمه أما الفكر والرؤية والمنطلقات الأيديولوجية المتطرفة فهي متطابقة إلى حد بعيد (ينظر المحيميد، 2009، ص 206).

المبحث الثاني: ثيمة التطرف.. الحالة والحل

بعد اتضاح ملامح ثيمة التطرف عبر مكونات سردية متنوعة ومتأسسة على محاولة الإجابة عن تساؤلي المكان والطبيعة يخلص السرد إلى تشريح الحالة الراهنة لبطل الرواية فهد السفيلاوي، وهي حالة مرتبطة بالتطرف ارتباط المسبب بسببه والنتيجة بمقدمتها، ثم إلى الحل السردى المقترح للخلاص من تداعيات الثيمة الرئيسية المتمثلة بالتيارات الدينية المتشددة والمتطرفة المندغمة المتماهية مع الاشتراطات الاجتماعية بالغة التعقيد.

تنوعت وتفاوتت أساليب معالجة تساؤل الحالة مراوحة بين الأسلوب المباشر تارةً والأسلوب الرمزي تارةً أخرى؛ إذ قارب السرد حالة بطل الرواية وأحوال الشخصيات المقربة إليه خاصة صديقيته وبعض أصدقائه الخُصّ بأساليب مباشرة التفتُ فيها لوصف المشاعر أولاً، ثم برصد وتتبع الظواهر المجتمعية السلبية مثل التحرش بالنساء والأطفال والشذوذ بين الرجال وبين النساء، وثالثًا بوصف حالة البلد حين بات مكانًا طاردًا غير قابل للحياة الطبيعية، ثم قارب السرد الحالة

بأساليب رمزية دالة نحو توظيف قضية المرأة والعلاقات النسائية ومعنى الجنس، واستعمال السواد والبياض بوصفهما رمزين، ورمزية جملة عنوان الرواية: الحمام لا يطير في بريدة، تحديداً ما تعلق منها بدلالات الحمام والطيران.

أولاً: الحالة

أ- الأسلوب المباشر

الأسلوب الأول من الأساليب المباشرة كان الاستفادة من المكوّن الوصفي بغرض الوصول بالدلالة السلبية للحالة السردية العامة إلى أبعد مدى ممكن حيث ما انفك بطل الرواية وأصدقاؤه عن توصيف وقوعهم تحت طائلة الظلم والجور والغبن والتعبير عن إحساسهم بالانتهاك وضياح الحقوق والعجز عن القيام بردة فعل مناسبة بحكم الظروف الاجتماعية والدينية التي آمنوا بخطأ أصحابها وبضرورة الخلاص منها لكهم في الوقت ذاته كانوا مرغمين على قبولها والتسليم بنتائجها. إحساس شخصيات الرواية وعلى رأسهم بطليها فهد السفيلاوي أدى إلى دخولهم واحداً تلو الآخر في حالة ألم وكآبة وحزن. وفي حالة من الخوف والرعب والذعر والأسى والبكاء وذرف الدموع، ما جعل حياتهم موحشة مضطربة تائمه معبأة بالتشاؤم والسوداوية.

أما في الأسلوب المباشر الثاني فالسرد يفصل في الأوضاع الاجتماعية السلبية تفصيلاً دقيقاً ويقدمها بوصفها النتيجة المنطقية للضغوط الدينية والاجتماعية، ويكون ذلك عبر جملة من الممارسات الشاذة غير الأخلاقية وفيها تذهب الدلالة بعيداً بملء الرواية بأحداث التحرش ووقائع الشذوذ الجنسي بين الذكور وبين الإناث على حدّ سواء، وأحياناً يختلط التحرش بالشذوذ ويمتزج الحدثان ليصباح حدثاً سردياً موحداً ومتصلاً. وكما دخل فهد السفيلاوي وأصدقاؤه في حالة نفسية متريدة نتيجة عوامل دينية واجتماعية فهم كذلك يبدون غارقين بشكل كامل في مجتمع مختل واضح العطب بسبب العوامل ذاتها لما كانت ردة فعله على الصعيدين الفردي والجماعي الخروج عن النص وتجاوز الضوابط الدينية والحدود الاجتماعية بانتشار مظاهر التحرش والشذوذ.

تبدو ظاهرة التحرش والشذوذ ظاهرة صادمة إذ لا يخلو فصل من فصول الرواية من التأكيد على وجودها والتذكير بها وتجذير دلالتها التي تُفرض على حدّ كبير من مضمونها العام الذي يفترض استدعاءها بصفتها الاجتماعية الإنسانية المحدودة الملاحظة في كل مكان، وتُصنّف بطريقة أكثر تحديداً من خلال نسيج سردي يقدمها بوصفها نتيجة لمقدمة التطرف الديني والتخلف الاجتماعي؛ يظهر ذلك عبر حاليّ تحرش دالتين، الحالة الأولى حالة تحرش الرجل البدوي بالفتاة طرفة صديقه فهد، والحالة الثانية حالة تحرش موظف هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر بالفتاة نفسها بعد إلقاء القبض عليها. تُحيل صفة الشخصيتين المتحرشتين على إدانة السرد لمكونين كانا حجر أساس الإشكالية الرئيسية إذ عنّت شخصية الرجل البدوي الشريحة الاجتماعية الأكبر في البلد خصوصاً في إقليم نجد، بينما أحوالت شخصية رجل الهيئة إلى حالة التناقض الأخلاقي التي يعانيها بعض أفرادها. كما لم تُسمّ الشخصيتان؛ ما دل على قصيدة سردية أرادت تقديمهما بوصفهما التمثيلية لا الذاتية.

كذلك الحال مع ظاهرة الشذوذ حين تقع عدة شخصيات روائية ضحيتها منذ مراحل مبكرة من حياتهم ولا تنتهي بتقدمهم في السن، ففهد السفيلاوي شاب محاصر بمظاهر الشذوذ سواء في مدينة بريدة أم في مدينة الرياض، في طفولته المبكرة أم أثناء دراسته في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة؛ حيث عانى شذوذ أبناء عمه في مدينة بريدة وهو طفل صغير، وشذوذ منصور صديق صديقه وشذوذ الرجل الغريب المثلث بالتزامن في مدينة الرياض، والمفارقة أنه يعترف في مرحلة ما بارتكابه بعض الأفعال الشاذة الموجهة إلى زميله العراقي في المرحلة المتوسطة.

كما تحدّث طرفه فهدًا عن العلاقات الشاذة في المجتمعات النسائية بشيء من التفصيل، وكذلك تفعل ثريا حين تفلسف الظاهرة وتحاول تبريرها بمقاربة أسبابها ودواعيها "لأنني كنت أبحث عن الدفء وليس من السهل أن تتعرف المرأة هنا على رجل كما تتعرف على امرأة" (المحيميد، 2009، ص158)، وتكتشف صديقة فهد الثالثة نهى أن أحد أصدقائها رجل شاذ، "عرفت نهى صديقًا اكتشفت أنه شاذ" (المحيميد، 2009، ص139).

تُعرِّق صفحات الرواية بممارسات التحرش والشذوذ وتسقط شخصياتها فيها وتتورط بها حتى تحول السرد إلى سلسلة حالات شاذة غير سوية لشخصيات مهمشة ومنتهكة بشكل كامل مستعصي على الإصلاح والمعالجة.

ويلحظ أن فعل الإغراق الدلالي فعل واع ذو قصيدة عالية، ولذلك بدا فهد السفيلوي أحد أهم ضحايا الشذوذ وأكثرهم حضورًا وتأثيرًا، مُدركًا فداحة الحال وواعيًا بأسبابه ومآلاته وساخرا منه سخريه يائسة من خلال جملة ذات حمولة نفسية يتحول فيها اللواط إلى ظاهرة شاملة محتاجة إلى تكوين لجان مكافحة "مع تحيات لجنة مكافحة اللواط في القصيم" (المحيميد، 2009، ص234)، كما يعبر عن كرهه لطائر الحمام ولريشه وتقززه منه حد القبيح في منولوج داخلي أتى على خلفية ارتباط الحمام وريشه بأول حالة شذوذ يقع ضحيتها حين استدرجه ياسر ابن عمه إلى عشة الحمام في سطح منزلهم بمدينة بريدة.

ويستجيب السرد لتساؤل الحالة التي أفضت إليها ثيمة التطرف بواسطة أسلوب مباشر ثالث وذلك حين تتحول مدينتا بريدة والرياض إلى مكان طارد غير قابل للحياة، الحياة التي أرادتها شخصيات الرواية على الأقل، ويظهر ذلك في عدة بؤر دالة أهمها توصيف المجتمع أولًا، والبلد ثانيًا، بإطلاق النعوت على مدينة بريدة أو مدينة الرياض أو على كليهما.

يتحول المجتمع المراد إلى تجمع بشري بعيد عن السمات الإنسانية؛ فالفتاة طرفة تخاطب فهدًا عنه بقولها: تخيل، معقول هذا مجتمع، هذول بشر؟ ويصفه فهد بصفة التناقض بين ظاهره وباطنه؛ ظاهره المتبدي للآخرين جادًا متأزمًا وباطنه الساخر العايب اللاهي، وبصفة العنصرية حين يسأل نفسه كيف يعيش الإنسان في مجتمع عنصري متآمر يكره ويغش ويكيد وينم ويسرق ويقتل؟

وتنال مدينة الرياض النصيب الأكبر من السمات السلبية في نظر شخصيات الرواية، فإذا كانت مدينة بريدة مدينة مختلة وفق تعبير سليمان السفيلوي والد فهد بعد المضايقات التي تعرض لها إثر خروجه من السجن، فإن مدينة الرياض بالنسبة إلى ابنه فهد أثناء مشكلته في صحرائها رفقة صديقه طرفة مدينة كلها جحور في جحور ولا تعرف أي جحر سيلتهمك في المرة القادمة.

وهي كذلك كما يراها فهد -خصوصًا بعد مقتل أمه- مدينة جاحدة وملعونة ومقيتة وعجيبة وغريبة ومجنونة تركض خلف الخرافات والأوهام، وهي مدينة قاحلة مختنقة دومًا بالغبار فهي لا تتخلص من غبار إلا ويهجم عليها غبار جديد، وأعمدة الغبار تصب جسيمها فوقها، وهو الغبار الذي يهبط كثيفًا على المدينة بعد مقتل الأم مباشرة.

ب-الأسلوب الرمزي

يُدمع الأسلوب المباشر بالأسلوب الرمزي للتعبير عن الحالة العامة الناجمة عن الثيمة السردية الرئيسية المتمثلة بالتطرف عبر توظيف العلاقات النسائية المكثفة لبطل الرواية ودلالة ما تضمنته من ممارسات جنسية سافرة، وتوظيف الدلالات اللونية الرمزية، خاصة اللونين الأسود والأبيض، وتوظيف جملة العنوان بحماها الذي لم يعد قادرًا على الطيران، بغرض تعميق إيحاءاتها والانتهاء بها إلى محطتها الختامية.

لا يظهر بطل الرواية فهد زير نساء أو رجل علاقات نسائية إلا بعد تعقّد حياته واضطراره لمغادرة منزل أبيه إثر زواج أمه بعمه المتطرف والعيش في شقة أحد أصدقائه، إذ بهذا التحول تنقلب حياته رأسًا على عقب ويبدأ سيل علاقاته النسائية بالتدفق "حتى وجد فهد في صوتهها وسوالفها بعض العزاء لمصائبه" (المحيميد، 2009، ص133).

لفهد علاقات نسائية واضحة المعالم بثلاث نساء؛ الأولى الفتاة نهى الصغيرة المراهقة اللعوب المحاطة بأسرتها إحاطة السوار بالمعصم والمحاصرة المسورة بجدران أربعة، والتي لا تخرج من المنزل إلا نادراً ومع ذلك فإن كل أصدقائها من الرجال، والفتاة الثانية ثريا المرأة الحجازية المتزوجة برجل قصيصي قدر، والتي تعرفت على فهد في منتصف عمرها، وتحب الجنس وتعبده، كما أنها شاذة، والثالثة طرفة الصميتان المرأة الثلاثينية الجميلة المعزولة ذات الطفولة المعذبة والواقعة ضحية ممارسات دينية حيث سخرت في مراهقتها المبكرة من شيخ دين زار مدرستهم المتوسطة ما أدى إلى فصلها فصلاً مؤقتاً جعل أباه ينال عليها ضرباً، وبعدها اعتاد الأب وأبناؤه ضربها وشتمها في كل حين بسبب وبدونه، ولذلك فهي تشعر بالاغتراب في منزل أهلها وبين أفراد أسرتها وتجد في علاقتها بفهد تعويضاً نفسياً وملاً آمناً سواء بشخصه أم من خلال ممارسة هوسها الجنسي معه.

يترك فهد السفيلوي صديقه الأولى نهى ملقياً نفسه في أحضان ثريا ثم يتركها هي الأخرى منهمكاً في علاقة مطولة مع صديقه الثالثة طرفة الصميتان إلى أن تنتهي علاقتها بها نهاية سلبية حين تلقي هيئة الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر القبض عليهما.

لم تكن تلك العلاقات سوية ولا يمكن أن تكون كذلك على أي حال لكنها بدت على المستوى السردى بوصفها تعبيراً بالغ الحدة عن رفض أطرافها للظروف الحياتية المعقدة التي وجدوا أنفسهم يخوضون غمارها خاصة ما تعلق منها بممارسات التطرف والمتطرفين؛ فالسفيلاوي فهد لا يشرع في علاقاته النسائية إلا بعد اختناقه في تفاصيل أزمته الخاصة مع عمه وابن عمه ثم مع أمه وشقيقته لولوة، وحين تقع حادثة زواج عمه بأمه يغادر المنزل إلى شقة أحد أصدقائه ومنها فقط تبدأ حكايته مع نساءه الثلاث.

كذلك حال الفتاة نهى ذات الوضع الاجتماعي الصعب عندما وجدت نفسها محصورة بين أربعة جدران لكن حالتها لم تنجح في منع علاقاتها وصداقاتها الرجالية الكثيرة، وحال ثريا المرأة الحجازية متوسطة العمر التي تزوجت رغماً عن إرادتها، وحال طرفة الفتاة المضطهدة ذات الطفولة المعذبة والمراهقة المضطربة لما تزوج رجلاً متديناً يهجرها ليقفل في العراق. لقد اشترك أطراف العلاقات الرئيسية ذكوراً وإناثاً بقدمهم من خلفيات تصل حد التطابق عندما يتعلق الأمر بالعموم المحيل على عدم قدرتهم على ممارسة حياة اعتيادية بفعل إغلاق القوى الدينية كافة المنافذ والسبل، وإن وُسعت زاوية النظر فإن السرد قدم شخصياته المتنوعة الغارقة بالشذوذ والتحرش والعلاقات المحرمة وغيرها بصفتها الناتج السردى وربما الواقعي الطبيعي لإشكالية التطرف العامة.

بهذا المعنى يمكن فهم دلالة الممارسة الجنسية ضمن هذه العلاقات المحرمة حين تتحول إلى رمز للقذارة بطريقة غير مفهومة لأصحابها لكنها ذات معنى بين عند مقاربتها في إطار دلالتها الرمزية وإيحائها المفارقة؛ إذ تتصف الشقة التي اعتاد فهد وثريا اللقاء فيها بالغرابة والقذارة، ويتأمل فهد الحفر الصغيرة المعبأة بالمياه القذرة ذات الرائحة الحادة بالتزامن مع أخذ ثريا يده لتضعها في مفرق صدرها اللدن الساخن، ويكون اللقاء الأخير بين فهد وطرفة في مكان مقرف كما تصفه طرفة، ومكان ردي وقذر وفق فهد الذي يعبر عن إحساسه بالغثيان من رائحة القذارة، وإجمالاً تكون علاقتهم علاقة قذرة بطريقة غير مفهومة للطرفين.

الأسلوب الرمزي الثاني من الأساليب الموظفة سردياً للدلالة على الحالة السلبية الناجمة عن ثيمة التطرف هو الأسلوب اللوني الذي اعتمد اللون الأسود رمزاً للحالة الراهنة والأبيض رمزاً للحالة المبتغاة والمرادة. لم تخل الرواية من الصراع اللوني بين السواد والبياض حيث حضر في بعض عناوين الأجزاء المهمة ذات الطابع المفصلي الدال؛ فعنوان الجزء



الثاني "نعل يخرج من الظلام" (المحيميد، 2009، ص 69) أحال على حالة التعصب الديني من خلال حادثة كلية اليمامة والظلام هنا لون أسود، وعنوان الجزء الخامس كان "حقيبة سوداء قديمة" (المحيميد، 2009، ص 229)، والحقيبة السوداء حقيبة احتوت أوراق سليمان السفيلوي دُون فيها مذكراته وشهادته على حقبة زمنية سُوِّدَتْ بأعمال التطرف الديني وبلغت ذروة السواد باقتحام الحرم المكي الشريف.

بينما كان عنوان الجزء الأخير "بياض بلا نهاية" (المحيميد، 2009، ص 361) عنواناً دالاً لتضمنه اللون الأبيض لون المستقبل المراد والمرغوب، وهو عنوان ورقة بيضاء خالية من الكتابة، وعلى الرغم من مجيئه في نهاية الرواية تمامًا إلا أنه يشير إلى أن نهاية الرواية كانت نهاية اللون الأسود وهزيمة ممثليه، في حين كان البياض لوناً باقياً منتصراً متصل الحضور. ويحلل فهد السفيلوي إحدى مقولات عمه المتطرف مقيماً في تحليله صلة وثيقة بين الأساليب التربوية للأفراد والجماعات ذات الخلفيات الدينية المتشددة واللون الأسود من جهة، وواضحاً إياها في سياق الصراع اللوني العام بين السواد والبياض من جهة أخرى؛ إذ هم كما يعتقد يرومون جعل قلوب الأطفال قاسية كالأحجار السوداء المستعصية على الانكسار أو التحول إلى البياض إرسالاً واستقبالاً "قال العم: إن العوم في الماء يقوي قلوبهم الصغيرة، كأنه يقصد بأن يجعل قلوبهم كصخور سوداء، لا تنكسر ولا تغسل الدنيا بالبياض" (المحيميد، 2009، ص 206).

وإذا اتسم حضور الدلالة اللونية الرمزية بالعمومية والشمول فإنه كان في بعض البؤر السردية أظهر منه في غيرها وإحالاته على الثيمة الرئيسية أدق وأدل؛ حيث يصطبغ منزل الراحل سليمان السفيلوي باللون الأسود بعد حادثة الزواج حين يفرض العم المتطرف ارتداء العباءة السوداء على إناث المنزل، ثم بعد أشهر قليلة يصرح بأن يدي المراهقة لولوة بياضوان جداً وتثيران انتباه الرجال وفتنتهم ويفرض عليهما لبس قفازين أسودين، كذلك يعم اللون الأسود ويتضاعف حضوره بعد حادثة مقتل سهى أم فهد؛ إذ يتعبأ المنزل بعد مقتلها بالفراشات السوداء، وبالفراش الداكن كالليل، ويختار الراوي أن تنام الأم القتيلة بصمت تلفها عباءة سوداء، وبالتالي يبدو وجه العم الزوج المتطرف مظلماً، ثم أثناء مراسم التشييع والدفن يسمع فهد طواف السواك الخشن على أسنان عمه البغيضة بينما تعبت أصابع ياسر ابن عمه بحبات سبخته السوداء.

ويحاصر فهد باللون الأسود في تحولات سردية دالة؛ فتبدو السماء مظلمة والطريق طويلاً ومظلماً بغيم أسود بعد موت أبيه، ويفرق المكان في ظلام دامس خلال لقائه الأخير بصديقه طرفة، ويرى باب منزل أسرته للمرة الأخيرة قبيل رحيله لبريطانيا أسود اللون، وهنا يتلون الباب بالسواد خمس مرات في صفحة واحدة (ينظر المحيميد، 2009، ص 345).

ويتحقق الأسلوب الرمزي الثالث بحضور طائر الحمام، وطيرانه، بدلالة مزاحمة عن معناه المعجمي باتجاه دلالات مفارقة. وتتضاعف أهمية دلالة طائر الحمام الرمزية حين يكون ملفوظها مكوناً أصيلاً من مكونات عنوان الرواية: الحمام لا يطير في بريدة، ثم لأن العنوان كان صادماً للقارئ عندما أكد على أن طائر الحمام لا يطير! فما المراد بالحمام؟ ولماذا لا يطير؟ وما الطيران المقصود؟

بتتبع شخصية الرواية الرئيسية فهد السفيلوي يمكن ملاحظة علاقتها الوطيدة بعنوان الرواية حيث كان معظم حمام السرد، إن لم يكن كله شأنه الخاص، ولذلك نجده يتساءل في مواضع روائية متفرقة: هل يطير الحمام؟ أحدها عندما كان في شقة صديقه المنتقل إليها بعد تعقد أوضاعه الحياتية وتضعفها، فيعود إلى الواقع بعد رحلة زمنية استرجع فيها حواراً دار في منزل عمته هيلة بمدينة بريدة بين أطفال المنزل حاول فيه الطفل فهد إثبات عدم قدرة الحمام على الطيران وسط سخرية الأطفال الآخرين. الحمام يطير عادة لكنه لم يستطع الطيران وسط الملابس الدينية ذات الامتدادات الاجتماعية التي عانتها شخصيات الرواية عموماً وفهد السفيلوي على وجه التحديد، وهذا عائد إلى أن الحمام كان رمزاً لفهد، وفهد رمزاً للمجتمع

وممثلاً له، والطيران رمزاً للحياة بحرية وانعتاق، ولأن هذا النوع من الحياة ليس متاحاً عطفًا على رؤية السرد ووفق نظريته فإن الحمام=فهد=المجتمع: لا يتمكن من التحليق والطيران.

يترك السرد بعض الإيماءات والإيحاءات المحيلة على دلالة الحمام الرمزية بطريقة تربطها بثيمة التطرف، من ذلك ما قاله فهد السفيلوي: "هل كانت الطيور، العصافير والحمام، تطير في بريدة قديمًا، قبل أن ينتفوا قوادم أجنحتها؟ أم لم يعد ثمة هواء هناك، فلا شيء يطير، لا الطير، ولا الريش، ولا الناس أيضًا" (المحيميد، 2009، ص 169).

يتساءل فهد هل كانت الطيور تطير قديمًا في بريدة قبل أن ينتفوا قوادم أجنحتها؟ وتنف قوادم الأجنحة لا يمنع إلا الطيور المنتوفة قوادمها فقط من الطيران، فماذا عن باقي طيور بريدة؟ ثم يؤكد غياب الهواء وغيابه يعني نهاية حياة المخلوقات كلها، لكنه كان هواء الحياة بمعناها الرمزي المتعلق بالخلاص من العوامل الإشكالية التي صعبت حياة الناس.

ويظهر من هذا النص الدال أن عدم الطيران لم يكن مقتصرًا على الحمام أو الطيور عمومًا، بل لا شيء يطير، والأشياء فعلاً لا تطير، كما أن الريش لا يطير، والناس كذلك لا يطربون بطبعهم طيرًا حقيقيًا، وهم هنا لا يحيون بطريقة لائقة.

الحمام الذي لا يطير في بريدة ذاته الحمام الذي يسترجعه فهد السفيلوي ويستعيده وهو في بريطانيا بالتزامن مع تأمله لحمام حدائق مدينة لندن، حيث وفق ملاحظة فهد، حمام لندن يطير، وحمام بريدة لا يطير ولا يخفق بجناحيه حين يلاحقه الأطفال مكثفياً بالركض والقفز واللهاث، ولا شك أن الحمام حمام في مدينة لندن أو في مدينة بريدة أو في أي مكان آخر، لكنه تعبير رمزي عن نمط الحياة في لندن ونمطها في بريدة؛ فحمام لندن يطير، أي أهلها يحيون كما يحيون وبريدون، وحمام بريدة لا يطير، أي أهلها يحيون كما تحب التيارات الدينية المتشددة وتريد الضوابط الاجتماعية الأكثر تشددًا.

في ختام الرواية، يتابع فهد السفيلوي طفلًا إنجليزيًا يشبهه، يدير بسبابته ثلاث ريشات في مقدمة طائرة التحكم عن بعد ثم يضعها على المدرج، وحين تصدح سيلين ديون بأغنيها الشهيرة: أنا حي، أو: أنا على قيد الحياة، تنطلق الطائرة من النافذة بهوس مجنون؛ وهذا مشهد معبر سواء من حيث إغلاق الرواية به، أم بحضور الريشات الثلاث، والطائرة، أم بكلمات الأغنية المكونة من ضمير المتكلم أنا، وكلمة حي، أو: جملة على قيد الحياة، وأخيرًا من حيث مكانه الجغرافي النائي والبعيد عن مكان الرواية.

ثانيًا: الحل

للخلاص من ملايسات العيش وفق اشتراطات التيارات الدينية المتسمة بالتشدد والتطرف، والبنى الاجتماعية بالغة التعقيد، وللانعتاق من الحالة السلبية الموصوفة لشخصيات الرواية وتحديدًا شخصية بطلم فهد السفيلوي، يقترح السرد جملة حلول متباينة الشكل مشتركة الدلالة: حيث تحضر فكرة الهرب بوصفها الحل الناجع والمتوائم مع الظروف الصعبة لبعض شخصيات الرواية.

فطرفة صديقة فهد الثالثة ذات النشأة الاجتماعية القاسية والتي ألقى رجال الهيئة القبض عليها وأودعوها السجن تسيطر عليها فكرة الهرب وتكون سيدة أحلام يقظتها، بينما يغرق الأب سليمان السفيلوي في هربه المتكرر والمتنوع، فيهرب من مدينة بريدة إلى مدينة الرياض حين يلاحظ الصراعات المريرة الدامية الدائرة بين جماعاتها الدينية المتشددة، ولما يكتشف أن الحياة والأفكار قد تكون في مكان آخر غيرها، ثم يهرب من مدينة الرياض إلى مدينة بريدة خوفًا من الصواريخ الموجهة إلى الرياض إبان حرب الخليج عام 1990م.

وأخيرًا يهرب هربه النهائي بموته في حادث سيرٍ مفاجئ بين الرياض وبريدة ما عده ابنه فهد، "ليس من حقه أن تهرب وتتركني وحيدًا" (المحيميد، 2009، ص 93)، كما يهرب الابن فهد السفيلوي هربه الخاص نتيجة ثلاثة أحداث سردية محورية

ذات علاقة وثيقة بثيمة التطرف؛ إذ بعد موت أبيه، وزواج عمه المتطرف بأمه الأرملة، وتمزيق ألبوم صور الأسرة، يقرر الهرب ثم ينفذه بانسحابه من منزل أهله إلى الأبد.

بعد سلسلة هرب شخصيات الرواية من مكان ثيمة التطرف يزرع السرد دلالات تبدو عابرة لكنها محيلة وذات معنى؛ فثنائية الجنوب والشمال تتحول إلى ثنائية الحال والحل، وحين يشعر فهد بقذارة علاقاته النسائية يكون ذلك "وهو ينحدر إلى الجنوب" (المحيميد، 2009، ص153)، لكن انحداره هذا يكون سلوكاً عادياً لطريق متجه إلى الشمال حين يعيش لحظاته الجميلة مع طرفة "أخذ فهد الطريق شمالاً" (المحيميد، 2009، ص13)، وعندما يجد نفسه عالقاً في أحداث كلية اليمامة يستدعي الهواء الشمالي البارد (ينظر المحيميد، 2009، ص97)، ولما يصف بلدة غربت يارموث الإنجليزية تكون البلدة المسترخية الوادعة النائمة على بحر الشمال (ينظر المحيميد، 2009، ص83).

ثالث الحلول السردية المقترحة للنجاة من الحالة الإنسانية الموصوفة كان حلاً باتاً ونهائياً أتى بعد استنفاد كافة المحاولات الرامية إلى استخلاص مساحة هادئة يمكن فيها العيش بسلام بعيداً عن وصاية الجماعات الدينية المتطرفة وضغط الموروث الاجتماعي غير الملائم لجل شخصيات الرواية؛ حيث يقترح السرد مغادرة المكان الإشكالي والبحث عن مكان يوفر فرصة تحقيق الهدف المنشود.

إذ بعد مقتل الأم ودفعها يترلق الابن فهد بشكل متسارع في اتخاذ القرارات، فيشعر أولاً أن سماء مدينة الرياض تنخفض إلى حد أنه يستطيع لمسها بيده، ثم يصيح بحتمية تركه هذا المكان في أسرع وقت ممكن ويرى ضرورة هجرته إلى أي مكان في الدنيا وليس إلى مكان محدد، ويتجه في نهاية الأمر إلى سفارة بريطانيا في الرياض ويخرج منها خاطفاً تأشيرة السفر. لكن الهجرة تتحول إلى واقع سردي متحقق بتحول بريطانيا إلى منصة يسرد منها فهد حكايته؛ فالرواية برمتها عمل استرجاعي شامل يستعيد فيه فهد السيفلاوي قصته بمكانها وطبيعتها وحالتها وحلها وهو في القطار متوجهاً من مدينة لندن إلى بلدة غربت يارموث الساحلية، ومن ثم فإنه يتجاوز كافة التفاصيل باعتبارها حوادث ماضية ومنتهية بشكل كامل، في المقابل كان المهجر حاضراً مستقراً هادئاً واعداً بالنباض.

النتائج:

بعد مقارنة ثيمة التطرف في رواية الحمام لا يطير في بريدة للروائي السعودي يوسف المحيميد وتناولها بالتحليل في هذا الدراسة الموسومة بـ(ثيمة الموت في رواية الحمام لا يطير في بريدة؛ دراسة في الخطاب السردية)، يظهر للباحث ما يلي:

1. كان حضور ثيمة التطرف الديني حضوراً لافتاً في الرواية جعل خطابها السردية الخطاب الأبرز والأهم والوحيد؛ ما أحال على انشغال الكاتب واهتمامه بها واتخاذها موقفاً ورؤية تجاهها من جهة، وتماهيه مع هموم مجتمعه ومحيطه من جهة أخرى.
2. اتسم حضور ثيمة التطرف الديني بالشمول والعموم حيث لم يخل مكون من مكونات الرواية منها سواء على مستوى الأحداث أو الأمكنة أو الشخصيات.
3. أثر شمول حضور ثيمة التطرف الديني وعمومه بفعالية بالغة في تشكل خطاب سردي عام أداً ظاهرة التطرف الديني وحملها مسؤوليتها الاجتماعية والأخلاقية والتاريخية، لكنه رد عليها بتطرفها بتطرف سردي مضاد حين بالغ في بعض المواضع في تصويرها وتشكيلها وخلط أوراقها.

المراجع

- آلن، ر. (1997). *الرواية العربية: مقدمة تاريخية ونقدية* (حصة المنيف، ترجمة)، المجلس الأعلى للثقافة.
- الحميري، ع. (2009). *ما الخطاب؟ وكيف نحلله؟* (ط. 1). المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
- الرويلي، م.، والبازعي، س. (2007). *دليل الناقد الأدبي* (ط. 5). المركز الثقافي العربي.
- صيداوي، ر. ر. (2008). *الرواية العربية بين الواقع والتخييل* (ط. 1). دار الفارابي.
- بو عزة، م. (2010). *تحليل النص السردى: تقنيات ومفاهيم* (ط. 1). الدار العربية للعلوم ناشرون، ومنشورات الاختلاف.
- فالييت، ب. (2013). *الرواية: مدخل إلى مناهج التحليل الأدبي وتقنياته* (سمية الجراح، ترجمة؛ ط. 1). المنظمة العربية للترجمة.
- القاضي، م.، والخبو، م.، والسماوي، أ.، العمامي، م. ن.، وعبيد، ع.، وبنخود، ن. ا.، والنصري، ف.، ومهوب، م. آ. (2010). *معجم السرديات* (ط. 1). دار محمد علي للنشر، ودار الفارابي، ومؤسسة الانتشار العربي، ودار تالة، ودار العين، ودار الملتقى.
- الكيالي، ع. (د.ت). *موسوعة السياسة*، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- لحمداني، ح. (2000). *بنية النص السردى من منظور النقد الأدبي* (ط. 3). المركز الثقافي العربي للطباعة والنشر والتوزيع.
- مجمع اللغة العربية. (2004). *المعجم الوسيط* (ط. 4). مكتبة الشروق الدولية.
- المحيميد، ي. (2009). *الحمام لا يطير في بريدة* (ط. 1). المركز الثقافي العربي.
- ابن منظور، م. (د.ت). *لسان العرب*، دار صادر.
- النعمي، ح. (2004). *رجع البصر: قراءات في الرواية السعودية* (ط. 1). النادي الأدبي الثقافي بجدة.
- هينكل، ر. (2005). *قراءة الرواية: مدخل إلى تقنيات التفسير* (صلاح رزق، ترجمة)، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- واصل، ع. (2021). *تجليات «عدن» في الرواية اليمنية: التمظهرات والقضايا والأبعاد، عالم الفكر*، (183)، 57-86.

Arabic References

- Ālin, R. (1997). *al-riwāyah al-‘Arabīyah : muqaddimah tārikhiyah wa-naqdīyah* (Huṣṣah al-Munif, tarjamāt), al-Majlis al-‘Alā lil-Thaqāfah.
- Bū ‘azzah, M. (2010). *taḥlil al-naṣṣ al-sardī : Tiqniyāt wa-mafāhīm* (1st ed.). al-Dār al-‘Arabīyah lil-‘Ulūm Nāshirūn, wa-manshurāt al-Ikhtilāf.
- al-Ḥimyarī, ‘. (2009). *mā al-khiṭāb? wa-kayfa nḥllh?* (1st ed.). al-Mu‘assasah al-Jāmi‘iyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- al-Ruwaylī, M., wālbāz‘y, S. (2007). *Daṭil al-nāqid al-Adabī* (5th ed.). al-Markaz al-Thaqāfī al-‘Arabī.
- Ṣaydāwī, R. R. (2008). *al-riwāyah al-‘Arabīyah bayna al-wāq‘ wa-al-takhyīl* (1st ed.). Dār al-Fārābī.
- Fālyt, B. (2013). *al-riwāyah: madkhal ilā Manāhij al-Taḥlil al-Adabī wa-taqniyātuh* (Sumayyah al-Jarrāh, tarjamāt; 1st ed.). al-Munazzamah al-‘Arabīyah lil-Tarjamah.
- al-Qāḍī, M., wālkḥbw, M., wālsāmī, U., wāl‘māmy, M. N., w‘byd, ‘A., wbnkhwd, N. A., wālnṣry, F., wmyḥwb, M. Ā. (2010). *Mu‘jam al-Sardīyāt* (1st ed.). Dār Muḥammad ‘Alī lil-Nashr, wa-Dār al-Fārābī, wa-Mu‘assasat al-Intishār al-‘Arabī, wa-Dār Talāh, wa-Dār al-‘Ayn, wa-Dār al-Multaqā.



- al-Kayyālī, ‘. (N. D). *Mawsū‘at al-siyāsah*, al-Mu‘assasah al-‘Arabīyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.
- Laḥmidānī, Ḥ. (2000). *Binyat al-naṣṣ al-sardī min manẓūr al-naqd al-Adabī* (3rd ed.). al-Markaz al-Thaqāfī al-‘Arabī lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Majma‘ al-lughah al-‘Arabīyah. (2004). *al-Mu‘jam al-Wasīṭ* (4th ed.). Maktabat al-Shurūq al-Dawliyah.
- al-Muḥaymīd, Y. (2009). *al-ḥamām lā yaṭīr fī Buraydah* (1st ed.). al-Markaz al-Thaqāfī al-‘Arabī.
- Ibn manẓūr, M. (N. D). *Lisān al-‘Arab*, Dār Ṣādir.
- al-Ni‘mī, Ḥ. (2004). *raja‘a al-baṣar: qirā‘āt fī al-riwāyah al-Sa‘ūdīyah* (1st ed.). al-Nādī al-Adabī al-Thaqāfī bi-Jiddah.
- Hynkl, R. (2005). *qirā‘ah al-riwāyah: madkhal ilā Tiqniyāt al-tafsīr* (Ṣalāḥ Rizq, tarjamat), Dār Gharīb lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Wāṣil, ‘A.. (2021). Tajalliyāt « ‘Adan » fī al-Riwāyah al-Yamaniyah : al-Tamaẓhurāt & al-Qaḍāyā & al-Ab‘ād, ‘*Ālam al-Fikr*, (183), 57-86.



Village Space in Abdo Khal's Novel *Death Passes Here*

Dr. Sami Jaridi Al-Thabiti*

s.s.j.88@hotmail.com**Abstract:**

This study explores the depiction of village space in Abdo Khal's novel *Death Passes Here*. A leading figure in contemporary Saudi and Arab literature, Abdo Khal's works remain underexplored in academic studies, particularly regarding the theme of village space. This research addresses this gap by employing a structural approach to examine Khal's narrative techniques, including description, characterization, and the construction of time and events. The research is structured into an introduction, a preface, two sections, and a conclusion. The preface outlines Khal's artistic style, his focus on village spaces, a brief overview of the novel, and an explanation of narrative space as understood by key critics. The first section, "Description of the Village," analyzes the village's portrayal, while the second section, "The Village and the Formation of Space," investigates its connection to other narrative elements, highlighting its structural and symbolic significance. The study finds that the village in *Death Passes Here* is depicted through various spatial elements, such as the castle, the well, the hut, the market, and the grave, along with smaller formations like doors and streets. Each element carries unique visual aesthetics and serves a distinct narrative function within the story's context.

Keywords: Saudi Literature, Novel, Narrative Techniques, Novelistic Space, Narrative Elements.

* Associate Professor of Modern Literature and Criticism, Department of Arabic Language, Faculty of Arts, Taif University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Thabiti, S. J. (2025). Village Space in Abdo Khal's Novel *Death Passes Here*, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 186-201.

© 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.



فضاء القرية في رواية (الموت يمرُّ من هنا) لعبده خال

* د. سامي جريدي الثبيتي

s.s.j.88@hotmail.com

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة فضاء القرية في رواية (الموت يمرُّ من هنا) لعبده خال، الذي يعدّ من أبرز كتّاب الرواية والقصة القصيرة الحديثة في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي الوطن العربي عامة. ويعزز الاهتمام بأعماله قلة الدراسات الأكاديمية التي تناولت رواياته بالدرس النقدي المنهجي، وخصوصاً موضوع فضاء القرية، كما يمكن اعتبار الآليات السردية التي امتازت بها أعماله على مستوى الوصف ورسم الشخصيات وبناء الزمن والأحداث في القص سبباً في الاختيار، وتم دراسة ذلك وفق منهج يُعنى بالوصف والتحليل لطرائق السرد الحديث، وتحليل عناصرها في إطار علاقتها الكلية. وقد اشتمل البحث على مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، ثم خاتمة، تناول التمهيد خصائص عبده خال الفنية، ومدى عنايته بالمكان/القرية، وكذلك نبذة عن الرواية موضع الدراسة، ومفهوم مصطلح الفضاء عند أبرز نقاد السرد. وجاء المبحث الأول بعنوان: وصف القرية، وهو مستوى أولي للقراءة، والمبحث الثاني بعنوان: القرية وتشكيل الفضاء، وقد تم ذلك من خلال الانفتاح على العناصر الأخرى للنص السرد في بنائها ودلالاتها. وخصل البحث إلى تعدد فضاءات القرية في هذه الرواية من خلال تظاهرات مكانية متنوعة مثل: القلعة، البئر، العشة، سوق القرية، المخزن، السجن، القبر. مع تناول تشكيلات صغرى ك: الأبواب والنوافذ والزوايا والشوارع. ولكل واحدة منها جمالياتها البصرية ووظيفتها المرتبطة بسياقها السرد.

الكلمات المفتاحية: الأدب السعودي، الرواية، السرد، الفضاء الروائي، عناصر السرد.

* أستاذ الأدب والنقد الحديث المشارك - قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة الطائف - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الثبيتي، سامي جريدي. (2025). فضاء القرية في رواية (الموت يمرُّ من هنا) لعبده خال، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 186-201.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

تمثل القرية مكوناً مهماً ورئيساً في تصوير الحياة والواقع الاجتماعي والثقافي لدى أغلب الروايات السعودية، ولقد حرص بعض الروائيين السعوديين على تصوير القرية ووصفها بآليات وطرق سردية متنوعة، ومن هؤلاء الروائيين عبده خال، ولهذا تهدف الدراسة إلى تناول هذا الموضوع الفني، فضاء القرية في إحدى رواياته، ألا وهي رواية (الموت يمر من هنا)، وهي رواية لم تأخذ حقها من الدرس النقدي في أعماله، حيث لا توجد -فيما أعلم- دراسات أكاديمية منهجية سابقة تناولت موضوع الفضاء والقرية عنده، لكن هناك بعض الدراسات التي تناولت روايات عبده خال كموضوع عام على سبيل التمثيل لا الحصر:

سجالية القوة والضعف: دراسة سيميائية في روايات عبده خال لـ أحمد عبدالرزاق ناصر، ودراسة الأنا والآخر في خطاب عبده خال الروائي لمحمد الخزي، وصورة المرأة بين روايات عبده خال ومحمد الحضيف لعبده خال والقزاق وغيرهما. كما تمثل الآليات السردية التي امتازت بها أعمال عبده خال وبخاصة هذه الرواية -موضع الدراسة- على مستوى الوصف ورسم الشخصيات وبناء الزمن والأحداث في القص سبباً يدعم هذا الاختيار، الأمر الذي منح الكاتب خصوصية تميزه عن غيره، وجعلته يبدو متفرداً في تشكيله للمكان وتوثيق علاقته بالعناصر الرئيسة، وذلك وفق منهج يستمد أدواته من عدد من مناهج النقد السردى الحديث.

وقد اشتملت الدراسة على مقدمة وتمهيد ومبحثين ثم خاتمة، أما التمهيد فتناول أبرز خصائص عبده خال الفنية، وكذلك نبذة عن الرواية موضع الدراسة، وكذا مفهوم مصطلح الفضاء عند النقاد، وجاء المبحث الأول بعنوان: وصف القرية، والمبحث الثاني بعنوان: القرية وتشكيل الفضاء.

تمهيد:

القسم الأول: الخصائص الفنية في روايات عبده خال

تتنوع الخصائص الفنية في سرود عبده خال من حيث طبيعة لغته وأسلوبه السردى، وحينما أصدر روايته الأولى (الموت يمر من هنا) عام 1995، اتضحت نزعتة الروائية "دائرة الملك عبدالعزيز، 2013: 435/1"، وذلك من حيث استخدام آليات وجماليات سردية، اتضحت في أعماله مبكراً، وساهم هذا الأمر بعد أن نال الجائزة العالمية للرواية العربية (البوكر) في نسخها العربية لعام 2010م عن روايته (ترمي بشر) "دائرة الملك عبدالعزيز، 2013: 436/1"، ومن خصائصه الفنية كذلك حرصه على "اللغة الشعرية التي أخصب الكاتب قصصه بما يبثه فيها من صياغة ومن بناء، وما اصطنعه من طاقات لغوية توفر العنصر الشعري في قصصه" (السيد، 1988، ص 156)، ولقد ذكر صالح زياد أن "عبده خال من أكثر الروائيين السعوديين اجتراحاً للحداثة في رواياته" (زياد، 2010).

كما أن من أبرز الخصائص الفنية للروائي عبده خال كما يذكر أحد النقاد "تناوله لقضايا اجتماعية وإنسانية تعد من المسكوت عنها" (دائرة الملك عبدالعزيز، 2013: 435/1)، وكذا قول بعضهم: "حظيت رواية (ترمي بشر) بالاهتمام الواسع وفازت بالجائزة لأنها تتعرض إلى قضية اجتماعية مسكوت عنها، ولأنها تتناول مساوئ غياب الحرية الذي يؤدي بدوره إلى الكبت والتسلط والجهل فتظهر المفاصل الأخلاقية والانهيارات الإنسانية" (المدني، 2021).

ومما يلاحظ في روايات عبده خال، اهتمامه بالوصف والتشكيل الفني للمكان من خلال رسمه له وإبراز بطولته السردية، فمثلاً نجد اهتمامه بالقرية في رواية (الموت يمر من هنا) والمراوحة بين القرية والمدينة في رواية (مدن تأكل العشب)، والمدينة في (نباح) و(ترمي بشر)، والحارة أو الحي في (الهنداوية) و(الأيام لا تخفى أحداً).

ومن خصائص روايات عبده خال الفنية على حد قول إحدى الباحثات: "انتفاء البطولة الفردية، وفسح المجال للبطولة الجماعية مما شكل مدى فنيًا كاملاً..." (أيوب، 2012)، وهذا ما ظهر بجلاء في تعددية الأصوات في هذه الرواية موضوع الدراسة.

وعنصر المكان في أغلب روايات عبده خال يمثل البطولة السردية، فهو الفضاء الذي تتصارع فيه الشخصيات وتدور حوله الأفكار والمفاهيم، فالشخصيات مثلاً تصارع وجودها النفسي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي والفلسفي عبر هذا العنصر السردى، الأمر الذي جعل المكان عنصراً مهماً في رواياته، ومن أبرز خصائصه الفنية وسماته.

ثانياً: نبذة عن الرواية

تعد رواية (الموت يمر من هنا) من أولى الروايات التي صدرت للكاتب السعودي عبده خال، بعد تجربة مع كتابة القصة القصيرة، وقد وصف أحد النقاد هذه الرواية بقوله: "اتسمت تجربة عبده خال بلمسة شعبية من خلال التركيز على التناسل التراثي الشعبي" (النعبي، 2009، ص 104)، كما وصف غازي القصيبي هذه الرواية على صفحة غلافها الأخير بقوله: "إن الإنسان الذي لا يستطيع أن يعذبك هذا العذاب كله، أن يشقيك هذا الشقاء كله عبر رواية... مجرد رواية... لا بد أن يكون روائياً موهوباً... تحبه لموهبته... وتكرهه لأنه يذكرك بالمأساة الإنسانية" (خال، 2004).

وهذه المأساة التي صورتها أحداث الرواية تأخذ مستويات اجتماعية من مشاكل الطبقة والفقر والأمية جعلت القرية تدور في دوامة عمياء تصارع مصيرها المجهول. وهذا ما جعل صورة القرية في هذه الرواية تحديداً تختلف عن غيرها وتمتاز بخصوصية مكانية، تمثل بذلك صورة للبؤس والظلم والطغيان الذي عاشه أبناء قرية السوادي الذين هم شخصيات هذه الرواية.

وتختلف القرية عن المدينة في بعض السمات والخصائص الفنية باعتبارها فضاء وهو ما يذكره أحد الباحثين في قوله: "تختلف عن المدينة كحيز مكاني، وفي أن الأحداث تبقى قليلة في القرية مهما كثرت" (المحادين، 2001، ص 124)، كما لا تشبه قرية عبده خال القرى عند روائيين سعوديين وعرب آخرين، الأمر الذي يجعلها ذات سمات ومواصفات مفارقة وعجيبة ومأساوية في الوقت نفسه.

ينفتح فضاء القرية في رواية عبده خال هذه على الموت، الذي أغلق بأحداثه أحاديث الشخصيات، وهيمن على ذاكرتها، واستباح زمنها الذي رسمته على الأرض بأشكال متنوعة لفضاءات متعددة لصورة القبر. وليس ورود الموت في عنوان الرواية مثلاً إلا إعلاناً إشهارياً، وعتبة سيميائية لمضمون الرواية، الأمر الذي جعل من الموت فاعلاً سردياً، له من السيادة اللغوية ومن صناعة الأحداث ورسم الشخصيات دوره الفاعل وبخاصة الشخصيات، فالرواية تبدأ بالموت وتشهر للمتلقى دلالة ومعاني السواد.

القسم الثاني: مفهوم الفضاء

إن من أكثر الموضوعات الأدبية والنقدية التي تناولها بعض النقاد المعاصرين المنشغلين بالسرد مفهوم الفضاء Espace، وقد اختلفوا في تحديد ماهية الفضاء وأبعاده ودلالته النصية، حيث ذهب بعضهم إلى أن الفضاء أكبر من المكان وأعم، وأنه يشتمل على المكان. ومن النقاد العرب المعاصرين الذين ذهبوا إلى ذلك سعيد يقطين (1997) الذي يرى أن الفضاء أعم من المكان لأنه أعمق من التحديد الجغرافي: "فهو يسمح بالبحث في فضاءات تتعدى المحدود المجرى، لمعانقة التخيلي والذهني، ومختلف الصور التي تتسع مقولة الفضاء" (ص 240).

ومن أوائل الذين تناولوا الفضاء في الأدب غاستون باشلار (1983) في كتابه (جماليات المكان)، واشتملت معالجته على موضوعات تتصل مباشرة بالفضاء ووعيه العميق بالفرق بين الفضاء والمكان، كما تدور بعض أفكاره الجمالية للأشياء ذات العلاقة بالمكان حول: جدلية الداخل والخارج، والمتناهي في الكبر والمتناهي في الصغر، وفلسفة الاستدارة.

وينشأ الفضاء في الرواية "من خلال وجهات نظر متعددة؛ لأنه يعاش على عدة مستويات،... فكل لغة لها صفات خاصة لتحديد المكان (غرفة - حي - منزل)، ثم من طرف الشخصيات التي يحتويها المكان..." (بحراوي، 1990، ص 32). كما يرى حسن نجعي (2000) "أن الفضاء الروائي، مثل كل فضاء فني، يبني أساساً في تجربة جمالية، بما يعنيه ذلك من انزياح عن مجموع المعطيات الحسية المباشرة" (ص 47).

ويرى بعض الباحثين "أن مصطلح الفضاء أنسب لاحتواء الأمكنة والفراغات والحيّزات والمسافات وكل الأجسام والمحتويات التي لا بد لها من مساحات تتموضع فيها وأوساط تحيط بها" (القسنطيني، 2007، ص 436)، إذ المكان جزء من الفضاء والحيّز جزء من المكان، في إشارة إلى العلاقة بين الجزء والكل (واصل، 2021، ص 59-60).

ويقسم جبرار جينيت (2007) الفضاء إلى أربعة: "الفضاء الجغرافي، والفضاء النصي، والفضاء الدلالي، والفضاء الروائي" (ص 67-73) فمن البديهي أن "المكان الروائي له علاقة مباشرة بالمكان الجغرافي، ولكن دون أن يتطابق دائماً معه" (شحيد، 2019، ص 55)، أما الفضاء النصي فقد ذكره الناقد مراد عبدالرحمن مبروك، (2002)، (ص 192) من خلال أن هناك علاقة بين النص والمكان.

لهذا يمكن ملاحظة أن في التعريفات السابقة ما يربط الفضاء بالمكان، وهو يقترب من مفاهيم بعض الفلاسفة في تعريفهم للفضاء، فمثلاً "يعرّف أفلاطون الفضاء بأنه الوعاء الأبدي الذي لا جدال فيه، الذي يضم الأشياء المخلوقة. وعند أرسطو هو المكان" (عبدالعزیز، 2005، ص 82). وقد فرّق حميد لحداني (1991) بين الفضاء والمكان، وعدّ الفضاء "أوسع وأشمل" (ص 53-62) من المكان، ويتفق معه في هذا المفهوم الناقد سعيد يقطين.

كما أن هناك من يفرق بين المكان الواقعي والمكان الفني، لأن المكان كما يذكر ياسين النصير (2010) "كمفهوم ينبت عن الواقع، فهو في العمل الفني يبتعد هو الآخر عن المكان في الأرض، ولكن ثمة علاقة أكثر وشاجة بين الاثنين..." (ص 16).

ويذهب عبدالمالك مرتاض (1998)، إلى أن الحيّز هو مصطلح الفضاء في الرواية، يقول: "إن مصطلح الفضاء من منظورنا على الأقل قاصر بالقياس إلى الحيّز...، على حين أن المكان نريد أن نقفه في العمل الروائي على مفهوم الحيّز الجغرافي وحده" (ص 141)، ولقد سبقه إلى هذا المفهوم س. ديفيز (1996) الذي يرى: "أن الفضاء يدل على الفراغ، أو الوعاء الضخم الذي يستوعب داخله الكون..." (ص 9)، و يرى يوري لوتمان الفضاء ممتدّاً في الكون.

وفي حقيقة الأمر أن الروائي في أحيان كثيرة من خلال توظيفه للفضاء يشبه إلى حد ما علاقة الشاعر مع المكان فهو "يستحضر الواقعي والخيالي والوهي" (المنصوري، 1992، ص 62) مقيماً عالمه المكاني الفني الذي يتعدى حدود الواقع ومقاييسه.

وهذه الدراسة تسعى إلى تناول الدلالة الوصفية للمكان باعتباره فضاء متخيلاً، ففضاء القرية في رواية عبده خال، هو ما يمكن كشف جمالياته من خلال الوصف الخارجي والداخلي، ومن ثم من خلال ما تحتويه القرية من ملامح هندسية وبصرية ونفسية واجتماعية وثقافية، ترتبط بعناصر السرد من لغة وشخصيات وأحداث وزمن، الأمر الذي يقود إلى أن هذه القرية هي جزء لا يتجزأ من هذه المنظومة المتكاملة والمتناغمة في بناء العمل السرد.

المبحث الأول: وصف القرية

يتناول هذا المبحث وصف القرية؛ لأن "الفضاء بدوره لا ينكشف في الرواية بغير الوصف شكلاً ومسافة واتجاهاً وهندسة وبنية ومعمارية وتضاريس وطوبوغرافية وملامح جمالية..." (القسنطيني، 2007، ص 437)، من خلال المحاور التالية: المحور الأول: عتبة العنوان، واسم القرية.

والمحور الثاني: مكونات القرية كالقلعة والبئر والسجن والمخزن وسوق القرية والقبر ومن ثم الفضاءات الصغرى للقرية مثل: الأبواب، والنوافذ والزوايا، والشوارع، وما تنسم به هذه الفضاءات من ثنائية الضيق والاتساع، وجدلية المغلق والمفتوح، وما تحتضنه من أشكال وألوان، ومن صور جمالية، وأبعاد رمزية.

عتبة العنوان (المكان/الموت):

يبدأ الوصف من عنوان الرواية، كوصف خارجي، وعتبة سيمائية مهمة؛ لفهم المضمون السردى، فقد حظيت بعض الروايات العالمية والعربية بعناوين احتوت على مفردة الموت، وهو بطبيعته عنوان يقود إلى معان متعددة ترتبط أغلبها بالفكرة الفلسفية التي يحتضنها معنى الموت بجانب معاني أخرى اجتماعية، ونفسية، وثقافية، وتكتمل دلالاته الكبرى في إعطاء الفكرة الرئيسة للعمل الروائي من حيث جعله عتبة سيمائية في العنوان.

فتيودور زبولكوفسكي (1994) يعرض اهتمام الأدب الأوروبي بفكرة الموت في أعمال أدبية عدة (ص 247، 248)، ليقول في نهاية ذلك: "أخذ هؤلاء الكتّاب يرون أن الموت حالٌّ في الحياة، وبشكل حقيقة أعلى أو وحدة واحدة، وهم مقتنعون بأن معرفة الموت ضرورية لأي فهم صحيح للحياة نفسها" (زبولكوفسكي، 1994، ص 225).

ومما يلاحظ في التاريخ السردى في السعودية أن فكرة عنوان رواية عبده خال هذه ليست بالجديدة، فقد سبقته بعض الأعمال السردية من روايات ومجموعات قصصية سعودية جاءت معنونة بالموت، منها -على سبيل التمثيل لا الحصر-: موت على الماء لعبد العزيز مشري 1979، وبيان الرواة في موت ديما لمحمود تراوري 1993، وتلتها بعد ذلك -أي بعد صدور هذه الرواية في عام 1995م- أعمال روائية مثل: لغط موتي لـ يوسف المحيimid 2003، وموت صغير لمحمد حسن علوان 2016 وغير ذلك.

إن من يتأمل هذه العناوين المتنوعة سيجد أنها قامت بتأدية دورها السيميائي لمصلحة الموت/الفكرة، لكن أغلبها اتجه إلى موت يتعلق بالدرجة الأولى بموت الشخصية. وهنا تكون النقطة المفارقة لعنوان عبده خال في عمله هذا، وهو ما جعل فكرة الموت ترتبط بالمكان أكثر من اهتمامه بموت الشخصيات مباشرة، ويتطور هذا الأمر ليصبح الموت امتداداً لموت كل شيء ويعكس هيمنته الكلية على الوجود.

لذا يشير عنوان الرواية (الموت يمر من هنا) باعتبارها جملة تركيبية مكونة من أربع كلمات إلى بنية كلية تشير إلى المكان، فالجملة مكونة من التالي:

موت - يمر - من - هنا

يظهر الفضاء المكاني في جملة العنوان السابقة من التحديد اللغوي الذي يمكن ملاحظته في اسم الإشارة (هنا)، فهي تشير إلى المكان القريب، وكأنه -أي الروائي- يشير إليها بإصبعه، ناظراً إليها بعينه. ومن جهة أخرى يشير الفعل في كلمة (يمر) إلى الزمن المضارع. دالاً بذلك على استمرارية مرور الموت من هنا، فالزمن يسكن القرية بحركته، لا موته، وهنا يكون الروائي قد ترك للعنوان حركته الزمنية، عبر فضاء موت المكان. وكلمة (يمر) تدل على أنه قد مرَّ الموت كثيراً في الماضي، وأنه سيمر في المستقبل. والفعل المضارع يفتح على الأزمنة من الماضي إلى المستقبل، وتبدو حياة المكان (هنا) واضحة بارتباطه بالموت، فكأنه يحيا بالموت الذي يمر.

يقول أحد الباحثين: "رواية (الموت يمر من هنا) عنوان لا يخفي وراءه كثيرًا من الغموض، بل هو مكشوف فما دامت هنا معروفة، ومادام الموت يمر من هنا، فإن الإشارة النفسية والمأساوية تكمن داخل هذا العنوان الذي يفتح الباب لعتبة خلفه، لا تقل عنه سوداوية" (المحادين، 2001، ص 303).

ويذكر صالح زياد (2010) أن "هذا العنوان في تحاشيه التقرير والنثرية، يشتغل من خلال بنية درامية لصيغة جملته التي تنتقي وتؤلف بين متقابلين هما الموت والحياة، بدلالتهما النفسية والوجودية وليس اللفظية" (ص 307).

ويقيم العنوان كذلك بداية صريحة للموت وعتبة سيميائية صادمة من حيث مجيئها في أول الجملة: (الموت يمر من هنا) فلم يقل: يمر من هنا الموت، وهو ما يدل على أهمية الشيء المذكور فجاء مبدوءًا به، وهذا ما يجعلها جملة اسمية لها وقعها اللغوي لدى المتلقي الذي يرهبه ذكر الموت ويكره سماعه في البدايات. فالموت هو أساس الرواية وصلب فكرتها، يقول أحد النقاد: "إن معالجة الموت تغذيها الملاحظة، وبها تنوع يدل على أن الروائي يجده مناسبًا لعمله" (فورستر، 2001، ص 77). اسم القرية ودلالته:

تبدأ الرواية بهذا المقطع الاستهلاكي: "الطريق إلى قرية السودان يحتاج إلى مغامرة وشجاعة..." (خال، 2004، ص 7). إذ يكشف هذا المقطع في أول سطر من الرواية عن أمرين: الأمر الأول: ورود اسم المكان: قرية السوداني. الأمر الثاني: أن الوصول إلى هذا المكان ليس بالأمر الهين والسهل بل لا بد من مغامرة وقوة وشجاعة ومواجهة الصعوبات.

ولعل السؤال الآخر الذي تطرحه الرواية: ما سر تسمية القرية بالسوداني؟ يذكر حسن حجاب الحازمي (2006): "أن جُل القرى -في الرواية السعودية- جاءت بلا أسماء، والقرى الوحيدة التي سميت هي (قرية الجبل) و(قرية الوادي) في رواية (الوسمية)، وقرية السودان في رواية (الموت يمر من هنا)، وهي أسماء خيالية ليس لها نظير في الواقع" (ص 309).

إن سبب تسمية القرية بهذا الاسم (السوداني) تكشفه بداية دلالة الكلمة لغويًا التي تفضي إلى دلالة المفردة خارج سياق السرد، ومن ثم تكشفه طبيعة الأحداث في الرواية ومدى وجوده في أحاديث وحوارات الشخصيات، من ذلك مثلاً: "فمن يومها سعي خادمه بالسوداني، وسميت القرية باسمه..." (خال، 2004، ص 428)، "ويقولون إنه الجد الخامس للسوداني..." (خال، 2004، ص 428).

بهذا يتضح ارتباط اسم القرية بشخص معين، سُميت به، وهذا يفتح بابًا آخر لسؤال آخر يتعلق بنوع هذه الشخصية ومدى سلطتها على هذه القرية عبر تاريخها القديم. وهناك مقطع آخر حول التسمية "وأخرون يقولون إن اسم قرية السودان جاء من اسم السوداني الأكبر..." (خال، 2004، ص 427).

وهنا نكون أمام اسمين متشابهين ومتقاربين لهذه القرية:

قرية السوداني ----- قرية السودان

ولم يتوقف الأمر عند الاسم وسر التسمية، وإنما يستمر الوصف المكاني لهذه القرية، يقول: "فهي تقع في ركن منزو من أرض غبراء انتشرت بها الفاقة والأمراض الفتاكة" (خال، 2004، ص 7). وفي موضع آخر نجد وصفًا يسند الوصف السابق: "هي قرية عاقرتها الأوبئة، والجوع، والحكايات القديمة، وتناثر أهلها في أوردتها المتشعبة" (خال، 2004، ص 9). يلاحظ في الوصف الأول للقرية عبارة: (ركن منزو) وكأنها بذلك بعيدة كل البعد عن الظهور والوضوح، هي قرية منزوية، والآنزواء بطبيعته تعبير عن الخوف وعدم المواجهة، فهي قرية تخاف من العابرين لأنها لا تجد شيئًا تقدمه للغريب،

ولهذا أثرت الانزواء كي لا يلاحظها العابرون والمارون. وفي المقطع الثاني كلمة (عاقرتة)؛ أي أدمنت المرض واعتادت عليه مرارًا وتكرارًا كمعاقرة شرب الخمر وإدمانه.

ويشترك المقطعان السابقان في جعل القرية مكانًا حاضيًا للأمراض، والفقر، والأوبئة. وهنا يكون الحديث عن القرية قد اكتمل في وصفه إياها بالموت، لأن الجوع والأمراض الفتاكة لا تقود دائمًا إلى حياة وإنما إلى الموت. وفي وصف آخر مشابه للسابق يقول: "قرية تقف بيضاء من كل شيء كشعر عجوز شمطاء، ركنت لهش السل، والقحط، والخوف، وافترش جسدها الجدي، والجذام، وانساقط باختيار لأن تكون مأدبة دسمة للأمراض تقفاتها على مهل وتبلىذذ..." (خال، 2004، ص 12).

وفي مقطع مشابه "هذه القرية ثدي يدر اللبن السام، والشوك السام، لعنة الله على السوداء، وعلى السوادي، وعلى الحمار..." (خال، 2004، ص 76). وهي القرية التي تكتم لعناتها على حد قول إحدى شخصيات الرواية، تقول: "قرية تكتم لعناتها، وتترك للعيون حرية أن تبوح بمشاعرها الحبيسة..." (خال، 2004، ص 44).

ويجيء اسم القرية في الرواية باسم (الأرض): "قبل سنين خلت كانت (الأرض) غدقة تمنحهم ثمارها، وتزين مراعيها بعشب وفير، وتجري المياه في قنوات الحقول دون انقطاع، وفي مواسم الحصاد تزدهم القرية بأولئك الرجل..." (خال، 2004، ص 10)، على لسان الشخصية العجوز نوار في حديثها عن تاريخ القرية.

أنسنة القرية:

ولقد حرص الروائي من باب التصوير البياني على أنسنة القرية باعتباره فضاء تجسديا، يشير إلى التشخيص، وجعلها إنسانًا عن طريق المجاز، من ذلك على سبيل المثال: "في هذا المساء نامت القرية على غير عاداتها..." (خال، 2004، ص 16)، وفي مقطع آخر: "في الصباح جاءت القرية تعزي في أبي..." (خال، 2004، ص 131).

فالمقصود بالقرية هنا هو أهلها، وهذا من باب المجاز المرسل، وهو وصف مرتبط بالحدث السلبي الذي واجهه أهلها من فوضى واعتصام. وهذه الصيغ البيانية والصور المجازية منتشرة في لغة الرواية، الأمر الذي يؤكد ما تتضمنه فضاءات القرية من سمات بصرية تتضح في جماليات اللغة والصور البيانية.

مكونات القرية:

تبحث مسألة المكونات في القيمة الشئئية للموجودات، وفيما تحتويه من أشياء، فالقرية في رواية (الموت يمر من هنا) احتوت على العديد من الأمكنة المعبأة بفضاءات كبرى وأخرى صغرى مرتبطة بحركة الشخصيات وصناعة الأحداث، مثل: البيوت، والشوارع، والقلعة، والمسجد، والسجن، والمخزن، والمعصرة، والعشة، والقبة، وسوق القرية، ودكان الشيخ موسى، والمقابر.

وسوف تقف الدراسة عند أهم المكونات المكانية وأبرزها:

1- القلعة

تعد القلعة فضاءً مكانيًا لها دورها البطولي في بناء الأحداث ورسم الشخصيات، فهي رمز مكاني للسلطة والقوة والجبروت الذي تتحرك من خلاله عناصر السرد الأخرى لتعلن بذلك تحكمها في تأكيد البناء والهدم معًا، فأهل القرية رسموا لهذه القلعة صورًا سلبية منذ البداية، "فامتنع الأهالي من الذهاب خوفًا من شرك قد أعد لهم، وقد انطلق البعض إلى مكان يقرب من القلعة يتلصصون بعيون حذرة..." (خال، 2004، ص 15)، وفي مقطع آخر: "وعدتُ تاركًا خلفي شبح القلعة الحجري، والذي يطل على القرية بأضوائه الرمادية الشحيحة" (خال، 2004، ص 15).

فهذا المكان/القلعة يتضمن في المقاطع السابقة عدة نقاط وصفية هي:

- 1- طبيعة البناء المعماري الذي تكونت منه القلعة وهو البناء الحجري.
- 2- الموقع الاستراتيجي الذي امتازت به القلعة من كونها تطل على القرية.
- 3- الأضواء الرمادية التي تنبعث منه.

ولعل وصفها بالأضواء الرمادية جاء مقارنًا للحالة النفسية التي تعرضت لها الشخصية فهي لا ترى سوى شبح القلعة والألوان الرمادية المنبعثة منه، واللون الرمادي لا يعطي سوى التعبير السيئ وحالات الرفض والكرهية والاكنتاب، وكلمة (الشحبة) في المقطع السابق في وصف الشخصية للقلعة جاءت مرتبطة بحدث توزيع الهبات التي هي شحبة كذلك، فهي مناسبة للأميرين.

كما تتضمن القلعة أسوارًا وفناءً، إضافة إلى أن بداخلها السجن، وهنا تبدو جمالية وصف القلعة عبر تعددية الفضاءات المكانية التي تتضمنها وهي صور تنغل عليها صورها اللغوية والرمزية والثقافية المرتبطة بسياقاتها السردية. ولهذا ظهرت القلعة من خلال دورها البطولي في رسم الكراهية والشك والطبقية والقوة والطغيان من قبل أهل القرية، فجاءت مكانًا طاردًا، تمتلئ بمفردات الموت، فقد كانت "مقبرة تلفظ موتها للعراء" (خال، 2004، ص 287).

2- البئر

يعتبر البئر من أهم فضاءات القرية التي تنفتح دلالتها على بعض الأحداث السردية المحملة بمعناها الرمزي للمكان بما تحمله من لغة تكمن في التضاد، فقد ورد البئر - الذي هو موضع للماء ودالٌّ على الحياة - في موضع معاكس تمامًا، فقد ورد في موضع الموت، في حادثة سقوط الشخصية حسن فيه "كان مليئا بالرعب حين انتشر في القرية خبر موت حسن إسماعيل، فقد خرج ليلاً يحمل دلوه وكانت ليلة مظلمة... ولم يتمكن من تحديد الآبار فسقط في إحداها" (خال، 2004، ص 141، 142). إن فضاء البئر هنا جاء محملاً بالموت، وهذا يؤكد ما اتجهت إليه أغلب المكونات المكانية راسمة بذلك هندسة متكاملة للموت الذي انبثت عليه فضاءات القرية.

3- العشة

تمثل العشة مكانًا للسكن في هذه القرية، فهي ترسم من خلال صورتها الهندسية شكلًا بصريًا مستمدًا من البيئة الحقيقة وتعبّر عن الواقع والوضع الاجتماعي لسكانها الأصليين، فقد وردت العشة في عدة مواضع كثيرة وسياقات مختلفة في هذه الرواية، منها هذا الوصف "كان الظلام كثيفًا فبدت عيش القرية كمردة هرمين متقوضي القامات، والقرعينات منكسة وكأنها تتلقى الأوامر بخشوع..." (خال، 2004، ص 224). وحينما يجيء المطر تبدأ المعاناة مع العيش "جرف السيل بعض العيش، فطفت، وتناثر صربها وثمامها وخياطها في أماكن متفرقة من مجرى السيل، وأخذ أهلها يبتعدون وهم يتصايحون طلبًا للغوث" (خال، 2004، ص 92)، وفي مقطع آخر مشابه تقول الشخصية: "أنا خائفة أن تسقط العشة فوق رؤوسنا" (خال، 2004، ص 106)، فلم تكن العشة مكانًا للأمن والأمان ولا للقوة التي تقف أمام الكوارث الطبيعية، فقد ظلت فضاءً للتوجس والخوف والموت.

4- المخزن

وهو المكان الذي تخزن فيه الأشياء من أطعمة وغيره، حيث حضرت (مخازن السوادي) في الرواية، فضاءً مكانيًا مغلقًا، "وواصل سيرهما الحثيث حتى بلغا مخزن السوادي" (خال، 2004، ص 23)، بعد ذلك يستمر في وصفه وتحديد



مكانه، يقول: "مخازن السوادي القابعة خلف أشجار كثيفة من الرديف، والقضب والطلح بالقرب من مزار راعي القضبة..." (خال، 2004، ص 23). وعلى الرغم من أن المخزن بطبيعته الشكلية والوظيفية مكان مغلق إلا أنه هنا يفتح بدلالته على المزارع والحقول، ويقترب من فضاءات مكانية تدل على الفضاء المغلق ثقافيًا ودلاليًا كالمزارات والأضرحة والقبور.

5- سوق القرية

يعد السوق من أهم الفضاءات المكانية للقرية، فهو مكان يختص بالبيع والشراء، وفيه يجتمع أهل القرية ويلتقون، وهو في أحيان كثيرة يكون حضوره في أحداث هذه الرواية لأغراض أخرى غير البيع والتجارة، تقول الرواية: "في السوق تصطف مظلات الباعة الخرزية في شريطين متوازيين وما بينهما ترامت بائعات السمّن...، واكتفى الباعة ببيع البقول الجافة حتى أن العطارين والصباغين ضمرت تجارتهم فتركوا بضاعتهم في أكياسها..." (خال، 2004، ص 12).

يظهر في المقطع السابق وصف السوق وتوزيعه وتقسيمه وحالته الاقتصادية التي أصبحت سيئة، فأصبحوا يترقبون وينتظرون بضاعة التجار الأجانب التي تجيء من خارج القرية عن طريق الجمّالة. وفي موضع آخر تصف إحدى الشخصيات السوق بقولها: "وبقيت سوق القرية خاوية إلا من رائحة القات، والموز، والشفلج..." (خال، 2004، ص 20)، فهذه السوق خالية من البشر لكنها حيّة بما ينبع من وجودها المكاني الذي احتضنته من خلال الروائح، روائح عالقة في الشخصيات.

6- السجن

يعد السجن من الأمكنة المغلقة، المحملة بصور وخطابات ضمنية ومعلنة تدور في مجملها حول معاني الرفض والقمع والقهر والتسلط والمرض، وهي صور لا تخلو من المعجم المكاني الكبير لصورة الموت التي هيمنت على أجواء هذه الرواية. فقد ظهر فضاء السجن من خلال ظهور فضاء القلعة؛ لأنه يقع بداخلها، وهو ما تكشفه بعض المقاطع السردية: "فألقي به في سجن القلعة" (خال، 2004، ص 486)، وعتبة إحدى الفصول: "سجناء القلعة" (خال، 2004، ص 239، و284). وفي موضع آخر: "نحن في السجن، فماذا بعده؟ وقد تمددت عبارتهم بين أروقة القلعة لتشعل غضبًا ران على الأفئدة، وفجأة استحال السجن إلى خلايا تدوي بجلجلة القيود..." (خال، 2004، ص 284).

وفي مقطع آخر: "مضت عشرون سنة... ونحن في هذه القلعة نتقلب على جمر آهاتنا ووجوه العسكر، تلك الوجوه الواجمة الضامرة، والتي كأنها على موعد مع الموت..." (خال، 2004، ص 284). ففضاء السجن يتغلق على فضاء داخلي يكمن في حركة المساجين المقيدة وفي صوت الزنازين، ورغبتهم الدائمة في الهرب، "ثلاثة من المساجين يتسللون إلى خارج القلعة في محاولة للهرب" (خال، 2004، ص 286).

كما تجيء عبارات السجن المجازية في مقاطع أخرى مثل: "ففي الليل يكون السجناء رسل الموت" (خال، 2004، ص 287)، وعبارة "كل القرية سجن" (خال، 2004، ص 353). وهي أشبه بعبارات فلسفية معبأة بالعمق الدلالي، جاءت مرتبطة بالموت، الأمر الذي جعل السجن فضاءً آخر للموت داخل فضاء القرية الذي هو بمثابة السجن الأكبر.

7- القبر

وهو من الأمكنة المغلقة، والفضاءات المرتبطة دلالاتها المباشرة بالموت، فقد جاء القبر في هذه الرواية بمستوياته الصريح والمجازي، ولعل مجيئه صريحاً يظهر في مكانيته المعروفة عند أهل القرية، فقد وصفته الشخصية بقولها: "في الخلاء، وفي المقابر تدرك سر عظمتك.. كانت العظام البالية ترحب بي، وقد برزت من فجوات القبور المفجورة بفعل السيول، أو مخالب الكلاب التي لا تمل من نبش هذه القبور الرثة.. كانت بقايا سيقان، وأذرع وجماجم متناثرة بفناء المقبرة..." (خال، 2004، ص 62).

وبعد هذا الوصف تحصل المفاجأة حينما تجد الشخصية درويش قبر الجدة نوار مفتوحاً يقول: "توجهت مباشرة نحو قبرها الذي لا زال طرياً، وسلمت عليها، انفرج القبر، ورأيتهما تضحك حتى كاد آخر سن يسقط... اتسعت ضحكتهما واتسع حنقي، فانكفأت أوسع فجوة القبر.. ثمة يد تقبضني من الخلف، فأدرت لها وجهي، ليشتعل الخوف في أوصالي... صرخت... ونهضت أعدو عابراً بوابة الموت، كنت أركض بلا هدى حتى وجدت نفسي بداخل السوق" (خال، 2004، ص 63).

8- الأمكنة والفضاءات الصغرى

ومن الأمكنة الصغرى الأحياز التي هي جزء من المكان، وتلحق به في رسمه ووصفه ومن خلال حدوده الجغرافية لما تمثله من أحجام وأشكال وجماليات، تكون في الغالب وظيفتها مكتملة لدور الأمكنة الرئيسة والفضاءات الكبرى، ومن بين هذه الأحياز: الأبواب، والنوافذ، وهناك الفضاءات الصغرى مثل: الزوايا، والشوارع، والدروب والممرات، وغيرها.

1- الأبواب

تمثل بوابة القلعة مكاناً مهماً في بناء أحداث هذه الرواية، وذلك من خلال دورها الفاعل سردياً عبر دلالتها البصرية الرافضة الذي يكشفه حجمها الكبير "على بوابتها الكبيرة المتداعية تكأ محروس..." (خال، 2004، ص 235)، هذا بالنسبة إلى الوصف الشكلي للبوابة، أما الدلالة العميقة لوجود هذه البوابة فهو ما يرتبط بالسجناء داخل القلعة الذين ينظرون إلى البوابة رمزاً للهروب والنجاة والخروج، "وخرج من بوابة القلعة يحث الخطى... في المساء جلسنا متجاورين، نتوق لشيء واحد هو الخروج من هذه القلعة" (خال، 2004، ص 303).

لقد كان فضاء الباب بسياقاته السردية صورة للرفض والمنع والقمع ولعل ارتباطه بفضاء المكان الأكبر (القلعة) ساهم في سلبه التي ظهرت في وصف الشخصيات له.

2- النوافذ

تمثل النوافذ حيزاً مكانياً وتدل في معناها الرمزي على الحرية والانفتاح على الآخر، وقد "تلعب النوافذ والأبواب دوراً محورياً... لاسيما تلك المطلّة على العالم الخارجي والشارع" (شحيد، 2019، ص 59)، لكن المثير للدهشة أن الدلالة الوصفية للنوافذ في هذه الرواية ظهرت بصورة معاكسة تماماً، فهي نوافذ محطمة في مقطع ومغلقة في مقاطع أخرى، مثل: "ومدنا عنقينا من خلال نافذة محطمة" (خال، 2004، ص 254)، وهو وصف لغرفة متهمة تسلفت إليها الشخصيات بداخل القلعة، ونوافذ غير موجودة في مواضع مثل: "وتخلّت غرفها عن الأبواب والنوافذ" (خال، 2004، ص 236). وهذه الصور للنوافذ تبدو غير جاذبة، فاقدة لوجودها الجمالي الذي هو تعبير عن غيابه في فضاء القرية ككل.

3- الزوايا

تحتضن الزوايا أبعاداً مكانية متنوعة، فقد ورد فضاء الزوايا في أكثر من مقطع سردي في هذه الرواية مرتبطاً بالفضاءات الكبرى، كهذا المثال: "في زوايا هذا السوق عليك بالسير المنكسر" (خال، 2004، ص 97). وذلك تعبير عن انكسار الشخصية وضعف حيلتها، وهي صورة سلبية أخرى تضاف مع الفضاءات الأخرى من خلال تصوير الرواية لشخصيات مأزومة ومسبوكة الإرادة.

4- الشوارع والدروب

تتعدد في هذه الرواية عبارات الطريق كالشوارع والممرات والدروب، فهي في الغالب ضيقة متعرجة مغلقة، دلالة على أوضاع أهل القرية من ضيق وانغلاق الآمال. يقول: "وتسير مع هذه الدروب المتعرجة.. الضيقة.. المسدودة" (خال، 2004، ص 97).

(97)، وهي أوصاف مرتبطة بفكرة عدم استواء الطرقات وضيقها، وفي مثال آخر يصف الطريق: "وما إن استلمت أول الطريق الضيق الموازي للمسجد حتى سمعت صوت زهرة يناديني..." (خال، 2004، ص 229).

وفي مقطع آخر طويل "كنت أسير... في منعطف ضيق من تلك الجهة تغدو الهبيج أكثر كثافة والتصاقا... والظلام يسد أمامي الطريق" (خال، 2004، ص 109-111). تبرز فيه الحالة النفسية للشخصية من خوف واضطراب وما تعانيه من صعوبة في قطع الطريق، فهي تتصف هندسيًا وشكليًا بالصفات السلبية المكملة لمفهوم قرية السوادي المتسمة بالسوداوية والسلبية.

وهذه الفضاءات الصغرى لم تخلُ من رسمها للجماليات البصرية لفضاء القرية الكلي، ومن الملاحظ أنها جاءت مكملة لها في الدلالات، ومرتبطة بوصف نفسيات أهل القرية وما يعانونه من ضيق في الحياة وانغلاق ومنع وحرمان وعدم الوصول إلى المراد.

المبحث الثاني: القرية وتشكيل الفضاء

يتناول هذا المبحث دور الشخصية في القرية ومدى تفاعلها معه، ومن ثم تشكيلات فضاء القرية المجازية عبر بنية الصمت والمجهول والموت.

أولاً: الشخصية وتشكيل الفضاء

لا أحد يستطيع أن ينكر العلاقة الوطيدة بين الإنسان والمكان، فالفضاء المكاني لا يكتمل إلا بالفضاءات التي يفتح عليها كالشخصيات وما تقوم به من أفعال تعطي لصورتها وهويتها بعداً آخر للمكان، "فالإنسان قادر على منح الأمكنة والأشياء قيمتها وأبعادها الذهنية والماورائية، وقادر على تغيير ملامحها وتشكيلها وفق أنماط مختلفة" (صالح، 1997، ص 136). كما تكشف الدلالات والإيحاءات اللغوية في هذه الرواية عن ارتباط الشخصيات بالقرية، من خلال مفردة الانتماء إلى المكان، التي نجدها في كلمة (القروي)، فشخصية القروي ظهرت بجلاء من خلال وجودها في القرية، ومن خلال اهتمامها بالقرية، وتفكيرها المشغول بها، ويصل الأمر بأبناء القرية إلى الحد الذي أصبحوا فيه هم القرية نفسها، فهم يستمدون من تراثها لون أجسادهم وهذه الأمور تكشفها السياقات والأحداث السردية في الرواية مثل: "ورجال لسختهم هيئة التراب" (خال، 2004، ص 21).

ومن الشخصيات من تصف نفسها بأنها أرض قاحلة كالقرية تماماً، تقول: "وأنا كالأرض البور، أفتح وجبي كل يوم لريح جديدة، أو غيمة..." (خال، 2004، ص 441). وهذا الوصف المكاني للشخصية يستمر معها إلى أن تقول: "... وأبقى أرضاً خراباً ليس فيها إلا زفرات بوم هذه التنبؤ بالموت فمات" (خال، 2004، ص 441). فالشخصية وصفت نفسها في المرة الأولى بالأرض البور وفي المرة الثانية بالأرض الخراب، وهو وصف متقارب لا يختلف إلا في نهايته، فالوصف الأول يحتضن بداخله أملاً بالحياة والقادم الجديد على عكس الوصف الثاني الذي ينتهي بالموت.

وتقول الشخصية في موضع آخر: "في قرية تلونت وجوه أهلها حتى غدت ملاوي لا يليق بها إلا الوحل" (خال، 2004، ص 245). وهذا الوصف وغيره من شأنه أن يعيد للقرية أهميتها في حياة من يعيش في أرضها فهم متشابهون - المكان والبشر - من حيث الجذب والخراب والسحنة واللون والمعاناة وكل التعبيرات الأخرى التي تؤسس للشخصيات هويتها الضجرة والساخطة على المكان.

ويضيف الفضاء المكاني عند عبده خال حقيقة اهتمامه بالمهمشين واليسطاء والمسحوقين والطبقة الكادحة الذين ظهروا في هذه الرواية عبر ارتباطهم الوثيق بالقرية. ومن جهة أخرى يلاحظ ارتباط الشخصيات بالقرية حول فكرة الموت، وأنها

تدور في الغالب حولها، فهناك وصف آخر للدرويش، يقول: "فرأسي أصبح مقبرة تضح بالأسئلة... وأنا أقف في حلق هذه القرية كعظمة ساق حمار ميت" (خال، 2004، ص 34). وهذه الرؤية تقترب من الطريقة الثانية التي ذكرها والاس مارتن (1998) في مسألة "اختيار الشخصيات من خلال تحقيق التنوع الاجتماعي في المكان الواحد" (ص 63)، كتعددية الشخصيات في جعلهم طبقات مختلفة: خدماً وراستقراطيين.

ومما يدل على ارتباط الشخصيات بالقرية ما تقوم به شخصيات القرية من جعل أنفسها فزاعات مغروسة في الحقول، "أما هم فقد غرسوا قاماتهم بالحقول كالفزاعات" (خال، 2004، ص 12). وكذا ما قامت به شخصية (درويش) في جعلها فزاعة في الحقول حتى اعتادت عليه الطيور فلم تعد تخافه ولا تهابه، يقول: "فعندما أكون مغروساً بين الحقول، أحيي السنابل بصوتي، ومقلعي، تأتي تلك الطيور الجميلة، وتحط على رأسي، وأكتافي..." (خال، 2004، ص 45)، ليقول في نهاية ذلك: "سيدي أصبحت فزاعة مألوفة" (خال، 2004، ص 45).

وهناك الارتباط الآخر الذي تكشفه طبيعة اللغة، مثل قول بعض الشخصيات: "قريتي" (خال، 2004، ص 44) فهذه الكلمة، التي وردت كثيراً في هذه الرواية تعتبر دليلاً لغوياً على انتماء الشخصية إلى القرية. وهناك العكس تماماً وهو إحساس الشخصية بعدم انتمائها إلى القرية رغم حبه لها، تقول: "هذه هي الحكاية في قريتي هكذا أنتهي إليها، وهي لا تقبل بي كلباً في خلائها" (خال، 2004، ص 36). ومما يقترب من ذلك الانتماء للمكان، وصف بعض الشخصيات: الرجل بالقروي، والمرأة بالقروية، وهذا ورد في عدة مواضع منها: "وبزغت عيناه تنساءً لأن عما تقول هذه (القروية) بنبراتها الحادة، وانفعالها الطارئ..." (خال، 2004، ص 22).

ثانياً: القرية وتشكيل الخطاب المجازي

إن تشكيل الفضاء للقرية يتسم بمظاهر ودلالات كبرى يسعى من خلال وصفه لها إلى تمثيل فكرتها الرئيسية المرتبطة بخطابها السردى مثل: الصمت، المجهول، السواد، الضياع، الموت... إلخ... ومن يتأمل أغلب هذه الأوصاف والتشكلات يلاحظ أنها تدور حول مركزية واحدة، ألا وهي مركزية الفناء والموت، وهي نفسها البنية الرئيسية، التي قامت عليه الرواية، وكشفته لنا أحداثها المتنوعة وصراعات شخصياتها العديدة، ولهذا سوف يكون التركيز على ثلاثة مستويات من الوصف المجازي هي: الصمت والمجهول والموت.

1- فضاء الصمت

كما وُصفت القرية بالصمت، وهو وصف أراه مكملاً لفضاء الموت، الذي أعلنته الشخصيات منذ البداية، فالصمت في حقيقة أمره هو موت، ولكنه من نوع آخر، فهو موت للصوت، وموت للحديث، وموت للحوار.

ففي بداية الرواية يمكن مواجهة هذا الوصف "إن أقرب ما يمكن إلحاقه بهذه القرية هو الصمت. فهي قرية صامتة لا يحرك سكونها إلا الحكايات..." (خال، 2004، ص 9)، وفي موضع آخر، "هي قرية تسير للمهاوية باستسلام طاع فقد جبلت على الصمت، والقهقهة الخائفة" (خال، 2004، ص 12). وينتقل فضاء الصمت من المكان إلى الشخصية، حيث تعي الشخصيات صامتة ساكنة، لكن بداخلها ثوران وحقد دفين، وهو ما يمكن ملاحظته في صمت المرأة العجوز: "حافظوا على صمتهم خوفاً من أن تعاوده فكرة هدم القبة..." (خال، 2004، ص 43).

ويظهر تأثير الصمت على الشخصيات في مواضع متفرقة منها: "فأكملت جولتي معه صامتا" (خال، 2004، ص 15)، "كنت أقف صامتا محاولاً قدر الإمكان ضبط تأججي ومحتماً تلك الألسن" (خال، 2004، ص 150). وشخصية الدرويش، "كل شيء في درویش كان صامتا، يداه فقط انشغلتا بخلع مدرعته..." (خال، 2004، ص 167).

2- فضاء المجهول

يعد المكان المجهول فضاء آخر مكملاً للقرية، الذي منه تمتد لغتها الرمزية إلى اتجاهاته اللامحدودة في الواقع، التي يمكن كشفها عبر عبارات ومفردات لغوية وردت في الرواية مثل: البلد، والخلاء، ومن هناك. فمثلاً تبيّن كلمة (البلد) التي هي في حقيقة أمرها اللغوي والوجودي تدل على المكان، لكنها في هذه الرواية جاءت بمعنى يغلب عليه معنى المكان المجهول، أو المكان الخارجي في النادر، وهذا الأمر تكشفه طبيعة المقاطع السردية المرتبطة بالأحداث والسياقات في الرواية. فيها هي شخصيات القرية تطرح كلمة (البلد) عبر أسئلة عدة من بينها: "وهل خلت بلادهم من الفقراء؟" (خال، 2004، ص 22). ومثال آخر: "أين هذه البلد التي يتكلم عنها الأبرص؟!" (خال، 2004، ص 23). وهي أسئلة تدل على معنى كلمة (البلد) في الرواية بمعنى المكان المجهول.

ويبيّن كذلك المكان المجهول للقرية في حديث الشخصية العجوز نوار عبر عبارة (خلف الخلاء) تقول: "كانوا يأتون من خلف الخلاء..." (خال، 2004، ص 10)، ومثال آخر: "يأتون من خلف الخلاء كالنحل لهم دوي" (خال، 2004، ص 10). تقصد بذلك الرّجل الذين كانوا يأتون إلى القرية في عهد مضى، وهؤلاء على حد ما جاء في الرواية هم الغجر. ويرد الخلاء كذلك في مقطع آخر: "وها هو الخلاء يصبح سجننا" (خال، 2004، ص 20)، فالفضاء الواسع الممتد أصبح في نظر الشخصية ضيقاً وخانقاً. ومن جهة أخرى تُسأل الشخصية درويش: من أين جئت؟ ومن أي مكان أتيت؟ ليجيبهم بقوله: "من الظلام، كما تأتي كل الوجوه..."، ليستمر في قوله: "كل الوجوه تعرف تلك البوابات التي قذفها أما أنا فمصيبي أنني لا أعرف حتى تلك البوابة التي قذفتني..." (خال، 2004، ص 37). إنها بوابات المجهول.

3- فضاء الموت

وصفت الشخصيات القرية بالموت، وذلك في أكثر من موضع، مثل قولها: "هو وادي الموت" (خال، 2004، ص 28)، وفي موضع آخر: "إنه الموت، نعم الموت أن تعيش كمقبرة لا عمل لها إلا ردم الحياة" (خال، 2004، ص 37)، وفي موضع مشابه آخر: "هذه القرية لا تحب إلا الموت" (خال، 2004، ص 243). وهناك عبارات مشابهة تدور حول مسألة الموت جاءت جميعها على السنة شخصيات الرواية مثل: درويش، ونوار، وحسن إسماعيل، وآخرين. كما أن موت الشخصيات جزء لا يتجزأ من الموت المكاني للقرية، فقد جاء موت بعض الشخصيات مرتبطاً بثقافة وعادات أبناء القرية ذات المنطق الجاهلي مثل: موت (مرحمة) التي أمر بقتلها وصلبها على نحو ما جاء في قصتها (خال، 2004، ص 30-33). كذلك الأمر في مقتل الشخصية الأنثوية زوجة صاحب المسي الذي قتلها خوفاً من افتضاح أمره في خيانتها لزوجته مع إحدى بنات النمالية (خال، 2004، ص 49). وهذه المقاطع والأحداث وغيرها تتصل في خطابها السردية بواد المرأة في فكر أبناء القرية المترسخ من جاهلية متوارثة، التي هي امتداد اجتماعي وثقافي قديم لوراثة الموت من جيل لجيل، ورسم صور سوداوية لفضاء القرية.

النتائج:

تناولت الدراسة موضوع فضاء القرية في رواية (الموت يمر من هنا) لعبده خال، وقد كشفت الدراسة عن سطوة القرية عند الروائي عبده خال بوصفها رمزا دلالياً يشير إلى القمع والطبقية والاستبعاد، مما أوجد اغتراباً نفسياً واجتماعياً وفكرياً، ومن ثم كراهية للمكان وجعله فضاءً غير متصالح مع حياة الشخصيات. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها ما يرتبط بالبطولة السردية التي ظهرت من خلاله قرية (السوداي) عبر دورها البارز في بناء الأحداث ورسم الشخصيات،

الأمر الذي ساهم في صنع مركزية بنائية للقرية تدور حولها جميع الفضاءات المكانية. كما كشفت الدراسة من خلال تشكيل الخطاب الكلي عن هيمنة فكرة الموت على العمل السردي ومضامينه الداخلية. ومن نتائج الدراسة كذلك تعدد فضاءات القرية في هذه الرواية من خلال تمظهرات مكانية متنوعة مثل: القلعة، البئر، العشة، سوق القرية، المخزن، السجن، القبر. مع تناول تشكلات صغرى ك: الأبواب والنوافذ والزوايا والشوارع. ولكل واحدة منها جمالياتها البصرية ووظيفتها المرتبطة بسياقها السردية.

المراجع:

- أيوب، ك. (2012). تعدد الأصوات في روايات عبده خال، *مجلة كلية الآداب*، (100)، 244-233.
- باشلار، غ. (1983). *جماليات المكان* (غالب هلسا، ترجمة)، المؤسسة الجامعية للدراسات.
- بحراوي، ح. (1990). *بنية الشكل الروائي*، المركز الثقافي العربي.
- جينيت، ج. (2007). الأدب والفضاء (الركوك شكري، ترجمة)، *مجلة نوافذ*، (38)، 74-56.
- الحازمي، ح. (2006). *البناء الفني في الرواية السعودية*، مطابع الحمضي.
- خال، ع. (2004). *الموت يمرُّ من هنا*، منشورات الجمل.
- دائرة الملك عبدالعزيز. (2013). *قاموس الأدب والأدباء في المملكة العربية السعودية*، دار الملك عبدالعزيز.
- ديفيز، ب. س. (1996). *المكان والزمان في العالم الكوني الحديث* (السيد عطا، ترجمة)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- زياد، ص. (2010). الرواية والحدائق: العنوان الإبداعي، *جريدة الجزيرة*، *المجلة الثقافية*، عدد (307)، <https://www.al-jazirah.com/culture/2010/22042010/fadaat24.htm>
- زولكوفسكي، ت. (1994). *أبعاد الرواية الحديثة* (إحسان عباس، وبكر عباس، ترجمة)، المؤسسة العربية للدراسات.
- السيد، ط. ص. (1988). *القصة القصيرة في المملكة العربية السعودية بين الرومانسية والواقعية*، نادي الطائف الأدبي.
- شعيد، ج. (2019). *الرواية.. مقدمات قصيرة*، دار كتارا للنشر.
- صالح، ص. (1997). *فضايا المكان الروائي في الأدب المعاصر*، دار شرقيات.
- عبدالعزیز، أ. (2005). *مصطلحات النقد والأدب المقارن* (ط.2)، دار النصر للتوزيع والنشر.
- فورستر، إ. م. (2001). *أركان القصة* (كمال عياد، ترجمة)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- القسنطيني، ن. أ. (2007). *الوصف في الرواية العربية الحديثة*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- لحمداني، ح. (1991). *بنية النص السردية*، المركز الثقافي العربي.
- مارتن، و. (1998). *نظريات السرد الحديثة* (حياة جاسم محمد، ترجمة)، المجلس الأعلى للثقافة.
- مبروك، م. ع. م. (2002). *جيوپوليتكا النص الأدبي "تضاريس الفضاء الروائي نموذجاً"*، دار الوفاء.
- المحادين، ع. (2001). *جدلية المكان والزمان والإنسان في الرواية الخليجية*، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- المدني، ع. (2021). عبده خال.. الباحث في الليل عما يخبئه النهار، *صحيفة الأيام*، (11873).
- مرتاض، ع. (1998). *في نظرية الرواية "بحث في تقنيات السرد"*، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- المنصوري، ج. (1992). *شاعرية المكان*، دار العلم.
- نجي، ح. (2000). *شعرية الفضاء في الرواية*، المركز الثقافي العربي.
- النصير، ي. (2010). *الرواية والمكان: دراسة المكان الروائي* (ط.2)، دار نينوى.



النعي، ح. (2009). *الرواية السعودية واقعها وتحولاتها*. وزارة الثقافة والإعلام.
يقطين، س. (1997). *قال الراوي*، المركز الثقافي العربي.
واصل، ع. (2021). تجليات عدن في الرواية اليمنية: التظاهرات والقضايا والأبعاد، *مجلة عالم الفكر*، (183)، 86-57.

References

- Ayyūb, K. (2012). Ta'addud al-aṣwāt fi Riwayāt 'Abduh Khāl, *Majallat Kulliyat al-Ādāb*, (100), 233-244.
- Bāshīlār, Gh. (1983). *Jamāliyyāt al-makān (Ghālīb Halasā, tarjamat)*, al-Mu'assasah al-Jamī'iyah lil-Dirāsāt.
- Bahrāwī, H. (1990). *Binyat al-shakl al-riwā'ī*, al-Markaz al-Thaqāfi al-'Arabī.
- Jyny, J. (2007). al-adab wa-al-faḍā' (alrkwk Shukrī, tarjamat), *Majallat Nawāfidh*, (38), 56-74.
- al-Hāzimī, H. H. (2006). *al-bina' al-Fannī fi al-riwāyah al-Sa'ūdiyyah*, Maṭabī' al-Ḥumayḍī.
- Khāl, 'A. (2004). *al-mawt ymru min hunā*, Manshūrāt al-Jamal.
- Dārat al-Malik 'Abd-al-'Azīz. (2013). *Qāmūs al-adab wa-al-Udabā' fi al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Sa'ūdiyyah*, Dārat al-Malik 'Abd-al-'Azīz.
- Dyfyz, b. S. (1996). *al-makān wa-al-zamān fi al-'alam al-Kūnī al-ḥadīth (al-Sayyid 'Aṭā, tarjamat)*, al-Hay'ah al-Miṣriyyah al-'Āmmah lil-Kitāb.
- Ziyād, Ṣ. (2010). al-riwāyah wa-al-ḥadāthah : al-'Unwān al-ibḍā'ī, *Jaridat al-Jazīrah, al-Majallah al-Thaqāfiyyah*, (307), <https://www.al-jazirah.com/culture/2010/22042010/fadaat24.htm>
- Zywlkwfsky, t. (1994). *Ab'ād al-riwāyah al-ḥadīthah (Ihsān 'Abbās, wa-Bakr 'Abbās, tarjamat)*, al-Mu'assasah al-'Arabiyyah lil-Dirāsāt.
- al-Sayyid, Ṭ. Ṣ. (1988). *al-qīṣṣah al-qasīrah fi al-Mamlakah al-'Arabiyyah al-Sa'ūdiyyah bayna al-rūmānsiyyah wa-al-wāqī'iyah*, Nādī al-Ṭā'if al-Adabī.
- Shuḥayyid, J. (2019). *al-riwāyah .. muqaddimāt qasīrah*, Dār ktārā lil-Nashr.
- Ṣālīh, Ṣ. (1997). *Qaḍāyā al-makān al-riwā'ī fi al-adab al-mu'āṣir*, Dār Sharqīyāt.
- 'Abd-al-'Azīz, U. (2005). *muṣṭalahāt al-naqd wa-al-adab al-muqāran* (2nd ed.). Dār al-Naṣr lil-Tawzī' wa-al-Nashr.
- Fūristī, I. M. (2001). *Arkān al-qīṣṣah (Kamāl 'Ayyād, tarjamat)*, al-Hay'ah al-Miṣriyyah al-'Āmmah lil-Kitāb.
- al-Qusanṭīnī, N. A. (2007). *al-Waṣf fi al-riwāyah al-'Arabiyyah al-ḥadīthah*, Kulliyat al-'Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Ijtīmā'iyah.
- Laḥmidānī, H. (1991). *Binyat al-naṣṣ al-sardī*, al-Markaz al-Thaqāfi al-'Arabī.
- Mārtin, wa. (1998). *nazarīyāt al-Sard al-ḥadīthah (ḥayāt Jāsīm Muḥammad, tarjamat)*, al-Majlis al-A'lā lil-Thaqāfah.
- Mabrūk, M. 'A. M. (2002). *īywbwlytkā al-naṣṣ al-Adabī "Taḍārīs al-faḍā' al-riwā'ī namūdḥajan"*, Dār al-Wafā'.
- al-Maḥādīn, 'A. (2001). *Jadaliyyat al-makān wa-al-zamān wa-al-insān fi al-riwāyah al-Khalījīyah*, al-Mu'assasah al-'Arabiyyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.
- al-Madanī, 'A. (2021). *'Abduh Khāl.. al-bāḥith fi al-layl' ammā ykhh'h al-Nahār*, Ṣaḥīfat al-Ayyām. (11873) .
- Murtāḍ, 'A. (1998). *fi Nazarīyat al-riwāyah "baḥth fi Tiqnīyāt al-sard"*, al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah wa-al-Funūn wa-al-Ādab.
- al-Manṣūrī, J. (1992). *Shā'iriyat al-makān*, Dār al-'Ilm.
- Najmī, H. (2000). *shī'rīyah al-faḍā' fi al-riwāyah*, al-Markaz al-Thaqāfi al-'Arabī.
- al-Naṣīr, Y. (2010). *al-riwāyah wa-al-makān : dirāsah al-makān al-riwā'ī* (2nd ed.). Dār Ninawā.
- al-Nī'mī, H. (2009). *al-riwāyah al-Sa'ūdiyyah wāqī'uhā wa-taḥawwulātuḥā*, Wizārat al-Thaqāfah wa-al-'Ilm.
- Yaqṭīn, S. (1997). *qāla al-Rāwī*, al-Markaz al-Thaqāfi al-'Arabī.
- Wāṣil, 'A. (2021). Tajalliyāt 'Adan fi al-riwāyah al-Yamaniyyah : altmzhrāt wa-al-qaḍāyā wa-al-ab'ād, *Majallat 'Ālam al-Fikr*, (183), 57-86.





Gender Identity in Saudi Autobiographical Literature: Between Manifestation and Concealment

Tasahum Obaidullah Al-Harbi^{*}toth31485@gmail.com

Abstract

This study explores gender identity in Saudi autobiographical literature, emphasizing its role in shaping a writer's narrative and aiding reader comprehension. The absence of a clear gender identity can lead to ambiguity, a challenge this research seeks to address. Examining various forms of Saudi autobiographical literature—autobiographies, memoirs, diaries, travelogues, and personal letters—the study is structured into two main sections. The first section defines autobiographical literature and its major forms, while the second examines gender identity's significance, its identification methods, and its impact on text interpretation. The research concludes that recognizing gender identity is crucial for guiding readers, enhancing textual reception, and establishing a work's unique identity. Additionally, it highlights the complexities in defining gender identity within Saudi autobiographical literature, as many texts blend characteristics from different forms. This fluidity reflects the richness of personal experiences and the diversity of expressive methods, challenging strict categorizations while reinforcing the importance of contextual analysis.

Keywords: Autobiographical Literature, Autobiography, Gender Identity, Saudi Literature.

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

Cite this article as: Al-Harbi, T. O. (2025). Gender Identity in Saudi Autobiographical Literature: Between Manifestation and Concealment, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 202-214.

© 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.



الهوية الأجناسية في الأدب الذاتي السعودي بين التجلي والتخفي

* تساهم عبيدالله الحربي

toth31485@gmail.com

الملخص:

يسلط هذا البحث الضوء على الهوية الأجناسية في الأدب الذاتي السعودي، لما لها من أهمية، فهي تسهم في توجيه الكاتب أثناء إنتاج النص، كما تساعد القارئ على فهم النص، وتحد من الإرباك الذي يقع عند غيابها، ويركز هذا البحث على الأدب الذاتي في السعودية بمختلف أشكاله، إذ وقف على نماذج من السيرة الذاتية، وأخرى من الذكريات والمذكرات، وكذلك الرحلات والرسائل الشخصية. وجاء هذا البحث في مقدمة، ثم المبحث الأول: الأدب الذاتي وأهم أشكاله، وفيه إشارة إلى مفهوم الأدب الذاتي، والمرور على (السيرة الذاتية، والذكريات، والمذكرات)، ثم المبحث الثاني: الهوية الأجناسية في الأدب الذاتي، ووفقاً على أهمية الهوية الأجناسية، وطرق تحديدها، وتوصل إلى أن تحديد الهوية الأجناسية لأي عمل يعد خطوة مهمة لفهم النص وتوجيه المتلقي، فهذه الخطوة تسهم في تنظيم عملية التلقي، كما تحقق التواصل الفعال بين الكاتب والقارئ، وتمنح النص هوية واضحة تميزه عن النصوص الأخرى، وقد وقع كتاب الأدب الذاتي السعودي في مشكلة تحديد الهوية الأجناسية للعمل، ولكن إمكانية الفصل بين أشكال الأدب الذاتي نسبية، وهذا دليل على غنى التجربة الذاتية وتنوع طرق التعبير عنها، فعلى الرغم من وجود الحدود والقواعد لكل شكل فإن أغلب نصوص الأدب الذاتي تجمع بين خصائص متعددة.

كلمات مفتاحية: الأدب الذاتي، السيرة الذاتية، الهوية الأجناسية، الأدب السعودي.

* طالب دكتوراه في الأدب والنقد - قسم اللغة العربية - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحربي، ت. ع. (2025). الهوية الأجناسية في الأدب الذاتي السعودي بين التجلي والتخفي، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 202-214.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

الأدب الذاتي هو أحد أشكال التعبير الإبداعي الذي يعكس التجربة الذاتية للكاتب، ويتضمن هذا الأدب أشكالاً متعددة، مثل: السيرة الذاتية، والمذكرات، والذكريات، والرسائل الشخصية، واليوميات، والرحلات، ولكل شكل من هذه الأشكال سمات محددة تميزه عن غيره، إلا أن هناك تداخلاً واضحاً، وهذا التداخل يعكس طبيعة الحياة الذاتية المعقدة، حيث تتشابك الذكريات مع الأحداث اليومية، وتتداخل المذكرات مع السيرة الذاتية، ومن ثم أصبح الأدب الذاتي غنياً بالابتكار والتنوع.

وتتمثل نقاط الالتقاء والتداخل في هذه الأشكال في أن كل هذه الأنواع ترتكز على ذات الكاتب، كما أنها تلتزم بالعقد السيري الذي يشير إلى العلاقة الضمنية بين الكاتب والقارئ في الكتابات الذاتية، بينما تختلف الحدود والأطر المرسومة لكل شكل من أشكال الأدب الذاتي، وهو ما يجعل تحديد الهوية الأجنبية في بعض الأعمال شاقاً، على خلاف الأعمال الأخرى كالرحلات والرسائل الشخصية.

وفي هذا البحث سلطت الضوء على الهوية الأجنبية في الأدب الذاتي السعودي، وذلك لما لها من أهمية، فهي تساهم في توجيه الكاتب في أثناء إنتاج النص، كما تساعد القارئ على فهم النص، وتحد من الإرباك الذي يقع عند غيابها، وكانت الهوية الأجنبية تتراوح بين التجلي والتخفي في الأعمال الذاتية.

ويركز هذا البحث على الأدب الذاتي في المملكة العربية السعودية بمختلف أشكاله، فوقف على نماذج من السيرة الذاتية، وأخرى من الذكريات والمذكرات، وكذلك الرحلات والرسائل الشخصية.

وقد أفاد هذا البحث من بعض الدراسات السابقة منها:

- (الأدب الذاتي في المملكة العربية السعودية لصالح معيض الغامدي، كرسي الأدب السعودي، جامعة الملك سعود، 1439هـ، 2018م) وفي هذه الدراسة وقف صالح الغامدي على الأدب الذاتي السعودي، كما تطرق له أيضاً في مؤلفه: (كتابة الذات دراسات في السيرة الذاتية، الناشر: المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2013م) ويشمل هذا الكتاب العديد من الدراسات التي أنجزت في حقل الأدب الذاتي عمومًا والسيرة الذاتية بشكل خاص، وفيه وقف أيضاً على التداخل الأجناسي بين السيرة الذاتية والرواية.

- (أجناسية السيرة الذاتية السعودية لجزاع الشمري (الرياض: النادي الأدبي، 2018م) والذي ناقش فيها أجناسية السيرة الذاتية في النقد العربي والغربي على حد سواء، كما تناول صلة السيرة الذاتية بالفنون الأخرى، والعتبات النصية، وآليات التناس، والكثير من الموضوعات التي تهتم بالسيرة الذاتية.

- (الهوية الأجنبية بين التخفي والتجلي: في معنى أن أكبر ليلي الجبهي أنموذجاً، بدر علي المقبل، نادي أمها الأدبي، 2015) وفيها وقف على ملامح التخفي والتجلي في تحديد هوية العمل الأدبي. وتختلف هذه الدراسات عن سابقتها في أنها سلطت الضوء على تحديد الهوية الأجنبية داخل إطار الأدب الذاتي فقط والتذبذب في تحديد هذا المؤشر الناتج عن صعوبة الفصل بين أشكال الأدب الذاتي، وذلك باستخدام المنهج الإنشائي الذي يقوم على البحث في تجلي الهوية الأجنبية وتخفيها في الأشكال التي تنتمي إلى حقل الأدب الذاتي.

والهدف الأساسي من هذا البحث هو: معرفة مدى التشابك والتداخل بين الأجناس المنتمية إلى حقل الأدب الذاتي، ومن ثم تتجلى أهمية تحديد الهوية الأجنبية في تلقي العمل، بالإضافة إلى تسليط الضوء على طبيعة هذا الأدب والحدود الفاصلة بين أشكاله المختلفة.



وجاء هذا البحث في مقدمة، ثم المبحث الأول: الأدب الذاتي وأهم أشكاله، وفيه إشارة إلى مفهوم الأدب الذاتي، والمروى على (السيرة الذاتية، والذكرات، والمذكرات) ثم المبحث الثاني: الهوية الأجنبية في الأدب الذاتي، ووفقاً على أهمية الهوية الأجنبية، وطرق تحديدها، ثم خاتمة فيها عرض مقتضب لنتائج البحث.

المبحث الأول: الأدب الذاتي

يضم الأدب الذاتي العديد من الأشكال الكتابية، كما أنه يحمل مسميات متعددة، منها: كتابة الأنا، ومن الدارسين من يسميه أدب الحديث عن الذات، وهناك من ينعته بالأدب الشخصي، وبعض الدارسين يطلق عليه مسمى كتابة الحياة، وكل هذه المسميات تؤكد أن الذات هي العنصر الأساسي الذي يدور حوله هذا النوع من الأدب ويضعه هدفاً له.

والأدب الذاتي هو "جنس جامع لضروب من الكتابة السردية تتخذ ذات المؤلف مداراً لها، وتقوم على التطابق الصريح بين أعوان السرد الثلاثة: المؤلف والراوي والشخصية، وتعد السيرة الذاتية واليوميات الخاصة والاعترافات والرسم الذاتي والمذكرات من أشهر كتابات الأنا، فهذه الأشكال من الكتابة وإن اختلفت فيما بينها وتنوعت توظيفها تقنيات السرد، فإنها تلتقي في اعتماد حياة المؤلف مصدراً للكتابة ومادة لها وموضوعاً" (القاضي، وآخرون، 2010، ص 354).

أهم أشكال الأدب الذاتي (السيرة الذاتية) وهي تعد الشجرة الأم، وأشكال الأدب الذاتي الأخرى أغصانها (الحيدري، 2003، ص 88)، والسيرة الذاتية بحسب لوجون هي: "حكي استعادي نثري يقوم به شخص واقعي عن وجوده الخاص، وذلك عندما يركز على حياته الفردية وعلى تاريخ شخصيته بصفة خاصة" (لوجون، 1994، ص 8).

إن فيليب لوجون هنا استبعد الشعر على اعتبار أن لغة السيرة الذاتية لا بد أن تكون نثرية، كما استبعد كل نص يتحدث عن الحياة العامة، وأكد ضرورة التطابق في السيرة الذاتية بين المؤلف والراوي والشخصية الرئيسة في السيرة الذاتية، كما أورد صالح الغامدي في مؤلفه (كتابة الذات) التعريف الذي جاء به ستل وهو: "تسجيل استعادي صادق لعمر (أو على الأقل لعدد معتبر من سنيه) من الخبرات، والأفعال، والتفاعلات وتأثيراتها الفورية والبعيدة المدى على الشخص". وأكد أنه أفاد منه وأضاف له مقصدية الكاتب الصريحة، التي تستفاد من مفهوم الميثاق السير ذاتي عند لوجون، فأصبح تعريفه المقترح للأدب الذاتي هو: "تسجيل استعادي صادق ومقصود لعمر (أو على الأقل لعدد معتبر من سنيه) من الخبرات، والأفعال، والتفاعلات وتأثيراتها الفورية والبعيدة المدى على الشخص" (الغامدي، 2013، ص 19) وجاء محمد عبدالغني بالتعريف التالي: "أن يكتب المرء بنفسه تاريخ نفسه فيسجل حوادثه وأخباره، ويسرد أعماله وآثاره، ويذكر أيام طفولته وشبابه وكهولته وما جرى له فيها من أحداث" (حسن، 1996، ص 23)، ويرى بعض الدارسين أن المذكرات والذكرات واليوميات، جزء لا يتجزأ من السيرة الذاتية.

يعد "جنس السيرة الذاتية من أكثر الأجناس الأدبية إثارة للجدل؛ لما يثيره من إشكاليات نظرية، تتمثل في سؤال أجناسيته وخصوصية خطابه الذاتي، وسؤاله الثقافي وخصوصية مركزية الذات، فضلاً عن طبيعة العلاقة بين المرجع والمتخيل في إنشاء النص السير ذاتي؛ ما ينتج إشكالية الأمانة في صدق كتابة أحداث تاريخ الكاتب الشخصي ووقائعه في الزمان والمكان واستعادتها عبر الذاكرة، وتحولها إلى نص مدون من الذاكرة إلى الكتابة، هذه الإشكالية تخلق حقيقة ملتبسة لدى القارئ فيما يعرضه النص السير ذاتي من وقائع وأحداث، ذلك الالتباس يقودنا إلى إشكالية الميثاق المرجعي، في كتابة الذات لذاتها" (الشمري، 2018، ص 5).

أما إذا وقفنا على محاولة تصنيف كل نوع على حدة، فإن الذكرات هي: "تسجيل لأحداث مرت بصاحبها بعد فترة زمنية وهو يرويها دون تنميق ودون استعانة بشيء من الوثائق المحفوظة أو الأوراق المعروفة، ويعتمد كاتبها على ما تسعفه به

ذاكرته من حوادث سابقة، وقد يرجع إلى يوميات مدونة" (الحكمي، 2015، ص 54)، والذكريات: هي التي تكتب على صورة استرجاع وتذكر، ويُعنى صاحبها بتصوير البيئة والمجتمع والمشاهدات أكثر من عنايته بتصوير ذاته، ويعتقد بعض الدارسين أن السيرة الذاتية والذكريات مصطلحان مترادفان، ويفرق آخرون بينهما، ويرى بعضهم أن الذكريات تبرز شخصيات وأحداثا تقع خارج نطاق شخصية الكاتب، وتجاربه الذاتية، بينما تتصل السيرة الذاتية اتصالاً زمنياً/حدثياً بملاسات الكاتب مع الاعتناء بتفسيره الذاتي لها، ولذلك تُعد الذكريات أقل أنواع الأدب الذاتي حظاً في تمثيل حياة صاحبه؛ لأنها تحجب أفعال الكاتب وشخصيته (الحيدري، 2018، ص 2، 3).

أما المذكرات فهي: "سرد كتابي لأحداث جرت خلال حياة المؤلف وكان له فيها دور، وتختلف عن السيرة الذاتية بأنها تخص العصر وشؤونه بعناية كبرى، فتشير إلى جميع الأحداث التاريخية التي اشترك المؤلف فيها أو شاهدها أو سمع عنها من معاصره، وأثرت في مجرى حياته" (جبور، 1984، ص 246).

يعد العصر الأول من ازدهار السيرة الذاتية في بداية القرن السابع عشر هو عصر المذكرات؛ لأن الحروب والثورات التي حدثت في هذا العصر تم تسجيلها على يد شخصيات بارزة، ونشرها بصورة مذكرات، وكان الاهتمام فيها ينصب على الأحداث العامة، دون العناية بتصوير الحياة الشخصية (الحكمي، 2015، ص 56)، وقد ذكر جورج ماي أن مصطلح مذكرات في اللغة سبق السيرة الذاتية بقرون (ماي، 2017، ص 187).

وقد أشار صالح الغامدي إلى أن جل النقد يعترفون بصعوبة الفصل الحاد والقطعي بين الشكليات أحياناً، ولكنهم يضعون معياراً عاماً ومهما للتفريق بينهما، فالتركيز في السيرة الذاتية يكون منصباً على الذات، أما في المذكرات فينصب تركيز الكاتب على الآخرين من حوله (الغامدي، 2001، ص 374).

وهناك العديد من الجوامع المشتركة بين السيرة الذاتية والذكريات والمذكرات، وتتمثل نقاط الاختلاف في أن كاتب الذكريات يهتم بتوثيق الحياة العامة أكثر من حياته الخاصة، ولا يركز على عواطفه ومشاعره، بل يكون تركيزه منصباً على المجتمع والمشهد والأماكن، أما كاتب المذكرات فيهتم بتصوير الأحداث التاريخية أكثر من تصوير واقعه الذاتي.

اليوميات: ظهرت اليوميات باعتبارها شكلاً من أشكال التعبير الذاتي في أواسط القرن الثامن عشر، فقد كان معلمو الطبقة الأرستقراطية يطلبون من الفتيات تسجيل يومياتهن، ولكنها لم تكن جنساً أدبياً معروفاً إلا في نهاية القرن التاسع عشر، عندما بدأ نشر يوميات لكتاب راحلين، مثل: كونستان، وستاندال، أما المؤلفون الأحياء فلم يُقدموا على نشر يومياتهم إلا في منتصف القرن العشرين، وذلك حين صدر المجلد الأول من يوميات أندريه جيد (القاضي، وآخرون، 2010، ص 482).

وتختلف اليوميات عن السيرة الذاتية، ويبدو الفرق من كلمة يوم الموجودة في يوميات والتي تختلف عن كلمة حياة التي ترتبط بالسيرة الذاتية، وأن اليوميات يتم تسجيلها بانتظام، ويدون فيها الكاتب ما حصل له في الفترة القصيرة التي تفصله عن التدوين السابق، أما السيرة الذاتية فتشمل حياة الكاتب في الماضي حتى زمن الكتابة، ويشعر الكاتب في تدوينها بعد انقضاء شطر كبير من حياته، وفي اليوميات تدوين الأحداث يوماً بيوم، فيعوزها ترتيب زمن الأحداث تصاعدياً (ماي، 2017، ص 222، 233).

ويعد أدب الرحلة أحد أشكال الكتابة الذاتية؛ من حيث تعبيره عن حقبة زمنية في حياة الكاتب فيعبر من خلاله عن مشاهد رآها وأثرت في نفسه، فتعكس هذه المشاعر على الورق في أثناء تسجيل الرحلة، وهو تجسيد للتجربة الإنسانية "يتعرض إلى جميع نواحي الحياة أو يكاد" (حسين، 1983، ص 6).



ويلتقي أدب الرحلة مع السيرة الذاتية في أن كل منهما أدب ذاتي يحكي تجربة الكاتب وانعكاس هذه التجربة في نفسه، وفي الأساليب المشتركة بينهما: الأسلوب القصصي في السرد والحوار والتشويق، وغيرها، ويتقاطع أدب الرحلة مع السيرة الذاتية حين ينزاح الكاتب عن الهدف الرئيسي إلى تسليط الضوء على ذاته وأحاسيسه ومشاعره.

أما الرسائل الشخصية فهي: "نص نثري سهل، يوجه إلى إنسان مخصص، ويمكن أن يكون الخطاب فيها عاما، في صياغة وجدانية حانية مؤنسة، وفي عتاب رقيق، يظهر النجوى أو الشكوى، ويوح بما في الوجدان من أحاسيس وأشجان، وتتوارد الخواطر فيه بلا ترتيب ولا انتظام. لتغدو الرسالة قطعة فنية مؤثرة دافعة إلى استجابة المشاعر لها" (الحارثي، 1442، ص 45) وعلى الرغم من أن بعض الرسائل تتخذ الطابع الشخصي فإنه لا يمكن اعتبارها سيرة ذاتية، وذلك؛ لأنها محدودة مساحة وزمنًا، ومن ثم فإنها تغطي فترة زمنية قصيرة، بخلاف السيرة (الغامدي، 2013، ص 21).

وقد وضع أحمد آل مربع تعريفًا للسيرة الذاتية موضعًا بعض الحدود التي تميزها عن الأشكال الذاتية الأخرى، فيقول: إنها "فعل لغوي، نثري، سردي، استعادي، يقوم به كاتب واقعي، ويركز فيه على شخصيته وحياته الخاصة، بشكل مباشر أو غير مباشر، متوخيًا الحق والصدق، شاملاً جوانب شخصيته المختلفة، متبّعًا خطأً زمنيًا ممتدًا بين مرحلتين يقع بينهما أغلب حياته، وفي الغالب يكون طرفاه مرحلة الطفولة في البداية ووقتًا يسبق أو يزامن مرحلة الكتابة في النهاية".

فيقله: فعل لغوي، أخرج الأعمال التي تؤرخ للذات كالنحت والتصوير التلفزيوني، وبقله: نثري، أخرج السيرة الشعرية، وبقله: سردي، استبعد المفكرات، وبقله: يركز على شخصيته وحياته، أخرج الذكريات والمذكرات؛ لأن التركيز فهما على العالم الخارجي، وبقله: متوخيًا الصدق، أخرج الرواية والقصة الذاتيتين؛ لاعتمادهما على الخيال أكثر من الحقيقة، وبشرط امتداد الزمن، استبعد اليوميات؛ لأنها لا تتبع هذا التسلسل الزمني.

المبحث الثاني: الهوية الأجنبية في الأدب الذاتي:

تحديد الهوية الأجنبية في الأدب الذاتي:

الهوية الأجنبية تقوم بتوجيه القارئ لمعرفة النظام الأجناسي للعمل، أي أنها تأتي لتخبر عن الجنس الذي ينتمي إليه العمل، لهذا تعد نظامًا رسميًا يعبر عن مقصدية كل من الكاتب والناشر لما يريدان نسبته للنص، وفي هذه الحالة لا يستطيع القارئ تجاهل وإهمال هذه النسبة وإن لم يستطع تصديقها أو إقرارها فهي باقية كموجه قرائي للعمل (بلعابد، 2008، ص 89).

الهوية الأجنبية في الأدب الذاتي قد تحدد بصور مختلفة، منها:

التصنيف المباشر: كأن يكتب عنوان الكتاب: مذكرات، أو ذكريات، وهكذا، ومن هذه العناوين (ذكريات طفل وديع، لعبدالعزیز الربيع)، و(مذكرات ضابط سعودي لعمر العامري)، و(مذكرات وذكريات من حياتي لعبدالكريم الجهيمان)، و(ذكريات العهود الثلاثة لمحمد حسين زيدان)، و(ذكريات نصف قرن لعبدالله بن حمد القرعاوي) و(خواطر وذكريات لإبراهيم محمد الحسون)، و(مذكرات امرأة سعودية لسامية العمودي)، و(مذكرات منسية لعبدالله بن بخيت)، و(ذكريات مدرس لعبد الرحمن الصباغ)، و(سيرة شعرية لغازي القصبي)، ومما جاء فيها: "يمثل هذا الكتاب سيرتي الشعرية ويقف عند هذا الحد لا يكاد يتجاوزه".

أو تسجيل عنوان مستقل ووضع (القصبي، 1424، ص 7) الهوية الأجنبية في أعلى الغلاف أو بجانب العنوان كما فعل (مسعد العطوي حين وضع تحت عنوان كتابه التحول عبارة سيرة ذاتية)، و(عبدالله إدريس، قافية الحياة، سيرة ذاتية)، و(رحلة الثلاثين عاما، سيرة ذاتية لزهرة الأملعي)، و(حب الحصيد، ذكريات ومقتطفات لمحمد البشر)، و(صالح الحمد من ذاكرة الحياة، في أعلى الغلاف من اليمين عبارة سيرة ذاتية)، و(عبد الواحد الحميد: سنوات الجوف كتب العنوان باللون



الأحمر العريض وتحت كُتب بلون أسود وخط أصغر ذكريات (جيل)، و(خليل الرواف صفحات مطوية من تاريخنا العربي الحديث: مذكراتي خلال قرن من الأحداث)، و(مشيناه... حكايات ذات، لعبدالرحمن الشبيلي)، الذي يقول: "ليست طراز رواية، ولا عنوان سيرة، ولا تماهي (سوانح) حمد الجاسر، أو (تباريح) أبي عبدالرحمن بن عقيل، أو (حياة إدارة) د. غازي القصيبي، ولكنها حكايات عمر لم يعرف الفراغ، وحياة قلق شكلتها الصدف منذ الطفولة... هي استرسال مع الخواطر، في محاولة للتعبير عن الذات" (الشبيلي، 2018) و (عشيات الجحى، سيرة طفولة، حمد البليهد) و(من الزلفي إلى برلين سيرة طبيب لمحمد المفرح).

أو إضافة ياء المتكلم في العنوان للدلالة على أن هذا المؤلف من أنواع الأدب الذاتي، وغالبًا إذا لم يتم التحديد فإنه يندرج تحت مظلة السيرة الذاتية، مثل: (أيامي لأحمد السباعي) إذ يقول: "إنها أيامي قدمتها في الطبعة الأولى والثانية تحت اسم: أبو زامل، كنت أردتها رمزية تمثل بعض فصولها جانبًا من حياتي، وتعطي جوانبها الأخرى صورًا من حياة الجيل الذي عشته، ولكني رأيت اليوم وفي الطبعة الجديدة أن أتوسع فيما يلم بحياتي" (السباعي، 2016).

وكذلك: (صفحات من حياتي لمنصور الخريجي)، و(مسيرتي مع الحياة، لمحمد الرشيد) الذي يؤكد في صفحة الإهداء أن هذا العمل سيرة ذاتية، فيقول: "لعل الأبناء والأحفاد يجدون في صفحاته صورًا من حياة أبهم ومجتمعه الذي عاش فيه"، ويقول أيضًا: "هذا الكتاب ليس صورًا من سيرة مقتضبة لصاحبه فحسب، إنما هو ملامح من سيرة مجتمع في حقبة زمنية لا تتجاوز خمسين عامًا" (الرشيد، 2007، ص 9)، وكذلك (في مشلح أبي وجدي، "طفولتي: الذاكرة الطاغية" لأمل التميمي). أو ثاء الفاعل التي تدل على ذاتية العمل، مثل (عشت سعيدًا من الدراجة إلى الطائرة لعبدالله السعدون).

كما تتضح الهوية الأجنبية في بعض الأعمال الذاتية في صفحة الإهداء أو المقدمة أو وصف الغلاف الخلفي، مثل (القرية لعلي القرني) حيث لم يضع أي مؤشر أجناسي، حتى صفحة الغلاف كانت عبارة عن رسوم تخص حياة طبيبة القرية، ولكن في صفحة الإهداء يتضح الجنس الأدبي جليًا فيقول: "أهدي تجربة الحياة هذه إلى... من يعيش تجارب الحياة الواقعية من الشباب" (القرني، 2019) وسنطرح لاحقًا الأمثلة على ذلك.

وقد تتضح الهوية الأجنبية من خلال تضمين آراء نقدية أو مقدمة خارجية، وهذا ما عثرنا عليه في تقديم محمد مسعود الفيفي لمذكرات ضابط سعودي، وقد تغيب الهوية الأجنبية في بعض الأعمال ك (ماضي مفرد مذكر لأمية الخميس)، و(أشق البرقع.. أرى، لهدى الدغفق).

التذبذب في تحديد الهوية الأجنبية:

نتيجة لتداخل أشكال الأدب الذاتي يحصل تذبذب عند المؤلف فيرى أن ما يكتبه ينتمي إلى شكل من أشكال الأدب الذاتي، ولكن نجده في أثناء الحديث يتحدث عن انتمائه إلى شكلين أو أكثر من أشكال الأدب الذاتي، كالربيع حين أشار إشارة صريحة إلى أن مؤلفه هو ذكريات، فأسماه (ذكريات طفل وديع)، ولكنه يقع في فخ التباس أشكال الأدب الذاتي في أول عنوان سجله وهو (قصة الذكريات)، وحتى الآن نجده يسير على خطى ثابتة وتحديد صريح للمؤشر الأجناسي، ولكن إذا أوغلنا في النص نجد بعض الإشارات تتذبذب بين الذكريات والمذكرات.

فيشير إلى أنه عندما كان يتأهب للعودة للوطن بعد التخرج، ذهب لتوديع الرجل الذي قدم له نصائح كثيرة، وذكر منها: "أنأخذ سجلًا أكتب فيه مذكرات يومية" (الربيع، 1436، ص 13)، ويبدو أنه لا يفرق بين النوعين فيقول معلقًا على كلام أستاذه: "هي نصيحة قيمة لا جدال في ذلك: فكتابة الذكريات اليومية تؤلف سجلًا لحياة الإنسان وعصره" (الربيع، 1436، ص 15) ويكمل بقوله: "فلو غني الناس بكتابة مذكرات عن حياتهم اليومية" (الربيع، 1436، ص 16) ويقف على مزايا المذكرات.



ثم يعود للذكريات، بالإشارة إلى أن جريدة البلاد طلبت منه تسجيل ذكرياته أيام التلمذة، وعندما أخذ في الكتابة هاجت ذكريات قديمة (الربيع، 1436، ص 17)، ويختم هذا الحديث بقوله: "وجدتني عندما بدأت في الكتابة أمام عالم من هذه الذكريات" (الربيع، 1436، ص 19)، وفي العنوان الآخر (بقية القصة) أورد حديثاً كثيراً عن مؤلفه، ولم يخلط بين الذكريات وأي جنس آخر فقد أشار إلى كلمة ذكريات في هذه الجزئية ما يقارب 6 مرات وفي ختامها يقول: "أؤكد للقراء قبل أن أتركهم ليبدأوا مصافحة فصول الكتاب؛ أن كل ما كتبت في هذه الذكريات صدق لا مراة فيه" (الربيع، 1436، ص 26).

كما يتضح من عنوان الجيهمان (مذكرات.. وذكريات من حياتي) أنه لا يرى فرقاً بين هذين الشكلين من أشكال الأدب الذاتي، ولكن في طيات الكتاب كانت كل الإشارات تحدد المذكرات، ففي الإهداء قال: "إلى هؤلاء جميعاً أقدم هذه المذكرات المتواضعة" (الجيهمان، 1995، ص 5) ثم جاءت إشارة أخرى في التمهيد: "كنت قد فكرت في كتابة هذه المذكرات عن حياتي منذ خمس سنوات أو ست... قلت لنفسي ماذا يستفيد القارئ من هذه المذكرات" (الجيهمان، 1995، ص 7).

ويستمر في الحديث إلى أن يشير إلى أنه مع الجهد الذي بذله في هذه المذكرات فإنه لن يحاول خديعة القارئ، فالذي يتطلع لمباحث دينية أو فلسفية أو من يريد آراء مبتكرة فلن يجد ذلك، "أما من أراد أن يجد صوراً من الحياة لعدة أجيال فليقرأ هذه المذكرات" (الجيهمان، 1995، ص 9) وعند الحديث عن حياته الأسرية ذكر أن هناك جانباً منها لا بد أن يطلع عليه قارئ هذه المذكرات (الجيهمان، 1995، ص 277).

وناقش مسألة اختيار العنوان، فذكر بعض العناوين التي كانت ضمن مقترحاته لهذا الكتاب، ومنها: (أيام وليال) و(رحلة حياة) و(إضاءة الليل في حياة أبي سهيل) و(مذكرات وذكريات من حياتي) وبعد تفكير اختار له الاسم الأخير (الجيهمان، 1995، ص 12)، ولم يذكر في كل الإشارات السابقة الذكريات عدا عنوان المؤلف هذا، وبعض هذه العناوين يتلاءم مع السيرة الذاتية أكثر من الذكريات والمذكرات كرحلة حياة، والموضوع الذي يليه.

وأشار الحيدري إلى أن الجيهمان في هذا العنوان قد جمع بين مصطلحين هما الذكريات والمذكرات، على الرغم من الفروق بين الجنسين، ويرى أن هذا المؤلف ليس له علاقة بالمذكرات، وإنما هو ذكريات فحسب (الحيدري، 2003، ص 144). ويبدو أن الحسون في (خواطر وذكريات) لا يرى فرقاً بين الذكريات والمذكرات فنجدته يقول في هذا المؤلف: "يلج على كثير من الأصدقاء باستمرار، أن أدون ما قد يسمى (ذكريات) عن هذه الحقبة الطويلة التي عبرتها، وكنت طيلة هذه المدة أجادلهم بأن كتابة المذكرات إنما تكون مستحبة، بل واجبة من أناس قد أتبع لهم في حياتهم أن يكونوا ذوي تأثير بارز في مجريات الأحداث... هؤلاء هم الذين يطلب منهم تدوين المذكرات" (الحسون، 2003: 10/1).

وكذلك علي الخضيري في (الواقف في الشمس) كتب تحت هذا العنوان.. سيرة حياة، وذكريات ويقول في بداية مؤلفه: إنه كان في سنوات طفولته الأولى يعاند والدته إذا لم تلي له طلبه بالوقوف في الشمس، وعاقبه أستاذه في السنة الثانية الابتدائية، بأن أوقفه في الشمس، وبعد ذلك يقول: "ثم وقفت في سنوات لاحقة في حياتي العملية الإعلامية في شمس معنوية... ففي ظل تلك الشمس أكتب سيرتي وذكرياتي مقتبساً عنونها من وقفاتي فيها" (الخضيري، 2020، ص 6).

وتقول مرام مكاي في (على ضفاف الهايدبارك: مذكرات طالبة سعودية في بريطانيا): "قررت أن أكتب مذكراتي أو يومياتي بشكل غير منتظم، كنت أنوي أن أسجل الأحداث الاستثنائية أو المميزة التي تمر بي" (مكاي، 2008).

أما الخريجي فلم يضع على غلاف مؤلفه أي مؤشر أجنبي، فيعتقد القارئ للوهلة الأولى أن العنوان (صفحات من حياتي) هو سيرة ذاتية، ولكنه في الجزء الأول من الكتاب كان يشير إشارات كثيرة إلى أنه مذكرات، منها: حين تحدث عن طريقة افتقاد بعض سبل الراحة المتوفرة الآن، قال: "كما ذكرت في مكان آخر من هذه المذكرات" (الخريجي، 1999، ص 148)، ويؤكد

ذلك في قوله: "لا شك أن من يقرأ هذه المذكرات من شباب اليوم سيبتسم من سذاجة قولي" (الخرجي، 1999، ص 152)، وفي إشارة ثالثة يقول: "لا أريد أن أعطي انطباعاً للزملاء الذين قد يقرأون هذه المذكرات بأنهم دخلوا مرحلة الشيخوخة" (الخرجي، 1999، ص 160).

لكن هذا الثبات لم يستمر حتى النهاية فجاءت بعض الإشارات للمذكرات لاحقاً، منها: "أحاول تسجيل بعض ذكريات لي تبقى لأبنائي ليعرفوا به شيئاً عن حياة أبهم" (الخرجي، 1999، ص 307)، وقال في موضع آخر إنه لا يود الاستطراد، ويعلل ذلك بقوله: "حرصاً مني ألا يتحول كتابي هذا إلى سرد اعترافات ويبقى كما أردته أن يكون تسجيلاً لبعض ذكريات وعلامات في حياتي" (الخرجي، 1999، ص 343).

أما عمرو العامري في كتابه (مذكرات ضابط سعودي) فكانت الهوية الأجنبية واضحة، فقد صنف عمله بأنه مذكرات، وأرفق مقدمة كتبها (محمد مسعود الفيضي) وكانت هذه المقدمة تتحدث عن فن المذكرات، وأشار إلى أن كتاب (الاعتبار) يعد أول مصنف في فن المذكرات، معلقاً: "رغم قدم التجربة إلا أن تراثنا لم يحفل بهذا اللون من أدب السيرة الذاتية" (العامري، 2012، ص 7)، فالعنوان والمقدمة كلاهما تآزرا ليؤكد اللون الذي ينتمي إليه هذا الكتاب. إلا إنه في نهاية مؤلفه أشار إشارة تدل على صعوبة فصل أشكال الأدب الذاتي بقوله: "لقد أردت أن تكون هذه الكتابة مذكرات ثم عدلت عليها وقلت إنها سيرة، ثم عدت وقلت إنها سيرة لم تكتمل، وعندما اكتشفت أنها أبعد ما تكون عن المذكرات، ولا تعدو أن تكون ذكريات من هنا وهناك عدت وأعطيتها اسماً آخر... اسماً نصفه مسروق" (العامري، 2012، ص 274)، وأشار إلى رواية ماركيز (ليس للجنرال من يكتابه).

وتشارك معه في فكرة نقص السيرة الذاتية هدى الدغفق في كتابها (أشق البرقع أرى) ففي العنوان الأول (تفاحة رغبتي المؤجلة) تحدثت عن القيود المجتمعية، وذكرت أن هذه القيود جعلتها تسعى لتسجيل تجربتها كأمراة وككاتبة، ثم تقول: "سأغامر إذًا، بهذا البوح حاولت أن أعترف، أن أتأمل، أن أهز شجرة ألومي، وأنتظر تفاحة رغبتي المؤجلة" (الدغفق، 2010، ص 15). وتحدثت تحت عنوان أولي (مذكرات) عن بدايتها في تسجيل المذكرات، ثم استرسلت في الحديث عن اليوميات، وقد أسمت فصلاً من فصول كتابها (سيرتي الناقصة) ومما جاء فيه: "استعرت هذا العنوان من كتاب لا مثيل لتأثيره فيّ وأثره على مشروع كتابي هذا، مع ملاحظة الاختلاف الكبير بين موضوعه وموضوعي، ونوعه الأدبي ونوع مؤلّفي هذا" (الدغفق، 2010، ص 79). وجاءت إشاراتها هنا فضفاضة، ففي المرة الأولى قالت: كتابي هذا، وفي المرة الثانية قالت: مؤلّفي هذا، ولم تذكر الهوية الأجنبية مطلقاً، بينما نراها في كتابها اللاحق (متطايرة حواسي) وضعت تحت العنوان عبارة "شذرات سيرة".

كما أشار عبدالله السعدون في مقدمة كتابه (عشت سعيداً) إلى أنه من حق أجيال الحاضر أن يعرفوا شيئاً عن الماضي، ويستشهد بمثله صبياني يقول: "لتعمر الأرض عليك القيام بثلاثة أمور: أن تزرع شجرة وأن تكون أسرة، وأن تكتب كتاباً"، ويرى أن كتابة الكتاب هي الأصعب من بين هذه الأمور؛ وذلك لأنه يحتاج إلى صدق الواقع وروح التجديد ومقومات البقاء، ثم يعلق على كتابه هذا: "ما كتبت ليس سيرة ذاتية تماماً، وإنما هو بعض أصداء الذات الخاصة مع دروس وتجارب وقرارات تتجاوز الذات إلى الإنسانية أينما وجدت" (السعدون، 2009).

وكذلك تؤكد أمل التميمي نقص السيرة الذاتية وعدم شمولها إذ ذكرت أنها لم تعتقد أن في استطاعتها الكتابة عن حياتها، وتعلل بقولها: "ذلك لعدم استطاعتي قول الحقائق في بعض جوانبها. كتاب حياتي الحقيقي حقائق لا تغادره صغيرة ولا كبيرة أحصتها الملائكة الكرام الكاتبون، رغم أنني نسيت بعض الأحداث وتناسيت بعضها، ولا زال في ذاكرتي الكثير من تفاصيل الألم، بينما الذاكرة الطاغية (الطفولة)... لذلك سأركز على ذاكرتي المستعادة دائماً وهي المهمة لحياتي" (التميمي، 2022).



ولكنها ذكرت الهوية الأجنبية فلم تتردد عن أن تقول إن ما كتبه سيرة ذاتية، ويتضح ذلك من عنوان مؤلفها (في مشلح أبي وجدي.. طفولتي: الذاكرة الطاغية) فأشارت تحت عنوان (في الطائرة كانت ولادة سيرة الطفولة) إلى أن سبب انطلاقها في هذا المجال هو رسالة من أحد أساتذتها، وهو الدكتور معجب الزهراني، فتقول عنه: "له الفضل الأول في اختيار مشروع حياتي العلمية في حقل السيرة الذاتية، وهو كذلك المحرك والمستدرج لكتابة سيرتي الذاتية" (التميمي، 2022، ص 13)، فهذه كلها مؤشرات أجنبية تؤكد أن ما كتبه هو سيرة ذاتية.

أما أميمة الخميس في (ماضي مفرد مذكر) فقد ذكرت أن ما كتبه ليس سيرة ذاتية، وذلك بقولها: "ما أكتبه ليس بسيرة ذاتية فالسيرة الذاتية قد تغطي أوراقها مراحل العمر، أيضاً لا أستطيع أن أقول إنها تجربة مؤطرة بزمان" (الخميس، 2015، ص 11) ثم تتساءل عما تكتب هل هو شهادة تاريخية؟ وتعود مجدداً لتشير إلى أنها تحكي عن تجربتها الذاتية التي تمر بها بنات جنسها، وتقول: "لن أختطف منبر شاعر القبيلة ولن أدعي بأنني أكتب بلسان حال المجموع، لكن سأفتح فقط حقائب تجربتي أنا" (الخميس، 2015، ص 12).

وفي الأسطر الأخيرة من مؤلفها تشير إلى أن الكاتب لا يستطيع أن يستفرد بتجربته لنفسه، وذلك: "لأنه سرعان ما يكتشف أن سيرته الذاتية مقسمة على كتبه وبين صفحات مدوناته... لا يستطيع الكاتب أن يجلس على مائدته عالمة وحيداً، لا بد أن يدعو الكون ليشركه" (الخميس، 2015، ص 280)، ثم أعقبت ذلك بتوقيع يحمل اسمها وتاريخ ذلك اليوم.

ولم تنته عند هذا الحد بل ورد على الغلاف الإشارة التالية: بمقدار عال من الشفافية تسرد أميمة أجزاء من تجربة نسوية طويلة للمرأة داخل مؤسسة تعليمية صارمة "عبر مراحل متعددة في حياتها كطالبة ومن ثم معلمة فمسؤولة" (الخميس، 2015). ومن ذلك نلاحظ أن أنواع الأدب الذاتي ليست قوالب جامدة، بل مرنة، وتستند كلها على تجربة الكاتب مما يؤدي إلى صعوبة الفصل بينها، وتتمثل الصعوبة في الفصل بين أشكال الأدب الذاتي في أنها لا توجد قاعدة محددة متبعة في قراءة النصوص، بالإضافة إلى صعوبة استخلاص ما تنفرد به السيرة الذاتية عن الكتابات الأخرى التي تنتهي إلى حقل الأدب الذاتي.

ففي بعض الكتابات الذاتية يجد الكاتب نفسه غير قادر على تصنيف عمله بشكل دقيق، أو مجبراً على إخفاء بعض ملامح هويته، مما يؤدي إلى تذبذب هوية عمله الذي ينتهي إلى حقل الأدب الذاتي، ويقع الكاتب في هذه المعضلة نتيجة لضعف الحدود الفاصلة بين أشكال الأدب الذاتي، كما أن خلو العمل الكتابي من مؤشر أجناسي يبرز نوعه، يمنح الكاتب الحرية في التنقل بين الأنواع المختلفة المتداخلة، ولكنه يساهم في تعقيد عملية تصنيف العمل الأدبي، أما تحديد الهوية الأجنبية فيجعله أكثر وضوحاً لدى المتلقي، ويجعل قراءته أكثر سهولة وفهماً.

تجلي الهوية الأجنبية في بعض أشكال الأدب الذاتي:

تتقاطع جميع أشكال الأدب الذاتي في الطابع الشخصي، ولكنها تختلف في درجة التقاطع فيما بينها، فالرحلات والرسائل أكثر استقلالاً من غيرها، فإن كانت السيرة الذاتية والرحلة تعتمدان على تجربة الكاتب الذاتية فإنهما تختلفان في: الإطار الزمني، حيث تغطي السيرة الذاتية فترات طويلة من حياة الكاتب، بينما الرحلة تقتصر على فترة قصيرة وهي زمن الرحلة، كما أن التركيز في السيرة الذاتية يكون على شخصية الكاتب، أما في الرحلة فيكون التركيز منصباً على البيئة المحيطة بالكاتب.

ولذلك نجد الهوية الأجنبية في الرحلة تبدو واضحة وصريحة في معظم الأعمال، ك(رحلة الربيع) لفؤاد شاعر، و(الرحلة النجدية) لعاتق غيث البلادي، وكذلك (رحلات في عسير) ليحيى الأملعي، و(رحلة من بريدة إلى الظهران قبل ستين سنة) لمحمد ناصر العبودي، و(رحلتي مع العقيلات) لإبراهيم المسلم، و(رحلة من شمال المملكة العربية السعودية إلى أطراف الشام) لفهد قاسم الموسر، وفي كل هذه الأعمال كانت الهوية الأجنبية صريحة.



وهناك بعض الأعمال التي لا تستخدم لفظة رحلة ولكنها تستخدم ألفاظاً دالة، مما لا يدع للقارئ مجالاً للشك، مثل: (عامان في عمان) لخير الدين الزركلي، و(شهر في دمشق) لعبدالله خميس، و(في أرض البخور واللبان) لعبدالله الشايع. وكذلك في الرسائل الشخصية، غالباً ما يكون هذا النوع من الرسائل موجهاً لشخص محدد، ولهذا نجد الهوية الأجنبية تبدو واضحة في هذا الشكل من أشكال الأدب الذاتي، ويتضح ذلك في الأمثلة التالية: (رسائل إلى ولدي حتي لا يصيبنا الدوار) لعبدالعزیز التويجري، و(رسائل إلى نازك) لسعد البواردي، و(رسالة إلى حفيدتي) لعبدالله القرعاوي، و(إلى ابنتي شيرين) لحمزة شحاتة.

لذلك نجد صالح الغامدي في (كتابة الذات) يستبعد الرحلات والرسائل من دراسته، معللاً ذلك بقوله: "احتواء هذه الأعمال على المعلومات السيرة الذاتية المتناثرة والاعتباطية لا يجعل منها -في حد ذاتها- سيرة ذاتية، وإلا فإن نصف - إن لم يكن أكثر- الأعمال الثرية... سوف تصبح سيرة ذاتية" (الغامدي، 2013، ص 19).

النتائج:

يعد تحديد الهوية الأجنبية لأي عمل خطوة مهمة لفهم النص وتوجيه المتلقي، فهذه الخطوة تساهم في تنظيم عملية التلقي، كما تحقق التواصل الفعال بين الكاتب والقارئ، وتمنح النص هوية واضحة تميزه عن النصوص الأخرى كما أنه يحد من التشتت الذي يقع فيه الكاتب، ويؤثر على عملية التلقي، فيصعب على القارئ تحديد هوية العمل. فمن خلال الطرح السابق لاحظنا أن كثيراً من كتاب الأدب الذاتي يقعون في مشكلة تحديد الهوية الأجنبية للعمل هل هو ذكريات أم مذكرات أم سيرة ذاتية؛ لأن السيرة الذاتية قد تحتوي على مذكرات أو ذكريات أو يوميات الكاتب التي عاشها، مما يجعل العمل يجمع أكثر من نوع، أما أنواع الأدب الذاتي الأخرى كالرسائل والرحلات فهي أقل التباساً بالسيرة الذاتية؛ لأن الحدود الفاصلة أكثر وضوحاً وصرامة.

ولكن إمكانية الفصل بين أشكال الأدب الذاتي نسبية، وهذا دليل على غنى التجربة الذاتية وتنوع طرق التعبير عنها، فعلى الرغم من وجود الحدود والقواعد لكل شكل فإن أغلب نصوص الأدب الذاتي تجمع بين خصائص متعددة؛ لأن التجربة الذاتية غالباً ما تكون شاملة ومتعددة الأبعاد، وكلها تتخذ حياة الكاتب مداراً لها؛ مما يؤدي إلى التداخل فيما بينها، ويمكن التمييز بينها بناء على طبيعة العمل وأسلوب الكاتب وهدفه ولكنها غالباً ما تتداخل، مما يجعل الفصل التام بينها أمراً شاقاً.

المراجع:

- بلعابد، ع. (2008). *عتبات: جزار جينيت من النص إلى المناص*، الدار العربية للعلوم ناشرون، ومنشورات الاختلاف.
- التميمي، أ. (2022). *في مسلح أبي وجدي طفولتي: الذاكرة الطاغية*، الدار العربية للعلوم ناشرون.
- جبور ع. (1984). *المعجم الأدبي* (ط.2)، دار العلم للملايين.
- الجهيمان، ع. (1995). *مذكرات وذكريات من حياتي*، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الحارثي، ح. إ. (1442). *فن الرسائل في الأدب السعودي من 1343 هـ - 1422 هـ قراءة إنشائية تداولية*، تكوين.
- حسن، م. ع. (1996). *التراجم والسير*، دار المعارف.
- الحسون، إ. م. (2003). *خواطر وذكريات*، المكتبة المكية.
- حسين، ح. م. (1983). *أدب الرحلة عند العرب* (ط.2)، دار الأندلس.
- الحكي، ع. ي. (2015). *السيرة الذاتية عند أدباء المملكة العربية السعودية في مرحلة الطفولة (1390-1418)*، كنوز المعرفة.



- الحيدري، ع. (2003). *السيرة الذاتية في الأدب السعودي* (ط.2)، دار طويق.
- الحيدري، ع. (2018). *السيرة الذاتية في المملكة العربية السعودية ببلوجرافيا*، كرسي الأدب السعودي، جامعة الملك سعود.
- الخريجي، م. م. (1999). *ما لم تقله الوظيفة صفحات من حياتي* (ط.3)، مكتبة العبيكان.
- الخضيري، ع. (2020). *الواقف في الشمس سيرة حياة وذكريات*، مكتبة الملك فهد.
- الخميس، أ. (2015). *ماضي مفرد مذكر* (ط.2)، الانتشار العربي.
- الدغفق، ه. (2011). *أشقى البرقع أرى*، جداول.
- الربيع، ع. (1436). *ذكريات طفل وديع*، النادي الأدبي.
- الرشيد، م. أ. (2007). *مسيرتي مع الحياة*، رحلة حياة.
- السباعي، أ. (2016). *أيامي* (ط.2)، دار الانتشار العربي.
- السعدون، ع. (2009). *عشت سعيدياً من الدراجة إلى الطائرة*، المركز الثقافي العربي.
- الشبيلي، ع. أ. (2018). *مشينها حكاية ذات*، طبعة خاصة.
- الشمري، ج. (2018). *أجناسية السيرة الذاتية السعودية*، النادي الأدبي.
- العامري، ع. (2012). *مذكرات ضابط سعودي ليس للأدميرال من يكاتبه*، طوى للثقافة والنشر والإعلام.
- الغامدي، ب. م. (2013). *في السيرة الذاتية في الأدب السعودي دراسات نقدية*، جامعة الملك سعود.
- الغامدي، ص. م. (2001). *الممكن والمستحيل في السيرة الذاتية*، جذور، (7)، 36-12.
- الغامدي، ص. م. (2013). *كتابة الذات دراسات في السيرة الذاتية*، المركز الثقافي العربي.
- القاضي، م. والخبو، م. والسمامي، أ. وعبيد، ع. وبنخود، ن. أ. والنصري، ف. وممهور، م. آ. (2010). *معجم السرديات* (ط.1)، دار محمد علي للنشر، ودار الفارابي، ومؤسسة الانتشار العربي، ودار تالة، ودار العين، ودار الملتقى.
- القرني، ع. س. (2019). *القرية*، مكتبة العبيكان.
- القصبي، غ. ع. (1424). *سيرة شعيرة* (ط.3)، تهامة.
- لوجون، ف. (1994). *السيرة الذاتية الميثاق والتاريخ الأدبي* (عمر حلي، ترجمة)، المركز الثقافي العربي.
- ماي، ج. (2017). *السيرة الذاتية* (محمد القاضي، وعبدالله صولة، ترجمة)، رؤية للنشر والتوزيع.
- مكاوي، م. (2008). *على ضفاف الهایدبارك: مذكرات طالبة سعودية في بريطانيا* (ط.2)، مكتبة العبيكان.

Arabic References

- Bil'abid, 'A. (2008). *'Atabat: Jirār jynyit min al-naṣṣ ilā almnāṣ*, al-Dār al-'Arabīyah lil-'Ulūm Nāshirūn, wa-manshūrāt al-Ikhtilāf.
- al-Tamīmī, U. (2022). *fi Mishliḥ Abī Wajdi tufūlati: al-dhākīrah al-tāghīyah*, al-Dār al-'Arabīyah lil-'Ulūm Nāshirūn.
- Jabbūr 'A. (1984). *al-Mu'jam al-Adabī* (2nd ed.), Dār al-'Ilm lil-Malāyīn.
- al-Juhaymān, 'A. (1995). *Mudhakkirāt wa-dhikrayāt min ḥayātī*, Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah.
- al-Ḥārithī, Ḥ. I. (1442). *Fann al-rasā'il fi al-adab al-Sa'ūdī min 1343h_ 1422H qirā'ah inshā'iyah tadāwuliyah*, takwīn.
- Ḥasan, M. 'A. (1996). *al-tarājīm wa-al-siyar*, Dār al-Ma'ārif.
- al-Ḥassūn, I. M. (2003). *khawāṭir wa-dhikrayāt*, al-Maktabah al-Makkīyah.
- Ḥusayn, Ḥ. M. (1983). *adab al-Riḥlah 'inda al-'Arab* (2nd ed.), Dār al-Andalus.



- al-Hakamī, ‘A. Y. (2015). *al-sīrah al-dhātīyah ‘inda Udabā’ al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah fī marḥalat al-ṭafrah (1390-1418)*, Kunūz al-Ma‘rifah.
- al-Haydarī, ‘A. (2003). *al-sīrah al-dhātīyah fī al-adab al-Sa‘ūdī* (2nd ed.), Dār Ṭuwayq.
- al-Haydarī, ‘A. (2018). *al-sīrah al-dhātīyah fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah bibliyūgrāfiyā*, Kursī al-adab al-Sa‘ūdī, Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd.
- al-Khurayjī, M. M. (1999). *mā lam taqulhu al-wazīfah Ṣafahāt min ḥayātī* (3rd ed.), Maktabat al-‘Ubaykān.
- al-Khuḍayrī, ‘A. (2020). *al-wāqif fī al-shams sirat ḥayāt wa-dhikrayāt*, Maktabat al-Malik Fahd.
- al-Khamīs, U. (2015). *Māḍī mufrad Mudhakkir* (2nd ed.), al-Intishār al-‘Arabī.
- al-Daghfaq, H. (2011). *ashq al-burqu‘ arā*, Jadāwil.
- al-Rabī‘, ‘A. (1436). *Dhikrayāt tiff Wadrī*, al-Nādī al-Adabī.
- al-Rashīd, M. U. (2007). *Masīratī ma‘a al-ḥayāh*, Riḥlat ḥayāt.
- al-Sibā‘ī, U. (2016). *Ayyāmī* (2nd ed.), Dār al-Intishār al-‘Arabī.
- al-Sa‘dūn, ‘A. (2009). *‘Ishtu s’ ydan min aldrājḥ ilā al-ṭā’irah*, al-Markaz al-Thaqāfi al-‘Arabī.
- al-Shubaylī, ‘A. A. (2018). *mashaynāhā Hikāyat Dhāt*, Ṭab‘ah khāṣṣah.
- al-Shammārī, J. (2018). *ajnasīyah al-sīrah al-dhātīyah al-Sa‘ūdīyah*, al-Nādī al-Adabī.
- al-‘Āmirī, ‘A. (2012). *Mudhakkirāt ḍābiṭ Sa‘ūdī laysa lil-admirāl min yukātibuh*, Ṭuwā lil-Thaqāfah wa-al-Nashr wa-al-I‘lām.
- al-Ghāmīdī, b, M, wālhydry, ‘A. (2013). *fī al-sīrah al-dhātīyah fī al-adab al-Sa‘ūdī Dirāsāt naqdīyah*, Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd.
- al-Ghāmīdī, Ṣ. M. (2001). al-mumkin wa-al-mustaḥīl fī al-sīrah al-dhātīyah, *Judhūr*, 4 (7), 12-36.
- al-Ghāmīdī, Ṣ. M. (2013). *kitābat al-dhāt Dirāsāt fī al-sīrah al-dhātīyah*, al-Markaz al-Thaqāfi al-‘Arabī.
- al-Qāḍī, M. wālkhbw, M. wāls māwy, U. wāl māmy, M. N., w‘byd, ‘A. wbnkhwd, N. A., wālṣry, F. wmyhwb, M. Ā., (2010). *Mu‘jam al-Sardiyyāt* (1st ed.), Dār Muḥammad ‘Alī lil-Nashr, wa-Dār al-Fārābī, wa-Mu‘assasat al-Intishār al-‘Arabī, wa-Dār Tālah, wa-Dār al-‘Ayn, wa-Dār al-Multaqā.
- al-Quranī, ‘A. S. (2019). *al-qaryah*, Maktabat al-‘Ubaykān.
- al-Quṣaybī, Gh. ‘A. (1424). *sīrat shi‘riyah* (3rd ed.), Tihāmah.
- Lwjwn, F. (1994). *al-sīrah al-dhātīyah al-mithāq wa-al-tārikh al-Adabī* (‘Umar Ḥillī, tarjamat), al-Markaz al-Thaqāfi al-‘Arabī.
- Māy, J. (2017). *al-sīrah al-dhātīyah* (Muḥammad al-Qāḍī, w‘bdallh Ṣūlah, tarjamat), ru‘yah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.
- Makkāwī, M. (2008). *‘alā Ḍifāf alḥaydbārḳ : Mudhakkirāt ṭalibah Sa‘ūdīyah fī Barīṭāniyā* (2nd ed.), Maktabat al-‘Ubaykān.





Writing Independence in Southern Political Memoirs: Conflict of Discourses and Narratives

Dr. Abdulhakim Mohammed Saleh Baqeess*

hakimbagees@hotmail.com**Abstract:**

This research explores the theme of writing independence in political memoirs authored by southern Yemeni politicians involved in the events leading to the region's independence from British rule in 1967. Despite their differing political affiliations, these memoirs reveal two conflicting narratives shaped by their distinct interpretations of specific events: one aligned with the National Front and the other with the Liberation Front. Employing a sociological approach, the study navigates the intersection of literature and history, focusing on the unique nature of the material under examination. Spanning nearly half a century, from Abdulqawi Makkawi's 1979 memoirs to Major General Haidar bin Saleh Al-Habili's 2024 memoirs, the research investigates this long and complex journey of writing, marked by periods of wandering, absence, and censorship. Divided into an introduction and two sections, each dedicated to one of the conflicting narratives, the study highlights how the 1967 independence of South Yemen, following 129 years of British occupation, remains a contentious topic in the collective national memory. Many events and details of this period remain hidden or unspoken, surfacing only within the limited scope of memoir literature.

Keywords: Narrative Memoirs, Political Memoirs, National Independence, The National Front, The Liberation Front.

* Professor of Modern Literature and Criticism, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Arts, University of Aden, Republic of Yemen.

Cite this article as: Baqeess, A. M. S. (2025). Writing Independence in Southern Political Memoirs: Conflict of Discourses and Narratives, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 215 -241.

© 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.



كتابة الاستقلال في المذكرات السياسية الجنوبية: صراع الخطابات والسرديات

د. عبد الحكيم محمد صالح باقيس *

hakimbagees@hotmail.com

ملخص:

يتناول هذا البحث موضوع كتابة الاستقلال في كتب المذكرات السياسية التي كتبها ساسة من جنوب اليمن، وكانوا جزءاً من الأحداث المتصلة باستقلاله من الاحتلال البريطاني في 1967، على اختلاف خلفياتهم السياسية، ما شكل وجود سرديتين متناقضتين في مذكراتهم، بناء على طريقة تناولهم لأحداث بعينها، ومن منظورين يشكلان خطابين متصارعين؛ الأول في سردية الجبهة القومية، والآخر في سردية جبهة التحرير. وتقع هذه الدراسة التي تعتمد على المنهج السوسيولوجي في الحقل البيني بين الأدب والتاريخ؛ لخصوصية المادة المشتغل عليها، أما في إطار المدى الزمني المشتغل عليه، فهو مدى مفتوح بحثاً عما أنتجته الكتابة نفسها في رحلتها الطويلة، ونصوصها القليلة النادرة؛ لأن ما بين مذكرات عبد القوي مكاي في 1979 ومذكرات اللواء حيدر بن صالح الهبيلي 2024، ما يقارب نصف قرن من التيه والغياب والكتابة المحرمة! وقد تم تقسيم البحث إلى مقدمة ومبحثين، المبحث الأول هو السردية الأولى، والمبحث الثاني هو السردية الثانية (الأخرى)، وتوصل إلى أن موضوع استقلال الجنوب اليمني في عام 1967 من الاحتلال البريطاني الذي دام قرابة 129 سنة، يعد من أكثر الموضوعات الشائكة في الذاكرة الجمعية الوطنية، إذ ظل عدد من أحداثه وتفصيله غائبا في مخبوء الذاكرة، أو مسكوتاً عنه، إلا في حدود نسبة من أدب المذكرات.

الكلمات المفتاحية: سردية المذكرات، المذكرات السياسية، الاستقلال الوطني، الجبهة القومية، جبهة التحرير.

* أستاذ الأدب والنقد الحديث - قسم اللغة العربية وآدابها - كلية الآداب - جامعة عدن - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: باقيس، ع. م. ص. (2025). كتابة الاستقلال في المذكرات السياسية الجنوبية: صراع الخطابات والسرديات، الآداب
للدراستات اللغوية والأدبية، 7(1): 215-241.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

مقدمة:

حري بنا في البداية التوقف قليلاً عند ما يحمله هذا العنوان من مصطلحات تحتاج إلى إضاءة وامضة عمّا نقصده منها، وبعيداً عن التعقيدات والتصورات التي تكتنف المصطلحات عادة، فالمقصود هنا بـ "الكتابة" مجموعة الممارسة النصية المشكلة هنا في حقل المذكرات في أثناء تناولها قصة اللحظات الحاسمة في استقلال جنوب اليمن في 1967 من الاحتلال البريطاني، أما مصطلح "الخطاب" فهو مصطلح خصب متداخل في الحقول والاختصاصات، وقد أصبح تحليل الخطاب إطاراً منهجياً لدراسة العديد من الظواهر الاجتماعية والنفسية والتاريخية والسياسية، بما تنطوي عليه من خطابات خاصة (مكدونيل، 2001، ص 33).

ونقصد بالخطابات ما تحمله المذكرات من تصورات وأفكار ومضامين تشكل رؤية كلية متسقة في داخلها أولاً، وفي مواجهة غيرها ثانياً، وأما السرديات، أو السردية، فهي مجال خصب عابر لحدود الكتابة الأدبية بتقنياتها وبنائها الحكائية الداخلية إلى تصور منهجي عام يُعنى بمختلف المرويات التاريخية والثقافية والإنتاج الحضاري، والذي يستمد قوانينه ومنطقه من مبادئ سردية عامة، كالتتابع والترابط والتوازن والتماسك وغيرها مما يعمل في التركيب السردية، ومن الوعي الكامن الذي أنتج نصوصها في صورتها العامة (رشوان، 2000، ص 75)، وبهذا يمكن النظر إلى استقلال جنوب اليمن بوصفه سردية تاريخية كبرى تنسجها في الوعي الجمعي مجموعة من المرويات والنصوص، بما فيها المذكرات السياسية الجنوبية، وفق منطقها الخاص وتصوراتها الأيديولوجية.

ينصرف الاهتمام في كثير من الأحيان إلى تناول التاريخ من خلال السرديات الراسخة للأحداث الكبرى، أو من خلال القشرة البادية منها في السطح، دون الولوع إلى التفاصيل الكامنة في أعماقها أو زواياها المتعددة، وخصوصاً في المجتمعات التي اعتادت دائماً على تلقي السردية الواحدة والنظر إلى التاريخ من زاوية واحدة، ومن هنا تكتسب المذكرات والسير الذاتية أهمية خاصة في أثناء تقديمها الشهادات الفردية للوقائع والتاريخ، وخصوصاً إذا كانت من قبل الشخصيات العامة المشاركة في صناعة التحولات التاريخية، ولديها القدرة على الكتابة.

ذلك أن المذكرات ممارسة كتابية بالدرجة الأولى وترتبط بالوعي الكتابي أولاً، وبجرأة وشجاعة أصحابها في استعادة الماضي من غبار الذاكرة ثانياً، وتكمن أهميتها بوصفها الفن العابر للحدود بين ما هو ذاتي فردي، وما هو تاريخي عام، بين ما هو أدبي ثقافي، وما هو مرجعي واقعي، وهذا التوضع البيني للمذكرات بين الأدب والتاريخ، هو ما يتيح النظر إلى الأحداث الكلية أو الكبرى في حياة المجتمعات من زوايا عديدة ووجهات نظر مختلفة، وكلما زاد عدد المكتوب منها، زاد اقترابنا من تكوين صورة كلية عن الماضي وملابساته.

وهي إذ تمنحنا متعة التلقي ومعايشة الشخصيات والأحداث والظروف، إذا ما تحقق لها البعد الجمالي في طريقة كتابتها وأسلوب صوغها، فإنها تمنحنا حصانة من أجل فهم التاريخ وتفسير أحداثه، لأنها ببساطة تعيد بناء الأحداث، وتصويب الوقائع التاريخية أو تنقض بعض المسلمات أو السرديات الراسخة.

والخلاصة أن المذكرات "سرد كتابي لأحداث جرت خلال حياة المؤلف، وكان له فيها دور بارز، أو كان له حظ مراقبتها وملاحظتها عن قرب، ومعايشتها عن كثب، مما يتيح لصاحبها فرصة الكتابة عنها ومتابعة التأريخ لها" (آل مريع، 2010، ص 63).

وعلى الرغم مما قد يسم هذه الكتابات من الادعاء وتضخيم الذات، فهي تؤدي وظائفها على المستوى الفردي والاجتماعي، ومن بينها: تقديم صورة عن الذات والدفاع عن مكانتها وتخليد وأدوارها، أو دفع الظلم الذي تشعر أنه لحق بها أو بالسرديات الأخرى الغائبة عن الناس، إذ تحاول كل المذكرات أن تقدم نفسها بوصفها خطاب حقيقة، لكنها في كل الأحوال

كتابة غير مشروطة بخطاب الحقيقة على نحو كامل، ذلك "أن كاتب المذكرات، وإن التزم أمام قرائه بسرد ما كان شاهداً عليه أو مشاركاً فيه، وبدا حريصاً على الموضوعية بذكر التواريخ واستعمال الوثائق، لا يروي الأحداث العامة في الحقيقة إلا من زاوية شخصيته" (القاضي، وآخرون، 2010، ص 381).

وهذا يمكن أن تقابل تحفظات الكتابة من قبل صاحب المذكرات بتحفظات مقابلة من جهة القارئ، الذي يضعها موضع مساءلة واختبار.

وهنا تجب الإشارة إلى وجود العديد من الكتابات التاريخية عن الاستقلال الوطني للعديد من الكتاب، بمن فيهم كتاب جنوبيون، وبعضها مكتوبة بجرأة بالغة، وفي أوقات مبكرة نسبياً، وتتسم بطابع ذاتي يقرها من أسلوب المذكرات السياسية الشخصية، مثل:

كتاب (اليمن الجنوبية خلف الستار الحديدي: تحليلات وتأملات وذكريات) لمحمد علي الشعيبي 1972، والذي أغتيل بعد نشره هذا الكتاب في بيروت.

وكتاب (الجنوب العربي في سنوات الشدة) لعبدالله الجابري 1974، الذي توفي في الرياض في 1975 في ظروف غامضة. وكتاب (الاستقلال الضائع: الملف المنسي لأحداث اليمن الجنوبية) لعبده حسين الأدهل 1986، الذي تعرض للتهديد والمضايقة كما ذكر في مقدمة طبعته الثانية.

ولهذه الكتب قيمة كبيرة في تناولها المبكر لتاريخ الجنوب اليمني في حقبة الجبهة القومية المسكوت عنها، وهي جديرة بأن تُدرس في سياق تاريخي، لكننا أثرنا التوقف في هذا البحث عند المذكرات التي كتبها أشخاص لهم صلة مباشرة بالأحداث، أو الذين كانوا جزءاً عضوياً فيها، فقدّموا شهادتهم عنها في مرحلة عمرية تالية من حياتهم، فضلاً عن اشتراط أن تكون المذكرات المختارة تتضمن ميثاقاً مذكراتياً صريحاً.

ويهدف هذا البحث إلى إضاءة فن كتابة المذكرات الشخصية في أدبنا اليمني الحديث، وهو مجال خصب لم يسبق ارتياده، عدا كتاب واحد لمحمد ناجي أحمد بعنوان: (المذكرات السياسية في اليمن) الذي صدر في 2012، واتسم بأسلوب صحافي وصفي في كتابة مقالات عن نحو ثلاث عشرة مذكرة من مذكرات كتبها ساسة وشخصيات عامة من شمال اليمن، وأغلبها عن مقاومة نظام ما قبل 1962، وأحداث ثورة 26 سبتمبر 1962، أي أن الكتاب لم يتطرق لأي من مذكرات الساسة في جنوب اليمن، باستثناء كتاب راشد محمد ثابت (ثورة 14 أكتوبر من الانطلاقة حتى الاستقلال) 2007.

وقد جاء تخيّرنا نمط المذكرات السياسية بوصفها كتابة بينية تتموضع بين الأدب والتاريخ، وتبعاً للاشتغال على الموضوع في فئة رجال السياسة في جنوب اليمن، لأنها وحدها المعنية بإنتاج سرديات الاستقلال وخطاباتها، وكذلك للتعرف على طبيعة الاشتغال على سرد الموضوع الواحد (استقلال جنوب اليمن) من وجهات نظر كتاب المذكرات، وما نتج عنها من سردية وسردية مضادة.

وقد اعتمد البحث المنهج السوسولوجي في تتبع المسار التاريخي لكتابة المذكرات وطريقة تشكيلها في إطار الفئات المشتغلة بالكتابة وإنتاج الخطابات، ومن هنا تتخذ صفة كتاب جنوبيين دلالتها على فئة المشتغلين بهذه الكتابة التي تشكلت في إطار سوسيوثقافي تاريخي.

فهل لنا بين يدي ذكرى الاستقلال الوطني لجنوب اليمن من الاحتلال البريطاني في 30 نوفمبر 1967، الذي دام قرابة 129 سنة، المحجّفي بها في كل عام، أن نعيد قراءة جانب من سردية الاستقلال، من خلال ما كتبه الساسة الجنوبيون في مذكراتهم؟! وعلى وجه الخصوص في سردية عشية الاستقلال، التي جاءت -كما هو معلوم- ثمرة صراع عنيف بين أكبر جبهتين خاضتا نضالاً مسلحاً ضد الاحتلال البريطاني: جبهة التحرير والجبهة القومية، وحرّاً أهلية دامية فيما بينهما.

بمعنى آخر كيف جاءت المذكرات السياسية تعبيراً عن سرديتين متناقضتين، استطاعت إحداها بفضل وجودها في السلطة أن ترسخ وجودها في التاريخ السياسي الرسمي، فيما ظلت الأخرى مسكوت عنها، وتنافح عن نفسها في كتابات أصحابها؟

أما في إطار المدى الزمني المشتغل عليه، فهو مدى مفتوح بحثاً عما أنتجته الكتابة نفسها في رحلتها الطويلة ونصوصها النادرة، ذلك أن ما بين مذكرات عبد القوي مكاوي في 1979 ومذكرات اللواء حيدر بن صالح الهبيلي 2024، ما يقارب نصف قرن من التيه والغياب والكتابة المحرمة.

ولأن المذكرات تنطوي على العديد من التفاصيل المتصلة بحياة أصحابها في مراحل وأحداث مختلفة، ومجال بحثنا معني فقط بسردية الاستقلال، من حيث هي موضوع في الكتابة كيف جاءت وما هي طريقة تناولها، فقد تحدد مفهوم سردية الاستقلال في هذا البحث بمدى توفر المذكرات على خطابات محددة، هي: خطاب الصراع والتمثيل (الدمج وحرب الجهتين الأهلية)، وخطاب الاعتراف والتفاوض (الاتفاقات والمعاهدات) وخطاب استلام الاستقلال (الانفراد بالسلطة)، وهذه الخطابات هي مما يحدد عناصر كتابة الاستقلال في المذكرات. فضلاً عن وجود ما يحدد الهوية الأجنبية للنصوص ويسكنها باطمئنان في خانة المذكرات.

وقد تم تقسيم البحث في مبحثين: تناول الأول السردية الراسخة، التي تحملها المذكرات المعبرة عن وجهة نظر الجبهة القومية، كتبها ساسة شاركوا في النضال ضد الاحتلال البريطاني، وفي أحداث الاستقلال، أما المبحث الآخر، فتناول أيضاً مذكرات مشاركين ضد الاحتلال البريطاني، ومن شاركوا أو كانوا شهوداً على الاستقلال، لكنهم يحملون وجهة نظر مغايرة في سردية الاستقلال، وجلهم ينتمون لجبهة التحرير، ونطلق عليها السردية الغائبة. فضلاً عما ينطوي عليه كل مبحث من تقسيم داخلي ينظم عملية التناول.

أولاً: السردية الراسخة

السردية الأولى، ونصّفها بالسردية الراسخة للاستقلال، لأنها نشأت في ظل السلطة الحاكمة في الجنوب، منذ الاستقلال، ومن ثم، هي مذكرات تحمل في خطاب السلطة، مما كتبه رجالها، الذين هم -إلى لحظة الكتابة- امتداد تاريخي للجبهة القومية، ويقدمون وجهة نظرها، ومن الواضح أنه قد تأخرت كتابتها في مذكرات شخصية، ربما لأنها قد رسخت وجودها في المروي التاريخي بوصفها السردية الرسمية التي لا تحتاج إلى شهادات فردية تدعّمها، فضلاً عما كان يكتنف كتابة المذكرات من تحفظات في جنوب اليمن آنذاك، عدا ما يمكن تسميتها بملامح المراجعة أو الاعتراف، مما تقتضيه العقود الفائتة من قلب للذاكرة على موقد الحياة، إن وجدت هذه المراجعة أو الاعتراف.

1: رجال حول الجبهة القومية

وفي كل الأحوال يمكن الاكتفاء أولاً بثلاثة نماذج:

- الأول ما جاء في مذكرات أحمد علي مسعد، وهو سكرتير الجبهة القومية في مفاوضات الاستقلال في جنيف، بعنوان (فصول من ذاكرة الثورة والاستقلال: شهادتي للتاريخ) 1999.
- الثاني مذكرات الرئيس الجنوبي علي ناصر محمد، وأحد قادة الجبهة القومية، بعنوان (ذاكرة وطن) 2019.
- الثالث كتاب راشد محمد ثابت (ثورة 14 أكتوبر من الانطلاقة حتى الاستقلال) 2007، وصاحبه كان أحد قياديي الجبهة القومية، وقد تولى زمام وزارة شؤون الوحدة في حكومة الجنوب، فضلاً عما يمكن ذكره من مذكرات بصورة عامة في أثناء الاستشهادات.

وربما يلفت نظر القارئ عناوين هذه المذكرات في الانتقال من المستوى الشخصي أو الفردي إلى المستوى العام، أي تحول الذاكرة الشخصية إلى ذاكرة جمعية للثورة أو الوطن، أو تكون تأريخاً لها، وذلك مما يمنحها سلطة مضاعفة في مواجهة القارئ، بوصفها سردية وطنية لا فردية كما تفعل سائر المذكرات. وسوف نؤجل الحديث عن كتاب راشد محمد ثابت المذكور في زمرة كتب المذكرات السياسية إلى نهاية المطلب، ذلك أنه، أي الكتاب، يثير تساؤلات عن وقوع المذكرات في فخ كتابة التاريخ، بحيث تتوارى الذات مفسحة لخطاب التاريخ أن يتمدد في بياض الكتابة، وفق ثنائية جدلية:

هل المذكرات تكتب التاريخ، أم التاريخ هو من يكتب المذكرات؟!

وإلى أي مدى يمكن عدّ هذا اللون مما يندرج في خانة المذكرات؟!

وفيما يتصل بتجنيس الكتابين (فصول من ذاكرة، وذاكرة وطن) في خانة المذكرات الشخصية، في إطار ما يطلق عليه الميثاق التعاقدى بين الكاتب والقارئ، وظروف ودوافع الكتابة، فقد كتب أحمد علي مسعد: "لم يكن في خاطري مطلقاً أنني سأجلس ذات يوم لأسجل هذه الذكريات لا أثناء الكفاح المسلح وسنواته البطولية الأربع أو بعد ذلك، لأنني كنت غارقاً إلى ما فوق الأذنين في همومي الخاصة والعامة التي تفرضها الحياة على الناس، بل إنني كنت أقدر أن غادر هذه الحياة بشكل أو بآخر، ولهذا فلم أكتث وأنا أرى زملائي يتساقطون من حولي كأوراق الخريف، بشتى الصور والأساليب إلى مثواهم الأخير قبل أن تنضج ثمار التين والعنب، وفي هذه الأجواء زهدت في تدوين أي شيء" (مسعد، 1999، ص 12).

هذا الزهد أو الانشغال عن الكتابة بالشؤون الحياتية هو ما دفع الكثيرين إلى الانشغال عن التأمل في الأحداث والوقائع التي عاشوها، فضلاً عن كتابتها أو التفكير في أثرها التاريخي والثقافي، وغني عن البيان أن هذا اللون من الكتابة يتطلب أن يدبر الشخص عينيه عن الحاضر باتجاه الماضي، ينظر فيه ويقلب أوراق الذاكرة، لكن هذا الزهد أو العزوف قد ينقلب في بعض الأحيان إلى رغبة قوية في الكتابة بفعل توافر الباعث أو التحفيز، ويتمثل هنا في قيام أحد الصحفيين بتحفيز الكاتب على البوح بما لديه، ويساعده على ذلك السياق العام المشجع لحظّة الكتابة، كما يقول، إذ يجب تهيئة "الأجواء السياسية والديمقراطية الفرصة للحديث، وفي اعتقادي أن على كل من يعرف حقائق عن ما جرى ويجري من أحداث وحوادث أن يسهم بقدر الإمكان في إلقاء الضوء عليها حتى لا ينال من صدقها التزييف والادعاء" (مسعد، 1999، ص 19).

ويخبرنا أنه سيخرج عن صمته الأثير ويتحدث إلى الأجيال عمّا يعرفه، وخصوصاً عن دوره في محادثات الاستقلال في جنيف في 1967، ولأنه، كما يقول، وجد "أن تساقط أقطاب الرعيل الأول من جيل الثورة الواحد تلو الآخر، في فترة زمنية سريعة ومرعبة، قد كان وراء رص الأصدقاء ودعوتهم إلى تسجيل كل ما أعرفه عن الثورة اليمنية، وذكرت، سابقاً، أن من حق الأجيال الصاعدة أن تعرف ممن عايشوا بدايات الثورة كيف بدأت وكيف سارت؟ وما رافقها من انتصارات وانحسارات ومن مد وجزر" (مسعد، 1999، ص 19).

فكان عليه أن يستجيب لكل هذه الدواعي ويكتب مذكراته التي جاءت على الرغم من مقدمتها المتفائلة المبشرة وهي قصيرة جداً، ومتحفظة عما وعد بها القارئ من معلومات وأحداث شارك في صنعها، أي أنها رفعت من توقعاتنا للمروي أكثر مما جاءت به صفحاتها.

أما علي ناصر محمد فقد كتب في مقدمة مذكراته التي صدرت أولاً في أربعة أجزاء كبيرة ما يأتي: "في هذه المذكرات حاولت تدوين ما استطعت من تاريخ ثورة الرابع عشر من أكتوبر في الجنوب، وهي جزء من حصاد سني حياتي، وما حملته من حلاوة ومرارة، ولم يكن ما دونته سيرة حياة، ولا شهادة شاهد على عصر أو تاريخ ثورة فحسب، بل كان ذلك كله" (محمد، 2019، ص 7).

هذا ما يتصل بالميثاق التعاقدي بين الكاتب والقارئ، وفي تجنيس كتابه في خانة المذكرات السياسية، أما عن دوافع الكتابة، فيقول: "ومن أهم الأسباب التي دفعتني إلى تدوين ذلك، أنه لم يصدر كتاب توثيقي شامل يؤرخ للثورة في الجنوب أو يوثق لها، كذلك لم يُصدر قاداتها أية مذكرات أو شهادات توضح دورهم أو رؤيتهم لأحداثها ووقائعها إلا بقدر محدود جداً، وعبر الندوات ووسائل الإعلام المختلفة، إما بسبب انشغالهم بمشاكل السلطة، أو لعدم اهتمامهم بالتوثيق والتسجيل، أو بسبب مغادرتهم الحياة قبل التمكن من ذلك" (محمد، 2019، ص 8).

وفي الطبعة المخصصة للمذكرات في كتاب واحد عام (2023)، أضاف إلى دوافعه تلك: "إن ما أقدمه هنا للقارئ، سواء الأجنبي أو العربي، هو ملخص لجهد استمر نحو ثلاثين سنة، حرصت فيها على كتابة ليس تجربتي الشخصية، وإن لم تخل من وجهة نظري في الأحداث كما عشتها، بقدر ما أردت الكتابة عن منطقة جنوب جزيرة العرب، [التي] مرت بأحداث وتطورات وتغيرات في غاية الأهمية، لم تحظ بالقدر نفسه من الاهتمام والكتابة عنها، خاصة من أبناء التجربة نفسها، والحقيقة أن ما تعرضت له التجربة من تشويه على يد أبنائها قبل خصوصها كان أحد البواعث لكتابة مذكراتي هذه" (محمد، 2019، ص 9). هذا فيما يتصل بالميثاق المذكراتي ودوافع الكتابة، مما يحسم مسألة تجنيس هذين الكتائين في مجال أدب المذكرات الشخصية.

وفي إطار الموضوع الذي تتأسس عليه الكتابة، ما يتصل بكتابة الاستقلال، فقد أراد مسعد أن يقدم في مذكراته من الأسرار ما يتجاوز سنوات الصمت، ذلك "أن الأمانة تقتضي قول الصدق أو الصمت، ولكن لماذا السكوت ولم يتبق من العمر إلا القليل؟!" (مسعد، 1999، ص 18).

وهذه العبارة جاءت لترفع من أفق توقعات القارئ في ولوجه إلى مروي الماضي، لكن مسعدا اكتفى بالحديث عن ذكرياته مع الأشخاص المؤثرين، وعن دوره ضمن أعضاء وفد الجبهة القومية للتفاوض على الاستقلال، ويبدو أن مخاوف البداية وهواجسها كانت أكبر من شجاعة الصدق، فقد أخبرنا عن تحفظاته في القول: "كتابة مذكرتي والمحاولة سهلة، لكن المشكلة تكمن فيما أنشره أولاً، وقد شئت الأقدار أن أعيش فترات ومنعطفات تاريخية طويلة، ولدي الكثير مما أستطيع أن أقوله، ولكن هل أستطيع أن أقول كل ما سمعت، وكل ما رأيته، وكل ما أعرف؟! أو هل أستطيع أن أقول الحقيقة كل الحقيقة ولا شيء غيرها" (مسعد، 1999، ص 18).

وبالنظر إلى ما جاء في المذكرات، فلم يكن يقدم إجابة شافية عن هذه التساؤلات، والحق أنه ظل يلح أكثر مما يفصح، ما يدفع القارئ إلى العبور إلى ما بين السطور، حيث المسكوت عنه، أو إلى ما وراء التلميح عندما يصف الأجواء السرية التي اكتنفت الوفد والمفاوضات، فلم يخبرنا عن سرّ تأخره عن العودة مع الوفد المفاوض على الرغم من إصرار الرئيس قحطان الشعبي على عودته، وتظاهره بالسفر إلى لحظة طلوع الطائرة، ما أغضب قحطان منه (مسعد، 1999، ص 37)، وخوفه الشديد من تسريب أية معلومات عنها، ما دفعه إلى عدم الاحتفاظ بأية أوراق من ملفات التفاوض، إذ يخبرنا: "عند عودتي من جنيف كان قد أُعلن الاستقلال، وبسبب تأخري في العودة كنت أحمل ما تبقى من وثائق الاستقلال، فاتصلت بالرئيس قحطان في دار الرئاسة لإخباره بعودتي، وطلبت منه موعداً لمقابلته وتسليم الملفات، وأذكر أن عددها سبعة ملفات تنطوي على ما دار في المفاوضات، والعدد مساوٍ لعدد أعضاء الوفد الرسمي، مضافاً إليها ملف آخر كي يكون في أرشيف الرئاسة، فحدد لي قحطان، وكان في شهر رمضان الموعد وقت تناول الفطور، كي نتناوله معاً، وكنت قد سلمته الملفات، وسألني عن الملف الثامن، فأخبرته عن السبب، فناولني الملف الثامن كي يبقى معي، ورفضت أخذه نظراً لأسباب احترازية، وخوفاً من أي تسريب لمحتوياتها لأية جهة" (مسعد، 1999، ص 40).

تلك التحفظات، وغيرها مما ينتشر في المذكرات من تلميح لأحداث ومواقف حاول الكاتب أن يقدم شهادة عنها، تفتح المجال على التأويل وربما التخيل على سردية غائبة، وكأنما جاءت المذكرات نفسها محفزة للقارئ في تقليب أوراق التاريخ والبحث عن المسكوت عنه في سردية استقلال الجنوب اليمني من بريطانيا، فلماذا لم يوضع الملف الأرشيفي الثامن في دار الرئاسة؟!، وخوف مسعد من الاحتفاظ بالملف الثامن، وتحمل مسؤولية أي تسريب لمعلومات التفاوض (مسعد، 1999، ص 40).

وما عدا مثل هذه التحفظات، فقد ذكره بوضوح علاقته الجيدة بأهم اثنين من قيادات الجبهة القومية عشية الاستقلال، اللذين تم الانقلاب عليهما من قبل رفاقهما في سنة الاستقلال، وهما: الرئيس قحطان الشعبي ورئيس وزرائه فيصل الشعبي، اللذان طوي أثرهما وذكرهما بعد مدة وجيزة في أثناء صراع قيادات الجبهة القومية على السلطة في جنوب اليمن، عاش الأول في إقامة جبرية حتى الموت، وأعدم الثاني في زنزانه بعد اعتقاله، وظلا في دائرة الصمت والغياب بعد أن مُحيت آثارهما من الذاكرة الرسمية في الجنوب مدة عقود، وقد جاء حديثه عنهما مفعما بكلمات الإعجاب، واحترام واستعادة الذكريات.

يكتب الرئيس الجنوبي علي ناصر محمد، بوصفه أحد قادة الجبهة القومية في مذكراته (ذاكرة وطن) عن تفاصيل عديدة متصلة باللحظات الحاسمة في تاريخ الجنوب، وبالأخص في الصراع بين الجهتين على السلطة، ولعل أكثر اللحظات الفارقة كانت أثناء المفاوضات في القاهرة في الثالث من أكتوبر 1967، من أجل تشكيل وفد مشترك للتفاوض مع البريطانيين في جنيف بشأن الاستقلال.

ويبدو مما ذكره أن وفد جبهة التحرير برئاسة عبد القوي مكاي كان سبباً في عدم نجاح هذه المفاوضات التي جاءت عقب أشهر من الصراع بين الجهتين، لعدم استجابته لشرط الجبهة القومية في التخلي عن تصفهم بالسلطين والأحزاب "الشخصيات العميلة"، وألا تقوم بحمايتهم، "وإذ رفضت جبهة التحرير هذه الشروط، تقدمت بأفكار لا يمكن القبول بها في ظل تطور الأحداث وبلوغها ذلك المستوى من النضج، مثل تشكيل حكومة وطنية يدخلها السلطين وأمرء ومشائخ، وإعلان التمسك بنود خطط الجامعة العربية وقراراتها الداعية إلى تشكيل حكومة وطنية عريضة، تشترك فيها ستة أطراف سياسية محلية، وكان معنى هذا استحالة اللقاء عند قواسم مشتركة" (محمد، 2019، ص 676).

وتبدو جملة القواسم المشتركة هنا محيرة إن لم تكن غامضة، لأنه بسبب ما يمكن أن ينظر إليه اليوم في الخطاب السياسي بالرؤية التوفيقية التي كانت تسعى إليها جبهة التحرير مقابل الرؤية (الانفرادية الاجتثاثية) للجبهة القومية، خسرت الأولى المفاوضات.

وبناءً على هذا الفشل عاد القتال الداخلي بين الجهتين، وفي مطلع شهر نوفمبر، شهر الاستقلال، "عقدت الجبهة القومية مؤتمراً صحفياً أعلنت فيه أن الجبهة القومية تمتلك مفتاح مستقبل البلاد، وهي الممثلة الوحيدة للشعب في الجنوب، وهم مستعدون لمفاوضة بريطانيا بشأن تسلم السلطة، فيما رد المندوب السامي بالترحيب بهذا الموقف" (محمد، 2019، ص 676).

وقد ذكر دور الجيش الاتحادي في حسم الصراع لصالح الجبهة القومية أو "دون النزح به في معارك مع الشعب" (محمد، 2019، ص 677)، وبحسب علي ناصر، فقد "كان بين ضباط الجبهة القومية والموالين لها من يتمتع بكفاءات عسكرية عالية، فضلاً عن كفاءاتهم السياسية" (محمد، 2019، ص 677).

وربما تثير لغة هذا الخطاب الحيرة لماذا يتم رفض "حكومة وطنية عريضة" وقتئذ؟!، وما المقصود بالشعب الذي لم يواجهه الجيش؟!، وإطلاق صفات الكفاءات العسكرية والسياسية على الموالين للجبهة القومية، لأننا سنرى في السردية الأخرى المضادة، الواصفة للحظة نفسها، في المنسوب إلى قائد الجيش العقيد ناصر بريك، بحسب ما ينقله عبد القوي مكاي في مذكراته (شهادتي للتاريخ) من اتهام بريك في أنهم ثمة تحريض بريطانيا لهؤلاء الضباط بالانشقاق لصالح الجبهة القومية (مكاي، 1979، ص 427)، وذلك ما يؤكد حيدر الهبيلي، أركان الجيش وقتئذ، في مذكراته (الهبيلي، 2024، ص 101).



وقد ذكر الشعبي أن بريطانيا كانت تعد المسرح لاستلام الجبهة القومية حكم الجنوب من بعدها، بواسطة مندوبيها السير همفري تريفلين، والمارشال داي، القائد البريطاني لجيش الاتحاد، فقد "أوعزا إلى بعض ضباط الجيش الاتحادي وبعض ضباط الأمن العام، الذين يُعرف عدم تعاونهم مع جبهة التحرير، بالانخراط في تنظيم الجبهة القومية، إذا هم أرادوا ضمان مستقبلهم، لأنها تنوي تقويتها وتأهيلها لاستلام الحكم في الجنوب" (الشعبي، 1973، ص 144). وهكذا تتصارع السرديات والخطابات.

على أنه ينبغي القول إن مذكرات علي ناصر تنطوي في بعض المواضيع أو الأحداث على خطاب تبريري، شأن المذكرات عامة، من ذلك رده على مقالة عبد الرحمن الجفري التي كتب فيها "إن شعبنا ناضل طويلا ولعقود كثيرة، فلا تطمسوا تاريخه، ولا تاريخ الرعيل الأول من رواده، فالاستقلال لم يكن حصيلة السنين الثلاث الأخيرة من وجود الاستعمار، ولم يكن بفعل آخرين، وإنما كان بكفاح شعبنا" (محمد، 2019، ص 677).

ويقصد الجفري الجبهتين والدور المصري، إذ ينكر على الجفري موقفه في تقييم نضال السنوات الثلاث الأخيرة قبيل الاستقلال، ويرى فيه بعض التعريض أو "الإساءة إلى تاريخ الثورة المسلحة" (محمد، 2019، ص 679)، ويقول: "قد أتفق معه اليوم [يقصد الجفري] إذا قال إن الجبهة القومية انفردت بالسلطة والحكم ولم تشرك الآخرين، وحتى هذا الرأي قد لا تقبل به القوى التي كانت تسيطر على الساحة آنذاك، فالسباق بين الجبهتين؛ القومية والتحرير، على تسلم السلطة كان في ذروته، فلكل برنامجه ومشروعه وتحالفاته، وحتى تلحين نشيده الوطني، وقطار السلطة كان مسرعاً إلى قصر الرئاسة في التواهي دون توقف في محطات أخرى لركوب أشخاص آخرين، والسباق كان على من يحسم ومن يحكم الجنوب في نهاية 1967 لينال الشرف الوطني والتاريخي بعد تضحيات جسام للوصول إلى هذا اليوم الخالد، ولم يكن ممكناً الوصول إليه بسهولة، مهما بلغت القوة بيد الجبهة القومية دون الالتفاف الشعبي العظيم حولها للوصول إلى الخلاص والتحرر والاستقلال. لذلك علينا ألا نقصّل التاريخ على مقاسات اليوم، بل يجب أن نستفيد من عبره ولا نتباكى على الأطلال" (محمد، 2019، ص 678).

وبهذه النظرة البرغماتية، آنذاك، والتي لم تخل من مسحة اعترافية في زمن الاستعادة، يقدم علي ناصر جانباً مهماً مضمراً من سرديّة الاستقلال.

وتحت عنوان "هل سلمت بريطانيا السلطة للجبهة القومية أم اضطرت لذلك؟" يقدم ما يشكل محاولة للإجابة عن السؤال وتعزيز السردية الرسمية الراسخة، التي خلاصتها أن بريطانيا كانت مدفوعة دفعاً للقبول بتسليم السلطة للجبهة القومية والاعتراف بها بوصفها الممثل الشرعي الوحيد لشعب الجنوب وفق بيان المندوب السامي البريطاني همفري تريفلين في الثامن عشر من نوفمبر 1967.

ومن خلال سرد اليوميات ومتتالية الأحداث التي سبقت لحظة الاستقلال يقدم مجموعة من التفاصيل والإجراءات الصارمة التي قامت بها الجبهة القومية، من أجل تعزيز استلامها السلطة، وبينها تجريد القوى الأخرى من السلاح بقوة "الإجراءات الثورية الرادعة" (محمد، 2019، ص 686)، وأن ذلك جاء من أجل "الحفاظ على الاستقرار الداخلي للجنوب وأمن المواطنين، ومنع أي مظاهر للفوضى حتى إعلان قيام الدولة وتسمية الحكومة، وقد تمت عن وعي سياسي وحسي سياسي عالٍ بالمسؤولية" (محمد، 2019، ص 686)، وهذا يشير إلى اللحظات المتوترة التي شهدتها عشية الاستقلال ونزع سلاح الآخرين بناء على قرار الانفراد بالسلطة. وأياً كانت الحقيقة، فهذه الشهادة التاريخية المكتوبة بعد أكثر من أربعين سنة تحمل في خطابها صيغة تبريرية في مواجهة اتهام بالاستحواذ على السلطة أو اختطافها كما تقدمه السردية الأخرى الغائبة.

وغني عن البيان في كتابة المذكرات أنه يُقبل ما لا يقبل في غيرها كالكتابات التاريخية التي يجب أن تتسم بالموضوعية والحياد التام، لأن المذكرات إنما تقدم الأحداث من زاوية تموضع صاحبها ووجهة نظره، وهذا لا ينفي إمكانية الموضوعية

والصدق، لكنها تُقبل في كل الأحوال بوصفها خطاباً للذات، ووفق هذا التصور، فلا ضير أن تتكرر سردية الجبهة القومية في العديد من مذكرات من كانوا ينتمون إليها، وهذا أمر طبيعي إذ تبدو في نظر أكثرهم حقائق يقينية ثابتة غير قابلة للمراجعة أو الانتقاص من تاريخ من ينظرون إليه بزهو وتبجيل.

ومن ثم لم تكن كتاباتهم غير المزيد من تثبت هذه السردية في الذاكرة الوطنية، والتباهي بأدوارهم في حقبة الكفاح المسلح ضد البريطانيين، بل تبدو الفترة الخصبة بالنسبة إليهم من بين أكثر مراحل الماضي المستعاد الملتبسة بالتأمر والصراعات الداخلية، وقلما تصدر إشارات خافتة هنا أو هناك في مذكرات أحدهم بما يشبه الاعتراف عن أخطاء في حقبة الاستقلال. فعلى سبيل المثال، حين كتب سالم الكميّ مذكراته تحدث عن رفض بعضهم دمج الجبهتين: التحرير، والقومية، تحت تأثير الدعاية والتخوين، يقول: "كان ذلك الأمر يمثل صدمة لنا، لأن منظمة التحرير كان في قيادتها عبد القوي مكاي رئيس وزراء حكومة الاتحاد، وعبدالله الأصنع، والسلطان أحمد عبدالله الفضلي، والسلطان جعبل بن حسين العوذلي، وآخرين من الذين كانوا يعتبرون عملاء لبريطانيا، بالنسبة لنا، لهذا السبب رفضنا هذا الدمج، ولم يكن يخطر ببالنا أن هؤلاء من أسر حاكمة، من الممكن أن يكونوا وطنيين، ويحبوا وطنهم، وقد كنا أقل فهمًا، وثقافة منهم، وحصل تحريض ضدهم، من قياداتنا، لهذا عاديناهم، ورفضنا الوحدة معهم [...] وعلى الرغم من اندماجنا بجهة التحرير، فقد كان ظاهرنّا شيء، والغائب شيء آخر" (الكمي، دت، ص 42).

وهذه إشارة لأمحة من رئيس جبهة الإصلاح اليافعية وأحد مؤسسي الجبهة القومية عن ظروف التحريض وتشويه الخصوم السياسيين، والتناقض الذي لا يمكن فهمه إلا في إطار الصراع بين الشعبوي والنخبوي في مرحلة الكفاح ضد الاحتلال البريطاني، فضلاً عما جاء في خطاب المقدمة، حيث جرت العادة على عقد ميثاق الكتابة المذكراتية التي تقتضي تقاليداً تطمين القارئ بصدق الكتابة، فقد جاءت معلنة عن الحجب والسكوت عملاً لا يجب على المذكرات السكوت عنه أو حجب عنه القارئ، تحت مبرر ضعف الذاكرة وتحفظات كراهة الكتابة، إذ يقول: "قررت أن أكتب بعض هذه الذكريات حسب مقدرتي والتي يمكن البوح بها، مهما بعض الذكريات التي يمكن أن تسبب بعض الأحقاد والضغائن عند البعض، وحتى لا ننبش جراح الماضي الأليم" (الكمي، دت، ص 6)، ومن ثم لم تخرج مذكراته عن نسقية كتابة رجال الجبهة القومية وتكرار سردياتهم للوقائع.

ولئن كان سرد تاريخ الاستقلال يجري في مذكرات فئة القوميين على نسقية موضوعية واحدة، حيث الكثير مما هو مشترك مع آخرين، مما لا يمكن تعديله أو المساس به، فإن المقدمات التي تمهد للقارئ الطريق إلى متونها، تبدو وكأنها خطاب ذاتي تخلق في حدود الهامش دون المتن التاريخي، إذ تنهض بعض المقدمات بتمرير شيء من الرؤى أو النظرة المختلفة لما كانوا قد عاشوه من أحداث في الماضي، وكأنما المراجعة أو الاعتذار مجرد خطاب ذاتي هامشي خارج ثوابت النص ومسلماته.

ويأتي الخطاب المقدماتي مصحوباً غالباً بدوافع الحمل على كراهة الكتابة تحت إلحاح وتأثير من الآخرين الذين يطلبون تدوين هذه الشهادات أو المذكرات من أجل التوثيق، وذلك ما نجده، على سبيل المثال، في مقدمة مذكرات صالح الصلاحي، أحد فدائيي الجبهة القومية، المدفوع إلى كتابتها بإصرار من ابنه الذي يقول له: "إنك تدعوني لأعيش أحزان الحياة وتجاربها المريرة" (الصلاحي، دت، 2021، ص 18).

والخطاب هنا يُفهم بأنه موجه إلى القراء المتحفزين لاستقبال التذکر، فيما يرى صاحبه أنه ينكأ الجراح ويعيد سرد ما سكّت عنه سنوات طويلة، ولا ندري هل هذا الشعور مرتبط بأحداث مراحل الماضي المستعاد كلها، بما فيها حقبة الصراع على السلطة فيما قبل الاستقلال أم مرتبط بما بعده فحسب، حيث زيادة الدمية والوحشية والتأمر في ظل الصراع الداخلي وقد تحولت الجبهة القومية من ثورة إلى نظام قمعي يحكم الجنوب؟!

وفي كل الأحوال لم يبرح هذا الشعور عتبات المذكرات التي ظلت تكرر حضورها بوصفها (الوثيقة) التي اجتهد الابن في استخراج روايتها الشفاهية من على لسان أبيه، ومن وسط حيرته وأسئلته، إذ يقول الصلاحي فيما يشبه الاعتذار والاستنكار: "إن



محنتي كبيرة، والكتابة عن تلك المحنة صعبة ومؤلمة، فالمنتصر والمهزوم، والمتآمر والمتآمر عليه هم جميعاً رفاقي، تارة حموني، وتارة حميتهم، في عمليات عسكرية جريئة عجلت برحيل الاستعمار، هل سأروي صفحات كلها رثاء لشهداء تأمر الرفاق على الرفاق؟ أم أصب سيل اللعنات على كل من سلم أمره لأوباش الليل، وحانكي التآمر، ممن أنكروا، وشككوا برفاق درهم، من صناع الثورة، فمنهم من رسم، وخطط لحلقات التآمر، وهناك من شارك، ونفذ، وآخرون أثروا التفرج بصمت على مسارح التآمر" (الصلاحي، د.ت، 2021، ص 19).

ولعل الكتابة أو انهمار الذاكرة هي في سرد مراحل الحياة الثلاث: الطفولة والتدشنة ثم العمل الفدائي ضد الاحتلال البريطاني، فمرحلة ما بعد الاستقلال، بمثابة الترياق المجاوز ألم الاستعادة، لتمضي الذات في تغليب وجودها في ذاكرة الكتابة، وفي امتزاج عضوي بين الذات والآخر، وإن لم تجب عن حيرة أسئلة المقدمات كيف جرى ذلك ولماذا؟!، وهي تعيد استرجاع الماضي الشخصي في إهاب صلب من الرؤية اليقينية المتماهية مع سردية الجبهة القومية عن الاستقلال (الصلاحي، د.ت، 2021، ص 190-194)، وتبدو فيما عداها أكثر حرية وحيوية في تقديم الآراء والتحليلات من وعي مفارق يعود إلى زمن التذكر والكتابة المحمل بحكمة السنين.

وبالعودة إلى كتاب راشد محمد ثابت، أحد قيادات الجبهة القومية والوزير السابق في حكومات الجنوب، لا أظن أنه قدم كتابه المذكور على أنه كتاب في المذكرات الشخصية أو في أي من أشكال خطاب الذات، وهنا تبرز أهمية تجنيس الكتابة، بداية بما يقدمه الكتاب من ميثاق تعاقدي مذكراتي في أوائل كتبتهم أو في أحد أجزاءها الأخرى، بحسب تقاليد الكتابة، وذلك ما لا نجده في كتابه هذا، ما عدا ما يمكن فهمه من الباب الخامس (الأخير) من الكتاب، من أحاديث وإشارات في أثناء المقابلات الصحفية.

ونذكر الكتاب هنا من باب الاستشهاد في تناول سردية الاستقلال في كتابات النخبة السياسية والثقافية المنتمة للجبهة القومية، ولأن محمد ناجي أحمد قد ذكره في كتابه (المذكرات السياسية في اليمن) من صفحة 167 إلى 193، وعند النظر في موضوع الكتاب ربما يخلص القارئ إلى أنه كتاب في التاريخ الحديث، وليس كتاباً في المذكرات، تناول مؤلفه قصة ثورة 14 أكتوبر من الانطلاقة إلى الاستقلال، بحسب ما هو واضح في العنوان، وذلك ما عكسته أبواب الكتاب وفصوله، وهو مرجع مهم في إطار سرديات أحداث التاريخ اليمني المعاصر من وجهة نظر الجبهة القومية، أو بالأصح من وجهة نظر خطاب الحزب الاشتراكي اليمني سليل الجبهة القومية في الانفراد بحكم الجنوب وصياغته سردياته.

في الباب الرابع من هذا الكتاب (359 إلى 475) تتشكل سردية الاستقلال، التي نطل عليها من خلال رؤية المؤلف إليها بعد أربعين سنة، وهي مدة كفيلة وفق تقاليد الكتابة ومنهجيات البحث أن تعيد النظر فيما يُرى، وأن يتم تغليب الحطب على موقد الكتابة، لأن العين التي تطل على الماضي وقت الكتابة، ليست العين نفسها التي كانت تعيش الحدث أو تشاهده، بفعل ما يتاح للآخرى من نظر للأحداث من زوايا عديدة، أي اتساع في الرؤية مهما ضاقت العبارة.

غير أن ذلك مما لا يشعر به القارئ، إذ ينفث الخطاب على العديد من المفردات والالتهامات السياسية والتفسيرات التي تنتهي إلى لغة السبعينيات ومنظوراتها الماركسية، من قبيل: العملاء السلاطين، القوى السياسية الموالية للاستعمار، السلاطين المستورزين والمربطين بأجهزة السلطة الاستعمارية، المندسين، تأثيرات البرجوازية المتوسطة على أجهزة المخابرات المصرية، الدوائر السياسية النائمة في الاتحاد السوفيتي، الرجعية السعودية، وغير ذلك من الأوصاف الموجهة للآخرين، مما لا يتسع المقام له، فضلاً عن الاعتماد الكبير عن نقل الأحداث بدون مناقشتها أو تقييمها من بيانات وتقارير ومحاضر الجبهة القومية بشكل واسع.

ومن ثم يمكن القول إن الكتاب يمثل الصيغة أو التفسير الرسمي للجهة القومية تجاه مختلف الأحداث المرتبطة بالاستقلال والتفاوض والصراع على السلطة، ويندرج بوضوح تام في تعزيز السردية الرسمية الراسخة عن الاستقلال، القادمة من نهاية الستينيات بكل خطاباتها ومفرداتها، التي تطلق خطابًا تخويفيًا تجاه الآخرين، في مقابل خطاب تنزيهي مثالي عن الجهة القومية.

2- قوميون في لباس عسكري

ربما كانت الكتابة الأولى للمذكرات السياسية القومية النابضة بقوة في التاريخ السياسي لجنوب اليمن وسردياته، ما كتبه اللواء محمد قاسم بن عليو اليافعي، في مذكراته (الأهداف السامية والأحداث الدامية) 2010، فقد جاءت في بعض المواضع كتابة عريضة وجريئة، وصادمة في أثناء تناولها لأحداث ممتدة منذ 1952، لحظة التحاقه بحيش محمية عدن في حقبة الاحتلال البريطاني، إلى 1990، عام تحقيق الوحدة اليمنية بين دولتي اليمن الشمالية والجنوبية، وهو تاريخ لم يخل من دلالة نهاية عهد، وبداية عهد جديد من صراعات أخرى على السلطة، وما بين التاريخين تحتشد أحداث وصراعات كثيرة، في ظل أهداف سامية وأحداث دامية، كما يحملها العنوان إلى القارئ، ويزيد من شغفه وفضوله لما يسكن صفحات الكتاب من إعادة سرد التباسات التاريخ وخطاباته، بدأها بنبذة موجزة عن الحياة الخاصة في الما قبل غير المعنى به في المذكرات السياسية إلى ما هو أهم في الما بعد من أدوار ومواقف وأحداث كان جزءًا منها أو شاهدًا عليها، بعد أن بلغ صاحبها الثمانينيات بذاكرة صلبة تعنى بالتفاصيل، بلا ترجمان، وهو يطل على الماضي من مسافة بعيدة ناظرًا إليه بعين أخرى ووعي مفارق، تستدعيه طبيعة المذكرات، التي لم تعان من مشكلة تجنيس الكتابة، منذ وصفها بالعنوان الشارح (مذكرات) مرورًا بالمقدمة الموجهة إلى لقارئ، وانتقالًا إلى ما بين كل صفحتها من إشارات إلى أنها كتابة للذات والتاريخ من منظور الحضور الفعلي والمشاهد، كما جاء في كلماته المعتذرة للقارئ عن أي غياب لأحداث لم يتطرق إلى ذكرها (اليافعي، 2010، ص 537).

لكنها، أي المذكرات، بقيت تعاني من الحجب والغياب في كتاب مطبوع إلا من نسخ قليلة شاردة نادرة، ولم يقدم المؤلف على نشرها مرة أخرى، ولعله قد أحجم عن ذلك، بعد أن أصابها لعنة كتابة المذكرات في جنوب اليمن، على الرغم من وعده للقارئ المتضمن دوافع الكتابة:

"لقد عاهدت الله عندما عزمتم أن أكتب مذكراتي هذه، أن أكون أمينًا فيها، محايدًا أشد ما يكون الحياد، ولم أقصد بها مصلحة شخصية آنية، أو مهادنة سلطة سياسية.. بل غايتي الأولى والأخيرة كانت تتمثل في أنني رأيت أن من واجبي الديني والوطني والنضالي أن أعيد الحق، ولو من خلال الكتابة، لكثير من المناضلين والوطنيين الشرفاء، الذين طحتهم الحروب والمعارك المؤسفة، التي قادها فطاحلة النظام، عبر مراحل متعددة من الصراع السياسي، الذي كان دائمًا ما ينتهي بتصوير المنتصر مناضلاً وطنياً شريفاً غيوراً على شعبه، بينما يذهب المهزوم بكل تاريخه النضالي الوطني والقومي إلى غياهب النسيان، تلاحقه، زوراً وهتائاً، تُهم النظام له بالخيانة والعمالة والرجعية، وغيرها من التهم التي ألّفناها في تلك المراحل" (اليافعي، 2010، ص 8).

إذن تحاول هذه المذكرات، كما أعلن صاحبها، أن تعيد كتابة التاريخ المنسي أو أن تجلو الغبار عما توارى من سردياته المطموسة تحت ركام الغياب، وتلك واحدة من أهم وظائف المذكرات الشخصية عامة، وتتضاعف هذه الوظيفة في المجتمعات التي عاشت تحت أنظمة الكبت السياسي خاصة، والتي تنظر إلى المذكرات السياسية، بأنها نوع من الكتابات المحصورة أو المحرمة، لصالح السردية الرسمية التي يجب أن تكون هي الراسخة دائماً، وذلك ما يمنح أية كتابة مغايرة، إذا استبعدنا معياري الصدق والكذب، حق الوجود بوصفها وثيقة للتاريخ، وكثيراً ما يلجأ إليها الباحثون.

ف"على الرغم مما تحمله هذه المذكرات من انطباعات شخصية، قد تتخللها المبالغة والتهويل ووجهات نظر شخصية، فإنها معين للمعلومات لا بد منه" (حسين، وآخرون، 2001، ص 3). وفي كل الأحوال تظل للمذكرات قيمتها التاريخية والاجتماعية.

وما يعيننا هنا، هو استجابة هذه المذكرات للعديد من دواعي واشتراطات الكتابة، ومن بينها إثارة النقاش والجدل، وفيما يخص كتابة الاستقلال فإن المذكرات تبدأ أولاً بسرد تفاصيل تاريخية عن تكوين الجبهة القومية وخلاياها في الجيش والأمن، بوصف صاحبها من العسكريين الذين انضموا للجبهة القومية، ثم تتحدث عن مشاركته في العمل السري الفدائي، وفي انتفاضة 20 يونيو 1967 التي قامت بها قوات الأمن في عدن ضد الاحتلال البريطاني، وقدم في أثناء ذلك تحليلاً لأبعاد هذه الانتفاضة وتأثيراتها ونتائجها، وحين يصل إلى عشية الاستقلال تأتي وجهة نظره متوازنة مع السردية القومية وخطاباتها. لكن ما يميزه أنه يبدو الأكثر صراحة وتعبيراً عن الرأي، فقد ذكر أن سقوط المناطق الريفية في جنوب اليمن ومدن سلطنات اتحاد الجنوب العربي في مدة قصيرة جداً، إنما كان بالتعاون مع القيادات القومية السرية التي كانت تعمل في الجيش، وهو ما ساعد على تمدد الجبهة القومية خارج عدن، وذلك ما لم تتمكن جبهة التحرير من القيام به (اليافعي، 2010، ص 82).

وإذا وصلنا هذه المعلومات بما تقدمه سردية التحريريين عن تواطؤ أو تغافل البريطانيين عن خلايا الجبهة القومية في الجيش، بل ودعمها وتسهيل استيلائها على المناطق، يمكن أن نفهم سبب هذه الانتصارات السريعة، وحسب عليو، فقد عزز ذلك من موقف القوميين في مفاوضات القاهرة مع التحريريين الذين كانوا يحظون بتأييد ودعم كبير من مصر وعبد الناصر شخصياً، وكان الهدف من تلك المفاوضات التي كانت في أكتوبر 1967، أي قبل الاستقلال بشهر "محاولة لرأب الصدع بين الجبهتين؛ ولتقريب وجهتي نظر الجبهتين المتباينتين في مسألة تشكيل الحكومة الائتلافية، من خلال إعادة زرع الثقة بين قيادات وقواعد الجبهتين، خصوصاً (القومية) التي باتت تدرك تماماً ما تضمه المخبرات المصرية من نيات مسبقة" (اليافعي، 2010، ص 83).

ويمكن أن نفهم المقصود هنا بالنيات المسبقة وهو توجس المصريين من الاتفاقات السرية التي يقال إن القوميين قد عقدها مع البريطانيين لتسلم السلطة من البريطانيين نكاية بمصر حتى لا تمتد يدها إلى عدن ومناطق الجنوب كما فعلت في الشمال!

وقد ترتب على فشل المفاوضات انفراد الجبهة القومية بتمثيل الجنوب، كما هو معروف، في مفاوضات الاستقلال في جنيف مع البريطانيين في 29 نوفمبر 1967.

أما وجهة النظر الشخصية التي يقدمها المتطابقة مع سردية القوميين وخطابهم، فهي "أن رفض جبهة التحرير للطرح الذي تقدمت به الجبهة القومية، كان زلة ما كان ينبغي لها أن تحصل، لولا شعور وفد جبهة التحرير بأنهم يحظون بتأييد الغالبية من أبناء شعب الجنوب اليمني المحتل، وهو شعور لم يكن مبنياً على حسابات الواقع، أضف إلى ذلك تجاهلهم للغالبية من أبناء الجيش والأمن الذين كانوا يقفون إلى جانب الجبهة القومية" (اليافعي، 2010، ص 85).

وبهذا حمل التحريريين مسؤولية غيابهم "عن مسرح الأحداث السياسية في الوطن اليمني" (اليافعي، 2010، ص 85)، وفق هذه التي يصفها بأنها (زلة) حسمت الأمور لصالح القوميين، وحسمت معها تاريخ جنوب اليمن لعقود طويلة! إن الناظر إلى مذكرات عليو يجدها حافلة بالتفاصيل والتواريخ لأيام مثخنة بالصراع العنيف قبيل الاستقلال، وخصوصاً بعد اعتراف الجيش وقوات الأمن في 6 نوفمبر 1967 بالجبهة القومية، وعقب الصراع الدموي بين الجبهتين في شهر

الاستقلال، وكان هذا الاعتراف، بحسب عليو، سببًا في احتجاج جزء من ضباط وأفراد الجيش المواليين لجهة التحرير، وخصوصًا من مناطق العوالق والصبيحة وردفان والحواشب ولحج (اليافعي، 2010، ص 99).

وفي هذا إشارة واضحة إلى جذور الصراع المناطقي في جنوب اليمن، الذي انعكس أيضًا على الجبهة القومية نفسها، والتي انتقدت توجهاتها؛ ذلك "أن بعض العناصر، في قيادة الجبهة القومية، أصيبت بمرض (جنون العظمة)، وهو مرض يُفقد صاحبه القدرة على التمييز، كما يفقده القدرة على الأبصار السديد" (اليافعي، 2010، ص 99). ولذلك فقد تحدث عن مشاهداته للفرح الكبير الذي شهدته عدن ومدن الجنوب يوم الاستقلال، وقال إنها كانت فرحة منقوصة، بسبب غياب نهج الاعتدال عند تشكيل أول حكومة "عدا قحطان محمد الشعبي وفيصل عبداللطيف الشعبي الشخصيتين البارزتين، وشاءت الأقدار أن يكونا على رأس السلطة السياسية في ظل بوادر ظهور عاصفة هوجاء من التطرف اليساري، جاءت من بعيد ومن قريب، مستغلة غياب مقومات الدولة الحديثة التي ولدت إلى حيز الوجود من دون عمود فقري، قادر على حماية جسمها من الترنح أو السقوط، بفعل رياح هذه العاصفة اليسارية الهوجاء الدخيلة" (اليافعي، 2010، ص 108).

وهذا النقد يتصل بطبيعة الخطاب الشعبوي الذي تقدمه الجبهة القومية في العداء التام لكل القوى السياسية الجنوبية تحت عنوان العداء والقطيعة التامة مع من تطلق عليهم "عملاء الاستعمار والأعداء الطبقيين للثورة"؛ ما أدى إلى المشكلات السياسية والاقتصادية المعروفة المترتبة على خروج الشركات الأجنبية وهروب التجار من عدن خشية التأميم، فضلًا عن الاختناق السياسي في العلاقات الدولية في ظل تغلب "أمواج التطرف اليساري بكل ما تحمله من أنانية وغرور" (اليافعي، 2010، ص 109)، والذي كان قد وصفه مكاوي في مذكراته بـ "الغزو الشيوعي لجنوب اليمن".

يبقى السؤال عن أثر بعض المواقف أو الأحداث في تغيير وعي صاحب المذكرات، فهل كان لتجربة الاعتقال أو السجن 1975/1976 والظلم الذي تعرض له أثر في خطاب مذكراته الذي يقوم على انتقاد أساليب الجبهة القومية وتحولها إلى نظام قمعي يملأ السجون بالأعداء والرفاق معًا، وقد خرج من الاعتقال بوساطة من صالح فاضل الصلاحي، وقد ذكرها الأخير في مذكراته.

ويقدم اللواء خالد باراس في مذكراته (وداعًا أيها الماضي) 2012، التي ظل يجنسها بوصفها "سيرة ذاتية" فيما جاء تحقّق اشتراطات كتابة المذكرات أكثر من كتابة السيرة الذاتية، في التركيز على دوره الشخصي في إطار الأحداث العامة التي شارك فيها، والتركيز على حياته السياسية ومراحلها، وبوصفه أحد قادة الجبهة القومية في حضرموت، وشخصية سياسية كان لها دور مؤثر في صناعة الأحداث والتحوّلات في جنوب اليمن، قبل الاستقلال وبعده، يقدم في هذه المذكرات التي اتسمت بالاسترسال في التفاصيل جانبًا من سردية عشية الاستقلال، عن فترة بدايات الوعي ثم النضال في صفوف الجبهة القومية والعمل التنظيمي.

وعلى الرغم من حديثه المسهب عن تطور وعيه السياسي والانضمام إلى جبهة التحرير، فإن سردية الاستقلال تبدأ عنده في التشكل في حديثه عن ظروف مشاركته في أحد مؤتمرات الجبهة القومية في ديسمبر 1966، أي قبل إعلان الاستقلال بعام واحد، وكيف كانت التحضيرات، والتعبئة في المشاركين للتصويت على قرار انسحاب الجبهة القومية من الشراكة مع جبهة التحرير والقوى الوطنية؛ "من أجل انتقال الثورة إلى مرحلة السيطرة المباشرة على المناطق، وتسييرها بواسطة اللجان الشعبية، حتى قيام الدولة المستقلة لعموم جنوب اليمن" (باراس، 2024، ص 186).

وهذا كان في إطار الخطوات التي اتخذتها الجبهة القومية في طريق انفرادها بتسليم السلطة وحكم الجنوب، ويذكر أنه شخصيًا كان مع قرار البقاء في إطار الشراكة مع جبهة التحرير، ولكن وفق شروط، على الرغم من الضغوط التي تعرض لها

للتصويت لصالح قرار الانسحاب الذي اتخذ بأغلبية كبيرة في التصويت كما يقول، وهنا تبدو قيادات الجبهة القومية تمارس سلطة التعاميم والتنظيمية الداخلية على أعضائها بصرامة، وكان نتيجة القرار بالانسحاب من الشراكة مع جبهة التحرير والأحزاب المقاومة للاحتلال البريطاني، وفق باراس، أن "تعرضت الجبهة القومية بعد المؤتمر لحملة إعلامية معادية ظالمة من الإعلام اليمني والمصري، وتعرضت أيضاً لحصار إعلامي عربي ظالم" (باراس، 2024، ص 187).

لقد كتب كثيرًا عن الاستعدادات والإجراءات التي قام بها مع رفاقه في الجبهة، ومن بينهم صالح باقيس، مسؤول العمل الفدائي في عدن، المشهور حركيًا بـ(الحاج) من أجل السيطرة على حضرموت لصالح توجه الجبهة القومية، وتوحيد صفوفها. وفي إطار هذه السردية كان عليه أن يدفع بالاتهامات المضادة تجاه الرأي الآخر، وحسب قوله، فقد "حاولت السلطات الاستعمارية العودة إلى المشاريع التي لم تلق قبولا في السابق مثل تسليم السلطة لحكومة انتلاف تشارك فيها كل القوى في الساحة الجنوبية، وكذلك قبول اللجنة الدولية لتقصي الحقائق المشروط بالاعتراف بحكومة اتحاد الجنوب العربي ومشروع أخرى، وقد استطاعت الجبهة القومية إفشال كل هذه المحاولات بنجاح كامل، فمن خلال البيانات والتصريحات الصحفية رسمت سياستها ومواقفها حيال كل القضايا الشائكة، وبحرص شديد كانت تزود قواعدها التنظيمية بالمعلومات بانتظام عبر التعميمات الإخبارية الداخلية التي التزمت صحة المعلومات وتجنب التهويل. دشنت الجبهة القومية نجاحها بإفشال تلك المشاريع والمخططات، بإصدارها ذلك البيان المعروف بتاريخ 1967/4/21، فتساءلت قيادة الجبهة القومية فيما إذا كانت بريطانيا جادة أن تنسحب من أرض الجنوب، وتسليم السلطة لممثلي الشعب الحقيقيين، مشيرة بأسلوب يدل على الحنكة السياسية أن سلطات الاحتلال لا تجهل الجبهة التي عليها أن تلجأ إليها إذا هي جادة فعلا فيما تقول عن نيتها الانسحاب من أرض الجنوب، ولا يمكن أنها تجهل من المسيطر على المنطقة من باب المندب إلى خوف في المهرة" (باراس، 2024، ص 189).

وواضح أنه يعبر عن الخطاب السياسي للجبهة القومية الذي تتبناه وقتئذ، وهو خطاب عدائي تخويني تجاه الآخرين، الموصوفين بأنهم أصحاب (مشاريع) وهي مفردة متكررة، ذات دلالة سلبية في الخطاب السياسي، في مقابل خطاب تزيهي مثالي عن الجبهة القومية، الموصوفة وفقاً للخطاب "بممثلي الشعب الحقيقيين"، ذلك ما ظلت لغة الخطاب تعبر عنه بوضوح، "لأنها الطرف الأقوى الذي تأكد نفوذه وهيمته على مستوى الساحة الجنوبية" (باراس، 2024، ص 200).

وبناء على هذا الموقف والنفوذ، وفق سردية الجبهة القومية "تحقق الاستقلال وقامت دولته بدون سلاطين وصنائع أوجدها الاحتلال كبديل له" (باراس، 2024، ص 201).

وعلى الرغم من ذلك تُقدم هذه السردية من وجهة نظر صاحب المذاكرات تجاه الأحداث بعد سنوات طويلة من وقوعها وزمن كتابتها، وهي المسافة التي تتيح تسرب نبذة تبريرية للمواقف التي تم اتخاذها، بوصفها "الصورة الحقيقية لما كان قد حدث قبل ما يزيد عن أربعين سنة، حاولت بكل أمانة أن أرسمها كما عشتها وساهمت في صنع أحداثها، وأقصد بذلك الرد على من يقيس أحداث الماضي بمقاييس الحاضر، ويحكم على الماضي بقوانين اليوم، ويتعامل مع نتائج جهود الشعب ومعاناة الناس بكل بساطة من خلال افتراضات مبنية على (لو أن) و(كان يفترض) وغير ذلك من الأمنيات..". (باراس، 2024، ص 202).

وفي ظني أن هذه الصراحة كانت مقيدة أيضاً بحدود زمانية وثقافية أقرب لأجواء حدوثها، إذ تشكلت مادتها الأولية في أوراق كان قد كتبها في مدة بعثته الدراسية في مدينة (ليننغراد) السوفيتية في 1971، ولذلك أيضاً جاءت مذكراته حافلة بالتفاصيل الدقيقة وقوة الذاكرة في سرد الأحداث والتواريخ والشخصيات، وإن لم تخل في بعض الأحيان من نبذة اعتذار ومراجعة ذاتية شكلتها السنوات التالية.

فقد نجده في بعض المواضيع يصف بعض مواقفه في فترة عشية الاستقلال بأنها كانت متطرفة، إذ يقول: "واليوم وبعد مرور عقود من السنين، فإنني لا أشعر بأي حرج إذا قلت إن موقفني في ذلك الوقت كان متطرفاً، لم يأخذ بالاعتبار أية نتائج

سلبية وخطيرة إذا ما دخلنا في مواجهات مسلحة مع المؤسسة العسكرية للسلطنة [يقصد السلطنة القعيطية في حضرموت، التي كانت ضمن حكومة اتحاد الجنوب العربي قبل الاستقلال] وكان الموقف الذي اتخذته مبنياً على الحماس الثوري والثقة المبالغ فيها في قدرات الثورة" (باراس، 2024، ص 213).

إذن لم تخل مذكرات العسكريين المنتمين للجبهة القومية من شجاعة الاعتراف ومراجعة ذاتية لبعض المواقف الشخصية، وانتقاد شديد لمواقف عامة اتخذتها الجبهة القومية في أثناء صراعيها السياسي مع جبهة التحرير والقوى المدنية الأخرى المناهضة للاحتلال البريطاني، فضلاً عن سمة أساسية بارزة في اقترابها كثيراً من حد السيرة الذاتية والإسهاب في سرد التفاصيل التي تستند إما إلى يوميات مكتوبة في أزمنة سابقة، كما ذكر اللواء باراس، وإما إلى العديد من الوثائق والمحفوظات الشخصية، كما ذكر اللواء عليو.

وفي كل الأحوال، فإنها جاءت لتقدم مادة تاريخية مهمة، عن العديد من المراحل السياسية الملتبسة، في التاريخ السياسي لجنوب اليمن، عاكسة لصراع الخطابات، وتضاد السرديات، ومتجاوزة لحدود الكتابة المحرمة جنوباً. ثانياً: السردية الغائبة

لم تكن المذكرات ظاهرة منتشرة في الأدب اليمني أو عند الساسة اليمنيين، أسوة بما هو كائن في العديد من البلدان العربية في حقبة ما بعد منتصف القرن الماضي، المشتعلة تاريخياً بصراعات الأفراد والمجتمعات والثورات والأيدولوجيات والبلدان، ما شكل مادة خصبة للباحثين للنظر إلى التاريخ من زوايا وتفاصيل تعني بالفرد والتاريخي معاً، أو بعبارة أخرى تطل على الأحداث والوقائع الكبرى من منظورات أصحابها أو المعاشين لها، حتى بات يُنظر الآن إلى المذكرات بوصفها مصدرًا من مصادر كتابة التاريخ والبحث في سردياته، يضاف إلى ذلك ما كانت تثيره تلك المذكرات من حالة سجالية، ونقاشات، وردود من على صفحاتها.

أما على المستوى اليمني فقد خرج بعض منها في الثمانينيات شمالاً وحقق وفرة نسبية، بأقلام من عايشوا أحداث الثورة اليمنية في الشمال، من ساسة ونخب ثقافية واجتماعية، مثل: مذكرات زيد بن عنان 1982، مذكرات اللواء عبدالله جزيلان 1984، مذكرات المقبل 1986، مذكرات عبدالرحيم عبدالله 1987، وهكذا لم يمض عام بدون كتاب أو كتابين. وأما جنوباً، فقد تلفت نظر القارئ نادرة -إن لم نقل غياب- المذكرات السياسية، ولعل سبب ذلك هو طبيعة التاريخ المفخخ بالصراعات الدموية خلال الحقب الماضية، وتكريس خطاب زائف تحت عنوان تجاوز جراحات الماضي، وعدم الرغبة في المكاشفة التي كان يمكنها أن تصنع قطيعة حقيقية مع الماضي، كل ذلك مما يجعل كتابة المذكرات محفوفة بالكراهة والمخاطرة، ومحجوبة بالحساسيات والتحفظات.

كما أن هناك عاملاً سوسيولوجياً مهماً، وهو ندرة الوعي الكتابي عند كثير من الساسة الجنوبيين، أو انعدام الخروج الآمن من السلطة الذي يتيح لأصحابه التأمل في الماضي والكتابة عنه، وعوامل سوسيوثقافية عديدة تكمن خلف هذا الغياب، ولم تفلت من ذلك غير كتابات قليلة، شاردة ونادرة تماماً، توفرت لها دوافع قوية للكتابة، مثل (شهادتي للتاريخ) 1979 للسياسي الجنوبي الكبير عبد القوي مكاي (رئيس وزراء في حكومة اتحاد الجنوب العربي، وأحد قادة جبهة التحرير الذين تبنوا الكفاح المسلح ضد الاحتلال البريطاني في عدن، وظل من المنفيين عنها حتى الموت).

ولعلها تاريخياً أول المكتوب جنوباً في المذكرات السياسية، تلتها مدة انقطاع طويلة، حتى بداية السنوات الأخيرة وتحديداً مع بداية العشرية الجديدة من هذا القرن، حين بدأت المذكرات السياسية تكسر جدار الصمت، أو أن الجدار

نفسه قد تهاوى، وأخذ بعض الساسة الجنوبيين في إصدار كتب مذكراتهم، بفضل توفر عوامل جديدة، ومنها -في ظني- ذروة الاختناق السياسي الذي تعيشه اليمن الآن، والتحول العنيف في ظل الحرب وما أفرزته من أوضاع، والتي أسقطت كل التحفظات، فضلاً عن خروج جيل كبير من المشهد السياسي الحالي، كان عليه، أي هذا الجيل، أن يسجل كلماته ويثبت سرديته للتاريخ ويقدم شهادته، وإن جاء جُلها في الوقت الضائع.

ولأنه "لن يدلي بشهادتهم إلا صانعو التاريخ، الذين يقدمون تحليلاتهم" (كايزرغروبر، 1985، ص 236)، فإن كتابة المذكرات تغدو في الظروف الطبيعية أو المجتمعات المدنية واجباً مهماً ينبغي القيام به، كما ذهب إلى ضرورتها بعض الدارسين، إذ "تمثل حقاً من ذلك النوع الذي يمثل أدائه أحد الواجبات الملقاة على عاتق كل إنسان يعيش في المجتمع المدني، تماماً كما يقال عن الانتخاب إنه حق من حقوق المواطنة الملتزمة" (الجوادي، 1997، ص 11). أما في المجتمعات المختنقة بالحاساسيات السياسية والاجتماعية، كاليمن الجنوبي، تغدو الكتابة، والمغايرة منها على وجه الخصوص، أشبه بالمجازفة غير المأمونة عواقبها، وهي مما يمكن أن نطلق عليها السردية الغائبة.

1- مكاوي والكتابة المحرمة

في مذكرات عبد القوي مكاوي (شهادتي للتاريخ)، وهو كتاب أعلن تجنيسه ضمن كتب المذكرات الشخصية، نجده يقول: "إن هذا الكتاب لم يُعد ليكون كتاباً [عادياً] وإنما هو جمع لمذكراتي وأحاديثي" (مكاوي، 1979، ص 20)، فضلاً عن كتابة الشيخ محمد متولي الشعراوي للمقدمة تحت عنوان "هذه المذكرات"، ويبدو الدفاع عن النفس والرغبة في تفسير الأحداث التاريخية أقوى الدوافع للكتابة.

فالرجل كان قد اضطلع بأدوار سياسية كبيرة في عدن قبل الاستقلال، كان آخرها رئاسته للوزراء لمدة سبعة أشهر، فضلاً عن رئاسته لمنظمة جبهة التحرير ضد الاحتلال البريطاني، وقد واجه موجة كبيرة من النقد والاتهامات السياسية من قبل خصومة بعد إخراجها من المشهد السياسي، من بينها اتهامه بالتعاون مع البريطانيين، فكان لا بد من أن يكتب ما يفند تلك الاتهامات أو الظلم الذي لحق به من قبل خصومه السياسيين، الذين كان خطابهم يتأسس على فكرة "تخوينه"، وعلاقته بسلطات الاحتلال البريطاني في عدن، فجاء خطابه في المذكرات ليتأسس على الفكرة نفسها في اتهام نظام الجبهة القومية في حكمها للجنوب بعد الاستقلال بأنه قدم عدن للاحتلال الروسي (الغزو الشيوعي لجنوب اليمن)، كما يصف ذلك منذ الغلاف. أي أن كتابة المذكرات وإن كانت تتسم بالدفاع عن النفس، تتخذ خطاباً مضاداً كتبه استجابةً لتداعيات اللحظة؛ ليكون شهادة تاريخية وتفسيراً للأحداث من وجهة نظره، وقد أعلن في بدايتها أنها جاءت بناءً على طلب جيل من الشباب الذي يريد أن يصغي لهذه الشهادة المكتوبة التي تمنحها قوة الوثيقة، إذ يقول: "وإنما هو جمع لمذكراتي وأحاديثي التي نشرتها في عدد من الصحف العربية.. ونزولا على رغبة شباب الجبهة الوطنية المتحدة، ليكون بمثابة شهادة للتاريخ على ضوء ما توافر لنا من حقائق ومعلومات حول الوضع المأساوي في جنوب اليمن" (مكاوي، 1979، ص 20).

إن ما يسم هذه المذكرات هو اعتمادها على الخطاب المضاد وتقديم سردية نضال الذات في مواجهة سرديّة التخوين، وتصحيح الأفكار المغلوطة عن علاقته السياسية بالبريطانيين، يقول: "ويزيد في حماسي لتناول هذا الموضوع ما استهدف شخصي من حملة افتراءات كاذبة روجتها أبواق الحزبية الشيوعية، تقول إن الإنجليز هم من أتوا بنا إلى السلطة، وأننا تمردنا عليهم ولحقنا بالثورة عندما لاحت بشائر انتصارها، ونحن هنا نكتفي بعرض جانب من الحقائق من خلال شهادات محايدة، ليعرف القارئ من هم الذين كانوا يواجهون ويتحدون الوجود البريطاني في عقر داره وفي عنفوانه، ومن هم المتسلقون

والعملاء وسارقوا الثروات الذين كانوا يعيشون حياة التسكع والضياع في مقاهي الأريضة والحانات ويصدرون بلاغات كاذبة عن بطولات وهمية، وينسبون لأنفسهم نضال الشرفاء من مقاتلي الثورة وقادة جبهة القتال المسلح" (مكاوي، 1979، ص 25). ومن المعلوم تاريخياً أن حكومته التي لم تدم أكثر من نصف عام أسقطتها السلطات البريطانية في عدن عام 1965، لأنها "راحت تبدي علناً تعاطفها مع القوى السياسية الوطنية، وفي مقدمتها حزب الشعب الاشتراكي، والجبهة القومية، التي كان أحد قادتها السيد علي أحمد السلمي، يزور من حين إلى آخر، رئيسها عبد القوي مكاوي في منزله بحي المنصورة، بعدن، حتى أن الأخير كان يرفض طلب سلطات الاحتلال البريطاني في إحدى جلسات مجلس عدن التشريعي نعت الجبهة القومية بالمنظمة الإرهابية، وسن قانون يحظر أي وجود أو نشاط لها" (باسندوة، 2022، ص 127).

ومن أجل ذلك تحدث مكاوي عن العديد من المواقف والأدلة، منها تضحيته بالمزايا المالية في إحدى الشركات الكبرى في عدن، وتفضيله العمل السياسي الوطني، وعن ثقة الناس به التي دفعت به إلى رئاسة الوزراء في حكومة عدن قبل الاستقلال، وإنجازات حكومته التي وصفها السلطات البريطانية بـ "حكومة العنف" على الرغم من مدتها القصيرة جداً، وعن طبيعة الاتصالات التي كانت بينه وبين قادة جبهة التحرير، الذين حاولوا استقطابه، بداية الأمر، عن طريق لقاءات سرية، على وفق فكرة "الاحتواء، أو التخلص منه"، كما يذكر (مكاوي، 1979، ص 34)، والتي أدت إلى مواجهة سياسية عنيفة، ومحاولة التخلص منه، وتفجير منزله، في 28 فبراير 1967، ومقتل أولاده الثلاثة، في هذا الحادث المأساوي (مكاوي، 1979، ص 44). والحقيقة أن هذه المذكرات اتسمت بالجرأة الشديدة في انتقاد سياسات الجبهة القومية في حكم جنوب اليمن في تلك المدة التي كان نظامها السياسي في أوج عنفوانه.

وفي سردية الاستقلال يتهم مكاوي البريطانيين بـ "تسليم زمام السلطة لفئة ليست على وفاق مع الدول العربية، خاصة مصر، التي خرجت من النكسة غير قادرة على مواصلة الدعم لجبهة التحرير، فقد كان ولا يزال أمامها مهمة مقدسة وهي إزالة آثار العدوان" (مكاوي، 1979، ص 40).

وفي المقابل يذكر أحمد مسعد في مذكراته تعاطف الملك فيصل بن عبد العزيز آل سعود مع الجبهة القومية، فقد كان "يشيد بجهود الجبهة القومية، بقدر ما يشك في قيادة جبهة التحرير، بينما كان ثوار الجبهة القومية يقاتلون من أجل إخراج الإنجليز من عدن، كان حسب قوله، يقاتلون من أجل إخراج الإنجليز من الباب لدخول المصريين من النافذة، وبالتأكيد رأي الملك الراحل متأثر بما يدور في شمال الوطن، وبوجود الأشقاء المصريين" (مسعد، 1999، ص 30).

وهذا يمكن أن يشير إلى مشكلة الاستقلال في إطار الصراع الدولي الإقليمي في المنطقة، بين مصر والسعودية على خلفية دعم كل دولة منهما لطرف في الصراع السياسي في شمال اليمن آنذاك، فهل كان للسعودية دور خفي مع بريطانيا من واقع العداء مع مصر آنذاك لصالح الجبهة القومية؟!

لقد وصف مكاوي مفاوضات استقلال جنوب اليمن بين الجبهة القومية والبريطانيين بالمرحبة المعدة سلفاً، فعندما ذهب اللورد شاكتون رئيس الوفد البريطاني، بحسب مكاوي، إلى جنيف للتفاوض مع جبهة التحرير كان "مطمئناً كل الاطمئنان إلى أن كل شيء سيسير (بنعومة ويسر) على حد تعبير ونستون تشرشل الذي كان يطلقه دائماً في حالات كمثل الحالة بين بريطانيا والجبهة القومية" (مكاوي، 1979، ص 41).

وإذا كان من طبيعة المذكرات السياسية التركيز على التفاصيل، وعرضها من وجهة نظر أصحابها، فهي ضرورة يبرر سردها حاجتنا إلى الانتقال من القشرة البادية إلى الطبقة المظلمة، كما أن شيطان المذكرات يكمن في المجمل لا في التفاصيل

المحكية، التي تقدم صورة درامية للتاريخ، ومعدلات التكرار وتنوع المنظورات تجعلنا نلم بأكبر قدر من أجزاء الصورة المتخيلة أو الحقيقة الغائبة، وهذا ما تقدمه أكثر المذكرات السياسية الجنوبية تراجيدية تاريخية عن عشية الاستقلال. يكتب مكاي في نهاية مذكراته تفاصيل اللحظات الأخيرة التي جمعت الجنرال (العقيد) ناصر بريك العولقي، قائد جيش اتحاد الجنوب العربي والمندوب السامي البريطاني همفري تريفلان، والحوار الطويل الساخن الذي دار بينهما بحضور كبار الضباط البريطانيين، وهو يقدم في أثناء ذلك سردية محجوبة عن الذاكرة الوطنية، ولم يُكتب لها الانتشار. وخلصهما، بحسب شهادة الجنرال ناصر بريك العولقي المنقولة في آخر المذكرات، أنه تفاجأ بإذاعة بيان المندوب السامي البريطاني حول الاعتراف بالجمهورية القومية ممثلاً وحيداً لشعب الجنوب، فغضب وقرر الذهاب إلى مكتب المندوب السامي الذي رفض مقابلته، لكنه أصر على مقابلته بقوة، وفي الممر الطويل باتجاه مكتب المندوب السامي يخبر قائد الحرس المندوب عن قدوم الجنرال ناصر بريك إليه، الذي أصبح يعلم بوجود كل من قحطان الشعبي وفيصل الشعبي في مكتب المندوب في تباحث سري، وهما قائدان كبيران في الجبهة القومية، لم يرغباً وقتئذ في رؤيتهما في مكتب المندوب. وحين دفع الباب كان الاثنان قد ذهبا للاختباء في الشرفة، وحينئذ صرخ الجنرال في وجه المندوب محذراً من السياسة البريطانية التي قد تتسبب في حرب أهلية بين الجهتين، وحاول أن يقنعه بالعدول عن هذا الموقف البريطاني الغربي، وخصوصاً بعدما بدا للجنرال أن البريطانيين كانوا يدفعون ببعض ضباط الجيش الجنوبيين للالتحاق بالجبهة القومية وتسهيل مدها بالسلاح واحتلال المواقع.

يستخدم النقاش بين الاثنين، ويهدد المندوب السامي الجنرال ناصر بريك بالمحاكمة العسكرية، يسخر الجنرال منه، ويقول له لم يعد يهمه ذلك في هذه اللحظة الحرجة من التاريخ، ويتم البريطانيين بالتآمر وزرع المشكلات للبلدان التي يخرجون منها، كما فعلوا في فلسطين، عندئذ تعمد المندوب البريطاني رفع صوته ليسمعه المختبئان في الشرفة، وهو يقول للجنرال "لماذا تكرهون الجبهة القومية؟" (مكاي، 1979، ص 242، 243).

وقد تعرض الجنرال ناصر بريك بعدئذ للتنكيل، واغتيل شقيقه، ثم تم تفجير منزله من قبل خصومه السياسيين، وتخبنا الوقائع التاريخية كيف أقسدت بريطانيا فرحة الاستقلال الوطني، ومارست انتقامها المروع في زرع بذور الحرب الأهلية وتفخيخ الجنوب اليمني بالصراعات الدموية.

على المستوى الكتابي تبدو هذه المذكرات أقرب إلى الأحداث وجمراتها محتفظة بشيء من وميض، في دون عشر سنوات، وربما أقل من ذلك بكثير، وكما أخبرنا في المقدمة أن جُلها أو أصلها مقالات منشورة في الصحف العربية، وهذا يخرجها من دائرة النسيان وضعف الذاكرة، حين تكون الكتابة بعد مسافة زمنية طويلة: "لأن من المعلوم أن تتأثر ذاكرة الإنسان مهما بلغت قوتها بمرور السنين، وربما تأثرت بوجهات نظر ومعلومات لاحقة لم تكن معروفة لصاحب المذكرات في حينه، وهكذا تختلط الشهادة بمعلومات لم يشاهدها صاحبها" (حسين، وآخرون، 2001، ص 293).

كما أن وسمها بخطاب "شهادة تاريخية" يمنحها سلطة الوثيقة في الحكم القيمي على المشهود زمانياً، على الرغم من غايتها السجالية في الرد على الاتهامات، أكثر مما يمنحها سمة المراجعة أو الاعتراف التي غالباً ما تكون بعد مدى زمني بعيد الأحداث.

2- انفجار الصمت والكتابة المضادة

تشكل سردية عشية الاستقلال في مذكرات مكتوبة في السنوات الأخيرة، من قبل أشخاص فاعلين ومؤثرين في صناعة الأحداث نفسها في فترة الاستقلال، ولعلها من أهم المُلَاحَظ عليه في المذكرات السياسية الجنوبية في تجاوز الخطوط الحمراء أو

الكتابة المحرمة، ولأنها تقدم الأحداث من وجهة نظر مغايرة للسائد أو لأنها مفارقة للسردية التي ظلت رسمية وراسخة في الخطاب السياسي جنوب اليمن حول الاستقلال خلال عقود طويلة، ومن وجهة نظر أحادية كما قدمتها الجبهة القومية التي حكمت الجنوب من الاستقلال وفي امتداداتها السياسية حتى الوحدة اليمنية عام 1990.

وهذه المذكرات مؤشر على الرغبة في البوح وتقديم شهادات ووجهات نظر كانت محجوبة عن الكتابة في صورة مذكرات شخصية، ونقف في هذا العنوان عند ثلاث مذكرات، هي:

- مذكرات يوسف العزيبي.

- مذكرات محمد سالم باسندوة.

- مذكرات الشريف حيدر بن صالح الهبيلي.

وفق تسلسل صدورها. ولكل واحدة منها خصوصيتها في إطار الفئة التي ينتمي إليها صاحبها، حيث الفدائي، والسياسي، والعسكري، وحيث تنوع الخلفيات الثقافية والاجتماعية لأصحابها، ما انعكس على أسلوب الكتابة وطريقة عرضها للقارئ، وأما الذي يجمعهم، فإنهم ظلوا من المستبعبين والمعارضين لنظام الجبهة القومية وتناسله التاريخي في جنوب اليمن.

لقد انتشرت كتابة المذكرات السياسية في العقدين الأخيرين وربما تزيد في السنوات القادمة، وتحمل كل واحدة منها خطاها ووجهة نظرها معززة بصفة "شهادة تاريخية" كما يفعل الكثيرون، ولكن قلما وجدت مذكرات لشخصيات كانت جزءاً من صناعة التحولات الوطنية الكبرى وعاشت حياتها العادية، بعيداً عن صخب السلطة وصراعات اقتسام المناصب الرفيعة. (مذكرات يوسف العزيبي) 2013، التي بعنوان "شاهد ومشارك في ثورة 14 أكتوبر 1963" كما يصف نفسه على الغلاف، تلك المذكرات التي ترصد يوميات العمل الفدائي وتفاصيله ضد الاحتلال البريطاني لجنوب اليمن، تعد واحدة من مذكرات من عاشوا الحياة العادية بعد أن طالهم الاستبعاد والتهميش من رفاقهم في النضال الوطني، كما تصف ذلك المذكرات، ولذلك لم تخل من نبرات احتجاج وشعور مرير بالظلم، يدفعه إلى كتابتها، كما يرى ذلك بقوله: "الصمت الذي طال عن ذكر حقائق كثيرة في تاريخ الجنوب اليمني، وأرى في الكتاب إنصافاً لإخواني الفدائيين الذين فارقوا الحياة كمدماً لما أصابهم من معاناة، ولم يتمكنوا من قول الحقائق في ظل حكم شمولي، ولم يتنفسوا إلا في ظل الوحدة، ومع ذلك لم تطرح الحقائق كاملة عن الأحداث، وعمّا جرى لهم" (العزيبي، 2013، ص 9).

والحق أن هذه المذكرات جاءت جريئة في تناولها تفاصيل العمل الفدائي في مرحلة الكفاح المسلح، وجريئة كذلك في خطابها المضاد للجبهة القومية، وتوجيه اتهامات عديدة إلى القادة بالانتهازية والعلاقة السرية بسلطات الاحتلال البريطاني، مستدلاً بالعديد من الوقائع، مثل "حمل الأعلام البريطانية ملفوفة حول الجنائز الوهمية على الأكتاف كان له دلالة، لم تفهم منه سوى أنه كان شرط المستعمر كصك استغفار واعتذار تتقدم به الجبهة القومية مقابل الوعد بتسليم السلطة لوحدها، وهذا ما حدث" (العزيبي، 2013، ص 39).

ومنها تجميد نشاطها الفدائي ضد الاحتلال البريطاني وافتعال الخلافات مع فصائل العمل الوطني، ونسبة العمليات الفدائية التي تقوم بها فصائل المقاومة إليها، مثل العمليات التي كانت تقوم بها جبهة التحرير والتنظيم الشعبي في عام 1966 وقيامها، أي الجبهة القومية كما يقول، بالبدء باغتيالات الوطنيين في أثناء صراعها مع الفصائل الأخرى (العزيبي، 2013، ص 45).

لقد ذكر فيها العديد من الاتهامات، وهذه الجرأة في كتابة ما هو مسكوت عنه، أو الكتابة المحرمة في العقود السابقة ثمرة الأجواء السياسية في فترة ما بعد التسعينيات، قد أتاحت حرية نسبية في استعادة الماضي من وجهات نظر عديدة، بغض

النظر عن مصداقية وطبيعة المكتوب في هذه المذكرات، وخصوصاً بعد ندوة كتابة تاريخ الثورة اليمنية في عدن في 2007، وما اتصل بها من توصيات بضرورة إعادة تقييم التاريخ السياسي للجنوب، وما كان لمثل هذا اللون من الكتابة النابضة في السرديات الراسخة، أو "انفجار الصمت" أن تخرج لولا تلك الإشارات التي ألقها ندوة الثورة؛ للبدء أو الإذن بممارسة الكتابة المعززة بالوثائق والتفاصيل.

لقد كتب العزبي في القسم الأول من مذكراته ما يشبه سيرة ذاتية لحياته وفق تقاليد بدء الكتابة، ثم أدواره الفدائية وسرد يوميات العمل الفدائي وتفصيله، لكنه في القسم الآخر تمثلت كتابته في التركيز على المختلف عليه أو المسكوت عنه، سرد للتاريخ من وجهة نظر مغايرة، وبروح فدائية في الكتابة كذلك، فقد تحدث عن رفاهه الفدائيين ممن استشهدوا أو اعتقلوا، أو الذين تم اغتيالهم عشية الاستقلال، وخاض دفاعاً عن التنظيم الشعبي الذي ينتهي إليه في مواجهة الاتهامات المضادة، بما في ذلك اتهامه "جماعة الأصنح، وباسندوة" التي لم تكن في البداية متحمسة للصفاح المسلح إلا بعد مؤتمر لندن في 1964 (العزبي، 2013، ص 105).

أما قواعد التنظيم الشعبي، كما يقول العزبي بوصفه عضواً فيها فقد "كانت ترى أن الجبهة القومية قيادة قوية بقاعدة ضعيفة، وجهة التحرير قيادة متخاذلة [ضعيفة] ولكن قاعدتها قوية، التي هي نحن، إذا اعتبرنا الآخرون محسوبين عليهم، برغم تشكلنا المنفصل واللاحق" (العزبي، 2013، ص 105).

وهذه الفقرة قد نالت مما يوصف بشعبية الجبهة القومية، وانتشارها، قياساً بشعبية جهة التحرير، وكفاحها المسلح، وبهذا المعنى كانت مذكرات العزبي سردية مضادة للراسخ، وخطاباً مضاداً في الرؤية السياسية للتاريخ الحديث. وفي مذكراته (البداية نضال من أجل الاستقلال) يبدو محمد سالم باسندوة - وقد كان أحد قادة حزب الشعب الاشتراكي ثم جهة التحرير، ثم رئيس وزراء أسبق في حكومة الجمهورية اليمنية- متأنياً في الاستجابة للكتابة، إذ يرى "أن كتابة التاريخ بموضوعية خالصة لا يكون إلا بعد انقضاء فترة مناسبة على الأحداث، واختفاء المؤثرات التي قد تمثل موانع مرهونة بظروفها؛ فالبعد الزمني يتيح للكاتب رؤية أكثر شمولية وأعمق غوراً" (باسندوة، 2022، ص 21).

وهذه المسافة الزمنية بين الأحداث وكتابتها تتحقق عنده في ظل تحقيق وعد بكتابة مذكرات تستوعب ما فاتته في كتاباته السابقة "وتكتف الأضواء على ذكريات ومذكرات جديدة" (باسندوة، 2022، ص 21) وهي في كتابه هذا، بعد أن وجد أنه بات لزاماً عليه أن يكتبه، إذ يقول: "لا إطاراً لجهود أدبتها، ولا نياً من جهود أداها غيري، ولكن لأضع الوقائع والحقائق بين أيدي الناس؛ لتتحدث وحدها بما هو لي وما هو علي" (باسندوة، 2022، ص 21)، وتعلو هذه النبذة التصالحية مع الذات والآخرين، فيما يشبه الاعتذار الاستباقي عما قد يغضب القارئ أو يحد من أفق توقعاته، فهو، كما يقول: "وإن ما أكتبه شهادة إنما هو نقل أحسبه أميئاً وصادقاً، وليس حكماً قاطعاً على هذا الحدث أو ذاك الشخص، بل توفيراً لمصدر من مصادر التاريخ المساعدة على تجسير فجوات البحث والدراسة المعنية بفهم تاريخ اليمن المعاصر في شطره الجنوبي سابقاً" (باسندوة، 2022، ص 22).

وبعيداً عن هذه الدوافع في كتابة مذكراته، والتحفظات التي تتجاوزها -بلا شك- حكمه الشيخ التسعيني وحذر السياسي المجرب، جاءت المذكرات بتركيز بالغ على العديد من الأحداث التي تبدأ بمسارات الحياة وأدواره في النضال من أجل الاستقلال ضد الاحتلال البريطاني.

تحدث باسندوة عن الصراع المرير بين التحريريين والقوميين في عدن، وكيف كانت العوامل الخارجية والسلطات البريطانية في اتجاه ترسيخ واثوب الجبهة القومية على السلطة في الجنوب، وعن انحسار الدور المصري في الجنوب بعد خروجهم من الشمال بناءً على الاتفاقات مع السعوديين، ما جعل حليفهم جهة التحرير تشعر "بضربة أخرى قاصمة منبت

بها، ذلك أنه ترتب عليه أن صار ظهورها الأساسي (مصر) بمنأى عن مسرح الأحداث، مما جعل قدرته على التأثير في ما كان يجري على الساحة محدودة للغاية، بعد أن ترك الأرضية التي كان يمكنه منها ممارسة ضغوط مؤثرة على الوضع الجديد في الجنوب اليمني" (باسندوة، 2022، ص 252)، ويخلص في مفارقة الصعود والهبوط بين الجبهتين اللدودتين، إلى القول "بأن يد القدر كان لها دور حاسم في انتصار الجبهة القومية وهزيمة منافستها جبهة التحرير" (باسندوة، 2022، ص 252).

وعلى الرغم من هذا التسليم القدري الذي يبطن أكثر مما يفصح، فإنه يصف الأجواء الإيجابية التي سادت مفاوضات الجبهتين في شهر الاستقلال: الجبهة القومية برئاسة فيصل عبداللطيف الشعبي، وجبهة التحرير برئاسة عبد القوي مكاي، في القاهرة حتى السابع من نوفمبر، ومن بينها الاقتراب من الاتفاق على تشكيل وفد مشترك للتفاوض مع البريطانيين حول انتقال السلطة إلى حكومة مشتركة لإدارة الجنوب، لكن هذا الاتفاق لم ترض عنه بريطانيا.

وبحسب باسندوة، فقد أفضلتها، وجاءت صدمة بيان المندوب السامي البريطاني همفري تريفلان "الذائع الصيت في فن حيك الدسائس ورسم المؤامرات وإخراجها إلى حيز التنفيذ" (باسندوة، 2022، ص 252) بالاعتراف بالجبهة القومية فقط، والاتفاق معها وحدها على تسلم السلطة في الجنوب، وبحسب باسندوة وأصحاب هذه السردية، فقد تعرض الصحفيون للخداع والانتقام البريطاني.

وفي المجمل لم يكن باسندوة السياسي الودودي يرغب في إغضاب أحد، ما دفعه تحت سلطة خطاب "الكتابة المنصفة" أن يقول: "لئن كانت الجبهة القومية تتحمل تاريخيًا مسؤولية استمرار الانفصال، وبقاء التجزئة، فإن ذلك لا ينبغي أن يحملنا على تجاهل دورها الكبير في توحيد الشطر الجنوبي ذاته، وذلك لعمرى، منجز وطني مهم لا يجوز التقليل من أهميته، نظرًا لأن الجنوب اليمني كان مجزأً إلى مستعمرة عدن، وثلاث وعشرين سلطنة وإمارة ومشيخة" (باسندوة، 2022، ص 254)، ما يجعلنا بصدد طرح سؤال عن موقف جبهة التحرير من وحدة اليمن! ودور بريطانيا نفسها في توحيد إمارات ومشيخات الجنوب في كيان سياسي اسمه اتحاد الجنوب العربي!.

أحدث المذكرات السياسية الجنوبية مذكرات اللواء الشريف حيدر بن صالح الهبيلي 2024، وهو من كبار الشخصيات العسكرية في جنوب اليمن قبل الاستقلال، وقد شغل منصب رئيس هيئة الأركان لجيش الجنوب العربي في 1967، وقائد قوة السلام العسكرية المعارضة لحكم الجبهة القومية مدة ست وعشرين سنة، مما يمنح مذكراته قيمة خاصة، بوصفه أحد الموالين لجبهة التحرير، والمؤثرين في تاريخ الجنوب، فضلاً عن مكانته الاجتماعية، فهو أحد أفراد الأسرة الحاكمة في إمارة بيحان الهبيلية (من 1939 إلى 1967) إحدى إمارات وسلطنات اتحاد الجنوب العربي، التي سقطت بقيام دولة الجنوب عقب الاستقلال في 1967.

منذ العنوان الذي حدد به المؤلف هوية كتابه في كلمة المذكرات، التي تحتل بؤرة إبراز في بنية العنوان، ترفده العبارة الشارحة للعنوان "سبعون عامًا في رحاب الوطن"، التي تشير إلى سعة المدى الزمني المستعاد في المذكرات في حيز من العلاقة بين الذات والوطن، وتشكلها في فصول خمسة:

جاء الفصل الأول بمثابة سرد تاطيري للحياة الخاصة والأسرة وتاريخ إمارة بيحان، أما الفصول الأربعة الباقية، فتغطي مدة زمنية من حياته العسكرية والسياسية منذ عودته إلى عدن، بعد تخرجه من الكلية الحربية الأردنية 1956، والتحاقه بجيش الجنوب العربي، وصولاً إلى توليه منصب رئيس أركان جيش اتحاد الجنوب العربي في 1967، وحتى سقوط صنعاء بيد الحوثيين في عام 2014.

وهذه مساحة زمنية كبيرة وتحولات صاخبة جسيمة، جاءت المذكرات تحمل كل تقلباتها العنيفة، وتبرز ملامح الذات الكاتبة وسط كل هذه التحولات، مشفوعة بالعديد من الصور والوثائق، يتضافر فيها السرد اللغوي والسرد البصري، وقد رأينا عناية العديد من كتاب المذكرات بنشر وثائقهم وصورهم في ملحقات بأواخر كتبهم، وهو تقليد منتشر.

غير أن ما يميز استخدام الصورة الفوتوغرافية، في مذكرات حيدر الهبيلي، هو تناغم توزيعها على حسب الموضوعات في أثناء التوثيق، "وغني عن البيان أن هذا النمط من التوثيق [الفوتوغرافي] لا مجال فيه لعدم الموضوعية أو الأمانة، كما أنه يتفادى أي ضوابط على نشر المذكرات، فالصور لغة في التوثيق واضحة، وتعبر أصدق تعبير عما فيها" (حسين، وآخرون، 2001، ص 143)، وواضح أن الهبيلي قد احتفظ بألبوم خاص من الصور الشخصية والنادرة، ولعلّ وضعه الاجتماعي أعانه على هذا الوعي، في ظل بيئة بدوية ومحلية لم تعن كثيرًا بالصورة.

والذي يعنينا من هذه المذكرات هو الفصل الثاني، المخصص لمدة الاحتلال البريطاني وحق لحظة الاستقلال، وقد أرجأ إليه المؤلف إعلان ميثاقه التعاقد مع القارئ حول موضوع مذكراته عامة، إذ كتب: "أن الأمر في هذه المذكرات يتعلق بمذكراتي وعلاقتي بالجيش والدولة منذ بدايات حياتي، ومتعلق كذلك بشهادتي عن إمارة بيجان وحكم بريطانيا لعدن، ومسيرتي بعد ذلك إلى اليوم، وما تلا ذلك من أحداث ومشاركاتي فيها، فسأتابع الحديث من هذه الزاوية وما يرتبط بها" (الهبيلي، 2024، ص 65).

وعلى إثر هذا الميثاق تتناسل سرديته في التدرج من الحياة العسكرية إلى الأدوار السياسية، حاملة معها خطابها إلى القارئ، في مواجهة خطاب التخوين الذي طاله ورفاقه من أبناء الأسر الحاكمة في سلطنات ومشيخات الجنوب، الذين تم وصفهم بعملاء الاستعمار، ويدفع هذا الاتهام السياسي بالدليل على مواقفه الوطنية، وعلى انخراط هذه الفئة الاجتماعية في النضال الوطني، وخصوصًا في الجيش، وكيف تنامي شعورها الوطني بعد العدوان الثلاثي على مصر، وفي سنوات المد القومي العربي، إذ يقول:

"فقد برهنت الأحداث في عدن، والمحميات أن الوطنية، والحرية، والتضحية ليست مقتصرة على شريحة معينة من المجتمع، فقد أثبتت الانتفاضات الحزبية، والقبلية، وانتفاضة المثقفين التي قامت على ساحة الجنوب أنه كان وراءها، أيضًا، ممن ينتمون إلى أسر السلاطين والأمراء والمشايخ، وكنت من ضمن هذه المجموعات" (الهبيلي، 2024، ص 69).

ومهذا الخطاب نجد أن الهبيلي يحاول أن يدحض النظرة التي كانت تحاول الجبهة القومية أن تلصقها بهذه الفئة، فقد كان خطاب الجبهة القومية يركز على عدم الثقة بهذه الفئة: بسبب جذورها الاجتماعية، والتحريض عليها، ولعل ذلك يتصل بمسألة التعبئة الشعبية، التي انتهجها القوميون، في مقابل النخبوية التي كان يتسم بها التحريريون.

ونجده يتخذ من تمرد قوات الجيش والأمن في يونيو 1967، ضد قوات الاحتلال البريطاني مناسبة للتذكير بدور هذه الفئة في قوات الجيش والأمن، ويذكر كيف كانت محاولة إقالاته من رئاسة أركان جيش اتحاد الجنوب العربي الذي تشرف عليه بريطانيا، مع مجموعة من الضباط اليمنيين الجنوبيين المتضامنين معه، بسبب مطالبته البريطانيين بالقيام بإصلاحات ذات طابع سياسي وطني، وأنه كان الجنوة التي اشعلت لهيب الاحتجاجات والتمرد العسكري.

وكيف حاولت بريطانيا استثمار هذه الانتفاضة في ضرب القوى الوطنية في الجيش بما عُرف بأزمة العقداء المقالين، وخلق توتر واصطدام في داخل الجيش يمهّد، كما يقول، "لتسليم الاستقلال للجبهة القومية المتطرفة، والتي ارتمت في أحضان المعسكر الشرقي وإنهاء حكومة الاتحاد (السلاطين والأمراء والمشايخ) وإبعاد جبهة التحرير برئاسة الأستاذ عبد القوي مكاي عن المشاركة في حكومة استقلال الجنوب" (الهبيلي، 2024، ص 95)، وقد ذكر تفاصيل هذه الانتفاضة أو التمرد العسكري بدقة متناهية، على الأقل من خلال مشاركته المحورية في صناعة أحداثها، بوصفها الحقيقة الغائبة.

ونجده يقول إن المذكرات والتقارير البريطانية التي كتبها الساسة والعسكريون البريطانيون فيما بعد عن هذه الأحداث كانت منصفة، إذ تتحدث عن دوره المحوري في هذه الانتفاضة، "والمؤسف أن العرب الذين كتبوا عن يوم 20 يونيو

1967 قد تجاهلوا دوري، أنا وزملائي، في هذه الأحداث التي وقفت وراءها وتزعمتها، وأعتبر ذلك جزءاً من تاريخ شعبنا وأمتنا العربية، وليس تاريخاً شخصياً يخصني أو يخص أسرتي" (الهبيلي، 2024، ص 85).

ويمضي في سرد تفاصيل الانتفاضة ويوميته، حيث تبدو الذات وهي تخوض دفاعاً عن نفسها، عاكسة وجودها الفعلي في بؤرة الحدث الكبير، الذي ظلت تتدارك تداعياته حتى لا يصبح نزاعاً مسلحاً بين القوى الوطنية في الجيش، وهو الأمر الذي حاول أن يمهد له البريطانيون.

لقد كان حيدر الهبيلي وقتئذ قريباً جداً إلى دوائر صنع القرار، بل كان في مركزها وغرفة عملياتها، وذلك ما أتاح له تقديم سردية مغايرة للأحداث عشية الاستقلال، وهو موقع لم يتح لغيره من كتاب المذكرات السياسية الجنوبية، باستثناء عبد القوي مكاي الذي شغل منصب رئيس وزراء حكومة اتحاد الجنوب العربي في الفترة نفسها، وفي نظري فإن هذا مما يعزز من القيمة التاريخية، والسياسية لمذكراته، ويمنح سرديته عن الاستقلال حقها في الوجود.

تأتي سردية الاستقلال عند حيدر الهبيلي متسقة مع ما كتبه كل من مكاي والعزيبي في مذكراتهما، بل جاءت أكثر جرأة وصراحة في توجيه الاتهام إلى البريطانيين والقوميين بالتآمر على استقلال الجنوب، وتسليمه للجهة القومية، واستبعاد مختلف القوى الوطنية مثل جبهة التحرير التي كانت تتبنى "الكفاح المسلح ضد الاحتلال البريطاني" نكايه بها وبالمصريين الذين كانوا يؤيدون جبهة التحرير، والتي كانت على عدااء تاريخي مع البريطانيين.

ووفق ما كتبه الهبيلي في مذكراته، فقد جاء ذلك أيضاً، بسبب التحول في السياسة البريطانية نتيجة فوز حزب العمال البريطاني بالانتخابات، ورغبته في التخلص من اتفاقات بريطانيا مع حكومة اتحاد الجنوب العربي بشأن ترتيبات استقلال الجنوب "مما أدى بحكومة العمال البريطانية إلى التملص من الوعود التي وعدت بها بريطانيا (حزب المحافظين) سلاطين الجنوب العربي المتمثلة في الاعتراف بدولة اتحاد الجنوب العربي على المستوى الدولي، بالإضافة للدعم المالي الذي سيقدم للحكومة الجديدة بمبلغ 60 مليون جنيه إسترليني، تعهداً من بريطانيا بتقديمه لدولة الاتحاد بعد الاستقلال ولمدة خمس سنوات" (الهبيلي، 2024، ص 96).

وبناء على هذه اللحظة اجتمع التفكير البريطاني في "التملص" من الالتزامات التاريخية تجاه الجنوب، مع التفكير القومي في الثوب على السلطة في الجنوب، فنتج عن ذلك وضعية جديدة من الانتهازية والانتقام، لأنه "وفي الوقت ذاته لا ترغب بريطانيا الخروج من الجنوب العربي مهزومة، خصوصاً من الزعيم العربي جمال عبدالناصر، فقامت بريطانيا بدعم حزب جنوبي يساري متطرف، وسلمته للاتحاد السوفيتي تملصاً من دعم الحكومة البريطانية السابقة المتفق عليه بين حزب المحافظين وحكومة اتحاد الجنوب العربي، وكذلك نكايه بحزب جبهة التحرير المدعوم والمحسوب على الرئيس المصري جمال عبدالناصر، وخوفاً من تسليم الاستقلال إلى جبهة التحرير، فيصبح باب المندب تحت سيطرة مصر عبدالناصر" (الهبيلي، 2024، ص 97).

ولإخراج هذه السردية من مجرد الفرضية والادعاءات والالتماسات إلى مجال الحقيقة المؤكدة، ذكر نص وثيقة التعاون السري بين المخابرات البريطانية والجهة القومية في عدن، وهي وثيقة خطيرة مصنفة في الأرشيف السري البريطاني برقم P. C. 178 (56). الوثيقة: 121 وهي مكونة من عشرة بنود صادمة، وخلاصتها: منح أفراد الجهة القومية بطائق تسهيل حركتهم بأسلحتهم دون تفتيش، وتعد الجهة القومية من جانبها بعدم استخدام السلاح ضد البريطانيين (تعاون وتخاذم)، وتقديم الجهة القومية معلومات استخباراتية عن أفراد جبهة التحرير ورابطة أبناء الجنوب إلى البريطانيين، وتسهيل اعتقالهم من قبل القوات البريطانية (تنسيق أمني)، وأن تقوم بريطانيا بتزويد الجهة القومية بأجهزة اتصال لاسلكي، وبكميات من السلاح (دعم لوجستي)، وترتيب مظاهرات في كل المدن ضد الحكام من أعضاء حكومة اتحاد الجنوب ومضايقتهم (تحريض)، وتوجيه

سياسة إعلامية بريطانية لصالح الجبهة القومية، ونسب أعمال المقاومة إليها (تلميع)، وعدم إلزام الحكومة البريطانية بأي اتفاقات سابقة قطعتها لحكومة الاتحاد بمجرد تشكيل حكومة الجبهة القومية الجديدة (تنازل)، وإشعار بريطانيا جميع حكام ولايات الجنوب العربي أنها لن تستطيع حمايتهم، وتحثهم على ترك ولاياتهم مع أسرهم باتجاه عدن تمهيداً لترحيلهم إلى الخارج (تهجير)، وعقد اجتماعات مشتركة كل عشرة أيام بين البريطانيين والجبهة القومية لمراقبة التنفيذ وضمان التواصل (عمليات مشتركة) (الهبيلي، 2024، ص 98-101).

إذن وفق هذه السردية التي تتقاطع مع الأحداث السياسية التي عاشها الجنوب عشية الاستقلال ويُعيد، ومع العديد من الكتابات التاريخية لباحثين يمينيين (الهبيلي، 2024، ص 102)، كان تسليم استقلال الجنوب اليمني للجبهة القومية مجرد مؤامرة دولية من أجل خلق نظام سياسي يساري متطرف في جنوب الجزيرة العربية، وكان لا بد من إخراج المعارضين لتوجهات الجبهة القومية من المشهد السياسي، لتنفرد وحدها بتشكيل نظامها السياسي وتنفرّد كذلك بتشكيل سرديتها في الذاكرة الجمعية، حتى جاءت كتابة المذكرات في تقديم شهادات من أشخاص عاشوا الأحداث، وربما كانوا جزءاً رئيساً منها، ما يسمح بإعادة النظر في تاريخ اليمن الحديث، والخروج من ظلال السرديات الراسخة والرؤى اليقينية إلى فهم مختلف لطبيعة الأحداث ومساءلاتها بوعي نقدي موضوعي.

النتائج:

إن كتابة المذكرات في اليمن -على الرغم من عدم انتشارها، قياساً بالأقطار العربية الأخرى- يمكن أن تكون مادة خصبة للدراسة والتحليل من الناحية الثقافية والنفسية والاجتماعية، ويمكن أن تساعدنا المذكرات السياسية على فهم التحولات السياسية وملابساتها وإعادة بناء أحداثها وقائعها المتداخلة، و"من هنا تتحدد أهمية المذكرات في الوثائق التاريخية، فهي تكشف عن مستور أو خبيء.. مما قد لا يتيسر الكشف عنه بدون هذه المذكرات" (عبدالعظيم، 1989، ص 23).

ويُعدّ موضوع استقلال الجنوب اليمني في عام 1967 من الاحتلال البريطاني الذي دام قرابة 129 سنة من أكثر الموضوعات الشائكة في الذاكرة الجمعية الوطنية، إذ ظلت العديد من أحداثه وتفصيله غائبة في مخبوء الذاكرة، أو مسكوتاً عنها، إلا في حدود نسبية من أدب المذكرات، بفضل خصوصيته الموضوعية التي تجعله أدباً عابراً للنوعية، وكتابة بينية تتموضع بين الأدب والتاريخ، ومجالاً خصباً لإنتاج السرديات والسريات المضادة.

ومن هذه الخصيصة حاول البحث أن يتراد سرديات المذكرات السياسية التي كتبها ساسة جنوبيون ممن شاركوا بأنفسهم في الوقائع والأحداث المتصلة بالاستقلال، بالتوقف عند سرديتين متصارعتين:

السردية الأولى ونصّفها بالسردية الراسخة للاستقلال، لأنها نشأت في ظل السلطة الحاكمة في الجنوب، ومن ثم فهي مذكرات تحمل في خطاب السلطة، مما كتبه رجالها الذين هم إلى لحظة الكتابة امتداد تاريخي للجبهة القومية، ويقدمون وجهة نظرهما، ومن الواضح أنه قد تأخرت كتابتها في مذكرات شخصية، ربما لأنها قد رسخت وجودها في المروي التاريخي بوصفها السردية الرسمية التي لا تحتاج إلى شهادات فردية تدعمها.

والسردية الأخرى، سردية مضادة كامنة في مذكرات من ينتمون لتيار جبهة التحرير المستبعد من السلطة في عشية الاستقلال، ومن ثم ظلت سردية مسكوتاً عنها، وتنافع عن نفسها في كتابات أصحابها.

ومن اللافت للنظر في المذكرات السياسية الجنوبية عامة، على الرغم من سرديتها المتشابكة، غياب النقاش أو تعليق بعضها على بعض، ما يعني عدم اطلاع بعضهم على ما كتبه الآخرون، ما أفقدها حيوية وتفاعل المذكرات، سواء في إطار السردية الواحدة أو في إطار السردية الأخرى المضادة، حتى في أكثر الكتابات حديثة، وربما يكون السبب تجنب الجدال أو



النقاش في ظل الشعور الواضح بكرهه هذا اللون من الكتابة، وخشية إثارة الحساسيات والصراعات، بوصفها، أي المذكرات، في ظل الثقافة التي تنتجها على استحياء، كتابة محرمة تثير الأحقاد، وتنبش في جراح التاريخ، لكن المفارقة أن هذه الثقافة نفسها أكثر انفتاحاً على الحروب والصراعات والأحقاد والتآمر!

المرجع:

- باراس، خ. (2024). *أيها الماضي وداعاً: ذكريات وخواطر*. مطابع التوجيه المعنوي.
- باسندوة، م. س. (2022). *البداية نضال من أجل الاستقلال*، مكتبة خالد بن الوليد.
- الجوادي، م. (1997). *مذكرات الهواة والمحترفين فن كتابة التجربة الذاتية*، دار الشروق.
- حسين، خ. إ. (2001). *المذكرات الشخصية مصدراً لكتابة التاريخ*، بيت الحكمة.
- رشوان، ن. (2000). *الوعي الحضاري وأساطير التصور*، الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- الشعبي، م. ع. (1973). *اليمن الجنوبية خلف الستار الحديدي تحليلات وتأملات وذكريات*، دن.
- الصلاحي، ص. ف. (2021). *ذكريات عمران الفدائي والإنسان*، دن.
- عبد العظيم، ر. (1989). *مذكرات السياسيين والزعماء في مصر (ط.2)*. مكتبة مديوني.
- العزبي، ي. (2013). *مذكرات يوسف العزبي*، دن.
- القاضي، م. والخبو، م. والسمامي، أ. والعمامي، م. ن. وعبيد، ع. وبنخود، ن. ا. والنصري، ف. وميهوب، م. آ. (2010). *معجم السرديات (ط.1)*. دار محمد علي للنشر، ودار الفارابي، ومؤسسة الانتشار العربي، ودار تالة، ودار العين، ودار الملتقى.
- كايزرغروبر، د. (1985). *المذكرات (طاهر حجاج، ترجمة) الأدب والأنواع الأدبية*، دار طلاس.
- الكميتي، س. ع. (د.ت). *حياة مناضل من تاريخ شعب*، دن.
- محمد، ع. ن. (2019). *ذاكرة وطن*، دار رياض الريس.
- آل مربع، أ. (2010). *السيرة الذاتية: مقارنة في الحد والمفهوم (ط.3)*. دار صامد.
- مسعد، أ. ع. (1999). *فصول من ذاكرة الثورة والاستقلال*، دن.
- مكاوي، ع. (1979). *شهادتي للتاريخ*، دن.
- مكدونيل، د. (2001). *مقدمة في نظريات الخطاب (عزالدين إسماعيل، ترجمة) المكتبة الأكاديمية*.
- الهيبي، ح. ب. ص. (2024). *مذكرات حيدر بن صالح الهيبي*، مؤسسة أروقة للدراسات والنشر.
- اليافعي، م. ب. ق. ب. ع. (2010). *الأهداف السامية والأحداث الدامية*، دار جامعة عدن.

Arabic References

- Āl Murayyī, U. (2010). *al-sīrah al-dhātīyah: muqārabah fī al-ḥddi wa-al-mafhūm* (3rd ed.). Dār Ṣamīd.
- Bārās, Kh. (2024). *ayyuhā al-māḍī wdā'an: Dhikrayāt wa-khawāṭir*, Maṭābi' al-Tawjīh al-Ma' nawī.
- Bāsndwh, M. S. (2022). *al-Bidāyah Niḍāl min aḥl al-istiqlāl*, Maktabat Khālid ibn al-Walīd.
- al-Jawādī, M. (1997). *Mudhakkirāt al-huwāh wa-al-muḥtarifin Fann kitābat al-tajribah al-dhātīyah*, Dār al-Shurūq.
- Ḥusayn, Kh. I. (2001). *al-mudhakkirāt al-shakhṣīyah mṣdran li-Kitābat al-tārikh*, Bayt al-Ḥikmah.
- Rashwān, N. (2000). *al-Wa'y al-ḥadārī wa-asāṭir al-taṣawwur*, al-Hay'ah al-'Āmmah li-Quṣūr al-Thaqāfah.
- al-Shu'aybī, M. 'A. (1973). *al-Yaman al-janūbiyah Khalaf al-Sattār al-Ḥadīdī taḥlīlāt wa-ta'ammulāt wa-dhikrayāt*, D. N.
- al-Ṣalāḥī, Ṣ. F. (2021). *Dhikrayāt 'Umrān al-fidā'ī wa-al-insān*, D. N.



- ‘Bdāl‘ zym, R. (1989). *Mudhakkirāt alsāsyyn wālz‘ mā‘ fi Miṣr* (2nd ed.). Maktabat Madbūlī.
- Al‘ zyby, Y. (2013). *Mudhakkirāt Yūsuf al‘ zyby*, D. N.
- al-Qāḍī, M. wālkhw, M. wālmāwy, U. wāl‘ māmy, M. N. w‘ byd, ‘A. wbnkhwd, N. A. wālnsry, F. wmyhwb, M. Ā. (2010). *Mu‘jam al-Sardiyāt* (1st ed.). Dār Muḥammad ‘Alī lil-Nashr, wa-Dār al-Fārābī, wa-Mu‘assasat al-Intishār al-‘Arabī, wa-Dār Tālāh, wa-Dār al-‘Ayn, wa-Dār al-Multaqā.
- Kāygrghwbr, D. (1985). *al-mudhakkirāt* (Tāhir Ḥajjāj, tarjamāt) al-adab wa-al-anwā‘ al-adabīyah, Dār Ṭālās.
- al-Kumaytī, S. ‘A. (N. D). *ḥayāt munāḍil min Tārīkh sha‘b*, D. N.
- Muḥammad, ‘A. N. (2019). *dhākīrat waṭan*, Dār Riyāḍ al-Rayyis.
- Mus‘ad, U. ‘A. (1999). *fuṣūl min dhākīrat al-thawrah wa-al-istiqlāl*, D. N.
- Makkāwī, ‘A. (1979). *Shahādāt lil-tārīkh*, D. N.
- Mkdwnyl, D. (2001). *muqaddimah fi nazarīyāt al-khiṭāb* (‘Izz Ismā‘īl, tarjamāt) al-Maktabah al-Akādīmīyah.
- Alhbyly, Ḥ. b. Ṣ. (2024). *Mudhakkirāt Ḥaydar ibn Ṣāliḥ alhbyly*, Mu‘assasat Arwīqah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.
- al-Yafī‘ī, M. b. Q. b. ‘A. (2010). *al-aḥdāf al-Sāmīyah wa-al-aḥdāth al-dāmīyah*, Dār Jāmī‘at ‘Adan.





The Theme of Death in the Narrative Experience of Mohammad Asiri

Dr. Sheima Mohammed Faleh Al-Shammari^{*}she.alshammari@uoh.edu.sa

Abstract

This study explores the theme of death, a subject that has preoccupied humanity throughout history, as portrayed in the works of Mohammad Asiri. His literary output is distinguished by the dominance of this theme, making it a focal point for analysis. The research begins with an introduction and a theoretical foundation outlining its framework, justifications, and key terms, followed by six sections. These sections examine various aspects of death in Asiri's narratives, including thresholds and departure semiotics, the moment of death, the duality of presence and absence, its dramatic nature, its connection to life's details, and the strategies used to express it. Employing a semiotic approach, the study uncovers the implicit meanings and hidden significances within his language. The findings reveal Asiri's diverse methods of addressing death, his preference for symbolism and indirect expression, and his tendency toward condensed, poetic, and symbolic formulations, particularly in the very short story form.

Keywords: Theme of Death, Artistic Vision, Saudi Story, Narrative Discourse.

* Associate Professor of Modern Literature and Criticism, Department of Arabic Language, College of Arts and Letters, University of Hail, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Shammari, S. M. F. (2025). The Theme of Death in the Narrative Experience of Mohammad Asiri, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 226 -243.

© 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.



ثيمة الموت في التجربة القصصية عند محمد عسيري

* د. شيمة محمد فالح الشمري

she.alshammari@uoh.edu.sa

ملخص:

يعالج هذا البحث قضية شغلت الإنسان على مر العصور، هي قضية الموت، المصير المحتوم للنفس البشرية، وتأتي أهمية البحث من محاولة رصد رؤية الموت التي برزت في مدونة الكاتب محمد عسيري؛ إذ إن ما يلفت الانتباه في هذه التجربة القصصية هو حضور هذه الثيمة بشكل طاع على الموضوعات الأخرى، فكان ذلك مسوغاً لتناول هذه الثيمة في نتاجه، وقد قُسم البحث إلى مقدمة وتمهيد تناول التأسيس النظري للبحث، ومسوغاته ومصطلحاته، وستة مباحث، تناول الأول منها: العتبات وسيميائية الرحيل، وتوقف الثاني عند سيميائية اللحظة الطللية للموت، ودرس المبحث الثالث الموت وثنائية الحضور والغياب، وتناول المبحث الرابع درامية ثيمة الموت، وتوقف المبحث الخامس عند الموت وتفاصيل الحياة، وفصل المبحث السادس القول في إستراتيجيات التعبير عن ثيمة الموت. وقد اعتمد البحث المنهج السيميائي في الكشف عن دلالات هذا الحضور المضمر وما تخبئه اللغة من دلالات، ومن أبرز ما توصل إليه البحث من نتائج: تنوع سُبل معالجة الكاتب لثيمة الموت، وانحيازه إلى الترميز والتعبير غير المباشر عن أشكاله، كما لاحظنا انحياز الكاتب إلى التكتيف واعتماد الصياغة الشعرية والرمزية في التعبير عن هذه الثيمة، ولاسيما في الفن القصصي المعروف بمصطلح القصة القصيرة جداً.

كلمات مفتاحية: ثيمة الموت، الرؤية الفنية، القصة السعودية، الخطاب القصصي.

* أستاذ الأدب والنقد الحديث المشارك - قسم اللغة العربية - كلية الآداب والفنون - جامعة حائل - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الشمري، ش. م. ف. (2025). ثيمة الموت في التجربة القصصية عند محمد عسيري، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 226-243.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

مقدمة:

شغلت قضية الموت الإنسان منذ وجوده على هذه الأرض؛ كونها المصير المحتوم لكل كائن بشري، وقد شكلت هذه القضية محوراً رئيساً في الأدب منذ أقدم العصور، فحضرت بقوة في النصوص الأدبية القديمة، ومن أقدم الوثائق التي تناولت قضية الموت، ما ورد في ملحمة جلجامش، التي تصور موت أنكيديو، صديق جلجامش، واكتشافه المأساوي لحقيقة الموت التراجيدية عندما قال: "أي نوم هذا الذي غلبك وتمكن منك؟ لقد طواك ظلام الليل فلم تعد تسمعي، إذا ما مت؛ أفلا يكون مصيري مثل مصير أنكيديو؟ ملك الحزن والأسى روحي، وها أنذا أهيمن في القفار والبراري خائفاً من الموت" (شورون، 1984، ص 22).

وهذا الموقف يحاول تقديم محاكاة صريحة للموقف الإنساني تجاه كراهية الموت (عبد الخالق، 1987، ص 11، 12)، على الرغم من التصدعات العميقة التي أصابت النفس البشرية، وتبرز هذه الحالة تجرد الكثير من البشر من سماتهم البشرية، خاصة في ظل الحروب ومشاهد الإرهاب التي تفسد سكينه الحياة. وانطلاقاً من هذه الرؤية التي تنحاز للطبيعة الإنسانية وتسعى إلى تكريس منظومة أخلاقية تحترمها، وتتصدى لمنطق الحرب الذي يفرض مشاهد الموت المتكررة، تناول العديد من الأدباء هذه الحالة البشرية المستعصية على الفهم، وقدموا نصوصاً أدبية تسعى إلى مقاربة هذه التجربة الإنسانية، متوقفةً عند الجوانب الموجعة منها. وقد حضرت ثيمة الموت بوضوح في الأدب العربي بمختلف مراحلها، سواء في النصوص النثرية، أم الشعرية الحديثة. وفي هذا البحث، نسعى إلى رصد تحولات هذه المقولة وتجلياتها في تجربة القاص محمد عسيري.

التمهيد:

الكاتب والقاص محمد أحمد عسيري، من الأصوات القصصية البارزة في المملكة العربية السعودية، وهو من مواليد جازان عام 1976م، كتب في صحيفتي البلاد وعكاظ، وصدرت له ثلاث مجموعات قصصية، هي: (روائع مبعثرة) عام 2012، و(رقصة العجر) عام 2014، و(شال أحمر وقبعة صفراء) عام 2021. ويركز هذا البحث في دراسته التطبيقية على المجموعتين الأخيرتين. إضافة إلى ذلك، أصدر عسيري كتاباً، وهو عبارة عن نصوص مفتوحة بعنوان: (يغفو الشتاء في أبريل) عام 2016. وكتاب آخر بعنوان: (في زرقاة الكتابة) عام 2019، وهذا الكتاب تضمن قراءة في سيرة ثلاثة وثلاثين أديباً ومفكراً عالمياً، وعربياً، وسعودياً.

تتميز تجربة محمد عسيري القصصية بانتهاجها نمط القصة القصيرة جداً، الذي يتسم بالاختزال والتكثيف، حيث تتقلص المساحات السردية في قصصه إلى حدود لا تتجاوز الصفحة الواحدة في كثير من الأحيان. يظهر في هذه التجربة انحياز واضح نحو لغة سردية غنية بالمجاز، مع اهتمام خاص بتفاصيل الحياة الهامشية التي لا تثير انتباه القارئ العادي، لكن الكاتب يلتقطها ليعيد إحياءها وإبراز جمالها. كما تحفل قصصه بمشاهد وذكريات تعود إلى الماضي، مثل حكايا الجدات وغيرها من الصور التي تنبض بالإنسانية، مع تركيز على القيم الإنسانية الكبرى والهموم اليومية البسيطة. وبرز في مدونته المدروسة حضور ثيمة الموت كأحد الموضوعات المحورية، التي تجلت بصور مباشرة وغير مباشرة، مما جعلها محوراً جديراً بالدراسة في هذا البحث.

وثمة مسوغات عدة دفعتنا لاختيار ثيمة الموت في التجربة القصصية عند القاص محمد عسيري، يمكن إبرازها بالنقاط الآتية:

- 1- على حد علمنا، لم تحظ التجربة القصصية للكاتب محمد عسيري بأي دراسة أكاديمية متخصصة، رغم حضورها البارز والمؤثر في المشهد القصصي السعودي.

2- نضج التجربة القصصية للكاتب محمد عسيري، وتنوع أشكالها، فقد اعتمدت نمط القصة القصيرة، ونمط القصة القصيرة جدًا.

3- تميز التقنيات التعبيرية لدى الكاتب، فهو لا يعالج موضوعاته بطريقة تقليدية، وإنما يحاول ارتياد أشكال تعبيرية متعددة في بناء القصة قائمة على التناص تارة، والميل إلى التكتيف والترميز تارة أخرى، مع اعتماد لغة قائمة على الاقتصاد والشعرية.

4- حضور ثيمة الموت بشكل مكثف في أعمال الكاتب، وهو أمر نادر في السرد القصصي، إذ يكاد هذا الموضوع يهيمن على نتاجه ويُقصي الموضوعات الأخرى.

5- محاولة الكشف عن أبعاد رؤية الموت في هذه المدونة، والوقوف عند تشكيلاتها الدلالية على صعيد بناء النص القصصي وعلى صعيد العنوان والصياغة اللغوية لهذه الثيمة.

وبناءً على ذلك، فإن البحث يحاول الإجابة عن جملة من الأسئلة، أبرزها:

- كيف برزت ثيمة الموت في العتبات النصية في المدونة المدروسة؟
- كيف حضرت ثيمة الموت في بناء القصة وفق ثنائية الحضور والغياب، وما أشكال هذا الحضور، وما العلاقة بين مقولة الموت وتفاصيل الحياة؟
- ما أبرز التقنيات التشكيلية في التعبير عن ثيمة الموت؟

وبحسب علمنا، لم يتم تقديم أي دراسة علمية متخصصة تسلط الضوء على تجربة القاص محمد عسيري، ومعظم ما كُتب عنه يقتصر على مقالات صحفية تُعرف بإصداراته، دون التعمق في تحليل جماليات أعماله أو استكشاف مكانتها في سياق السرد القصصي السعودي.

وقد اعتمدنا في الإجراء التطبيقي على المقاربة السيميائية، إذ تساعدنا على تأويل كثير من العلامات اللغوية ذات الطبيعة الترميزية المشفرة التي تحاول أن تشي بالدلالة أكثر من التصريح بها، لا سيما مع ميل الكاتب إلى نمط القصة القصيرة جدًا، وإلى تقنية التكتيف والترميز في بناء الدلالة في النص.

وبناءً على ذلك، قُسم البحث إلى مقدمة توقفت عند ثيمة الموت، ثم التعريف بالمدونة المدروسة والمصطلحات الأساسية للبحث انطلاقاً من أنها إستراتيجية أساسية في بناء النص الشعري الحدائي. ثم تناول البحث أنماط البنى التركيبية للعناوين في المدونة المدروسة، ووقف عند الوظائف الجمالية البارزة التي ظهرت في العناوين، ليختم البحث بالنتائج التي توصل إليها.

ويظهر في البحث أربعة مصطلحات رئيسة، هي: الثيمة، والرؤية، والتشكيل، والسيميائية، ولا شك أن مجمل هذه المصطلحات لم تعد بحاجة إلى تنظيرات تعريفية وتأسيسية؛ نظراً لكثرة الدراسات التي تناولتها بالتنظير والتحليل، ومن هنا فإننا سنحدد على عجلة في هذه الفقرة التعريفية مرادنا التنظيري الذي ننطلق منه في دراستنا التطبيقية لتجربة القاص محمد عسيري.

الثيمة:

هي: "الفكرة المتواترة في العمل الأدبي" (يقطين، 1985، ص 232)، أو "هي ما يدور حوله الأثر الأدبي سواء أدلّ عليه صراحة أم ضمناً" (وهبة، والمهندس، 1984، ص 396)، ويمكن القول: إنّ الثيمة هي مقولة ملحة في أعمال الكتاب يتردد صداها في غير عمل من أعماله، فتحضر في صور مختلفة حسب مقتضيات العمل الفني، فهي تشكل مقولة أساسية من مقولات المبدع يريد التعبير عنها، وتكرار المقولة الواحدة هو تعبير عن خيار وجودي، بحسب تعبير رولان بارت (كولو، 1997،

ص 35). وبناءً على ما سبق، يمكن ملاحظة أن مجمل التنبهات المتعلقة بهذا المصطلح تتفق على فكرة أساسية، وهي أن الثيمة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالموضوع الذي يشغل ذهن الكاتب، سواء بطريقة واعية أو غير واعية. ومن هذا المنطلق، اخترنا استخدام هذا المصطلح للإشارة إلى مقولة الموت في قصص محمد عسيري، نظراً لما يحمله من دلالات عميقة وإحياءات منطقية تنبثق من تجربة الكاتب.

الرؤية:

يشير الأصل اللغوي لكلمة (الرؤية) إلى النظر بالعين، والقلب، والنظر بالقلب يعني المعرفة أو العلم بالشيء. ونلاحظ أن المادة اللغوية تشير أيضاً إلى مفهوم التصور الذهني. أما في الاصطلاح فيعود هذا المصطلح إلى الفلسفة الألمانية، وكان كانت أول من أدخله في كتابه: نقد ملكة الحكم (كانط، 2005، ص 77). ويُستخدم هذا المصطلح للإشارة إلى "تعبير عن موقف عام تجاه الحياة" (دورتيه، 2009، ص 453)؛ أي إنها رؤية تشمل "تمثلاً عاماً عن الواقع (العالم الفيزيائي والاجتماعي)، وتُعد نمطاً من الالتزام الوجودي (دورتيه، 2009، ص 453).

التشكيل:

يقوم فهمنا لمصطلح التشكيل على أنه: "الرؤى الناتجة عن تفاعل المبدع مع الكون المحيط به وتأثره به، وهذا ما يجعله يعيد تشكيل أشياء ذاك الكون عبر أدواته الإبداعية لتصبح معادلاً لوجدانه وأفكاره. فالتشكيل بناءً على ذلك هو عملية الصبرورة التي تؤول إليها الأشياء لتحقيق وحدة متماسكة مترابطة، ووجود جديد يهدف تمثيل النزوع الجمالي لدى المبدع" (الطالب، 2007، ص 14). ولما كان نصنا المدروس هو نصّ لغوي، فهذا يعني أنّ أداة مبدع هذا النص هي (الكلمة)، التي تعد المادة الأولية الخام للتشكيل اللغوي والدلالي. "فالتشكيل هو الطريقة التي يصوغ فيها الشاعر تلك المادة الخام (الكلمة)، في تشكيلات دلالية مختلفة تحقق الامتزاج والتفاعل والتماصك الذي يربط بينها بهدف تصوير عوالم المبدع (المرسِل) الجمالية ورواه الفنية" (الطالب، 2007، ص 14-15).

السيمائية:

إن هذا المصطلح لم يعد بحاجة إلى مقدمات تعريفية؛ نظراً لغزارة ما كتب حوله، لكن من المهم الإشارة إلى الأساس التنبهري الذي يستند إليه هذا البحث في قسمه التطبيقي، فالدلالة الرئيسة للسيمياء في اللغة هي العلامة، وعُرفت السيمائية منذ نشوئها بأنها: "العلم الذي يدرس العلامات والنظم الثقافية" (الزامل، 2014، ص 12). وتقوم السيمائية على تحليل "شفرات النص التي تظهر في العلامات، فالعلامة تحمل شفرات مهمة غامضة" (الزامل، 2014، ص 13)، وكذلك دراسة شكل المعنى في نص معطى (واصل، 2018، ص 103، 104، واصل، 2023)؛ مما يجعلها أداة فعالة لفهم النصوص وإضاءة دلالاتها العميقة.

ويتكئ التحليل السيميائي "على اللسانيات البنيوية، أو يلتقي معها جملة من الأسس النظرية والإجراءات التطبيقية. لا يكتفي المنهج السيميائي بدراسة النص في إطار البنية اللغوية الداخلية، وتفسيره في حدودها، بل يتجاوز ذلك؛ إذ يحاول الوقوف على كل الملاحظات الخارجية لفضاء النص، وإدراك الظواهر الاجتماعية، والنفسية، والثقافية الخفية، في جوانبها التواصلية، اللغوية منها، وغير اللغوية، بما في ذلك طبيعة الإشارات، وأنساقها، وخصائصها؛ بغية تحقيق أكبر قدر من القراءات الاحتمالية، بحيث يظل النص مفتوحاً على قراءات أخرى" (لخضر، د.ت، ص 45).

وبذلك فالسيميائية هي: دراسة حياة العلامات داخل الحياة الاجتماعية، والتحليل السيميائي للنص هو: دراسة النص من جميع جوانبه دراسة سيميائية تغوص في أعماقه، وتكشف مدلولاته المحتملة، مع محاولة ربط النص بالواقع وما يمكن الاستفادة وأخذ العبر منه.

المبحث الأول: العتبات سيمياء الرحيل والغياب

لعل من أبرز الأسئلة التي قد يوجهها الكاتب لنفسه أو يطرحها الآخرون عليه: لماذا أكتب؟ ولماذا يكتب الكاتب عمومًا؟ وفي محاولة لمقاربة الإجابة، يمكن القول: إنّ الكتابة فعل إنساني تعويضي، ومواجهة مباشرة مع كل ما يبعد الإنسان عن واقعه المليء بالمأسى والقبح. إنها الشكل الأمثل لتحقيق الذات ومواجهة الموت، حيث تمثل الكتابة صمودًا في وجه الزمن، وسعيًا للتغلب عليه بترك أثر مستدام في الحياة. كما أنها بمثابة التفاتة نحو أشخاص ساهموا في تشكيل الحياة، حتى وإن بقوا على هامشها.

وعند النظر إلى مقولة الموت من هذا المنظور، نجد صدى لهذه الفكرة في تجربة القاص محمد عسيري، لاسيما في عتبات نصوصه التي تمثل صوته الحقيقي وشخصيته الحاضرة، حتى عندما تتوارى خلف شخصيات قصصه. يتجلى ذلك في إهداء مجموعة (رقصة الفجر)، حيث يوجه الكاتب إهداءه إلى والده الذي رحل بهدوء وخبأ أحزانه ليكبر الأبناء بسلام، ليبرز بذلك البعد الإنساني والعاطفي العميق بقوله:

"... لوالدي الذي عاش في هدوء ورحل في هدوء... لقلبه الذي خبأ أحزانه بعيدًا عنّا لنكبر بسلام..." (عسيري، 2014،

ص 9).

يُوظّف الكاتب في هذا السياق "الرحيل" كناية عن الموت، وظهر رمزًا يقدم الموت بصورة لطيفة وغير صادمة. يبدو أن الكاتب قد اختار هذا التعبير بعناية ليخفف وطأة الفقدان، ولإظهار والده في صورة لا تخضع لفكرة النهاية المطلقة. فالرحيل هنا يحمل دلالات ضمنية تشير إلى إمكانية العودة أو إلى فكرة الانتظار المستمر، ذلك الانتظار الذي لا ينتهي، وكأن الكاتب يترك مساحة للأمل في لقاء جديد، مهما بدا ذلك بعيد المنال.

وفي مجموعة: (شال أحمر وقبعة صفراء)، نقراً: "إلى فؤاد عزب، الإنسان الذي أدهشني في حياته وأدهشني أكثر في غيابه، إلى "الفؤاد" الذي كان يمشي في الأرض خفيفاً كاملاً في قلبه الكبير الحب والسلام والطمأنينة، إلى فؤاد عزب الذي كان يعتني بنا، سلام عليك وعلى روحك البيضاء في سلامها الأبدي" (عسيري، 2021، ص 5).

نلاحظ أنّ الكاتب يُعبّر عن الموت بألفاظ أخرى أكثر تلطُّفاً، وإضماراً، فالغياب المقابل للحياة يشير إلى الموت، ويوحى لفظ (الغياب) إلى حضور المتوفى -على الرغم من غيابه جسداً- والحضور -هنا- هو حضور معنوي بما يخلفه من ذكريات طيبة في نفس أصدقائه وأهله، إنها لفظة مُخَفِّفة من قسوة الفقد وفداحته، ونلاحظ في هذا الإهداء بروز علامتين دالتين، تتمثلان في الجنس التام، بين لفظي (فؤاد، والفؤاد)، فالأولى دالة على اسم الراحل وهو الكاتب فؤاد عزب، الذي أهداه المجموعة القصصية، وعلامة (الفؤاد) التي استثمرت ما يدل عليه الاسم، فالفؤاد هو القلب بكل ما يحمله من سمات إيجابية، فهو دال على الحب، والسلام، والطمأنينة، وقد نقل الكاتب كل هذه السمات إلى صديقه المتوفى، وجعلها مكتملة فيه، عبر تعريف اللفظ (الفؤاد)؛ لتدل على كمال هذه الصفات فيه.

ويأتي التعبير عن الموت في المقطع السابق بتلطف وكنايات تشير إلى الموت من دون أن تذكره لفظاً، فعبارة: (سلام عليك وعلى روحك البيضاء في سلامها الأبدي) دالة على افتقاد ورحيل، فيشير التركيب النعني (الروح البيضاء) إلى ما تحمله

تلك النفس من نقاء ومحبة للآخرين، و(السلام الأبدي) هو المرحلة الأخيرة التي تنتقل فيها الروح من صخب الحياة ومواجعها إلى مرحلة السلام والسكينة، كما يأمل الكاتب لفقيده الراحل.

وفي المجموعة ذاتها يلي الإهداء عبارة تفرّدت بصفحة مستقلة دوّن عليها الكاتب ما يلي: "في كل مرة أكتبُ، أشعر أنني أودّع أشياءي التي أحبُّ" (عسيري، 2021، ص 6).

إننا أمام عبارة مفتاحية، تُقدّم سبباً لفعل الكتابة في تجربة الكاتب، كما تظهر في دلالة عميقة، فالوداع في هذه العبارة، هو افتقاد نهائي، أو تعبير عن موت أشياء نفتقدها، وتأتي الكتابة لتعبر عنها، إنها تعبير عن مأساة الذات البشرية في مواجهاتها مع كل ما يقض سكينتها ويوجعها. ولا شك أن هذه العتبة تشير إلى أنّ لحظة الإبداع عند الكاتب عسيري قد ارتبطت بأحداثٍ وموضوعات جعلت ثيمة الموت معادلاً موضوعياً لما يعيشه الكاتب في الواقع، فهذه الإشارات تدل بقوة على ما يكابده الكاتب من أحزانٍ برحيل مَنْ يحبّ.

وفي العناوين الداخلية لمجموعة (قصة الغجر)، نجد إشارات واضحة إلى الموت من خلال العناوين التالية: (أوجاع علي أمقاسم - تحولات كائن حي - وصية - أنا الذي سقط سهواً). ولا يبدو دالّ الموت واضحاً في هذه العناوين، بل مستترٌ توحى به الألفاظ، فلفظة (أوجاع) ترتبط بالموت الذي يسبب الوجع للأحياء الذين فقدوا (الميت)، ولفظة (تحولات) توحى بالموت؛ لأنّ الإنسان يمرّ بتحوّلاتٍ مختلفة تفضي به إلى النهاية المحتومة (الموت)، أمّا لفظة (الوصية) فهي دالّ واضحٌ وصريحٌ؛ لأنّ الوصية تُكتب أو يُوصى بها -غالباً- قبل الموت، وتأتي لفظة (سقط) لتدلّ على الموت بشكلٍ ما؛ لأنّ الموت سقوطٌ في غياهب المجهول الذي يبحث الإنسان عن مراميه وماهيته بأشكالٍ لا يمكن حصرها.

وفي المجموعة الثانية (شال أحمر وقبعة صفراء)، تظهر ثيمة الموت في العناوين الآتية: (كحلم سقط وحيداً منتصف الوقت - وصية (وهذا العنوان مكرر)، - ملامح ميت - جنازة - درس القناص الأول - وجه يابس - بقايا - انفصال - مقتل قصيدة - أماكن ميتة - مبدأ قاتل - سبب مقنع للوفاة).

وبناء على هذا التوصيف للعناوين في المجموعتين، يمكن أن نلاحظ أنّ ثيمة الموت حاضرة بقوة، ولكنها تظلّ دالاً مستترًا بشكل عام في أغلب هذه العناوين، إنها تعبيرٌ غير مباشر، إذ لا يستعمل الكاتب مفردة الموت، بل يشي بها، فالألفاظ التي توحى بالموت هي: (سقط - وصية - القناص - وجه يابس - بقايا - انفصال)؛ فالسقوط يعني الموت؛ إذ الموت سقوطٌ في عالم خفي، صورته الأساطير عالماً غير مدرك، والوصية، أشرنا إليها في عناوين المجموعة الأولى، والقناص يقتل أي يُميت، والوجه اليابس موتٌ؛ لأنّ الميت تتجمّد ملامحه ويبس وجهه، والبقايا آثارٌ تدلّ على التلاشي، والانفصال يوحى بالموت؛ لأنّ الموت انفصالٌ عن الحياة، وهذه الألفاظ يمكن عدّها موتاً غير مباشرٍ، قبل قراءة النصوص القصصية، ثم يأتي فعل قراءة النص ليؤكد تلك الدلالة.

وتأتي الألفاظ الصريحة المعبرة عن الموت في العناوين في المرتبة الثانية، وتظهر في عناوين: (ميت - جنازة - مقتل - ميتة - قاتل - وفاة) (عسيري، 2021)، وهي ألفاظٌ تدلّ على الموت بشكلٍ مباشر وبأحوال مختلفة.

وهكذا تتجلى ثيمة الموت في العناوين والعناوين بشكلٍ مباشرٍ وغير مباشرٍ، وفي ذلك تأسيسٌ عتباتي لثيمة الموت في المتن القصصي، فالعنوان اختزال دلالي لمضمون القصة.

المبحث الثاني: سيميائية اللحظة الطللية للموت

إذا كان مفهوم هذه الوقفة قد برز في الشعر من خلال مقدمات الشعراء التي يصفون فيها لحظات دمار المكان الذي غادره الأحبة، فإنّ ظلال هذه الوقفة ستنتقل بتشكيلات سردية أخرى لتصف لحظات الضعف الإنساني أمام أطلال الروح في

وقفها عند مغادرة أناس لهذه الحياة، إنها لحظة استجابة درامية لما يفعله الغياب في النفس البشرية، وقد ظهر ذلك بشكل واضح عند القاص محمد عسيري في نصين: الأول (أوجاع علي أمقاسم)، والثاني (لقطة خلفية).

تقدّم القصة الأولى شخصية (علي) وهو بعيدٌ عن وطنه، يعيش حياةً قاسية خاصة بعد فقده زوجته التي ماتت بالطاعون، فنجد ثيمة الموت واضحة في قوله: "الأوطان التي هرب منها نهائياً ونعود إليها خلسة مع العتمة لا نستحقها" (عسيري، 2014، ص 15)، ونستدلّ على الموت في اللفظتين (هرب - العتمة)، فالهروب من الوطن موتٌ من نوعٍ آخر؛ فحين يترك الإنسان وطنه يصابُ بالكآبة والخوف والشّعور بالفقد، وهي طقوس جنازّة إلى حدّ كبير، و(العتمة) دالٌّ يوحي بالظلام والسواد والخوف... إلخ، وهي الطقوس الجنائزّة نفسها.

وفي قوله: "مع الفجر يخرج إلى مزرعته كريمة طائر.. يفرك وجه الصبح بلحيته وخشونة قدميه.. يدوس التراب البارد برفق وكأنه يخشى عليه الاختناق" (عسيري، 2014، ص 15)، تتجلى ثيمة الموت من خلال لفظتين صريحتين، هما: (التراب - الاختناق)، فالتراب دالٌّ وثيق الصلة بمدلول الموت؛ لأنّ الميت مصيره إلى التراب، وحين يضاف إلى دالّ (البارد) تصبح الدلالة أكثر وضوحاً، أمّا دالّ (الاختناق) فهو أيضاً يرتبط بمدلول (الموت)؛ لأنّ الاختناق أحد أشكاله.

إننا أمام وقفات طلبية تصف ما يعتري النفس البشرية عندما تفقد من تُحب، ففي العبارة: "تدفنهم ببديك، ومن ثم تدبر ظهرك عنهم وكأنهم لا يعنون لك.. إنها حياتنا نشم فيها اقتراب الموت كما نشم المطر" (عسيري، 2014، ص 16) تبدو ثيمة الموت بشكلٍ مباشرٍ في لفظة (تدفنهم) ولفظة (الموت)، أمّا لفظة (حياتنا)، فتأتي صفةً لا مندوحة عنها، فهي التقيض الذي يحتوي الموت، ذلك الموت الذي نشمه فيها، ويمدّ لنا لسانه ساخراً، منتصراً، هازماً اللذات، ومفارقاً الأحباب.

ويختار الكاتب عسيري لشخصياته التي عاشت على هامش الحياة حياة بسيطة، ليصور لنا عالمها النفسي والروحي ومواجهها، نلاحظ ذلك عندما يصف شخصية بطله في القصة بقوله: "شبح بسيط من زمن المطحونين في الأرض. عندما يحكي عن زوجته التي سرقها الطاعون فإنه يموت آلاف المرات..." (عسيري، 2014، ص 16).

فالموت يحاصر الشخصية من جميع الجهات، ويطلّ في الألفاظ: (المطحونين - الطاعون - يموت)، فالمطحونون دالّ يوحي بمدلول (الموت) بشكلٍ غير مباشرٍ، فهم أموات وهم على قيد الحياة، تطحنهم الحياة بلا هوادة ولا رحمة، أمّا (الطاعون)، فهو دالٌّ روى عنه تاريخ الإنسانية ما رواه، إذ إنّه حصّد من الأرواح أكثر ما حصّده الحروب، ولفظة (يموت) هي الثيمة المسيطرة على القصة التي تتعزز عبر عبارات سردية تظهر علاقة الشخصية بالمكان، وعبارات تظهر مصير هذه الشخصية التي تغادر الحياة من دون أن يعرف أحد مصيرها، فيقول: "(كان دائماً ما يردّد أنّه على مشارف الموت)" (عسيري، 2014، ص 16)، و"عندما تشتد الشمس ينتقل ليجلس في ظل جدار بلا ملامح" (عسيري، 2014، ص 17)، و"اختفى، بحثوا عنه ولم يجده" (عسيري، 2014، ص 17).

فالألفاظ: (الموت - بلا ملامح - اختفى)، و"كان مجرد ظل يجلس في ظل.. والظلال لا تبقى كثيراً" (عسيري، 2014، ص 18)، و"لا أحد يعرف إلى أين ذهب علي أمقاسم" (عسيري، 2014، ص 18)، كلها تشير إلى هامشية هذه الشخصية، فالظل سريع الاختفاء والزوال، كحال هذه الشخصية التي ارتضت أن تكون ظلاً، ولكنه الظل الذي يشير إلى سذاجة حياته، وعمق ما تضرره، فالحياة لحظة سريعة خاطفة، لا يفتأ أن يتحول فيها الإنسان إلى حكاية من حكايات الماضي، بكل ما يحمله إرثه من مواجه ومواجه، لقد كان بطل القصة ظلاً، لم يبق كثيراً، ولم يعرف أحدٌ أين ذهب، فالموت أيضاً مصيرٌ مجهول.

وفي القصة الثانية (لقطة خلفية)، يتمازج فيها البصري/الصورة الفوتوغرافية لإنسان حقيقي (صورة الأستاذ الكاتب والصحفي محمد صادق دياب رحمه الله)، كما تشير عتبة الإهداء في مقدمة القصة، ويورد الكاتب في القصة صورة فوتوغرافية

له ملتقطة من الخلف تُظهر ظَهْرَ إنسان فقط مغادرًا في المطار، ويشير توصيف الصورة في أسفلها إلى أنها الصورة الأخيرة له في رحلته الأخيرة إلى العلاج.

وبذلك فالقصة تجمع بين الدلالة المرجعية الواقعية، فهي مرتبطة حقيقة بهذا الرجل، وهو المحرّض لفعل السرد، وبين الدلالة الإيحائية التي تنقل السرد من الواقعي بمعناه التقريري إلى المتخيل الذي يمزج به في خانة السرد الفني، ويبعده عن النزعة التسجيلية من ناحية. ويحمله الرؤية الفلسفية التي يريدها الكاتب من ناحية ثانية، إننا أمام نعيٍ طلي لحياة كانت ضاحجة بالحركة والإبداع، فتحوّلت إلى سكونية وهدوء بفعل الموت، فشكّلت الصورة الفوتوغرافية محرّضًا سرديًا لكتابة النص؛ إذ الوقوف أمام صورة أخيرة لرجل يدير ظهره مغادرًا المطار، ستصبح ذات دلالات أخرى أكثر عمقًا، إنها إدارة الظهر لوداع الحياة، وهذا ما نلاحظه من خلال رصد الكاتب لتلك الحالة الطليّة التي تتوقف عند بقايا الرجل في هذه الحياة: أي صورته:

- "لقطة خلفية لرجل يفيض بالحكايات كشجرة النيم التي كان يغني لها..". (عسيري، 2014، ص 19): تبدو ثيمة الموت غير مباشرة من خلال الفعل (كان)، فهو لم يعد موجودًا، ولم يبقَ منه سوى صورةٍ خلفيّة، يمكن أن نفسّر دلالتها بأنّها لحظة وداع للحياة.
- "تروي عن والدها الذي طالما أسكن الحكايات شبابيك ذكرياتنا" (عسيري، 2014، ص 21): يمكن استخلاص ثيمة الموت من خلال الفعل الماضي (أسكن) مقترنًا بالدالّ (ذكرياتنا)، فالقصة عن إنسانٍ مضى، وظلّ عالقًا بالذكريات.
- "وهو يدير ظهره للحياة" (عسيري، 2014، ص 21): إننا أمام قراءة للصورة الفوتوغرافية التي توردها القصة للمتوفى، بكل ما يشير إليه الفعل المضارع من قصيدة الفعل، أو استسلام للموت.
- "لم يكن يفكر بالموت.."، "قال: فأننا لا أخشى الموت"، "ماذا يعني الموت لرجل قارب من السبعين؟" (عسيري، 2014، ص 21)، العبارات الثلاث تعكس لفظ (الموت) بشكلٍ مباشرٍ، لكنّها تؤكّد صورة العجز والاستسلام لمنطقية الموت في هذه اللحظات (التقدم في العمر، والمرضى) إنها مقدمات تبيّن له.
- "كانوا ينتظرون عودته من خلف الضباب مبتسمًا كوجه مدينته العروس"، و"خرج وحيدًا من زوايا الصورة وظلت فقط مجرد لقطة خلفية" (عسيري، 2014، ص 22) فالانتظار رغبةً بالعودة، لكنّ العبارة الختامية للقصة تعكس خيبة الأمل، فلا عودة، إنّما لقطة خلفية تؤكّد الرّحيل والغياب، تؤكّد (الموت) وتترك السرد في حالة وقوف طلي أمام صورة فوتوغرافية/ طلل جديد يقف عليه السارد في مراجعة مواجهه، كما كان يفعل الشاعر القديم في وقوفه على أطلال درست وغابت عنها الحياة، ولم تبق سوى الذكريات.

المبحث الثالث: الموت وثنائية الحضور والغياب

ترتبط درامية ثنائية الحضور والغياب في السرد القصصي عند الكاتب عسيري بمقولة الموت، من خلال رصد حالات اجتماعية متنوعة، لعل أبرزها ما يظهر في قصتين هما: (أنا الذي سقط سهواً)، و(سخرية الأبواب).

وأول ما يلفت الانتباه في قصة (أنا الذي سقط سهواً) أنّ الكاتب يجعل الراوي فيها شخصية الميت ذاتها، فهي تروي حكايتها ومعاناتها، فالمُتوفى هو الابن الأوسط لعائلة ما، وبهذا ينتقد الكاتب عرفاً اجتماعياً تمثّل في عناية العائلة بالابن الأكبر والابن الأصغر، ومن ثم قد يخسر الابن الأوسط شيئاً من العناية التي حظي بها أخواه، فيترك ذلك في نفسها أثراً غائراً، ولا شك أنّ ذلك ليس مقصوداً، وهو ما تشير إليه عتبة العنوان بعبارة (سقط سهواً)، فالسهو هو فعل غير مقصود، ويفتتح الراوي حكايته بتوصيف حالته:

"كان أبي يغني للحقل، وكنت وإخوتي من خلفه نردد الغناء، لم يكن ينتبه لي لأنني كنت أوسطهم،... حتى هبّت ذات مساء عاصفة حمراء، كانت عاتية، مظلمة، تقفلت الروح..." (عسيري، 2014، ص 54).

إنَّ الموت يصبح سبباً لنقل الشخصية/ الطفل من مركز الإهمال/ السهو، إلى مركز العناية والاهتمام، ويبقى مكانه فارغاً، فتبحثُ أمه عنه في وجوه المارة، ويصبح أبوه أكثر اهتماماً به، لكنّه لن يجده لينادي به باسمه، فيقول على لسان البطل: "ما زال مكاني خالياً.. وأمي تبحث عني في وجوه المارة، أما أبي، فلقد أصبح أكثر اهتماماً بي، لعله إن وجدني يوماً يناديني باسمي" (عسيري، 2014، ص 55). فالموْتُ في القصّة حاضرٌ من منطلقها إلى مستقبلها، يعبرُ هادئاً مؤملاً، صامتاً.

وفي قصّة (سخرية الأبواب) يأتي الموتُ من خلال الحديث عن الجارة العمياء التي ظلّت تسأل الأبوابَ عن ابنها الذي خطفته الحرب، ولم ينل منها اليأس كما فعل البطل، فيقول: "جارتنا العمياء التي خطفت الحرب ابنها الأخير لم يهزمها اليأس كما فعل معي.."، و"كانت هي تسأل الأبواب الموصدة عن ابنها، وما إذا كانت الحرب قد أنهت أوجاعها" (عسيري، 2014، ص 57)، فالبطلُ يائسٌ وهو حيٌّ، أمّا الأمُّ الثكلى فتصارع من خلال السؤال باحثّة عن سبيلٍ لإنهاء أوجاعها، إنها تواجه غياب ابنها وموته بقوة حضوره في داخلها.

المبحث الرابع: درامية ثيمة الموت

تبرز النزعة الدرامية في بناء القصة عند محمد عسيري في تنمية الصراع بين المتضادات، وتتمثل أبرز ثنائية صراعية بالتناقض بين الحياة والموت، ذلك التناقض الذي يصل إلى أقصاه في قصة (درس القناص الأول)، من خلال رصد المفارقة بين مهنة القناص ووظيفته القائمة على إنهاء الحياة، وبين تفاصيل حياته مع أسرته، فالدرس الأول الذي يتعلمه ذلك القناص يأتي على النحو الآتي:

"كي تصبح قناصاً بارعاً، عليك أن تسدد في منتصف الرأس، أو في الجهة اليسرى من الصدر قليلاً نحو الأسفل، ولكن الرأس متاح أكثر، حيث لا حواجز تمنع الرصاصة من تذوق أفكار الهدف، ولعل آخر أمنياته" (عسيري، 2021، ص 22). إننا أمام درس في الموت، يصبح فيه تحديد المواضيع القتالة في جسد الإنسان بلغة حيادية خالية من المشاعر مؤشراً على البراعة، من دون أي شعور بالرأفة أو الذنب، إنها لغة محايدة تجعل من القنص مهنة كأي مهنة أخرى تحتاج إلى إتقان وبراعة، ويصبح فيها الطرف الآخر هدفاً، وهنا يضع الكاتب كلمة الهدف بين أقواس ليبدل ذلك على احتجاج، وعلى أنّ العبارة خارجة عن السياق الإنساني، إنّ هذه اللفظة تجعل من الإنسان شيئاً مجرداً من البشرية، فهو يشبه أي هدف آخر (دمية، درينة...)، تخلو ذات القناص من المشاعر تجاهه، فالقناص البارع ينبغي أن يحبس مشاعره وعواطفه في مكان مظلم؛ كي لا تشوش أفكاره، وألاً يسأل عن عمر الهدف، "وما إن كان لديه أمٌ تنتظر عودته...".

وتكمن براعة الكاتب في تنمية الصراع في السرد القصصي، من خلال إظهار المكافأة التي سيحظى بها ذلك القناص عند إتقان عمله: "إجازة يقضيها مع زوجته وأطفاله، يعلمهم الموسيقى، ويقرأ عليهم قصص المغامرات الساحرة، ويطعمون الطيور البيضاء عند البحيرة".

إننا أمام موقف آخر يتحول فيه القناص إلى إنسان يحاول أن يجلب الحياة والسعادة لأسرته (الموسيقى، قراءة القصص، وإطعام الطيور)، وهي أفعال تتناقض وتتناقض مع الموت الذي يجلبه للآخرين، إننا أمام تبدل في المشاعر عند القنص، ومشاعر فياضة في التعامل مع الأسرة، يصبح فيها الموت عملاً روتينياً، يخلو من المشاعر البشرية، إننا أمام لحظات من الأنانية في المشاعر، تجعل كل ما هو خارج نطاق الذات أمراً لا قيمة له، في أقصى تجرد للذات البشرية عن كل ما يجعلها تحيا مشاعر الآخرين وتتعاطف معهم وتجعل من حياتهم جزءاً من حياتها، إنّ القصة لحظة محاكمة للمشاعر البشرية في تحولاتها المتناقضة، وتخليها عن كل ما يعزز إنسانيتها، وهنا يبلغ الصراع ذروته.

المبحث الخامس: الموت وتفاصيل الحياة

ثمة تفاصيل كثيرة تحول الحياة إلى سيرة للموت المجازي، عندما يتخلى الإنسان عن تفاصيل الحياة، فلا يحياها كما ينبغي، هنا تفقد الحياة قيمتها، وتصبح معادلاً للموت، وقد حضرت أشكال كثيرة تشي بهذا الفقد، ففي قصة (وصية) التي تشير إلى وصية خلفها الأب المتوفى لابنه، نقرأ وصية مختلفة، تدل على خبرة في الحياة، حاول الأب اختزال تلك التجربة بوصية يقرأها الابن بعد انتهاء فترة العزاء، فقد ختم الأب حياته بعبارة شعرية تلخصها العبارة الآتية: "ابني العزيز.. أعلم أنك حزين الآن، ولكن عليك أن تتجاوز حزنك، وتفهم جيداً ما أعني، حتى لا ينتهي بك المشوار وحيداً مثلي كذئب عجوز ينتظر حلقة الليل ليطلق العواء الأخير" (عسيري، 2021، ص 13).

فالوصية تمثل الخلاصة لتجربة الأب مع الحياة، التي يختتمها وحيداً عجوزاً منتظراً مصيره المحتوم بوحشة، وقد بقي منزوياً بعيداً في حياته، وهو ما ينبغي لولده ألا يقع فيها، ومن هنا جاءت الوصية حافلة بالنصائح الدالة على ما يمنح الحياة قيمة وجمالية، وتتمثل في جملة من النصائح والإرشادات التي غابت عن الأب، ويريد من ابنه الالتفات إليها، إنها تفاصيل الحياة البسيطة والجميلة التي تمنح الحياة قيمة، والمتمثلة بقوله:

"اصنع لنفسك جسراً بين نهريْن، اقرب من الأشياء التي تحبها ولا تخجل"، و"فتش عن السعادة التي تجدها في داخلك"، و"ردد أغنيتك المفضلة والباح مَرْدَحَم ولا تبالي بصوتك الخشن" (عسيري، 2021، ص 14).

ويُغرق في تفاصيل الحياة البسيطة، فينصحه بشرب القهوة في الصباح، والركض حافياً تحت المطر، وعدم الانزعاج من النظرات المتطفلة، وألا يكون مؤدباً أكثر من المعتاد عند مصادفة سيدة جميلة في نزهة ما.

فالوصية تمنع في إعطاء الحياة قيمة إنسانية، عبر الإغراق في تفصيلات الحياة، فتقضي الكبت عن التعبير عن المشاعر، وتمنح تفاصيل الحياة قيمة كبرى، فجمايلية الحياة في أن نحياها بلا تزييف، وأن نُعبّر عن مشاعرنا البسيطة من دون قيود، وأن نمارس الأشياء التي نحبها، إننا أمام وصية تختلف عن المؤلف في لغة الوصايا، فهي لا تركز على إرث مادي، ولا على نصائح مدججة بقضايا كبرى، إنها لغة تُعنى بأشياء وتفاصيل بسيطة تمنح الحياة قيمة ونشوة، تخرج الإنسان من ظلمته الداخلية، وتجعله منطلقاً، فاهماً لمعنى أن يعيش الإنسان حياته بسعادة، ويغادرها بسعادة.

وتحضر ثيمة الموت في سرديات موت الأحلام، فالأحلام جزء من الاستمرار في الحياة، وافتقادها يعني افتقاد الحياة وموتها، وهذا ما يمكن رصده في قصة (منامات) التي تجعل من المنام أداة لرسم صور جميلة للحياة المشتبهة، وافتقاد الحلم هو زج للحياة في أتون الموت، وهذا ما نلمحه في قوله: "الآن.. لم يعد لديّ متسع من الأحلام الصالحة، تحولت إلى رمال أجمعه كل ليلة في زاوية بعيدة" (عسيري، 2021، ص 18).

إن الحلم هو صورة مشتبهة للحياة، بخلاف الكابوس الذي يقض سكينه الحياة، إنه لقطة أنية لصورة إنسانية مؤقتة، يفسدها انقضاء الحلم بسرعة، وهذا ما نلمحه في صورة المرأة الجميلة التي تزور في الحلم ثم يموت المشهد بانقضاء الحلم: "لقد كانت جميلة جداً، ولكنها حزينة كالرثاء، كانهيات التي لا تشفع لنا بالبقاء أكثر داخل المنامات" (عسيري، 2021، ص 18).

وقد يصبح الرسم أداة لتجميل حياة ضاجة بالموت، من خلال العناية برسم التفصيلات المفقودة التي تمثل الحياة، نلاحظ ذلك في قصة (عصافير منتصف الليل) التي تُقدم لنا صورة السجن باعتباره لفظاً يشي بافتقاد الحياة، عندما يفقد السجين كل ما يشير إلى الحياة من ضوء وشمس وعصافير، وينج في مكان مظلم، وهذا ما عبّر عنه الكاتب عبر سرد مكثف جاء فيه:

"لم يرَ الشمس من زنزانتة منذ دخل السجن، الحراس كانوا يخبرونه أنها لم تشرق بعد، عند الثانية عشرة ليلاً بتوقيت السجن أخرج من جيبه قطعة فحم، ورسم دائرة تتفرع منها خطوط رفيعة فوق الجائط، وجلس ينتظر العصافير" (عسيري، 2021، ص 24).

إننا أمام شمس لا تشرق أبداً في ظلام أقبية السجن، فيصنع السجين عالمه الخاص المختلف عن العالم خارج السجن، عالم مختلف في التوقيت (الثانية عشرة ليلاً) ليست موعداً مناسباً لانتظار العصافير في العالم الواقعي، لكنها بتوقيت السجن القائم على المشتى والمتنى تصبح موعداً مناسباً لإزالة الوحشة، ولرسم حياة متخيلة لم يعد للزمن فيها قيمة كبرى، وقطعة الفحم، وهي ذات دلالة لونية مهمة تشير إلى سواد فاحم يعبر عن حالة الظلمة التي تسيطر على المكان من ناحية، وعن الحالة النفسية التي تعترى السجين من ناحية ثانية، من هنا يتحول رسم الشمس بخطوطه المتفرعة عن الدائرة من لونه الطبيعي الأساسي إلى لون الفحم الذي يصبح عالم السجن بكل أبعاده، ويصبح انتظار العصافير مؤشراً على أمل ما، إنه انتظار لحياة أخرى خارج هذا المكان المظلم. والرسم هنا قد اتخذ شكل التعويض عن حياة مفتقدة بتفصيلاتها الصغيرة (الشمس والعصافير)، وباتت لحظة ذات قيمة كبرى عند افتقادها، إنها تعبير عن الحياة بتفصيلاتها البصرية التي تأخذ قيمتها من افتقادها، ومحاولة استرجاعها في لحظات الضعف البشري.

المبحث السادس: إستراتيجيات التعبير عن ثيمة الموت

إن الإستراتيجيات التعبيرية هي التي تكشف عن أسلوب الكاتب في التعبير عن موضوعه، وهي التي تمنحه خصوصية تميز طريقته في التعبير عن موضوعاته، وقد اعتمد محمد عسيري على إستراتيجيات تشكيلية عدة في صياغته لثيمة الموت في تجربته القصصية، أبرزها:

1. التكتيف

يظهر التكتيف في النصوص التي اتخذت شكل القصة القصيرة جداً، وهو شكل قائم على الاقتصاد اللغوي، وإذابة مختلف العناصر والمكونات السردية، وجعلها في بؤرة واحدة تلمع كالبرق الخاطف (الياس، 2010، ص 117)، وتبرز هذه السمة في اختيار الكاتب لنمط القصة القصيرة جداً للتعبير عن ثيمة الموت، كما في قصة (جنازة)، فقد جاء العنوان بصيغة التنكير، في إشارة إلى موت مجهول، وهو ما يعبر عنه النص، فالمتوفي كان نكرة في الحياة، مهمّشاً، سيحظى بالاحترام لمرة واحدة نهائية، في لحظة الموت، يقول:

"إنها المرة الوحيدة التي لم يسمع فيها شتائم المازة، ولم يقذفه الصبية الأشقياء بالحجارة، ولم يطرده صاحب المطعم؛ لأن ملابسه متسخة. لقد عبر نظيفاً وبكامل هيئته هذا الصباح" (عسيري، 2014، ص 21).

إن الكاتب يبي قصته القصيرة جداً على تكتيف واقتصاد لغوي، يقتصر على وصف مشهد ختامي لحياة ذلك الرجل البائس الفقير والمشرّد، فيشي بحالتين متناقضتين: الحالة الأولى تصور حالة الرفض ومواجهة الناس له في الحياة (شتائم، يُقذف بالحجارة، طرده، ثياب متسخة)، وحالة الموت التي تضي على المتوفي هالة من الهيبة، تنتقل لذلك المشرّد، وتُحدث المفارقة، فموت الرجل هو الموقف الوحيد الذي جعله يعبر جسر الحياة إلى الموت باحترام وتقدير، إنه يغيّر موقف الناس ويعبره أمام موقف الموت الذي يمثّل أشد لحظات البشر ضعفاً، بما يشير إليه من مآلاتهم التي ينبغي أن تجعلهم يتعظون.

2. التناص وتشفير دلالة الموت

يبي محمد عسيري نصه على استحضار ثقافات أخرى تختلف في تعاملها مع الموت عن ثقافة الكاتب، نجد ذلك في قصة (رقصة الفجر)، حيث تقوم بنية القصة على ثلاث شخصيات: شخصية الأب/الكاتب، الذي مات في غرفته، وعثروا عليه بعد

يوم كامل من وفاته، والأم التي تخفي أسرار وفاته، وتغلق غرفته بإحكام، وتواظب على ذلك لمدة سبع سنوات، فتتخلف الغرفة أسبوعياً، وتبخرها، وتحافظ على محتوياتها، ولا تسمح للأبناء باخترق عالمها، والابنة البكر (رحمة) التي تعاني الأرق من سماع أصوات قادمة من الغرفة، وتحاول اختراقها عبر الحصول على المفتاح النحاسي الذي تعلقه الأم في رقبته. وتأتي اللحظة المناسبة لابنة لاخترق عالم الغرفة المغلقة، من خلال الحصول على المفتاح في لحظة ذهاب أمها للاستحمام، وهنا يتحول السرد من عالمه المنطقي إلى عالمه الرمزي، الذي يمكن رصد ملامحه بالنقاط الآتية:

- تشكل رقصة الغجر الواردة في القصة بؤرة دلالية لمقولة القصة، ومن هنا جعلها الكاتب عنواناً رئيساً للقصة، ثم عنواناً للمجموعة بعامه، وهذا ينطوي على عدة دلالات مضمرة: أولها طريقة تعامل الشعوب مع الموت، وتحديدًا الغجر، فعلى الرغم مما تتسم به هذه الفئة من بدائية جعلتهم في معزل عن عالمهم المحيط، إلا أنهم يحتفون بالموت، من خلال الرقص، والغناء، و"عندما يموت أحد زعمائهم يرقصون طويلاً، بقدر أهمية هذا الشخص الذي افتقدوه، ويظلون بالقرب من المكان الذي كان يجلس فيه باستمرار" (عسيري، 2014، ص 35). فيتخذ الرقص لديهم بعداً جنائزياً حزيناً.

ولو تأملنا في الدلالة المضمرة لهذا الموقف، فسنلاحظ أنه تعبير عن حالة من الاستياء لما يلاقيه الكاتب من مصير مجحف، فالمثقف في بلادنا لا يحظى بمكانته التي يستحق، فيشعر بالظلم، فيشارك مع الغجر في وحدتهم وعزلتهم عن الآخرين، يؤكد وصفه لهم بقوله: "إنهم قوم تحيطهم الغربة في كل شيء... لذلك هم يعيشون لوحدهم، يأتون ويرحلون دون أن نشعر بهم". وهي حال شخصية الكاتب في القصة الذي عاش وحيداً ورحل من دون أن يشعر به أحد. إنها لحظة احتجاج تعبر عن حال الكاتب الذي (يمارس التأمل والقراءة وكتابة بعض الأفكار) كما تصفه القصة، فتبقى أفكاره سجينة مدوناته، تموت إذا لم تجد من يحييها.

- الأم والمفتاح النحاسي، هما رمزان لعزلة المكان وما يحويه من إرث الكاتب، فالأم تجمع كل ما يخصه وتزجه في عالم الغياب/الغرفة، عندما تحرص عبر المفتاح النحاسي على قفلها، ومنع الدخول إليها والعبث بمحتوياتها، فهذا الحرص دال على جهل بما تحويه الغرفة من إرث الكاتب، فتصبح الأم رمزاً لمجتمع يغفل عن أهمية الكاتب وما يبده.

- اختيار الكاتب اسم (رحمة) ليكون اسماً لابنة الكاتب هو تسمية دالة، فهي الشخصية التي ستكسر عزلة الكاتب/الأب، وستكسر خوفها وما تسمعه من أصوات قادمة من الغرفة تحرمها النوم، فيكون دخول الغرفة هو إفراج عن إرث الكاتب، وإطلاقه ليحيا بين الناس.

- رغبة الكاتب في القصة أن يموت على الطريقة الغجرية، كما نلاحظ في تدوينته الآتية: "تخيلت لو آتي من الغجر! كنتُ سأحظى ببعض الرقص الحزين عندما أموت، وسيكون هذا المكان حافلاً بإيقاعات الوداع.. ستقترب الوفود من مكتبي، وكتبي، وأوراقي يوماً بعد يوم. لن يدعوا وحيدة كما كنتُ أنا. سيغنون لي... أه أيها الغجر الأوفياء... أشعلوا قناديلكم وارفعوا أصواتكم ورددوا اسمي".

إنه تعبير عن بأس من مجتمع لا يحتفي بمثقفيه، وعن لحظة انكسار تصيب الكاتب عندما يزعج به المجتمع في عالم النسيان، إن الأمنية بالانتماء إلى قوم آخرين هو انتماء احتجاجي على ثقافة المجتمع المتخلفة التي يحيا فيها الكاتب، وإن رغبة الكاتب في الانتماء للغجر يضمن رغبة في الانتماء إلى قيمة بشرية عليا وجدها لديهم، وتتمثل في

الوفاء والإخلاص للميت، فلا ينج به في عالم النسيان كما هو حال شخصية الكاتب في القصة، وقوله: (رددوا اسمي) هو تأكيد على الحفاظ على المكانة الثقافية للكاتب، ولما خلفه من إنجازات.

3. اللغة الشعرية، في السرد القصصي

إن اعتماد الكاتب على نمط القصة القصيرة المكثفة، والقصة القصيرة جدًا، كان سببًا منطقيًا في اعتماده على لغة مكثفة تعتمد التخيلي أداة لهذا الاختزال، فهو عنصر مهم في نقل الحالة الشعورية التي تحياها الشخصيات إلى القارئ، فاقتربت لغة السرد من لغة الشعر، وقد ظهر ذلك في المدونة المدروسة من خلال ثلاثة مؤشرات: اللغة الشعرية في العنوان، واللغة الشعرية في إنتاج الجملة القائمة على الصور والمجازات في بنية السرد القصصي، والشعرية في بناء النص السرد القصصي القائم على الترميز.

وهذا هو ما ولّد لغة سردية تستعير من لغة الشعر إمكانات الإيحاء والتخيل، مما يجعل القارئ يتعامل مع تلك الموجودات النصية (الكلمات والعلائق) تعاملًا شعريًا يمنح السرد غنائية مميزة يعلو فيها البوح الوجداني (إلياس، 2010، ص 148). وتبرز اللغة الشعرية في سرديات الموت في قصص الكاتب محمد عسيري من خلال استخدامه تقنيات أسلوبية وبلاغية متنوعة، تمكنه من التعبير عما يختلج في نفسه من مشاعر وأحاسيس، تتيح للمتلقى تذوق الحس الأدبي والبلاغي الذي تميز به أسلوبه، وهذا ما يمكن ملاحظته من خلال المؤشرات الآتية:

أ- شعرية العنوان

لم يعد العنوان وسيلة للتسمية، بل غاية في ذاته؛ إذ بات تقنية شعرية تثير شبيهة القارئ، ووسيلة للنج به في عالم الإدهاش التي تؤسس للذة القراءة، ولفتح أسئلة متعددة حول دلالة النص، "فشاع استخدام العناوين البليغة شيوعًا يوشك أن يؤسس ثقافة نصومية متميزة تخص العناوين دون النصوص" (الغدامي، 1992، ص 47). فالعنوان هو: "أول عتبة يطوُّها الباحث السيميولوجي لاستنطاقه واستقرائه بصريًا ولسانيًا" (حمداوي، 1997، ص 97)، ومن هنا يعدّ العنوان علامة سيميائية ذات أبعاد دلالية، وأخرى رمزية تغري الباحث بتتبع دلالاتها، ومحاولة فك شيفرتها الرامزة، وبناء على ذلك، فقد أولى البحث السيميائي جلّ عنايته لدراسة العناوين في النص الأدبي (قطوس، 2001، ص 33).

ولو تأملنا في المدونة المدروسة عناوين القصص التي عالجت ثيمة الموت، أو أوحى به، لوجدنا الكاتب يعتمد أساليب شعرية غايتها الإيحاء الجمالي أكثر من الإحالات المرجعية المباشرة، وهذه سمة ملازمة للشعر أكثر من ملازمتها لفن القص الذي يُعنى بالدلالة الإخبارية التي توحى بمضمون القصة بطريقة ما، ونلاحظ ذلك في عنوان قصة: (كحلم سقط وحيدًا منتصف الوقت)، التي تعالج بطريقة رمزية قضية ظل الإنسان، وما يمثله من حضور وغياب، فغياب الظل هو موت لصاحبه، كما أنّ الظل تعتريه الشيخوخة كحال صاحبه: "قال لي: أنا لذي ظلّ هرم مثلي، يثرثر كثيرًا كيلا يموت وكيلا أموت" (عسيري، 2021، ص 11).

ولو تأملنا في بنية العنوان فسنلاحظ بونًا شاسعًا بين موضوع القصة وعنوانها؛ فالعنوان لا يشير مباشرة إلى المضمون، بل يوحي بطريقة شعرية بمضمونه، ويقوم على بنية لغوية انزياحية، قائمة على التشبيه (كحلم)، والتشخيص عبر إسناد الفعل (سقط) إلى الحلم، مما منح العنوان طاقة إيحائية عالية، تتطلب من المتلقي التأمل فيها لفك شيفرتها.

ومن العناوين الطريفة التي اعتمد فيها الكاتب بلاغة التشبيه عنوان (وجه أبي شجرة مانغو) (عسيري، 2021، ص 41)، ويأتي العنوان دالًا على الموت بطريق التركيب النعني، كما نلاحظ في عنوان (وجه يابس) (عسيري، 2021، ص 27)،

فالنعت دال على موت معنوي، يلمح من مضمون القصة، فبطلها لم يضحك منذ زمنٍ طويل، وقد تعرّض للتهديد، وعلى الرغم من معرفته بالسلاح الذي لا يقتل، فإنّه يعاني موتاً معنوياً؛ فقد نسي ضحكته التي ظلّت محسورة في شقوق الباب. ومن العناوين النعتية البارزة عنوان قصة (حياة زجاجية) (عسيري، 2021، ص 85)، فالنعت (زجاجية) يوحي بهشاشة الحياة، وقابليتها للانكسار والتشظي، وهو ما أراد الكاتب التعبير عنه، من خلال صورة الشخصية الرئيسية التي أقعدها المرض، فباتت تراقب الناس عبر زجاج النافذة، فيصور هشاشة العلاقات البشرية التي افتقدت كثيراً من حميميتها وبشريتها، فاستحالت صوراً شكلية ذات بنية زجاجية قابلة للتحطم والتلاشي.

وقد يعتمد الكاتب التركيب الإضافي في إسباغ شعرية على موضوعاته الدالة على الموت، وهو ما نلاحظه في عنوان بارز، وهو (خوف حائط)، فقد استعار الخوف، وهو صفة بشرية، ونسبه للجدار (الحائط)، وفيه يظهر مصير الإنسان المسالم الذي يطبق المقولة الشعبية التي تجعل من يمشي إلى جوار الحائط، كناية عن طلب الأمان والبعد عن المشاكل، ولكن السؤال الذي يطرحه النص يتمثل في قول الكاتب على لسان الشخصية الرئيسية في القصة: "كيف سأحبي أطفالي وأنا رجل لا يجيد سوى الكلام؟ ماذا لو أشهر أحدهم آلة حادة في وجهي بسبب اختلاف تافه؟ أنا لا أجد الصراخ والركل، كل ما أستطيع فعله هو أن أضع صغاري خلف ظهري بيني وبين الحائط الذي طالما سرت جواره ولم يخبرني كيف أتصرف" (عسيري، 2021، ص 101).

ب- شعرية العبارة

تميزت لغة الكاتب محمد عسيري بانحيازها إلى اللغة التصويرية الشعرية في التعبير عن أحوال شخوصه وأمكنته، معتمداً أساليب بلاغية متنوعة امتازت بطاقة إيحائية عالية؛ إذ استطاعت أن تختصر معاني كثيرة عن طريق لغة مجازية، فالعبارة السردية تُسهّم في إيضاح حالة الشخصية وشغفها بالحياة، بعد أن كاد يدرِكها الموت، ففي قصة (وصية) يختزل الوالد حياته التي لم يعيشها كما ينبغي، وفوات الأوان على ذلك بقوله موصياً ابنه أن يحيا حياته: "... حتى لا ينتهي بك المشوار وحيداً مثلي كذئب عجوز ينتظر حلقة الليل ليطلق العواء الأخير" (عسيري، 2021، ص 11). وتبرز العبارة الشعرية الرمزية دالة على مشهد جمالي خاصة في نمط القصة القصيرة جداً، التي يطغى عليها الأسلوب الشعري، كما في قول الكاتب في قصة (طقوس غيمة): "وكانَ كلّ قطرة هائلة من السماء تأتي لتشق كفن بذرة موءودة في التراب" (عسيري، 2021، ص 45).

وتتجلى شعرية العبارة من خلال التركيز على البنية اللغوية لإحداث تأثير مباشر في المتلقي. فموضوع القصة (طقوس غيمة) يتسم بطابعه الشعري بامتياز، حيث ترمز الغيمة إلى الكرم والعطاء الذي لا ينتظر مقابلاً. إنها تحيي البذرة الميتة، كما في العبارة: "تشق كفن بذرة موءودة في التراب". إن هذا تصوير جمالي يبرز العلاقة الحيوية بين الماء (المطر)، والبذرة، حيث ينبعث منها شريان الحياة، في مشهد يعكس التفاعل الخلاق بين الطبيعة، والعطاء.

وتأتي العبارة الشعرية، في السياق الوصفي، معبرة عن لحظات إنسانية، تُصوّر عوالم الشخصية باقتصاد لغوي، مفعم بالمشاعر، فتظهر في توصيف الكاتب لحالة شخصيته، التي تتزاحم الأفكار في رأسها، ثم تصاب بالخيبة في قصة (مواعيد مبعثرة): "حتى عندما أعود كصيد فاشل لم يجرؤ على اقتناص طريدته؛ لأنها كانت تداعب صغرها" (عسيري، 2014، ص 12). وقوله في قصة (أوجاع علي مقاسم): "إنها حياتنا، نشمُّ فيها اقتراب الموت، كما نشم رائحة العطر" (عسيري، 2014، ص 16).

وتضفي العبارة الشعرية بُعداً جمالياً على المكان، حيث تتماهى أجواؤه مع أحوال الشخصيات. ففي قصة (رقصة الفجر) تتحول الغرفة بعد موت صاحبها إلى مكان موحش، ويعبر الكاتب عن ذلك بقوله: "الغرفة مظلمة، باردة، ساكنة،

كصحراء يخنقها الليل" (عسيري، 2014، ص 33). تفوح رائحة الموت من العبارة عبر توصيفات الغرفة (مظلمة، باردة)، بينما تأتي الاستعارة (يخنقها الليل) لتغمر المكان بظلام قاتم، موحية بفداحة الخسارة، وثقل الحزن الذي يلف الأجواء.

ج - شعرية النص

تبرز شعرية النص في تجربة محمد عسيري القصصية من خلال اعتماده نمط القصة القصيرة جداً، الذي يتميز بالتكثيف والرمزية، ويتشكل بناؤه من العنوان الانزياحي إلى بنية النص الرمزية، مع اعتماد الاقتصاد اللغوي. يتجلى ذلك بوضوح في معالجة مقولة الموت الرمزي، كما في قصة (مقتل قصيدة)، حيث يقول: "الرصاصه- التي عبرت جسد (غارثيا لوركا) وهو يلقي شعره- الأخيرة رأت في قلب الشاعر موت القصيدة، شعرت بالذنب؛ فقررت، وهي تغادر جسده، أن ترتطم في الجدار خلفه وتفقّد ذاكرتها" (عسيري، 2021، ص 75).

فالعنوان القاتم على التشكيل الإضافي (مقتل قصيدة) يعبر عن موت مجازي، تنتقل فيه لفظة الموت من دلالتها المرجعية إلى دلالات أكثر اتساعاً لتمثّل قتل الجمال في الحياة، وقتل الكلمة الحرة، وهذا ما يعززه بناء سردية النص على مشهد إعدام الشاعر الإسباني غارثيا لوركا، لينتقل بالسرد من الواقعي إلى الشعري المتخيل الذي يقوم عليه النص كاملاً. فالسرد يقدّم لنا لحظة شعرية حاسمة متمثلة بموقف الرصاصه التي اخترقت قلب الشاعر، لتقتل القصيدة في قلبه، ثم يصور لنا موقف الرصاصه التي تشعر بالذنب، فتكون النتيجة الارتطام بالجدار، ثم فقدان الذاكرة، وهذا المشهد البصري يضمّر وراءه دلالات عدة، أبرزها الإشارة إلى ما يعنيه اغتيال الجمال من خلال قتل أصحابه (الشاعر)، وإلى أن القاتل الذي عبّر عنه الكاتب من خلال أداة القتل (الرصاصه) مصيره النسيان (فقدان من الذاكرة) في حين يبقى الشاعر من خلال أدبه في ذاكرة الشعوب، كما أنه يشير إلى مأساة الأدباء في تاريخ البشرية، ليرفع الكاتب احتجازه على ذلك من خلال التعريض بما يقيد حرية الكاتب، ويقوده إلى مصير يدفع من خلاله حياته ثمناً للكلمة أو الموقف. ولا شك أنّ البنية الترميزية لهذا النص القصصي تستعين بالرمز (لوركا) لتحجّج على مقتله في دلالة سطحية، ولتضمّر احتجاجاً عابراً للزمن على مصائر الأدباء وأصحاب الكلمة في كل العصور والأزمان.

النتائج:

يمكن استخلاص النتائج الآتية:

1. شكّلت العتبات النصية، لاسيما الإهداء والعنونة، أولى مؤشرات ثيمة الموت، وقد عبّر الشاعر عنها بالفاظ معجمية وتراكيب ملطفة تتمثل في ألفاظ الغياب، الروح البيضاء، السلام الأبدي، الوداع، وغيرها، وهذه التراكيب حملت بُعداً دلاليّاً يعكس تعامل الكاتب مع موضوع الموت بحساسية وشفافية.
2. تميّزت ثيمة الموت في قصص الكاتب بما يمكن تسميته بـ "اللحظة السردية الطليعية"، التي تعبّر عن لحظات الضعف الإنساني في مواجهة أطلال الروح وفقد الأحبة. هذه اللحظة السردية جاءت استجابة درامية لتأثير الغياب على النفس البشرية. وقد تجلّت بوضوح في اختيار الكاتب لشخصيات تعيش على هامش الحياة، مسلطاً الضوء على عوالمها النفسية والروحية ومعاناتها.
3. قدّم الكاتب معالجة مبتكرة لثيمة الموت من خلال ثنائية الحضور والغياب، حيث جعل الراوي أو الشخصية الرئيسية، التي تمثل الميت، هي من تروي حكايتها ومعاناتها. يظهر ذلك بوضوح في قصة (أنا الذي سقط سهواً)، حيث أدى غياب الشخصية/موتها إلى تعزيز حضورها العاطفي والرمزي في الأسرة.

4. أظهر الكاتب اهتماماً كبيراً بتفاصيل الحياة التي يؤدي فقدها إلى الموت المجازي. فحين يتغلى الإنسان عن العيش بكامل تفاصيله، تفقد الحياة معناها وتصبح مكافئة للموت. تجلت هذه الرؤية في تصوير فقد الأحلام بوصفه شكلاً من أشكال الموت؛ فالأحلام تمثل استمرارية الحياة، وافتقادها يعكس فقدان المعنى والجمال في الوجود الإنساني.
5. اعتمد الكاتب محمد عسيري في صياغة ثيمة الموت ضمن تجربته القصصية على ثلاث إستراتيجيات تشكيلية بارزة: أولها التكتيف القائم على الاقتصاد اللغوي، حيث برزت بوضوح في نمط القصة القصيرة جداً عبر اختزال السرد إلى الحد الأدنى من الألفاظ، مما أكسب النصوص كثافة دلالية وشعرية. أما الإستراتيجية الثانية فهي التناص وتشفير الدلالة، إذ استلهم الكاتب ثقافات مغايرة، مثل ثقافة الغجر، ليعبر عن رؤى مختلفة للموت، وحمل نصوصه معاني نقدية مضمرة تستهدف الواقع الثقافي والاجتماعي العربي. وأخيراً، جاءت بلاغة الموت، التي تمثلت في الصياغة السردية التخيلية، والتي أضفت طابعاً شعرياً على النصوص، من خلال شعرية العنوان، والعبارة الواصفة، وشعرية النص ككل، مما أضاف أبعاداً جمالية متفردة لمعالجة الموت في هذه التجربة الأدبية.

المراجع

- إلياس، ج. خ. (2010). *شعرية القصة القصيرة جداً*، دار نينوى.
- حمداي، ج. (1997). السيميوطيقا والعنونة، *مجلة عالم الفكر*، 25 (3)، 79-112.
- دورتيه، ج. ف. (2009). *معجم العلوم الإنسانية (جورج كتورة، ترجمة: ط.1)*، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، وهيئة أبو ظبي للثقافة والتراث.
- الزامل، م. (2014). *التحليل السيميائي للمسرح*، مؤسسة رسلان.
- شورون، ج. (1984). *الموت في الفكر الغربي* (كامل يوسف حسين، ترجمة)، سلسلة عالم المعرفة.
- الطالب، ه. م. (2007). *قراءة النص الشعري لغة وتشكيلاً* (ط.2)، دار الينابيع.
- عبد الخالق، أ. م. (1987). *قلق الموت*، سلسلة عالم المعرفة.
- عسيري، م. أ. (2014). *رقصة الغجر*، دار الفارابي.
- عسيري، م. أ. (2021). *شال أحمر وقبعة صفراء*، دار تكوين.
- الغذامي، ع. (1992). *ثقافة الأسئلة، مقالات في النقد والنظرية* (ط.1)، النادي الأدبي.
- قطوس، ب. م. (2001). *سيمياء العنوان*، مكتبة كتانة.
- كانط، إ. (2005). *نقد ملكة الحكم (غانم هنا، ترجمة: ط.1)*، المنظمة العربية للترجمة.
- كولو، م. (1997). *النقد الموضوعاتي (غسان السيد، ترجمة)*، *مجلة الآداب الأجنبية*، (93)، 34-47.
- لخضر، ع. (د.ت). *محاضرات في المدارس النقدية المعاصرة*، منشورات كلية الآداب واللغات.
- واصل، ع. (2018). *دراسة سيميائية في قصة نصف امرأة مؤقتاً*، *جسور المعرفة*، 4 (1)، 103-120.
- واصل، ع. (2023). *رواية (بلاد القائد): دراسة في ضوء سيمياء العواطف*. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (33)، 893-924. <https://doi.org/10.55074/hesj.vi33.840>
- وهبة، م. والمهندس، ك. (1984). *معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب* (ط.2)، مكتبة لبنان.
- يقطين، س. (1985). *القراءة والتجربة* (ط.1)، دار الثقافة.

Arabic references

Ilyās, J. K. (2010). *shi'riyah al-qiṣṣah al-qaṣīrah jdan*, Dār Nīnawā.



- Ḥamdāwī, J. (1997). al-Sīmiyūṭiqā wāl ‘nwnh, Majallat ‘Ālam al-Fikr, 25 (3), 79-112.
- Dwrtyh, J. F. (2009). *Mu‘jam al-‘Ulūm al-Insāniyah* (Jūrj Kattūrah, tarjamat; 1st ed.), al-Mu‘assasah al-Jāmi‘iyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr, wa-Hay‘at Abū Ḍaby lil-Thaqāfah wa-al-Turāth.
- al-Zāmil, M. (2014). al-Taḥlil al-sīmiyā’i lil-Masrah, Mu‘assasat Raslān.
- Shwrwn, J. (1984). *al-mawt fi al-Fikr al-gharbi* (Kāmil Yūsuf Ḥusayn, tarjamat), Silsilat ‘Ālam al-Ma‘rifah.
- al-Ṭālib, H. M. (2007). *qirā‘ah al-naṣṣ al-shi‘rī Lughat wtshkylan* (2nd ed.). Dār al-Yanābi‘.
- ‘Abd al-Khāliq, U. M. (1987). *Qalaq al-mawt*, Silsilat ‘Ālam al-Ma‘rifah.
- ‘Asīrī, M. U. (2014). *Raqṣat al-Ghajar*, Dār al-Fārābi.
- ‘Asīrī, M. U. (2021). *Shāl Aḥmar wqb ‘h ṣafrā’*, Dār takwīn.
- al-Ghadhdhāmī, ‘A. (1992). *Thaqāfat al-as‘ilah, maqālāt fi al-naqd wa-al-naẓariyah* (1st ed.). al-Nādī al-Adabī.
- Qaṭṭūs, b. M. (2001). *Sīmiyā’ al-‘Unwān*, Maktabat Kattānah.
- Kānṭ, I. (2005). *Naqd Malakah al-ḥukm* (Ghānim hunā, tarjamat; 1st ed.), al-Munazzamah al-‘Arabiyah lil-Tarjamah.
- Kwlw, M. (1997). al-naqd al-mawḍū‘ātī (Ghassān al-Sayyid, tarjamat), *Majallat al-Ādāb al-ajnabiyah*, (93), 34-47.
- Lakhḍar, ‘A. (N. D). *Muḥāḍarāt fi al-Madāris al-naqdiyyah al-mu‘āṣirah*, Manshūrāt Kulliyat al-Ādāb wa-al-lughāt.
- Wāṣil, ‘A. (2018). dirāsah sīmiyā’iyah fi qīṣṣat niṣf imrā‘ah mu’aqqatan, *Jusūr al-Ma‘rifah*, 4(1), 103-120.
- Wasel, E. (2023). Novel Belad Al-Qaied (The Commander’s Country) A study in light of the semiotics of emotions. *Humanities and Educational Sciences Journal*, (33). <https://doi.org/10.55074/hesj.vi33.840>
- Wahbah, M, & al-Muhandis, K. (1984). *Mu‘jam al-muṣṭalahāt al-‘Arabiyah fi al-lughah wa-al-adab* (2nd ed.). Maktabat Lubnān.
- Yaqṭīn, S. (1985). *al-qirā‘ah wa-al-tajribah* (1st ed.). Dār al-Thaqāfah.





Manifestations of Bipolar Disorder in the Short Story Collection *Lithium*

Dr. Maha Bint Ali Abdullah Al-Majed*

mamajed@kfu.edu.sa

Abstract:

This research examines the manifestations of bipolar affective disorder in the short story collection *Lithium*. It analyzes how the author represents this psychological condition, starting with the outer cover, progressing through story titles, and exploring the content of the stories, which depict characters from diverse cultures and genders suffering from the disorder. The study also considers the back cover, highlighting the collection's rich symbolism of the two poles of bipolar disorder: mania and depression. The findings reveal that the collection effectively employs literary and artistic techniques to depict the disorder. The outer cover design, story titles, and character names reflect the psychological states of the characters. Key indicators of bipolar disorder are portrayed through various behavioral actions, both intentional and unconscious, alongside emotional and cognitive symptoms. Furthermore, the stories delve into the psychological conflicts and suppressed emotions of individuals with bipolar disorder, using techniques such as drawing, writing, and internal monologues as forms of emotional expression. Through these methods, the collection captures the complexities of bipolar disorder, merging artistic creativity with a profound exploration of psychological struggles.

Keywords: Short Story, Narrative Discourse, Mania, Depression, Monologue.

* Associate Professor of Literature and Criticism, Department of Arabic Language, College of Arts, King Faisal University, Kingdom of Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Majed, M. B. A. A. (2025). Manifestations of Bipolar Disorder in the Short Story Collection *Lithium*, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 264-285.

© 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.



تجليات ثنائي القطب في المجموعة القصصية (ليثيوم)

د. مها بنت علي عبد الله الماجد *

mamajed@kfu.edu.sa

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن تجليات الاضطراب الوجداني (ثنائي القطب) في المجموعة القصصية (ليثيوم)، من خلال تتبع كلّ ما وظفه الكاتب لتمثيل هذا الاضطراب النفسي؛ ابتداءً من الغلاف الخارجي، ومروّراً بالعناوين القصصية، وصولاً إلى مضامين القصص التي عرضت شخصيات متباينة الثقافة والجنس تعاني من هذا المرض، وانتهاءً بصفحة الغلاف الأخير؛ حيث زخرت المجموعة القصصية بجمولات دلالية مكثّفة لقطبي المرض: (الهوس والاكتئاب). وتوصل هذا البحث إلى أن كاتب المجموعة القصصية قد استثمر قدراته الأدبية والفنية في الكشف عن أبرز علامات اضطراب ثنائي القطب؛ من خلال توظيف تلك العلامات في الغلاف الخارجي، كما أنه قد نجح في اختيار عدد من العناوين القصصية الداخلية ذات الصلة بطبيعة المرض، كما شكّل اختياره لبعض أسماء الشخصيات المصابة باضطراب ثنائي القطب علامة على الحالة النفسية التي كانت تعاني منها الشخصية في القصة، وتجلّت معظم مؤشرات اضطراب ثنائي القطب من خلال مجموعة كبيرة من الأفعال السلوكية - التي يمارسها المريض دون وعي أو قصدية - بالإضافة إلى بعض المؤشرات الدالة على الانفعالات النفسية والأفكار الذهنية، وقد كشفت المجموعة عن الصراعات النفسية، والمشاعر الدفينة في نفوس مرضى ثنائي القطب من خلال تقنيات التنفيس الانفعالي، كالرسم والكتابة وتقنية المونولوج الداخلي.

الكلمات المفتاحية: القصة القصيرة، الخطاب القصصي، الهوس، الاكتئاب، المونولوج.

* أستاذ الأدب والنقد المشارك - قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة الملك فيصل - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الماجد، م. ب. ع. ع. (2025). تجليات ثنائي القطب في المجموعة القصصية (ليثيوم)، الآداب للدراستات اللغوية والأدبية، 7(1): 264-285.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

تنتشر الأمراض النفسية في المجتمعات المختلفة شأنها شأن الأمراض الأخرى، غير أنَّ بعض المجتمعات تميل إلى التحقُّظ في الاعتراف بها إذا ما وقع أحد أفرادها رهينةً للمرض النفسي؛ ففي المجتمعات العربية مثلاً تتعامل بعض العائلات مع المرض النفسي كأنه وصمة عار تلحق بالعائلة إن صرَّحت بإصابة أحد أفرادها به، وقد يبلغ الأمر ببعضهم إلى حرمانه من أبسط حقوقه في العلاج الدوائي أو السلوكي اللذين يُقدَّمان من خلال المراكز الطبية المختصة بالعلاج النفسي، والدعم الأسري والاجتماعي.

ولأن الأدب الهادف يسعى إلى تعزيز القيم النبيلة ومعالجة قضايا المجتمع البالغة الأهمية فقد أدرك بعض الأدباء مسؤوليتهم تجاه توعية المجتمعات بمعاناة المرضى النفسيين؛ فوظَّفوا طاقاتهم الفنية والأدبية في نسج عدد من القصص التي تتناول الأمراض النفسية وأعراضها، وكان من بينها اضطراب ثنائي القطب.

ولا ريب أن التوعية القصصية بأعراض المرض أرسخ في ذهن من قراءات المنشورات التوعوية التي تُوزَّع بكثافة وتُنشر في الأيام العالمية التي تعنى بمثل هذه الأمراض، فالأسلوب القصصي بما يحمله من دراما قصصية يحفر في القلب آثاره، ويجعل المتلقي يدرك حجم المعاناة المرضية، مما يجعله أكثر قدرة على استبصار علامات المرض، ويُمكنه من المساعدة بمد يد العون للمصابين من حوله بمثل هذه الأمراض قبل أن يتمكن منهم المرض وتتردى حالتهم النفسية.

ومن أولى المؤلفات في أدبنا العربي التي رصدت معاناة مرضى اضطراب ثنائي القطب: المجموعة القصصية (ليثيوم) لتميم هنيدي 2016م، و(غوى) لعمر الرديني 2017م، وهي مذكرات شاب يحكي تجربته مع ثنائي القطب.

وقد وقع اختياري على (ليثيوم) تحديداً دون غيرها من المؤلفات؛ لأنها لم ترصد حالة مرضية واحدة قد يظن المتلقي من خلالها أنها حالة نادرة الحدوث، وإنما رصدت قصصاً متعددة لمرضى ثنائي القطب من مختلف الأجناس والفئات العمرية والأوساط الاجتماعية من خلال ثلاث عشرة قصة؛ ليشعرنا الكاتب بهذه الظاهرة المرضية، وبقرئها منا؛ فهي منتشرة في أوساط المجتمع على اختلاف مشاربه ومستوياته.

حيث جاءت هذه المجموعة القصصية لتسلِّط الضوء على هذا المرض، مبصرةً المجتمع بدهاليزه وأسراره، وكاشفة عن بعض عوامل انتشاره وأبرز علاماته، وسبل التعايش معه وخطورة تجاهله؛ ومن هنا جاء هذا البحث معتمداً **المنهج الوصفي** ليرصد تجليات (الاضطراب الوجداني ثنائي القطب) في المجموعة القصصية (ليثيوم) للكاتب تميم هنيدي، من خلال الوقوف على علامات هذا المرض التي وظَّفها الكاتب في مجموعته، ابتداءً من صفحة الغلاف الأمامي، وصولاً إلى مضامين القصص التي تزخر بحمولات دلالية مكثفة لقطبي المرض وهما: الهوس والاكتئاب، وانتهاءً بصفحة الغلاف الخلفي التي تمثل العتبة الأخيرة للمجموعة القصصية.

وتكمن أهمية هذا البحث في اقتفاء أثر كل ما له صلة باضطراب ثنائي القطب في المجموعة القصصية (ليثيوم)، حيث برزت علامات كثيرة تشير إلى هذا الاضطراب؛ لنشر الوعي في المجتمع العربي، ومحاولة فهم معاناة المصابين به. وسيجيب البحث الإجابة عن هذين السؤالين:

- كيف تجلَّى اضطراب ثنائي القطب في المجموعة القصصية (ليثيوم)؟ وأين تمظهر؟

أما عن الدراسات السابقة لهذا البحث؛ فإنني لم أقف على دراسة عربية تناولت اضطراب ثنائي القطب في القصص أو الروايات العربية، كما لم أقف على دراسة تناولت مدونة البحث (ليثيوم).
وبأتي هذا البحث في مقدمة وتمهيد وخاتمة وأربعة مباحث، وبيّنها كما يأتي:
التمهيد: مفهوم اضطراب ثنائي القطب.
المبحث الأول: تجليات ثنائي القطب في الغلاف.
المبحث الثاني: تجليات ثنائي القطب في العناوين الداخلية.
المبحث الثالث: تجليات ثنائي القطب من خلال الشخصيات.
المبحث الرابع: تجليات ثنائي القطب في القصص.

تمهيد: مفهوم اضطراب ثنائي القطب (الاضطراب الهوسي الاكتئابي) Bipolar Affective Disorder

يرد هذا المصطلح في كتب الطب النفسي ويعرّف بأنه: «اضطراب يتميز بنوبات متكررة (أي اثنتين على الأقل) يضطرب فيها مزاج الشخص ومستوى نشاطه بشكل عميق، ويتكوّن هذا الاضطراب في بعض الأحيان من ارتفاع في المزاج وزيادة في الطاقة والنشاط (هوس أو هوس خفيف)، وفي أحيان أخرى من هبوط في المزاج، وانخفاض في الطاقة والنشاط (اكتئاب)» (عكاشة، وطارق، د.ت، ص 399).

ولكلّ من القطبين أعراض تميّزه عن الآخر. أما أعراض الهوس؛ فمن أبرزها: تضخّم صورة الذات، انخفاض الشعور بالحاجة إلى النوم، ثراء الكلام بصورة تفوق السلوك المعتاد، عدم ترابط الأفكار والانتقال من موضوع لآخر، الانغماس الشديد في الأنشطة التي تُشعر صاحبها باللذة والنشوة، زيادة ممارسة الأنشطة الاجتماعية، المهنية، الجنسية... إلخ (غانم، 2006، ص 116).

وأما أعراض الاكتئاب؛ فمن أهمها: انخفاض ملحوظ في الاهتمامات، وضعف النشاط اليومي، مشكلات في النوم كالأرق أو فرط النوم، سرعة الشعور بالتعب والإعياء، انخفاض تقدير الذات، البطء الحركي، سيطرة مشاعر اليأس والأفكار المرتبطة بالموت والميول الانتحارية (غانم، 2006، ص 106، 107).

وبعد أن استعرضنا أعراض المرض ومؤشرات، سنتبع ما يظهر لنا من علامات ذات صلة وثيقة بهذا الاضطراب من خلال تأمل الغلاف والعناوين وما يحملانه من حمولات دلالية مكثفة، وصولاً إلى مضامين القصص وما تظهر فيها من أعراض المرض ومؤشرات.

المبحث الأول: تجليات ثنائي القطب في الغلاف

الغلاف الأمامي:

يُعدّ الغلاف البوابة الأولى التي يلج من خلالها المتلقي إلى النص، بما يتضمنه من إشارات دلالية لغوية وأيقونية تكشف عن مضمرات دلالية عميقة، وسنبداً حديثاً عن الغلاف الأمامي؛ ويتضمن هذا الغلاف: العنوان التجنيسي، واسم المؤلف، وعنوان المجموعة القصصية، واللوحة الفنية:



يتصدّر الغلاف الأمامي للمجموعة القصصية تعريفٌ بالمجموعة القصصية؛ حيث كُتِبَ في أعلى الغلاف: (القائمة القصيرة في جائزة الملتقى 2017) باللون الأبيض، ثم كُتِبَ أسفل هذا التعريف عنوان تجنيسي: (قصص من عالم الاضطراب الوجداني ثنائي القطب).

ويعبّر العنوان التجنيسي عن مقصدية الكاتب والناشر لما يريدان نسبته للنص (بلعابد، 2008، ص 89)، ونعني به تحديد الجنس الأدبي للكتاب إن كان قصة أو رواية أو شعراً... إلخ، وتحت هذا التعريف يظهر اسم المؤلف: (تميم هنيدي) باللون الأبيض معتلياً عنوان المجموعة القصصية (ليثيوم). ونجد في هذا الاعتلاء نوعاً من ممارسة السلطة التأويلية للمنجز القصصي؛ فهو مصدر هذه القصص ومبدعها، وهو من أراد جعل هذه القصص رسالة اجتماعية سامية لإدراك معاناة مرضى اضطراب ثنائي القطب.

ونلاحظ -هنا- كيف شكّل اللون الأبيض -الذي دُوّن به اسم المؤلف والجائزة - علامة على التميّز، والتألق؛ إذ تأهل هذا العمل الأدبي إلى القائمة القصيرة في جائزة الملتقى للقصة القصيرة في دولة الكويت، التي تلقت دعماً من الجامعة الأمريكية في الكويت، وقد فاز مؤلف المجموعة، تميم هنيدي، بجائزة قدّمت له في احتفالية الجائزة (إدرس، 2017).

وتحت اسم المؤلف يظهر العنوان: (ليثيوم) باللون الأسود، وتكمن أهمية العنوان في كونه «علامة نصية وسميائية ناطقة ومعبرة» (أشهبون، 2011، ص 14)، فهو يوجّه القارئ إلى استكناه مضامين النصوص، وتفكيك شفراتها بما يعطيه من انطباع أولي عن المحتوى، وبما يمارسه من غواية وإغراء للمتلقّي (واصل، 2011، ص 37)، فالعنوان الذي اختاره الكاتب (ليثيوم) يثير في نفس المتلقّي الرغبة في فهم علاقته بالنص الأدبي بما يحمله من معنى إشاري لا يفهمه إلا من كانت له صلة مباشرة باضطراب ثنائي القطب، وبهذا كان العنوان علامة على ذلك الدواء الذي يتناوله مرضى ذلك الاضطراب.



وقد كشف الكاتب عن سبب اختياره للعنوان في خاتمة الكتاب، حين قال: «جاءت تسمية الكتاب ليثيوم بالدواء الأقدم والأشهر في علاج التقلبات المزاجية الحادة، حتى أنه يقال: إن الإغريق القدماء استعملوا مغاطس من ملح الليثيوم لتهذئة من عانوا آنذاك من تقلبات مزاجية» (هندي، 2017، ص 82).

كما حمل اللون الأسود الذي دَوّن به العنوان علامة على العالم السوداوي والظلام القاتم الذي يحيط بمرضى الاضطراب الوجداني ثنائي القطب، وعلى الدواء الذي يتناوله المصابون بهذا المرض وما يرتبط بهذا العلاج من أعراض جانبية مرهقة يظهر تأثيرها جلياً عليهم.

اللوحة:

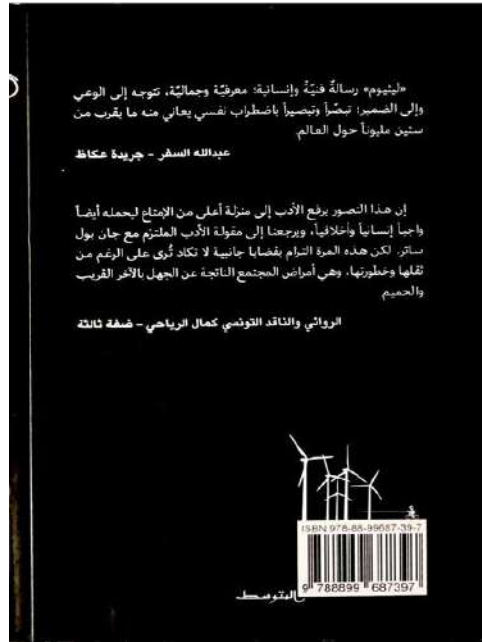
تُعدّ لوحة الغلاف الأيقونة البصرية الأبرز في نسق العتبات بما تحمله من حمولات دلالية؛ فلوحة الغلاف الخارجي يمكنها أن تكشف عن "القصد العام للمؤلف وتختزل دلالات النص ومضامين العمل المدروس" (حمدادي، 2014، ص 14، ومرشد، وكنوني، 2021، ص 356)، كما أنها «تؤثر في نفس المتلقي وتؤدي إلى أن النص الأدبي يمتلك حمولة معرفية أكثر مما هو في لوحة الغلاف، وما هو موجود في هذه اللوحة لا يعدو أن يكون انعكاساً لما خفي منه» (عجاج، 2011، ص 24).

وعند النظر إلى لوحة الغلاف نجد اللون البني يكتسح الغلاف الخارجي للمجموعة القصصية (ليثيوم)، ويتداخل معه اللونان الأسود والأبيض اللذان يبرزان من خلال العناوين ومن خلال لوحة الغلاف؛ حيث يظهر وجهان متداخلان يخلوان من أية تعابير، يعتلها شعور متعرج يعلو ويهبط، ويشكّل اللون البني علامة على المرض النفسي، كما شكّل اللونان الأسود والأبيض بوصفهما لونين متضادين علامة على حالة التقلب المزاجي لمرضى ثنائي القطب، فالأسود علامة على الاكتئاب، والأبيض علامة على حالة الهوس؛ فمرضى ثنائي القطب يتأرجحون بين نوبات الاكتئاب التي تجعلهم يفقدون الرغبة في الاستمتاع بالحياة، وربما تزداد الحالة سوءاً فتقودهم إلى الانتحار، وحيناً آخر تضطرب بهم الحال فيصيبهم الهوس ويشعرون بازدياد الطاقة والسعادة، وربما قادهم ذلك إلى مغامرات أو تصرفات مهوورة أو محرجة اجتماعياً.

ونلاحظ غلبة حضور اللون الأسود على الأبيض في إشارة إلى أن نوبات الاكتئاب هي السمة الأكثر حضوراً والأطول مكثاً من نوبات الهوس، كما مثّل الوجهان المتداخلان الاضطراب النفسي الذي يعاني منه مرضى ثنائي القطب وتنقله بين حالين: حالة الاكتئاب وحالة الهوس، وشكّلت الملامح الجامدة للوجهين علامة على أثر (ليثيوم) وهو الدواء المستعمل في تثبيت المزاج، كما أنّ الخطوط المتعرجة للشعر تحيلنا إلى تفاوت الحدة في نوبات الاكتئاب والهوس والاضطراب بين الارتفاع والانحدار.

الغلاف الخلفي:

لعتبة الغلاف الخلفي قيمة لا تقل عن عتبة الغلاف الأمامي؛ فيها يكون إغلاق الفضاء القصصي للمجموعة (ليثيوم)، ويمكن لهذا الفضاء أن يقدم إضاءة للمتلقي عن قيمة المنجز الأدبي من خلال بعض الاقتباسات التي يرغب الكاتب والناشر في إشهارها، فالغلاف الخلفي فضاء مشترك بين الكاتب والناشر يتيح لهما إعلاء قيمة الكاتب من خلال الاستشهاد بمقولات النقاد والأدباء، وقد حمل الغلاف الخلفي للمجموعة القصصية علامات لونية ولغوية سنسلط الضوء عليها من خلال النظر إلى هذا الغلاف.



سيطر اللون الأسود على صفحة الغلاف الأخير للمجموعة القصصية، وظهر اللون الأبيض من خلال تعليقيين من كاتبين هما: عبد الله السفر من جريدة عكاظ، والناقد التونسي كمال الرياحي، حيث يقول الأول: «ليثيوم رسالة فنية وإنسانية؛ معرفية وجمالية، تتوجه إلى الوعي وإلى الضمير، تبصّرًا وتبصيرًا باضطراب نفسي يعاني منه ما يقرب من ستمين مليوناً حول العالم». ويقول الثاني: «إن هذا التصور يرفع الأدب إلى منزلة أعلى من الإمتاع ليحمله أيضا واجبا إنسانيا وأخلاقيا، ويرجعنا إلى مقولة الأدب المعتزم مع جان بول سارتر، لكن هذه المرة التزام بقضايا جانبية لا تكاد تُرى على الرغم من ثقلها وخطورتها، وهي أمراض المجتمع الناتجة عن الجهل بالآخر القريب والحميم» (هندي، 2017).

فكان السواد علامة على ظلمة جهل المجتمعات الإنسانية، وقلة معرفتها بطبيعة هذا المرض وعوالمه الغامضة وزواياه المظلمة، وخفائيه التي يتوارى كثير من الناس -ممن تربطهم صلات بهؤلاء المرضى- خجلا من الخوض في الحديث عن مرضاهم، وما يصيبهم من تقلبات مزاجية ونوبات الاكتئاب والهوس المفاجئة.

كما شكّل اللون الأبيض الذي كُتِبَتْ به تعليقات النقاد علامة على البيان والوضوح والكشف والاستبصار والنور والتجلي؛ حيث أبان المؤلف للقراء عوالم هذا المرض من خلال عرضه لعدد من القصص التي ضمّت شخصيات متناقضة ذات أمزجة متقلبة؛ فتمكّن من نشر الوعي بهذه الفئة من المرضى، وكسر القيود الاجتماعية التي كان يضعها المجتمع على حياة مرضى ثنائي القطب خوفا من العار والفضيحة، وبهذا حمل رسالة جليلة ذات طابع إنساني وأخلاقي.

ومن خلال تأمل العلامات الظاهرة في الغلاف الخارجي (الأمامي والخلفي) يمكننا القول: إنّ للعلامات اللغوية والبصرية للغلاف الخارجي دورا في العملية القرائية والتواصلية؛ إذ مكّنت المتلقي من بناء تصور عن العمل الأدبي ومضمونه.

المبحث الثاني: تجليات ثنائي القطب في العناوين الداخلية

للعناوين الداخلية أهمية لا تقل عن العنوان الرئيس بما تحمله من إحياءات وإشارات، فالعناوين لها أبعاد دلالية، وأخرى رمزية تغري المتلقي بتتبع دلالتها، ومحاولة فكّ شفراتها (قطوس، 2001، ص 33، وواصل، 2018، ص 106)، وعند

الوقوف على عناوين المجموعة القصصية نجد الكاتب قد اختار مجموعة من العناوين التي تستثير المتلقي وتدفعه للولوج إلى عالم النص لتفكيك شفراته، ويمكن للكاتب أن يختار أحد هذه العناوين الداخلية لتكون العنوان الرئيس لمجموعته القصصية، وهو ما صنعه تميم هنيدي حين وقع اختياره على العنوان الداخلي ليثيوم ليكون علامة على المجموعة القصصية، وسنستعرض أهم العناوين التي شكّلت علامات ظاهرة أو خفية على معاناة مريض اضطراب ثنائي القطب وهي:

التّور:

ويمثّل هذا العنوان علامة بارزة تدلّ على القوّة البدنية لشخصية بطل القصة عامل المطبعة (حمدي)، ذلك الشاب النحيل الملقب بالتّور؛ لما يتمتع به من طاقة كبيرة تجعله قادراً على العمل دون توقف؛ «فحين ينتهي من عمله، كان ينقض كنسر على عمل غيره، آخر من ينام، وأول من يستيقظ» (هنيدي، 2017، ص 7)، حتى إنه في إحدى المرات أنى نقل طلبية كاملة لوحده.

وتكشف هذه الحالة عن نوبة الهوس التي أصابت حمدي فبدت عليه زيادة في النشاط والإنتاجية والثقة بالنفس وانخفاض ساعات النوم.

كاميرا المينيا:

يتصل هذا العنوان بنوبة الهوس التي تصيب مريض ثنائي القطب؛ إذ إن مصطلح: **mania** يعني الهوس، ولهذا العنوان ارتباط بنوبة الهوس التي انتابت البطلة (راما) فأخذت توثق تلك الحالة وترصدها من خلال كاميرا الفيديو؛ حيث كانت تضحك بحماس، وتحسني الفودكا، وتنطق بكلمات غير مفهومة، ولطالما ارتبطت الكاميرا بتصوير الذكريات السعيدة، غير أن هذه السعادة المرتبطة بالهوس سعادة غير حقيقية، فهي سعادة مرضية لتصبح تلك الذكريات المصورة عبر شريط الكاميرا مصدر تعاسة لصاحبها؛ تذكّر بنوبة الهوس التي اعتزته وجعلته يرتكب حماقات قد يشعر بعدها بالندم وتأنيب الضمير.

قصة ياسمين حسن:

يمثل هذا العنوان علامة على الذكريات الملحة لمريض ثنائي القطب التي لا تنفك عنهم وإن تحسنت حالتهم الصحية؛ فبطلة القصة (بروك) التي تعيش في كندا، كانت دائماً تتذكر شخصية (ياسمين حسن) التي لا تتركها وشأها، فياسمين وبروك اسمان لشخصية واحدة، ويمثل اسم ياسمين الماضي المؤلم لشخصية بروك حين كانت تعاني الهوس؛ إذ طغت عليها رغباتها الجامحة وصارت أسيرة للمقاطع الإباحية والمتع الجنسية، وأفرطت في شرب الكحول وتدخين الحشيش، حتى انتهى بها الأمر إلى أن تقع رهينة لجرح نفسي غائر جعلها تشعر بالانكسار وتؤثر الوحدة على الاندماج بالعالم الخارجي، كما تمثل شخصية بروك الحاضر لشخصية ياسمين بعد أن أدركت طبيعة مرضها وتمكّنت من السيطرة عليه والتعايش معه من خلال العلاج، والاحتواء والدعم النفسي من المقربين حولها.

قناع:

شكّل القناع علامة على محاولة مقاومة مريض ثنائي القطب لمشاعرهم النفسية جراء الحالات المزاجية المتقلبة التي تنتابهم؛ إذ تتحدث القصة عن فتاة تتظاهر بالاتزان النفسي في محاولة لإخفاء حالة الاكتئاب التي تمرّ بها فتراها تبتسم وتتعامل بلطف ومودّة مع من حولها خارج المنزل، وما إن تعود إلى منزلها حتى تغلغ ذلك القناع، ليظهر ذلك الوجه الآخر للحالة المزاجية التي تسيطر عليها، فتتكوّر على البلاط البارد وتجهش بالبكاء.

عائلة المعلم جبر:

حملت كلمة (عائلة) الواردة في العنوان علامة دالة على دور الوراثة والجينات الوراثية في انتقال مرض ثنائي القطب؛ إذ يمكن أن يتم توريث هذا الاضطراب في الأسرة (كاس، وآخرون، 2009، ص 104)، كما هو شأن عائلة المعلم جبر، حيث كانت والدته نائلة تعاني من اضطرابات ثنائي القطب، غير أن ابنها رفض الاستماع إلى كلام الطبيب ومعالجتها خوفاً من العار، وبعد أن رُزق بابنه مراد، ولا سيما بعد أن بلغ الخامسة عشرة من عمره؛ بدأت تظهر عليه علامات المرض الذي تعاني منه جدته، لكنَّ المعلم جبر أصرَّ على موقفه، ولم يستجب لمحاولات زوجته في علاج ابنه واستشارة الطبيب الذي قدم إلى منزله محاولاً إقناعه بعلاج ابنه علَّه يحظى بنهاية مختلفة عن جدته، وكانت نهاية الجدة ومراد مأساوية؛ حيث ماتت الجدة بطلقة رصاص اخترقت جسدها حين وقفت عارية الجسد أمام تمثال السيدة العذراء، كما عُثر على ابنه مراد ميتاً بين أشجار التفاح بعد أن غادر منزله واختفى عن الأنظار.

اعتذار:

شكّل هذا العنوان علامة على المعاناة التي يعيشها مريض ثنائي القطب مع من تربطهم به علاقة عاطفية جراء التغيرات المزاجية التي يمرُّ بها؛ فيتكرر منه ما يفسد علاقته بالمقربين منه خلال نوبات الاكتئاب، وما يصاحبها من أعراض كالغضب والانطواء، ما يجعل الطرف الآخر لا يقيم معنى للاعتذار عن الإساءة لعلَّه بأنها لن تكون الأخيرة، كما أنَّ مريض ثنائي القطب يستثقل الاعتذار لمن أخطأ في حقه لفقدانه السيطرة على نفسه خلال النوبات اللاحقة التي لا فكاك منها في حياته.

إذن تنقلنا قصة اعتذار إلى معاناة شاب يعاني من اضطراب ثنائي القطب، يقف أمام المرأة متخيلاً أنه يقف أمام حبيبته التي ابتعد عنها وتجاهلها خلال تقلباته المرضية، محاولاً ترتيب كلمات لطيفة علَّها تغفر له ذلك، وتقوده ذاكرته إلى موقف قديم حين شتم صديقه خلال نوبة غضب، ثم تنهار قواه كلما تذكر كيف سيكمل هذا الحوار مع حبيبته فيسقط على ركبتيه.

ليثيوم:

مثَّل هذا العنوان علامة على اسم الدواء الذي يتعاطاه مريض ثنائي القطب، وتأثيراته النفسية التي تسيطر على أحاسيسهم تجاه ما حولهم، حيث تعالج القصة حياة فتاة مصابة باضطراب ثنائي القطب وتمرُّ بحالة جمود عاطفي انفصلت فيه عن الواقع، تذهب لزيارة معرض رسام عربي وتقف أمام إحدى لوحاته معجبة حيث يظهر من خلال هذه اللوحة وجه خالٍ من أي تعبير، حوله مجموعة من الوجوه منها الضاحك بخبث ومنها الحزين، أما الوجه الذي يتوسط هذه اللوحة؛ فهو وجه ميت، وحين رأى الرسام الفتاة تقف أمام لوحته قال معلقاً: لم أكن بأحسن حالاتي حين رسمتها، ولمَّا سألتها إحدى السيدات عن اسم لوحته أجابها: ليثيوم؛ فاستفسرت عن سبب التسمية فأخبرها بأن من لا يتعاطى هذا الدواء لن يفهم معنى اللوحة تماماً.

فكان عنوان القصة علامة جامعة لحال الفتاة والرسام اللذين يتعاطيان ذلك الدواء، بالإضافة إلى كونه علامة على تلك اللوحة التي عبرت بصديق عن معاناة من يتعاطى ذلك الدواء الذي يستخدم لتثبيت المزاج فيفقد معه المريض القدرة على التفاعل مع العالم من حوله.

مونولوج:

المونولوج تقنية قصصية: "تسمح بالاطلاع المباشر على الأفكار الحميمية للشخصية، وتساهم في بناء هذه الشخصية وفهم عوالمها" (القاضي، وآخرون، ص 434) وقد اختار الكاتب هذا المصطلح ليكون علامة على الأفكار التي تسيطر على بعض مرضى اضطراب ثنائي القطب؛ فتجعلهم يسترسلون في خواطر وحوارات مع ذواتهم، يعبرون من خلالها عن رغبتهم في الموت، ويجدون في الانتحار طريقا للخلاص من معاناتهم، ويختلقون الذرائع لتحسين فكرة الانتحار إلى النفس، على نحو ما صنعت تلك الفتاة التي كتبت نصّاً لتشاركه العالم الأزرق تقول فيه: «هناك نقطة تحسب لصالح الانتحار -لن يذكرها أحد سوى أمامكم- وهي أن الانتحار يتيح لنا اختيار المكان والزمان الذي نلفظ فيه آخر أنفاسنا. نختار أغاني موتنا بعناية واللباس الذي سوف نستقبل فيه عالمنا الجديد.... لا أحد يفضل الانتحار، هو خسارة لكل ما تحمله هذه الدنيا من أمل. لكن هل بقي أمل؟.... ما هذا الذي يبقي فرحكم الأبله طوال هذه السنوات؟... أم أنكم كما تقول جدتي عايشين من قلة الموت" (هندي، 2017، ص 59).

الدولاب:

مثّل هذا العنوان علامة من علامات اضطراب ثنائي القطب بما يحمله من معنى الدوران المتكرر السريع لنوبات الاكتئاب والهوس التي يمرّ بها شريحة من مرضى هذا الاضطراب، ويتصل هذا العنوان باسم الرواية التي ألّفها بطل القصة أوس -وهو أحد المرضى بهذا الاضطراب- وتدور أحداث روايته حول فتاة تعيش حياة مضطربة وتنتقل فيها من نوبة اكتئاب إلى نوبة هوس.

وقد سعى من خلال روايته إلى أن «يصوّر فيها حياة المرضى التي تبقى تحت رحمة الدولاب والسرعة التي يدور بها» (هندي، 2017، ص 62)، كما يرتبط هذا العنوان أيضا بالتسارع في نوبة الهوس التي أصابت أوس؛ حيث انتابته حالة من النشاط الفكري الزائد جعلته يغرق في كتابة الرواية متناسيا الطعام والشراب، كما كتب قصائد كثيرة خلال شهر واحد، ثم راودته أفكار غريبة ومجنونة جعلته يضرع في قصائده النار، وتصاعدت الأفكار التي كان يناقشها بانفعال واضح حتى رأى ضرورة إنهاء الصناعات الورقية حفاظا على البيئة، وازداد الأمر سوءا عندما انقض على مكتبته بكل ما فيها من كتب ووضعها في أكياس، وحملها إلى سطح العمارة، وأشعل فيها النيران، ثم أطلق صرخات شَعَرَ فيها بالنشوة وكأنما أنقذ العالم من خطر محقق.

ليس الليلة، لكن قريبا:

حمل عنوان هذه الحكاية الحلقة الأخيرة في حياة (كارولينا)، تلك الفتاة التي فارقت الحياة في سن الرابعة والعشرين بعد معاناة مع اضطراب ثنائي القطب، في ظل صمت مطبق من عائلتها، وتكتّم شديد على الوقائع التي تعرضت لها، كان السبب المعلن للموت (أزمة قلبية)، وكان لكل فرد من العائلة تفسير للانتحار، أنهت كارولينا حياتها في غرفتها، وحين فتّش أخوها آدم غرفها وجد ورقة صغيرة كتب عليها: (ليس الليلة، لكن قريبا) فقد كانت فكرة الانتحار تسيطر عليها، لأنها كانت تخطط لتنفيذها، مما جعل آدم يسأل الطبيب عن دوافع الانتحار، ويتساءل ما إذا كان من الممكن منع ما حصل. فما كان أمام الطبيب غير إخباره بفوات الأوان، وأن الانتحار قد يظهر للمريض الطريق الوحيد للخلاص.

ويكشف هذا العنوان عن أثر إهمال علاج مرضى ثنائي القطب في تدهور الحالة الصحية للمرضى والرغبة لديهم في التخلص من حياتهم.

الخاتمة وعلاقتها بالوجهين:

وضع المؤلف عنواناً في نهاية المجموعة القصصية أسماه: (خاتمة ضرورية)، وقد وظّفها للإبانة عن كيفية تعرفه على هذا النوع من الاضطراب الوجداني؛ حيث لاحظ التغيّر المفاجئ لإحدى الصديقات عندما ابتعدت عن حولها وانعزلت عنهم انعزالاً تاماً، ولم يفهم حينها السبب حتى أدرك لاحقاً أنها تعاني من الاضطراب الوجداني ثنائي القطب، وبعد أعوام كان له مع هذا المرض لقاء؛ ما دفعه إلى الغوص في عوالمه واكتشاف خفاياه وتفاصيله، مشيراً إلى أن الأمراض النفسية في بعض الدول تقابل بالتمهيش، مما يجعل المرضى يعانون كثيراً من جهل المجتمع بحالتهم، فيعانون من عزلة اجتماعية كرسها المفاهيم المغلوطة حولهم.

ثم أشار إلى أن تسمية مجموعته القصصية بـ (ليثيوم) كان تيمناً بالدواء الأقدم والأشهر في علاج التقلبات المزاجية الحادة، ثم عرّف معرّفاً بالمرض ووجهيه: الاكتئاب والهوس وأعراضهما، ثم كشف عن ارتباط هذا المرض بشخصيات مشهورة فنياً وأدبياً وتاريخياً، ومن هنا جاءت المجموعة القصصية (ليثيوم) لمقاربة هذا المرض بأسلوب قصصي حاملاً معه رسالة إنسانية وأخلاقية.

المبحث الثالث: تجليات ثنائي القطب من خلال الشخصيات

تعدّ الشخصية عنصراً أساسياً من عناصر القصة، وقد أولى بروب عنايته بوظيفتها وأفعالها حيث رأى أن الشخصية تظهر من خلال نوعين من القيم: "واحدة ثابتة أطلق عليها اسم الوظيفة، وأخرى متغيرة، تتضمن أسماء الشخصيات وصفاتها وأسماء الأماكن التي تنتقل إليها" (لحماني، 1991، ص 24)، وقد عمد الكاتب إلى اختيار شخصيات متنوعة - من حيث العمر والجنس - ليسرد معاناتها مع المرض، فاختار صغار السنّ كحمدي الذي يبلغ من العمر تسعة عشر عاماً ومراد الذي لم يكمل عامه السابع عشر، واختار من هم في سن الشباب مثل: كارولينا وريان واختار كبار السن كالجدة نائلة. كما نلاحظ أيضاً أنه قصد أن يتنقل في قصصه بين البلدان العربية والأجنبية، فحمدي مثلاً من سوريا، وعائلة المعلم جبر من لبنان، وبروك كانت في كندا.

وقد تفاوت المستوى الثقافي والاجتماعي لهؤلاء المرضى فحمدي عامل بسيط من طبقة فقيرة كادحة لم يكمل تعليمه، وكارولينا طالبة جامعية من طبقة غنية كانت تنفق آلاف الدولارات على عشيقها، ورام صاحب منصب مرموق في شركته، وأوس رجل مثقف يمتلك موهبة أدبية وهو من طبقة مترفة، وعائلة المعلم جبر ميسورة الحال وتحمل فكراً متحجراً يرى المرض النفسي وصمة عار ينبغي ألا يصرح بها للغرباء.

وقد سعى الكاتب - من خلال تلك الشخصيات المتنوعة، التي اختارها - إلى الإشارة إلى أن هذا الاضطراب يمكن أن يظهر لشخصيات متفاوتة في السنّ، فقد يصاب به الفتية الصغار، كما يصاب به من تقدّم في السنّ، كما يمكن أن نجده في كل الطبقات الاجتماعية، على اختلاف مستوياتها المعيشية، والثقافية، كما أنه مرض منتشر في جميع أنحاء العالم.

كما وظّف الكاتب أسماء بعض الشخصيات المصابة بالمرض بما ينسجم مع الحالة النفسية التي ظهرت من خلالها في السياق القصصي، فعلى سبيل المثال: اختار الكاتب اسم ياسمين حسن للفتاة حينما كانت تعيش في سوريا وتعاني من نوبة الهوس ثم اختار اسم بروك (Broke) للفتاة ذاتها عندما هاجرت إلى كندا وكانت تعاني من نوبة الاكتئاب، فاسم ياسمين الذي يدل على الزهرة الفواحة يحمل معنى الفوحان والانتشار، وهو ما ينسجم مع الطاقة العالية التي تنشأ عن الهوس.

أما اسم بروك (Broke) فمعناه يدل على التحطّم والانكسار وهو ما يتفق وحالة الاكتئاب التي تعاني منها الفتاة في كندا على الرغم من الدعم النفسي المقدّم لها، وكذلك عندما اختار شخصية الحكيم أسعد أبو ليلي جسّد من خلال هذا

الاسم حكمته في محاولة معالجة يسمين وانتشالها من معاناتها مع المرض، كما حمل الاسم أسعد علامة على فرط السعادة التي كان يعاني منها خلال نوبة الهوس التي كانت تنتابه.

وقد تجلّت مظاهر التحول المفاجئ في الشخصيات المصابة باضطراب ثنائي القطب في المجموعة القصصية في قصة (حلم آخر الصيف)، عندما عبّر الراوي عن التحول في شخصية الفتاة (ريّان) من الاكتئاب إلى الهوس «بدلت جلدًا كأفعى، كان انقلابها صارخًا، بدت وكأنها قصدت متجرّاً للأرواح واشترت أكثرها صخبًا» (هندي، 2017، ص 28)، وكذلك في قصة (عائلة المعلم جبر) حين ذكر الراوي أنّ الجدة نائلة كانت تتجاهل مراد معظم الوقت حتى ظن أنها تكرهه، وفجأة يجدها دون مقدمات تقبل عليه تقبله وتستقبله استقبال العائد من سفره؛ فتلازمه ولا تتركه لحظة واحدة، وتحول له الجوارب (هندي، 2017، ص 37).

وكذلك التحول في شخصية مراد ابن المعلم جبر؛ إذ ظهر من خلال تساؤلات والده عندما كان يحدث نفسه متعجباً من التحول الكبير الذي طرأ على شخصية ابنه قائلاً: «هل يعقل أن الذي كان كتلة من النشاط المفرط أصبح عجوزاً وهو في هذا العمر؟! كيف يمكن لمن قلقوا دوماً من احتمال قيامه بأفعال طائشة ومؤذية أن يصبح مجرد شيء ينام طول اليوم؟» (هندي، 2017، ص 41).

كما أظهر الكاتب حالة التوازن النفسي التي يعيشها المريض حين يسيطر على المرض من خلال الأدوية، ففي قصة (العاشرة صباحاً) تبرز شخصية (رام) الشاب ذي المنصب المرموق الذي أحبّ زميلته في الشركة ورغب في الارتباط بها؛ ولكنه حينها وقع رهينة لتساؤلات نفسية "أيّ مرض هذا الذي قد يورثه لأطفالها؟! أيّ تعب وحرّج سوف ينقله إليهم؟! وأي مستقبل سوف يضعه أمامهم؟!" (هندي، 2017، ص 56)، فعلى الرغم من محاولة (رام) الاحتماء من المرض إلا أن تأثير المرض لا بد أن يظهر على حياته الخاصّة ويكدر عليه عيشه.

ومن خلال ما تقدم من استعراض للشخصيات التي اختارها الكاتب ليعرض من خلالها معاناة المرضى يمكننا القول: إن تميم هندي لم يسع إلى رسم شخصيات مكتملة الأبعاد النفسية والاجتماعية والثقافية، ولم تكن جميع القصص الواردة تمثل تناوباً بين نوبة الهوس والاكتئاب، فقد كان بعضها يسلط الضوء على إحدى النوبتين؛ وهذا ما دفعني إلى استعراض علامات المرض في هذه المجموعة من خلال تقسيم العلامات إلى علامات الهوس وعلامات الاكتئاب وهو ما سنتناوله لاحقاً. وقد رسم الكاتب البعد الخارجي للشخصيات المصابة باضطراب ثنائي القطب من خلال الملفوظات السردية التي تعتمد صيغة الأفعال، والملفوظات الوصفية التي تقوم على الوصف، و"تقدّم الملفوظات السردية معلومات ضمنية، ومعرفة غير مباشرة عن الشخصية من خلال ما تحيل عليه من الأفعال" (بوعزة، 2010، ص 42) كما في قصة (الدولاب) حين قرّر أوس إحراق كتبه وهو في نوبة الهوس "ازداد نشاطه لدرجة كبيرة، انقض على مكتبته، وبدأ يرمي الكتب على الأرض، بحث عن كيس كبير، وبدأ يعي الكتب... سرعان ما ارتفعت ألسنة النيران ليرمي بداخلها الكتب" (هندي، 2017، ص 65).

وفي قصة (حلم آخر الصيف) ظهرت علامات نوبة الهوس على شخصية الفتاة ريّان حيث كان زميلها هو السارد لحكايتها إذ يقول: "كانت أسرعنا في الكتابة وحكما أقدرنا في القراءة، نفضت الغبار عن ذاكرة صخرية تمتلكها... كانت تستشهد بمقولات لعظماء التاريخ، تكتب الشعر..." (هندي، 2017، ص 28)، عاكساً من خلال سرده لقصتها معاناتها مع نوبات المرض. ونلاحظ كيف وظّف الكاتب الملفوظات السردية لاستعراض السلوك الهوسي الذي انتاب الشخصيتين.

أما الملفوظات الوصفية فهي "تقدّم معلومات ظاهرة، ومعرفة مباشرة عن الشخصية... لا تحتاج إلى استنباط أو تأويل القارئ" (بوعزة، 2010، ص 42)، كما في قصة (ليس الليلة، لكن قريباً) حين تحدّث السارد عن طفولة كارولينا "كانت

حادّة الذكاء، أحبها الجميع، بالرغم من مشاكساتها، عرف عنها سرعة الانجراف خلف عواطفها " والملاحظ أن الكاتب اعتمد على الملفوظات السردية في الكشف عن علامات المرض، وكان حضور الملفوظات الوصفية حضورا يخدم السرد بقدر محدود. كما رسم الكاتب البعد الداخلي للشخصيات المصابة باضطراب ثنائي القطب من خلال عدد من التقنيات منها:

المونولوج المُسرّد:

وهو تقنية سردية من تقنيات تمثيل الحياة الداخلية في القصّ بضمير الغائب، وفيه يتكفّل خطاب الراوي بنقل الخطاب الذهني للشخصية (القاضي، وآخرون، ص 438)، ففي قصة ياسمين حسن بدأت أحداث القصة من خلال تذكر بروك في كندا لماضها حين عادت بها الذاكرة لشخصية ياسمين حسن في دمشق وتذكرت معها نوبة الهوس التي تركت في نفسها جرحا غائرا "العام الأول في الجامعة كان نقطة تحوّل في حياة ياسمين، ليس فقط لأنه عامها الأخير هناك، بل لأنه العام الذي عادت لها فيه رغباتها الجامحة المجنونة..." (هندي، 2017، ص 19).

وقد استعمل الكاتب تقنيات التفرغ الانفعالي لسبر أعماق النفس الإنسانية والكشف عن مشاعرها الداخلية، فكانت المرأة حاضرة في المجموعة القصصية، فضلا عن توظيفه لبعض العلامات الأخرى ذات الصلة بالتعبير الفني كالرسم والكتابة الأدبية، ويعدّ التعبير الفني "وسيلة تعبيرية عن المشاعر والرغبات والمخاوف والعواطف والحالات الوجدانية، وسبيلا لتحقيق التوازن الداخلي... وأداة للتواصل وتبادل التجارب مع الآخرين" (الفريطي، 2012، ص 2)؛ فحين يتعدّر على بعض المرضى التواصل مع مجتمعهم بكلام منطوق للروح عن معاناتهم، يصبح التعبير الفني وسيلة تواصلية عميقة للكشف عن الصراعات النفسية الداخلية، والمشاعر الدفينة في نفوسهم.

1- المرأة

للمرايا تاريخ طويل مع الإنسان فقد صنعها الإنسان لتكون أداة للتزيّن والتجمل، ومع تطوّر الزمن أصبحت ذات قيمة روحية، فما من وسيلة لمعرفة الذات غير تلك المواجهة عبر المرأة، فمن خلال تأمل الإنسان لصورته في المرأة ومحادثته المرأة تطوّر وعيه بذاته (رجب، 1994، ص 35-41)، وقد تكرر حضور المرأة في بعض قصص المجموعة لدى مرضى ثنائي القطب كما هو شأن بطل قصة اعتذار حين وقف أمام المرأة متحدثا ليمثّل مشهد الاعتذار من حبيبته أمام المرأة (رجب، 1994، ص 44)، وقد وظّفها الكاتب كوسيلة للتنفيس عن الصراعات الداخلية التي يعانيها المصاب بثنائي القطب حين يخسر علاقاته بأقرب المقربين إليه، فيحاول إصلاح ما أفسده من علاقات.

وتشتدّ الحاجة إلى اللجوء إلى المرأة حين يشعر الإنسان بالوحدة، ويفتقد الأصدقاء الذين يلجأ إليهم لاسشارتهم وبثّ همومه إليهم؛ لتصبح المرأة بديلا عن الصديق، يرى المرء من خلالها نفسه ويرصد انفعالاته من خلال انعكاس صورته الحركية وتعبيراته الجسدية في المرأة.

وقد يكتشف الإنسان من خلال نظره إلى صورة وجهه في المرأة واقعا مغايرا لما يشعر به "ويكتشف أنّ صورته التي يراها هناك في المرأة إنما هي شيء آخر غير ما يحسّه ويخبره على نحو داخلي عن نفسه" (رجب، 1994، ص 205) كما هو حال بطل قصة قناع عندما عادت إلى منزلها "مشت ببطء واثق نحو المرأة، تحسست القناع الذي يخفي وجهها، ذلك الذي تعرفه المرأة وحدها، خلعتة بعنف" (هندي، 2017، ص 33)، فجاءت المرأة لتمنح البطلة مساحة لتأمل ذاتها ومقارنتها بما هو مخزون في دماغها من مشاعر وانفعالات؛ فحين شاهدت الفتاة وجهها في المرأة وجدت أن انعكاس وجهها في المرأة لا يطابق حالتها النفسية الحقيقية وسرعان ما بدّلت ملامح وجهها ليظهر ذلك الوجه الكئيب.

2-الرسم

تشكل اللوحة الفنية علامة من علامات التنفيس الانفعالي؛ فالرّسام حين يرسم لوحته فإنه يسقط عليها أحاسيسه ومشاعره النفسية وأفكاره التي تعتمل في ذهنه، وقد وظّف الكاتب اللوحة الفنية في قصة (الدولاب) حين ظهرت شخصيتان مصابتان بالمرض وهما: شخصية الرّسام سليم محمد الذي رسم لوحة (ليثيوم)، وكذلك شخصية الفتاة التي حضرت المعرض وأعجبت بلوحة الرّسام.

فقد شكّلت تفاصيل اللوحة التي ظهر فيها الوجه الميت الخالي من التعابير، والوجوه المحيطة به التي كان منها الضاحك والحزين علامة على مريض اضطراب ثنائي القطب، وتباين موقف المجتمع منه سخرية أو تعاطفا، كما حمل اسم اللوحة (ليثيوم) علامة على أثر أدوية تثبيت المزاج على المرضى، فكانت اللوحة تعبيراً عن حالة الرّسام حيث قال: "لم أكن بأحسن حالاتي حين رسمتها" (هندي، 2017، ص 49).

كما مثّلت هذه اللوحة طريقة للتواصل غير اللفظي مع المجتمع؛ إذ تمكن الرّسام من خلال اللوحة التي رسمها من نقل ما يشعر به في عوالم المرض للمتلقى على نحو ما ظهر في القصة مع من أعجب بلوحته، وحين دعت مارغريت الفتاة لمراقبتها في زيارة المعرض "قالت مازحة، هذا الرّسام لو قطع أذنه، لفاقت شهرته فان جوح" (هندي، 2017، ص 48) وبشكل حضور هذا الفنان الهولندي على وجه الخصوص علامة قوية على اضطراب ثنائي القطب؛ فقد كان مصاباً بهذا المرض، ورسم العديد من اللوحات الفنية التي كشف فيها عن مشاعره المكبوتة كلوحة "السجناء" التي تظهر مجموعة من السجناء يسرون في دائرة، في مقدمتهم سجين بلا غطاء للرأس يشبه وجهه فان جوح، والمحققون يقفون أمام وجوه المساجين، وتعبّر هذه اللوحة عن ذات الرّسام القابعة في سجن المرض (محمود، 2023)، كما رسم لوحات فنية عدّها الأطباء رسائل انتحار، كلوحة "الغربان في حقل القمح" التي رسمها قبل وفاته، ويتجلى من خلالها الاكتئاب والحزن الذي عانى منه؛ لأنه مات منتحراً بعد أن أطلق النار على نفسه في أحد حقول القمح (محمود، 2022).

3-الكتابة الأدبية

تعدّ الكتابة الأدبية أحد أشكال التعبير الفني، ولذا كان العلاج بالكتابة أحد طرق العلاج في علم النفس، وتستخدم في علاج العديد من الأمراض العقلية والاضطرابات النفسية، ويقصد بالعلاج بالكتابة: "استخدام فعل الكتابة لتفريغ ذهن من الشحنات السلبية والتعبير عما يضيّق به الصدر، بغرض التحسّن" (الزيات، 2022)، وكان للكتابة الأدبية حضور بارز في القصص؛ فقد كتب أوس بطل قصة (الدولاب) رواية الدولاب ليحكي عن قصة لانا التي عانت من تعاقب نوبات الهوس والاكتئاب محمّلاً الرواية بمعلومات طبية عن ثنائي القطب، كان يكتب الشعر أيضاً ولكن كانت الرواية بالنسبة إليه "لها طعم خاص، نشوة لا تشبه شيئاً، وحين سأله أحد أصدقائه: "لماذا رواية ؟ أجابه أوس: لأنني وحيد" (هندي، 2017، ص 63).

فكانت كتابة الرواية بالنسبة لأوس وسيلة للتنفيس عن معاناة من هم مثله من المرضى، فضلاً عن معاناته من الوحدة بعد مقتل أخيه، ووفاته والدته، وعدم ارتباطه بزوجة. كما كانت المقالة حاضرة في قصة (مونولوج)، وذلك حين قامت بطلة مونولوج بكتابة نص قصير عن الموت محاولة تحسين فكرة الانتحار وختمت نصّها بتساؤلات عن السعادة، تعبّر عن فقدانها للأمل في هذه الحياة، وقررت أن تشاركه العالم الأزرق (الفيش بوك)، فقد كانت المقالة أداة للتفريغ الانفعالي مكّنت المتلقي من إدراك الحالة النفسية التي كانت تمرّ بها الفتاة، والأفكار السوداوية التي تسيطر عليها جراء نوبة الاكتئاب.

ومما تقدّم يمكننا القول: إن الكاتب عمد إلى تسليط الضوء على حالة الإبداع لدى بعض مرضى ثنائي القطب؛

للتذكير بضحايا المرض من الفنانين والمبدعين، الذين منهم: الكاتب والشاعر والرّسام والممثل.

ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن تعدد الشخصيات في المجموعة القصصية وكذلك تعدد الأمكنة والأحداث لم تكن مقصودة لذاتها وإنما هي زوايا نظر إلى موضوع اضطراب ثنائي القطب، ففي كل مرة نرصد فيها مظاهر المرض نصل إلى قصة مختلفة لكنها في حقيقتها قصة واحدة هي قصة معاناة المرضى التي أرادها الكاتب ليقدم من خلالها رسالة إنسانية وأخلاقية، فلم تكن الشخصية هي محور الحديث، وإنما أداة من أدوات عرض رسالته، فالسرد في هذه المجموعة القصصية سرد يخدم فكرة أكثر مما هو سرد يحقق متعة.

المبحث الرابع: تجليات ثنائي القطب في القصص

يُستدل على المرض من خلال الأعراض التي تظهر على المريض وهي مجموعة من العلامات أو المؤشرات التي يكون ظهورها دليلاً على وجود المرض، وللمؤشرات حضور قوي في الروايات النفسية، وهي تعني بالدلالة وتحيل على طبع أو شعور أو جو أو مزاج أو فلسفة، ولها مدلولات ضمنية تفرض على القارئ أن يفككها ليتعرف على الطبع أو المزاج (القاضي، وآخرون، ص 364).

والعلاقة بين المؤشرات والمرض علاقة سببية تجاورية، وبما أن ثنائي القطب يسبب الهوس الاكتئابي؛ ذلك أن المصاب به يتأرجح بين نوبات الهوس والاكتئاب، فسنرصد العلامات التي تمثل مؤشرات هذا المرض في المجموعة القصصية ليثيوم باستعراض علامات القطبين الهوسي والاكتئابي.

علامات القطب الأول (الهوس):

من أبرز علامات الهوس التي ظهرت على شخصيات المجموعة القصصية:

1- الطاقة العالية للقيام بالمهام الصعبة:

كما في قصة حمدي -الملقب بالثور البطل، والثور الوحش- ذلك العامل المفضل لدى رئيسه في المستودع؛ نظراً للطاقة التي يظهرها خلال عمله، فقد كان ينقل صناديق الكتب الواحد تلو الآخر، حتى أنه في إحدى المرات قام بمهمة كان ينبغي لعمال المستودع القيام بها مجتمعين صبيحة أحد الأيام، وعندما استيقظوا متأخرين- وقد أصابهم الضيق والقلق بشأن ضيق الوقت لتنفيذ المهمة- إذا بحمدي يفاجئهم بعمل أشبه بالمستحيل، فقد قضى ليله في نقل جميع صناديق الكتب إلى الشاحنة؛ ما جعلهم يهتفون فرحاً: الثور البطل، الثور الوحش (هنيدي، 2017، ص 8).

ونجد هذه الطاقة والنشاط الزائدين في قصة (عائلة العم جبر) من خلال شخصية الجدة نائلة التي خرجت من منزلها لتكنس الأرض في آخر الحي بسرعة مذهلة وكأن جسدها عاد فتياً (هنيدي، 2017، ص 37). كما يظهر أيضاً في قصة (الدولاب) حين قام بطل القصة أوس بإنجاز جزء كبير من الرواية في ليلة واحدة؛ فكان يُسقط أفكاره على لوحة المفاتيح دون بذل جهد كبير في المحاولة حتى أنه أنهى الفصل الرابع من روايته في تمام الخامسة فجراً (هنيدي، 2017، ص 61).

2- الإسراف في صرف الأموال:

بدا هذا الأمر جلياً في (قصة الثور)، فكان البطل حمدي لا يعرف قيمة للمال؛ إذ كان يصرف أجره اليومي في ساعة واحدة على من حوله إطعاماً وإقراضاً، فينفق ما يجنيه في أنفائه الأشياء، متناسياً دوره في العائلة فهو المعيل الوحيد لبيته (هنيدي، 2017، ص 9). وكذلك فعلت كارولينا حين أنفقت خمسة عشر ألف دولار هدايا لعشيقها. والشئ نفسه فعله بطل قصة (اعتذار) حين كان يعدّ اعتذاراً لحبيبته، ومن جملة ما اعتذر عنه أنه بعثر نقوده دون سبب وجيه (هنيدي، 2017، ص 44).

3- التصرف العدواني

برزت هذه العلامة في قصة (عائلة المعلم جبر) عندما ضرب مراد سائق والده، وحين أطلق سرباً من الشتائم وسط سوق الأتراك (هنيدي، 2017، ص 36)، و(قصة ياسمين حسن) عندما تداول الناس قصصاً عن أسعد - في سن المراهقة - من بينها أنه قام بخنق طفل في الثانية عشرة من عمره، كما حاول حرق والدته (هنيدي، 2017، ص 20)، وكذلك في قصة (ليس الليلة، ولكن قريباً) عندما اعتدت كارولينا على إحدى زميلاتها جسدياً (هنيدي، 2017، ص 71).

4- ضحكات عالية، وصرخات مدوية

بدأت هذه العلامة في قصة (حلم آخر الصيف) فقد ظهرت ملامح نوبة الهوس عند الفتاة ريان؛ حيث كان صوت ضحكاتها الصاخبة يسمع في كل مكان (هنيدي، 2017، ص 28). كما ظهرت في قصة (كاميرا المينيا) عندما ظهرت راما من خلال شاشة التلفاز وهي تشرب الفودكا وتقول- بصوت صارخ:- بصحتك أيها العالم الكلب، كما كانت تضحك بحماس (هنيدي، 2017، ص 13).

5- الإفراط في السعادة

ظهرت هذه العلامة عند أسعد أبو ليلي فقد ذهب إلى الطبيب شاكية له فرط سعادته (هنيدي، 2017، ص 22). وكذلك في قصة (الدولاب) حين كتب أوس روايته الدولاب، فقد عبّر عن سعادة مفرطة تحتل كيان البطلة المصابة بثنائي القطب (هنيدي، 2017، ص 62).

6- كثرة الحديث والانفعال

بدأت هذه العلامة في قصة (الدولاب) عندما كان أوس يجلس مع حبيبته فيأسرها بأحاديث لا تنتهي، وانفعالات سريعة وأفكار غريبة متشعبة (هنيدي، 2017، ص 64). كما بدأت أيضاً في قصة (اعتذار) حين استرسل بطل القصة في محاولة تهينة نفسه لتقديم اعتذار لحبيبته- حين أجرى حواراً مع نفسه أمام المرأة - قدّم فيه مسببات الاعتذار التي أفسدت علاقته بها، وتجلّت حالة الهلع من خلال اهتزاز صوته وخفقان قلبه وضيق صدره، فلم يتمكن من إكمال الحوار، وسقط على ركبتيه (هنيدي، 2017، ص 44).

7- تسارع الأفكار، والاسترسال في أحاديث فلسفية عميقة

تجلّت هذه العلامة في قصة (الدولاب) مع أوس الذي كان يسقط الأفكار المتواترة في ذهنه على لوحة مفاتيح حاسوبه لينسج أربعة فصول من روايته في ليلة واحدة، كما تواترت عليه أفكار جعلته ينسج قصائد كثيرة، تلتها أفكار مجنونة دفعته لإحراق كتبه كلها حفاظاً على البيئة. وفي قصة (مونولوج) حين اشتكى البطل من تسارع الأفكار والصور في رأسه (هنيدي، 2017، ص 79). وكذلك في قصة (حلم آخر الصيف) حيث كانت ريان تكتب الأشعار، وتستشهد بمقولات العظماء، وتخوض مع معلمها نقاشات حول عدد من الروايات العالمية ورواد الأدب، مظهرة قدرة واضحة على الغوص في أحاديث عميقة ومتنوعة (هنيدي، 2017، ص 29).

8- قلة الحاجة إلى النوم

ظهرت هذه العلامة عند حمدي حين نام جميع العمال وظلّ مستيقظاً طوال الليل؛ لينقل الصناديق إلى الشاحنة بسرعة فائقة -وعلامات السعادة والراحة ترتسم على وجهه- على الرغم من أنه لم يأخذ حظه من النوم لساعات طوال.

9- فرط الثقة بالنفس - الحماس

بدأت هذه العلامة حينما طلبت ريان من إدارة المدرسة تمثيل إحدى مسرحيات شكسبير، وخاضت نقاشات طويلة حتى وافقت إدارة المدرسة على طلبها، وخلال بضعة أيام رتبت الحوارات والأغاني وكشفت لزملائها عن تعقيد الشخصيات، ووَزعت الأدوار بينهم، وكان لها دور هرمي في المسرحية (هندي، 2017، ص 29).

10- الرغبة الجنسية الشديدة

تجلّت هذه العلامة في حالة ياسمين حسن؛ حيث طغت عليها رغباتها الجامحة حتى صارت تبحث عن مغامرات مجنونة فتشعبت علاقاتها العاطفية (هندي، 2017، ص 19). وكذلك ريان عندما أظهرت -خلال حديثها مع زميلها في المدرسة- جراءة غير متوقعة حين اقترح عليها لقاء داخل المدرسة في الطابق السيئ السمعة (هندي، 2017، ص 30).

11- التحول المفاجئ من البهجة إلى العدوانية

اتضحّت هذه العلامة في قصة (الدولاب) عندما أصابت لانا نوبة غضب؛ فانفجرت وصبت جام غضبها على حبيبها، وكان كلامها محملاً بكمّ من المفردات البذيئة (هندي، 2017، ص 61).

- علامات القطب الثاني: (الاكتئاب)

1- تبلّد المشاعر

برزت هذه العلامة في حكاية راما عندما كانت تمضي وقتاً طويلاً «وعيناها مفتوحتان تحملق في اللاشيء» (هندي، 2017، ص 12)، كما كانت تراقب الشريط الذي عرضته في شاشة التلفاز «بعينين مقتولتين لا تشيان بحزن أو فرح» (هندي، 2017، ص 13)، وكذلك في حال مراد فقد وصفته أمّه وهو يمرّ بنوبة الاكتئاب بأنه «فارغ الملامح كجثة» (هندي، 2017، ص 35).

2- اللامبالاة

ظهرت هذه العلامة في قصة (ليثيوم) فعندما كانت الفتاة مصابة بالاكتئاب أجبرها والدها على الخروج من غرفتها لمقابلة الشيخ مصطفى، فخرجت وهي ترتدي ملابسها الداخلية ما أوقع عائلتها في حرج شديد، وحين قاطعها والدها بعد هذا الموقف المشين لم تكثر لذلك (هندي، 2017، ص 48). كما نلاحظ ذلك في قصة (المعلم جبر) عندما خرجت الجدة نائلة إلى الميدان يوم الاحتفال بأحد الشعانين، ووقفت أمام تمثال السيدة العذراء وهي عارية (هندي، 2017، ص 40).

3- الرغبة في الموت والانتحار

تجلّت هذه العلامة في قصة (العاشرة صباحاً) عندما سالت الدماء من رام حين حرّ يده بأداة حادة نتيجة الضغط النفسي الكبير؛ ابتداء من مرضه، وانتهاء بطريقة تعامل أهله وطلاب المدرسة مع بعض تصرفاته بقسوة (هندي، 2017، ص 56). كما عمد بطل قصة (مونولوج) إلى تحسين فكرة الانتحار من خلال قوله: «هناك نقطة تحسب لصالح الانتحار، وهي أن الانتحار يتيح لنا اختيار المكان والزمان الذي نلتقط فيه أنفاسنا» (هندي، 2017، ص 59). كما برزت هذه العلامة أيضاً لدى كارولينا عندما كتبت في ورقة صغيرة (ليس الليلة، لكن قريباً) فقد كانت تخطط للانتحار قبل أن تقدم عليه (هندي، 2017، ص 69). وكذلك فتاة (ليثيوم) التي كانت تراودها فكرة الانتحار وهي تتأمل البحر، كما راودتها فكرة الموت عندما دخل عليها والدها غرفتها، وأجبرها على مقابلة الشيخ مصطفى (هندي، 2017، ص 47، 48).

4- اضطراب الشهية

بدأت هذه العلامة في قصة (كاميرا المينيا) حين قررت راما التوجه إلى المطبخ لسدّ جوعها وعندما همّت بتناول قطع الخبز: «أخذت تلوكها كطفلة مريضة، حتى لاحظت أن عملية الأكل تفوق شعور الجوع ألماً، فتوقفت» (هندي، 2017، ص 12).

5- الحاجة إلى النوم

أوضحت هذه العلامة عند حمدي بعد انقطاعه عن العمل في المطبعة، فحين ذهب أحد العمال إلى بيت حمدي لتفقدته والسؤال عنه جاء جواب والدته: «حمدي نائم منذ فترة طويلة» (هندي، 2017، ص 10)، وأيضاً راما التي كانت تستغرق ساعات طويلة في النوم، وعندما تستيقظ لا تعلم كم قضت من الساعات في نومها ولا تهتم بهذا الشأن (هندي، 2017، ص 12)، وكذلك مراد ابن المعلم جبر الذي كان يغرق في سباته لساعات طوال على الرغم من محاولات أمه المتكررة إيقاظه.

6- العزلة

وتجلى هذه العلامة من خلال مواقف عدّة في المجموعة القصصية: كموقف اختفاء ياسمين دون مقدمات من حياة عشيقها رامي وحين ذهب لتفقدتها أخبرته والدتها أنها تفضل العزلة (هندي، 2017، ص 19). كما لجأ حمدي إلى العزلة بعد إصابته بنوبة الاكتئاب، فقد أخبرته أمه العامل الذي جاء للسؤال عنه بأنه «في حال يرغب فيه البقاء وحيداً» (هندي، 2017، ص 10). وكذلك كارولينا في آخر أيامها لجأت إلى العزلة وقضت آخر أيامها في غرفتها قبل أن تقدم على الانتحار (هندي، 2017، ص 15).

7- الحزن العميق

برزت هذه العلامة في قصة (القناع)؛ فقد كانت الفتاة تجاهد نفسها وهي خارج منزلها ألا يسقط قناعها حيث كانت تتظاهر بالانزاع النفسي أمام كل من تصادفه في طريقها، وما إن عادت حتى خلعت قناعها بعنف و«تكوّرت على البلاط البارد وأجهشت في البكاء» (هندي، 2017، ص 33). وكذلك في قصة ياسمين حسن عندما كانت تدخل إلى الحمام وتبكي بشكل هستيري، ثم تتكور في زاوية الحمام وتنام (هندي، 2017، ص 21).

8- انخفاض ملحوظ في الاهتمامات

نلمح هذه العلامة لدى الفتى مراد في قصة (عائلة المعلم جبر) حينما تحدثت والدته مراد لزوجها عن حال ابنهما قائلة: «وجهه مقفل ولا يكلم أحداً، وإذا ما ندهته التفت إليّ فارغ الملامح كجثة، لم يعد يعزف الموسيقى، حتى أنني هددته ببيع الجيتار، ولم يكثر!» (هندي، 2017، ص 35).

9- مشاكل في الدراسة

بدأت هذه العلامة في قصة (حلم آخر الصيف) فقد كانت ريان في نوبة الاكتئاب التي أصابتها كسولة. ومعدلها الدراسي منخفض، وكثيرة التغيب عن المدرسة، وعندما تحضر إلى المدرسة تحضر جسداً بلا روح (هندي، 2017، ص 28). وكذلك مراد حين أبدى رغبته في هجر المدرسة (هندي، 2017، ص 35). وأيضاً مع حمدي حيث لم يكمل دراسته (هندي، 2017، ص 8).

10- القلق

ظهرت هذه العلامة مع راما حين «شعرت بجسدها ينكمش حتى أصبح التنفس شبه مستحيل» (هندي، 2017، ص 14).

11- الإعياء وفقدان الطاقة

بدأت هذه العلامة في قصة (كاميرا المينيا)، فقد بدت راما تعاني من الآلام المزمنة دون سبب ظاهر للعيان «جرت جسدها المنهك بصعوبة وهي تمشي نحو زاوية الغرفة» (هندي، 2017، ص 12) كما تجلّت عند مراد وقد بدت عليه مظاهر الإعياء وانخفاض الطاقة، فقد وصفت أمه حاله بأنه يبدو كحبل في شهرها الثامن، وكما وصف والده حاله مرة بقوله: يبدو كرجل في الخمسين، ومرة أخرى بقوله: أصبح عجوزا (هندي، 2017، ص 35، 41).

12- انخفاض تقدير الذات

ظهرت هذه العلامة في قصة (مونولوج) حيث كان حديث الفتاة عن نفسها يشي بهذه العلامة "يبدو جسدي مترهلا، وأنا في عامي السابع والعشرين، بطيئا عجوزا أمام تسارع الصور والأفكار في رأسي" (هندي، 2017، ص 59).

- علامات مشتركة بين الهوس والاكتئاب

1- الهلاوس والخيالات

تجلّت الهلاوس البصرية في نوبة الهوس عند راما وهي تصوّر نفسها بالكاميرا قائلة: "أظن أن أحدا يراقبني" (هندي، 2017، ص 13)، وظهرت لأوس كاتب رواية الدولار هلاوس سمعية وبصرية متعلقة ببطلته روايته حيث ظن أنه سمع صوته وشم رائحة جسدها المتعرق، ورائحة سريرها (هندي، 2017، ص 63).

كما تجلّت الهلاوس في نوبة الاكتئاب حين كانت راما تنظر خفية إلى جبل الملابس في غرفتها وكأنها تراقب شخصا ترغب ألا يلاحظها (هندي، 2017، ص 12)، وكذلك عند ياسمين حسن حين ظهر لها خيال عشيقها السابق وسط سحابة الدخان وكان صاحب الوجه متعرقا غاضبا مما جعلها تشعر بالخوف (هندي، 2017، ص 21).

2- شرب الكحول وتعاطي الحشيش والسجائر

ظهرت هذه العلامة في قصة ياسمين حسن وهي مصابة بنوبة الهوس حين كانت تفرط في شرب الكحول وتدخين السجائر والحشيش (هندي، 2017، ص 20)، وكذلك في قصة (كاميرا المينيا) حين كانت راما تتناول الفودكا وهي في حالة الهوس (هندي، 2017، ص 13، 14)، كما ظهرت في نوبة الاكتئاب عند راما وهي في حالة الاكتئاب حيث تقضي وقتها في إشعال السجائر وتدخينها، ومراقبة خيوط الدخان المنبعث منها، ثم تنفض الخيوط حتى تتلاشى في فضاء غرفتها، وأيضا في قصة (ليس الليلة، لكن قريبا) عندما كانت كارولينا تتعاطى المخدرات (هندي، 2017، ص 71).

وهكذا رأينا كيف تجلّت علامات اضطراب ثنائي القطب في المجموعة القصصية (ليثيوم) فتتبعنا علامات الهوس وعلامات الاكتئاب والعلامات المشتركة بينهما، مما يؤكد وعي الكاتب بالمرض ومحاولته الجادة في استظهار العلامات المرضية من خلال الأفعال السلوكية للشخصيات، والانفعالات النفسية، والأفكار الذهنية التي تسيطر عليها.

النتائج:

من خلال تتبع تجليات اضطراب ثنائي القطب في المجموعة القصصية (ليثيوم) استخلصنا عددا من النتائج، من أبرزها: استثمار الكاتب تميم هندي قدراته الأدبية والفنية في الكشف عن أبرز مظاهر اضطراب ثنائي القطب من خلال مجموعته القصصية (ليثيوم)، حيث حمل الغلاف الأممي أبعادا دلالية وثيقة الصلة بمرض اضطراب ثنائي القطب بما



تضمنه من عنوان يحمل اسم الدواء الذي يتعاطاه المرضى وتظهر آثاره على حالتهم المزاجية، ولوحة الغلاف التي حملت صورة لوجهين متداخلين شكلاً قطبي المرض: الهوس والاكتئاب، وبدا فيها الوجهان خاليين من الانفعالات في إشارة إلى أثر الدواء في تثبيت المزاج في كلا الحالتين.

وقد نجح الكاتب في اختيار عدد من العناوين القصصية الداخلية ذات الصلة بطبيعة المرض، كما شكّل اختيار الكاتب لبعض أسماء الشخصيات المصابة باضطراب ثنائي القطب علامة على الحالة النفسية التي كانت تعاني منها الشخصية في القصة.

وقد حملت المجموعة القصصية دلالات بيّنة تُبصّر المتلقي بطبيعة المرض، والعوامل المسببة له، وتكشف عن المواقف المتباينة للأسرة والمجتمع في التعامل مع أولئك المرضى.

و تجلّت معظم مؤشرات المرض من خلال مجموعة كبيرة من الأفعال السلوكية التي يمارسها المصاب بمرض ثنائي القطب، دون وعي أو قصديّة؛ كالنشاط الزائد والإعياء، والإسراف في إنفاق الأموال، والضحك العالي والصرخات المدوية والمشاكل المتعلقة بالنوم، والانطواء، كما ظهرت بعض مؤشرات الاضطراب من خلال الانفعالات كالفرح الشديد والحزن العميق، والقلق، واللامبالاة، و برز بعضها الآخر من خلال الأفكار كالرغبة في الموت والتخطيط للانتحار، كما كشف الكاتب عن الصراعات النفسية، والمشاعر الدفينة في نفوس مرضى ثنائي القطب من خلال تقنيات التنفيس الانفعالي، كالرسم والكتابة وتقنية المونولوج الداخلي.

وختاماً لا يسعنا إلا أن نقول: تتعدد الشخصيات والأحداث في المجموعة القصصية ليثيوم، لكنها زوايا نظر إلى موضوع اضطراب ثنائي القطب، ففي كل مرة نرصد فيها مظاهر المرض نصل إلى قصة مختلفة لكنها في حقيقتها قصة واحدة أرادها الكاتب ليقدم من خلالها رسالة إنسانية وأخلاقية، فلم تكن الشخصية هي محور الحديث، وإنما أداة من أدوات عرض رسالته، فالسرد في هذه المجموعة القصصية سرد يخدم فكرةً، أكثر مما هو سرد يحقق متعة.

المراجع

- إدريس، ن. (2017). ليثيوم، *الجريدة*: <https://www.aljarida.com/articles/1514212452682465600>
- أشهبون، ع. (2011). *العنوان في الرواية العربية* (ط.1). محاكاة للدراسات والنشر.
- بلعابد، ع. (2008). *عتبات: جبرار جينيت من النص إلى المناص* (ط.1). الدار العربية للعلوم ناشرون، ومنشورات الاختلاف.
- حمدوي، ج. (2014). *شعرية النص الموازي*، منشورات المعارف.
- رجب، م. (1994). *فلسفة المرأة* (ط.1). دار المعارف.
- الزيات، إ. (2022). *الكتابة العلاجية بين العلم والفن*. <https://linksshortcut.com/murlz>
- عجاج، ش. م. (2011). *التناص في رباعية الخسوف* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.
- بو عزة، م. (2010). *تحليل النص السردى* (ط.1). الدار العربية للعلوم ناشرون.
- عكاشة، أ. (د.ت). *الطب النفسي المعاصر* (ط.17). مكتبة الأنجلو المصرية.
- غانم، م. ح. (2006). *الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية* (ط.1). مكتبة الأنجلو المصرية.
- الفريطي، ع. (2012). *العلاج بالفن مفهومه وأساسه وأهدافه*، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 22 (77) 1-26.
- القاضي، م.، والخبو، م.، والسماوي، أ.، والعمامي، م. ن.، وعبيد، ع.، وبنخود، ن. أ.، والنصري، ف.، ومهوب، م. أ. (2010). *معجم السرديات* (ط.1). دار محمد علي للنشر، ودار الفارابي، ومؤسسة الانتشار العربي، ودار تالة، ودار العين، ودار الملتقى.
- قطوس، ب. (2001). *سيمياء العنونة* (ط.1). وزارة الثقافة.



- كاس، ف. آ.، وأولدهام، ج. م.، وبارديس، ه. (2009). *في الطب النفسي وعلم النفس الإكلينيكي* (سامر رضوان، ترجمة؛ ط.1)، دار الكتاب الجامعي.
- لحمداني، ح. (1991). *بنية النص السري من منظور النقد الأدبي* (ط.1). المركز الثقافي العربي.
- محمود، ع. أ. (2022). *الغريان في حقل القمح: رسالة فان جوخ الأخيرة*, <https://linkshortcut.com/biCOon>
- محمود، ع. أ. (2023). *لوحة السجناء العبقريّة وجه آخر للجنون*, <https://linkshortcut.com/tXGWd>
- مرشد، م. ق.، وكنوني، م. (2021). سيمياء النص الموازي في الأعمال الشعرية الكاملة لمحمد أحمد منصور بين تأنيث القراءة وتخصيب الدلالة. *مجلة آداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (9)، 356، 353-387. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i9.331>
- هندي، ت. (2017). *ليثيوم* (ط.2). دار المتوسط.
- واصل، ع. (2011). *التنافس التراثي في الشعر العربي المعاصر*، دار غيداء للتوزيع.
- واصل، ع. (2018). دراسة سيميائية في قصة نصف امرأة مؤقتا، *مجلة جسور المعرفة*، 1 (4)، 103-120.

Arabic References

- Idris, N. (2017). *lythywm*, <https://www.aljarida.com/articles/1514212452682465600>
- Ashhabūn, ' (2011). *al-'Unwān fī al-rīwāyah al-'Arabīyah* (1st ed.). Muḥākāh lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.
- Bil'ābid, ' (2008). *'Atabāt : Jīrār jynyit min al-naṣṣ ilā almnāṣ* (1st ed.). al-Dār al-'Arabīyah lil-'Ulūm Nāshirūn, wa-manshūrāt al-Ikhulāf.
- Bū'azzah, M. (2010). *taḥlīl al-naṣṣ al-sardī* (1st ed.). al-Dār al-'Arabīyah lil-'Ulūm Nāshirūn.
- al-Ḥamdānī, Ḥ. (1991). *Binyat al-naṣṣ al-sardī min manẓūr al-naqd al-Adabī* (1st ed.). al-Markaz al-Thaqāfī al-'Arabī.
- Ḥamdāwī, J. (2014). *shī'riyah al-naṣṣ al-muwāzī*, Manshūrāt al-Ma'ārif.
- Rajab, M. (1994). *Falsafat al-mir'āh* (1st ed.). Dār al-Ma'ārif.
- al-Zayyāt, Ī. (2022). *al-kitābah al-'ilājiyah bayna al-'ilm wa-al-fann*, <https://linkshortcut.com/murlz>
- 'Ajjāj, S. M. (2011). *al-Tanāṣṣ fī Rubā'iyat al-khusūf* [utruḥat dukturāh ghayr manshūrah], Kulliyat al-Tarbiyah, Jāmi'at al-Mawṣil, al'r aq.
- 'Ukāshah, A. (N. D). *al-tibb al-nafsī al-mu'āṣir* (17th ed.). Maktabat al-Anjilū al-Miṣriyah.
- Ghānim, M. Ḥ. (2006). *al-idṭirābāt al-nafsīyah wa-al-'aqliyah wa-al-sulūkiyah* (1th ed.). Maktabat al'njlw al-Miṣriyah.
- Alfryty, ' (2012). al-'ilāj bi-al-fann mafhūmuḥu wa-ususuh wa-ahdāfuh, *al-Majallah al-Miṣriyah lil-Dirāsāt al-nafsīyah*, 22(77) 1-26.
- al-Qaḍī, M., wālkhw, M., wālsamw, U., wāl'māmy, M. N., w'byd, 'A., wbnkhwd, N. A., wālnsry, F., wmyhw, M. Ā. (2010). *Mu'jam al-Sardīyāt* (1st ed.). Dār Muḥammad 'Alī lil-Nashr, wa-Dār al-Fārābī, wa-Mu'assasat al-Intishār al-'Arabī, wa-Dār Tālah, wa-Dār al-'Ayn, wa-Dār al-Multaqā.
- Qaṭṭūs, B. (2001). *Sīmīyā' al'nwnh* (1st ed.). Wizārat al-Thaqāfah.
- Kās, F. Ā, w'wldhām, J. M, wārdys, H. (2009). *fī al-tibb al-nafsī wa-'ilm al-nafs al-klynky* (Sāmīr Raḍwān, tarjamat; 1st ed.), Dār al-Kitāb al-Jāmi'.
- Maḥmūd, ' A. (2022). *al-Ghīrbān fī ḥaql al-qamḥ : Risālat Fān Jūkh al-akhīrah, Ṣaḥīfat al-Khalīj al-iliktrūniyah*, <https://linkshortcut.com/biCOon>



Maḥmūd, 'A. a. (2023). *lawḥah al-Sujanā' al-'abqarīyah wajh ākhir lil-junūn*, <https://linkshortcut.com/tXGWd>

Morshed, M. Q. Q., & Kanouni, M. (2021). The Semiotics of Parallel Texts in the Poetic Works for Muhammad Ahmad Mansour Between Furnishing Reading and Enriching Meaning. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(9), 353–387. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i9.331>

Hunaydī, T. (2017). *lythywm* (2nd ed.). Dār al-Mutawassīṭ.

Wāṣil, ' . (2011). *al-Tanāṣṣ al-turāthī fī al-shī'r al-'Arabī al-mu'āṣir*, Dār Ghaydā' lil-Tawzī'.

Wāṣil, ' . (2018). dirāsah ṣimiyā'īyah fī qīṣṣat niṣf imra'ah mu'aqqatan, *Majallat Jusūr al-Ma'rifah*, 1(4), 103-120.





Religious Commitment in the Play *Sarajevo, My Love*: A Perspective of Islamic Literature on Content and Form

Dr. Abdul Raouf Bin Mohammed Al-Abdullatif^{*}

mwaffag22@yahoo.com

Abstract:

This research explores the dimensions of religious commitment in the play *Sarajevo, My Love* from the perspective of Islamic literature, focusing on both content and artistic expression. The study is structured into an introduction, three main sections, and a conclusion. The first section addresses two key areas: the concept of Islamic literature and the notion of commitment within it. The second section examines manifestations of commitment in the play at the level of content, while the third section analyzes commitment at the artistic level. The research yields several significant findings, including the following: the writer's adherence to contemporary issues, driven by personal conviction, does not contradict the principles of literary freedom. Additionally, the play employs dramatic techniques that emphasize moral values, presenting them in ways that resonate with audiences, whether directly or indirectly. Ultimately, *Sarajevo, My Love* aligns with the principles of commitment in Islamic literature through the author's creative depiction of themes and positions that reinforce these values.

Keywords: Religious Commitment, Islamic Literature, Theatre, Literary Perspective, Content and Art.

^{*} Assistant Professor of Literature, Criticism and Rhetoric, Department of Arabic Language, College of Arts, King Faisal University, Al-Ahsa, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Abdullatif, A. B. M. (2025). Religious Commitment in the Play *Sarajevo, My Love*: A Perspective of Islamic Literature on Content and Form, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 286 -310.

© 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.



الالتزام في مسرحية (سرايفو حبيبي) من منظور الأدب الإسلامي: المضمون والفن

*

د. عبدالرؤوف بن محمد العبد اللطيف

mwaffag22@yahoo.com

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن جوانب الالتزام في (مسرحية سرايفو حبيبي) من منظور الأدب الإسلامي، من ناحية المضمون والفن، وقد تم تقسيم هذا البحث إلى مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، المبحث الأول يشمل مطلبين، أولهما: الأدب الإسلامي، وثانيهما: الالتزام في الأدب الإسلامي، والمبحث الثاني: الالتزام في مسرحية سرايفو حبيبي على مستوى المضمون، والمبحث الثالث: الالتزام في مسرحية سرايفو حبيبي على مستوى الفن. وقد توصل البحث إلى بعض النتائج، أهمها: أن التزام الأديب بقضايا عصره بدافع ذاتي لا يتعارض مع حرية الأدب، وأن النص الدرامي يحمل تقنية داعمة للجانب الأخلاقي بإظهاره لها في صورة محبة للمتلقى بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وأن مسرحية سرايفو حبيبي تتماشى مع قواعد الالتزام في الأدب الإسلامي بما صنعه المؤلف من مواقف تدعم ذلك.

الكلمات المفتاحية: الالتزام، الأدب الإسلامي، المسرح، المنظور الأدبي، المضمون والفن.

* أستاذ الأدب والنقد والبلاغة المساعد - قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة الملك فيصل/ الأحساء - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: العبد اللطيف، ع. ب. م. (2025). الالتزام في مسرحية (سرايفو حبيبي) من منظور الأدب الإسلامي: المضمون والفن، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 286-310.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

مقدمة:

يرتبط التصور البشري للحضارة بالعديد من العناصر التي لا بد من تألفها وتفاعلها معاً لكي ينبثق عنها ذلك الشيء الروحي والمادي، ومن أهم عناصرها العقيدة والعلم والتشريع والسلوك الراقي والفنون والآداب، وقيم الحق والجمال والخير.. إلخ.

فالحضارة الإسلامية فريدة بطبيعتها وتأثيرها، فهي لا تموت لأن خلودها مرتبط بالروح التي تسري في أنسجتها وخلاياها وشرائيتها، ألا وهي روح القرآن كلمة الله الخالدة، وإذا كانت الحضارة الإسلامية في بعض الأحيان تخضع لعوامل الضعف والوهن، فإن ذلك لا يعني فناءها أو انتهاء دورها الخالد، فهي مؤثرة في كل زمان ومكان، ولا يستطيع أحد إنكار ما للأدب من دور كبير في الحضارة الإسلامية المتوازنة الخالدة، التي تمتد أسبابها إلى السماء وفق تصورات واضحة صحيحة.

فعلى الرغم من حدوث بعض الاضطرابات في المفاهيم العامة والقيم، فإن النعمة الإسلامية لم تخفت أبداً، فكان هناك دائماً أدباء أوفياء، يحرسون التوجه الإسلامي عبر الفنون والآداب، ولا يقعدهم عن ذلك شطط عابث، أو غواية متحلل فاسد، وكان من ضمن هؤلاء الأدباء: نجيب الكيلاني الذي استطاع بأدبه أن يجسد مفاهيم الخير، والأخلاق الحميدة في العديد من مؤلفاته ورواياته وقصصه ومسرحياته، وكان من أهم مسرحياته التي جسد فيها لغته الإسلامية وأدبه الجميل مسرحية سرايفو حبيبي، التي أبدع فيها في جميع مشاهداتها والتزم فيها بالطابع الإسلامي.

وقد وقفت على بعض المصادر والمراجع مثل:

- "مدخل إلى الأدب الإسلامي لنجيب الكيلاني" فوجدت أنه استطاع فيه بيان ميدان الكلمة وفعلها وأثرها الذي يعد من أهم ميادين الحوار والصراع والمواجهة بين الخير والشر والحق والباطل.
- وكذلك "الالتزام في التصور الإسلامي للأدب، لمحمد رأفت سعيد" الذي تحدث فيه عن الالتزام، وبماذا يلتزم في الأدب، وما الذي يلتزمه الأديب في الأدب إذا نظرنا إليه برؤية إسلامية.
- و"الملاح العامة لنظرية الأدب الإسلامي للدكتور شلتاغ عيود" حيث تحدث فيها عن مصطلح الأدب الإسلامي ومراحل التدرج في ظهور النظرية الخاصة بالأدب الإسلامي وأسس النظرية.

أما هذه الدراسة فتركز على الالتزام في مسرحية سرايفو حبيبي من منظور الأدب الإسلامي من ناحية المضمون والفن. وقد قسمت هذا البحث إلى مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة، المبحث الأول يشمل مطلبين، أولهما: الأدب الإسلامي، وثانيهما: الالتزام في الأدب الإسلامي، والمبحث الثاني: الالتزام في مسرحية سرايفو حبيبي على مستوى المضمون، والمبحث الثالث: الالتزام في مسرحية سرايفو حبيبي على مستوى الفن.

المبحث الأول: الالتزام في الأدب الإسلامي

المطلب الأول: الأدب الإسلامي

أطلق سيد قطب مصطلح الأدب الإسلامي لأول مرة عام 1952م وأراد به "التعبير الناشئ عن امتلاء النفس بالمشاعر الإسلامية، ثم جاء محمد قطب ليؤكد هذا المصطلح ويحدد مفهومه الجديد بأنه "التعبير الجديد عن الكون والحياة والإنسان من خلال تصور الإسلام لهذا الوجود" (عاصي، د.ت، ص 2).

فهو جزء لا يتجزأ من الأدب بصورة عامة، ولما كانت لفظة "الإسلامي" صفة للأدب، فلا بد أن تتضمن مجموعة من القيم الإسلامية بكافة معانيه الدينية والأخلاقية والسلوكية.. إلخ



فبعد ظهور تعريف الأدب الإسلامي لدى سيد قطب ومحمد قطب، أخرج الدكتور نجيب الكيلاني في كتابه المعروف باسم "الإسلامية والمذاهب الأدبية"، حيث أشار في مقدمة هذا الكتاب إلى ما أطلق عليه محاولة سيد قطب لتعريف الأدب الإسلامي، وذكر أن محمد قطب أخرج في كتابه "منهج الفن الإسلامي" تعريفاً لمنهج الأدب الإسلامي، وأنه سار على نهج التعريف الذي وضعه شقيقه سيد قطب، ثم ذكر الدكتور نجيب الكيلاني أنه يتفق في الكثير من وجهات النظر مع مفهوم الأدب الإسلامي الذي حدده سيد قطب وشقيقه.

حيث تطرق نجيب الكيلاني لمصطلح الأدب الإسلامي في كتابه (مدخل إلى الأدب الإسلامي) عام 1987م، حيث عرفه بأنه "تعبير في جميل مؤثر نابع من ذات مؤمنة، مترجم عن الحياة والإنسان والكون وفق الأسس العقائدية للمسلم" (الكيلاني، 1987، ص 36).

كما عرّفه صاحب كتاب "منهج الفن الإسلامي" بأنه "مفهوم معبر عن الكون والحياة والطبيعة والإنسان من خلال تصورات إسلامية" (الزير، 1989، ص 195).

ووضعت رابطة الأدب الإسلامي تعريفاً للأدب الإسلامي، يتمثل في أنه: "التعبير الفني الهادف عن الإنسان، والكون، والحياة، وفق التصور الإسلامي" (الباشا، د.ت، ص 92).

وعرفه عماد الدين خليل بأنه: "تعبير جمالي مؤثر بالكلمة، عن التصور الإسلامي للوجود، فالركنان الأساسيان لهذا التصور هما: التعبير الجمالي المؤثر بالكلمة، وليس بأداة أخرى، والتصور الإسلامي للوجود مستمداً من الكون والحياة والإنسان من خلال رؤية إسلامية متميزة ومنفردة" (ياسين، 2017، ص 3418).

ويعرفه الدكتور عبد القدوس أبو صالح بأنه التعبير الفني الصادق عن الإنسان والحياة والكون وفق التصور الإسلامي. وهو يقسم الأدب إلى ثلاث دوائر:

الأولى: دائرة الأدب الإسلامي، وهو ما انطبقت عليه شروط التعريف، والثانية: دائرة الأدب المضاد للأدب الإسلامي، وهو أدب الإلحاد والانحراف عن القيم والأخلاق الإسلامية الذي يروج للضلال والرذيلة والانحلال، والثالثة: دائرة الأدب المحايد، وهو الذي لا يلتزم بالتعريف الإسلامي ولا يعادي الإسلام ومثله وقيمه (أبو صالح، د.ت).

وفي رأيه أن الدائرة الثالثة لا وجود لها: لأن الأدب إما أن يكون موافقاً لما يدعو إليه الإسلام فهو أدب إسلامي، أو أن يكون معادياً له، وإسلام لم يترك شيئاً إلا بين حكمه الشرعي، فهو إما حلال أو حرام، أما المشتبهات فهي من الصنف الثاني؛ لأن من وقع في الشبهات فقد وقع في الحرام بنص الحديث الشريف.

وكان من الأجدر تسمية هذا المنهج بالالتزام الإسلامي في الأدب والنقد، أو الدعوة إلى المثل الإسلامية من خلال الأدب؛ إذ لا يمكن جعله أدباً منفصلاً، وإنما هو توجه وظاهرة (النحوي، 1994، ص 432، 433).

ويشترط في النص -ليوصف بالإسلامي- طهارة المعنى وسمو الكلمة وصدق النية بالعمل الأدبي وعدم مصادمة الموضوع لقواعد العقيدة والإيمان، كما يشترط جودة الأسلوب وموافقته للقواعد الأدبية الرفيعة (النحوي، 1994، ص 434، 435).

وبناء على ما سبق يكون الأدب الإسلامي حالة تعبر عن التزام الأديب بالإسلام واتخاذها منهجاً في أدبه إبداعاً ونقداً، وهذا هو المصطلح الذي استقر عليه مصطلح الأدب الإسلامي في مختلف الدراسات النظرية والنقدية التي قدمها الأدباء الإسلاميون والنقاد، حيث يعبر عنه الدكتور محمد مصطفى هدارة بقوله: "إذا دعونا إلى أدب إسلامي عنينا به مذهباً أدبياً له خصائصه الفكرية والفنية التي تعبر عن شخصيتنا الإسلامية وتراثنا، وقاعدته الفكرية التي ينطلق منها وهي الإسلام، وهو أرق



وأشمل في نظرتة للكون والإنسان من كل الفلسفات المثالية والعقلية والمادية التي قامت عليها المذاهب الأدبية المختلفة، فلا ينبع من تعصب فكري ولا يؤمن بالمفارقة بين ما تدعو إليه العقيدة من التزام ديني وما يدعو إليه الفن من انطلاق وتححرر لتحقيق الجمال ومتعة التذوق" (المحمود، 2011، ص 10).

ظهور مصطلح الأدب الإسلامي:

إن مصطلح الأدب الإسلامي ليس جديدًا، فقد تم توظيفه في الكتابات التي تعنى بتاريخ الأدب مشيرًا إلى أدب تلك الفترة التي تلت العصر الجاهلي وما مثله من أدب في الفترة التي بزغ فيها نور الإسلام منذ بدء الوحي ونزول القرآن الكريم على أشرف الخلق والمرسلين، وقد امتدت هذه الفترة إلى الخلافة الراشدة التي مثلت في كبار صحابة رسول الله -ﷺ- وقد عرف الأدب الإسلامي في تلك الفترة بأدب صدر الإسلام (ابن خوية، 2019، ص 92).

كان الأدب الإسلامي بالمفهوم الذي ظهر عليه في بداية الأمر توظيفًا استشراقيًا مهد له المستشرقون ثم صادف قبولًا واستحسانًا في نفوس المريدين من المفتفين وتلامذتهم من العرب، حيث تنتشر في كتبهم مصطلحات مثل: الأدب الإسلامي، أدب المشرق المسلم، الأدب الشرقي، أدب المسلمين، شعر عالم الإسلام، وهذه دلالة على تاريخية الأدب وجغرافيته، فالدعوة للأدب الإسلامي كانت مألوفة في البيئة الثقافية والعربية والإسلامية، أما في العصر الحديث فيتجسد مصطلح الأدب الإسلامي في توظيفه المعاصر بدلالة مفارقة مقتصرة على الأدب الذي يصدر عن المسلم الملتزم بمبادئ الإسلام وقيمه في شعره ونثره وأدبه (بن خوية، 2019، ص 92، 93).

اختلف المهتمون بالأدب الإسلامي في محاولة تأصيله، فالبعض منهم يؤكد أن وثيقة ميلاد الأدب الإسلامي كانت على يد سيد قطب، حيث يبين شلتاغ عبود أن سيد قطب كان يعني به "التعبير الناشئ عن امتلاء النفس بالمشاعر الإسلامية"، فهو من خلال كلامه يحاول الوصول إلى صيغة مثلى تجمع بين خصائص الأدب في أشكاله المختلفة وصوره ودلالاته اللفظية والمعنوية.

حيث يدعو سيد قطب إلى ضرورة وجود أدب إسلامي يتناسب مع حركة التطور البشري، لكنه لم يؤكد على وجود أدب إسلامي، بل قام بطرح بعض المواصفات التي تجعل من الأدب أدبًا إسلاميًا.

أما البعض الآخر فيرى أن نشأة الأدب الإسلامي كانت على يد "أبي الحسن الندوي" باعتباره أول من تبني فكرة الأدب الإسلامي، وكان أبو الحسن الندوي أول من ترأس رابطة الأدب الإسلامي، وعلى الرغم من اختلاف الدارسين حول نشأة الأدب الإسلامي ومحاولة تثبيت مؤسسه الأول، إلا أن الهدف واحد وهو البحث عن أدب يخضع للقيم الإسلامية (عباس، 2016، ص 10-13).

لقد تصدر أبو الحسن الندوي الدعوة إلى الأدب الإسلامي حينما اختير عضوًا في المجمع العلمي العربي في دمشق، حيث قدم بحثًا دعا فيه إلى إقامة أدب إسلامي والاهتمام به، فكان أول الداعين لهذا الأدب، وكان عنوان هذا البحث (نظرة جديدة إلى التراث الأدبي العربي)، وقد اكتملت ملامح صورة البحث في كتابه (نظرات في الأدب) الذي أصدرته رابطة الأدب الإسلامي العالمية، وإن لم يتضمن هذا البحث دعوة صريحة إلى الأدب الإسلامي، لكن ترائه فيه الكثير مما يدل على دعوته إلى الأدب الإسلامي بشكل صريح.

ثم تبعه على هذا النهج سيد قطب في مقال له نشر بعد ذلك في كتابه (في التاريخ فكرة ومنهج)، وفي كتابه (النقد الأدبي أصوله ومنهجه)، فكانت دعوتهم بمثابة اللبنة الأولى للأدب الإسلامي، وسار بعدهما محمد قطب، حيث بسط الفكرة وتوسع فيها في كتابه (منهج الفن الإسلامي)، وواصل هذه المسيرة الرائعة كل من نجيب الكيلاني في كتابه (الإسلامية والمذاهب

الأدبية)، وعماد الدين خليل في كتابه (النقد الإسلامي المعاصر)، فكان هؤلاء هم رواد الدعوة للأدب الإسلامي (ابن خوية، 2019، ص 90).

تناول "نجيب الكيلاني" جوانب عديدة للأدب الإسلامي خصوصًا في كتابه "مدخل إلى الأدب الإسلامي"، حيث تحدث في أحد فصول هذا الكتاب عن "الأدب الإسلامي مصطلح لكل العصور" عن إثبات المشروع الأدبية لمصطلح الأدب الإسلامي، فالأدب الإسلامي لا يرتبط بعصر من العصور، بل هو أدب كل العصور، ويرجع السبب في ذلك إلى أنه يعبر عن القيم الإنسانية الكبرى بتعبير صادق، وهذا التصور في معناه العام لا يختلف من عصر إلى عصر بل هو الميزة الحقيقية لأدب كل العصور، ويؤكد الناقد "نجيب الكيلاني" على حضور التصور الإسلامي في الأدب العربي عبر العصور الأدبية، فمنذ فجر الدعوة حتى يومنا الحالي والأدب العربي ترجمان للثقافة الإسلامية وحضارتها (الكيلاني، 1987، ص 37).

خصائص الأدب الإسلامي وأهم أعلامه:

لأدب الإسلامي الكثير من الخصائص المميزة له عن المذاهب الأدبية الأخرى، ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

- أنه أدب هادف
- إن الأدب الإسلامي وسيلة لغاية وهدف سام، وهو ترسيخ الإيمان بالله – عز وجل - في صدور الناس وتأصيل القيم النبيلة في النفوس.
- أنه أدب ملتزم
- فهو أدب ملتزم بقيم الإسلام وتصوراته ويتقيد بمبادئ الإسلام ومثله وغاياته النبيلة.
- أنه أدب أصيل:
- حيث تتجلى هذه الأصالة في التزام الأديب بخصائص الأمة الإسلامية الأصيلة وتمحيص أدبه بحيث يستفيد منه الآخرون.
- الثبات والرسوخ
- الأدب الإسلامي ثابت وراسخ بسبب أنه يستمد مضمونه وتصوراته من روح الإسلام، فهو يحتفظ دائمًا بشخصيته وروحه، وإذا تغير في هذا الأدب شيء فإنما تتغير أثوابه فقط وأشكاله، ولا يتغير مضمونه (نور الإسلام، 2012، ص 3).
- الواقعية
- يدعو الأدب الإسلامي إلى الواقعية، حيث ينظر للواقع نظرة أعم وأشمل، حيث يصور الأديب الإسلامي كل ما يحدث في حياة البشر من تطورات اجتماعية واقتصادية وفكرية وروحية.
- الشمولية
- ينظر الأدب الإسلامي إلى النفس الإنسانية نظرة شاملة متكاملة باعتبار الإنسان جسدًا وروحًا، ويتناوله تناولًا شاملاً بكل ما فيه، ومن جميع زواياه، ولا ينظر إلى الجانب المادي وحده.
- الوضوح
- إن الأدب الإسلامي أدب الوضوح، فلا يجنح إلى إبهام مضلل أو سوداوية محيرة، فالوضوح هو الأمان الذي يأوي إليه الحائرون في بقاء الحياة المحرقة المخيفة (الندوي، 2023، ص 72، 73).



المطلب الثاني: الالتزام في الأدب الإسلامي

مفهوم الالتزام: جاء في الموسوعة العالمية: إن لفظ الالتزام يأتي بمعنىين:

المعنى الأول: معنى السلوك.

المعنى الثاني: فعل التقرير.

أما المعنى الأول فيكون تبعاً لما يدل عليه من نوع الوجود الذي فيه، أو من خلاله يتورط المرء في الحياة فيشعر أنه مسؤول عما يحدث، ويفتح أمامه آفاق المستقبل للعمل، وأما المعنى الثاني فيكون بدلالة اللفظة على عمل يجعل الإنسان مرتبطاً بواسطته ارتباطاً ذاتياً بمستقبله، إما من خلال تصرفات يأتيها أو نشاطاً ما يقوم بممارسته أو نوع من العيش يحياه (عمير، وثيلي، 2015، ص 6).

وفي معجم مصطلحات الأدب، فإن الالتزام هو مصطلح فلسفي يعني أصلاً اعتناق وجهة نظر في الحياة يدافع عنها الفيلسوف أو الأديب بما يملكان من الأدوات الفنية والفكرية. فالالتزام بهذا المعنى هو من خصائص الأدب الإنساني على مر الأزمان، وخاصة فيما يتعلق بالعقيدة والسياسة، إنه الأدب الذي شاع وأصبح سمة من سمات العقائد الفكرية التي تلزم الأديب بالمشاركة في تكييف مجتمعه وفي قضاياها، بحيث يكون للأدب رسالة موجّهة وهادفة، وقد نشأ الالتزام كرد فعل لدعوى الفن للفن وحرية التعبير (شوشة، ومكي، 2007: 20/1، 21).

والالتزام في اصطلاح الأدباء والنقاد يعني التزام الأديب في كل ما يصدر عنه من أدب فكراً محدداً من الأفكار، وعقيدة من العقائد، سواء أكان ما يلتزم به ديناً أو سياسة، ويكون أدبه نتيجة لاعتقاده ممثلاً لما اعتنقه.

يفرض الالتزام في المذهب الماركسي على الأديب نوعاً من القضايا، وفي الفلسفة الوجودية دعوة إلى الحرية المطلقة، فالالتزام في نطاق الحرية الإسلامية لا يضع قيوداً على الأفكار ولا يعطل الجهود العلمية، بل إنه عبارة عن تحرير للطاقات الإنسانية لتؤدي دورها وتحقق ذاتها، ولا يحد ذلك من طبيعة التفاعلات الإنسانية ما دام ذلك يصب في خدمة الأفراد والمجتمع.

أما الالتزام بمعناه الإسلامي الواسع فهو الطاعة الحقيقية وهي عبارة عن قناعة إيمانية وسلوك مطابق لحقيقة العقيدة، والالتزام هو عمل يبدأ بالنية الصادقة، لأن الأدب الملتزم بالإسلام يجعل القول والفعل شيئاً واحداً (ضريف، 2014م، ص 17).

الالتزام في الأدب الإسلامي:

الالتزام في الأدب الإسلامي هو التزام الفن الأدبي بالقيم الإنسانية النبيلة وتعاليم الإسلام الصحيحة (العراي، 2007، ص 87).

والالتزام الأديب في الأدب الإسلامي معناه أن يلتزم في أدبه بالبيئة والثقافة والتعاليم الإسلامية بما تتضمنه من معاني وقيم، واستخدام الأحاديث النبوية والقرآن الكريم في طيات أدبه، حيث يلتزم بالمعاني الإسلامية الواضحة والتأثر بها ويقتبس من القرآن والحديث النبوي الشريف أو يتأثر بهما تأثراً مباشراً، وهذا هو مفهوم الالتزام في الأدب الإسلامي (ياسين، 2017، ص 3439-3440).

الأدب الإسلامي قديمه وحديثه ملتزم برؤيا إسلامية تجاه الحياة والإنسان، ومن هذا المنطلق يصبح الالتزام في الأدب الإسلامي أربع شعب:

1- رؤيوية.

2- داخلية.

3- أدبية.

4- خارجية.

فهو بؤرة تتجمع فيها التصويرية، والفنية، والذاتية، والاجتماعية؛ لتخلق مُجْتَمِعَةً معادلة جميلة تعطي كل جانب حقه من الوظيفة. فلا يغيب عنصر لصالح باقي العناصر، ولا يتم التركيز على جانب وإغفال جانب آخر، فالأدب الإسلامي عبر رحلته الطويلة كان ملتزمًا، ولا يزال ملتزمًا بالقضايا الاجتماعية، والعناصر الفنية للأدب (العراقي، 2007، ص 85). وفي هذا الصدد يقول الدكتور عماد الدين خليل: "الالتزام هو ذلك الخيط الذي سيشد قطبين: هما الإبداع والرؤية بعضهما إلى الآخر، فالدعوة إلى الالتزام واعتباره الوسيط الضروري والطبيعي بين الفكر والجمال وبين التصور والإبداع، دعوة تستمد مقوماتها الأساسية من القرآن الكريم، والسنة النبوية قولًا، وعملاً (محمد، 1993، ص 68). حيث يرى الأدباء المسلمون أن الفن الإسلامي بشكل عام والأدب بشكل خاص عبر رحلته الطويلة ظل ملتزمًا ولا يزال ملتزمًا بتلك القضايا الاجتماعية والعناصر الفنية للأدب، فعندما يغيب الالتزام عن الحياة ويغيب عن ساحة الأدب، فإن الأمور الاجتماعية تميل تجاه الميوعة والانحلال والابتعاد عن التقاليد المعروفة، مما يؤدي إلى اضطراب اجتماعي وفي على حد سواء.

وتتجلى أهمية الالتزام في الأدب الإسلامي في النقاط الآتية:

- أن التزام الأديب بتوجيه الأمة إلى الطريق الصحيحة ذات المصدر الإسلامي هو الضمان لسلامتها وحفظ أخلاقها وحياتها، فالأدب الإسلامي يستوعب الحياة بكل ما فيها ويتناول مختلف القضايا ومشاكلها وفق التصور الإسلامي الصحيح لهذه الحياة، ولا يزيف الحقيقة أو يخلق وهمًا فاسدًا، أو يزين نفاقًا، ويطلق نيرانه على شياطين الانحراف والقهر والظلم، ومن ثم فإنه ينهض بعزائم المستضعفين وينصر قضايا الأفراد المظلومين ويخفف من الأحزان والبلايا (ولد عزاوي، 2014، ص 2، 3). - الالتزام يجعل الأدب غيرًا، مرتبطًا بالآخر، منشغلًا به، ينبض بهيمومه وأحاسيسه ويعيش أحزانه وأفراحه، بدلًا من انغلاقه على ذاته، فهو الجانب الإيجابي من علاقة متبادلة بين الأديب والمجتمع، وهي ليست علاقة أخذ وعطاء ولا علاقة انحصار أو ذوبان وإنما هي علاقة تطابق، فمن ناحية المضمون في الأدب فإن الأديب الملتزم يتمشى مع سنة الله، فإن كانت الكلمة أمانة ومسؤولية، فإن الأدب الذي مادته الكلمة لا بد أن يكون ملتزمًا في مضمونه بهذا الأمر (البابلي، 2004، ص 13).

والسؤال الآن هو: هل التزام الأديب بقضايا معينة يتعارض مع روح الأدب ؟

إن الذين يعادون فكرة الالتزام "يحسبون أن التزام الأديب بقضايا مجتمعه يعني بالضرورة اشتغاله بالمشكلات اليومية المعاشة، وأن هذا من شأنه أن يحط من جلال الأدب، وأن يهبط بالفن من عليائه. وهذا التصور خاطئ بطبيعة الحال؛ فالفن لا يستمد جلاله وروعته من جلال الموضوعات وروعته.... وإنما تتحدد قيمة العمل الفني بالأثر الفعال الذي يتركه في نفوس الناس أيا كان الموضوع الذي يتحدث فيه" (إسماعيل، دت، ص 376).

والسؤال الآخر هو: هل يتعارض التزام الشاعر مع حريته ؟

هناك فرق واضح بين إلزام الفنان بقضية معينة مع الحجر عليه من أن يتحدث في غيرها، وإلزام الفنان نفسه السير في خدمة هذه القضية بدافع ذاتي، أي أن الالتزام — حينما ينبع من قناعة المبدع بعدالة القضية — لا يتعارض مع حريته، بخلاف ما لو كان الدافع خارجيًا تفرضه السلطة السياسية أو التقاليد الاجتماعية، وهذه الحرية هي التي نادى بها القدماء والمحدثون.

فعلى سبيل المثال يدعو قدامة بن جعفر (ت نحو 337هـ) إلى حرية الشاعر والأديب فيما يكتب دون أن يعيبه المعنى، سواء كان شريفاً أم وضيعاً، "فالمعاني كلها معرضة للشاعر، وله أن يتكلم منها فيما أحب وأثر؛ من غير أن يحظر عليه معنى يروم الكلام فيه" (ابن جعفر، د.ت، ص 65)، ويرى أن مقياس الجودة هو في قدرة الشاعر على اختيار الألفاظ والتعبير بها عن هذا المعنى (ابن جعفر، د.ت، ص 66، 67).

وممن نادى بهذه الحرية من المحدثين الدكتور طه حسين؛ إذ يقول: "وأول ما ينبغي أن تكفله الجماعة المتحضرة للأدب هو الحرية. وأريد الحرية التي يأمن معها الغوائل، ولا يتعرض معها لشر أو كيد أو هوان.... وهذه الحرية التي يجب أن تكفل للأديب وللذين يعملون بعقولهم لا تطلب إلى الحكومات وحدها، وإنما تطلب إلى الحكومات وإلى الشعوب أيضاً" (حسين، 1987، ص 113، 114).

إن النقاد لا يرفضون التزام الشاعر أو الأديب ما دام ذلك نابغاً من قناعاته، وإنما يكون مرفوضاً إذا كان موجهاً من قبل هيئة سياسية أو فكر مدعوم بالسلاح، ولعل الخوف من سقوط الفن في مصيدة التحكم والسيطرة السياسية هو الذي دعا كثيراً من النقاد إلى تعميم الرفض للالتزام حتى لو كان التزاماً فيما ترتضيه المثل العليا والأخلاق الرفيعة.

وخلاصة القول أن الالتزام في الإسلام أساس نظري يختلف عن المذاهب الأدبية الأخرى، فهو يتناقض كلياً مع الالتزامين الوجودي والواقعي، لأن لهماين الالتزامين أساساً فكرية تختلف عن فكرنا وعقيدتنا، لذا يمكن القول بأن الالتزام في الأدب الإسلامي لا يقاس بتلك المقاييس التي وضعها المذاهب المادية الأخرى، بل لا بد أن ينبع الالتزام من العقيدة الإسلامية أولاً، ومن شرع الله عز وجل وأن ينسجم الأديب المسلم مع حقيقته ومع نفسه، وكل أديب من الأدباء مطالب بالصدق مع ذاته.

المبحث الثاني: الالتزام في مسرحية سرايفو على مستوى المضمون

توطئة عن مضامين الأدب الإسلامي:

يحتوي الأدب الإسلامي في مضمونه على قيم إسلامية إصلاحية من خلال معالجته لموضوع ما، فالمسرح ذو الطابع الإسلامي يركز على المضمون قبل الشكل، حيث ينطلق من رؤية إنسانية تجاه الإنسان والعالم، فالأديب ينبغي أن تكون موضوعاته ضمن رؤية ربانية حقة، فالأدب الإسلامي في المسرحية يمكن أن يتناول القضايا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتاريخية والإنسانية بشرط ألا تتناقض مقاصدها القريبة والبعيدة مع تعاليم الإسلام أو يتعارض مضمونها مع مبادئ العقيدة الربانية المثلى.

حيث يقول الدكتور نجيب الكيلاني في هذا الصدد: "... أن ارتباط الأدب الإسلامي بالمسؤولية النابعة من صحيح الإسلام تقي أجيالنا من السقوط في برائن تيه الفلسفات الغربية".

فالمسرحية الإسلامية عند الكيلاني هي:

- تعبير فني مؤثر وجميل.
- نابعة من نفس مؤمنة.
- مترجمة عن الحياة والإنسان والكون.
- تسير وفق الأسس العقائدية للمسلم.
- باعثة للمتعة والمنفعة في مضمونها.
- محركة للفكر والوجدان.



فالأدب الإسلامي يحرص كل الحرص على مضمونه الفكري النابع من قيم الإسلام، فهو أدب مسؤول، والمسؤولية التزام، فهو يجعل من المضمون والشكل نسيجاً واحداً معبراً أصداق تعبير، وكذلك يعول على الانطباع الذي يترسب لدى المتلقي ويتفاعل معه ويساهم في تشكيل مواقفه وحركته.

الالتزام في مسرحية سراييفو على مستوى المضمون:

بحسب نجيب الكيلاني يجب أن يتناول المسرح الإسلامي كل المواضيع والقضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية... إلخ، ومن هنا يستوعب المسرح الإسلامي الحياة بكل ما فيها ويتناول مختلف القضايا ومشاكلها وفق التصور الإسلامي الصحيح لهذه الحياة ولا يقوم بتزييف الحقيقة أو خلق وهم فاسد، أو يحابي ضللاً، بل إنه ينصر قضايا المظلومين ويبشر بالخير والحب والجمال (حمداوي، 2024).

فلا خلاف لدى نجيب الكيلاني بين الدين والفن الحقيقي، فمثلما أن مادة الفن والحياة والنفس الإنسانية، ومقوماتها هي الصدق والأصالة الفنية والمضامين السليمة، فإن ذلك في جوهر الدين أيضاً، إذ إن "مادة الدين هي الحياة والنفس الإنسانية، ومقومات الدين الصادق المنزل من عند الله هي الصدق والأصالة والمثل العليا" (محمداوي، 2014، ص 174).

وقد التزم نجيب الكيلاني في مسرحية سراييفو بحياتي بالطابع الإسلامي، حيث يبين الأحوال التي حدثت للمسلمين ومعاناتهم في البوسنة والهرسك بطابع أدبي إسلامي يحكي فيها عن أحوال المسلمين بطابع سردي جميل ممزوج بالحبكة والمعاني والقيم الإسلامية في مضمونها، ومن هذه القيم:

التضحية في سبيل الله:

تبدأ المسرحية بمشهد عبارة عن (صالة واسعة في أحد بيوت سراييفو- مقاد وأرائك- طاولة للطعام، آيات قرآنية بخط جميل معلقة على الحائط وصورة لكعبة، وأخرى لمسجد رسول الله ﷺ - والأب العجوز الملتحي وأخوه، وولدان في سن الشباب).

حيث استطاع الكيلاني من أول مشهد التعبير عن الطابع الديني الإسلامي:

الشيخ محمد (الأب) يقول في حزن: دمروا المسجد الذي نصلي فيه ونعلم الناس مبادئ الإسلام.

العم معروف: السماء تنذر بالبرق والبرق والغيوم.

الأب: يبدو أن مآسي تيتو القديمة تطل برؤوسها يا شقيقي العزيز.

الأب بلالوفيتش (وقد ارتدى ملابس موظف بفندق) يقول: الفندق أغلق أبوابه بعد أن دمرت مدخله قذيفة يا عني

معروف.

العم معروف: إنهم يغتصبون النساء، الصرب قوم متعصبون لا يعرفون الرحمة.

الأب: ذلك لأنهم لا يعرفون الله الحق.

الابن الثاني الأصغر سالو: لقد أغلقت المدرسة أبوابها، ويجب أن ننخرط في سلك المجاهدين يا أبي.

الأب (يهز رأسه): الإسلام أولاً، إنهم يريدون القضاء على الإسلام، فيشنون حرب إبادة علينا يا ولدي سالو.

سالو: سننضي بأرواحنا يا أبي (كيلاني، 2015، ص 5).

نرى في هذا المشهد دعوة من الابن للتضحية في سبيل القضية الإسلامية، فالموت في سبيل الله (الشهادة) غاية

المسلم، وهو من ثم بداية لحياة جديدة أفضل من الحياة الدنيوية التي ينعم الله بها على المؤمنين، فيبشرهم بهم بهذه الحياة



قائلًا: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ﴾ وَلَا تَقُولُوا لِمَنْ يُقْتَلُ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمُوتَ بَلْ أَحْيَاءٌ وَلَكِنْ لَا تَشْعُرُونَ ﴿٩٤﴾ [البقرة: 153-154].

ثم يستكمل المشهد:

العم معروف: لا عدالة في هذه الدنيا يا شيخ محمد.

الأب: لا ينال حقه إلا القوي.

سالو: ولماذا أصابنا الوهن يا أبي؟

الأب: كنا نعيش لنأكل، لم نفكر في المستقبل.. لم نتعلم أصول ديننا لنعمل بها، والعالم الغربي يعادي الإسلام

والمسلمون نائمون.

العم: يستيقظون فيرون أنفسهم في واقع رهيب أبشع من الكابوس.

بلالوفيتش: إذا كان العالم المتحضر ضدنا فنتيجة المعركة معروفة.

الأب: (يصرخ في غضب) لا... لا... لا.. إن الله معنا.

(يصمت فترة ثم يستطرد)

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن تَصْصِرُوا اللَّهَ يَصْصِرْكُمْ وَيُغْنِيَكُمْ أَقْدَامَكُمْ﴾ (كيلاني، 2015، ص 6).

فاليقين بالجزاء الذي ينتظره إثر هذه الحياة، يحمله على التفاؤل والابتهاج بالمصير الذي ينتظره، من ثم يشيع الأمل في الذين يحيطون به، ويلتمسون له الحياة مهما كلفهم ذلك، إلا أنه، صابر.. جلد.. متفائل.

إن حرص نجيب الكيلاني على استخدام الآيات القرآنية في مسرحية سرايفو يدل على التزامه بالأدب الإسلامي في سرد فني ذي طابع إسلامي، يبين فيه حرصه على تعاليم الإسلام التي تدعو للفضيلة والقيم السمحة والمثل العليا ومنها التضحية والصبر في سبيل الله، ففي هذا المشهد نرى المضمون الذي يريد نجيب الكيلان إيصاله للمتلقي في الدعوة إلى التضحية والصبر من أجل إعلاء كلمة الله.

الدعوة إلى تعلم أصول الدين:

الدعوة إلى الله تعالى شأنها عظيم، فهي من أعظم الواجبات على المسلمين عمومًا وعلى العلماء على وجه الخصوص، فهي منهج الرسل، والحاجة إليها ضرورية، فأحسن الناس قولًا من دعا إلى الله وأرشد إليه وعلم العباد دينهم وفقههم فيه، ونقف في مسرحية سرايفو أمام موقف يدل على الدعوة إلى تعلم أصول الدين في مشهد جميل:

سالو: ولماذا أصابنا الوهن يا أبي؟

الأب: كنا نعيش لنأكل، لم نفكر في المستقبل.. لم نتعلم أصول ديننا لنعمل بها، والعالم الغربي يعادي الإسلام

والمسلمون نائمون.

في هذا المشهد الجميل بين سالو والأب، نرى إجابة واضحة وصريحة على سؤال سالو الذي يتساءل لماذا أصاب المسلمون الوهن؟ فيجيب الأب:.. لم نتعلم أصول ديننا لنعمل بها، والعالم الغربي يعادي الإسلام والمسلمون نائمون، فهي إجابة صريحة وواضحة على أن مأساتنا الحقيقية هي ابتعادنا عن ديننا الإسلامي وأصوله وتعاليمه، فبين طيات هذه الإجابة دعوة للنفوس في الوقوف على المشكلة التي تعترينا، من أجل إيقاظ النفوس للعودة إلى أصول الدين والتمسك بها.



الحقيقة كل الحقيقة في القرآن الكريم:

القرآن الكريم هو الحقيقة المطلقة الوحيدة في هذا الكون، وهو الحق، وأقوى البراهين دلالة وأملؤها للقلوب يقيناً، صالح لكل زمان ومكان، وفي مسرحية سراييفو نتلمس مشهداً جميلاً ينم عن ذلك:

الأب: ما الذي أتى بك في هذا الوقت يا علي؟! تعرف أنني حرمت عليك دخول هذا البيت منذ أن..

علي: (وهو يجلس على ركبتيه ضارعاً أمام أبيه الشيخ): جئت لأطلب منك الصفح وأتوب.

الأب: تتوب؟ كيف؟ لقد ارتكبت جميع الموبقات حسبما علمت.

علي: لقد خضت في الأشواك يا أبي، ووطأت جمرات النار واقتحمت العواطف، وتجمدت أطرافي في الثلوج.. كنت أبحث عن العدل.. عن الحقيقة..

الأب: متوتراً: هل وجدت يا علي؟

علي: نعم.

الأب: أين؟

علي: بانفعال: هنا.. في هذا البيت (ثم يثب علي ويختطف مصحفاً موضوعاً على الرف) وجدت الحقيقة كل الحقيقة في القرآن (كيلاني، 2015، ص 9، 10).

في هذا المشهد نرى بوضوح أن علي قد رجع وتاب عن أخطائه وذنوبه التي اقترفها، وقد وجد الحقيقة في القرآن بالرغم من أنه قرأه صغيراً ولكنه لم يفهمه الآن، لقد فهم أن القرآن الكريم دستور الله في الأرض، فهو المنزه عن الأخطاء والشوائب، حيث يحمل هذا المشهد مضمونا إسلامياً يدعو المتلقي التائه إلى الرجوع إلى كتاب الله وإلى تعاليم الإسلام.

علي: ... جئت بالقرآن.. أخذت أقرأ فيه ليخفف عني أحزاني.. وجدت آيات الله تمدني بكل جواب على تساؤلاتي.. عرفت الله.

التعامل مع الأسرى وفقاً للروح الإسلامية:

حرص الإسلام حرصاً شديداً على حسن معاملة الأسرى، وإكرامهم، وشرع أيضاً القصاص لتخويف أعداء الإسلام، فالإقرار بالجريمة المرتكبة هو سيد الأدلة، فالجناة سيشفرون بالخوف والاضطراب والتردد عند فعل الجريمة، إن علموا أنهم سيعاقبون عليها بالقصاص، ففي القصاص حياة للمجتمع، وهو حكم الله في الأرض، ونتلمس ذلك في المشهد الثاني من المسرحية:

(الجبيل – مغارة في الجبل.. يجلس فيها علي أو كما أصبحوا يسمونه الجنرال علي- حوله نخبة من أصحابه، الجميع يضعون أسلحتهم إلى جوارهم وهم يقرأون التشهد في آخر الصلاة.. يسلمون بعد انتهاء الصلاة).

"يدخل الأسرى، يمسك بهم عدد من المجاهدين المسلمين في زي الحرب... الأسرى تبدو عليهم الوحشية لكنهم يرتعدون".

"الجنرال علي (الأسرى): ما جزاء الذين يحاربون الله ورسوله ويفسدون في الأرض؟" (كيلاني، 2015، ص 13).

يستجوب الجنرال علي الأسرى للاعتراف بجرائمهم، ثم يقول فيما بعد..

علي: أيها الرجال خذوهم إلى مقر الأسرى حتى يصدر الحكم ويتم التنفيذ (الأسرى الثلاثة يصرخون ويبكون ويقولون

تباعاً:

الأسرى: العفو والرحمة، اتركونا ونعدكم بأننا سنحارب إلى جوار الجنرال علي (لكن الحراس يجرونهم إلى الخارج وهم يستغيثون).

علي: (ولكم في القصاص حياة يا أولي الألباب) صدق الله العظيم.
يتضمن هذا المشهد آية كريمة تدعو إلى التمسك بالقصاص، حيث جعل الله القصاص حياة للناس، ونكالا وعظة لأهل الجهل من الناس، فكم من رجل وقد هم بداهية ومصيبة، لولا مخافة القصاص لوقع فيها، ولكن بعضهم حُجز بالقصاص عن بعض، وما أمر الله بأمر قط إلا وفيه صلاح الدنيا والآخرة.
محاربة الظلم والفساد:

أفضل الجهاد هو جهاد الظلم والفساد، فمن مراتب الجهاد في الإسلام، جهاد الظلم والفساد، حماية للمجتمع من الانهيار وحفظاً له، فالمجتمع المسلم له أسسه ومقوماته، فإن ضُيعت أو حُوربت هذه الأسس لم يعد مجتمعاً مسلماً.
المشهد الثالث:

علي: (علي يقف ويشرد بنظراته ثم يقول): أيام الشيوعية كنت قاطع طريق.. أضرب أيدي المستغلين وطغاة السلطة وأستولي على أموالهم وعتادهم.

العم: لكنك أصبحت الآن تقطع الطريق على المعتدين والظالمين.
علي: لم يتغير لدي شيء سوى الفكر وفهم العقيدة الصادقة.
الشيخ: كان الصحابي الجليل أبو بصير يقطع الطريق على كفار مكة، فبحسب الاتفاق بين محمد والكفار لا بد أن يعاد أبو بصير إليهم ولا يقبله محمد مهاجراً، فلم يجد وسيلة سوى أن يتمرد على بغي قريش فدعا له النبي.. فما كان من كفار مكة إلا أن استغاثوا بمحمد ﷺ، وتنازلوا عن شرطهم حتى يقبله المسلمون معهم في المدينة.
علي: إن العالم كله مليء بالفساد.. أبناء بلدنا يموتون من الجوع وعذاب الأسر والقتل والتنكيل والتدمير (كيلاني، 2015، ص 21).

فالمشهد السابق يحمل مضمون محاربة الفساد والتصدي له والوقوف أمام أعداء الله، فحينما فهم علي العقيدة الإسلامية الصادقة قطع الطريق على المعتدين والظالمين، ففهم العقيدة الصالحة ينير العقل والفكر، فسبحان مغير الأحوال.
التفاؤل:

التفاؤل وصفة نبوية إيجابية للنفس السوية، تترك أثرها على تصرفات الإنسان ومواقفه المختلفة، وتمنحه همة عالية وتعمل على سلامة النفس، وتلمس ذلك في المشهد الآتي:

تشعل النار في الموقد، يمد علي يديه ليدفهما، تعال يا بلالوفيتش لتدفع يديك أنت الآخر، وإن كنت أرى أن هذه الأوراق المحترقة ليس فيها دفء على الإطلاق، إنها هباء يا بلالوفيتش.

نفخة واحدة تجعلها ذرات تطير في الهواء.

إذا أنا مت يا بلالوفيتش، فأحمل سلاحك وامض.. ولا تستسلم أبداً إن القوى الكبرى ضدنا.. لكن الله أقوى من الجميع يا بلالوفيتش أتؤمن بذلك ؟
بلالوفيتش: أعمق الإيمان.

علي: إن أحزان الغدر والهزيمة قد تخلخل الإيمان في النفوس.. حذار.. حذار يا بلالوفيتش، لا تباأس أبداً، الإيمان الحق لا تنزله الكوارث والأحداث، لأن تموت بإيمانك نقياً يا بلالوفيتش، خير لك من أن تحيا مهزوماً ولو جلست على كرسي الحكم وعلى رأسك تاج وفي يدك صولجان (كيلاني، 2015، ص 26، 27).

فالمؤمن لا يباأس أو يصاب بالإحباط أو يتسرب إلى نفسه القلق، ولكنه متفائل بكرم الله وحسن الظن به، إن هذا هذا المشهد يحمل مضمونا جميلا وقيمة دينية تربوية، ألا وهي عدم اليأس، فالمؤمن الحق يثق في الله وفي عدله ورحمته وأنه لا يضع أجر من أحسن عملاً.

وخلاصة القول: استطاع نجيب الكيلاني في مسرحيته سرايفو حبيبي أن يجسد عددا من المضامين من القيم الإسلامية، كما ذكرناها سابقاً، حيث تحمل المسرحية قيما إسلامية تنم عن الطابع الإسلامي الذي اتصفت به كتابات الدكتور نجيب الكيلاني.

المبحث الثالث: الالتزام في مسرحية سرايفو على مستوى الفن

تهدف المسرحية إلى تقديم الحدث تقديمًا حركيًا بطريقة فنية وبأسلوب بنائي متصاعد، ويمثل الحوار قلب المسرحية النابض بالحياة، فهي جنس أدبي يروي قصة من خلال شخصياتها، فهي نص قابل للتمثيل. يبني المؤلف المسرحي نصه المكتوب والمقروء على مجموعة من العناصر الأدبية وهي:

- اللغة.
 - الحوار.
 - الحبكة.
 - الشخصيات.
 - الأحداث.
 - الفكرة (ابن أيوب، 2014، ص 99).
- إن المضمون مهما علا من غير تدخل يد الفن لا يعد عملاً كاملاً، ومثل هذه المسرحية لا تعد فناً على الإطلاق، ففنية الكلام تقاس بالمعايير الشكلية الجمالية، حيث يجمع الأدب الإسلامي بين الشكل والمضمون (فنية الأدب الإسلامي) في توازن واعتدال.
- ويرفض الأدب الإسلامي بعض المنطلقات الحديثة التي ركزت على الشكل الفني وأسقطت المضمون أو تلك التي ركزت على المضمون وأسقطت الشكل الفني (هادف، 2021، ص 20-23).
- يصر الكيلاني على ضرورة التزام الفن، لأنه كان ولا يزال مخلص الشعوب وحكيم الإنسانية وحارس القيم، فهو ذلك العامل النشيط الذي يزرع الفضائل في نفوس الناس، فيرى أنه إن فعل غير هذا أو كذب انهارت دعامته وأصبح زيقاً، وبيوتاً جميلة الواجبة ولكنها مهجورة لوحشة أركانها (ضريف، 2014م، ص 47).
- ويستند النص المسرحي على مجموعة من المقومات، هي:
- الجمع بين الفائدة والمتعة.
 - التوفيق بين المضامين الهادفة والأشكال الفنية الجمالية.
 - تقديم مضامين درامية جادة وبناءة.
 - قيام المسرح على الالتزام الإسلامي بدلاً من الارتكاز على الالتزام الماركسي (أبو الخير، 2014، ص 292).

الالتزام في مسرحية سرايفو على مستوى الفن:

يرى نجيب كيلاني في الدين راحة نفسه ونقاء روحه واشتغال عقله، كما أنه يرى أن الدين فيه سر جلاء الحقائق، فيمثل بالنسبة له الصدق الوحيد والمطلق، والمخرج الآمن لكل من يقصده؛ وهو ما يُظهر أن نظرة الكيلاني هي نظرة وسطية ومعتدلة، فلا يوغل في التشدد، والتكشير للوجه الديني، وإنما يظهر بشوشاً سهلاً، فالأمر لا يحتاج سوى تنظيم بسيط وفعال للحياة، منطلق من تنظيم النفس، فروعة أعمال الكيلاني وخصوصاً في مسرحيته هذه تكمن في تبسيط أفكار الدين وطرحها بطريقة ذكية، واستخدام عناصر الفن المسرحي الممزوج بالطابع الإسلامي، ومن هذه العناصر:

الشخصيات:

تعرف الشخصية المسرحية بأنها "كائن حي في حالة فعل"، فهي التي تتحرك على خشبة المسرح بلغتها وسلوكياتها وعلاقاتها الخارجية التي تربطها بالشخصيات الأخرى في العمل المسرحي.

يتضح من التعريف السابق أن الشخصية المسرحية إحدى أهم ركائز البناء الفني في العمل المسرحي.

أنواع الشخصيات:

- الشخصيات الرئيسية.
- الشخصيات الثانوية.
- الشخصيات المركبة.
- الشخصيات النمطية.
- الشخصيات الكاركتورية (شوبة، 2016، ص 15، 16؛ الزبيدي، 2018؛ الزبيدي، 2021).

أولاً: الشخصية الرئيسية

هي الشخصية التي تسلط عليها الأضواء، وهي التي تقود الفعل وتدفعه إلى الأمام، ودائماً ما تكون هي الشخصية المحورية في العمل المسرحي وقد يكون هناك منافس أو خصم لها (قريب، 2017، ص 7).

تتجلى الشخصية الرئيسية في مسرحية سرايفو حبيبي في:

"علي: لقد دخلت في الأشواك يا أبي، ووطأت جمرات النار واقتحمت العواصف وتجمدت أطرافي في الثلوج.. كنت أبحث عن العدل.. عن الحقيقة.."

الأب (متوتراً): هل وجدتها يا علي؟

علي: نعم

الأب: أين؟؟

علي: (بانفعال): هنا.. في هذا البيت (ثم يشب علي ويختطف مصحفا موضوعا على الرف) وجدت الحقيقة كل

الحقيقة في القرآن.

الأب: لم تقرأ فيه يا ولدي إلا صغيراً.. ولم تفهم.

علي: بل فهمت الآن (ثم يجهد علي بالبكاء ويلقي برأسه على ركبتَي أبيه بعد أن يجلس)، اغفر لي يا أبي.

الأب: (بل يغفر لك الله.. إنه يقبل التوبة عن عباده ويعفو عن السيئات) (كيلاني، 2015، ص 10).

حيث نرى هنا أن شخصية علي كانت ضد المسلمين بالتحالف مع عصابة الصرب، وبعد الكثير من المشقة والتعب رجع إلى بلده تاركاً عصابة الصرب، متحدًا مع المسلمين، حيث شرح كل ما حدث معه هناك، قائلًا إنه كان يبحث عن الحقيقة، ثم يأخذ مصحفًا ويقول: إن كل الحقيقة موجودة في القرآن الكريم. حيث نرى في النص تشبعا إيمانيا لدى الأب، عندما رد قائلًا: بل يغفر لك الله.. إنه يقبل التوبة عن عباده ويعفو عن السيئات.

فعلى الرغم من أن شخصية علي لم تظهر من بداية المسرحية، إلا أنها أدت دور الشخصية الرئيسية في أحداث المسرحية حتى نهايتها. فالشخصية الرئيسية تكون مكررة بكثرة في العمل المسرحي، فمدى تكرار الشخصية في العمل المسرحي يجعل منها شخصية رئيسية، وهذا هو المعيار الأساسي الذي يحدد لنا ترتيب باقي الشخصيات فيها. الشخصية المركبة:

هي الشخصية التي ترتقي بالدور الرئيسي، وهي غير متكافئة في القوة إلا أنها تخدم الشخصية وبناءها الدرامي ككل، وهي شخصية تقع تحت وطأة تأثير شخصيتين مختلفتين تمامًا في الظاهر أو أكثر (قريب، 2017، ص 7). يتجلى هذا النوع من الشخصية في مسرحية سرايفو حبيبي في المقطع (الأسرى الصرب الثلاثة كانوا ضد الجنرال علي):

إلقاء القبض على الأسرى الثلاثة الذين يعتبرون أعداء للجنرال علي، كما تبدو عليهم الوحشية، ورغم هذا كانوا يرتعدون من الخوف.

حيث اعترف فيما بعد الأسرى الثلاثة للجنرال علي بأعمالهم الوحشية، فاندesh الجنرال من أفعالهم التي كانوا يمارسونها على المسلمين، ومن هنا تتضح الشخصية المركبة أنها لا توضح ملامحها وهي قادرة على أن تدهش القارئ، وكذلك فإن الشخصية المركبة تتميز بأنها متغيرة الأحوال وتتكشف للقارئ تدريجيًا وتتطور وتنمو بتفاعلها مع الأحداث ومن حولها وما حولها فتؤثر وتتأثر. الشخصية الثانوية:

هي الشخصية التي تظهر بين الفينة والأخرى لتحثك بالشخصية الرئيسية، كما أنها تعتبر مساعدًا في بناء المسرحية. ونرى الشخصية الثانوية في المسرحية وهي "بلالوفيتش":

بلالوفيتش: ألا تذهب إلى المخبأ؟

-علي: (وهو يبتسم في مرارة) ومن هؤلاء إذا اختبأت؟... إن كلمة الموت لم تعد تفزعني من قديم... انزل إلى رجالنا وأصدر إليهم أوامري بأن يحاولوا إسعاف الجرحى، وسحب القتلى من تحت الأنقاض... لا ... لا ... بل سأنزل أنا....

-بلالوفيتش: يدخل ويقول لعلي: قوم غرباء وقد والينا...

علي: بل هم إخوة لنا: دعهم يقبلون على الرحب والسعة .

ونجد أن شخصية بلالوفيتش في بعض مقاطع المسرحية سعيدة بعودة أخيها علي من هجرته، فقد عاد وهو تائب إلى الله عز وجل، محاولًا بذلك الدفاع عن راية الإسلام وعن الدين الإسلامي، وذكر محاسنه عند قراءته، كما أنه ينشر طمأنينة وراحة في القلوب، ونجد ذلك في مقطع سردي:

بلالوفيتش: أخي علي:..... مرحبا.... مرحبا جئت في وقتك (يدخل شاب فارح الطول ملتج، في يمينه مدفع رشاش وحوله عدد من الحراس المسلحين).

علي:..... جئت بالقرآن الكريم... أخذت أقرأ فيه ليخفف عني أحزاني وجدت آيات الله تمدني بكل جواب عن تساؤلاتي (كيلاني، 2015، ص 10).

من خلال ما سبق يتبين أن نجيب كيلاني قد استخدم شخصيات متنوعة في مسرحيته وفق الانسجام والتناسق والتركيب بين الشخصية والحدث، فبدون الشخصية لا يكون للحدث قيمة أو معنى، فهي مركز الأفكار ومجال المعاني التي تدور حولها الأحداث.

كما أن الطابع الإسلامي الذي يتميز به نجيب الكيلاني قد طغى على مسرحية سرايفو في الكثير من الأحداث والمشاهد، التي بدأت بمشهد صورة الكعبة وآيات من القرآن الكريم، كما أن الشخصيات في المسرحية وخصوصاً أن الجنرال علي وأباه قد استخدموا آيات القرآنية والقيم الجميلة والردود التي تنم عن اتسام الشخصيات بطابع إسلامي، تمثل في أقوالهم وأفعالهم التي منها الصبر وطريقة الردود.

ويظهر الطابع الإسلامي في شخصية "الأب" فنجده في بعض المقاطع السردية في حالة غضب من وضع الحرب والمعاناة التي يعيشونها، محاولاً بذلك الدفاع عن راية الإسلام مهما كلفهم الأمر حتى حياتهم وأرواحهم، وزرع الإرادة والتوكل على الله عز وجل في الجهاد (ضريف، 2014، ص 5).

المكان والزمان:

المكان هو " الحيز المادي الذي تتحرك فيه الذات وتتصل فيه بالعالم والآخرين، فهو المجلس الأساسي الذي تبدأ فيه علاقات الذات بالعالم وبالآخرين" (زبدان، 2020، ص 106)، ولا يمكن تصور نص بدون مكان (واصل، 2021)، أما الزمان فيعرف بأنه "مدة قابلة للقياس تطلق على الوقت القليل والكثير، وهو المدة المعنوية التي يتشكل منها إطار كل حياة وحيز كل فعل" (حافظ، 2011، ص 181).

المكان لدى نجيب الكيلاني ليس واحداً بل إنه متعدد، حيث استخدم نجيب الكيلاني في مسرحيته مشاهد من أماكن متعددة تتوزع ما بين أماكن الجهاد مثل الجبل/ المغارة:

((الجبل- مغارة في الجبل... يجلس فيها علي أو كما يسمونه الجنرال- حوله نخبة من أصحابه- يضعون أسلحتهم إلى جوارهم وهم يقرأون التشهد في آخر الصلاة... يسلمون بعد انتهاء الصلاة)).

أو بيت الشيخ محمد، أبي المجاهدين، وهو مشحون بالروح الإيمانية المتفائلة بتغير الحال إلى الأحسن، كما في المشهد الآتي:

((الباحة الواسعة في بيت الشيخ محمد كما صورها في المشهد الأول، وفيها الشيخ وأولاده الثلاثة الجنرال علي وبلالوفيتش وسالو وعمه)).

الشيخ: هيه يا علي... سبحان غير الأحوال، بالأمس كانت الشرطة تعلق صورتك في الشوارع والميادين.

علي: يكمل قائلاً: وترصد جائزة كبرى لمن يقبض عليّ حياً أو ميتاً.

سالو: أما اليوم فإن أبناء سرايفو يرفعون صورتك في كل مكان.

العم: ويطلقون عليك لقب البطل الذي صد هجوم الصرب عن المدينة وأفضل هجوم الكروات.

الشيخ: أصبحت بحق قائد المقاومة الشعبية.

العم: والمسلمون يهتفون باسمك في كل مكان (كيلاني، 2015، ص 21).

وبناء على ذلك، فإن دلالة المكان عند نجيب كيلاني كدلالة الزمان، تقاس بما يحتويه من أحداث ووجود إنساني. فليس لهما قيمة إلا بقدر دلالتها على تمتع الشخصيات القصصية فيهما بكامل حركتها ووعيا وممارستها الفعلية لحريتها، وهما يكتسبان مجموع دلالتها ويستمدان نوعيتها من قدرة هذه الشخصيات في أحضانها، على الشعور بذواتها شعورًا حقيقيًا غير منقوص، وممارسة حياتها ممارسة كاملة وإثبات وجودها (دلوي، 2012، ص 201، 202). وهكذا صاغ نجيب الكيلاني في مسرحية سراييفو أماكن وأزمنة قدمت علاقة الإنسان بالدين وعلاقته بالعقيدة الإسلامية والتمسك بمعاني الصبر والجهاد في سبيل الله في الكثير من المشاهد والأماكن، كالمشهد الذي نرى فيه الصلاة في الجبل، ومشهد البداية والآيات القرآنية الكريمة، كل هذا ينم على أهمية الزمان والمكان في مسرحية سراييفو، كما أن نجيب الكيلاني اتسم طابعه بالأدب الإسلامي الذي انعكس على مؤلفاته (بوطولة، والزوي، 2021، ص 267).

المنظور والصراع:

الصراع هو جزء مهم للبناء المسرحي، حيث يعد من أهم العناصر في بناء المسرحية وهو العمود الفقري للبناء الدرامي، والصراع في مسرحية سراييفو حبيبي ظاهري منذ بدايتها، إذ تشير إلى حرب الصرب ضد المسلمين، ثم أخذ الصراع يتنامى، وهناك إشارات في المسرحية إلى أن الصرب "يستولون" على مواقع، وفي كل يوم اتفاقية لوقف النار، والصرب يخرقونها:

ففي بداية المسرحية:

الأب: يبدو أن مآسي تيتو القديمة تطل برؤوسها يا شقيقي العزيز.

الأب لبالوفيتش (وقد ارتدى ملابس موظف بفندق): الفندق أغلق أبوابه بعد أن دمرت مدخله قذيفة ياعني معروف.

ثم تلاها بعد ذلك:

علي: أصدرنا قرارًا بإسقاط المعونات بالطائرات على المسلمين في مناطقهم المعزولة... بعد أن منعهم الصرب من المرور.

الأب: وماذا كانت النتيجة؟ الصرب يستولون على معظم مواد الإغاثة.

علي: وأمريكا زعمت أنها ستوجه غارات بالطائرات على جميع الصرب المعتدين.

العم: كلام في الهواء.

الأب: وفي كل يوم اتفاقية لوقف النار.

علي: وأيضًا في كل يوم يخرقها الصرب (كيلاني، 2015، ص 22).

ثم أخذت الفكرة تنمو شيئًا فشيئًا بنمو الصراع، ولم تكتمل فكرة المسرحية إلا بانتهاء هذا الصراع.

وتكمن أهمية الصراع في مسرحية سراييفو في أن نجيب كيلاني يحاول أن يجعل المتلقي يعيش أجواء الصراع، ومن ثم يتفاعل معه، وهذا الأمر يضفي أهمية كبيرة عليه، فالصراع لا ينتهي في الواقع ما دام هناك خير يتصادم ويتنازع مع الشر، من أجل ذلك أصبح الصراع في العمل المسرحي عبارة عن ساحة يصطخب فيها الجدل بين عناصر الثبات والاستقرار، وعناصر الحركة والحيوية، فنجد في المسرحية (أنجه، 2023، ص 134):

بالوفيتش: إن بقاءك حيًا أمر هام، له مغزاه.

علي: أهم من ذلك أن تمضي في معركتك بطلاً، وتموت بطلاً، وتأكد يا بلالوفيتش أنه لن يصيبنا إلا ما كتب الله لنا. (انفجار آخر وانبطاح على الأرض).

علي: (يضحك في أسى): ولو..

(ثم يلتفت إلى أخيه): خذ السيارة الجيب الصغيرة واهذب إلى الرجال ليبادروا بالرد..

لا.. أنت لا تتحرك بثورة سريعة كافية.. سأذهب بنفسي.

بلالوفيتش: اطمئن.. سأذهب مسرعاً.

علي: قلت سأذهب بنفسي.. انتهى الأمر، وسأخذ بعض الرجال معي.. وتول أنت أمر الجرحى وأمر الأسرة هنا.

بلالوفيتش: ولماذا لا تتصل بهم لاسلكياً.

علي: (يضرب بكفه اليمنى على جبهته): لقد نسيت اليديهيات إن المفاجآت والغضب قد أثرا على تفكيري.

(يمسك اللاسلكي ويتحدث ويصدر أوامره بالرد على موقع الصواريخ للأداء).

صوت من اللاسلكي: إن الجنرال عبد العزيز يقول قد بدأ الرد فعلاً منذ قليل.

علي: افعلوا أنتم أيضاً نفس الشيء.

الصوت: إن شاء الله.

علي: وأنا قادم إليكم (كيلاني، 2015، ص 25).

فنجذ في المسرحية الصراع بين الخير والشر، إذ يشترط أن يعبر بطل المسرحية صراعاً حقيقياً، وأن يكون انجازه مبرراً عند الجمهور من خلال مواقف المسرحية وأحداثها وإلا فقدت الشخصية تعاطف الجمهور، وهذا ما أبدع فيه نجيب الكيلاني في مسرحية سرايفو، حيث استطاع أن يعبر عن الصراع بين المسلمين في البوسنة والهرسك وبين الأداء في قالب مسرحي ممزوج بالرؤية الدينية.

الحوار:

الحوار في الفن المسرحي "هو تبادل لفظي بين شخصيتين، يتجلى في شكل محادثة تتبع بعض القواعد" (أحمد، 2022، ص 486).

يعد الحوار الدرامي كغيره من العناصر الأساسية في المسرحية، بل يعد من أهم المحاور فيها، فالصراع الدرامي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعنصر الحوار، فبه يتطور ويتبدى للمشاهد، فاللغة والحوار ترجمة للمواقف والأحداث والشخصيات من خلال جمل قصيرة متلاحقة تتوافق مع طبيعة العمل الفني في المسرحية (ابن يزة، 2016، ص 18). كما في هذا المشهد الحواري:

بلالوفيتش: قلبي يحدثني أن ستبقى، وسيحرسك الله، لقد أصبحت من رجال الله.

علي: حتى رجال الله لا بد أن تكون لحياتهم نهاية، لا يهم أن نموت أو نعيش.. المهم أن تبقى كلمة الله هي العليا.

بلالوفيتش: الموت والحياة بيد الله، وليس لنا دخل في ذلك، لكئي أعاهدك أن أمضي على طريقك.

علي: بل على طريق محمد ﷺ الذي تركه الله عليه.. إنه المحجة البيضاء، ما حاد عنها إلا هالك.. ربما يكون سر هلاكنا

اليوم أننا حدنا عنها...

علي: أعاهدك.. ألا ترحل؟ لقد تأخرنا (كيلاني، 2015، ص 27).



ففي هذا المشهد تتضح لغة الحوار الموجزة والواضحة والمفعمة بلغة إيمانية مستوحاة من مرجعية دينية موحية بمدى تمسك الشخصيتين علي وبلالوفيتش بالدين الإسلامي فهي لغة مستمدة من القرآن والسنة النبوية وفي هذا إشارة إلى مدى تحقق الالتزام في المسرحية على مستوى لغة المسرحية.

ومما يؤيد ذلك:

بلالوفيتش: (مرعوبًا وهو يقترب من أخيه) علي إنك تنزف يا أخي، كيف يحدث هذا دون أن نشر به؟
علي: انتظر يا بلالوفيتش.. إنني أرى من بعيد أضواء الفجر الآتي وأرى الكعبة تسبح في النور.. وأرى الملائكة يقدمون نحونا من أرض بدر الكبرى.
إنني أسمع الهتاف العظيم.. لا إله إلا الله.. صدق وعده ونصر عبده.. وأعز جنده وهزم الأحزاب وحده.. إنهم قادمون يا بلالوفيتش..

إخواننا المسلمون في أنحاء الأرض قادمون على صهوات الريح إنهم يبددون الظلام، ويجندلون سماسرة الموت.
إنه ليس حلمًا يا بلالوفيتش.. إنني أراه حقيقة.. إنهم قادمون.

على أجنحة يكبرون وبهلولون
الله أكبر
الله أكبر

بلالوفيتش: (يسند أخاه عليًا الذي ينزف من كتفه جهة اليسار على صدره.. وترتجف بهتاف الله أكبر وعلى السادة مشاهدي المسرحية أن يشاركوا بالتكبير ويندمجوا مع الممثلين بحسب توجيهات المخرج) (كيلاني، 2015، ص 28، 29).
وبهذا استطاع نجيب الكيلاني أن يضيف على مسرحيته لغة مبسطة مفهومة، حاملة في مضمونها الفكر والعواطف، ناقلة طموح الإنسان وآماله من خلال وعيه بما حوله، حيث استطاع توظيف المفردات بهدف الإفصاح عن مكنون الشخصية، واستطاع أن يستخدم التعابير الجهادية واستخدام الألفاظ الدينية لما في مكنون نجيب الكيلاني من طابع أدبي إسلامي.

وفي ضوء ما سبق نخلص إلى الآتي:

استطاع نجيب الكيلاني في مسرحية سرايفو حبيبي أن يجسد القيم والأخلاق والمعاني الإسلامية فنيا من خلال العمل الأدبي، على أن تتوافر أهم عناصر المسرحية كالشخصية والمكان والزمان واللغة والصراع، وعرضها بأسلوب حوارى محبب إلى النفوس.

النتائج:

حاول هذا البحث أن يقدم دراسة تطبيقية للالتزام في الأدب الإسلامي من ناحية المضمون والفن في مسرحية سرايفو حبيبي لنجيب كيلاني، وقد خلص إلى النتائج الآتية:

- أن مسرحية سرايفو حبيبي تتماشى مع قواعد الالتزام في الأدب الإسلامي مضمونا، فضلا عن توافر أهم الاشتراطات الفنية اللازمة للتعبير عن تلك المضامين على نحو من التأثير والإقناع.

- اتضح الالتزام في مسرحية سرايفو على مستوى المضمون في تجسيد الرواية لجملة من الرؤى والقيم الإسلامية التي وجدها الكيلاني تتجسد واقعيًا في الحرب التي كانت تدور في البوسنة والهرسك وفي مدينة سرايفو تحديداً، من خلال ما أبداه

المسلمون في حربهم من التزام ديني وأخلاقي وإنساني وجده يتوافق في المضمون مع توجهه في الأدب الإسلامي، الذي التزمه في مشروعه، فسعى إلى التعبير عنه في مسرحية (حبيتي سراييفو).

- من أهم المضامين الهادفة التي برزت في مشاهد متعددة من المسرحية، وتجذب المتلقي نحوها وتحببه إليها الآتي: الأخلاق الدينية، التمسك بالجهاد، التفاؤل بنصر الله، التمسك بكتاب الله، الترابط والتآزر.. إلخ، كما كشفت مدى التردّي القيمي والأخلاقي في صف الأعداء الذين ارتكبوا أبشع المجازر في حق البوسنيين.

- برز تأثير الالتزام في المسرحية على مستوى الفن في بناء المسرحية من خلال تجسيد الصراع الذي شهدته البوسنة والهرسك ممثلاً في الحرب الغاشمة التي شنها الصرب ضد المسلمين، فهي مسرحية واقعية تستمد وقائعها وشخصياتها من خلال عينة من قصص معاناة الأسر المجاهدة في سراييفو، الأرض المسلمة مكاناً، في أواخر القرن العشرين زماناً، وذلك بالتركيز على شخصيات الخير ممثلة بالشخصيات المسلمة التي تربت على أخلاق الإسلام في التعامل فيما بينها، وفي التعامل حتى مع أعدائها في ميادين الجهاد؛ بغرض إبراز النموذج الإسلامي بفضائله الحميدة، مقابل شخصيات من الصرب تمثل الشر؛ بغرض تبشيع جرائمهم وتعرية الصمت الدولي الذي تواطأ معهم، وانتهى الصراع بانتصار المجاهدين سلوكياً وقيماً، وإن كانت شخصيات المسلمين قد فقدت الكثير من الشهداء الذين اندفعوا لمواجهة الأعداء بدافع الإيمان، فقد كسبت الثبات والصمود حتى تحررت من وحشية الأعداء الذين ارتكبوا أبشع المجازر واستخدموا الأسلحة الفتاكة.

-توافرت في مسرحية حبيتي سراييفو أهم عناصر البناء الفني، من شخصيات وأحداث وصراع وزمان ومكان، غير أن الكيلائي لم يهتم كثيرًا بإحكام ما تتطلبه بنية تلك العناصر من وصف وإضاءة وديكور.. إلخ، كما فعل في الحوار لا سيما الحوار الخارجي؛ لأنه وجد فيه الوسيلة الفنية الأنسب لتجسيد المعاني والقيم الدينية وترسيخها في أذهان القراء، لما ينطوي عليه الحوار من طاقة في الإقناع والتأثير.

المراجع:

أحمد، ر. س. ت. (2022). بنية الحوار واللغة في مسرحية اسب هاي آسمان خاكستر مي بارند (خيول السماء تمطر رماداً) لنغمة ثميني، مجلة كلية الآداب، (64)، 485 - 506.

إسماعيل، ع. (د.ت). الشعر العربي المعاصر قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية، دار الفكر العربي.

أنجه، ك. ن. (2023). الصراع في مسرحية الغرباء لشاكر خصاب، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، (32)، 131-152.

البابلي، ف. ع. (2004). الالتزام في شعر محمد التهامي: دراسة تحليلية [رسالة ماجستير، غير منشورة]، كلية الآداب، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الباشا، ع. ر. (د.ت). نحو مذهب إسلامي في الأدب والنقد دار الأدب الإسلامي، دار الأدب الإسلامي.

بوطلولة، أ.، والزواوي، ف. (2021). جماليات توظيف المكان في الفن المسرحي، مجلة النص، (8)، 261-272.

ابن جعفر، ق. (د.ت). نقد الشعر، دار الكتب العلمية.

حافظ، م. ج. (2011). الزمن والبناء السينوغرافي في العرض المسرحي، مجلة الأكاديمي، (59)، 177-202.

حسين، ط. (1987). خصام ونقد (ط.13). دار العلم للملايين.

حمدادي، ج. (2024). المسرح الإسلامي وفق النسق المقاصدي، <https://goo-su/aE75NGL>

ابن خوية، ر. (2019). الأدب الإسلامي: قراءة في المصطلح والمفهوم، مجلة دراسات أدبية، 11 (1)، 87-118.



- أبو الخير، س. خ. م. (2014). نظرية المسرح الإسلامي: النص والعرض، مجلة كلية التربية، 24 (2)، 285-317.
- دولاي، ن. (2012). القيم الإنسانية والجمالية في قصص نجيب الكيلاني [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، الجزائر.
- زيدان، م. ع. (2020). المكان ودلالته الجمالية والدرامية في بيت الدمية لهنريك إبسن، مجلة التربية النوعية والتكنولوجية، (6)، 104-137.
- الزير، م. ب. ح. (1989). في مفهوم الأدب الإسلامي، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (2)، 177-203.
- شبوكة، ف. (2016). أبعاد الشخصية المسرحية في مسرحية هكذا لقي الله عمر لعلي أحمد باكنير [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- شوشة، فا، ومكي، م. ع. (2007). معجم مصطلحات الأدب، مجمع اللغة العربية.
- أبو صالح، ع. (د.ت). تعريف الأدب الإسلامي ودوائره، مشافهة.
- صريف، ف. (2014). الالتزام في الأدب من خلال كتاب الإسلام والمذاهب الأدبية لنجيب كيلاني [رسالة ماجستير غير منشورة]، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة المسيلة، الجزائر.
- عاصي، ع. أ. (د.ت). الأدب الإسلامي إشكالية المصطلح والتعريف، جامعة الكوفة.
- عباس، س. (2016). نظرية الأدب الإسلامي بين نجيب الكيلاني وعماد الدين خليل [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، الجزائر.
- العراقي، ل. (2007). مفهوم الالتزام في الأدب الإسلامي، مجلة الأثر، (6)، 23-34.
- عميمير، ن، وثيلي، أ. (2015). الالتزام في الشعر القبائلي: معطوب لونس أنموذجاً (بحث ماستير غير منشور)، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الأدب واللغات، جامعة عبد الرحمن ميرة، الجزائر.
- قريب، ح. (2017). أبعاد الشخصية ومرجعياتها في مسرحية رحلة حنظلة لسعد الله ونوس [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- الكيلاني، ن. (1987). مدخل إلى الأدب الإسلامي (ط1). سلسلة كتاب الأمة.
- الكيلاني، ن. (2015). سرايفو حبيبي (ط1). دار الصحوة للنشر والتوزيع.
- محدادي، ع. (2014). الاتجاه الإنساني في روايات نجيب الكيلاني، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- محمد، ب. أ. (2014). العناصر المسرحية الأدبية والفنية: من النص الدرامي إلى النص المسرحي، النذاكرة، (3)، 157-165.
- محمد، ك. س. (1993). الالتزام والحرية في الأدب الإسلامي، الوعي الإسلامي، 28 (333)، 67-71.
- المحمود، ع. أ. ع. (2011). الأدب الإسلامي: إشكالية المصطلح والتعريف، مجلة مركز دراسات الكوفة، (23)، 122-142.
- النحوي، ع. ع. (1994). الأدب الإسلامي إنسانيته وعالميته (ط3). دار النحوي.
- الندوي، م. أ. م. (2023). الأدب الإسلامي رؤية نقدية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 6 (16)، 69-76.
- نور الإسلام، م. (2012). الأدب الإسلامي: التعريف والنشأة والخصائص، شبكة الألوكة.
- هادف، خ. (2021). ملامح الشخصية الإسلامية في رواية عذراء جاكترنا لنجيب الكيلاني [رسالة ماجستير غير منشور]، كلية الآداب واللغات، الجزائر.



- واصل، ع. (2021). تجليات «عدن» في الرواية اليمنية: التمزجات والقضايا والأبعاد، *عالم الفكر*، (183)، 57 - 86.
- ولد عزاي، م. (2014). مفهوم الالتزام عند عماد الدين خليل في كتابه *محاولات جديدة في النقد الإسلامي* [رسالة ماجستير غير منشورة]، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- ياسين، ش. م. (2017). مفهوم الأدب الإسلامي ومعياره وقضية الإلزام والالتزام فيه، *حولية كلية الدراسات الإسلامية والعربية للبنات*، (7)، 1-38.
- ابن يزة، إ. (2016). *أشكال الصراع وتجلياته في مسرحية الحسين ثائرًا لعبد الرحمن الشرقاوي* [رسالة ماجستير غير منشورة]، قسم اللغة والأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.
- اليزيدي أ. ع. م. ح. (2018). بناء الشخصية الرئيسة وأبرز ملامحها في سورة يوسف. *مجلة الآداب*، 1 (9)، 5-49. <https://doi.org/10.35696/v1i9.537>
- اليزيدي أ. ع. م. ح. (2021). بناء الشخصية الرئيسة في رواية اليقطينة لمحمد مسعد. *آداب للدراسات اللغوية والأدبية*، (4)، 7-39. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i4.243>

Arabic References

- Ahmad, Rihāb Samīr Taqī. (2022). Binyat al-Hiwār wa-al-lughah fi masrahiyah asb Hay āsmān khakstr Mayy bārnd (khuyūl al-samā' tumtīru rmādan) Inghmh Thamīnī, *Majallat Kulliyat al-Ādāb*, (64), 485-506.
- Ismā'il, 'Izz al-Dīn. (N. D.). *al-shī'r al-'Arabī al-mu'āšir qaḍāyāhu wa-ẓawāhiruhu al-fanniyah wa-al-mā'nawiyah*, Dār al-Fikr al-'Arabī.
- Anjī, kwystān Najm al-Dīn. (2023). al-shī'r fi masrahiyah al-Ghurabā' li-Shakir khshāb, *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah lil-Banāt lil-'Ulūm al-Insāniyah*, (32), 131-152.
- al-Bābīlī, Fu'ād 'Umar 'Alī. (2004). *al-iltizām fi shī'r Muḥammad al-Tuhāmī : dirāsah taḥlīliyah* [Risālat majistīr, ghayr manshūrah], Kulliyat al-Ādāb, al-Jamī'ah al-Islāmiyah, Filastīn.
- al-Bāshā, 'Abd al-Raḥmān Ra'fat. (N. D.). Naḥwa madhhab Islāmī fi al-adab wa-al-naqd Dār al-adab al-Islāmī, Dār al-adab al-Islāmī.
- Bwtwīh, Amīnah, walzāwy, Fatīhah. (2021). Jamāliyat Tawzīf al-makān fi al-fann al-masrahī, *Majallat al-naṣṣ*, 8 (1), 261-272.
- Ibn Ja'far, Qudāmah. (N. D.). *Naqd al-shī'r*, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ḥāfīz, Maḥmūd Jabbarī. (2011). al-zaman wa-al-binā' al-synwghrafy fi al-'arḍ al-masrahī, *Majallat al-Akādīmī*, (59), 177-202.
- Ḥusayn, Ṭahā. (1987). khshām wa-naqd (13th ed.). Dār al-'Ilm lil-Malayīn.
- Ḥamdāwī, Jamīl. (2024). *al-masrah al-Islāmī wafqa al-nasaq al-maqāsidi*. <https://goo.su/aE75NGL>
- Ibn khwyh, Rābiḥ. (2019). al-adab al-Islāmī : qirā'ah fi al-muṣṭalaḥ wa-al-mafhūm, *Majallat Dirāsāt adabiyah*, 11 (1), 87-118.
- Abū al-Khayr, Samāh Khamīs Mas'ūd. (2014). Nazāriyat al-masrah al-Islāmī : al-naṣṣ wa-al-'arḍ, *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, 24 (2), 285-317.
- Dwlāy, Naṣr al-Dīn. (2012). *al-Qayyim al-Insāniyah wa-al-jamāliyah fi qīṣaṣ Najīb al-Kilānī* [utrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Kulliyat al-Ādāb wa-al-lughāt wa-al-Funūn, Jamī'at Wahrān, al-Jazā'ir.
- Zaydān, Māyisāh 'Alī. (2020). al-makān wa-dalālatuhu al-Jamāliyah wa-al-drāmīyah fi Bayt al-Dumyah Ihnryk ibsn, *Majallat al-Tarbiyah al-naw'iyyah wa-al-tiknūlūjiyyah*, (6), 104-137.
- al-Zīr, Muḥammad ibn Ḥasan. (1989). fi Mafhūm al-adab al-Islāmī, *Majallat Jamī'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmīyah*, (2), 177-203.



- Shbūbah, Fatīḥah. (2016). *Ab'ad al-shakhshīyah al-masrahīyah fi masrahīyah Ḥakadhā lqy Allāh 'Umar li-'Alī Aḥmad Bākathīr* [Risālat mājistīr għayr manshūrah], Kulliyat al-Ādāb wa-al-lughāt, Jāmī'at qāshdy mrbāḥ, al-Jazā'ir.
- Shūshah, Fārūq, wmk, Maḥmūd 'Alī. (2007). *Mu'jam muṣṭalahāt al-adab*, Majma' al-lughah al-'Arabīyah.
- Abū Ṣāliḥ, 'Abd al-Quddūs. (N. D). *ta'rif al-adab al-Islāmī wdwārḥ*, mshāfh.
- Ṣryf, Fawziyah. (2014). *al-iltizām fi al-adab min khilāl Kitāb al-Islāmīyah wa-al-madhāhib al-adabīyah li-Najīb Kilānī* [Risālat mājistīr, għayr manshūrah], Qism al-lughah wa-al-adab al-'Arabī, Kulliyat al-Ādāb wa-al-lughāt, Jāmī'at al-Masīlah, al-Jazā'ir.
- 'Āṣī, 'Abd al-Karīm Aḥmad. (N. D). *al-adab al-Islāmī Ishkāliyat al-muṣṭalah wa-al-ta'rif*, Jāmī'at al-Kūfah.
- 'Abbās, Su'ād. (2016). *Nazariyat al-adab al-Islāmī bayna Najīb al-Kilānī wa-'imād al-Dīn Khalīl* [Risālat mājistīr, għayr manshūrah], Kulliyat al-Ādāb wa-al-lughāt, Jāmī'at Muḥammad Khayḍar, al-Jazā'ir.
- al-'Urābī, Lakhḍar. (2007). Mafhūm al-iltizām fi al-adab al-Islāmī, *Majallat al-athar*, (6), 23-34.
- 'Mymy, Nasīmah, wthylly, a'mārḥ. (2015). *al-iltizām fi al-shī'r al-Qabā'ili: m'twb lwnās unamūdhajan* (baḥth māstyr għayr manshūr), Qism al-lughah wa-al-adab al-'Arabī, Kulliyat al-adab wa-al-lughāt, Jāmī'at 'Abd al-Raḥmān Mīrah, al-Jazā'ir.
- Qarīb, ḥayāt. (2017). *Ab'ad al-shakhshīyah wmrj'yāthā fi masrahīyah Riḥlat Ḥanzalah li-Sa'd Allāh Wannūs* [Risālat mājistīr għayr manshūrah], Kulliyat al-Ādāb wa-al-lughāt, Jāmī'at qāshdy mrbāḥ, al-Jazā'ir.
- al-Kilānī, Najīb. (1987). *madkhal ilā al-adab al-Islāmī* (1st ed.). Silsilat Kitāb al-ummah.
- al-Kilānī, Najīb. (2015). *Sarāyifū Ḥabībati* (1st ed.). Dār al-Ṣaḥwah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Mḥdādy, 'Alī. (2014). *al-Ittijāh al-insānī fi Riwayāt Najīb al-Kilānī* [uṭrūḥat duktūrāḥ għayr manshūrah], Qism al-lughah wa-al-adab al-'Arabī, Kulliyat al-Ādāb wa-al-lughāt, Jāmī'at qāshdy mrbāḥ, al-Jazā'ir.
- Muḥammad, ibn Ayyūb. (2014). al-'Anāṣir al-masrahīyah al-adabīyah wa-al-fannīyah: min al-naṣṣ al-dirāmī ilā al-naṣṣ al-masrahī, *al-dhākīrah*, (3), 157-165.
- Muḥammad, Kamāl Sa'd. (1993). al-iltizām wa-al-ḥurriyah fi al-adab al-Islāmī, *al-Wa'y al-Islāmī*, 28 (333), 67-71.
- al-Maḥmūd, 'Abd al-Karīm Aḥmad 'Āṣī. (2011). al-adab al-Islāmī : Ishkāliyat al-muṣṭalah wa-al-ta'rif, *Majallat Markaz Dirāsāt al-Kūfah*, (23), 122-142.
- al-Naḥwī, 'Adnān 'Alī. (1994). *al-adab al-Islāmī insānyth wa-'alamīyatuh* (3rd ed.). Dār al-Naḥwī.
- al-Nadwī, Mi'rāj Aḥmad Mi'rāj. (2023). al-adab al-Islāmī ru'yah naqdiyah, *al-Mu'assasah al-'Arabīyah lil-Tarbiyah wa-al-'Ulūm wa-al-Ādāb*, 6(16), 69-76.
- Nūr al-Islām, Muḥammad. (2012). *al-adab al-Islāmī: al-ta'rif wa-al-nash'ah wa-al-khaṣā'is*, Shabakah al-Alukah.
- Ḥādīf, Khadijah. (2021). *Malāmīḥ al-shakhshīyah al-Islāmīyah fi riwayāḥ 'Adhrā' jāktā li-Najīb al-Kilānī* [Risālat mājistīr għayr manshūr], Kulliyat al-Ādāb wa-al-lughāt, al-Jazā'ir.
- Waṣīl, 'A.. (2021). Tajalliyāt «'Adan» fi al-Riwayāḥ al-Yamaniyah: al-Tamazhurāt & al-Qaḍāyā & al-Ab'ad, *'Ālam al-Fikr*, (183), 57-86, (in Arabic).
- Wuld 'Azzāwī, Mukhtār. (2014). *Mafhūm al-iltizām 'inda 'Imād al-Dīn Khalīl fi kitābihi muḥāwalāt jadīdah fi al-naqd al-Islāmī* [Risālat mājistīr għayr manshūrah], Qism al-lughah wa-al-adab al-'Arabī, Kulliyat al-Ādāb wa-al-lughāt, Jāmī'at qāshdy mrbāḥ, al-Jazā'ir.
- Yāsīn, Shīfā' Ma'mūn. (2017). Mafhūm al-adab al-Islāmī wmrj'yār wa-qāḍiyāt al-Ilzām wa-al-iltizām fīhi, *Hawliyat Kulliyat al-Dirāsāt al-Islāmīyah wa-al-'Arabīyah lil-Banāt*, (7), 1-38.



- Ibn yzh, Īmān. (2016). *Ashkāl al-ṣirā' wa-tajalliyātuh fi masraḥiyah al-Ḥusayn thā'ran li-'Abd al-Raḥmān al-Sharqāwī* [Risālat majīstīr ghayr manshūrah], Qism al-lughah wa-al-adab al-'Arabi, Kulliyat al-Ādāb wa-al-lughāt, Jami'at qāṣdy mrbāḥ, al-Jazā'ir.
- Al-Yazidi, A. A. M. H. . (2018). Building the Main Character and its Most Prominent Features in Surat Yusuf. *Journal of Arts*, 1(9), 5–49. <https://doi.org/10.35696/v1i9.537>
- Al-Yazeedi, A. A. M. H. . (2021). Constructing the Main Character in 'Al-Yaqteena' Novel by Muhammad Mus'ed. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(4), 7–39. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i4.243>



Similarity and Contrast in the Poem *Ya Sahra'a 'O Desert'* by Ghazi Al-Gosaibi

Dr. Nahla Abdulrahman Ahmed Sulaiman *

n.solaiman@uoh.edu.sa**Abstract:**

This study examines similarity and contrast in Ghazi Al-Gosaibi's poem *Ya Sahra'a*, exploring their mechanisms through a stylistic approach. The research is organized into an introduction, a preface, three sections, and a conclusion. The introduction discusses the concepts of similarity and contrast, while the first section analyzes them at the phonetic level, the second at the syntactic level, and the third at the semantic level. Key findings include the poet's predominant use of declarative styles over constructive ones, reflecting his need for clear, unambiguous expression of his emotions toward his homeland. Affirmation surpasses negation, declarative styles outnumber constructive, and verbal sentences dominate nominal ones. Despite these imbalances, the interplay of contrasts enriches the poem's interpretative depth and clarifies the poet's intentions. The lexicon of the poem is imbued with expressions of sadness and fragility, shedding light on the poet's psyche. These linguistic choices reveal the inner emotional landscape of the text, characterized by sorrow, pain, and a sense of disorientation. This study underscores how stylistic contrasts enhance the poem's emotional resonance and thematic clarity.

Keywords: Similarity, Contrast, Text Analysis, Semiotics, Constructional Methods.

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

Cite this article as: Sulaiman, N. A. A. (2025). Similarity and Contrast in the Poem *Ya Sahra'a 'O Desert'* by Ghazi Al-Gosaibi, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 311 -329.

© 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.



التشاكل والتباين في قصيدة (يا صحراء) لغازي القصبي

د. نهلة عبدالرحمن أحمد سليمان*

n.solaiman@uoh.edu.sa

المخلص:

تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن التشاكل والتباين، في قصيدة (يا صحراء) للشاعر غازي القصبي، والبحث عن ألياتهما فيها، مستعينة بالمنهج الأسلوب في تناول الموضوع، وقد اقتضت طبيعة الدراسة، والمنهج المتبع، أن يتم تقسيمها إلى مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث، ثم خاتمة. تضمن التمهيد الحديث عن مفهومي التشاكل والتباين، في حين درس المبحث الأول: التشاكل والتباين في المستوى الصوتي، وتناول المبحث الثاني: التشاكل والتباين في المستوى التركيبي، ودرس المبحث الثالث: التشاكل والتباين في المستوى الدلالي، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج لعل أهمها ما يأتي: وظف الشاعر أسلوباً خبرياً وإنشئاً في قصيدته، وقد كانت الأساليب الخبرية هي الطاغية على القصيدة أكثر من الأساليب الإنشائية؛ لحاجة الشاعر للتعبير عن مشاعره تجاه وطنه بطريقة واضحة، لا تحتمل التأويل. على الرغم من ورود الإثبات أكثر من النفي، والخبر أكثر من الإنشاء، والجمل الفعلية أكثر من الاسمية، فإن التباين بين كل منها قد عزز من فك رموز القصيدة، وأوضح مراد الشاعر منها. يحفل المعجم الشعري في القصيدة بالألفاظ الموحية بالحزن والانكسار، مما يكشف عن نفسية الشاعر، ويوضح بواطن النص وما يحتويه من مشاعر، سيطرت عليه، وأبانت عن حزن وألم واضطراب.

الكلمات المفتاحية: التشاكل، التباين، تحليل النص، السيميائية، الأساليب الإنشائية.

* أستاذ الأدب والنقد المساعد - قسم اللغة العربية - كلية الآداب والفنون - جامعة حائل - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: سليمان، ن. ع. أ. (2025). التشاكل والتباين في قصيدة (يا صحراء) لغازي القصبي، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 311-329.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

لقد عرف النقد الحديث مناهج عدة اهتمت بالمقاربات النصية، ومحاولة تفسيرها وفك شيفراتها للوصول إلى رموزها الخفية، والكشف عن مخبئها، وتنوعت اهتماماتها بحسب نوعها، وتوجهها خارج النص، أو داخله؛ لذا تراوحت هذه الاهتمامات؛ ابتداءً بالمبدع، فالسياق؛ كدأب القراءات الخارجية، أو السياقية، وصولاً لقراءة النسق الداخلي للنصوص؛ وكدأب القراءات الداخلية، أو النسقية، في محاولة لإعطاء المتلقي، أو الناقد بعض المداخل المختلفة لقراءة النصوص وفهمها، دون أن تلغي قراءة غيرها، أو تصادر رؤيتها، أو موقف المبدع، لكنها تمنح فرصاً متجددة في إضاءة النصوص، وفق رؤية خاصة بمعطيات مختلفة، تخص آليات المداخل القرائية والتجارب الإبداعية، أيضاً. وكان من تلك المناهج: (السيمائية) التي يعد التشاكل والتباين من أبرز آلياتها لدراسة بنية النصوص الفنية، ولهذا فقد رأت الدراسة تناول قصيدة غازي القصيبي (يا صحراء) وفق هذا المنهج.

أما سبب اختيار القصيدة موضوعاً للدراسة فهو أنها من قصائد الحنين، وتعد رمزاً لانتماء الشاعر لوطنه بعد غربيته عنه في طفولته وصباه الأول؛ لذا فإنها تحمل كثيراً من الرموز التي اتخذ منها آليةً لبث شحناته الانفعالية التي تنازعه فيما بين غربيته وشوقه وحنينه لوطنه.

ومن هنا؛ يمكننا تحديد إشكالية هذا البحث في التساؤلين الآتيين:

ما هي تمظهرات التشاكل والتباين في قصيدة (يا صحراء) لغازي القصيبي؟

وما دور هذه التمظهرات في خلق الانسجام الدلالي داخل القصيدة؟

وبناء على الإشكالية السابقة فإن الدراسة تسعى إلى الكشف عن تمظهرات التشاكل والتباين في قصيدة (يا صحراء) لغازي القصيبي، وتوضيح دور هذه التمظهرات في خلق الانسجام الدلالي داخل القصيدة. ولهذا كان عنوان الدراسة: "التشاكل والتباين في قصيدة (يا صحراء) لغازي القصيبي".

وقد اقتضت طبيعة الدراسة الاستعانة ببعض آليات المنهج السيميائي في مقارنة النص المختار؛ لذا تضمنت خطة

البحث ثلاثة مباحث بعد المقدمة والتمهيد، تعقبها خاتمة؛ فجاءت كالآتي:

مقدمة: تشمل خطة البحث، وأسئلته، وأهدافه، ومنهجه، وخطة تقسيمه.

التمهيد: يتضمن تمهيداً نظرياً عن مفهومي التشاكل والتباين.

المبحث الأول: التشاكل والتباين في المستوى الصوتي. ويشمل:

1- الصوت.

2- الكلمة:

أ- التكرار المتصل.

ب- التكرار المنفصل.

المبحث الثاني: التشاكل والتباين في المستوى التركيبي. ويشمل:

1- التشاكل التركيبي.

2- التباين التركيبي:

أ- الخبر / الإنشاء.

ب- الجملة الاسمية / الجملة الفعلية.

ج- الإثبات / النفي.

المبحث الثالث: التشاكل والتباين في المستوى الدلالي. ويشمل:

المعجم.

المكان

الرمز.

النتائج.

التمهيد:

يعد التشاكل والتباين من المصطلحات اللسانية المعاصرة، التي تم أخذها ضمن مجموعة من المصطلحات والآليات اللسانية الأخرى من حقول معرفية غير لغوية، ومن تلك الحقول حقل الفيزياء والرياضيات وغيرهما، فمفهوم التشاكل تم نقله من ميدان الفيزياء إلى ميدان اللسانيات على يد غريماس في بداية الأمر، وقد احتل هذا المصطلح لدى التيار السيميوطيقي البنيوي مركزاً أساسياً، ثم إنه خضع لتحليلاتهم ومناقشاتهم، غير أنه قد احتمل تفسيرين: الأول لدى غريماس ويعني التشاكل في المضمون، والثاني لدى راستي ويعني التشاكل في التعبير والمضمون معا (مفتاح، 1992، ص 19)، ومن ثم يكون التشاكل في الصوت والتركيب والدلالة.

فأصل التشاكل مصطلح فيزيائي وكيميائي يدل على أمور عدة، هي: الوحدة، والموحد، والتوازي، والتناظر، والتجانس، والتشابه، والتمائل، كما يدل على الخصائص في جميع الجهات، أو الانتماء إلى حقل أو مجال أو مكان معين (حمداوي، 2001، ص 543).

أما مفهوم التباين فقد أتى أصلاً من ميدان الفنون التشكيلية، ففيها يلعب التباين بين الألوان بعضها وبعض، وبقع الضوء والظل في الصورة، أو التمثال دوراً تأثيرياً على عين المشاهد، أما في الأدب فيتجلى التباين عندما يشتمل الموقف على صور متعارضة كالفقر والغنى، وغيرهما (وهبة والمهندس، 1984، ص 86).

مفهوم التشاكل والتباين:

أولاً: التشاكل

التشاكل في اللغة مشتق من الجذر (ش ك ل)، وهو مصدر الفعل: تَشَاكَلَ، والشكل هو: الشبه والمثل، وجمعه: أشكال وشكول، وقد تشاكل الشيطان، وشاكل كل واحد منهما الآخر أي: شابهه ومائله، ويقال: هذا على شكل هذا أي مثاله، وَيُقَالُ: هَذَا مِنْ شَكْلِ هَذَا أَي مِنْ ضَرْبِهِ وَنَحْوِهِ، وَهَذَا أَشْكَلُ بِهَذَا أَي أَشْبَهُهُ. وَالْمُشَاكَلَةُ: الْمُوَافَقَةُ، وَالتَّشَاكُلُ مِثْلُهُ (ابن منظور، 1414هـ: 11/356).

أما في الاصطلاح، فيعرفه محمد مفتاح بأنه: "تنمية لنواة معنوية سلبيا أو إيجابيا، بإرقام قسري أو اختياري لعناصر صوتية ومعجمية وتركيبية ومعنوية وتداولية؛ ضمانا لانسجام الرسالة" (مفتاح، 1992، ص 25).

ويعرفه عبد الملك مرتاض بأنه تشابه العلاقات الدلالية، عبر وحدة ألسنية، من خلال التكرار أو التماثل أو التعارض، سواء أكان ذلك سطحا أو عمقا، سلبا أو إيجابا (مرتاض، 1994، ص 34).

كما عُرف في معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة بأنه: "وحدة انسجامية تنزع إليها عناصر الخطاب. والتشاكلية هي الهوية الشكلية لبنيتين أو أكثر. وتحيل على تصميم أو مستوى سيميائي مختلف، يتعرف عليه، بفضل التماثل الممكن، لقنوات العلاقات المكونة له" (علوش، 1985، ص 130).



وبناء على هذا فإن مفهوم المشكلة في النصوص اللغوية يمكن إطلاقه على الكلام الذي يراعى فيه توافق أو تشابه أو تماثل بين عنصرين لغويين أو أكثر، سواء كانا صوتيين، أم لفظيين، أم جملتين، وسواء كان التماثل والتشابه في الشكل، أم في المعنى، أم في اللفظ والمعنى معا.

وعلى الرغم من أن المصطلح الشائع في الدراسات السيميائية هو التشاكل والمشكلة، فإن هناك من ترجم المصطلح إلى مصطلحات عربية أخرى، فقد ترجمه سعيد علوش إلى التناظر، وأنور المرتضى إلى الإيزوتوبيا، ورشيد بن مالك إلى الإيزوتوبيا، وترجم إلى القطب الدلالي في مجمل الكتابات التونسية السردية خاصة، ماعدا المنصف عاشور، فإنه قد ترجمه إلى الاطراد، والمتناثرات، وترجمه عناني إلى التناظر الدلالي، أو التناظر الموضوعي (وغيلسي، 2008، ص 256؛ وتاوريريت، 2021، ص 359)، كما ترجم إلى التماثل، والتناظر، والتواتر، والتوازي، وغيرها.

فالتماثل يعني التشابه والتوافق الذي يسمح بتكوين نمط من التكرار النسقي، والتواتر يعني الحضور المكثف لظاهرة معينة في النص، حيث تتكرر عدة مرات، فتصبح لافتة للنظر. وأما التوازي فهو مظهر من مظاهر الاتساق (بوقرة، 2009، 101)، داخل النص الأدبي، وهذه المرادفات تشير إلى نفس الدلالة التي يشير إليها التشاكل، أو إلى جزء منها.

ثانياً: التباين

التباين في اللغة: هو مصدر الفعل تَبَايَنَ، والتَبَايُنُ في كَلَامِ الْعَرَبِ جَاءَ عَلَى وَجْهَيْنِ: يَكُونُ الْبَيْنُ الْفُرْقَةُ، وَيَكُونُ الْوَصْلُ، بَانَ يَبِينُ بَيِّنًا وَيَبِينُونَهُ، وَهُوَ مِنَ الْأَصْدَادِ. وَقَدْ بَانَ الْعَيُّ تَبِينًا وَيَبِينُونَهُ. وَالْمُبَايَنَةُ: الْمَفَارَقَةُ. وَتَبَايَنَ الْقَوْمُ: تَهَاجَرُوا. وَتَبَايَنَ الرَّحْلَانِ: بَانَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا عَنْ صَاحِبِهِ، وَكَذَلِكَ فِي الشَّرِكَةِ إِذَا انْفَصَلَا. وَبَانَ الْمَرْءُ عَنِ الرَّجُلِ، وَهِيَ بَائِنٌ: انْفَصَلَتْ عَنْهُ بِطَّلَاقِ (ابن منظور، 1414: 13/62-63).

قال ابن فارس: "الْبَاءُ وَالْيَاءُ وَالْوُتُونُ أَصْلٌ وَاحِدٌ، وَهُوَ بُعْدُ الشَّيْءِ وَانْكِشَافُهُ. فَالْبَيْنُ الْفِرَاقُ؛ يُقَالُ بَانَ يَبِينُ بَيِّنًا وَيَبِينُونَهُ. وَالْبَيِّنُ الْبَيِّنُ الْبَعِيدُ الْفَعْرِ... وَبَانَ الشَّيْءُ وَأَبَانَ إِذَا انْضَحَّ وَانْكَشَفَ. وَقُلَانُ أَبِينُ مِنْ فَلَانٍ؛ أَيُّ أَوْضَحَ كَلَامًا مِنْهُ" (ابن فارس، 1979: 1/327-328).

وبناء على ما سبق فإن التباين في اللغة يقصد به: الاختلاف، والمغايرة، لأنه مأخوذ من البعد والفرق.

أما في الاصطلاح، فيعرفه محمد مفتاح بأنه: الاختلاف الناتج عن صراع وتوتر بين طرفين أو أطراف متعددة (مفتاح، 1992، 71)، ويعرفه معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب بأنه "جمع الأفكار أو الصور الشعرية المتباينة بعضها بجانب بعض؛ ليزر كل منها دلالة الأخريات" (وهبة والمهندس، 1984، ص 86)؛ ذلك أن الأشياء تبرز من خلال أضدادها، وقد قيل قديماً: "وبضدها تتميز الأشياء".

ويرى عبد الملك مرتاض أن التباين يقوم برصد العلاقات المتنافرة أو المتناقضة أو المتعارضة التي تفضي فيما تفضي إليه، إلى تحديد الدلالة السيميائية للمعنى، من خلال انصهارها أو أثناء انصهاره داخل النص المطروح، للتحليل المجبري أو الشبيه به (مرتاض، 1996، ص 43).

وعلى الرغم من أن مصطلح التشاكل مصطلح غربي حديث، نقل من حقول غير لغوية إلى حقل اللسانيات الحديثة، فقد كان له إرغاصات سابقة في التراث اللغوي العربي، حيث كان البلاغيون العرب قد التفتوا إلى هذا المعنى، فكان لديهم مصطلحا مشتقا من نفس المادة اللغوية للتشاكل، وأقصد به (المشكلة)، كما أن لديهم مصطلحات أخرى تجانس مصطلح التشاكل، ومنها: التريد، والمماثلة، والمزاوجة، ورد الأعجاز على الصدور، والتناسب في النظم، وتلاؤم الألفاظ مع السياق (محمد، وابن خليفة، 2021، ص 2551؛ وسلطان، 2000، ص 352)، وغيرها من المصطلحات.



وهو ما يشير إلى أن البلاغيين العرب القدامى كانوا على دراية تامة بهذا الفن، وأنهم قد ضمنوه مصنفاتهم تحت مصطلحات عدة، وأوردوا له الأمثلة والشواهد الكثيرة، على أنه يجب الإشارة إلى أن كثرة مصطلحات البلاغيين العرب في هذا الفن وتعدد موضوعاتها، ودقة تفاصيلها، تدل على أنهم كانوا أدق نظراً، وأكثر عمقا، وأكثر تفصيلا في مفهوم التشاكل، مما هو لدى المعاصرين.

المبحث الأول: التشاكل والتباين على مستوى الصوت

اختلف اللغويون القدماء والمحدثون، في ما إذا كان للأصوات دلالة أو لا، أي هل العلاقة بين الصوت ومعناه مسببة أو اعتباطية، فمنهم من قال بوجود علاقة، ومنهم من أنكرها، ومنهم من توسط في ذلك، لكن الأقرب للواقع أن للأصوات قيمة تعبيرية أحيانا، تكتسبها من خصائصها الطبيعية، أو السمعية، ومن محاكاتها للأصوات الطبيعية، وكالتشابه في الخط، ومع هذا فإن الرمزية الصوتية لم توضع لها شروط ضرورية لحصرها وضبطها؛ نظرا لأن دراستها تظل مسألة ذوقية شخصية، ولا يمتلك الباحثون البراهين الكافية لإثباتها، لكنه يمكن أن يكون التراكم الصوتي لأصوات معينة أكثر من غيرها في نص ما ذا رمزية صوتية، وخاصة إذا ما نُظر إليها في سياقها، وهو ما يسعى بالتكرار (مفتاح، 1992، ص 35-36).

وعلى الرغم من أن تكرار الأصوات أو الكلمات أو التراكيب ليس ضروريا لكي تؤدي الجمل وظيفتها المعنوية والتداولية في النص؛ لأنه شرط كمال، أو محسن، أو لعب لغوي، فبرغم ذلك كله فإنه يقوم بدور كبير في الخطاب الشعري أو ما يشبهه من أنواع الخطاب الأخرى الإقناعية. (مفتاح، 1992، ص 39)، من خلال إشارته إلى أن العنصر المكرر هو محط عناية المتكلم، وبؤرة اهتمامه.

تشاكل الصوت:

للتشاكل الصوتي قيمة تعبيرية تأتي من مظهرها الداخلي، وتجانس حروفها وكلماتها من خلال السمع، ومن تداعياتها المشابهة، وقد كان لهذه الظاهرة حيز جلي في قصيدة "يا صحراء" لغازي القصيبي حين يقول:

وطفت الكون لم أعثر
على أجذب من أرضك
على أطهر من حبك...
أو أعنف من بغضك
وعدت إليك يا صحراء
على وجهي رذاذ البحر
وفي روعي سراب بقاء
وطيف سابح في السحر
وومض ضفيرة شقراء
وفي شفتي بيتا شعر
وأغنية بلا أصداء
رجعت إليك مهموماً
لأنني لم أجِد في الناس
من يؤمن بالناس

رجعت إليك محروماً
لأن الكون أضلاع
بلا قلب
لأن الحب أفاظ
مجردة من الحب
رجعت إليك مهزوماً
لأنني خضت معركة الحياة
بسياف إحساسي
وعدت إليك.. ألقيت بمرساتي
على الرمل
غسلت الوجه بالطل
كأنك عندها ناديتني
وهمست في أذني
رجعت إلي يا طفلي؟
أجل أمأه..
عدت إليك
طفلاً دائم الحزن
تغرب في بلاد الله
لم يعثر على وكره
وعاد اليوم يبحث فيك عن عمره
وعدت إليك يا صحراء
ألقي جعبة التسيار
أغازل ليلك المنسوج من أسرار
وأنشق في صبا نجد طيوب عرار
وأحيا فيك للأشعار والأقمار (القصبي، 1987، ص 262-264).

وبقراءة هذا المقطع الطويل نسبياً سيميائياً نجد تكراراً واضحاً لبعض الأصوات والحروف؛ كتكرار همزة القطع في: (أعثر، أجذب، أظهر، أعنف، إليك، أغنية، أصداء)؛ وهي تثبت نطقاً وكتابةً، وكأنه أراد أن يقوي تلك الصفات، ويثبتها في نسبها لصحرائه القوية العنيفة؛ بوصفها رمزاً للثبات والكبرياء.

كما أن تكرار حرف الراء في كلمات (أعثر، أرضك، أظهر، صحراء، البحر، رذاذ، روجي، سراب، السحر، شعر، عرار، أسرار، أقمار، أشعار) يؤدي دوراً صوتياً واضحاً؛ لكونه الحرف العاشر من الأبجدية العربية، ومن الحروف الشمسية، التي من صفاتها القوة في الجهر والتكرير والتفخيم.



وإذا تأملنا هذا التشاكل الصوتي نجده يخلق نوعاً من الانسياب والتجانس على مستوى المبنى الصوتي والمعنى، هذه الانسيابية المزدوجة هي التي جانست بين الحرف والمعنى، وسهلت على المتلقي قرب المعنى الذي يسهل فهم القصيدة ومعرفة أسرارها وأغوارها.

أما تكرار الكلمة فلم يرد منه في القصيدة إلا التكرار المنفصل، سواء كانت الكلمة اسماً، أم فعلاً، أم حرفاً، فمن الأسماء المكررة: الصحراء، ومن الأفعال: عدت، ومن الحروف: إليك، وقد جاءت التكرارات هذه لتبين مدى مركزية هذه الألفاظ في القصيدة، وارتباط التكرار بالدلالة، فالصحراء هي بؤرة النص، والفلك الذي تدور حوله بقية الألفاظ، و(عدت) هو الفعل الذي يشي برغبة الشاعر في العودة إلى المكان/ الصحراء، وأما الجار والمجرور (إليك) فهو الرابط اللفظي بين المتكلم/ الشاعر وبين المخاطب/ الصحراء، ويعني انتهاء الغاية، أي انتهاء غاية رجوعه وعودته إليها.

وهو ما يفسره بعض الباحثين بأن الوحدات المعنوية المكررة تعزز قيمتها الدلالية؛ سواء باتصالها أو بانفصالها؛ انطلاقاً من الكثافة المرتبطة بالمعنى التأثيري؛ إذ إنه كلما زاد التكرير المعنوي تصاعد التكثيف، وغدت صورة المكرر ذات تأثير خاص؛ وهو ما يميز هذا التكرار بتأثيره المكثف، وبخاصة الشعر الذي تقوم رسالته على التأثيرية، وعلى قدرة هذه الوحدات المكررة على التبادل فيما بينها (عبدالعال، 2018، ص 79).

تشاكل الكلمة:

حينما تتركب الكلمات من أصوات متقاربة، تتقارب معانيها أيضاً تقارباً ملحوظاً؛ وهو ما يعني استرجاع الشاعر أحاسيس معينة، كما يعني، أيضاً، رسوخ ذكريات خاصة في ذاكرته، واستبدادها بحواسه ومشاعره (مبروك، 2008، ص 29، 30)، وقد يكون بتكرار حرف واحد، أو حرفين، أو ثلاثة حروف، أو بكلمة كاملة؛ مثل: (محروماً، مهزوماً)، (وكره، عمره)، (تسيار، أسرار)، (أفكار، أشعار)، ويشي التماثل أو التشاكل الصرفي بتشاكل الكلمات لتشاكل المعاني.

وقد ذهب بعض الباحثين المعاصرين إلى أن تكرار بعض الأصوات خلال النص، وكذا تكرار بعض الكلمات ليس خاضعاً لقانون يحكمه، وإنما مرد ذلك إلى مقاصد الشاعر والأهداف التي يتوخاها، وهذا بخلاف التكرار المقنن، المتمثل في الوزن والقافية (مفتاح، 1992، 43).

التباين الصوتي:

نلاحظ التباين الصوتي في القصيدة من خلال الأصوات المهموسة المجهورة، التي تعكس التباين حتى في المعنى، وليس في صفات الأصوات فحسب، ومن ذلك:

وهمست في أذني:

رجعت إلي يا طفلي؟

...

وعدت إليك يا صحراء

ألقي جعبة التسيار

أغازل ليلك المنسوج من أسرار

يأتي التباين الصوتي في هذا المقطع من خلال صوتي الزاي والسين، فالزاي حرف مجهور يهتز معه الوتران الصوتيان، فهو حرف قوي واضح في السمع، بينما حرف السين حرف مهموس، لا يتحرك معه الوتران الصوتيان، فهو حرف خافت غير واضح في السمع، وهذا التباين ناتج عن المقارنة بين صوت الشاعر وصوت الصحراء، فصوته (أغازل) قوي ومجهور، بسبب

الرغبة الملحة في عودته إلى الصحراء، وأن هذا ليس مما يحتمل الإصرار به، بينما صوتها منخفض (همس)، فناسب الصوت (صوت السنين المهموس) المعنى المراد (همس الصحراء في أذن الشاعر).
الإدغام:

على الرغم من أن المشهور في الإدغام هو إدغام الصوتين المتماثلين، والذي يكون فيه الحرف مشدداً، مثل الدال في (مدّ)، فإن هناك نوع من الإدغام هو إدغام الصوتين المتقاربين، وهو الذي يتقارب فيه الصوتان مخرجاً، أو صفة، مثل إدغام الفاء في الباء، والثاء في التاء، والتاء في الدال، وغير ذلك.
ومما جاء في القصيدة من هذا النوع قول الشاعر:

وعدت إليك يا صحراء

فالدال حرف مجهور، مخرجه من طرف السان مع الالتقاء بأصول الثنايا العليا، والتاء حرف مهموس، مخرجه أيضاً من طرف اللسان مع الالتقاء بأصول الثنايا العليا، وهذا يعني أنهما متفقان في المخرج، ولكنهما متباينان في الصفة (سيبويه، 1988، 4/ 460)، وقد أدى تقاربهما في المخرج إلى إدغام الأول في الثاني، مما أدى إلى نوع من المشكلة الصوتية، أي المماثلة والانسجام بين الصوتين، وتوفيرا في الجهد العضلي عند النطق بهما (ابن جني، د.ط: 2/ 141-142).
التشاكل والتباين في القافية:

كان التشاكل، فيما سبق، من أنواع عرضنا لها، حول تكرار لبعض الأصوات والكلمات التي لا تضبطه قاعدة محددة، توجه مسار الشاعر فيما أبدع في قصيدته، لكن التكرار القياسي المعيارى؛ كالاتماد على المقياس الجمالي، هو الذي كان فرضاً على القصيدة التقليدية، وضرورة من ضرورياتها؛ كتكرار حرف الروي أو حركة ما قبله، وإن لم يحصل هذا التكرار فإنه سيكون، هنالك، إقواء، أو إشباع، أو إجازة، أو تضمين.

ونجد في هذه القصيدة أن حرف الروي اختلف من مقطع لمقطع؛ حيث جعله حرفاً موحداً لكل مقطع ابتداءً بالكاف؛ وهي ضمير الخطاب في المقطع الأول (أرضك - حبك) إلى الراء في آخر مقاطع القصيدة (التسيار - أسرار) وقد أضفى هذا التنوع الحرية في اختياره قوافيه التي توافق تطور درامية القصيدة، وانسيابيتها وخفتها في القراءة، فهي قصيدة من قصائد الشعر الحديث تنوعت فيها القوافي، ونحن نعلم تماماً أن هذا التنوع يأتي بحسب الدفقات الشعرية للشاعر فنجد مشاعره هي التي تحكم في تلك القوافي قوة وانسياباً وتوتراً واطمئناناً؛ فكان الروي متناسلاً مع كل مقطع من مقاطعها، ومتجاوباً فيما بينه؛ مما شكل تشاكلاً في القوافي وانسجماً في بنية القصيدة ودلالاتها الكلية.

المبحث الثاني: التشاكل والتباين على مستوى التركيب

إن استنباط الدلالات الشعرية لا يأتي إلا من اكتمال النسق التعبيري، فهذه الدلالات لا تكتمل، ولا تتضح إلا إذا وردت في سياق جملي معين، يستدعي توظيفاً لأمرين مهمين، هما: اكتمال المعنى، انسجام النص وتوافقه مع السياقات المعبرة عن الدلالات المقصودة منها (تاويريريت، 2021، ص 364)، والتشاكل والتباين في أي نص يتجلى من خلال تشكيلة الجملة، ومن خلال دلالاتها.

1- التشاكل التركيبي

يقصد بالتشاكل التركيبي تراكم مستوى معين من مستويات الخطاب (مفتاح، 1992، ص 71)، ولهذا فإن معرفة الدلالات الشعرية لا تتضح إلا إذا كان النسق التعبيري مكتملاً؛ لأن الدلالات لا تكتمل من الأصوات مفردة، بل تأتي من خلال



تركيب الكلمات في سياق تركيب جملي (تاويريت، 2021، ص 364)، وفق قواعد النحو، ووفق المعنى المعجمي لتلك الألفاظ، فلا يكفي أن تتركب الكلمات تركيباً نحوياً سليماً، ولكنها لا تحمل دلالات. ففي قول الشاعر:

رجعت إليك محروماً

لأن الكون أضلاع

بلا قلب

لأن الحب ألفاظ

مجردة من الحب

يتجلى التشاكل التركيبي بين الجملتين الاسميتين المنفيتين: (لأن الكون أضلاع بلا قلب)، و(لأن الحب ألفاظ مجردة من الحب)، فهما وإن اختلفا لفظاً، فإنهما متشاكلتان دلالة، فالتجرد من الشيء، يعني نفيه عنه، مثلما أن (لا) تعبر عن النفي، فنفي القلب عن الضلوع، يصمُّ صاحب تلك الضلوع بعدم الأحاسيس والمشاعر، بل الموت؛ لأن عدم وجود القلب يعني كل تلك المعاني، كذلك فإن تجريد ألفاظ الحب من معنى الحب، يحمل الدلالة نفسها، بأنها جسد بلا روح، فهي ألفاظ ميتة، لا حياة فيها، مثل الذي له أضلاع ليس تحتها قلب. فكلاهما موت.

ومن التشاكل التركيبي أيضاً ما نجده في قوله:

كأنك عندها ناديتني

وهمست في أذني

رجعت إلي يا طفلي؟

أجل أماً...

عدت إليك

طفلاً دائم الحزن

فقد جاء التشاكل بين الجملتين الفعليتين: (رجعت إلي يا طفلي؟)، و(عدت إليك/ طفلاً دائم الحزن)، فهذان التركيبان متباينان شكلاً، لكنهما متفقان معنًى، فالرجوع هو العودة نفسها، والطفل هو الشاعر في الجملتين، ولكن الفعل (رجعت) صادر عن الصحراء/ الأم، والفعل (عدت) صادر عن الشاعر.

وهذا التشاكل والتباين يأتي من باب التنوع النحوي والدلالي في السياقات الاستعمالية في النصوص الأدبية الشعرية منها والنثرية على السواء؛ وهذا التنوع يقصد إليه المبدع بغرض لفت انتباه المتلقين، من خلال خلق انسجام دلالي في النص، ناتج عن اختيار عبارات متصل بعضها ببعض، أو مترتبة عليها، سواء كان هذا الاتصال أو الترتيب مضاداً لها في المعنى، أو مشابهاً لها (لحلوجي، 2013، 128، والشيخ، 1999، ص 8).

2- التباين التركيبي

يعد مفهوم التباين من أهم المكونات الأساسية لكل الظواهر الإنسانية، واللغة هي إحدى تلك الظواهر، وقد يكون واضحاً جلياً، وقد يكون خفياً مستتراً، ويكون نتيجة توتر أو تجاذب بين طرفين أو أكثر (مفتاح، 1992، ص 71): ذلك أن طبيعة الخلق الإنسانية مبنية على أساس التباين والاختلاف، لا على أساس التشابه والتماثل. ومن ذلك اللغة، فهي مبنية على التباين بشكل أكبر من التماثل. وسوف نتناول التباين في القصيدة على النحو الآتي:



أ- الخبر / الإنشاء

يأتي التباين على المستوى التركيبي في القصيدة في صور شتى، ومن هذه الصور: التركيب الجملي، أي بنية الجملة من حيث الخبر والإنشاء، حيث إن الإنشاء يقع في مقابل الخبر، فالخبر بحسب تعريف البلاغيين هو: ما احتمل الصدق والكذب، والإنشاء ما لا يحتمل الصدق والكذب، ويشمل أساليب عديدة، منها: الاستفهام، والنهي، والنداء، والأمر، وغير ذلك (الميداني، 1996: 167-168). وقد وظف الشاعر هذين الأسلوبين في قصيدته، وإن كانت الجمل الخبرية هي الطاغية عليها، ومن ذلك قوله:

رجعت إليك مهزوماً
لأنني خضت معركة الحياة
بسيف إحساسي
وعدت إليك.. ألقيت بمرساتي
على الرمل
غسلت الوجه بالطل
كانك عندها ناديتني
وهمست في أذني
رجعت إلي يا طفلي؟
أجل أماً..
عدت إليك
طفلاً دائم الحزن
تغرب في بلاد الله
لم يعثر على وكره
وعاد اليوم يبحث فيك عن عمره
وعدت إليك يا صحراء
ألقي جعبة التسيار

يأتي التباين التركيبي هنا من خلال الخبر والإنشاء اللذين لا يكاد يخلو منهما نص أدبي، وإن كان ذلك بنسب متفاوتة، بناء على طبيعة النص، وغرض الشاعر، وغير ذلك، وفي هذه القصيدة نجد أن الشاعر قد صبغها بالصبغة الخبرية، حيث سيطرت الأساليب الخبرية عليها، ومع ذلك فقد استعان بصورتين من صور الإنشاء، وهما: الاستفهام في قوله: (رجعت إلي يا طفلي؟)، والنداء في قوله: (وعدت إليك يا صحراء)، ولعل ذلك عائد إلى غرض الشاعر ونفسيته، حيث أراد التعبير عن علاقته بالمكان/الصحراء، واشتياقه إليها، وغربته وضياعه، بأسلوب خبري يصف حاله كما هي، كون الخبر أدق في الوصف من الإنشاء.

أما استخدام الاستفهام بدون أداة (رجعت إلي يا طفلي؟) فهو استفهام غرضه التعجب ممن تركها بداية، راغباً عنها، فهي تَعْجَبُ من السبب الذي أعاده إليها، وقد أوحى حذف أداة الاستفهام بقرب الشاعر/الطفل من الصحراء/الأم، فكأنه جزء منها، غادرها ثم عاد إليها، كعودة الطفل الضائع إلى حضن أمه.



وأما استخدام أداة النداء "يا" فهو دليل على الافتقاد والاستنجاذ؛ فالقريب نستخدم له الهمزة، ولا نحذف عنده الأداة إلا إذا كانت المشاعر زاخرة بالشوق، والاضطراب، والتوجس، كما أن استخدامه أداة النداء "يا" يوحى، أيضًا، بمكانة الصحراء واتساعها، وعظمتها، وتعلقه بها؛ فهي قريبة إلى روحه، ولكنها أمست بعيدة عنه في غربته؛ فالمنادى المقصود؛ هنا، محط تقديره، وبؤرة اهتمامه.

ب- الجملة الاسمية / الجملة الفعلية

إن التباين في نوع الجملة من حيث اسميتها وفعليتها، يعد من صور التباين على المستوى التركيبي، وهنا نجد أن الشاعر استعان بكلا النوعين، وإن كانت الجملة الفعلية هي الأكثر، وتتمثل الجملة الاسمية في قول الشاعر:

على وجهي رذاذ البحر

وفي روعي سراب بكاء

وطيف سايح في السحر

وومض ضفيرة شقراء

وفي شفقي بيتا شعر

وأغنية بلا أصداء

وكذا قوله:

لأن الكون أضلاع

بلا قلب

لأن الحب ألفاظ

مجردة من الحب

لقد جاءت الجملة الاسمية في مقطعين منفصلين، في وسط القصيدة، فبدأ الشاعر بالجملة الفعلية، ثم الاسمية، ثم الفعلية، ثم الاسمية، واختتمها بالفعلية، وهذه المزاوجة قد أوضحت التباين الذي اعتمد عليه الشاعر في بنية قصيدته شكلياً؛ ليكون ذلك التباين مطابقاً للتباين الدلالي الناتج عنهما، فالجملة الاسمية تدل على الثبات والاستمرار، والفعلية تدل على الحدوث والتجدد والتغير.

فحين أراد أن يصف حاله عند عودته وصفه بالجملة الاسمية (المقطع الأول)، لتدل على ثبات تلك الأوصاف، فهذه الجملة تعرب حالاً من قوله: (وعدت إليك يا صحراء)، وقد قدم الخبر وهو شبه الجملة (على وجهي، وفي روعي) لغرض التخصيص، أي تخصيص رذاذ البحر، وسراب البكاء بوجهه وروحه هو دون غيره. وفي المقطع الثاني ناسبت الجملة الاسمية وصف الكون والحب، وكأن أوصافهما ثابتة دائمة فيها، وهو ما يتفق مع مراد الشاعر.

أما الجملة الفعلية فنجدها في باقي أبيات القصيدة، سواء قبل المقطعين السابقين أو بعدهما، نحو: (وطفت/ عدت/ رجعت/ لم أجد/ يؤمن/ رجعت/ رجعت/ خضت/ عدت/ ألقيت/ غسلت/ ناديتني/ همست/ رجعت/ عدت/ تغرب/ لم يعثر/ عاد/ يبحث/ عدت/ ألقى/ أغازل/ أنشق/ أحياء)، وهذا الاختيار يتماهى مع طبيعة المشهد الذي يريد الشاعر تصويره متحركاً نامياً، وهو موضوع عودته إلى حضن صحرائه، بعد انقطاعه عنها، وضياعه في مجاهيل الكون.

ج- الإثبات / النفي

يأتي الإثبات والنفي بوصفهما صورتين من صور التباين التركيبي، حيث يمثلان طرفا نقيض في الدلالة، فالنفي يكون بإحدى أدوات النفي، مثل: لا، ولم، ولن، وليس، وغيرها، والإثبات هو ما خلا من تلك الأدوات. وقد استعمل الشاعر كلا الأسلوبين، فنجد الإثبات في معظم أبيات القصيدة، أما النفي فهو أقل ورودا، وقد جاء في قوله:

وطفت الكون لم أعثر

على أجذب من أرضك

على أطهر من حبك...

أو أعنف من بغضك

كما جاء النفي في قوله:

(لأنني لم أجد في الناس/ لأن الكون أضلاع بلا قلب/ لم يعثر على وكره).

حيث نجد أن الشاعر قد زاوج بين النفي والإثبات، في سطر شعري واحد، كما في السطر الأول: (طفت الكون/ لم أعثر)، كما جاء النفي داخلا على الجملة الفعلية في: (لم أجد في الناس/ لم يعثر على وكره)، وجاء مرة داخلا على الجملة الاسمية: (لأن الكون أضلاع بلا قلب).

لقد جاء النفي هنا مرتبطا بدلالة مفادها أن سبب عودة الشاعر إلى الصحراء هو انتفاء ما كان يرجوه في غربته، فحين لم يعثر على ما يشبهها جدبا وطهرا وعنفا رجع إليها، وحين لم يجد من يؤمن بالآخر، وحين وجد الكون بلا قلب، وحين لم يعثر على وكره رجع إليها. فالنفي يساوي العدم، والعدم مرتبط بالغربة، الوجود والكينونة مرتبطان بالصحراء.

المبحث الثالث: التشاكل والتباين على مستوى الدلالة

المعجم:

تعد الكلمة هي اللبنة الأساسية في بنية الخطاب، لأنها مرتبطة بالمعنى المعجمي، ولأنها حاملة الدلالة، ولهذا فإن دراستها مهمة لبيان قصد المتكلم؛ لأن المستوى المعجمي هو الأساس الذي يبني عليه النص، وبناء عليه تتشكل نظرة الشاعر إلى الوجود (لوتمان، 1995، ص 125-126)، هذا في الكلام العادي، أو الكلام العلمي، أما في اللغة الأدبية عامة والشعرية خاصة، فإن الكلمة حية، وملونة، وحرارة، ومنشدة، ومزعجة للإحساس (كوهن، 1986، ص 130-145)؛ لأن الشعر لا يتناول غرضا واحدا، وإنما يتناول أغراضا متعددة، وكل غرض يفترض وجود ألفاظ معينة تحقق نوعا من التماكن والانسجام فيما بينها، حين تُركب، وتبعد الانفصال والتباين، وكل غرض يتطور معجمه الشعري تطورا ما تبعاً للتحويلات المجتمعية (مفتاح، 1989، ص 43)، إضافة إلى أن اللغة الشعرية تعتمد على التصوير، والخيال، مما يجعل المعجم الشعري متداخلا مع فنون وعلوم أخرى.

وقد برز المعجم الشعر في القصيدة من خلال الألفاظ الآتية:

الكون، البحر، وجهي، رذاذ، طيف، سابح، ومض، شعر، أغنية، الحب، إحساسي، ألقيت، مرساتي، ناديتني، همست، أماء، طفلا، الطل، ألقى، أغازل، أنشق، صبا نجد، طيوب عرار، أحياء، الأشعار، الأقمار. الصحراء، بكاء، أجذب، أعنف، بغضك، عدت، رجعت، سراب، مهموما، مهزوما، محروما، بلا أصدقاء، بلا قلب، الحزن، تغرب، جعبة التسيار، لم يعثر.

إن التشاكل الدلالي يعني بالمضمون؛ إذ إنه يبقى قطب العملية التواصلية، ولا يعني بتراكم الأصوات، وتبقى وظيفة هذا التشاكل أنه يجعل المتلقي يفهم الخطاب أو الرسالة انطلاقاً من المعجم الشعري للنص.

نجد في القصيدة صورة القوة، ونسبها للصحراء؛ فيما تسمه السيميائية بالسمات النووية؛ فنجدها في: (أجذب، أعنف، بغضبك)؛ كما نجد صورة الحزن والقلق/السمات النووية في: (سراب، بكاء، أغنية بلا أصداء، مهمومًا، محرومًا، مهزومًا، بلا قلب، دائم الحزن، لم يعثر على وكره، مجردة من الحب، معركة الحياة). هذا الحقل يكشف بجلاء عن نفسية الشاعر، ويوضح بواطن النص وما يحتويه من مشاعر سيطرت عليه، وأبانت عن حزن وألم واضطراب، كشفت عنه تلك الحروف بقوة.

فالقصيدية كلها تحوي دلالات عميقة للحزن والشجن والوحدة والاستسلام والبحث عن ملجأ؛ إذ النص ذو نظام دلالي مطرد متكامل، كما أن له نظامًا دلاليًا راميًا، له ببنية سطحية تنعكس بتفكيكها على مستواه العميق فالأعمق، حتى نصل إلى رؤية متجانسة لنص القصيدة الكلي (عبدالعال، 2008، ص 214).

كما أننا نجد في دلالات الألفاظ: (رذاذ، طيف، سابح، ومض، شعر، أغنية، الحب، إحساسي، همست، أمه، طفلًا، الطل، أغازل، أنشقي، صبا نجد، طيوب عرار، أحياء، الأشعار، الأقمار) تباينًا مع دلالات الألفاظ السابقة، فهذه الألفاظ تعكس الحالة الشعورية والنفسية لدى الشاعر، وتصور حالة من الأمل والتفاؤل والفرح بالعودة إلى حضن المكان/ الأم/ الصحراء، رغم الغربة والبعد، والقطيعة، وهذه العلاقة (التشاكل والتباين) بين مكونات المعجم الشعري قد عملت على انسجام النص وتماسكه، بشكل كبير.

وإذًا ما عدنا لدلالات بعض الألفاظ وجدناها حاملة دلالات متعددة بتعدد مجالات استخدامها، ومن تلك الألفاظ (بلا قلب)، (سابع)، فدلالاتها الشعرية غير دلالاتها الأخرى، فقد خرجت عن معانيها الأصلية إلى معان جديدة عن طريق المجاز والاستعارة، فمعنى (بلا قلب) هنا: الخلو من مشاعر الحب، ولو قيلت في المستشفى -مثلا- لدلت على أن المولود ولد بدون قلب، ومعنى (سابع) هنا: طائر/ هائم في السحر، وقد استعير معنى اللفظ لكل ما يطير، بعد أن كان أصله هو الغوص في الماء، ومنه استعير لسباحة المعنويات (الطيف) في المعنويات (السحر).

وكذا (بَيْتًا شَعْرًا)، فإن هاتين الكلمتين لو تغيرت حركاتهما لتولدت دلالة جديدة لهما، وهي (منزلان مصنوعان من شَعْر الماعز)، فيحيلان إلى لغة البدو، ولغة البتّائين، ولكن استعمالهما في نص أدبي يستوجب أن تكونا بمعنى البيتتين الشعريين، إضافة إلى أن الجار والمجرور قبلهما (على شفتي) قد وضح أن المراد بهما القول الشعري، وليس المنزل المصنوع من الشَّعر.

المكان:

يمثل المكان مسرحًا للأحداث، وحركة الشخصيات، وظهور انفعالاتها، وكذلك علاقاتها بغيرها (واصل، 2016؛ واصل، 2021) فالمكان في قصيدة "يا صحراء" علامة حاضرة، فرضت نفسها ابتداءً بسيطرته على العنوان إلى آخر القصيدة، لكن ما لفت انتباهي، حقيقةً، في أمكنة القصيدة أنه ذكر الصحراء كما ذكر البحر إشارةً لمكان طفولته؛ وهي "جزائر اللؤلؤ" في البحرين، فالصحراء اعتراف وفخر بالانتماء والهوية؛ كأنه أراد أن يوازن بينهما وبين الولاء لمرتج الطفولة والنشأة في موطنه الثاني:

وعدت إليك يا صحراء
على وجهي رذاذ البحر
وفي روحي سراب بكاء
وطيف سابح في السحر
وومض ضفيرة شقراء
وفي شفتي بيتا شعر

وأغنية بلا أصداء (القصبي، 1987، ص 262).

تبرز سيميائية المكان، هنا؛ بوصفها افتخارًا بالهوية والانتماء، فالصحراء بقسوتها وجديها تعني بالقوة؛ فهو يفخر بانتمائه لتلك الصحارى والأماكن التي حفرت في ذاكرته، والمكان، أيضًا، استحضار للطفولة وتمسكًا بالذكريات القابعة في ذاكرته بقوة؛ فقد بدأ قصيدته بوصف الصحراء مخاطبًا إياها خطاب الطفل للأم:

وطفت الكون لم أعثر

على أجذب من أرضك

على أظهر من حبك...

أو أعنف من بغضك (القصبي، 1987، ص 261).

ثم لكانه ينتبه فجأة فيذكر مرتع طفولته التي يحفظ لها الكثير من الذكريات والكثير من المحبة، وهو نوع من الوفاء، فيستدرك قائلاً:

وعدت إليك يا صحراء

على وجهي رذاذ البحر

وفي روعي سراب بكاء

وطيف سايح في السحر (القصبي، 1987، ص 263).

وكلما ذكر نشوة العودة أرفقها بتذكر ما كان من حياة سابقة في مرتع طفولته:

وعدت إليك.. ألقيت بمرساتي

على الرمل

غسلت الوجه بالطل (القصبي، 1987، ص 262).

لقد سيطرت سيميائية هذه الأمكنة سيطرة جلية في كل أبيات القصيدة واختزلت مراحل حياته كلها ما بين الصحراء وجزائر اللؤلؤ، انطلاقاً من حياته الأولى ومكان ميلاده، مشيراً إلى انتمائه إليها، وارتباطه بها، وارتباط المكان به في الوقت نفسه، وقد تضافرت عدة إشارات لغوية لتكثف هذا الارتباط، وتعلن شوقه وحنينه إليه (وعدت إليك) فما بين تاء المتكلم وكاف المخاطب حميمية الضمائر المتصلة، وهي اتصال الروح وحديث القلب المحب؛ فكان ما بينه وما بين المكان ارتباط لصيق، وعودة حتمية، فهو أسير لها، وهي أسيرة له، كما كان وصفه للصحراء بالقوة والجذب والعنف وصفاً لقوة الشوق وجذب روحه، وعنف الفراق بينه وبينها.

الرمز:

تنوع الدلالات الرمزية بحسب المعطى؛ فلا يوجد تشابه بين الدال والمدلول في جميع الصيغ الرمزية، ولهذا فإنه يجب تعلمها؛ مثل العلامات والرموز اللغوية، فالرمز يشير إلى فكرة، أو قيمة معينة، أرادها الأديب؛ لأن الرمز يختلف عن العلامة، لدى دي سوسير؛ فالعلامة تكتسب عدة دلالات من خلال ذكرها في سياقات مختلفة؛ في حين أن سياقاً ثقافياً معيناً، يمكنه خلق هذا الرمز لإثبات مزية في هذه الثقافة، أو نفياً؛ فالعلامة تشير إلى شيء موجود قبلها، في حين أن الرمز يولد في حضن هذه العلامة، وينبثق منها (محمد، 2009، ص 86-87).

وإذا كانت الأيقونة رمزاً أو صورة، أو شكلاً من أشكال الكلام، تمثل فكرة أو مفهوماً أكبر، وغالباً ما تستخدم في النص الأدبي لنقل معنى، أو عاطفة أعمق، فإنها تعد أحد الرموز التي يستخدمها الأدباء والشعراء في نصوصهم. فمن خلال التحليل



الأدبي لتلك الرموز والأيقونات تُفهم العناصر والرموز التي يستخدمها الأديب؛ فتُظهر ميوله واتجاهاته وأفكاره في التعبير عن المواقف المختلفة. فهي، بذلك، صيغة يصير الدال فيها شبيهاً بمذلوله ومقلداً إياه، ويمكننا التعرف إلى شبيهه في الشكل، أو الإحساس، أو الصوت، أو الرائحة، أو المذاق في بعض الصفات التي تميزه (تشاندر، 2012، ص 81).

وفي قصيدة (يا صحراء)، نجد أن الرمز يشير إلى فكرة أو قيمة معينة أرادها القصيبي؛ فكان لا بد له أن يعمق تجربته باختيار رموزه بإشارات لغوية تعبر عنها؛ فالرمز يكثف الشعور، ويجذب فكر المتلقي بإعماله لفهم الموضوع، والنفاد إلى عمق النشاط الإنساني للشاعر، وما يحيط به من واقع ثقافي، واجتماعي، أوحى له بفكرته، ودفعه لاختيار رمز ما؛ ليشير من خلاله إلى قيمة شيء ما، أو فكرة ما إشارةً مجردة؛ ليحل محلها تدريجياً المرموز إليه؛ ليصبح ممثلاً له وبدلاً عنه؛ فاستخدامه الرمز استخداماً مطرداً يمثل مجموعةً من الأفكار والمشاعر، تشي بنوع من العلاقات الثقافية والفكرية والاجتماعية والروحية، ويسمى: رمزا اجتماعيا حين يشترك فيه مجموعة من أفراد المجتمع؛ كتلك الرموز التي تمثلها الرموز الميثولوجية أو الأنثروبولوجية أو الوطنية خاصةً (عماد، 2016، ص 161).

ومن ثم، يشير رمز الصحراء إلى الأم (أجل أماه عدت إليك) وما الأم إلا ذلك الحزن الذي نلوذ به ونعود إليه من حرور البعد وقسوة الحرمان؛ لذا يرمي هذا الرمز إلى أن الصحراء بقوتها وقسوتها وعنفها هي الملاذ لأبنائها، هذا الابن الخائف من صدى والدته التي أخذته البعد عنها إلى مراتع أخرى في طفولته وصباه؛ حيث جزائر اللؤلؤ، ولكن ما إن همست في أذنه (رجعت إلي يا طفلي؟) حتى تراجع الخوف، وبدأ يمسح عن وجهه رذاذ البحر، ويشكو إليها طول السفر وحرارة الحرمان، يبحث عن عمره وكنينته فيها ويرمي حمولة الاغتراب عن عاتقه لتستقبله هي بصدر رحب؛ وذلك حين يستمع إلى همسها:

وهمست في أذني:

"رجعت إلي يا طفلي؟"

أجل.. أماه.. عدت إليك

طفلاً دائم الحزن

تغرب في بلاد الله

لم يعثر على وكره

وعاد اليوم يبحث فيك عن عمره (القصيبي، 1987، ص 263، 264).

تشير القصيدة؛ كما ذكرت سابقاً، إلى حياتين شكلتا أبرز معالم أشعار غازي القصيبي في صباه؛ حيث "جزائر اللؤلؤ" وعودته إلى الوطن الأم، ولربما كان متوجساً ألا تستقبله الصحراء، وفي داخله حين لا يزال إلى تلك المراتع الأولى، وقد وقف وفي نفسه حيرة، كسرتها تلك الحميمة التي تمت بين لقاء الأم بابنها المغترب عنها، فكان الرمز، هنا، أصدق ما عبر به الشاعر عن حبه وولائه لتبتك الحياتين اللتين عاشهما، وقد وصف مشاعره المتأججة في تلك اللحظة وصفاً جعلنا في مشهد درامي، يجمع بين الأم وابنها البعيد.



النتائج:

تقوم القصيدة موضوع الدراسة على مبدأي التشاكل والتباين، اللذين شكّلا موضوعا يستحق الوقوف عنده، ودراسته فيها.

وظف الشاعر أسلوبَي الخبر والإنشاء في قصيدته، وقد كانت الأساليب الخبرية هي الطاغية على القصيدة أكثر من الأساليب الإنشائية؛ حاجة الشاعر للتعبير عن مشاعره تجاه وطنه بطريقة واضحة، لا تحتل التأويل، ولهذا لم يرد من الأساليب الإنشائية إلا النداء، والنفي، والاستفهام، ويعدد محدود.

من صور التشاكل الصوتي في القصيدة التكرار، وكان واضحا على مستوى الصوت الواحد، ولا سيما ضمير التكلم/ الشاعر، وضمير الخطاب/ الصحراء، أما تكرار الكلمة فلم يرد منه إلا التكرار المنفصل، ولم يرد التكرار المتصل منه. كان تنوع القافية من أبرز مظاهر التباين الصوتي في القصيدة، إذ إن القصيدة لم تنظم وفق نظام الشطرين كما هو الحال في القصيدة العمودية، وإنما وفق شعر التفعيلة الذي من سماته تعدد القوافي، وقد ساهم التعدد هذا في اتساع مساحة التعبير لدى الشاعر.

تجلى التشاكل في المستوى التركيبي من خلال دلالات الجمل الفعلية، فقد يأتي الفعلان مختلفين شكلا، ولكنهما متحدين دلاليا، مما أسهم في انسجام النص دلاليا. وتجلى التباين من خلال الإثبات والنفي، والخبر والإنشاء، والجمل الاسمية والفعلية.

على الرغم من ورود الإثبات أكثر من النفي، والخبر أكثر من الإنشاء، والجمل الفعلية أكثر من الاسمية، فإن التباين بين كل منها قد عزز من فك رموز القصيدة، وأوضح مراد الشاعر منها.

يحفل المعجم الشعري في القصيدة بالألفاظ الموحية بالحزن والانكسار، مما يكشف عن نفسية الشاعر، ويوضح بواطن النص وما يحتويه من مشاعر، سيطرت عليه، وأبانت عن حزن وألم واضطراب.

شكّل المكان/ الصحراء بؤرة المعنى العام للقصيدة، والمحور الذي تدور في فلكه بقية الألفاظ، ومن هنا نجد أنها قد احتلت مساحة واسعة من القصيدة، إما بذكرها صراحة، أو بالضمير العائد إليها.

تعددت الرموز التي تضمنتها القصيدة، لعل أبرزها: الأم، التي رمز بها إلى الصحراء/ الوطن، فهذه الصحراء رغم فراقه لها، ما زالت كالأم التي لا تفرط في أبنائها مهما كان تفريطهم بها.

المراجع:

بوقرة، ن. (2009). *المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب دراسة معجمية*، جدارا للكتاب العالمي. تاويريت، ن. (2021). آليات التشاكل والتباين في القصيدة العربية المعاصرة، *مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري*، 17 (1)، 370-357.

تشاندر، د. (2012). *أسس السيميائية* (طلال وهبة، ترجمة)، مركز دراسات الوحدة العربية. ابن جني. (د.ت). *الخصائص*، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

حمد اوي. ج. (2001). *السيميولوجيا بين النظرية والتطبيق* (ط1). الوراق للنشر والتوزيع.

سلطان، م. (2000). *الإيقاع في شعر شوقي الغنائي* (ط1). منشأة المعارف.

السمعي، ع. ح.، والجحافي، م. غ. (2019). التشاكل والتخالف في نسق الغزل من قصيدة بانث سعاد لكعب بن زهير: دراسة

سيميائية. *مجلة الآداب*، (11)، 199-167. <https://doi.org/10.35696/v1i11.607>



- سيبويه. (1988). *الكتاب* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق؛ ط.3)، مكتبة الخانجي.
- الشيخ، ع. ح. (1999). *البديع والنوازي* (ط.3). مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.
- عبدالعال، م. س. ع. (2018). *شعرية الجسد في الشعر الجاهلي: الاحتجاب الذكوري والسفور الأنثوي*، مكتبة الآداب.
- عبدالعال، م. س. ع. (2022). *عتبات النص السردي الحديث* (ط.1). دار النابغة للنشر والتوزيع.
- علوش، س. (1985). *معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة*، دار الكتاب اللبناني.
- عماد، ع. (2016). *سوسيولوجيا الثقافة، المفاهيم والإشكاليات من الحداثة إلى العولمة*، مركز دراسات الوحدة العربية.
- غازي، أ. (1987). *المجموعة الشعرية الكاملة* (ط.2). دار تهامة للطباعة والنشر.
- ابن فارس. (1979). *مقاييس اللغة* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق)، دار الفكر.
- القصيبي، غ. (1987). *المجموعة الشعرية الكاملة* (ط.2). دار تهامة للطباعة والنشر.
- كوهن، ج. (1986). *بنية اللغة الشعرية* (محمد الولي، ومحمد العمري، ترجمة؛ ط.1)، دار توبقال للنشر.
- لحلوجي، ص. (2013). *التشاكل والتباين في شعر مصطفى الغماري، مجلة الأثر، 12 (17)، 137-132*.
- لوتمان، ي. (1995). *تحليل النص الشعري بنية القصيدة* (محمد فتوح أحمد، ترجمة)، دار المعارف.
- مبروك. (2008). *جودة التكرار وتماسك النص: قصائد القدس لفاروق جويده نموذجاً*، مكتبة الآداب.
- محمد، ك. (2009). *الرمز والعلامة والإشارة، المفاهيم والمجالات، مجلة الموقف الأدبي، 38 (456)، 84-94*.
- محمد، ل. وبن خليفة، م. (2021). *مفهوم التشاكل وآلياته في النقد المغاربي المعاصر، المدونة، 8 (3)، 2547-2562*.
- مرتاض، ع. (1994). *شعرية القصيدة، قصيدة القراءة، تحليل مركب لقصيدة أشجان يمانية*، دار المنتخب العربي.
- مرتاض، ع. (1996). *مقامات السيوطي: دراسة، منشورات اتحاد الكتاب العرب*.
- مفتاح، م. (1989). *في سيمياء الشعر القديم: دراسة نظرية وتطبيقية*، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- مفتاح، م. (1992). *تحليل الخطاب الشعري: استراتيجيات الفناص* (ط.3). المركز الثقافي العربي.
- ابن منظور. (1414). *لسان العرب* (ط.3). دار صادر.
- الميداني، ع. (1996). *البلاغة العربية* (ط.1). دار القلم، والدار الشامية.
- واصل، ع. (2016). *الفضاء الجغرافي في ديوان «أبجدية الروح» تمظهراته وأبعاده الدلالية، مجلة الخطاب، 11 (21)، 153-176*.
- واصل، ع. (2021). *تجليات عدن في الرواية اليمنية: التظاهرات والقضايا والأبعاد، مجلة عالم الفكر، 86-57 (183)*.
- وغيبي، ي. (2008). *إشكالية المصطلح في الخطاب النقدي العربي الجديد* (ط.1). منشورات الاختلاف.
- وهبة، م.، والمهندس، ك. (1984). *معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب* (ط.2). مكتبة لبنان.

Arabic References

- Būqirrah, N. (2009). *al-muṣṭalahāt al-asāsīyah fī Lisānīyāt al-naṣṣ wa-taḥlīl al-khiṭāb dirāsah mu‘jamīyah*, Jadārā lil-Kitāb al-‘Ālamī.
- Tāwryrī, N. (2021). *āliyat al-tashkāl wāltbāyīn fī al-qāṣidah al-‘Arabīyah al-mu‘āṣirah, Majallat al-Mukhbīr Abḥāth fī al-lughah wa-al-adab al-Jazā’irī, 17 (1), 357-370*.
- Tshāndlr, D. (2012). *Usus al-symyā’yīh* (Tālāl Wahbah, tarjamat), Markaz Dirāsāt al-Wahdah al-‘Arabīyah.
- Ibn Jinnī. (N. D). *al-Khaṣā’is, al-Hay’ah al-Miṣrīyah al-‘Āmmah lil-Kitāb*.
- Ḥamdāwī. J. (2001). *al-Simiyūlūjiyā bayna al-naẓariyah wa-al-taṭbiq* (1st ed.). al-Warrāq lil-Nashr wa-al-Tawzī‘.



- Sulṭān, M. (2000). *al-īqā' fī shi'r Shawqī al-ghinā'* (1st ed.). Munsha'at al-Ma'ārif.
- Al-Samhi, A. H. . . . , & Al-Gohavey, M. kaleb . (2019). Isotopy and different in the system of algazal in the poem of (Banat Suad) by ka'eb bin Zuhair: semeutic study. *Journal of Arts*, (11), 167–199. <https://doi.org/10.35696/v1i11.607>
- Sibawayh. (1988). *al-Kitāb* ('Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, taḥqīq; 3rd ed.), Maktabat al-Khānjī.
- al-Shaykh, 'A. H. (1999). *al-Badr' waltwāzy* (3rd ed.). Maktabat wa-Maṭba'at al-Ish'ā' al-fannīyah.
- 'Abd-al-'Āl, M. S. 'A. (2018). *shi'riyah al-jasad fī al-shi'r al-jāhili: alāḥijāb al-dhukūrī wa-al-sufūr al-unthawī*, Maktabat al-Ādāb.
- 'Abd-al-'Āl, M. S. 'A. (2022). *'Atabāt al-naṣṣ al-sardī al-ḥadīth* (1st ed.). Dār al-Nābighah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- 'Allūsh, S. (1985). *Mu'jam al-muṣṭalahāt al-adabīyah al-mu'āṣirah*, Dār al-Kitāb al-Lubnānī.
- 'Imād, 'A. (2016). *Sūsūlūjiyyā al-Thaqāfah, al-mafāhīm wa-al-ishkāliyyāt min al-ḥadāthah ilā al-'awlamah*, Markaz Dirāsāt al-Wahdah al-'Arabīyah.
- Ghāzī, A. (1987). *al-Majmū'ah al-shi'riyah al-kāmilah* (2nd ed.). Dār Tihāmah lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.
- Ibn Fāris. (1979). *Maqāyīs al-lughah* ('Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, taḥqīq), Dār al-Fikr.
- al-Quṣaybi, Gh. (1987). *al-Majmū'ah al-shi'riyah al-kāmilah* (2nd ed.). Dār Tihāmah lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.
- Kwhn, J. (1986). *Binyat al-lughah al-shi'riyah* (Muḥammad al-Walī, wa-Muḥammad al-'Umarī, tarjamāt; 1st ed.), Dār Tūbqāl lil-Nashr.
- Lhlwhy, Ş. (2013). altshākl waltbāyn fī shi'r Muṣṭafā al-Ghumārī, *Majallat al-athar*, 12 (17), 132-137.
- Lwtmān, Y. (1995). *taḥlīl al-naṣṣ al-shi'ri Binyat al-qaṣīdah* (Muḥammad Fattūḥ Aḥmad, tarjamāt), Dār al-Ma'ārif.
- Mabrūk. (2008). *Jawdah al-Takrār wa-tamāsuk al-naṣṣ : qaṣā'id al-Quds llārwaq Juwaydah namūdhajan*, Maktabat al-Ādāb.
- Muḥammad, K. (2009). al-ramz wa-al-'allāmah wa-al-ishārah, al-mafāhīm wa-al-majālat, *Majallat al-Mawqif al-Adabī*, 38 (456), 84-94.
- Muḥammad, L. wa-Bin Khalīfah, M. (2021). Mafhūm altshākl wa-āliyatuhu fī al-naqd al-Maghāribī al-mu'āṣir, *al-Mudawwanah*, 8 (3), 2547-2562.
- Murtād, 'A. (1994). *shi'riyah al-qaṣīdah, qaṣīdat al-qirā'ah, taḥlīl murakkab li-qaṣīdat Ashjān Yamāniyah*, Dār al-Muntakhab al-'Arabī.
- Murtād, 'A. (1996). *Maqāmāt al-Suyūṭī: dirāsah*, Manshūrāt Ittiḥād al-Kitāb al-'Arab.
- Miftāḥ, M. (1989). *fī Simiyā' al-shi'r al-qadīm : dirāsah Naẓariyyah wa-taṭbiqīyah*, Dār al-Thaqāfah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Miftāḥ, M. (1992). *taḥlīl al-khiṭāb al-shi'ri : isṭirāṭīyah al-Tanāṣṣ* (3rd ed.) al-Markaz al-Thaqāfī al-'Arabī.
- Ibn manzūr. (1414). *Lisān al-'Arab* (3rd ed.). Dār Ṣādir.
- al-Maydānī, 'A. (1996). *al-balāghah al-'Arabīyah* (1st ed.). Dār al-Qalam, wa-al-dār al-Shāmiyah.
- Wāṣil, 'A. (2016). al-faḍā' al-jughrafi fī Diwān «Abjadiyat al-rūḥ» tmzhrāth wa-ab'āduhu al-dalāliyah, *Majallat al-khiṭāb*, 11 (21), 153-176.
- Wāṣil, 'A. (2021). Tajalliyāt 'Adan fī al-riwāyah al-Yamaniyah : altmzhrāt wa-al-qaḍāyā wa-al-ab'ād, *Majallat 'Ālam al-Fikr*, (183), 57-86.
- Waghliṣī, Y. (2008). *Ishkāliyyat al-muṣṭalahāt fī al-khiṭāb al-naqdi al-'Arabī al-jadīd* (1st ed.). Manshūrāt al-Ikhtilāf.
- Wahbah, M., wa-al-muhandis, K. (1984). *Mu'jam al-muṣṭalahāt al-'Arabīyah fī al-lughah wa-al-adab* (2nd ed.). Maktabat Lubnān.





Poetic Anthologies in Saudi Literary History: A Critical Study

Dr. Khaled Bin Ayesh Al-Hafi*

kalhafi@ksu.edu.sa

Abstract

This research examines poetic anthologies in Saudi literary history through critical lens, aiming to explore their approaches, selection criteria, and methods, as well as the motives behind their compilation. The study highlights the importance of poetry as a significant literary form, approached through a selective, evaluative process. It includes an introduction and conclusion summarizing the findings and is structured around key themes: the concept and challenges of naming, authorship trends and motives, selection methods and criteria, and the critical value of these anthologies. The research concludes that the concept of "selection" was less prominent among the authors of Saudi poetic anthologies compared to their focus on profiling poets. The titles of these anthologies often emphasized the poet over the selected texts. Individual authors predominated, driven by national motives to introduce Saudi poetry and poets on both regional and international stages. The approaches and criteria for selection varied, including thematic focus, fame, and artistic quality, with the latter being the most common. However, anthologies allowing poets to choose their own works were the most notable among the selection methods. This diversity in approaches underscores the richness and evolving nature of Saudi poetic anthologies.

Keywords: Poetic Anthologies, Saudi Literary History, Selection Criteria, Introducing Poets.

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

Cite this article as: Al-Hafi, K. B. A. (2025). Poetic Anthologies in Saudi Literary History: A Critical Study, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 330-343.

© 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.



المختارات الشعرية في التاريخ الأدبي السعودي: دراسة نقدية

د. خالد بن عايش الحافي*

kalhafi@ksu.edu.sa

الملخص:

يتناول هذا البحث المختارات الشعرية في التاريخ الأدبي السعودي بدراسة نقدية تهدف إلى الكشف عن مناهج تلك المختارات ومعايير اختيارها وطرائقها، وبيان البواعث التي دفعت إليها، وتبرز أهمية البحث في كونه يقارب موضوعاً أدبياً مهماً وهو الشعر الذي جاء وفق إجراء نقدي تقييبي وهو الاختيار، وسيكون البحث في مقدمة وخاتمة تبين نتائجه، وفقاً للمحاور الآتية: تحليل التسمية وإشكالاتها، وجهات التأليف وبواعثه، ومناهج الاختيار ومعاييرها، والقيمة النقدية للمختارات الشعرية، وكان من نتائجه أن فكرة "الاختيار" على مستوى التسمية- لم تكن حاضرة في أذهان أكثر مؤلفي المختارات الشعرية السعودية في تلك الحقبة بقدر حضور فكرة التعريف بالشعراء، فكانت الترجمة لهم هي الهاجس المهيمن على أذهان أولئك المؤلفين فجاءت العنوانات مشيرة إلى الشاعر لا إلى النص المختار. كما أن جهات التأليف الفردية للمختارات كانت هي الأكثر، وأن الباعث المسيطر على مؤلفها كان دافعاً وطنياً، وهو التعريف بالشعر السعودي وشعرائه على المستويين الإقليمي والعالمي. وقد جاءت المناهج والمعايير والطرائق التي اتبعها أصحاب الاختيارات الشعرية متنوعة، فمنها ما كان بحسب الغرض الشعري، أو بناء على الشهرة؛ ومنها ما كان بحسب الجودة الفنية للنص المختار، وهو الأغلب، في حين كانت طريقة إسناد الاختيار للشعراء أنفسهم هي الأقل حظاً من بين الطرائق الأخرى.

الكلمات المفتاحية: المختارات الشعرية، التاريخ الأدبي السعودي، معايير الاختيار، التعريف بالشعراء.

* أستاذ الأدب والنقد الحديث المشارك - قسم اللغة العربية وآدابها - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحافي، خ. ب. ع. (2025). المختارات الشعرية في التاريخ الأدبي السعودي: دراسة نقدية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 330-343.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

مقدمة:

تعد المختارات الشعرية نمطاً من أنماط التأليف الأدبي، ووجهها من وجوه النقد على امتداد مسيرة الأدب العربي بصورة عامة؛ فمنذ ظهور المجاميع الشعرية الأولى مثل المفضليات والأصمعيات وجمهرة أشعار العرب والحماسات لم ينقطع التأليف في المختارات الشعرية على امتداد الحقب الأدبية عند العرب ومنها في العصر الحديث -على سبيل المثال- مختارات البارودي ومختارات أدونيس (ديوان الشعر العربي).

وتبرز أهميتها في كونها من الروابط الوثيقة التي تربط الأمم بتراثها الأدبي والتاريخي والاجتماعي، وفي كونها أداة كاشفة عما في النص المختار من سمات وخصائص فنية وجمالية ولغوية تميزه عن غيره من النصوص المشابهة، وتشي بالمكانة العالية على المستوى النقدي والأدبي لصاحب الاختيار مما يظهر في ذوقه من الاختيار، وفي أحكامه على النصوص المنتخبة من قيم نقدية وأدبية.

وعلى المستوى المؤسسي في العصر الحديث عمدت الدول المتحضرة- من خلال أجهزتها الوزارية في الثقافة والتعليم والإعلام- إلى الحفاظ على إرثها الثقافي والحضاري والأدبي، وبدافع وطني قامت بانتخاب نماذج أدبية شعرية ونثرية وقررتها على الطلاب في مراحل مختلفة من التعليم؛ إذ ترى أن تلك المختارات تمثل المستوى الرفيع من الإنتاج الأدبي الذي يمثل قيمها وآدابها ويجعل ناشئها على صلة وثيقة بحضارتها الأدبية والفكرية والثقافية.

ويهدف هذا البحث إلى دراسة المختارات الشعرية في التاريخ الأدبي في المملكة العربية السعودية؛ للتعرف على المناهج المتبعة في الاختيار الشعري، وبيان المعايير التي قامت عليها تلك المختارات، والكشف عن القيمة النقدية للنصوص الشعرية المنتقاة على مستوى الأفكار والقيمات والشعرية، والاطلاع على جهات التأليف التي تصدّت لهذه المختارات مع تلمس الدوافع والبواعث وراء تأليفها، وذلك بعد الوقوف عند التسمية وإشكالاتها التي وسمت بها تلك المؤلفات.

ونظراً لضخامة مدوّنة هذا الموضوع فإن من الصعب أن يحيط به من جميع جوانبه بحث محدود الصفحات، معدود الكلمات؛ ولكن حسبه أن يحدد المعالم الرئيسة التي يستبين بها الموضوع، وعليه فستكون دراسته-بعد تقديم يمهّد له، وخاتمة تبين نتائجه وتوصياته- وفقاً للمحاور الآتية:

تعليل التسمية وإشكالاتها، وجهات التأليف وبواعثه، ومناهج الاختيار ومعاييرها، والقيمة النقدية للمختارات الشعرية.

ومع ما حظيت به المختارات الشعرية من اهتمام الباحثين وعنايتهم على امتداد التاريخ الأدبي العربي قديمه وحديثه، لم أجد دراسة تناولت المختارات الشعرية السعودية، سوى كتاب قديم لعبد الله الحامد معنون بـ(نقد على نقد)، وهو بحث تناول فيه دراسات الشعر المعاصر في المملكة العربية السعودية بالتقويم والنقد، ومن ضمنها بعض المختارات الشعرية السعودية.

غير أنه لم يخصصه لدراسة تلك المختارات التي سيتناولها هذا البحث الذي يُعنى بدراسة المختارات التي مادتها من الشعر السعودي حتى وإن كان مؤلفها غير سعودي، ولا يعنى البحث بالمختارات من شعر غير سعودي، ولو كان مؤلفها سعودياً، ومنها على سبيل المثال: (الشوارد) للشاعر السعودي عبد الله بن خميس، و(قصائد أعجبتني) للشاعر السعودي غازي القصيبي وما شابه ذلك، ولا يعنى كذلك بالنصوص الشعرية السعودية التي تكون نماذج مجتزأة من قصائد للاستشهاد بها في الدراسات الأدبية المختلفة.

تعليل التسمية وإشكالاتها:

يطلق اسم "مختارات" في الاصطلاح الأدبي العربي على "مجموعة من القطع المختارة نثرية أو شعرية أو هما معاً مؤلف واحد أو أكثر يكون الغرض منها عادة تعريف القارئ بخير ما كتب مؤلف أو أكثر، أو ما أنتجه عصر من عصور الأدب" (وهبة، والمهندس، 1984، ص 342).

ففي الاصطلاح الأدبي ينبغي أن يوسم أي مؤلف في هذا المجال باسم المختارات، غير أن هذا المصطلح على مستوى التداول لم يكن حاضراً في عنونة أكثر المؤلفات في المختارات الشعرية في التاريخ الأدبي العربي القديم؛ إذ لم تظهر هذه التسمية سوى في ثلاثة أعمال منها هي (اختيارات المفضل) التي سميت فيما بعد بالمفضليات وكتاب (الاختيارين) للأخفش الأصغر، و(مختارات شعراء العرب) لابن الشجري.

وبمثل هذا لم يكن اسم المختارات حاضراً في المؤلفات التي صدرت في زمن مبكر من التاريخ الأدبي السعودي، فلم يحمل أي منها اسم "مختارات"، ولم تكن على مصطلح واحد من ناحية التسمية التي صُدرت بها تلك المدونات. فقد وُسم جُل المؤلفات الأولى-إن لم تكن كلها-بعنوانات فضفاضة غير دالة على موضوعها الأصلي وهو المختار الشعري.

فقد جاءت عناوانات تلك المؤلفات متباينة في التسمية على هذا النحو: (أدب الحجاز، وحي الصحراء، وشعراء الحجاز في العصر الحديث، والموسوعة الأدبية، وشعراء هجر، وشعراء نجد المعاصرون، وشعراء الجنوب)، وكذلك سُميت بمثل هذه التسميات بعض المؤلفات المتأخرة عنها زمنياً، مثل موسوعة الأدب العربي السعودي الحديث، وشعراء من اليم، وشعراء من الطائف.

فالقارئ عندما ينظر في عناوانات هذه المؤلفات لا يستطيع -ما لم يتصفح مقدماتها في الأقل- أن يتعرف من عناواناتها على أنها مختارات شعرية؛ غير أن بعضها وضع لها مؤلفوها عنواناً شارحاً تحت العنوان الرئيس؛ ليدل على أنها مختارات، أو ينص المؤلف في مقدمة كتابه على عبارة "مختارات" أو ما يدل عليها، أو يجمع بينهما، فيضع عنواناً شارحاً وينص على الاختيار في المقدمة. فعبد الله بن إدريس في كتابه "شعراء نجد المعاصرون" لم يعلل تسمية كتابه بهذا الاسم وإنما وضع تحت العنوان الرئيس في غلاف الصفحة الثانية "دراسات ومختارات"، ثم قال في المقدمة: "ولقد كانت فكرتي-بادئ ذي بدء- من هذا الكتاب أن أقدم نماذج مختارة من شعر الشعراء النجديين ... وتركت للقارئ من -خلال المختارات الشعرية- أن يستنتج ويحكم" (ابن إدريس، 1423، ص 5).

وسعى عبد السلام الساسي (1388) مختاراته ب(الموسوعة الأدبية) دون أن يعلل سبب تسمية عمله بالموسوعي، مع إشارته إلى أنه يود لو أن عمله كان وفق العمل الموسوعي الصحيح وكأنه يعتذر للقارئ عن خطأ التسمية، وقد أخذ بعض النقاد على الساسي تسميته عمله بالموسوعة، مشيراً إلى أنه سعى كتابه بالموسوعة وغفل عما تمتاز به الموسوعات من استقصاء في المصادر، ودقة في المعلومات، أضاف إلى هذا أن مصادر موسوعته لم تتجاوز التسعة كتب (الحامد، 1408، ص 80).

كما علل مؤلفو "موسوعة الأدب العربي السعودي الحديث" تسميتها بالموسوعة بأنها تعبر عن مختلف الأفكار والثقافات والاتجاهات التي عاشتها المملكة، ثم نصّوا على الاختيار بالعنوان الشارح تحت العنوان الرئيس وهو: "نصوص مختارة ودراسات"، وبالإشارة إلى الاختيار في المقدمة قائلين: "... إلا أن الجديد في موسوعتنا الحالية هو الكم الضخم لهذه المختارات" (اللجنة العلمية، 1422: 16/1).

ولا يمكن أخذ تعليلهم لتسمية الموسوعة على علته؛ لأن تأليف الموسوعات له نمط خاص لا يوافق النمط الذي ألفوا به موسوعتهم في كثير من جوانبه.

ولا يدل عنوان كتاب "شعراء هجر" لعبد الفتاح الحلو، وهو مؤلف غير سعودي، على أنه مختارات، سوى ما يفهم من مقدمته أنه جمع للتراث الشعري، وقد جاء لتعليق التسمية فيه للمنطقة لا لمحتوى الكتاب فقال: "وقد أطلقنا على هذا الكتاب اسم شعراء هجر من القرن الثاني عشر إلى القرن الرابع عشر؛ لأن اسم هجر أعرق تاريخياً من اسم الأحساء؛ ولأن البحرين قد تغيرت دلالتها حالياً" (الحلو، 1981، ص 32).

إن أكثر هذه المختارات لم يكن لها عنوان شارح لمحتواها، وإنما يستدل على أنها مختارات شعرية من المقدمات، وإن كان بعض مؤلفيها لا يذكرون فيها اسم المختارات نصاً، وإنما يذكرون ما يرادف هذه الكلمة أو ما يؤدي معناها أو ما يفهم منه الاختيار.

فكتاب "أدب الحجاز" لمحمد سرور الصبان، ليس في عنوانه ما يشير إلى المختارات، غير أنه قبل القصائد التي يوردها لشعرائه، وبعد الترجمة لهم يذكر عبارة "المختار من شعره"، وقد صرح في مقدمة الكتاب بما يفهم منه الاختيار قائلاً: "... واضطرتني الظروف أن أنتخب من ثمرات أقلامهم وكذا أفهامهم ما لا يرضيهم..." (الصبان، 1344، ص 6، 7).

وتبرز أهمية هذا الكتاب في تاريخ الأدب السعودي من جهة قيمته التاريخية؛ فهو أول المؤلفات صدوراً، تلك المؤلفات التي ضمت مختارات شعرية ونثرية؛ إذ صدر في عام 1344هـ، وقد عنون المؤلف كتابه بأدب الحجاز، أو صفحة فكرية من أدب الناشئة الحجازية شعراً ونثراً، ولم تفت المؤلف الإشارة إلى هذه القيمة فقد ذكرها في أول مقدمة كتابه، إذ يقول: "أقدم بين يدي القارئ الكريم صفحة فكرية وجيزة من شعر الشيبية الحجازية ونثرها لهذا العهد، ولأول مرة في التاريخ الأدبي لهذه البلاد" (الصبان، 1344، ص 3).

وفي كتاب (وحي الصحراء) الصادر في سنة 1355هـ للأديبين محمد سعيد عبد المقصود وعبد الله عمر بلخير، ينص المؤلفان صراحة على الاختيار في مقدمته قائلين: "... وبذل كل ما في وسعه حتى تم اختيار ما يجده القارئ بين يديه" (عبد المقصود؛ وبلخير، 1421، ص 10).

ويبدو أن فكرة "المختارات" لم تكن حاضرة في أذهان أكثر مؤلفي هذه الكتب، عند سياق تأليفها، بقدر حضور فكرة التعريف بالشعراء أنفسهم، فكانت الترجمة لهم هي الهاجس المهيمن على مؤلفي تلك الكتب؛ لذا جاء أكثر أسماء تلك المؤلفات ناصباً على القائل لا على القول مثل: (شعراء الحجاز، وشعراء نجد، وشعراء هجر، وشعراء الجنوب، وشعراء من الدلم، وشعراء من الطائف). فهذه العناوانات تشير بوضوح إلى الشاعر لا إلى النص الشعري المختار، كما نجد منها ما لا يدل عنوانه على محتواه مثل كتاب (شعراء الجنوب) الذي صنعه محمد السنوسي ومحمد العقيلي فقد جاء كتابهما بلا مقدمة ونعتاه بشعراء الجنوب ولم يذكر فيهما من الشعراء سوى اثنين هما والد السنوسي الشيخ علي، وصاحب العقيلي السيد أحمد عبد الفتاح الحازمي (السنوسي؛ والعقيلي، 1944)، وضمتاه بعض قصائدهما، ولو أنهما جعلتا العنوان شعراء من الجنوب لكان أخف وطئاً من عبء تلك التسمية المطلقة.

ولو اكتفى مؤلفو تلك المختارات بما تدل عليه حقيقة معاني عناواناتها التي وسموها بها كتبهم لكان عملهم أدق موضوعاً، وأسلم منهجاً، مثل صنيع عبد الكريم الحقييل في كتابه (شعراء العصر الحديث في جزيرة العرب) فقد أشار في مقدمة الكتاب إلى أنه يترجم للشعراء ويعرف بهم ويورد شواهد من شعرهم دون أن ينص على الاختيار أو ما يفهم منه الاختيار (الحقييل، 1993، ص 5).

ومثل صنيع عبد الله الحامد الذي وضع مختاراً للشعر السعودي ذيل به كتابه (الشعر الحديث في المملكة العربية السعودية خلال نصف قرن) وعنوانه بمختار الشعر السعودي، وكان يرجو أن يتاح له من الوقت ما يمكنه من جعله كتاباً

مستقلاً في قابل أيامه؛ لكن أكثر أصحاب تلك المؤلفات يصرّحون في مقدمة كتبهم بعملية الاختيار التي من أجلها ألفوها، وهذا إجراء يخالف الغرض الذي تتغيّاه المختارات فيما يتعلق بالمستوى الإبداعي للنص المختار؛ فإن الاختيار على المستوى الإبداعي- فيما أرى- إجراء ينتقي من النصوص ما يراه جيّداً وفق الخصائص الفنية والجمالية واللغوية للإبداع دون الالتفات إلى المؤثرات الخارجية التي تحيط به.

أما المؤلفات التي صدرت حديثاً في الاختيار الشعري السعودي فقد جاء أكثرها موسوماً بمصطلح الاختيار وكانت عناوانها على النحو الآتي:

(أصوات شعرية: مختارات من الشعر السعودي، ومختارات من الأدب السعودي: أنطولوجيا الأدب السعودي، وأنطولوجيا الأدب السعودي الجديد، وثلاثون شاعراً وثلاثون قصيدة مختارات من الشعر السعودي الجديد)، ويمكن تفسير هذا الالتزام المنهجي في التسمية لهذه المختارات بأن فكرة الاختيار كانت حاضرة بقوة في أذهان مؤلفيها؛ وبأن منهج التأليف في الدراسات الأدبية الحديثة أصبح أقرب إلى الانضباط العلمي، والالتزام الموضوعي منه إلى الإنشاء الأدبي، فجاءت هذه العنوانات دالة على موضوعاتها، كما نصّت المقدمات فيها على الاختيار بوضوح. ومن ذلك ما نصّت عليه لجنة التأليف في مقدمة كتاب (أصوات شعرية مختارات من الشعر السعودي) من تأكيد الاختيار بقولهم: "سيكون هنا حاجة للعديد من المقدمات والأنطولوجيا، ولكونها أعملاً مختارة فإن الأنطولوجيا ذاتها هي بمثابة إشعار مبدئي بعدم شموليتها، لكن محرري هذه الأنطولوجيا يعتقدون ببساطة أنهم اختاروا شعراء، وأعمالاً تقطع شوطاً بعيداً في تمثيل المشهد الشعري السعودي" (وزارة الثقافة والإعلام، 1433، ص 13).

وإلى مثل هذا التأكيد يشير بعض المؤلفين في مقدمة كتابه قائلاً: "... هذه هي الفكرة الرئيسة من إعداد هذه الأنطولوجيا الضخمة والمختارات المتميزة" (مجلي، 2005، ص 17) فهذه الأقوال ممّا يؤكد أن الاختيار كان مقصوداً لذاته من هذه الأعمال، ولذا كان وضعه عتبة لها وفق ما احتوت عليه.

وقد جاء فيما سبق في تسمية المختارات الشعرية السعودية مصطلح "أنطولوجيا" في كتاب وزارة الثقافة والإعلام السعودية، وإن كان عنواناً شارحاً للعنوان الرئيس وهو (مختارات من الأدب السعودي، أنطولوجيا الأدب السعودي)، في حين جعله عبد الناصر مجلّي عنواناً رئيساً لكتابه (أنطولوجيا الأدب السعودي الجديد).

أما المقابل للمختارات الشعرية أو المقتطفات الأدبية فهو مصطلح (أنثولوجيا) الذي يعني المختارات الأدبية، أو المقتطفات الأدبية المختارة، وهي مجموعة منتقاة من الأعمال الأدبية للكاتب، التي يجمعها المؤلف الذي يقوم باختيار أعماله وتنسيقها. وقد تكون الأنثولوجيا مؤلفة من مجموعة من القصائد الشعرية المنتقاة والمنسقة، أو مجموعة من القصص القصيرة، أو المسرحيات، أو الأغاني وأحياناً المقطوعات الموسيقية، التي تنتقى دون غيرها لاشتراكها في ميزة ما، كال موضوع المشترك، أو النوع الأدبي، أو الأسلوب، أو اللغة، أو كون كتابها ينتمون إلى منطقة واحدة، وفي حال شملت الأنثولوجيا أعمال أحد المبدعين كافة، فإنه يطلق عليها آنذاك الأعمال الكاملة.

في حين يعود أصل اسم "الأنثولوجيا" إلى اللغة اليونانية حيث يعني "باقة الزهور"، وهو مقتبس من عمل "الإكليل" (the garland) للشاعر ميلياغاروس، أحد أقدم الأنثولوجيات المعروفة التي شُهِت في مقدمتها القصائد بالزهور، وثمة خلط شائع بين مصطلحي أنثولوجيا (Anthology) وأنطولوجيا (Ontology) "علم الوجود" (ويكيبيديا، 2025)، وليس إطلاق هذا المصطلح خطأ حصراً على المختارات الشعرية أو الأدبية السعودية؛ بل هو شائع في كثير من الدراسات الأدبية العربية بعامة.

جهات التأليف وبواعثه:

تباينت الجهات التي تصدّت للتأليف في المختارات الشعرية السعودية، فقد قامت المؤلفات الأولى على جهود الأفراد من الأدباء أو الشعراء، فمنها ما قام به شخص واحد، ومنها ما قام به اثنان أو أكثر، لكنها تندرج كلها تحت جهود أفراد لا جهود مؤسسات.

فكتب (أدب الحجاز، وحي الصحراء، وشعراء الحجاز، وشعراء نجد المعاصرون، وشعراء هجر، وشعراء من الطائف) كل هذه الكتب ألفها أفراد بذلوا جهودهم في إخراج هذه الأعمال، وإن كانت تفوق إمكاناتهم المعرفية والمادية، حتى وإن كانت أعمالاً لا يضطلع بها عادة إلا جهات حكومية أو مؤسسات، أو جمعيات، ومن ذلك (الموسوعة الأدبية) لعبد السلام الساسي، فليس من المستغرب أن يعتري تلك الأعمال شيء من النقص والخلل.

أما المختارات الشعرية التي ألفت حديثاً في التاريخ الأدبي السعودي فلم تعد عملها المؤسسي، فقد جاء بعضها بتأليف مؤسسي؛ إذ قامت وزارة الثقافة والإعلام السعودية بإصدار عمليّن منها هما: كتاب (أصوات شعرية، مختارات من الشعر السعودي)، وكتاب (مختارات من الأدب السعودي: أنطولوجيا الأدب السعودي). وكما تباينت جهات تأليف هذه المختارات الشعرية تباينت بواعث تأليفها ودوافعه بين مؤلف وآخر، فمنهم من كان دافعه وطنياً، حيث يرى أن أدب هذه البلاد وبخاصة في عصر النهضة الأدبية العربية لم ينل حظه من العناية والاهتمام، فلا يكاد يعرف في أوساط المهتمين بالآداب في البلاد العربية الأخرى، كما يرى بعضهم أنه يقدم بهذا العمل الأدبي خدمة جليلة للوطن، للحفاظ على تراثه الفكري ومكتسباته الأدبية، ومن ذلك قول مؤلفي كتاب (وحي الصحراء):

"... لثيف مثقف من شباب العرب يجهلون عن أدب هذا القطر الشيء الكثير مما يأسف له كل غيور؛ لذلك اعتزمتنا جمع ما نتحصّل عليه من آثار أدبائنا المعاصرين... مؤملين أن نكون قد وفقنا إلى بعض ما يجب علينا تجاه بلادنا وشعبنا" (عبد المقصود؛ وبلخير، 1421، ص 9، 10).

وهذا الباعث نفسه هو ما حمل محمد سرور الصبان من قبل على وضع مختاراته في كتابه (أدب الحجاز) (الصبان، 1344، ص 6)، وهو الباعث الذي حفز عبد السلام الساسي إلى عمل كتبه الثلاثة (الشعراء الثلاثة، وشعراء الحجاز في العصر الحديث، والموسوعة الأدبية) (الساسى، 1402، ص 15)، كما دفع ابن إدريس إلى تأليف كتابه (شعراء نجد المعاصرون)؛ فقد أراد من عمله تعريف الرأي العام العربي بالشعر في منطقة نجد؛ إذ يرى أنه يكاد يكون مجهولاً من القراء، والمثقفين، والباحثين في العالم العربي، فوضع هذه النماذج المختارة (ابن إدريس، 1423، ص 5).

في حين كان الدافع للحامد من وضع مختاره هو الرد على من ضعّف الشعر السعودي وهجّنه من أولئك الذين لم يطلعوا عليه اطلاعاً وافياً (الحامد، 1993، ص 420).

ويكاد يكون التعريف بالشعر السعودي وشعرائه هو الباعث الذي انتظم أكثر تلك الأعمال وبخاصة عند المؤلفين السعوديين في حين أن المؤلفين غير السعوديين، من مؤلفي المختارات الشعرية السعودية، منهم من كان دافعه الإعجاب بالنتاج الشعري مثل ما ذهب إليه مؤلف كتاب (شعراء هجر)؛ إذ يقول: "وقد حداني إعجابي بهذا التراث الشعري إلى جمعه والبحث عنه" (الحلو، 1981، ص 36).

وقد ذهب المؤلف اليمني عبد الناصر مجلي إلى أن الباعث له على التأليف في المختارات الشعرية السعودية هو الغيرة على هذا الأدب الذي يرى أنه لم يعط المكانة الإبداعية التي يستحقها في المشهد الأدبي العربي على الرغم من تميزه، بل يرى أنه منتقص حقه في الظهور والانتشار فيقول: "لا شك أن القارئ لهذه المختارات سوف ينتابه سؤال عن معنى أن يقوم أديب وناقد عربي في الغرب بمسؤولية إعداد أنطولوجيا بهذه الضخامة... فما الدوافع التي دفعته لذلك؟ وإذا كانت هناك إجابة محددة لمثل هذا السؤال، فهي إجابة مقنعة كما أظن، ألا وهي الغيرة أو الشعور بأن هذا الأدب أدب مغبون لم يأخذ حقه الطبيعي على الخارطة الإبداعية العربية إلا على استحياء على الرغم من تميز هذا الأدب وتفرد إنسانيته" (مجلي، 2005، ص 15)، وهذا دافع نبيل يوضّح مدى موضوعية هذا الأديب العربي الأصيل وحميته العربية.

كما أشارت وزارة الثقافة والإعلام السعودية إلى أن باعثها على تأليف مختاراتها الشعرية هو التعريف بالأدب السعودي وتقديمه إلى العالم بأسهر لغاته، لكي تزيد من التقارب والتعارف واللقاء الحضاري والإنساني والإبداعي مع شعوب العالم، من منطلق أن الإبداع هو أحد أفضل السبل لتعزيز التواصل البشري (وزارة الثقافة والإعلام، 1433، ص 6).

ومن قبلها أرادت اللجنة التي قامت بتأليف موسوعة الأدب السعودي أن يكون عملها سَجَلًا تعريفيًا للتطور الثقافي الذي عاشته البلاد السعودية الحقبة الماضية (اللجنة العلمية، 1422: 16)، وهذا الباعث هو ما دفع أكثر الأدباء السعوديين الأوائل، ومن أتوا بعدهم -على مستوى الأفراد- إلى التأليف في المختارات الشعرية، وغايتهم في ذلك التعريف بالشعراء وشعرهم على المستويين المحلي والإقليمي.

مناهج الاختيار ومعاييرها:

جاءت كتب المختارات الشعرية السعودية على اختلاف في مناهج الاختيار ومعاييرها؛ وذلك تبعًا لاختلاف الطرائق التي اتبعها مؤلفوها في اختيارهم لمادتها، فمنهم من ذكر المنهج الذي سيتخذه في اختيار الشعر والشعراء، كما ذكر الطريقة التي اتبعها في عملية الاختيار، والمعايير التي اعتمد عليها عند اختيار النصوص، ومنهم من لم يعلن منهجه في الاختيار، بل يلحظ ذلك في عمله.

فالصبان في كتابه (أدب الحجاز) لم يذكر المنهج الذي اتبعه، وإنما يظهر من عمله أنه جعل الغرض الشعري هو المعيار الذي أقام النصوص المختارة عليه. فالفكرة الضمنية أو الصريحة الموجهة لمختاراته هي الدعوة إلى النهضة والإصلاح الاجتماعي، وإن نظرة في عناوانات أكثر القصائد المختارة لتدل دلالة واضحة على هذا التوجه، ومنها على سبيل المثال "آمال وآلام نحو أمتي ووطني" و"المجد المندثر" و"ليس في الأرض للضعيف حقوق" و"حقائق في الوطنية والاجتماع" و"بي الشرق" و"سبل الوطنية" و"نشيد الوطنية" و"إلى الوطنيين" (الصبان، 1344، ص 9، 10).

وهكذا جاء أغلب عناوانات القصائد ومضامينها في الكتاب، كما لم يشر المؤلف إلى منهجه في الترجمة لشعرائه الذين اختار من شعرهم ولذا جاءت التراجم متفاوتة أقلها نصف سطر وأكثرها صفحتان وهي ترجمته لنفسه، ومن الطريف أنه اختار نصًا شعريًا لشاعر مجهول، وعَلَّل بأن الشاعر لم يشأ ذكر اسمه.

في حين أفصح مؤلفا كتاب "وحي الصحراء" في مقدمة الكتاب عن طريقتهم في الاختيار، فقد طلبا من الأدباء تزويدهم ببعض آثارهم الأدبية، ثم بعد أن وصلهم تلك الآثار، دعوا نخبة من الأدباء المبرزين لاختيار لجنة تدرس مواد الكتاب؛ لتقوم بعملية الاختيار، وقد علل المؤلفان عملهم هذا بأنه رغبة منهما بعدم الاستئثار بشرف هذه الخدمة منفردين (عبد المقصود؛ وبلخير، 1421، ص 10).

وتعد طريقتهما في إسناد الاختيار إلى لجنة متخصصة عملاً منهجيًا رصينًا؛ لكنهما لم يفصحا عن المعايير التي اتخذتها تلك اللجنة في عملية اختيار النصوص، ويظهر من النصوص الشعرية المختارة عدم التوجه إلى غرض شعري محدد، وهذا يدل على أن المعيار في الاختيار معيار فني، ينظر إلى الإبداع لذاته، بغض النظر عن الاعتبارات الأخرى.

ويوضح ابن إدريس في كتابه (شعراء نجد المعاصرون) المنهج الذي اتبعه في اختياراته والطريقة التي اتخذها في تأليف كتابه ابتداء من الفكرة، حيث أشار إلى أن الفكرة الأساس لتأليف كتابه كانت مجرد الترجمة للشعراء في نجد وذكر نماذج من شعرهم بهدف التعريف بهم عربيًا، ثم تطورت الفكرة لديه بأن يدرس الشعر دراسة على نحو جديد وفق المذهب النفسي والاجتماعي، وأن يربط كل شاعر بالنظرة الفرويدية، كما ذكر أنه أسند عملية الاختيار للشعراء أنفسهم، ثم اختار هو من مختاراتهم (الحامد، 1408، ص 90).

وقد كان هذا من ناحية المنهج الإجرائي الذي أعلن أنه سيتخذه، أما من ناحية المعايير التي أقام عليها اختياره فقد اتخذ معيارين أحدهما للشعراء وهو الأكثر شهرة، والآخر للشعر وهو الأكثر نضجًا، ويبدو -كما ذكر- أنه يريد بالنضج الشعري الصدق في التعبير الوجداني، والتصوير الواقعي، والخيال الخصب المجنح (ابن إدريس، 1423، ص 7).

ولعل عبد الله الحامد في (مختار الشعر السعودي) هو الذي ذكر منهجه في الاختيار بتفاصيل دقيقة تدل على منهجه الأكاديمي، وتنبئ عن اطلاع واسع، ودراية عميقة بجماليات الشعر وفنيته. فكان عدد القصائد التي اختارها مئة وخمسين قصيدة أو مقطوعة، وحصرها بمدة زمنية تبلغ ستين عامًا ابتداء من عام 1345هـ، ثم أشار إلى المصادر التي اختار منها تلك القصائد، وهي الصحف والدواوين والدراسات، ثم بيّن بوضوح معياره الذي بنى عليه الاختيار في قوله:

"وكان مقياسي فنيًا بيانياً، قبل المضمون، فقدمت لغة الشعر وموسيقاه وصورته على مضمونه، وراعت تنوع المضمون وطرافته وتمثيل أنماط الأدب، ونظرت إلى الشعر نفسه، فلم أهضم حق متأخر، ولم أنظر إلى زيادة متقدم، وسواء عندي، أكان قائله صغيراً أم كبيراً، مشهوراً أم مغموراً، وسواء أكان مصدراً دواوين عديدة، أم لم يصدر ديواناً واحداً، ولم أنظر إلى متقدم بفضل الريادة، ولا إلى متأخر بالتقصير عن الإجابة، ولم أنظر إلى قصيدة أكانت مشهورة أم مهملة، ولم أقسم الناس ولا الشعر إلى محافظ أو مجدد، أو خليبي أو تفعيلي، وإنما اصطفت الشعر لذاته" (الحامد، 1993، ص 421).

ويذكر عبد الناصر مجلي في مقدمة كتابه (أنطولوجيا الأدب السعودي الجديد) منهجه في الاختيار والطريقة المتبعة في ذلك المنهج؛ فقد قام بجمع أكبر عدد من النصوص الشعرية لأبرز الأجيال الشعرية، ثم قام بقراءة تلك النصوص وغربلتها، ثم انتقى منها ما يظن أنه الصوت الحقيقي الذي يمثل وجه المملكة العربية السعودية الإبداعي، ويظهر أنه لم يطلع على موسوعة الأدب العربي السعودي الحديث؛ إذ زعم أن عمله يعد الأضخم والأكبر في تاريخ الأدب السعودي (مجلي، 2005، ص 17).

لكنه لم يذكر المصادر والمراجع التي أخذ منها مادة كتابه، وإن كانت لا تخفى على المشتغلين بالتاريخ الأدبي السعودي، كما أنه قصر اختياراته الشعرية على التفعيلة وقصيدة النثر، وهو ما نعت به بالأدب السعودي الجديد، ولم يسوّغ إغفاله الشعر العمودي من مختاراته، ولا يشفع لهذا الإغفال قوله: "إتاحة الفرصة أمام أصوات شابة وجديدة ومبشرة..." (مجلي، 2005، ص 17)؛ لأن الجيل الجديد منهم من يبدع على مستوى القصيدة العمودية، مع أنه اختار قصائد من التفعيلة وقصيدة النثر لشعراء ليسوا من الشباب مثل الحميديين والقصبي والحري والدميني والصيخان.

وقد قصر زكي الصدير مختاراته على التفعيلة وقصيدة النثر في كتابه (ثلاثون شاعراً ثلاثون قصيدة مختارات من الشعر السعودي الجديد) معللاً إغفاله للقصيدة العمودية بأنها أصبحت قصيدة مرسخة من جهة، ولقلة المشتغلين بها بصورة حديثة مدهشة من جهة أخرى، ولأن المنتج الشعري السعودي المعاصر يصب معظمه في قصيدتي التفعيلة والنثر من جهة ثانية.

ومن غير الإنصاف أخذ هذا التعليل على إطلاقه، فالقصائد العمودية المفعمة بالتحديث والإدهاش على مستوى الثيمات والتخييل تبقى هي المهيمنة على المنتج الشعري السعودي.

وزكي الصدير من المؤلفين الذين صرّحوا بمنهجيتهم في مختاراتهم بوضوح، فقد قامت منهجيته على أمور منها أنه اختار ثلاثين شاعراً وثلاثين قصيدة، أي قصيدة واحدة لكل شاعر؛ لكنه لم يبيّن لماذا هذا العدد بالتحديد، وجميع شعرائه من الجيل الشبابي في المملكة العربية السعودية المولودين تحديداً من عام 1985م؛ لأسباب ذكر أن من أهمها: حصر التجارب الشعرية في جيل زمني واحد، وأن هذا الجيل يمتلك قلقه الخاص، ولم يكن مؤدجلاً بالتحيزات والإيديولوجيات، وأن له اهتماماته المختلفة الناتجة عن واقع مختلف.

كما أنه عمد إلى المحاصصة المنطقية في اختياره للشعراء معللاً ذلك بأنه محكوم بمساحة محددة في مجلة الفيصل التي نشرت كتابه، غير أنه أغفل بعض المناطق وعلل ذلك بأنه لم يجد من يقترح له أسماء من شعرائها الشباب من مثقفها وأدبائها الذين تواصل معهم مباشرة (الصدر، 1437)، ويلحظ عدم تطرق المؤلف لمعايير الاختيار التي انطلق منها لاختيار قصائد الشعراء، وهذا الإجراء يعيدنا إلى فكرة التراجم التي هيمنت على أصحاب المؤلفات المبكرة من هذا النوع من التأليف في التاريخ الأدبي السعودي.

كما أن عمل هذين المؤلفين - أعني مجلياً والصدر - في اختيارهما يعد انحيازاً لاتجاه فني دون آخر، واختزالاً للتجديد والإبداع في الجانب الشكلي من القصيدة، وهذا إجراء غير منصف للقصيدة العمودية السعودية الجديدة التي يبدعها الشبان من الشعراء السعوديين اليوم؛ ولأن المؤلفين عنوانا كتابيهما بمختارات من الأدب السعودي أو الشعر السعودي، فإنه يترتب على هذا من ناحية المنهج العلمي أن يذكر ما في ذلك الأدب بجميع اتجاهاته الفنية دون التحيز لمذهب دون آخر، ثم من حق المؤلف أن يبين رأيه واختياره الخاص به في أي اتجاه ينحاز إليه، ويعلل هذا الانحياز أو الاختيار بحسب وجهة نظره.

ومن المختارات التي قام على تأليفها لجان علمية (موسوعة الأدب العربي السعودي الحديث، نصوص مختارة ودراسات) وقد أعلن مؤلفو الموسوعة منهجهم في الاختيار في المقدمة، فقد أرادوا أن تكون النماذج ممثلة للزعات الفنية والاتجاهات النقدية للشعراء، وأن يكون النص ممثلاً للأدب بكل جنس وكل مرحلة، ثم أنهم يعتذرون بأن الاختيارات لا تخضع لمقاييس علمية دقيقة، وإنما تخضع لذوق جامعها واجتهاده ووجهة نظره، ويرون لو أن اللجنة استفتت الأدباء في المختارات، أو أنها جعلتهم يختارون نصوصهم بأنفسهم، لكان أجدى (اللجنة العلمية، 1422: 24/1).

غير أن اللجنة العلمية للموسوعة لم تذكر تلك المعايير التي اختارت في ضوءها النصوص، وكذا فعلت وزارة الإعلام والثقافة السعودية في كتابها للمختارات الشعرية؛ إذ لم تذكر معايير الاختيار مع أن المشرف على عمل اللجنة التي تولت التأليف أثنى في مقدمة كتاب الوزارة (مختارات من الأدب السعودي) على أعضاء اللجنة في اختياراتهم المتميزة ومنهجيتهم في الاختيار (اللجنة العلمية، 2011).

أما الكتاب الآخر من مختارات الوزارة والمعنون بـ (أصوات شعرية مختارات من الشعر السعودي) فقد جاء في مقدمته أن اللجنة العلمية القائمة على هذا المشروع كوّنت لجنة للشعر من ثلاثة أشخاص هم من المختصين في نقد الشعر وإبداعه، وقد اختارت اللجنة أربعين شاعراً، وتركت حرية اختيار النصوص للمؤلفين أنفسهم على أن تكون النصوص المختارة منهم في حدود أربعة نصوص لكل شاعر، ثم يترك للمترجم الذي سيجعلها إلى لغة أخرى حرية الاختيار منها؛ لأن من أهداف المشروع الرئيسة تعريف العالم الخارجي بالإبداع الشعري السعودي (وزارة الثقافة والإعلام، 1433، ص 8).

ويظهر مما سبق أن بعض المختارات الشعرية التي ألفها أفراد هي من حيث المنهجية أكثر دقة من تلك التي قامت عليها لجان علمية في الإطار المؤسسي مثل الوزارات أو الجمعيات ودور النشر، وهذه من المفارقات؛ إذ الأصل أن تأتي المختارات التي حظيت بعناية جماعية مكتملة، أو أقرب إلى الاكتمال من جميع جوانبها، فلا يشوبها ما يشوب الأعمال التي يقوم بها أفراد من نقص وخلل؛ إذ قد يسع الفرد من العذر ما لا يسع الجماعة في ذلك.

القيمة النقدية للمختارات الشعرية:

يعد الاختيار مظهرًا من مظاهر النقد؛ إذ هو "عملية ذهنية تقييمية تجلّت في النصوص المختارة" (الزبيدي، 2000، ص 122). فهو يتضمن معاني الترجيح والأخذ والترك والتقديم والتأخير وما شابهه، وفيه دلالة واضحة على مستوى معرفة صاحب الاختيار جودة أو رداءة في مجاله، وقديماً قيل: "اختيار الرجل قطعة من عقله، يدل على تخلفه أو فضله" (الحصري

القيرواني، 1953: 36/1)، وهذا المبحث يرتبط بسابقه ارتباطاً وثيقاً؛ فالمنهج والمعيار اللذان يقوم عليهما المختار هما أشبه بالآلة التي تتضح بها القيمة النقدية للمختارات.

وقد ظهر مما سبق أن المعايير التي بنى عليها أصحاب المختارات اختياراتهم متفاوتة، فمنهم من اتخذ الغرض الشعري معياراً له في اختيار النصوص، مثل صنيع الصبان في كتابه (أدب الحجاز)؛ إذ لم يُضَيِّن كتابه إلا القصائد التي تدعو إلى النهضة والإصلاح الوطني، والاختيار الذي يكون المضمون معياره سيضطر صاحبه إلى التنازل عن مستوى الشعرية في كثير من مختاراته؛ ولذا اعتذر الصبان للقراء عما وقع في المجموعة الشعرية التي اختارها من قصور لكن الظروف - بحسب قوله - اضطرت له وهو على دراية بأن "قيمتها الأدبية ربما لا تساوي شيئاً في سوق الأدب، بل ربما تكون محل سخريه من البعض" (الصبان، 1344، ص 6).

وحُكِّم الصبان على مختاراته مبالغاً في القسوة؛ إذ فيها من القصائد الجياد ما لا يخفى، لكن الاختيار الذي يبيى قيمة النص على الغرض يعد من الإشكالات التي لا يقرها من يقيم منهجه على شعرية النص المختار، وإذا عُذِر أصحاب هذا المنهج بالتنازل عن جودة المختار لاعتبارات تعليمية أو تربوية راعوها عند الاختيار فإنه لا عذر لمن لا معيار له إلا شعرية النص.

ومن أصحاب المختارات الشعرية السعودية من اتخذ الشهرة معياراً له في الاختيار، مثل صنيع ابن إدريس الذي انتخب القصائد للشعراء المشاهير في نجد فيقول: "لقد جمعت في هذا الكتاب نخبة من الشعراء لا أقول إنهم هم كل من في نجد من الشعراء المعاصرين لكنهم - على كل حال - أشهرهم" (ابن إدريس، 1423، ص 7)، ومعيار الشهرة ليس جديداً في المختارات الشعرية فقد اعتمده المفضل والأصمعي وأبو زيد القرشي معياراً في اختياراتهم، والشهرة في مجال الشعر تكون من جانبين أحدهما للشاعر والآخر للقصيدة، على أن الاختيار المبني على شهرة القصيدة في الأغلب أرجى في الشعرية من شهرة الشاعر.

فثمة قصائد اشتهرت وانتشرت ولم يعرف قائلوها، ولكن الشهرة غالباً قد لا تحقق فنية النص، وليست دليلاً على جودته؛ فكثير من الشعراء تكون شهرتهم وسمعتهم الأدبية أكبر من شعرهم، فقد تكون الظروف المحيطة بالشاعر هي التي منحت مكانة ليست بالضرورة من استحقاقه فنياً، وعلى الناقد الحاذق ألا ينخدع بها، ويكون حذراً إذا اتخذها معياراً لاختياره وحكمه النقدي.

ومن أصحاب المختارات الشعرية السعودية من اتخذ المقياس الفني البياني معياراً له في الاختيار، مثل صنيع الحامد في مختاره، وهذا المعيار من ناحية الشعرية هو الأصدق في تقديري؛ لأنه لا يضع أي اعتبار آخر لتقديم النصوص سوى جودتها الفنية، غير أن الناظر في القصائد المختارة سيرى أن للذوق حضوراً بارزاً في تفضيل بعضها على بعض، وبخاصة التي لم يصح أصحابها بمعاييرهم في الاختيار، وعلى ذلك كان أكثر المختارات الشعرية السعودية.

فثمة من صحح بأن الإعجاب بالقصائد كان الباعث له على اختيارها، مثل صنيع عبد الفتاح الحلو في (شعراء هجر)، لكنه لم يبين السر الذي جعلها تستولي على إعجابه، وإذا لم يكن المقياس معروفاً كان الذوق هو سيد الموقف، وهذا ما أشار إليه بعض أصحاب المختارات الشعرية السعودية في مقدمات مختاراتهم مثل قول الحامد في مختاراته: "وعندما يستعين الدارس بالمعيار أي معيار فإن للذوق الكلمة الفصل في كل اختيار" (الحامد، 1993، ص 422).

ومثل ذلك ما قاله أصحاب (موسوعة الأدب العربي السعودي الحديث) في مقدمتهم: "وحيث نتأمل في هذه النصوص التي اخترناها سنجد أنها لا تخضع تماماً لمقاييس علمية دقيقة لا تقبل الاختلاف، بل شأنها شأن كل المختارات في كل زمان، كثيراً ما تخضع لذوق جامعها واجتهاده ووجهة نظره" (اللجنة العلمية، 1422: 24)، ومن ناحية القيمة النقدية للطريقة المتبعة

في اختيار النصوص، فإنّ ثمة طرائق متفاوتة في الاختيار. فأصحاب المختارات منهم من طلب من الشعراء تزويده بالنصوص ثم اختار هو منها، ومنهم من أسند مهمة الاختيار إلى الشعراء أنفسهم، وآخر طلب من الشعراء الاختيار، ثم قام هو بالاختيار منها، ومنهم من كوّن لجنة من المختصين لانتخاب نماذج من مختارات الشعراء من شعرهم. وثمة من أخذ من المصادر مختاراته مباشرة، ولكن أغلب أصحاب المختارات الشعرية السعودية لم يعلنوا الطريقة التي اتبعوها في انتقاء النص الشعري. في حين ذكر بعضهم طريقته في اختياره للنصوص.

فأصحاب المؤلفات الأولى منهم من أعلن طريقته في اختيار النص مثل مؤلفي كتاب (وحي الصحراء) اللذين أسندا الاختيار من النصوص التي جاءتهم من الشعراء إلى لجنة متخصصة، وهذا الإجراء من وجهة النظر النقدية هو الأسلم في تقدير؛ لأن المؤلفين لم ينفردا بتبعية الاختيار بل أشركا معهما الشعراء ثم اللجنة المتخصصة من النقاد والأدباء، ومن المفارقات أن المختارات التي ألفها وزارة الثقافة والإعلام وهما كتابان الأول منهما (أصوات شعرية مختارات من الشعر السعودي) أعلنت اللجنة التي تولت تأليفه وهي مكونة من شاعرين وناقد طريقتهما في الاختيار بأنها تركت للشعراء اختيار نصوصهم، ولا يخفى ما في هذه الطريقة من الخلل، فليس كل من كتب الشعر ناقدًا، فضلا عن تغييب الدور النقدي للجنة. أما الكتاب الآخر الموسوم بـ(مختارات من الأدب السعودي) فلم تعلن اللجنة فيه لا معايير ولا طريقة، وقد أسند اختيار الشعر إلى اثنين من الشعراء السعوديين، وقد نظرا في (موسوعة الأدب العربي السعودي الحديث) واقتبسنا منه. مما سبق يتضح أن للمختارات الشعرية قيمة نقدية تبرز في كونها إجراء نقديا بما يتضمنه من أحكام نقدية تقييمية تتجلى في علمية الاختيار، فإن انتقاء نص من بين نصوص أخرى وتقديمه عليها هو بمثابة تقديمه وإعلاء منزلته، ويبقى التفاوت بحسب الاعتبارات التي من أجلها قدم نص على آخر وفق مناهج الاختيارات وأغراضها وبواعثها، وقد جاءت المختارات الشعرية السعودية متنوعة في ذلك كله، وعليه كان التباين بينها واضحا في المنهج والغرض والهدف والطريقة، وهذا أمر طبيعي عائد إلى مستوى ثقافة صاحب الاختيار وسعة أفقه وعلو ذوقه الأدبي.

النتائج:

في ختام هذا البحث فإن من أهم ما توصل إليه هو أن أغلب المختارات الشعرية السعودية من ناحية التسمية وبخاصة المؤلفات الأولى منها- جاءت بعنوانات غير دالة على الاختيار مما دعا بعض مؤلفيها إلى وضع عنوان شارح للعنوان الرئيس، في حين جاء أكثر المؤلفات الحديثة منها بعنوانات تحمل اسم "المختارات" صريحا أو ما يدل عليه دلالة واضحة مثل مصطلح "أنطولوجيا". وقد حاول بعضهم أن يعلل التسمية التي أطلقها على كتابه. كما أن فكرة "مختارات" لم تكن حاضرة في أذهان أكثر مؤلفي المختارات الشعرية السعودية في تلك الحقبة بقدر حضور فكرة التعريف بالشعراء، فكانت الترجمة لهم هي الهاجس المهيمن على أذهان أولئك المؤلفين فجاءت العناوانات مشيرة إلى الشاعر لا إلى النص المختار.

كما أن جهات التأليف الفردية للمختارات كانت هي الأكثر، وأن الباحث المسيطر على مؤلفها كان دافعا وطنيا، وهو التعريف بالشعر السعودي وشعرائه على المستويين الإقليمي والعالمي.

وقد جاءت المناهج والمعايير والطرائق التي اتبعها أصحاب الاختيارات الشعرية متنوعة، فمنها ما كان بحسب الغرض الشعري، أو بناء على الشهرة؛ ومنها ما كان بحسب الجودة الفنية للنص المختار، وهو الأغلب، في حين كانت طريقة إسناد الاختيار للشعراء أنفسهم هي الأوفر حظا من بين الطرائق الأخرى؛ نظرا لأنها الأسهل لكنها ليست الأدق في الاختيار.

في حين برزت القيمة النقدية للمختارات الشعرية في كونها إجراء نقديًا بما يتضمنه من أحكام تقييمية تجلت في عملية الاختيار.

وقد كانت المختارات الشعرية السعودية متباينة في المنهج والغرض والطريقة والبواعث، وهذا عائد إلى ثقافة صاحب الاختيار النقدي.

ولا يفوتني في ختام هذا البحث أن أوصي الباحثين والمهتمين بالدراسات النقدية التي تتناول الشعر السعودي بخاصة أن يدرسوا مختاراته ومحاولة الإفادة من الآراء النقدية التي تضمنتها، ومحاولة الخروج من تلك المختارات بنصوص شعرية سعودية شاملة تكون وجهة أدبية وحضارية للمهتمين بالأدب السعودي محليًا وإقليميًا وعالميًا، ويستفاد من توظيفها في المناهج التعليمية والثقافية الوطنية.

المراجع:

- ابن إدريس، ع. (2002). *شعراء نجد المعاصرون* (ط.2). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحامد، ع. (1993). *الشعر الحديث في المملكة العربية السعودية* (ط.2). دار الكتاب السعودي.
- الحامد، ع. (1988). *نقد على نقد* (ط.1). نادي القصيم الأدبي.
- الحصري، إ. ب. ع. (1953). *زهر الآداب وثمر الألباب* (ط.1). دار إحياء الكتب العربية.
- الحقيل، ع. (1993). *شعراء العصر الحديث في جزيرة العرب* (ط.2). مطابع الفرزدق التجارية.
- الخلو، ع. (1981). *شعراء هجر* (ط.2). دار العلوم للطباعة والنشر.
- الزبيدي، ت. (2000). *جدلية المصطلح والنظرية النقدية* (ط.1). قرطاج.
- السامي، ع. (1982). *شعراء الحجاز في العصر الحديث* (ط.2). مطبوعات نادي الطائف الأدبي.
- السامي، ع. (1968). *الموسوعة الأدبية* (ط.1). دار قرين للطباعة والنشر.
- سعید، ج. (2007). *معجم المصطلحات الفلسفية والشواهد*، دار الجنوب للنشر.
- السنوسي، م. ع.؛ والعقيلي، م. (1944). *شعراء الجنوب* (ط.1)، مطبعة الكمال.
- الصبان، م. س. (1926). *أدب الحجاز*، المطبعة العربية.
- الصدیر، ز. (2016). *30 شاعرًا 30 قصيدة، مختارات من الشعر السعودي الجديد*، كتاب الفيصل (9). مجلة الفيصل، (473-474)، 110-156.
- عبد المقصود، م. س.؛ وبلخير، ع. (2000). *وحي الصحراء*، مكتبة الثقافة الدينية.
- اللجنة العلمية. (2011). *مختارات من الأدب السعودي*. وزارة الثقافة والإعلام السعودية.
- مجلي، ع. (2005). *أنطولوجيا الأدب السعودي الجديد* (ط.1). المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- وزارة الثقافة والإعلام. (1433). *أصوات شعرية مختارات من الشعر السعودي*، وزارة الثقافة والإعلام.
- وهبة، م. والمهندس، ك. (1993). *معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب* (ط.2). مكتبة لبنان ناشرون.
- أنثولوجيا. (2025). ويكيبيديا، <https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D9%86%D8%AB%D9%88%D9%84%D9%88%D8%AC%D9%8A%D8%A7>

Arabic References

- Ibn Idrīs, 'A. (2002). *shu 'arā' Najd al-mu 'āshirūn* (2nd ed.). Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmiyah.
- al-Ḥāmid, 'A. (1993). *al-shi'r al-ḥadīth fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah* (2nd ed.). Dār al-Kitāb al-Sa'ūdī.
- al-Ḥāmid, 'A. (1988). *Naqd 'alā Naqd* (1st ed.). Nādī al-Qaṣīm al-Adabī.



- al-Ḥuṣarī, I. b. 'A. (1953). *Zahr al-Ādāb wa-thamar al-albāb* (1st ed.). Dār Iḥyā' al-Kutub al-ʿArabīyah.
- al-Ḥaqīl, 'A. (1993). *shu'arā' al-ʿaṣr al-ḥadīth fī Jazīrat al-ʿArab* (2nd ed.). Maṭābi' al-Farazdaq al-Tijāriyah.
- al-Ḥulw, 'A. (1981). *shu'arā' Hajar* (2nd ed.). Dār al-ʿUlūm lil-Tibā'ah wa-al-Nashr.
- al-Zaydī, t. (2000). *Jadaliyat al-muṣṭalah wa-al-naẓariyah al-naqdiyyah* (1st ed.). Qarṭāj.
- al-Sāsi, 'A. (1982). *shu'arā' al-Hijāz fī al-ʿaṣr al-ḥadīth* (2nd ed.). Maṭbū'at Nādī al-Ṭā'if al-Adabī.
- al-Sāsi, 'A. (1968). *al-Mawsū'ah al-adabīyah* (1st ed.). Dār Quraysh lil-Tibā'ah wa-al-Nashr.
- Sa'īd, J. (2007). *Mu'jam al-muṣṭalahāt al-falsafīyah wa-al-shawāhid*, Dār al-Janūb al-Nashr.
- al-Sanūsī, M. 'A. ; wāl'qyly, M. (1944). *shu'arā' al-Janūb* (T. 1), Maṭba'at al-kamāl.
- al-Ṣabbān, M. S. (1926). *adab al-Hijāz*, al-Maṭba'ah al-ʿArabīyah.
- Alşdyr, Z. (2016). 30 shā'ran 30 qaṣīdat, Mukhtārāt min al-shi'r al-Sa'ūdī al-jadīd, Kitāb al-Fayṣal (9). *Majallat al-Fayṣal*, (473-474), 110-156.
- 'Abd al-Maqṣūd, M. S ; wblkhyr, 'A. (2000). *waḥy al-ṣaḥrā'*, Maktabat al-Thaqāfah al-diniyah.
- al-Lajnah al-ʿIlmiyah. (2011). *Mukhtārāt min al-adab al-Sa'ūdī*. Wizārat al-Thaqāfah wa-al-ʿIlām al-Sa'ūdīyah.
- Mijalli, 'A. (2005). *anṭūlūjiyā al-adab al-Sa'ūdī al-jadīd* (1st ed.). al-Mu'assasah al-ʿArabīyah lil-Dirāsāt wa-al-Nashr.
- Wizārat al-Thaqāfah wa-al-ʿIlām. (1433). *Aṣwāt shi'riyah Mukhtārāt min al-shi'r al-Sa'ūdī*; Wizārat al-Thaqāfah wa-al-ʿIlām.
- Wahbah, M. wa-al-muhandis, K. (1993). *Mu'jam al-muṣṭalahāt al-ʿArabīyah fī al-lughah wa-al-adab* (2nd ed.). Maktabat Lubnān Nāshirūn.
- Anthūlūjiyā. (2025). *Wykbydyā*, <https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D9%86%D8%AB%D9%88%D9%84%D9%88%D8%AC%D9%8A%D8%A7>.





Manifestations of the Social Environment in the Poetic Achievement of Abulfarajii Babbghae (398 AH)

Dr. Yasmine Dakhil Bakhit AL-Lehibi ^{*} 

yallehabi@kau.edu.sa

Abstract:

This study explores the social environment reflected in the poetry of Babbghae, a prominent poet of the second Abbasid era, a time rich in arts and sciences that influenced poetic expression and artistic trends. Babbghae's poetry spans various themes, showcasing the richness of his era. The research is divided into an introduction, a preface, three sections, and a conclusion. The preface provides an overview of the poet and the interplay between society and literature. The first section examines depictions of social relationships, including images of princes, women, and friends. The second section focuses on social values such as asceticism, courage, and forgiveness. The third section highlights social manifestations, including depictions of urban life and luxury. Through a social and artistic analysis of selected texts, the study demonstrates that literature not only mirrors reality but also reshapes it, drawing attention to the form and style of expression. Key findings reveal Babbghae's remarkable ability to vividly portray and animate the tangible aspects of his era, allowing readers to experience Abbasid society. His poetry effectively captures relationships, values, and societal features with a striking style, rich language, and refined artistic elements.

Keywords: Social Values, Transforming Reality, Social Context, Abbasid-Era Poetry, Asceticism.

* Assistant Professor of Literature, Department of Islamic Culture and Linguistic Skills, Faculty of Arts and Humanities in Rabigh, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

Cite this article as: AL-Lehibi, Y. D. B. (2025). Manifestations of the Social Environment in the Poetic Achievement of Abulfarajii Babbghae (398 AH), *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 344 -371.

© 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.



تجليات البيئة الاجتماعية في المنجز الشعري لأبي الفرج البغهاء (398هـ)

د. ياسمين دخيل بخيت اللهبي^{ID*}

yallehabi@kau.edu.sa

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز البيئة الاجتماعية في منجز البغهاء الشعري، وهو من شعراء العصر العباسي الثاني الذي زخر بعدد من الفنون والعلوم؛ التي أثّرت بشكل إيجابي في نتاجهم الشعري واتجاهاتهم الفنية. وقد حفل نتاجه الشعري بعدد من الأغراض الشعرية المتنوعة. وجاء البحث في مقدمة، وتمهيد، وثلاثة مباحث، وخاتمة، اشتمل التمهيد على التعريف بالشاعر، ونبذة موجزة عن علاقة المجتمع بالأدب، وتناول المبحث الأول: صورة العلاقات الاجتماعية، كصورة الأمراء، والمرأة، والأصدقاء، والمبحث الثاني: صورة القيم الاجتماعية، كصورة الزهد، والشجاعة، والعفو، أما المبحث الثالث: فقد تناول صورة المظاهر الاجتماعية، كالصورة الحضارية، والترف الاجتماعي. وقد اهتمت الدراسة بتحليل النصوص المختارة تحليلاً اجتماعياً فنياً يوضح أن الأدب لا يعكس الواقع فقط، بل يغيره، ويعيد تشكيله بطريقة تُلَفَت النظر إلى الشكل والأسلوب في اللغة والتعبير. وقد توصلت إلى عدد من النتائج، جاء من أهمها: أن الشاعر قد امتلك قدرة فنية على تصوير الأشياء ونقلها، وتجسيد المحسوسات آنذاك إلى صورة ناطقة حية، بالإضافة إلى أن الشاعر قد جعل القارئ يعيش أجواء المجتمع العباسي، من خلال تصوير العلاقات والقيم والمظاهر الاجتماعية، بشكل لافت من حيث الأسلوب واللغة والسمات الفنية والبنيوية النصية.

الكلمات المفتاحية: القيم الاجتماعية، تغيير الواقع، البيئة الاجتماعية، الشعر العباسي، الزهد.

* أستاذ الأدب المساعد - قسم الثقافة الإسلامية والمهارات اللغوية - كلية الآداب والعلوم الإنسانية بـرايغ - جامعة الملك عبدالعزيز - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: اللهبي، ي. د. ب. (2025). تجليات البيئة الاجتماعية في المنجز الشعري لأبي الفرج البغهاء (398هـ)، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 344-371.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

يبقى الشعر هو الرسالة الدائمة عبر العصور، ويظلُّ هو العابر للزمن، والقادر على تشكيل الوعي، وإثارة المشاعر، وهو في جوهره مرآة للمجتمع، يعكس همومه وأحلامه، ويشكل تفاصيله وآلامه، ويظل الصوت المعبر عن الهوية، والوسيلة لتفكيك الواقع وإعادة تشكيله برؤية إبداعية، وفي ظل التقدم العلمي والتقني أصبح للشعر بُعد كونيٌّ، يلتقي فيه صوت الشاعر بأصوات المجتمع من حوله؛ فيخلق فسيفساء جديدة من التجارب والمعاني.

الشعر المتفاعل مع المجتمع هو ذلك الذي يغوص في تفاصيل البيئة، ويفكك العلاقات الإنسانية، ويفتح نوافذ على القيم والمظاهر السائدة. فهو ليس مجرد انعكاس للواقع، بل عملية بحث وتحليل تكشف العلل الاجتماعية والآفات الخفية بأسلوب إبداعي بعيد عن المباشرة والتقرير، فالشاعر يعيش كالمؤرخ، يدوّن الأحداث، ويسجل الوقائع، ويسمو بفننه من التقرير إلى الإبداع المؤثر، والفن الهادف.

وقد عبر الشعراء العرب قديماً وحديثاً عن «قضايا المجتمع العربي الاجتماعية والسياسية، ممتزجة بالأساطير والرمز ورسم الصور واللوحات التشكيلية المعبرة عن الماضي والحاضر والمستقبل، بل تعدد طرائق التعبير وفقاً لاتجاهات الشعراء والأدباء، ويلجأ شعراء العصر الحديث عادة للرمز؛ هرباً من السلطة بمختلف أشكالها» (البنا، 2021، ص 370).

وفي العصر العباسي كان هناك شعراء كثيرون، صوروا البيئة العباسية تصويراً دقيقاً، وكان من هؤلاء الشعراء: البغاء، الذي عاش في بلاد الشام إبان العصر العباسي الثاني، وكان من جلساء سيف الدولة بحلب؛ كان يسجل بطولاته، ويصوّر انتصاراته، ويكيل له المديح بما يراه ويستحقه؛ ومن هنا جاءت تجارب الشاعر في أغلبها تصويراً للواقع في لغته وأسلوبه، وتشكيله وتجسيده: الأمر الذي جعل هذا الموضوع جديراً بالدراسة والاهتمام، لاسيما في ضوء مستجدات النقد الحديث، التي تصب اهتمامها على السياق الداخلي للنصوص، وتسبر أغوارها، وتحاول بيان ما في لغتها من فنيات أسلوبية، وجماليات تعبيرية.

من أسباب اختيار هذا الموضوع ما يأتي:

- مجيء الجانب الاجتماعي في الأدب العربي بصورة واضحة؛ مما دُلَّ على أن شعراءنا لم يغلغلقوا على أنفسهم، بل عاشوا قادة في أقوامهم، وخطباء لأمم، أخذوا من واقعهم، وصوروا تجاربهم، واستلهموا من بيئتهم ما يشعرون به، وما يجدونه في هذه البيئة؛ في أسلوب يجعل من اللغة أداة لتشكيل المعنى وصياغته.
- التأكيد على دور الشعر في إبراز المشكلات الاجتماعية، والتعبير عن روح الجماعة وآلام الناس وأحزانهم، والحديث عن آمالهم وأحلامهم.
- تكوين رؤية علمية واضحة عن مدى قدرة الشاعر على مواكبة قضايا مجتمعه، ودوره البارز في معالجة السلوكيات الاجتماعية بلغة قادرة على تجسيد الأشياء من حولها.
- جاءت الصورة الاجتماعية في شعر البغاء في نماذج كثيرة، وتجارب متعددة؛ مما يستحق معه أن تُفرد ببحث علمي يسهم في معرفة البيئة التي عاش فيها الشاعر وعبر عنها.
- وجاء هذا البحث ليسلط الضوء على التجارب الاجتماعية لدى شعراء الدولة العباسية ومنهم البغاء، وقد اقتضت طبيعة البحث السير على المنهج الاجتماعي لتحليل الظواهر المدروسة.
- وسيجيب هذا البحث عن الأسئلة الآتية:
- هل استطاع البغاء أن ينقل صورة واقعية عن المجتمع الذي عاش فيه؟

- هل أثّرت علاقة البغواء بالأمراء في اتجاهه الشعري؟
- كيف صوّر البغواء المرأة في المجتمع الذي عاش فيه؟
- ويهدف هذا البحث إلى الإجابة عن الأسئلة السابقة، وذلك عن طريق:
- بيان الملامح الاجتماعية السائدة التي اتسم بها عصر البغواء، كالقيم الاجتماعية، والعادات، وأبرز الظواهر التي تناولها في شعره.
- معرفة أسلوب الشاعر، ومدى تمكنه من تصوير البيئة والواقع الذي عاش فيه.
- أما الدراسات الأكاديمية التي عُتبت بشعر البغواء، فمنها:
- 1- البناء الفني في ديوان البغواء، رسالة ماجستير لمريم كامل الفيومي، بالجامعة الهاشمية، بالأردن، تناولت الحديث عن الأدوات الفنية للشاعر وخاصة الجانب البلاغي، بعيداً عن التطرّق لعلاقة الأدب بالمجتمع-موضوع البحث-، وتحليل النصوص الشعرية المتعلقة بذلك.
- 2- تجليات النقيض في شعر البغواء، بحث منشور لشيماء نجم عبد الله، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد بالعراق، تناولت الحديث عن المفردات المتناقضة وإبراز جمالية التضاد، وليس للتضاد علاقة بموضوع البحث إلّا في بعض الجوانب التحليلية.
- وبعد الاطلاع على هذين البحثين وجدتُ أنهما بعيدان عن قضية البحث المتمثلة في علاقة الشعر -خاصة- بالبيئة الاجتماعية، كما أن هذين البحثين قد اهتمتا بتحليل النصوص تحليلاً بلاغياً، أما موضوع البحث الحالي فقد اهتم باستقراء وتحليل الشواهد الشعرية تحليلاً أدبياً فنياً.
- أما عن الخطة التي سار عليها البحث فهي كما يأتي:
- المقدمة، وفيها أهمية الموضوع، وأسباب اختياره، ومنهج البحث، والدراسات السابقة وخطة البحث.
- التمهيد، وتضمن:
- أولاً: التعريف بالشاعر.
- ثانياً: علاقة الأدب بالمجتمع.
- المبحث الأول: صورة العلاقات الاجتماعية، ويتضمن ثلاثة مطالب:
- أولاً: صورة الأمراء.
- ثانياً: صورة المرأة.
- ثالثاً: صورة الأصدقاء.
- المبحث الثاني: صورة القيم الاجتماعية، ويتضمن ثلاثة مطالب:
- أولاً: قيمة الزهد.
- ثانياً: قيمة الشجاعة.
- ثالثاً: قيمة العفو.
- المبحث الثالث: صورة المظاهر الاجتماعية، ويتضمن مطلبين:
- أولاً: صورة المظاهر الحضارية.

• ثانيًا: صورة مظاهر الترف.

الخاتمة: وفيها تلخيص لأهم نتائج البحث وتوصياته. ثم ذُيل البحث بقائمة للمصادر والمراجع.

التمهيد:

أولًا: التعريف بالشاعر

هو أبو الفرج، عبد الواحد بن نصر بن محمد المخزومي (النعالي، 1983: 293-331)، شاعرٌ مجيدٌ، وكاتب مترسل، وهو أحد الشعراء المشهورين في القرن الرابع الهجري، عُرف بظُرْفه، ونظمه ونثره.

سعي البغواء للثغّة ظريفة كانت تزينُ لسانه، نشأ في (نصيبين) (الحموي، 1977: 288-289)، واتصل بالأمير سيف الدولة الحمداني في شبابه، فلما مات تنقلت به الأحوال بين الموصل وبغداد، فنادم الملوك والرؤساء، وقضى حياته مقسمً الحظ بين النجاح والإخفاق، ينعم تارة، ويشقى أخرى، حتى وافاه أجله في السابع والعشرين من شعبان من سنة 398هـ. أما شاعريّة البغواء؛ فقد عُرف عنه شعره الجيد السبك، القوي الحيك، المعبر عن صاحبه، والمصور لعواطفه، وقد كان إحدى الشخصيات البارزة في بلاط سيف الدولة، فقد اتصل بالمتنبي قائلاً عنه إنّه كان "يأنس بي، ويشكو عندي سيف الدولة، ويأمنني على غيبته له، فكانت الحال بيني وبينه صافية عامرة دون باقي الشعراء" (القفطي، 1986: 361-362).

هذه الرواية تبين مكانة البغواء، وطيب نفسه، وسلامة صدره مما اعترى غيره من حسدٍ وغل. كما عاصر الأحداث الجسام، والوقائع العظام، التي ألمت بالأمة في ذلك العصر، وشهد بطولات الأمير الحمداني الذي تصدّى للخطر الرومي في أخرج اللحظات التاريخية، فكان البطل المنقذ، زاد عن الوطن، وحى الديار، وأوقف الزحف الرومي، فتغنى البغواء ببطولات سيف الدولة وانتصاراته، وخلد مآثره وتضحياته، وكان شعره صورة لما في المجتمع من أحداث ووقائع.

ومن ثم نعلم أن البغواء كان من أركان الحياة الأدبية في زمانه، ومع ذلك لم يتحدث عنه المؤلفون إلا قليلاً؛ فكان من نتائج ذلك شح المصادر التي تكفي لتعيين اتجاهاته الأدبية، وندرة المترجمين الذين جلّوا لنا المهم من صفاته؛ لأن المترجمين يهتمون في الأغلب بتقبيد ما يصل إليهم من أخبار المكثرين من الكتّاب والشعراء، وربما أغفلوا من هو أقعد بالفن ممن ذكروا؛ إما لأن المغفل لا يحبُّ الظهور، أو لانشغاله عن الجلوس للناس بغزو ونحوه، أو غير ذلك من الأسباب، والمتأمل في شعر البغواء يجد أنه تأثر بما يقع في مجتمعه.

وتقلبت حياة البغواء ما بين النعيم والشقاء، والراحة والعناء، يفرح حيناً، ويحزن أخرى، ينعم مرة، ويشقى أخرى، حتى وافته المنية بعد أن كان شاهد عصره، ومصوراً لأحداث أمته، ومعبراً عن قضايا قومه وبيئته، رغم أنه كانت له هفوات وصبوات، من معاقرة شراب، وتقبييل غلمان، ولعله تاب منه وأتاب، فإن ذلك على ما ذكره صاحب اليتيمة وقع إبان شبابه (النعالي، 1983: 294-297)، رحم الله البغواء رحمة واسعة؛ جزاء ما قدمه للأمة العربية.

ثانيًا: علاقة الأدب بالمجتمع

إذا تأملنا في تجارب الشعراء، قديماً وحديثاً، وجدنا أن الشعر ليس مجرد تدفق لمشاعر ذاتية تتشكل في صور شعرية تهزّ الوجدان، بل هو أيضاً مرآة تعكس نبض المجتمع وتحولاته. فالشاعر رغم انغماسه في ذاته، لا يمكنه أن ينفصل عن بيئته؛ لأن الأدب في جوهره صورة حياة للواقع، تنفّس بألمه وتفرح بآماله.

فتجربة الشاعر إذن ليست مجرد زخرفة لغوية فقط، بل هي فنٌّ وإبداع، تلتقي فيه الحقيقة بالخيال في مشهد شعري ينبض بالحياة، والشعر ليس ترفاً جمالياً يسعى إلى لذة روحية عابرة، بل هو صوت للواقع، ووسيلة للتعبير عن هموم الناس وأحزانهم، وتطلعاتهم وأحلامهم، والأديب الحقيقي هو الذي يخاطب عموم الناس، ويعبر عنهم، ويعيش معهم، ويفكر

دائماً "فيمن سيقروونه، ويحاول جاهداً أن يتطابق معهم، ويعي مجتمعه وعياً كاملاً، بكل قضاياها وأحداثه ومشاكله، وذلك لسبب يسير؛ هو أنه اجتماعي بطبعه" (ضيف، د.ت، ص 191).

والأديب البارع يستطيع أن يؤثر في مجتمعه، وأن يكسب رضاه، ووسيلته في ذلك أن يحدثهم فيما يعينهم، ويخاطبهم فيما يعيشون ويشعرون، دون أن يخضع لإرادة هذا المجتمع، بل ربما استطاع تحقيق ذلك وهو يقف معارضاً لواقعه الخارجي (إسماعيل، 2013، ص 26).

ويمكن القول إن "الشعر لمعة خيالية يتألق وميضها في سماوة الفكر، فتنبعث أشعتها إلى صحيفة القلب، فيفيض بلألها نوراً يتصل خطه بأسلة اللسان؛ فينفث بألوان من الحكمة، ينبجج بها الحال، ويمتددي بدليلها السالك... ولو لم يكن من حسنات الشعر الحكيم إلا تهذيب النفوس، وتدريب الأفهام، وتنبيه الخواطر إلى مكارم الأخلاق؛ لكان قد بلغ الغاية التي ليس وراءها لذي رغبة مسرح، وارتبأ الصهوة التي ليس دونها مطمح" (البارودي، 1998، ص 33، 34).

وقد ركز الأدباء المعاصرون على القضايا والتحويلات الاجتماعية، والرواية الاجتماعية هي التي تُعنى بالمجتمع، وعلاقات الأفراد، وتلاحم الشخصيات بعضها ببعض، وتبحث في طبيعة المجتمع، والقيم السائدة فيه، وتعرض نماذج السلوك الإنساني، وتنقب عن العلل والآفات الكامنة في المجتمع، والعادات الاجتماعية السيئة؛ مستكشفة الأسباب والنتائج، وأيضاً البحث عن القضايا الأخلاقية؛ فهي تصويرٌ أو نقدٌ للعادات الاجتماعية.

وتكمن أهمية الأدب الاجتماعي في كونه يصور ما في الواقع، ويعبر عن مشاكله وأحداثه، فالبيئة توحى والأديب يبني، يحاول أن يضع يده على مكان الداء، ويصف له الدواء، ويقوم أعوجاجه وانحرافه، بالتصريح تارة، وبالتلميح تارة أخرى؛ فالأدب إذن هو قيمة إنسانية اجتماعية، ومن ثم "لا يستطيع أحد أن ينكر أن أي أديب لا بد له أن يستوحي مضمون أعماله من ظروف المجتمع الذي يعيش فيه، ويتأثر بأحواله وملابساته في أثناء قيامه بعملية (الخلق) الإبداع الفني؛ ذلك أن الأديب - وهو الضمير الواعي لمجتمعه - لا بد أن يبلور وجدانه، ويرى ما لا يراه الشخص العادي" (راغب، د.ت، ص 139).

ويقوم الأدب على المجتمع وقراءته وتصنيفه وإعادة تشكيله؛ وهذا هو المنهج الاجتماعي في الأدب، وهو «أحد المناهج الخارجية في دراسة الأدب، التي تربط النص بعنصر خارجي عنه، وعليه فهو يرتبط بدراسات بينية متعلقة مع حقول الدراسات الاجتماعية القائمة على ثنائيات الأدب والمجتمع، التي تؤمن بأن الأدب مرآة تعكس المجتمع بكل مظاهره السياسية والاجتماعية والثقافية والفكرية...» (الرشيد، الدغيري، 2020، ص 266).

وتتجلى أهمية المنهج الاجتماعي في قراءة النصوص في «أنه منيقي يقياس الأدب وفقاً للعمليات التاريخية والاجتماعية التي تنتهجه، إيماناً بأن الأدب يولد ضمن شروط تاريخية وتحولات اجتماعية، بالإضافة إلى الحوافز النفسية والتجارب الفردية، التي يفترض أنها تشكل تجارب أدبية متزعزعة» (الرشيد، الدغيري، 2020، ص 264).

ونظراً لأن الشاعر ابن بيئته التي يعيش فيها، ومن شأن هذه البيئة أن تؤثر فيه وتطبعه بطابعها، وتوجه جهوده ومذاهبه، وتصلق موهبته؛ فالموهبة وحدها لا يمكن أن تبدع أدباً له قيمة، فإن الإبداع لا يكون إلا نتاج تفاعل بين الفرد والبيئة، وربما أن للبيئة دوراً كبيراً في تشكيل شخصية الإنسان وسلوكه وتعامله مع سائر المخلوقات المحيطة به، فكل إنسان يؤثر ويتأثر في بيئته على حسب ما تحتويه هذه البيئة من محسوسات وعناصر، ولعلنا نلمس ذلك في أسلوب الشعراء الذين عاشوا في أكناف الصحارى والفيافي؛ حيث حاكوا بتجارهم مراثيات بيئتهم، وتفاعلوا مع صحرائهم وسمائهم، وتلالهم وجبالهم، وحيواناتهم وطيورهم، كما نلاحظ هذا أيضاً في أسلوب الشاعر الحضري، الذي عاش في بيئة ساحلية؛ فتطرق إلى ما فيها من معالم حضرية، ومن هنا يمكن القول: إن الشاعر يعبر عما يراه ويشاهده، ويتأثر بما في مجتمعه من أحداث وشخصيات ومحسوسات.

وبناءً على ما سبق يمكن القول: إن الأدب والمجتمع لا ينفك أحدهما عن الآخر، وإن الأدب الناجع هو المعبر عن أحداث عصره، والمصور لوقائع بيئته، والأدب لا يستمد جماله من خلال أسلوبه ولغته فحسب، وإنما يستمد قيمته كذلك من خلال صدقه في التعبير عن قضايا الناس، والإفصاح عن أحزانهم وأفراحهم.

فإنَّ الشاعر الحق هو ذلك المبدع الذي يسعى عن طريق شعره. إلى القيام بدورٍ فاعل في التعبير عن قضايا المجتمع الذي يعيش فيه؛ مبرزاً الظواهر الاجتماعية الإيجابية مع بيان آثارها الحميدة، وعرض الظواهر السلبية بأسلوبٍ متميز، راصداً لها حلولاً ناجحة؛ للارتقاء بالفرد والمجتمع إلى حياة أفضل.

والتأمل لمسيرة الشعر العربي -على اختلاف عصوره- يجد أن قيمة المجتمع بارزة، وأن صورته حاضرة، وأن الشعراء قد عبروا عن القيم المجتمعية وصوروا الحياة التي عاشتها جماعات الناس في البدو والحضر، "فالشعر العربي لم ينسحب ولم يهرب من الحياة، بل كان يرافقها في السلم والحرب، وكان الشاعر يرى من واجبه أن يشارك في أحداث مجتمعه" (راغب، د.ت، ص 194)، وقد تجلَّى هذا الأمر بوضوح في تجارب البغاء، وهو شاعر عباسي عاش في مجتمع مليء بالعلاقات، والقيم، والمظاهر، والوقائع الاجتماعية، فعبّر عنها، وتفاعل معها، شأنه في ذلك شأن شعراء آخرين، استطاعوا أن يوظفوا موهبتهم في التعبير عن قضايا قومهم، وأن يسخروا شعرهم لأحداث مجتمعاتهم، فالشعر هو نتاج الشاعر مع بيئته.

على أن هذا البحث يقوم على تحليل النصوص الشعرية التي قالها البغاء في التعبير عن المجتمع وتجلياتها، ويقوم تحليل هذه النصوص على الفنيات اللغوية والبناء الأسلوبي؛ تحليلًا يعتمد بشكل أساسي على مستجدات النقد المعاصرة، التي تسبر أغوار النصوص، وتتعلم في بنيتها الداخلية؛ بحثًا عن الدلالات الخفية، والمعاني الكامنة.

المبحث الأول: صورة العلاقات الاجتماعية في شعر البغاء

الأدب والمجتمع كلاهما مرتبط بالآخر، والأديب ابن المجتمع، يدعو إلى الإيجابيات، وينقِر من السلبيات، ويصور بأدبه علاقاته العامة والخاصة مع غيره من أفراد المجتمع العباسي، وفي شعر البغاء وردت صورة تلك العلاقات الاجتماعية بشكل واضح؛ حيث صوّر علاقته بالأمراء، ويبيّن كرمهم وكثرة عطائهم، كما تحدث عن المرأة مبيّنًا رقتها وجمالها، وصدّها وهجرها ودلالها، وكذلك تحدث عن علاقته بأصدقائه، مبيّنًا معاملته لهم، وعلاقته بهم، وفي هذا المبحث عرضٌ لهذه الصور التي أفصحت عن علاقات الشاعر الاجتماعية العامة والخاصة، وقد جاء المبحث في ثلاثة مطالب هي:

المطلب الأول: صورة الأمراء

كان البغاء كثير التردد على الأمراء ومجالستهم، وكان من شعراء سيف الدولة، ومقرّبًا منه، ومحبيّ له، وبما أنه كذلك فسيكون كثير الحديث عنهم يجالسهم، ودائم المدح لهم، والتقرب إليهم؛ طمعًا في نوالهم، ورغبة في عطائهم، على أن اتصاله بالأمراء لا يتعدّى مطالب الرزق، والرغبة في العطاء، إلا أننا نجد في ديوانه نماذج تنم عن موهبة أدبية في تصوير جلسائه من الأمراء. وذكر الثعالبي أن البغاء "كان في عنفوان أمره، وربعان شبابه متصلاً بسيف الدولة، مقيمًا في جملته، ثم تنقلت به بعد وفاة سيف الدولة الأحوال في وروده الموصل وبغداد، ومنادته بهما الملوك والرؤساء، وإخفاقه مرة وإنجاحه أخرى..." (الثعالبي، 1983: 293/1).

ويفهم من هذا النص أن البغاء كان ينادم الملوك، ويجالس الرؤساء، ويتقرب إليهم؛ بغية للعطايا، وحبًا في الهدايا، وكان الشاعر من أهل الطرف والظرف؛ يحبه من يجالسه؛ ومن هنا كثرت التجارب والمقطوعات التي تحدث فيها عن هؤلاء الأمراء، ومن هذه النماذج ما يأتي:

كتب البغاء رسالة إلى أبي تغلب بن ناصر الدولة بعد وفاة سيف الدولة الحمداني، وأرسل معها قصيدة شعرية قال فيها (البغاء، 1983، ص 49):

دَعَوْتُهُ فَأَجَابْتُنِي مَكَارِمُهُ
وَجَدْتُهُ الْغَيْثَ مَشْغُوفًا بِعَادَتِهِ
لَوْ فَاتَهُ النَّسَبُ الْوَضَّاحُ كَانَ لَهُ
إِذَا دَعَتْهُ مُلُوكُ الْأَرْضِ سَيِّدَهَا
وَلَوْ دَعَوْتُ سِوَى نُعْمَاهُ لَمْ تُجِبْ
وَالرَّوْضُ يُخْنِي بِمَا فِي عَادَةِ السَّحَبِ
مِنْ فَضْلِهِ نَسَبٌ يُغْنِي عَنِ النَّسَبِ
طُرًّا دَعَتْهُ الْمَعَالِي سَيِّدَ الْعَرَبِ

وصف الشاعر في هذه الأبيات الأمير أبا تغلب ناصر الدولة من خلال هذه الصورة الشعرية؛ حيث جعل المكارم إنساناً يجيب، واستعار لها الرد والإجابة، ونفى ذلك عن غيرها، كما أن الممدوح مثل المطر، وهذا كناية عن سرعة إغاثنه للملهوف، وما يوجد به الممدوح، والشاعر جعل الكرم عنواناً لطيب الأصل، كما وصف ممدوحه بأنه سيد العرب جميعاً، ولعل طمع الشاعر في نوال ممدوحه جعله يبالغ في مدحه، ويسمو به فوق منزلته.

الرسالة الأدبية في عمومها، والشعرية على وجه الخصوص مكوّنة من مرسل ومتلق، ومن ثم تختلف وجهة نظر المتلقين في فهم الرسالة الملقاة إليهم، «وإذا كان المتخاطبون ينطلقون في كل عملية تواصلية من معطيات متعارف ومتفق عليها هي بمثابة افتراضات؛ حيث تشكل هذه الافتراضات الخلفية التواصلية الضرورية لتحقيق النجاح في عملية التواصل، وهي محتواة ضمن السياقات، والبنى التركيبية العامة، فالشاعر كذلك لا يُبدع من فراغ، بل يراعي مجموعة من القواعد، تضمن التجاوب مع نصه...» (مشتة، 2014، ص 234).

وعلى الرغم من ذلك يمكن تحليل هذه الأبيات تحليلًا بنويًا، فنقول: من حيث المستوى الدلالي، يصف الشاعر شخصية ناصر الدولة، ويبين أنها تستجيب لنداء الكرم، باعتبار هذه الصفة متأصلة فيه، وكامنة في نفسه؛ ومن ثم فقد استحق أن يُشَبَّه بالغيث، الذي هو رمز الخير والعطاء، كما يوضح الشاعر قوة هذه الشخصية وعظمتها؛ وأن فضلها يغني عن النسب الشريف، فأفعاله أسوى من الانتماء القبلي والعري، ومن هنا كان ناصر الدولة سيد الملوك وليس سيد العرب فقط!

ومن حيث المستوى النحوي اتسمت الأبيات بجمل تقريرية معبرة عن مدح هذا الرجل، فالأفعال (دعوت- أجابتي- وجدته- فاتته) تعبر عن دوام العلاقة بين الممدوح والشاعر واستمرارها، وكأن في هذا إحياء بدوام الحوار بينهما، أضف إلى ذلك أن أسلوب الشرط (لو فاتته...) يوحي بأن الفضائل التي اتصف بها الممدوح قد أغنته عن القيم الأخرى.

ومن حيث المستوى البلاغي فقد جاء في الأبيات تشبيه وتشخيص وتكرار، أما التشبيه ففي قول الشاعر: (وجدته الغيث مشغوقاً بعادته)، وفي هذا إشعار بأن الممدوح سخي وكرم بطبعه. أما التشخيص ففي قوله: (أجابتي مكارمه) وكأن المكارم إنسانٌ يستجيب ويلبي ما يطلب منه! أما التكرار فيمكن في إلحاح الشاعر على فكرة العطاء والكرم، وكأنها صفة متأصلة في الممدوح، ولا يخفى أن التشخيص «ليس عملية تبديل، بل تقنية تخضع لتحويل رمزي معين، فالتشخيص في الشعر يكمن في قوة العاطفة، ويعبر عن القدرة الثقافية». (الخفاجي، 2023، ص 273).

ومن ثم يمكن القول بأن «تحليل القصيدة من منظور الشعرية يتمثل في شرح ما يدخل في التوقعات العرفية التي تجعل اللغة الشعرية مشدودة لأهداف ووظائف مختلفة عن اللغة العادية وتبين كيفية إسهام هذه التوقعات أو الأعراف في مضاعفة تأثير الوسائل الشكلية والسياقات الخارجية المتمثلة في النص الشعري» (فضل، 1998، ص 34).

وكذلك وصَفَ الشاعرُ أبا علي الحسين بن أبي جعفر عميد الجيوش ونائب بهاء الدولة على العراق، بعد نجاحه في ضبط الأمن في العراق، بقوله (البغاء، 1983، ص 111):

سَأَلْتُ زَمَانِي بِمَنْ أَسْتَغِيثُ
فَقَالَ: اسْتَغِيثْ بِعَمِيدِ الْجِيُوشِ
فَنَادَيْتُ مَالِي بِه حَرَمُهُ
فَجَاوَبَ حَوْشِيَّتٌ مِنْ دَا وَحُوشِي

رَجَاؤُكَ إِيَّاهُ يُذْنِكُ مِنْهُ وَلَوْ كُنْتُ بِالصِّينِ أَوْ بِالْعَرِيشِ
نَبْتُ بِي دَارِي وَفَرَّ الْعَبِيدُ لَدُ وَأَوْدَتْ ثِيَابِي وَبَعْتُ فُرُوشِي

استخدم البغاء في هذا النص آلية الحوار الذي دار بين الشاعر والزمن. حيث سأل الشاعر بمن يستغيث، فجاء الجواب على طريقة الاستعارة استغث بعميد الجيوش، وذلك في تجسيد الزمن بإنسان يحاور، ويجب على تساؤلات الشاعر بإجابة محددة، والاستفهام هنا أفاد التصور؛ حيث صار عميد الجيوش مستغاثاً به عند الفزع، كما أن استغاثته الإنسان بعميد الجيوش، تجعل المرء قريباً منه مهما بُعد مكانه، وهذا كناية عن نجده، وسرعة إغاثته للملهوف.

وتكنيك الحوار وسيلة أسلوبية يتكئ عليها الشاعر منذ القدم وحتى العصر الحديث؛ ذلك أن الحوار «ظاهرة من الظواهر الفنية التي ارتكزت عليها القصيدة العربية... وأصبح الحوار بصفة عامة والحوار الدرامي بصفة خاصة من البنى الفنية التي التفت إليها النقاد والباحثون في الوطن العربي... وهو قول يفترض متكلماً ومخاطباً، ويتضمن رغبة الأول في التأثير في الثاني بشكل من الأشكال...» (الصغير، 2019، ص 1).

وليس بخاف أن الشاعر أنزل ممدوحه منزلة لا تنبغي لمخلوق، ولكن هكذا يهيم الشعراء في أودية الملق والسؤال؛ فهو يجعل مجرد الرجاء سبباً مدنياً له من ممدوحه ولو بعدت بينهما الشقة، ومهما تمجّل في التخرّيج فإنّ الذم لا مناص عنه. وإذا تعمقنا في البناء الأسلوبي والتعبيري لهذه الأبيات سنجد ما يأتي:

السؤال والاستفهام في قول الشاعر: (بمن أستغيث)، وهو سؤال يعكس حالة الحيرة والقلق المخيمة على نفسية الشاعر، وكأنه يائس من الحصول على الجواب المفيد، فجاء سؤاله يعكس حاجته الماسة إلى النجدة المنشودة؛ حيث يعرض البغاء سؤاله الذي يلح في طلبه وإجابته، ثم يأتي الجواب بعد ذلك بعد إلحاح وطلب. الرجاء والتوسّل؛ وذلك في قوله: (رجاؤك إياه يُذْنِكُ مِنْهُ)، وهذا الرجاء يظهر الأمل في الحصول عليه رغم كل المعوقات والموانع.

التباين والتضاد؛ ويظهر ذلك جلياً في قوله: (نبت بي داري وفرّ العبيد) ويعكس هذا التباين حالة التناقض والاختلاف بين الاستقرار الذي فقدته الشاعر والتشتت الذي يعانيه. الإيحاء الرمزي؛ ويظهر هذا في قوله: (وأودت ثيابي وبعثت فروشي)؛ إذ استخدام (الثياب والفروش) رمز لفقدان الكرامة، وعدم الحصول على الاستقرار بعيداً عن الرجل الممدوح.

ومن ثم يمكن القول إن لغة الشاعر نقلت لنا تجربة حسية، وصورة حية لهذا الممدوح، وهو عميد الجيوش، الذي صوّره ملائماً لمن أراد أن يستغيث به، وملجأ لمن أراد الاحتماء به، حتى لو كان المستغيث في الصين، أو في العريش، وفي هذا إشارة قوية، ودلالة واضحة على سرعة استجابة الرجل إلى من استغاث به، وتلبية لمن احتسّى به، أو لجأ إليه، وفي هذا التصوير نلاحظ مشهداً درامياً؛ إذ إن القصيدة الشعرية في عمومها تقوم «في الأساس على الأسلوب الدرامي، الذي يتجلى فيه أساساً تعدّد الأصوات والمستويات اللغوية، وترتفع درجة الكثافة نتيجة لغلبة التوتر والحوارية» (هنيدي، 2015، ص 47).

ومن هذه التجارب الشعرية التي تحدث فيها البغاء عن أهل السياسة والرياسة تلك المقطوعة التي رثى فيها أبا اليقظان عمار بن نصر، وفيها يقول (البغاء، 1983، ص 117):

أَمَرُ بِدَارِ عَمَارِ بْنِ نَصْرِ فَأَمْنَحُهَا التَّحِيَّةَ وَالْمُدُّوعَا
وَأُسْتَجِي رِبَاهَهَا أَنْ يَرَانِي بِهَا حَيًّا وَقَدْ أَوْدَى صَرِيْعَا
وَكُنْتُ بِهَا أَرَوُّ الْعَيْشَ غَضًّا بِلَبْلَبَةٍ وَأَنْتَجِّعُ الرِّبْعَ غَا

فتغمزني سَحَابَهَا أَنَسِرَ كَاثِبًا وتوسَّعُني أَهْلَتُهَا طُلُوعًا
فليت كَمَاهَا عَشْنَا جَمِيعًا وحمَّ جَمَاهُ مَتْنَا جَمِيعًا

يقف الشاعر في هذه الأبيات على ديار عمار بن نصر باكيًا متذكرًا ما كان بينه وبين صاحبها من صلوات قوية، ومجالس ممتعة، وهنا تفيض عيناه حزناً؛ لأنه لا يجد فيها أصحابها، ولا يرى بها أهلها، فيستحي أن تراه الدار حياً وقد أودى الأحباب صرعى وموتى، ويتذكر ما كان بينه وبين عمار بن نصر من عيش طيب وصحبة قوية، ولما لم يجد بدءاً من هذه الذكريات القاتلة، والحنين إلى الماضي الجميل؛ يقول: ليتنا متنا جميعاً؛ حتى يجتمع بعضنا ببعض في دار الخلود، ولم أعش وحيداً فريداً بعيداً عن أهل الدار وأصحابها.

ويتجلى في هذه المقطوعة حزن في قلب الشاعر ونفسه؛ حيث جعل من الدار إنساناً له مشاعر وأحاسيس، يبث إليه شكواه وأحزانه، على ما كان من أيام الصحبة والمودة بينه وبين المرنى، ومن ثم يلقي التحية والسلام على هذه الدار التي كانت تجمع بينهما في الأيام الخوالي، ويمكن إبراز السمات الأسلوبية لهذه الأبيات من خلال من يأتي:

أولاً: اللغة والأسلوب؛ جاءت الأبيات في لغة مباشرة، تعبر عن مشاعر إنسانية دون تعقيد، مما جعل الصورة واضحة الرسالة والمعنى؛ ومن هنا استخدم الشاعر مفردات دالة على الحنين والرثاء؛ مثل: (أمر- أستحي- الدموع- صريع...) تحمل هذه المفردات دلالات شعورية تشير إلى الألم والحنين.

ثانياً: الصورة الفنية والأساليب البلاغية؛ ظهر في هذه الأبيات تشبيه واستعارة وكناية، فالتشبيه يبرز في قوله: (فتغمزني سحابتها انسكاباً)؛ حيث يصور المكان كالسحاب الماطر، الذي يفيض بكرمه وعطائه، وفي هذا انعكاسٌ للحياة التي كان يعيشها الشاعر، والاستعارة في قوله: (وأستحي رباه أن يراني)؛ وهي استعارة مكنية توحى بتشخيص المكان، وكأن هناك تفاعلاً بين الشاعر والمكان؛ فكلاهما يشعر بالآخر. أما الكناية ففي قوله: (وأنتجع الربيعا) وهي كناية عن تعلق قلب الشاعر بالمكان، والتفاعل المستمر بينهما.

ثالثاً: التكرار والإيقاع؛ فالتكرار تجلّى في أفعال كثيرة، مثل: (أمر- أرود- أنتجع- تغمزني- توسعني) ولعل هذا التكرار يدل على عدم الاتياع النفسي؛ نتيجة التنقل المستمر غير المنقطع، أما الإيقاع الداخلي فقد تجلّى في الجناس بين كلمتي (طلوعاً- ربوعاً).

رابعاً: الشعور والجو النفسي؛ هذه الأبيات تمثل حالة حنين وشوق إلى الماضي بكل تفاصيله، وحزن على فقدان المكان الذي تعلق القلب به، وعندما يمتزج الحزن بالحُب يظهر الشاعر احتراماً للمكان حتى في غياب الأحباب والأصحاب. وفي مقطوعة أخرى يتحدث عن سيف الدولة، فيذكر فيها انصراف الأمير من بعض الغزوات، فيقول الشاعر (الببغاء، 1983، ص 137):

كَأَنَّمَا أَذْخَرَ الرَّحْمَنُ مَعْظَمَةً دُونَ الْمَلُوكِ لِسَيْفِ الدَّوْلَةِ الْبَاطِلِ
رَأَى أَكْرَمَهُمْ فِي الْخَيْرِ إِنْ ذُكِرُوا وَصُمًّا وَأَفْضَلَهُمْ فِي الْقَوْلِ وَالْعَمَلِ
فَهَرَّهْ وَطُيْبَا الْأَسْثِيَّافِ مُعْمَدَةً وَاسْتَلَّهْ غَيْرَ مُنْشَوِّبٍ إِلَى الْقَلْبِ
حَتَّى غَدَا الدِّينُ مِنْ بَعْدِ الْعُبُوسِ بِهِ جَذْلَانِ يَزْفُلُ مِنْ نَعْمَاهِ فِي حُلِّ
فَلَوْ تَكَلَّمُ فِي حَالٍ وَقِيلَ لَهُ: مَنْ خَيْرُ هَذَا الْوَرَى؟ لَمْ يُسَمِّ غَيْرَ عَلِيٍّ

يمدح الشاعر سيف الدولة الحمداني؛ حيث يذكر أن الرحمن عز وجل قد أذخر له معظمة الملوك، ورآه أكرمهم وأحسنهم فضلاً وقولاً وعملاً؛ وأن الدين قد انتصر في عهده، وتمكّن في حكمه، وأصبح في حلل جذلان فرحاً، حتى لو سُئل: من

خير هذا الوري؟ سيقول: إنه علي، يعني سيف الدولة الحمداني؛ لأنه استطاع أن يحكم بالعدل، ويصدق في القول والفعل، ومن هنا استحق أن يمدحه الشاعر، ويثني على أخلاقه وشماله، وبطولاته وانتصاراته على عدوه. ومن يتأمل في البنية الداخلية للأبيات السابقة يجد أنها تعتمد على التراكيب المتوازنة، والجمال الاسمية؛ ففي كلمتي (كأنما- لو) انعكاسٌ للأسلوب التأملي الذي يبرز أهمية الممدوح ودوره في الأحداث، كما أن هذه الأبيات زخرت بالجمال الاسمية بصورة واضحة، وهذه الجملة تدل على الثبوت والدوام، وكأن هذه الصفات ملازمة لسيف الدولة وتمكنة من شخصيته. ومن هنا يمكن القول: إن الأبيات تحمل رسالة واضحة عن تمجيد القيم النبيلة المتمثلة في الكرم والشجاعة، واستطاع الشاعر من خلال أبياته أن يعبر عن عظمة الشخصية الممدوحة، وأن يقدمها باعتبارها رمزاً للقيم الرفيعة والفضائل الإنسانية.

المطلب الثاني: صورة المرأة

إن صورة المرأة في الموضوعات الشعرية كثيرة، لا حصر لها، من حيث بيان صورتها، وهيتها، وجمالها، ودلالها، وقد أبرز الشعراء مدى تعلقهم بها، واشتياقهم لها، وموضوع المرأة "يستهوئ أرباب القلم، وغيرهم، من أهل الفن على مر العصور، والكتابة في هذا الموضوع مهما كثرت، وتنوعت، لا تستوفي جوانبه، ولا تلم بكل أقطاره، وليس هذا عن تقصير في الرؤية والمعالجة، ولكن لأن المرأة سرٌّ لم يُكشف للرجل بعد" (عبدالله، 1995، ص 7).

ومن هنا هام الشعراء فيها عشقاً ووصفاً، وصوروا وخزات الحب، وغصات الهجر، وألم الفراق، ولذة الوفاق، من منطلق أن الصورة -في هذا السياق- هي رسم للملامح العامة والخاصة، وتحديد لكيفية تقديم المرأة في نص أدبي معين (واصل، والمحفلي، 2021).

وعلى الرغم من أن للمرأة مكانة كبيرة في قلوب الشعراء والأدباء فإنها «محاطةٌ بمحاذير شتى، في المنزل وخارج المنزل، وإن حدث خطأ ما من قبلها فإنها ستدفع حياتها ثمناً له، إن ضمان مصير آمن ومستقرّ مشروط بالتزام الذات بالقوانين والشروط الذكورية، فحركاتها وقراراتها البسيطة والمصيرية خاضعة لشروط المركز المذكور، وإن خرقتها فإنها تحتاج إلى الشجاعة لتتحمل تبعات ذلك الخرق...» (واصل، 2019، ص 23).

وفي شعر البغواء جاءت أغلب التجارب لتصوير المرأة في حالة الهجر والصدى، وكيف أن لصدها غصةً على نفسه، وحرقةً في قلبه، ومن هذه النماذج ما يأتي: قوله واصفاً جمال المرأة متحدتاً عنها بصيغة المذكر (البغواء، 1983، ص 105):

وَمَهْفَهْفٍ لِمَا اكْتَسَبَتْ وَجَنَائْتُه	حُلَّالِ الْمَلَاخَةِ طُرُزْتُ بَعْدَارِهِ
لِمَا انتصرتُ على عَظِيمِ جَفَائِهِ	بِالْقَلْبِ كَانَ الْقَلْبُ مِنْ أَنْصَارِهِ
كُمُلْتُ مَخَاسِنُ وَجْهِهِ فَكَأَنَّمَا اقْ	تَبَسَّ الْهَلَالُ النُّورُ مِنْ أَنْوَارِهِ
وَإِذَا أَلْسَجَ الْقَلْبُ فِي هِجْرَانِهِ	قَالَ الْهَوَى لَا بُدَّ مِنْهُ فِدَارِهِ

يصف البغواء في هذه المقطوعة المرأة بأنها مهففة أي: ضامرة البطن، دقيقة الخصر، تسلب الأنظار، وتأسر العقول، فعندما اكتست خدود تلك المرأة بالملاحة والنضارة؛ طُرزت بعدارها؛ أي: أن تلك المرأة قد تزينت بالحسن، وتطور جمالها أكثر بشعيرات برزت على وجنتها؛ فازدادت جمالاً ورقة وحلاوة، ثم يبين الشاعر في البيت الثاني أنه انتصر على جفاء محبوبه وقسوته، بقلب يحمل حباً حقيقياً، وإخلاصاً قوياً، فقد كان القلب وسيلة الانتصار على جفاء المحبوبة رغم كثرة هذا الجفاء وطول مدته.

وتكتمل صورة جمال تلك المحبوبة في البيت الثالث؛ حيث يبين البغواء أن جمالها قد اكتمل، وأن الهلال رمز الجمال والضياء يقتبس النور من بهاء المحبوبة ونورها، وتعد هذه الصورة من صور التشبيه المقلوب؛ إذ لم يبين أن محبوبته اقتبست نورها من الهلال، بل جعل الهلال هو الذي يقتبس النور من محبوبته، ثم يأتي البيت الرابع لإبراز التناقض بين القلب والهوى؛ إذ القلب يرغب في الفراق والهجر، والهوى يلح في طلب اللقاء الذي لا يمكن الاستغناء عنه؛ ومن هنا كان على القلب أن يصبر على الجفاء، ويداري الحب؛ حتى ينتصر على المحبوبة القاسية وجفائها المستمر.

ويمكن إبراز القيم الجمالية في الأبيات من خلال ما يأتي:

أولاً: جمال التصوير الفني: استطاع الشاعر أن يصف المرأة في صورة ناطقة حية؛ حيث اكتست وجناتها بحلل الملاحاة والحلاوة، وكأنها ترتدي ثوب الجمال المزين بالدلال والكمال؛ إذن فصورة المرأة غنية بتفاصيل جمالية كثيرة، ومن ثم يصفها الشاعر بالهلال، في علوه وضياؤه وبهائه، ولا يكتفي بذلك بل جعل المحبوبة مصدرًا لجمال الهلال وضياؤه؛ ومن هنا يحدث التفاعل بين القلب والهوى؛ حيث يظهر القلب عنصرًا أساسيًا في العلاقة بين المحبوبة والشاعر.

ثانيًا: جمال الأسلوب والتركيب البلاغي: اتسمت الأبيات بالتوازن في الجمل والتراكيب؛ وذلك مثل: (بالقلب كان القلب من أنصاره)؛ فالقلب هو رسول الغرام، وموطن الهيام، ومن هنا ألح الشاعر على ذكره وتكراره، ومثله أيضًا: (وإذا ألح القلب في هجرانه...) استخدام الشرط الذي يعكس الصراع الداخلي بين العقل (الهجر) والعاطفة (العودة)، وكذلك في: (لما انتصرت على عظيم جفائه) يعكس لنا التحول الدرامي من الهجر والجفاء إلى العودة واللقاء.

ومن هنا جاءت الأبيات الشعرية لتعبر عن الحب بأسلوب مفعم بالحيوية والبلاغة، اعتمد فيها الشاعر على أسلوبه المؤثر، فالجمال في النص ليس في وصف المحبوبة فقط.

ومن خلال هذه الأبيات نعلم أن البغواء يجسد قصة حب تخللتها فترات من الجفاء والفراق والانتصار على هذا الجفاء بالصبر والتحمل؛ ومن ثم يصف المحبوبة بجمال لا يُضاهى، ويعترف بأن الحب هو الذي يجبر القلب على الصبر والتحمل؛ لأنه لا يستطيع أن يتخلى عن المحبوبة أو أن يتركها.

ومن الحديث عن المرأة ووصفها هذان البيتان اللذان يقول فيهما (البغواء، 1983، ص 74):

لَقَدْ عَزَّ العَزَاءُ عَلَيَّ لَمَّا تَصَدَّيْ لِي لَتَقْتَلَنِي الصُّدُودُ
إِذَا بَعْدَ الحَبِيبِ فكلُّ شَيْءٍ مِنَ الدُّنْيَا وَلَدَتْهَا بَعِيدُ

تتجلى من خلال البيتين صورة حزينة؛ حيث يعبر فيها البغواء عن قسوة المحبوبة وتأثير صدها على قلبه ونفسه؛ فقد بين أنه قد عرَّ العزاء على نفسه، وأن الصبر وتحمل المصيبة قد أصبح شاقًا على قلبه، فلا يستطيع التخفيف عن نفسه بسبب ما يعانیه، ومن هنا بين أن بُعد الحبيب وهجره إذا تحقق؛ نتج عن ذلك أن دنياه كلها تفقد لذتها، وتكثر معاناتها، وأن كل ما يجد فيه متعةً ويحقق منه لذةً قد أصبح بعيدًا عنه؛ لأن الحبيب الذي يضيفي على الحياة معنى قد ابتعد!

وإذا أردنا أن نقف على البيتين وقفة بنيوية فيمكن أن نقول: إن البنية الأساسية لهذه الصورة تعتمد على التوازي بين حالتين: الحزن والألم؛ بسبب الصدود والهجر، وهذا ظاهر في البيت الأول، والشعور بفراغ الدنيا؛ بسبب بعد الحبيب وخلو الدنيا منه، وهذا التوازي يوضح الفكرة الأساسية للبيتين. ويربط بينها وبين المشاعر الشجية الطاغية على نفس الشاعر.

المستوى الدلالي: البيت الأول يعبر عن الحزن الناتج عن الفراق والهجر؛ حتى أصبح العزاء أمرًا مستحيلًا، والبيت

الثاني يتوسع في بيان أثر هذا الفراق؛ حيث يصبح كل شيء في الدنيا بلا فائدة ولا قيمة؛ بسبب بُعد الحبيب.

المستوى التركيبي: استخدم الشاعر جملة شرطية أداها (إذا) في قوله: (إذا بعد الحبيب...) وفي هذا تأكيد على فكرة الهجر، وكأنها واقع لا مرد له؛ مما يعكس حالة اليأس المخيم على قلب الشاعر، كما استخدم أيضًا الجملة الاسمية في قوله: (فكل شيء من الدنيا...) للتأكيد على أن الدنيا بعد فراق الحبيب لا قيمة لها، وفقدان لذتها أمر دائم ومستمر.

المستوى الموسيقي: جاء البيتان على بحر الطويل، (فعولن فعولن فعولن مفاعيلن) في كل شطر، وهو من البحور الطويلة، التي تمنح الشاعر فرصة لكي يعبر عما في نفسه من حزن أو فرح، أو سعادة أو شقاء، كما اختار البغاء قافية رويها دال مضمومة وهي تضيف نغمة حزينة تناسب السياق وتؤيده، ومن هنا يمكن القول بأن «الإيقاع الخارجي يتولد عن البحر الشعري، والقافية، والوزن، بينما الإيقاع الداخلي يقوم على التدوير، التكرار، الاتساق، الانسجام، التصريع، النبر، ومكونات فنية أخرى» (باوية، 2024، ص 224).

ومن خلال البيتين، يمكن القول بأن البغاء جسّد صورة المرأة في تجربة شجية؛ نتيجة الهجران والصدود، فلا طعم للحياة إذا بُعدت المحبوبة، ولا مذاق لمتاع الدنيا إذا هجرته؛ ومن هنا يصبح العزاء على نفسه شاقًا. ويغيم إحساس الفراق على قلب الشاعر؛ حيث يبين في مقطوعة أخرى أثر هذا الهجر على نفسه، فيقول (البغاء، 1983، ص 126):

أوليس من إحدَى العَجَائِبِ أَنَّنِي فَأَرَقْتُهُ فَحَيُّتُ بَعْدَ فِرَاقِهِ
يَا مَنْ يُحَاكِي الْبَدْرَ عِنْدَ تَمَامِهِ ازْحَمُ فَتَى يَحْكِيهِ عِنْدَ مَخَافِهِ

يتحدث البغاء في هذين البيتين عن دهشته وشدة غرابته من بقاءه على قيد الحياة بعد أن هجرته المحبوبة وصدت عنه، ففراق الحبيب قد يؤدي إلى الموت؛ غير أنه ظل حيًا بعد فراقها، وهذا من عجائب الأمور في نظر الشاعر، ثم يخاطب تلك المحبوبة في البيت الثاني ويصفها بأنها تشبه البدر عند تمامه، ومن ثم يطلب منها أن ترحمه، كما يصف نفسه بأنه يشبه البدر عند محاقه أو عدم اكتماله، وفي هذه الصورة استعارة واضحة؛ حيث يشبه نفسه بالمحاق الذي لا يكاد يُرى، وهذه الصورة تتحقق عند غياب المحبوبة وصدها عنه.

وإذا أمعنا النظر في هذين البيتين سنجد أن الشاعر يقدم لنا صورة شعرية في كيفية التعبير عن المرأة، ويكمن هذا الأمر في النداء الممتد في البعد (يا من يحاكي)، وفي عموم المنادى، وفي تحويل صيغة المؤنث إلى صيغة المذكر، وفي تكرار الفعل (يحاكي- يحكي) وفي التعبير عن المشابهة بالمحاكاة، وفي التقابل بين الكمال والنقص في حالة كون البدر تامًا وكونه محاقًا، وفي التودد في الطلب في قوله: (ارحم) وفي جعله المتكلم يعدل عن ذكر اسمه المعرفة إلى التعبير عنه بتجريده وتبعيده في النكرة: (فتى)، وفي تكرار الزمن في الظرف (عند) مرتين، وفي توحيد المحب والمحبوب في عنصر واحد؛ وهو: البدر، لكن في حالتين له مختلفتين: البدر وهو ذاهب للكمال وتمام النور، والبدر وهو ذاهب في النقص وغياب النور، وهذا التصوير قد نقل لنا طريقة جديدة في تصوير المرأة، وفي التعبير عن حب الشاعر لها وقربه منها؛ وذلك عن طريق اللغة والأسلوب، والمفردات والتراكيب، التي جعلها الشاعر أداة سخرها في نقل إحساسه وتصوير فكرته.

ومن هنا نعلم أن الشاعر يجسد صورة المرأة ليعبر عن حالته النفسية تجاهها، ويبين أنها سبب في سعادته وتعاسته، حتى إن ظل حيًا بعد فراقها؛ فإنه يبقى غير مرئي كالمحاق الذي لا يكاد يُرى! ثم بين أثر هذا الهجر، فيقول (البغاء، 1983، ص 124):

حَصَلْتُ مِنَ الْهَوَى بِكَ فِي مَحَلٍّ يُسَاوِي بَيْنَ قُرْبِكَ وَالْفِرَاقِ
فَلَوْ وَاصَلْتُ مَا نَقَصَ أَشْيَايَ كَمَا لَوْ بُنْتُ مَا زَادَ أَشْيَايَ

يعبر الشاعر في هذين البيتين عن حالة من الحب تمكنت من شغاف قلبه؛ حيث يصف مشاعره تجاه محبوبته بطريقة متوازنة بين حالتي القرب والبعد، فيبين في البيت الأول أنه وصل إلى حالة من الحب والهوى فأصبح في مكانة تجعل القرب والبعد شيئاً واحداً، وفي هذا إشارة إلى الحب العميق المتمكن من شغاف قلبه، ومن أحب بهذه الطريقة استوى عنده قرب الحبيبة وبُعدُها.

ويؤكد على هذه الفكرة في البيت الثاني؛ فيوضح أن المحبوبة لو واصلته واقتربت منه ما نقص اشتياقه لها، ولو أنها ابتعدت وصَدَّت عنه فلن يزداد اشتياقه، وفي هذا إشارة إلى الحب الصادق الدائم على كل الأحوال، سواء اقتربت المحبوبة أم ابتعدت؛ فالشاعر دائم الشوق، ودائم الحب.

ولعلنا نلاحظ من خلال النماذج السابقة أن صورة المرأة في شعر البيغاء جاءت تعبيراً عن حالة نفسية، وغصة قلبية، يعاني من آلامها؛ حيث سببت له المرأة حالة من التعلق القلبي بها، والعشق المستمر لها، فصوّر في أبياته شدة دلالها، وغاية صدها، ومنتهى هجرها، ومع كل ذلك فقد اتسمت المرأة في شعره بجمالها الفائق، ودلالها، كما نلاحظ أيضاً أن البيغاء يتسم في إحساسه وحيه باستعذاب الألم؛ حيث يبين في تجارب عدة أن بُعد المحبوبة يُحييه، وأن هجرها لا يؤثر فيه، بل إن حبه لها دائم ومستمر، سواء اقتربت أو ابتعدت؛ ومن هنا يمكن القول بأن البيغاء "يتصور نفسه دوماً مهجوراً مجفواً من المرأة التي يحب، فيتألم ويستمرئ هذا الألم، ثم يسعد إذا تمخضت هذه الآلام عن ثمرة شبيهة من إبداعه، ما كان له أن يتحصل عليها هائئ النفس ناعم البال" (عبدالله، 1995، ص 114)، ومن ثم يكون هجرها مفيداً له.

المطلب الثالث: صورة الأصدقاء

أصدقاء الإنسان هم جزء من حياته، يمثلون له ذكرياته الطيبة، وحياته السعيدة، والمواقف المؤثرة؛ ولذلك كان للصدقة حضور قوي في تجارب الشعراء، إذ يؤكدون على أن الصدقة قيمة إنسانية أساسية، تضفي على الحياة معاني خاصة، فهي ليست علاقة سطحية، بل هي رابطة روحية وعاطفية؛ ومن هنا كان لها حضور كبير في الجانب الأدبي، وكانت مصدر إلهام لكثير من الشعراء على مر العصور، وفي شعر البيغاء كانت الصدقة جزءاً من المجتمع، ومثلت صورها عاملاً مهماً من عوامل الإبداع لديه.

ولما كانت الصدقة بهذه الأهمية ألحّ البيغاء على تجسيد صورتها في حياته الخاصة، وكيف أن الصديق الوفي عملة نادرة لا يستطيع الإنسان تحصيلها إلا بعد مشقة وجهد؛ لأنه يكون رفيقاً في الحياة، شريكاً في طريق العلم والكفاح، والإبداع والنجاح، وقد جاءت نماذج الأصدقاء في شعر البيغاء بشكل واضح؛ فتارة يذكر جفاهم وفقدهم في وقت الشدة، وتارة يقارن أيامهم الماضية بأيامه الحاضرة، وتارة يشكرهم على حميد فعالهم، وفيما يلي عرض لبعض هذه النماذج، ومنها ما يأتي:

يتحدث البيغاء عن فراق الأصدقاء وجفاهم، ويذكرهم في سياق الحزن والألم؛ حيث يقول (البيغاء، 1983، ص 81):

أَسْتَدْعُ اللَّهَ قَوْمًا مَّا ذَكَرْتُهُمْ إِلَّا وَضَعْتُ يَدِي لَهَا عَلَى كَيْدِي
تَبَدَّلُوا وَتَبَدَّلْنَا وَأُخْسَرْنَا مَنِ ابْتَغَى سَبَبًا يُسْلِي فَلَمْ يَجِدِ
لَحَحْتُ ثُمَّ رَأَيْتُ الْيَأْسَ أَجْمَلَ بِي تَزَهَّاهَا فَخَصِمْتُ الشُّوقَ بِالْجَلْدِ

تدور هذه الأبيات حول الفراق، والتبدل، واليأس، ويعبر الشاعر فيها عن تجربة إنسانية مؤلمة تتعلق بفقدان الأصدقاء والأحبة، فيتحدث عن محاولته لإصلاح أموره وحياته؛ حتى يصل في النهاية إلى ما يخفف معاناته، وما يقتنع به؛ هروباً من اليأس والاستسلام، وفي هذا السياق يتكلم عن أصدقائه ورفقائه، ويذكر جفاهم وسوء أيامهم وأحوالهم، ولذلك استدع الله أيامهم، إذ إنه كلما ذكرهم ازداد يأسه، وكثر تشاؤمه، فقد تبدلوا وتغيروا، ومن هنا كان القبول بالواقع، والتسامح مع الظروف أفضل من الإصرار على استعادة ما قد فقد.

وتحمل هذه الأبيات الثلاثة العديد من التشبيهات والكنائيات التي تعبر عن المشاعر العميقة لدى البغواء، ففي قوله: (وضعت يدي على كبدي) و(خصمت الشوق بالجلد) إشارة إلى أن الألم الذي يعيشه ليس أملاً عادياً، وليست لحظة عابرة، بل هو جرح عميق، وألم متجذر، وقد اعتمد البغواء على فكرة التوازي بين التبدل والفراق؛ مما يعزز من فكرة أن دوام الحال من المحال، وأن التغيير في الحياة سنة وجودية لا يمكن تجنبها.

ومن هنا يمكن القول بأن الشاعر قد عبر عن الصداقة والأصدقاء في هذه الأبيات تعبيراً مؤثراً؛ إذ صورهم يتغيرون ويتبدلون، وأنه يستبدل اليأس بهم، ويفضل الحزن على بقائهم، ويؤثر الصبر والتجلد عن جفائهم وعدم بقائهم، وغير خافٍ أن في هذه الأبيات إشارة إلى حزن غائر في قلب الشاعر، وتشاؤم متمكن من نفسه؛ نتيجة هذا التبدل والتغير.

وفي مقطوعة أخرى يتحدث البغواء عن وفاء أحد أصدقائه، وعن هديته التي أعطاها إياه، فيقول (البغواء، 1983،

ص 106):

قَدْ جَاءَتِ الْبَغْلَةُ السَّفَوَاءُ يَجْلِبُ مِنْهُ	سَهَا الْبَرْقُ غَيْثٌ نَدَى يَهْمِلُ مَاطِرُهُ
عَرِيقَةً نَاسَبَتْ أَخْوَالَهَا فَلَهَا	بِالْعِتْقِ مِنْ كَرَمِ الْجَنْسَيْنِ فَاخِرُهُ
مَلَأَ الْحَزَامَ وَمَلَأَ اللَّبْدَ مُجْفَرَةً	يُرِيكَ عَائِهَا فِي الْحَسَنِ حَاضِرُهُ
لَيْسَتْ بِأَوَّلَ جَمَلَانٍ شَرِيتَ بِهِ	حَمْدِي وَلَا هِيَ يَا ذَا الْمَجْدِ آخِرُهُ
كَمْ قَدْ تَقَدَّمَهَا مِنْ سَابِحٍ بِيَدِي	عِنَائُهُ وَعَلَى الْجُوزَاءِ حَافِرُهُ

يتحدث في هذه الأبيات عن أحد أصدقائه بطريقة غير مباشرة؛ حيث يشكر أحدهم على بغلة أهداها إليه، ويقوم بوصف هذه البغلة وصفاً دقيقاً؛ فيعبر عن مشاعر الاعتراف بما تمتلكه تلك البغلة من صفات وخصائص، ففي البيت الأول يصفها بأنها سفواء؛ أي: عظيمة رشيقة سريعة، تُشبه في حركتها وخفتها هطول الغيث، على سبيل التشبيه التمثيلي.

ثم إنه يصفها في البيت الثاني بالعراقية، والأصالة في نسبها، وأصولها، وأحوالها، فهي نبيلة، أصيلة، عريقة، من سلالات مجد، وعز، كرم نسبها يجري في عروقه من كلا الجنسين: أبيها، وأمها، ثم يصفها في البيت الثالث بأنها ممتلئة بالحزام، واللبد؛ أي: أن جسدها قوي، صلب، متين، كما أنها مجفرة؛ أي: ممتلئة بالحوية، والنشاط، ويؤكد على هذه الأصالة، والقوة في البيت الرابع؛ إذ ليست هي البغلة الأولى التي اشتراها، وفاز بها، ولكنها سلسلة من بغال جيدة، قد امتلكها، كما أن صديقه ليس الصديق الأول، ولن يكون الأخير.

ويأتي البيت الأخير للتأكيد على أصالة هذه البغلة وقوتها أيضاً؛ حيث يشير البغواء إلى أن العديد من الخيول القوية قد سبقوها، ولكنها أعلى منهم منزلة؛ إذ إنها عندما تسير تكون (على الجوزاء حافره)؛ أي: أنها عندما تسير يكاد حافرها يلامس النجوم؛ كناية عن علوها وسرعتها الكبيرة.

والتأمل في الأبيات يجد أن البغواء قد اعتمد فيها على التصوير البلاغي والتشبيهات المتكررة؛ إذ يشبه البغلة بالبرق والمطر والارتفاع إلى الجوزاء؛ ومن هنا كانت كائناً أسطورياً يتجاوز حدود المتوقع.

وقد جعلت الباحثة هذه المقطوعة ضمن الحديث عن صورة الأصدقاء؛ لأنه يمكن تأويل (البغلة) على أنها رمز لصديقه صاحب الهدية، ولا سيما أن البغواء قد وصفها بالأصالة، والقوة، والعزة، والسرعة، وهي صفات يتصف بها الإنسان الذي يحق له أن يكون صديقاً وفيّاً، وصاحباً مخلصاً، فالشاعر قد رمز إلى صديقه بتلك البغلة على سبيل التشبيه الضمني؛ فكلاهما عريق أصله، كريم نسبه، قوي الشكيمة، جميل المحيّا، سامق المكانة، عزيز النفس.

وفي سياق آخر يتحدث الببغاء عن العيد، وأنه يذكره بما مضى من عهد إخوانه وأحبابه، يقول (الببغاء، 1983، ص

:173)

مَنْ سَرَّهَ الْعَيْدُ فَمَا سَرَّنِي بَلْ زَادَ فِي هَمِّي وَأَشْجَانِي
لَأَنَّهُ ذَكَّرَنِي مَا مَضَى مَنْ عَهْدِ أَخِيَّ وَإِخْوَانِي

يعبر الببغاء في هذه التجربة عن مشاعر الحزن والأسى التي تخيم على نفسه في مناسبة العيد الذي يمثل عامل السرور والسعادة، ومع كونه كذلك فإنه يذكر الشاعر بهمومٍ وأحزانٍ كثيرة؛ إذ يذكره بالماضي الذي عاشه مع أحبابه وأصدقائه وإخوانه، الذين لم يعودوا موجودين معه الآن لفراقهم أو موتهم، ومن هنا كان الفرح الجماعي المصاحب للعيد عامل حزن، وأسى يخيم على قلب الشاعر ونفسه.

وفي البيتين تقابل بين السرور وعدمه؛ وذلك في قوله: (سره العيد)، (فما سرنى) وإثبات سرور العيد يشير إلى الفرح والسعادة، ونفي هذا السرور يفيد الحزن والتعاسة، وفي هذا التقابل تأكيد على وقع الحزن في نفس الشاعر، وسيطرة الإحساس بالقلق على قلبه، كما أن تكرار (سرّ) يبرز فكرة التناقض بين مشاعر الببغاء الحزينة، ومشاعر الآخرين السعيدة، كما أن في تعبير (زاد همي وأشجاني) استعارة مكنية؛ حيث شبه العيد بإنسان يزيد الهموم والأحزان؛ مما يعكس كيفية تأثير هذه المناسبة على نفسه وقلبه.

ومن هنا كان العيد الذي هو مصدر الفرح مصدرًا للحزن والقلق لدى الشاعر؛ إذ إنه يذكره بعهد إخوانه وأصدقائه الذين فرّق الدهر بينهم، وحال الموت بين لقائهم.

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن الببغاء كان وقيًا في صداقته، مخلصًا في حبه لإخوانه وأحبابه؛ فبينما يفرح الآخرون في الأعياد والمناسبات السعيدة، فإنه يحزن لبعده عنهم، وفراقه لهم، وإن كان الشاعر قد ذكر أن أصدقائه في النموذج الأول يتغيرون ويتبدلون، فقد وصف بعضهم بصفات العزة والقوة والأصالة في النموذج الثاني، وكذلك حزن لبعدهم، وتآلم لفقدهم، وتجرع قلبه الأسى بعد موتهم أو فراقهم، فلا يجد في العيد إلا ذكرى أليمة بدونهم كما جاء في النموذج الثالث.

المبحث الثاني: صورة القيم الاجتماعية في شعر الببغاء

عاش الشاعر العربي منذ القدم مع أحداث الأمة، ووقائع المجتمع، يتحدث عن القيم الاجتماعية الماثوثة بين الناس؛ تشجيعًا لها، ودعوة الناس للتخلق بها، وفي ديوان الببغاء جاءت تجارب عدة تناولت هذه القيم الاجتماعية، ويمكن توضيح أبرزها من خلال ثلاثة مطالب هي:

المطلب الأول: قيمة الزهد

شاع المجون في المجتمع العباسي، وانتشرت مجالس الشرب والغناء واللهو، وعلى الرغم من ذلك فقد كان هذا المجتمع شديد التمسك بالدين، وكان لطائفة الزهاد ومن أبرزهم: أبو العتاهية، حضور قوي، وشعر جلي، عبّروا فيه عن تقوى قلوبهم، وشدة خشيتهم من ربهم، وربما تأثر الببغاء بهؤلاء جميعًا، وسار على دربهم، وسلك مسلكهم في الزهد والتصوف؛ ولذلك كثرت التجارب والمقطوعات الشعرية التي تبرز هذا الأمر وتوضحه، ومن هذه النماذج: قوله في أبيات تعكس ثقته بالله، ومدى تعلق قلبه به، فيصف الفرح بعد الشدة، والمنحة بعد المحنة (الببغاء، 1983، ص 99):

صَبَرْتُ وَلَمْ أَحْمَدُ عَلَى الصَّبْرِ شَيْمَتِي لَأَنَّ مَالِي لَوْ جَزَعْتُ إِلَى الصَّبْرِ
وَلِلَّهِ فِي أَتْنَاءِ كُلِّ مُلْهَةٍ وَإِنِ الْمَتُّ لَطَفٌ يَحُضُّ عَلَى الشُّكْرِ
وَكَمْ فَرَحٍ وَالْيَاسُ يَحْجُبُ دُونَهُ أَتَاكَ بِهِ الْمُقْدُورُ مِنْ حَيْثُ لَا تَدْرِي

يتحدث البغاء عن لطف الله الخفي، وعن حكمته العظيمة في تأجيل الفرج، وتأخير اللطف، وأن على الإنسان أن يصبر، مهما ادلهمت به الأمور، وضافت به السبل؛ لأن فرج الله، لا شك، سيأتي، ولطفه بعبدته متحقق، ومؤكد، فكم فرج يحجبه اليأس، وكم لطف يغلبه القنوط والإحباط، وما على المرء إلا أن يصبر؛ حتى يأتي فرج الله، ولطفه، وهكذا استطاع البغاء أن يصف شعوره تجاه لطف الله عليه، في أثناء الابتلاء، والمصيبة، وأن يصور للقارئ أنه شاعر زاهد، يعرف أن لهذا الكون ربًا يسيره، وإلهًا يدبره.

ويلاحظ أن الشاعر في هذه الأبيات قد أكثر من الجمل المركبة، كالجمل الفعلية، أو الجمل الاسمية، (صبرت- وإن آلمت- يحض على الشكر)، (لأن مآلي...- ولله في أثناء...)، والالتكاء على هذه الجمل قد يوحي بما في نفس الشاعر من الرضا والاستسلام بالقضاء، والثقة في لطف الله بعد الصبر والمحن، وإذا تأملنا في هذه الأبيات سنجد أنها تتسم ببنية شكلية متماسكة، ويمكن إبراز ذلك من خلال الآتي:

البنية النحوية والتركيبية: جمعت الأبيات السابقة بين أفعال كثيرة، وأسلوب شرط واحد، فمن الأفعال قوله: (صبرت- آلمت- أحمد- يحجب- أتاك...)، أما أسلوب الشرط فهو قوله: (وإن آلمت...) وأداته (إن)، التي تفيد احتمالية الوقوع لا تحققه، وفي هذا إشارة إلى أن ألم الشاعر لا يقع له إلا بأمر الله؛ ولذلك كان وقوعه أمرًا متوقعًا لا أمرًا مؤكدًا، فلا يعلم الغيب وما فيه إلا الله عز وجل.

بنية التقسيم والتوازي: فمن حيث التقسيم تضمن البيت الأول شطرين مترابطين، يكمل كل منهما الآخر، فالشطر الأول يعرض الفكرة، والشطر الثاني يعززها ويقدمها على هيئة حكمة عقلية واقعية، ومن حيث التوازي نجد أن الأبيات تعتمد على بنية متوازنة بين عناصر متعددة: (الصبر والشكر- الألم والفرح- الجزع والصبر)، ومن هنا يمكن أن نقول: إن التوازي ظاهرة فنية في الشعر عمومًا، ورابط أساسي «يعمل على تماسك النص وتداخله وتناغمه، فالذي يدرس التوازي يكشف البعد الصوتي الإيقاعي في إنجاز البعد الدلالي، ويلاحظ أيضًا أن الشعر العربي شعر توازن مبني على اللغة الشعرية الإيقاعية الراقية المتشابهة في بنائها ومعانيها ودلالاتها المتعددة». (جماعة، 2016، ص 12).

ويقول البغاء في أبيات شعرية تعكس تقواه وخوفه من الله، وتبرز حقيقة الدنيا عنده (البغاء، 1983، ص 37):

مَا الْمَالُ إِلَّا مَا أَفَادَ ثَنَاءٌ	مَا الْعِزُّ إِلَّا مَا ثَنَى الْأَعْدَاءُ
بَاعَ الَّذِي يَفْقَى بِمَا أَبْقَى لَهُ	ذِكْرًا إِذَا دَجَبَتِ الْخُطُوبُ أَضَاءَ
وَطَهَّرَهُ الْخُلُقِ الَّذِي لَوْ لَمْ يَكُنْ	عَرَضًا مِنَ الْأَعْرَاضِ كَانَ الْمَاءُ
وَزَجَّاحَهُ الْحَلِمِ الَّذِي لَوْ خَلَّ بِالْ	هَضَبَاتٍ مِنْ رُضْوَى ثَنَاهُ هَبَاءُ

يذكر الشاعر أن المال ليس للشهوات، وإنما للإنفاق الذي يوجب الثناء لصاحبه، ومن اغترَّ بماله فهو بائع لآخرته بدنياه. فالعمل للأخرة يضيء لصاحبه الطريق، كما أن الأخلاق الحميدة ومكارمها هي حياة للمرء مثل الماء الذي جعل الله تعالى منه كل شيء حيا.

إن استخدام الشاعر للطباق في قوله: (أفنى وأبقى)، و(دجت وأضاء)، واستخدامه لأسلوب القصر في البيت الأول - يوحي بأنه على يقين ثابت بأن المال وظيفته رفعة صاحبه بالإنفاق والصدقات، وليست وظيفته الرياء والطغيان والتكبر على الناس، كما أن هذا القصر يوحي بمدى يقين الشاعر بأن العز هو الذي يدحض الأعداء، ويضعف من شوكتهم.

وإذا أردنا أن نعرض على النسق الثقافي في هذه الأبيات يمكننا أن نقول: إن هذه الأبيات تحمل نسقًا ثقافيًا عربيًا واضحًا، يتجلى في الأخلاق الفاضلة كالعلم والأناة، والعزة والكرامة، واستثمار المال في وجوه الخير، كما أنها تقدم رؤية متوازنة بين القيم الأخلاقية والاجتماعية التي تخلد الإنسان في ذاكرة المجتمع، مع تقليل الاهتمام بالمظاهر المادية، ويمكن بيان هذه الأنساق من خلال الآتي:

القيمة الأخلاقية؛ وذلك في قوله: (ما المال إلا ما أفاد ثناء)؛ المال ليس إلا وسيلة لثناء الناس ومدحهم، وليس غاية لتحقيق السعادة وحب الناس في الحياة.

رؤية المال والزمن؛ وذلك في قوله: (باع الذي أفنى بما يبقى له)؛ حيث يتبنى الشاعر نسقاً ثقافياً يُعلي من قيمة الأمور الباقية (كالذكر الطيب والأثر الإيجابي)، وذلك على حساب الأمور الفانية (كالمال والرفاهية المؤقتة).

الحلم والحكمة؛ وذلك في قوله: (ورجاجة الحلم...)؛ حيث يرى الشاعر أن وسيلة الحلم هي: (الصبر وضبط النفس)، وهذه يُنظر إليها كقوة عظيمة وقادرة على تحويل أصعب المواقف إلى لا شيء، ولا يخفى أن في هذا الأسلوب عنصراً أساسياً لبناء الشخصية القوية التي تتحمل الصعاب ومواقف الشدة.

ومن ثم جاءت هذه الأبيات لتحمل نسقاً ثقافياً يعكس قيماً اجتماعية وأخلاقية عميقة، تعبر عن نظرة الشاعر إلى المال والزمن، والعزة، والأخلاق، والحكمة، والحلم. وقد صوّر البيغاء زهده في الحياة حينما قال (البيغاء، 1983، ص 116):

يَا سَادَتِي هَذِهِ نَفْسِي تُودِّعُكُمْ إِذْ كَانَ لَا الصَّبْرَ يُسْلِيهَا وَلَا الْجَزْعُ
قَدْ كُنْتُ أَطْمَعُ فِي رُوحِ الْحَيَاةِ لَهَا فَالآنَ إِذْ بُلْتُكُمْ لَمْ يَبْقَ لِي طَمَعُ
لَا عَذَّبَ اللَّهُ رَوْحِي بِالْبَقَاءِ فَمَا أَظْنِي بَعْدَكُمْ بِالْعَيْشِ أَتَنْفَعُ

يتحدث الشاعر في هذه الأبيات عن زهده في الحياة، وأنه غني عما فيها من متاع، فها هو يودع أصحابه وأحبابه ويستعيز عنهم بالصبر على مكاره الحياة، والتجملد على مصائبها، ولا يرغب إلا في عفو الله تعالى، ولا يطلب إلا النعيم المقيم بعد موته، ومن هنا يرى أن بقاءه في الحياة تعذيب لروحه، وما راحته إلا بعد موته!!

بدأ الشاعر حديثه لأصحابه بأداة النداء (يا) وهي تدل على القرب، واستخدام الشاعر لضمير المتكلم (نفسِي) -أطمع- لي-روحي- أظني) يفيد صدقه في عاطفته؛ فهو يؤثر الموت على الحياة بعد فقد الخان والأصحاب. وجملة (لا عذب الله رَوْحِي) جملة دعائية تؤكد صدق عاطفة الشاعر، كما يلاحظ المتلقي استخدامه للتضاد في (الصبر - الجزع) والجناس في (أطمع - طمع) وهذا يسهم بصورة كبيرة في توضيح مغزى الشاعر وغايته المتمثلة في زهد الحياة وإثارة الآخرة عليها.

ومن شواهد قيمة الزهد في شعر البيغاء أيضاً قوله (البيغاء، 1983، ص 129):

هِيَ الدُّنْيَا تَقُولُ بِمَلْءِ فِيْهَا حَذَارٍ حَذَارٍ مِنْ بَطْشِي وَفَتْكِي
وَلَا يَغُرُّكُمْ حَسَنُ ابْتِسَامِي فَتُؤَلِّي مُضْجَكُ وَالْفِعْلُ مُبْكِي

يتجلى في هذين البيتين حديثُ الشاعر عن الطبيعة الخادعة للحياة، والدنيا الفانية، فيصور الدنيا وهي تصرخ في وجوه الناس بصوت عال، مخاطبة إياهم لتحذره من حسن مظهرها، وجمال هيئتها، وبريقها المخادع، وابتسامتها الكاذبة، التي تخفي وراءها غدراً وبطشاً، فالدنيا بما فيها من جمال وحسن تبدو لطيفة رقيقة لكن أفعالها تجلب الحزن والألم.

وغير خافٍ أن في البيتين صوراً أسلوبية عديدة، منها:

(التشخيص)؛ حيث يجعل البيغاء من الدنيا إنساناً له لسان يتكلم به ويخاطب غيره، وكأنها كائن حي.

ومنها أيضاً: (المقابلة) بين (قولي مضحك- والفعل مبكي)؛ وتبرز هذه المقابلة الفرق الظاهر بين منظر الدنيا وشكلها المخادع وأفعالها المحزنة الأليمة، كما تعزز فكرة الخداع والمفارقة التي تحملها الدنيا.

ومنها أيضاً: (التحذير والتكرار)؛ وذلك في قوله: (حذار حذار)، وهو أسلوب تحذير يدل على الخطورة التي تحملها الدنيا، كما يبرز التكرار غفلة الإنسان عن هذه الحقيقة؛ ولذلك تكرر له الدنيا هذا التحذير تنبيهاً له من غفلته.

ومنها أيضاً: (التشبيه الضمني)؛ حيث يشبه الشاعر الدنيا بإنسان كلامه مؤثر، لكنه يحمل في قلبه حقداً دفيناً، فابتسام الدنيا يحمل جمال لفظها وعذوبة منطقها، وبطشها وفتكها يحملان خفاياها الدفينة وأفعالها المحزنة، فالزهد معرفته الدنيا على حقيقتها، وتركها بما فيها من زخارف فانية.

المطلب الثاني: قيمة الشجاعة

الشجاعة من الصفات التي لا يتصف بها إلا الإنسان الأصيل في طبعه، القوي في نفسه، وتتجلى هذه الصفة في الحروب بين أسنة السيوف، وصهيل الخيول. كما تظهر شجاعة الإنسان في المواقف العصيبة، والأحداث المؤلمة، وقد تحدث البغاء عن هذه الصفة في سياق مدحه للأمير سيف الدولة الحمداني، وذلك في وقعة له مع بعض القبائل العربية فيقول (البغاء، 1983، ص 156):

عَدْلُ الصَّوَارِمِ أَعْدَلُ الْأَحْكَامِ	وَشَبَا الْأَمْنَةِ أَكْتَبُ الْأَقْلَامِ
أَخْلِقْ بِمَنْ كَفَرَ الْغَنَى أَنْ يَغْتَدِي	كُفْرَانُهُ مَسْبَبًا إِلَى الْإِعْدَامِ
مَنْ كَانَ فِي الْإِكْرَامِ مَفْسَدَةٌ لَهُ	فَهَوَانُهُ أَوْلَى مِنَ الْإِكْرَامِ
فَقَرَّكَهُمْ صَرْعَى كَأَنَّكَ بِالْظُّبَا	عَاطِيَهُمْ فِي الرُّوعِ كَأَنَّ مُدَامِ
مُتَّاجِرِينَ عَلَى الدَّنُونِ كَأَنَّ مَا	أَنْفَتَ رُؤُوسَهُمْ مِنَ الْأَجْسَامِ

في الوصف تشخيص لبعض الجمادات وإضفاء للحياة عليها؛ حيث أكد أن حكم السيوف أعدل الأحكام، وأن ما تكتبه الأسنة والرماح من قصص الملاحم والفتوح أقوى مما تخطه الأقلام؛ ولعله في هذا البيت يستلهم قول أبي تمام: (السيف أصدق إنباء من الكتب...).

وفي مقطوعة البغاء هذه يتحدث عن موقعة لسيف الدولة مع إحدى القبائل العربية التي عارضت حكمه، فتغلب عليهم، ووصف الشاعر من قتلهم الأمير سيف الدولة بأنهم صرعى، كالذين شربوا من كأس المدام؛ فأصبحوا سكارى، هجرت رؤوسهم أجسادهم، وبانت منه بينونة هائلة، كأنما كانت رؤوسهم قد أقلت أجسادهم، فما هو إلا أن ندرت منها حتى ابتعدت بعداً كبيراً، وفي هذا الوصف ما فيه من دقة التعبير، ورشاقة العبارة؛ استطاع الشاعر أن يظهر تمكن سيف الدولة من أعدائه، وتغلبه عليهم بلا تعب أو مشقة، فوصفه بما يوصف به عظماء المحاربين، وإذا تأملنا في البناء الأسلوبى للأبيات سنجد ما يأتي:

البنية التركيبية للأبيات: جاءت الأبيات زاخرة بالمفردات والألفاظ المعبرة عن الموقف والسياق؛ مثل: (الصوارم- شبا الأسنة- صرعى- الروع- أنفت رؤوسهم...)، تعكس هذه المفردات السياق العام للنص، وهو سياق الحرب والصرامة والشجاعة والإقدام، وقد تعددت الأساليب ما بين الخيرية والإنشائية، ففي أسلوب: (عدل الصوارم- شبا الأسنة- فتركهم...) بيان ليقين الشاعر بشجاعة الممدوح وقوته وإقدامه، أما قوله: (أخلق بمن كفر...) فهو أسلوب إنشائي تحفيزي يؤكد استحقاق الكافر للعقاب والعذاب.

البنية البلاغية والبيانية: جاء في الأبيات استعارة وتشبيه وتضاد، وتقديم وتأخير، فالاستعارة في قوله: (عدل الصوارم أعدل الأحكام) وهي استعارة تجعل من السيوف رمزاً للعدالة المطلقة، والقوة المفرطة. والتشبيه جاء في قوله: (كأنك بالظبا عاطيهم...)، وهو تشبيه يدل على قوة المعركة، ومدى بشاعها.

أما التضاد ففي قوله: (عدل الصوارم- الإكرام والهوان) وفي هذا التضاد انعكاس لتضاد القيم وعدم توافقها في سياق الحرب والقتال. أما التقديم والتأخير ففي قوله: (عدل الصوارم أعدل الأحكام)، وكان ترتيبها أن يقول: أعدل الأحكام عدل الصوارم، فتقديم الخير أولى من تقديم الشر، أما في سياق الحرب والقتال فإن تقديم الشر على الخير مناسب للسياق والمقام. ومن تصوير البغاء للمعارك وما فيها من شجاعة وإقدام قوله (البغاء، 1983، ص 75):

وَالْيَوْمُ مِنْ غَسَقِ الْعَجَاجَةِ لَيْلَةٌ وَالْكَرُّ يَحْرِقُ سَجْفَهَا الْمَمْدُودَا

وَعَلَى الصِّقَاحِ مِنَ الْكِفَاحِ وَصِدْقِهِ رُوعٌ أَحْـالَ بَيَاضَـهَا تَوْرِيـداً
وَالطُّغْنُ يَغْتَصِبُ الْجِيَادَ شَيْتَـهَا وَالضَّرْبُ يَفْـدَحُ فِي التَّرِيكِ وَقُـوداً
وَعَلَى النُّفُوسِ مِنَ الْجِمَامِ طَلَانْعُ وَالخُوفُ يَنْشُدُ صَـبْرَـهَا الْمَفْقُوداً

يصف الشاعر في هذه الأبيات يوماً من أيام الحروب والمعارك، وبدأ بوصف ظلام ليل المعركة وهو الغسق، وقد صور الشاعر حركة الكرّ والهجوم بأنها خرقت ستار الليل الممتد على المدى، وتجلت على السيوف العريضة دماء أحالت بياض السيوف حمرة، وهذا كناية عن شدة وطيس المعركة، واحتدام الضرب والطعان، حتى تغيرت ألوان الخيول لكثرة الدم؛ فتساوت ألوانها فصارت لوناً واحداً.

كما أن الموت يقف على هامات وطلائع الجند، ثم بالغ الشاعر في وصف الخوف بأن جعله نفسه يطلب الصبر، ويتجلى للقارئ إحساس الشاعر وقدرته على وصف المعركة وصفاً يجعل القارئ مشاركاً فيها، وذلك من خلال تصوير مشاهدتها، وشدة وطيسها، والسيوف التي عملت في الرقاب، كما أجاد الشاعر في اختيار الفعل المضارع في (يخرق- يغتصب- يقدح- ينشد) الدال على التجدد والحدوث، وتصوير الحدث جديداً كأنما السامع يسمع قراع الأسنة، واختلاط السيوف، وصهيل الجياد، وكأنها مشاهد حية أمام المتلقي، وهذا من مقدرة الشاعر وتفوقه في الوصف وذلك في تشخيص الطعن الذي جعله كالرجل الصلب القوي الذي لا يهاب ولا يخاف لوم الآخرين على فعله الذي صورّه الشاعر بالاغتصاب.

وإذا أمعنا النظر في الأبيات سنجد أن الأفعال جاءت كثيرة، ومنها: (يخرق- يقدح- يغتصب- نشد)، وهذه الأفعال تصور حركة مستمرة وديناميكية؛ مما يجعل المشهد حيويًا ونشطًا وملينًا بالإثارة، وتظهر هذه الحركة الديناميكية بشكل أوضح من خلال التنوع في تصوير الكرّ والحرب والطعن والخوف، أما العمق النفسي لهذه الأبيات فلا يقتصر على وصف المعركة فقط، بل تتغلغل في الأعماق النفسية للمقاتلين؛ حيث يُظهر أثر الخوف والتوتر في قوله: (الخوف ينشد صبرها المفقوداً).

المطلب الثالث: قيمة العفو

تحدث البغاء عن العفو باعتباره صفة أصيلة من صفات من يمدحهم، وشيمة من شيمهم، ولا سيما إذا كان العفو عند المقدرة، ومن أبرز الشواهد الشعرية قوله يمدح سيف الدولة الحمداني، ويذكر فيها وقعة كانت له مع بني كلاب (الغزي، 1991: 47/3)، وعفو سيف الدولة عنهم (البغاء، 1983، ص 147):

إِذَا اسْتَلَّكَ الْجَائُونَ أَعْمَدَكَ الْجُلْمُ وَإِنْ كَفَّكَ الْإِبْقَاءُ أَتَهَضَّكَ الْعَزْمُ
وَمَنْ لَمْ يُؤَدِّبْهُ لِقَرِيطُ عُثُوهُ إِذَا مَا جَنَى الْإِنْصَافُ أَدَبَهُ الظُّلْمُ
إِذَا الْعُرْبُ لَمْ تَجْزِ إِصْطِنَاعَ مُلُوكِهَا بِشُكْرِ تَمَادَتْ فِي سِيَاسَتِهَا الْعُجْمُ
أَعَدَّهَا إِلَى عَادَاتِ عَفْوِكَ مُحْسِنًا كَمَا عَوَّدَتْهَا قَبْلُ أَبَاؤُكَ الشُّمُّ
فَإِنْ ضَاقَ عَنْهَا الْعُذْرُ عِنْدَكَ فِي الَّذِي جَنَّتْهُ فَمَا ضَاقَ التَّقْضِيلُ وَالْجُلْمُ

يتحدث الشاعر في هذه الأبيات عن سيف الدولة وعفوه، وشدة بأسه وعزيمته، حيث يرى أنه من أكثر أمراء هذا القرن شجاعة ونبلًا، فقد غزا الروم أَرْنَعِينَ غَزْوَةً لَهُ وَعَلَيْهِ ... وَقَدْ عَبَرَ الْفُرَاتَ إِلَى بِلَادِ الرُّومِ وَلَمْ يَفْعَلْهُ أَحَدٌ قَبْلَهُ (الثعالبي، 1983: 50/1)، وكيف أنه لا يبالي بعدوه، ولا يخشى صولته، ولا يخاف حربه؛ فهو الأمير القوي، والحاكم العادل، والمحارب شديد الشكيمة، ومع هذه القوة، وذلك البأس الشديد، فسيف الدولة يعفو عن أساء إليه، ومن هنا يعرض البغاء بحادثة بني كلاب مع سيف الدولة، الذي تمكن منهم، وردّ كيدهم، وفي النهاية عفا عنهم، وتلك أخلاق الشجعان، يعفون عند المقدرة، وإذا ملكوا صفحوا، وإذا بلغوا أفضلوا.

ويبدأ الأبيات بقوله: (إذا استلك الجانون أغمذك الحلم) وهي جملة شرطية، تبدأ بأداة الشرط (إذا) التي تفيد تحقق وقوع الشرط، وبالجملة الشرطية القصيرة؛ الدالة على قرب الشرط من الجزء، يأتي الجواب مزيّنًا بجملة تجسدية (أغمذك الحلم) فجعل الحلم كأنه السيف في غمده إشارة إلى العفو والصفح وعدم استلال السيف. وفي هذا دلالة على أن سيف الدولة لا تضربه أفعال السفهاء، ولا يجاري أخلاقهم، ولا أفعالهم القبيحة؛ بل إذا فعلوا فعلاً يحمل على الخروج من غمد حلمه وفضله إلى فضاء عقوبته وعدله، جاء الحلم فأعاده إلى فضله وصوابه، وذكره بما في السماحة من الخير، فكأن هناك قوتين تتدافعان؛ أخلاق بني كلاب وفاعلهم القبيحة التي تقتضي عقابهم وسل سيف الأدب عليهم، وما جبل عليه سيف الدولة من الأخلاق الفاضلة، والمعاني السامية.

والجملة الثانية (وإن كَفَّكَ الإبقاء أنهضك العزم)؛ بدأها الشاعر أيضًا بأداة الشرط (إن) التي تفيد احتمالية وقوع الشرط لا الجزم به، يأتي الجواب موضعًا لحالة سيف الدولة فيوظف البغاء التجسيد مرة أخرى من خلال جملة (أنهضك العزم) فقد شبه العزم بإنسان يدفعه العزم وقوة الإرادة إلى المبادرة وعدم الجلوس.

وفي هذا دلالة على أن سيف الدولة لا يكفّه عن فعل الشجاعة حبّ السلامة، وطلب الحياة، ولو حصل فهو مع ندرته غير مستقرّ، إذ يأتي العزم مستهزئًا، ويرد الشاعر هذه الأخلاق إلى آباء سيف الدولة وأجداده، وأنه ورث المكارم كبرًا عن كابر (أعدها إلى عادات عفوك محسنًا كما عودتها قبل أبائك الشم)، ومن يشابه أباه فما ظلم، ولا ريب أن استهزاء الحمية في قلب الممدوح، واستخراج العفو، بتذكيره بحال أصوله، من أقوى الأعوان على تطيب خاطر، وبذل العفو، وقبول الشفاعة.

المبحث الثالث: صورة المظاهر الاجتماعية في شعر البغاء

لقد جاءت هذه المظاهر على مطلبين، كما يأتي:

المطلب الأول: صورة المظاهر الحضارية

اتسم العصر العباسي بالحضارة الاجتماعية في كثير من صوره، وقد صور الشعراء هذا المجتمع الحضاري في صوره الجديدة التي عاشها العرب، وقد كان البغاء من الشعراء الذين صوروا مظاهر المجتمع الحضارية، وتجلّى في تجاربه كثير من هذه النماذج، التي منها ما يأتي:

السُّبَّاطنة، وهي إحدى آلات الصيد: حيث يقول (البغاء، 1983، ص 69):

وَجَوْفَاءَ حَامِلَةٍ تَهْتَدِي	إِلَى كُلِّ قَلْبٍ بِمَقْرُوحِهِ
مُقَوَّمَةٍ الْقَلْبِ مَمَشُوقَةٍ	مُهْفَفَةِ الْجِسْمِ مَمَسُوجِهِ
مُثَقَّفَةٍ قَمْهَا عَيْنُهَا	تُبْسِرُ قَلْبِي بِتَصْحِيحِهِ
فَلَا إِن هِيَ وَالْجَارِحُ اسْتَنْضَا	إِلَى الصَّيْدِ عَاقَتُهُ عَنْ رِيحِهِ
إِذَا الْمَرْءُ أَوْدَعَهَا سِرَّةُ	لِخُفْيِهِ بِأَحَثِّ بَتَصْرِيحِهِ
مَوَاتٍ تَعْيِشُ إِذَا مَا أَعَادَ	لَهَا النِّافِعُ الرُّوحَ مِنْ زُوجِهِ
هِيَ السُّبَّاطَانَةُ فِي شَكْلِهَا	فَفِي الْقَلْبِ جِدُّ تَبَارِجِهِ
تَحُطُّ أَبَا الْفَرْخِ عَنْ وَكْرِهِ	وَتَسْتَنْزِلُ الطَّيْرَ مِنْ لُوجِهِ

صورت الأبيات هذه الآلة بشكل واضح، حيث ذكر الشاعر أن السُّبَّاطنة جوفاء تهتدي إلى كل قلب؛ لكونها مشوقة القوام، مهففة الجسم، رشيقة العود، إذا المرء أودعها سره بالنفخ فيها؛ باحث هي بتصريح هذا السر، واستطاعت أن تصطاد ما يريده الصائد.

وربما توحى هذه الأبيات بأن الشاعر يجعل من هذه الآلة التي هي للصيد معادلاً موضوعياً لامرأة ما؛ حيث يذكر أن السبطانة ممشوقة القد، رشيقة القوام، تبوح بالسر لمن يستأمنها، في حين أنها قادرة على سلب العقول، وجذب العيون؛ لحسن منظرها، وجمال هيأتها، دقة خلقها وصنعها، وتلك صفات تكون في المرأة الحسناء، تسلب عقول الرجال، وتأسر ألبابهم؛ بجمال هيأتها، وحسن طلعتها.

وفي موضع آخر يصف فيه الشاعر الكانون، والنار المشتعلة فيقول (الببغاء، 1983، ص 53):

وَالْتَهَيْتِ نَارُنَا فَمَنْظَرُهَا يُغْنِيكَ عَنْ كُلِّ مَنْظَرٍ عَجَبٍ
إِذَا رَقَّتْ بِالشَّرَارِ وَأَضْطَرَمَّتْ عَلَى ذُرَاهَا مَطَارُفُ اللَّهَبِ
رَأَيْتِ يَاقُوتَةً مُشْبِكَةً تَطِيرُ مِنْهَا قُرَاصَةُ الذَّهَبِ

يصف الببغاء النار المشتعلة في الكانون، ومنظرها بعد أن يتطاير منها الشرر، وتستعر أطرافها، فيشبه هذا الشرر المتطاير منها بقراصة الذهب، وهنا يتفاعل الشاعر مع عناصر الطبيعة والبيئة المحيطة، لينقل للقارئ صورة المجتمع بأدق تفاصيله، فالعلاقة بين الشاعر والطبيعة والمجتمع علاقة تكاملية، فالشعراء يخاطبون الطبيعة وما يحيط بها، وينظرون بينها وبين حالاتهم النفسية، فيرون في الأشياء أشخاصاً تفكر وتأسو، وتشاركهم عواطفهم، ومشاعرهم، وتساعدهم في نقل صورة حياة لمجتمعاتهم وهو ما يجعلهم يفرون إلى الطبيعة؛ ليخلطوا مشاعرهم وأفكارهم مع صورها ومناظرها الخلابة، بحيث لا يقف هذا التشابه عند حد المظهر الحسي فقط بل يتجاوزه إلى معادل موضوعي يرمي إليه الشاعر من خلال هذه الصورة التي رسمها، وقد أجاد الببغاء في نقل الصورة الحسية للمتلقى بوضوح وعمق في .

وفي موضع آخر يقول الشاعر في وصف بركة ماء (الببغاء، 1983، ص 97):

حَجَلُ الْوَرْدِ مِنْ جَوَارِ الْبَهَارِ فَمَشَى بِأَحْوَارِهِ فِي أَصْفَرَارِ
وَحَكَى الْمَاءُ فِيهِمَا أَحْمَرَ الْبَا قُوتِ حُسْنًا مُرَصَّعًا بِنُضَارِ
جُمِعَا بِالْكَمَالِ فِي بَرَكَةٍ تُمْتِدْ عِ حُسْنًا نَوَاطِلَ الْخُضَارِ
أَضْرَمَ الْمَاءُ بِالشَّقِيقِ بِهَا النَّا رَوْعِي بِمِائِي الْمَاءِ ضِدُّ النَّارِ
فَوَجَدْنَا أَخْلَاقَ مَسِيدِنَا الزَّهَرِ ذَكَاءَ تُرْبِي عَلَى الْأَزْهَارِ
ظَلَلَتْ مِنْهُ وَمِنْ نَدَامَاهِ لِلْأُنْ سِي نَدِيمِ الشَّمْسِ وَالْأَقْمَارِ

يتحدث الببغاء في هذه الأبيات عن مشهد مليء بالحياة والرمزية؛ حيث يجسد الورد والبهار (الزهور الصفراء) في صورة مليئة بالتفاعل؛ يخلج فيها الورد من جمال البهار، بينما يحاكي الماء الألوان الحمراء للياقوت الأحمر، ويتداخل الجمال، حيث تتداخل العناصر المتناقضة كالماء والنار في اتساق عجيب، ومن خلال هذا الجمال الطبيعي يربط الببغاء أخلاق سيد الزهر بالذكاء والطبيعة الخلابة، وقد أجاد الشاعر في وصف بركة الماء المحاطة بتلك المناظر، ومن خلال هذا التصوير تتجلى عدة عناصر أسلوبية، من أهمها:

التشخيص: حيث يجعل الببغاء من الورد والمياه والبهار كائنات حية لها مدركاتها الحسية، وشعورها الخاص؛ فالورد يخلج من جمال البهار الذي يمشي باحمرار في اصفرار، والماء يحكي أحمر الياقوت، ويضرم النار.

التضاد: الذي يتجلى بين (الماء والنار) ويدل هذا التضاد على دهشة الشاعر وانبهاره من هذا المنظر اللافت، ويوحى بأن في جمال هذا المنظر اتفاقاً وتمازجاً بين الأضداد والمتناقضات، مما يجعل المشهد أسطورياً وطبيعياً في نفس الوقت.

الانسجام بين عناصر الطبيعة: وقد استطاع البغواء أن يجعل هناك انسجاماً بين عناصر الطبيعة المتباينة، فالورد والبهار متفقان، والماء والنار يتفاعلان، في مشهد متناغم، وفي هذا رمز إلى الانسجام بين الروح والجمال، فالروح بطبيعتها تقديس الجمال وتهواه.

المطلب الثاني: صورة مظاهر الترف

عاش المجتمع العباسي حياة الترف واللبو، وذلك بعد اختلاط العرب بغيرهم، مما جعلهم يتأثرون بمظاهر المجتمعات الأخرى، ومن هذه المظاهر: الترف، وقد وصف الشعراء ما في مجتمعاتهم من صور حية، ومن بينهم البغواء الذي أخذ يتحدث عن بعض مظاهر الترف ومنها:

الشموع، التي كانت تضيء قصور الخلفاء والأمراء، والتي تُعد مظهرًا من مظاهر الترف الاجتماعي، فيشبه قدودها بأطراف الرماح وقد تلبّسن بالغلائل الصفراء التي تشبه شمس الأصيل، لتزف هذه الشمعة إلى الموت، فيقول (البغواء، 1983، ص 100):

وَصَفَرُ كَأَطْرَافِ الْعَوَالِي قَدُودُهَا	قِيَامٌ عَلَى أَعْلَى كَرَاسٍ مِنَ الصِّفْرِ
تَلَبَّسْنَ مِنْ شَمْسِ الْأَصِيلِ غَلَائِلًا	فَأَشْرَقْنَ فِي الظُّلُمَاءِ بِالْخَلِجِ الصُّفْرِ
عَرَائِصُ يَجْلُوها الدُّجَى لِمَاتِهَا	وَتَحْيَا إِذَا أَدْرَتْ دُمُوعًا مِنَ التَّبْرِ
إِذَا ضَرَبَتْ أَعْنَاقُهَا فِي رِضَا الدُّجَى	أَعَارَتْهُ مِنْ أَنْوَارِهَا خَلْعَ الْفَجْرِ
تُبْكِي عَلَى أَحْشَائِهَا بِجَسُومِهَا	فَأَذْمُعُهَا أَجْسَامُهَا أَبَدًا تَجْرِي
غَلَاها ضِيَاءٌ عَامِلٌ فِي حَيَاتِهَا	كَمَا تَعْمَلُ الْأَيَّامُ فِي قِصْرِ الْعُمْرِ

فقد أجاد الشاعر في وصف هذه الشموع التي تبكي بدموع تشبه الذهب، وأبدع في رسم صورة فنية لهذه الشموع أثناء احتراقها؛ للضياء، وجعل منها معادلاً موضوعياً لحياة الإنسان وعمره الذي ينقضي بمرور الأيام، فالضياء يعمل على انقضاء حياة الشمعة، وكذلك الأيام تمر فتعمل على انقضاء حياة الإنسان، وهنا يربط الشاعر بين ما حوله من مظاهر الحضارة ومكونات الطبيعة وبين الإنسان ومجتمعه؛ فالأبيات تجمع بين الغموض والجمال في آن واحد.

ولعلنا نلاحظ أن وراء هذه الصورة رمزاً لشيء ما، أو إشارة إلى دلالة خفية؛ إذ إن البغواء يستخدم صورة الشمعة التي كانت مظهر ترف في مجتمعه ويرمز لها بالجمال الفاني، ويربط بين الشمعة وفنائها ارتباطاً وثيقاً بين الحياة والموت، فالشمعة رغم جمالها وضياءها فإنها إلى زوال، والدنيا رغم جمالها وبهائها فإنها لا شك زائلة أيضاً، سرعان ما تندثر وتنتهي، وقد استخدم الشاعر في وصف تلك الصورة المعقدة عدة وسائل أسلوبية، من أهمها:

التشبيه: وذلك عندما يشبه البغواء تلك الشموع المضيئة بأطراف العوالي، أي: أطراف السيوف والرماح؛ مما يوحي بقوة الشموع وشموعها، كما يشبه الغلائل الملتفة حول العرائس (الشموع) بأشعة الشمس التي تسطع على الأجساد الصفراء؛ فتقوي بريقها، وتزيد ضياءها، وهو تشبيه يؤكد على جمال تلك الشموع الأخاذ، ومنظرها الخلاب.

الاستعارة: وذلك عندما يستخدم استعارة متكررة للعرائس والدجى، في إشارة واضحة إلى حقيقة الحياة والموت، فالعرائس أو الشموع تمثل الحياة بجمالها وزخرفها المؤقت، والدجى يمثل الموت أو النهاية التي لا مفر منها، لكنه يظهر وكأنه يضيء حياة جديدة من خلال طلوع الفجر.

التضاد: جمع الشاعر في هذه الصورة بين المتضادات، ولا سيما بين الحياة والموت، والنور والظلام، فالإشارة إلى الدجى الذي يجلو العرائس، ثم تحيا بعد أن تسقط عليها دموع من الذهب يعزز توتر الشاعر العاطفي؛ إذ تبدو الحياة والموت في حالة تفاعل مستمر.

التجسيد: وتتجلى هذه التقنية الأسلوبية من خلال تجسيد الطبيعة مثل الشمس والدجى والماء والشموع في هيئة إنسان له مدركات وحواس، فالعرائس تبكي، وأدمعها تجري، وكأنها عناصر تعيش وتحرك وتشارك في الحياة والموت وكأنها إنسان!

ومن مظاهر الترف التي صورها الببغاء في شعره أيضاً (شبكة العصفافير)، وهي آلة تُستخدم للعصفافير الصغيرة، وقد كانت هذه الآلة مظهرًا اجتماعيًا في مجتمع الشاعر، يقول في وصفها (الببغاء، 1983، ص 80):

رَقْرَاقَةٌ فِي السَّرَابِ تَحْسَبُهَا عَلَى التَّمَرِزِ حُلَّةٌ مِنَ الزَّرْدِ
كَالْبَرِّحِ لَكُنْهَا مُعَوَّضَةٌ عَنِ الْمَسَامِيرِ كَثْرَةَ الْعُقَدِ
سَائِرُهَا أَغْنَيْنُ مُفْتَحَةٌ لَا تَرْتَضِي نِسْبَةً إِلَى جَسَدِ

يصف الببغاء في هذه الأبيات شبكة العصفافير وصفًا حسيًا دقيقًا، فهذه الشبكة -كما وصفها الشاعر- تبدو رقراقًا في السراب، يظن الناظر إليها أنها حلة تشبه الدرع، لكنها معوضة عن المسامير، وتتضمن هذه الأبيات صورة معقدة لعناصر متشابكة، فشبكة العصفافير هذه كثيرة اللمعان والرقعة، تشبه شيئًا قويًا متينًا (سائرنا أعين مفتحة) مما قد يشير إلى التفات العيون أو الحذر من شيء ما، وقد وظف الببغاء أسلوب الاستعارة في قوله: (رقراق في السراب)، وهي استعارة تعبر عن شيء غير ملموس (شبكة العصفافير) مثلها مثل السراب الذي يوهم الناظر بشيء لكنه في النهاية ليس حقيقيًا، كما أن في قوله: (أعين مفتحة) إشارة إلى وجود أشياء تدعو إلى الحذر والحيلة والانتباه.

وقد اعتمد الشاعر في تصوير هذا المشهد البصري على التكتيف الصوري؛ حيث إن (حلة الزرد) تشير إلى درع مصنوعة من حلقات معدنية، وهو (شبكة العصفافير)، ويؤكد هذا التكتيف الشعور بالقوة الظاهرة لهذه الشبكة، كما يصفها أيضاً بأن: (سائرنا أعين مفتحة) مما يثير الانتباه واليقظ إليها لمشاهدتها والتأمل في شكلها.

ومن مظاهر الترف التي صورها الببغاء في شعره أيضاً (المراة)؛ حيث وصفها بقوله (الببغاء، 1983، ص 110):

كُلُّ قَضَلٍ لِكُلِّ نَوْعٍ وَجُنُسٍ دُونَ قَضَلِ الْمَرَاةِ مِنْ غَيْرِ لَبْسٍ
لَطْفَتْ رِقَّةً وَقَاضَتْ صَفَاءً فَهِيَ كَالْمَاءِ مِنْ عِيَانٍ وَكُنُسٍ
وَأَسْتَدَارَتْ بِبَاهِرِ الثُّورِ حَتَّى ظَلَمَهَا النَّاظِرُونَ قِطْعَةً شَمْسٍ
وَهِيَ أَصْفَى أَخْيُكْشَفَ لِي عَنِّي وَأَذْنَى خِلِّي يَوْفِرُ أُنْسِي
وَإِذَا مَا نَأَى نَدِيْعِي عَنِّي طَلَّ طَرْفِي بِهَا يُنَادِمُ نَفْسِي

على عادة الببغاء في تجسيد المراثيات وتصوير المحسوسات تأتي هذه الأبيات التي يتحدث فيها عن المرأة، التي كانت مظهرًا من مظاهر الترف في المجتمع العباسي آنذاك، ويستخدم هذه المرأة رمزًا للتعبير عن الصفاء والوضوح، فيصفها بأنها أجمل ما يمكن أن يعكس الحقيقة بشكل صريح، ومن هنا يقارن صفاءها ونقاءها بالماء الذي يمكن لمسه ورؤيته بسهولة ويسر، كما أن هذه المرأة تبدو مشرقة كأنها شمس الضحى في إشراقها ووضوحها، بالإضافة إلى أن المرأة أفضل صديق أو نديم يظل مع الإنسان حتى عندما يبتعد عنه الآخرون، وقد اتكا الشاعر في نقل هذه الصورة على وسائل أسلوبية متعددة، من أهمها:

الرمز: وذلك أن المرأة ليست مجرد امرأة عادية مادية، بل إنها ترمز إلى الحقيقة والوضوح، وإنها الوسيلة التي من خلالها تعبر عن رؤية النفس، والتواصل مع الذات دون خداع أو نفاق، كما أن وصف المرأة بالضوء والصفاء رمز إلى قيم مثلى ينبغي وجودها في المجتمع الإنساني، مثل: النقاء، والصدق، والوضوح، وربما يرمز للمرأة إلى نفسه وذاته.

التصوير الحسي: استطاع البغواء أن ينقل لنا مرئيات حسية من خلال وصفه للمرأة؛ وذلك أنها: (كالماء من عيان ولمس)، مما يشعر بأنها ملموسة محسوسة، ثم يتبعها بوصف حسي آخر، وهو أنها: (قطعة شمس)، وقد أدى هذا التصوير الحسي دورًا مهمًا في نقل الصورة وتجسيدها.

ومن خلال هذا التصوير لبعض مظاهر الترف الاجتماعي في العصر العباسي يمكن القول بأن عاطفة الشاعر يبدو أنه غلب عليها طابع التأمل والحب الصادق للصفاء والنقاء، فالمرأة تمثل له الراحة، التي يجدها بدلاً عن الأصدقاء والندماء، كما تمثل له الأُنس والصدق، ويجد فيها رفيقًا يعكس له الحقيقة دون تزييف.

الخاتمة:

بعد البحث عن تجليات البيئة الاجتماعية في تجارب البغواء الشعرية، يمكن تسجيل النتائج الآتية، ومن أهمها:

أولاً: عاش البغواء في ظل حياة اجتماعية كثيرة الأحداث، متعددة الثقافات، ظل في كنف سيف الدولة مادحًا ومصوّرًا ما يقع في بلاطه، وما يقوم به من انتصارات، فكان الشاعر ترجمان البلاط الحمداني ومرآة تعكس الأحداث بفتيات بيانية بلاغية.

ثانيًا: الأدب والمجتمع وجهان لعملة واحدة: حيث يعبر الأديب عن واقعه، ويصور ما فيه من قضايا وأحداث، ولا ينفك الأدب عن الواقع، ولا ينفصل عن البيئة؛ لأن البيئة توحى والأديب يعبر.

ثالثًا: صورت تجارب البغواء الشعرية صور العلاقات الاجتماعية؛ حيث عكست لنا تلك التجارب صورة الأمراء الذين عاش الشاعر في كنفهم؛ فمدحهم بما ينم عن طبائعهم، ويجسد أخلاقهم.

رابعًا: صوّر البغواء في شعره المرأة؛ حيث رسم جمالها المادي والمعنوي، وأشار إلى ألم هجرها وأنس وصالها، ووقع ذلك على قلبه ونفسه.

خامسًا: جاء في تجارب البغواء نماذج عدة تتحدث عن صور الأصدقاء، وقد تباينت هذه الصور لدى الشاعر؛ فتارة يتحدث عن بعدهم وتخلهم عنه، وتارة يذكر فراقهم أو موتهم، ويتألم لذلك حتى في مناسبات الفرح والسرور، وتارة ثالثة يحمّد لهم فعاليتهم، ويشكرهم على ما قدموه له من هدايا أو هبات.

سادسًا: استطاع البغواء أن يصور للمتلقي القيم الاجتماعية في مجتمعه؛ حيث نقل لنا قيمًا كثيرة، كان من أبرزها الزهد، الذي شاع بين شعراء ذلك العصر، وكذلك قيمة الشجاعة التي جسدها البغواء في شخصيات مدحها وتحدثت عن فضائلها، وكرم أخلاقها، بالإضافة إلى قيمة العفو التي تمثلت في بعض ممدوحيه كسيف الدولة الحمداني.

سابعًا: صورت لنا تجارب البغواء الشعرية المظاهر الاجتماعية المتمثلة في: صور الحياة العامة ومظاهر الحضارة التي كانت شائعة آنذاك، وكذلك مظاهر الترف الاجتماعي التي كانت منتشرة، ولا سيما في قصور الأمراء والوزراء.

ثامنًا: يمكن للشاعر أن يعبر عن فكرته تعبيرًا جديًا، وذلك من خلال قدرته على توظيف اللغة، وتمكنه من استخدام أسرارها في بيان رؤيته والتعبير عن فكرته.



تاسعاً: جعل الشاعر من اللغة بأساليبها وتراكيبها، ومفرداتها وكلماتها أداة للتصوير الشعري القائم على التجديد والابتكار في الوصف، ومن هنا لم تأت تجاربه الشعرية تعبيراً عن المجتمع فقط، بل إنها أعادت تشكيل الواقع بطريقة تلفت النظر إلى الشكل والأسلوب اللغوي أكثر من تقديم المعنى.

التوصيات:

وأخيراً يمكن أن أوصي الباحثين بما يأتي:
أن يكتفوا الجهد في تجارب هذا الشاعر، ويحاولوا أن يطبقوا عليه نظريات جديدة كالمعادل الموضوعي، والرمز، والمفارقة.

كما يمكن تناول هذا الديوان أيضاً في ضوء الحديث عن الذات بأنماطها وأنواعها من متفائلة ومتشائمة، ومتعالية، ورافضة ومتمردة؛ إذ إنها جاءت بصورة واضحة في تجارب الشاعر الشعرية.

أضف إلى ذلك تسليط الضوء على تلك التجارب من خلال سبر أغوارها اللغوية، وكشف أسرارها الأسلوبية، والتعمق في البنى الداخلية للنصوص، وفي المستويات اللغوية؛ كالصوت والتركيب والدلالة في المنهج الأسلوبي، وفي وحدة المعايير السبعة: السبك والحبك والقصد والقبول والإعلام والتناس والمقام في علم النص.

المراجع:

- البارودي، م. س. (1998). ديوان محمود سامي البارودي (علي الجارم، ومحمد شفيق معروف، تحقيق؛ ط.1)، دار العودة.
باوية. ص. (2024)، البنية الإيقاعية في الأنشودة المدرسية، كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة ابتدائي نموذجاً، مجلة اللغة العربية، 26 (67)، 9-26.
الببغاء، ع. ب. ن. (1983). شعر الببغاء (سعود محمود عبد الجابر، تحقيق؛ ط.1)، مؤسسة الشرق للعلاقات والنشر.
البناء. ه. س. م. (2021)، الشخصية السردية بين الحاضر والغائب في قصيدة البكاء بين يدي زرقاء اليمامة لأمل دنقل، مجلة كلية الآداب، (18)، 368-406.
الثعالبي، ع. (1983). بتيمة الدهر في محاسن أهل العصر (مفيد قميحة، تحقيق؛ ط.1)، دار الكتب العلمية.
جمامة. ن. م. م. (2016)، التوازي في شعر صلاح عبد الصبور دراسة دلالية أسلوبية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
الحموي، ي. (1977). معجم البلدان، دار صادر.
الخفاجي. ح. ع. ج. (2023)، بلاغة أسلوب التشخيص شعر الحزن عند نازك الملائكة نموذجاً، مجلة الجامعة العراقية، (58)، 269-278.
الرشدي ع. ا. ب. خ.، والدغيري إ. ب. ع. (2021). ملامح المنهج الاجتماعي - في دراسات النقاد العرب للرواية السعودية. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 1 (6)، 261-304. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i6.264>
الصغير. أ. (2019)، أشكال الحوار الشعري في قصيدة الحداثة، المجلة العربية مداد، (6)، 1-17.
ضيف، ش. (د.ت.). في النقد الأدبي (ط.9). دار المعارف.
عبدالله، ا. م. (1995). المرأة في وجدان الشاعر العربي، دار المعارف.
الغزي، ك. ا. (1991). نهر الذهب في تاريخ حلب، دار القلم العربي.
فضل، ص. (1998)، أساليب الشعرية المعاصرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.



القفطي، ع. (1986). إنباه الرواة على أنباه النحاة (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق؛ ط1)، دار الفكر العربي، ومؤسسة الكتب الثقافية.

مشنة، م. (2014). تجليات الافتراض المسبق في ديوان الكبريت في يدي دويلاتكم ورق لزار قباني، *حوليات المخبر*، (2)، 229-250.

هندي، ن. ب. (2015)، ملامح الحداثة في شعر سميح القاسم، *مجلة المعرفة*، 54 (622)، 40-48.

واصل، ع. (2019). الرواية النسوية العربية سلطة المركز وتمرد الهامش. *مجلة الآداب*، 1 (11)، 5-45.

<https://doi.org/10.35696/v1i11.602>

واصل، ع. والمحفلي، م. (2021). الصورة النمطية للمرأة في كتاب (حكايات وأساطير يمنية). *مجلة أنساق*، 5 (1).

<https://doi.org/10.29117/Ansaq.2021.0132>

References

- al-Bārūdī, M. S. (1998). *Dīwān Maḥmūd Sāmī al-Bārūdī* ('Alī al-Jārim, wa-Muḥammad Shafīq Ma' rūr, taḥqīq ; 1st ed.), Dār al-'Awdah.
- Bāwyh. Ş. (2024), al-binyah al-iqā'iyah fī al-Unshūdah al-madrasīyah, Kitāb al-lughah al-'Arabīyah lil-Sunnah al-thalithah ibtida'ī namūdhan, *Majallat al-lughah al-'Arabīyah*, 26 (67), 9-26.
- al-Babbaghā', 'A. b. N. (1983). *shī'r al-Babbaghā'* (Sa'ūd Maḥmūd 'Abd al-Jābir, taḥqīq ; 1st ed.), Mu'assasat al-Sharq lil-'alāqāt wa-al-Nashr.
- al-Bannā. H. S. M. (2021), al-shakhṣīyah al-sardiyyah bayna al-ḥāḍir wālghā'b fī qaṣīdat al-bukā' bayna yaday Zarqā' al-Yamāmah l'ml Dunqul, *Majallat Kulliyat al-Ādāb*, (18), 368-406.
- al-Tha'ālībī, 'A. (1983). *Yatīmat al-dahr fī Maḥāsin ahl al-'aṣr* (Mufid Qumayḥah, taḥqīq ; 1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah.
- Jmāmh. N. M. M. (2016), *al-tawāzī fī shī'r Ṣalāh 'Abd al-Ṣabūr dirāsah dalālīyah uslubīyah* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Kulliyat al-Dirāsāt al-'Ulyā, Jāmi'at al-'Ulūm al-Islāmīyah al-'Ālamīyah, al-Urdun.
- al-Ḥamawī, Y. (1977). Mu'jam al-buldān, Dār Ṣādir.
- al-Khafājī. Ḥ. 'A. J. (2023), Balāghat uslub al-tashkhiṣ shī'r al-ḥuzn 'inda Nāzik al-Malā'ikah namūdhan, *Majallat al-Jāmi'ah al-'Irāqīyah*, (58), 269-278.
- Al-Rashidi, A. R. bin K., & Al-Dogheiri, I. bin A. . (2021). The Features of the Social Curriculum in the Arab critics studies of the Saudi Novel. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(6), 261–304. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i6.264>
- al-Ṣaghīr. U. (2019), Ashkāl al-Ḥiwār al-shī'rī fī qaṣīdat al-ḥadāthah, *al-Majallah al-'Arabīyah Midād*, (6), 1-17.
- Ḍayf, Sh. (N. D). *fī al-naqd al-Adabī* (9th ed.). Dār al-Ma'ārif.
- Allāh, A. M. (1995). *al-mar'ah fī Wijdān al-shā'ir al-'Arabī*, Dār al-Ma'ārif.
- al-Ghazzī, K. A. (1991). *Nahr al-dhahab fī Tārīkh Ḥalab*, Dār al-Qalam al-'Arabī.
- Faḍl. Ş. (1998), *Asālib al-shī'riyyah al-mu'āṣirah*, Dār Qibā' lil-Tibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.



- al-Qifṭī, ‘A. (1986). *Inbāh al-ruwāh ‘alā anbāh al-nuḥāh* (Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, taḥqīq ; 1st ed.), Dār al-Fikr al-‘Arabī, wa-Mu’assasat al-Kutub al-Thaqāfiyah.
- Mshnh, M. (2014). Tajalliyāt alāftrāḍ almsbq fī Dīwān al-kibrīt fī yaday dwylātkm waraq li-Nizār Qabbānī, *Ḥawḥiyāt al-Mukhbīr*, (2), 229-250.
- Hunaydī. N. b. (2015), Malāmiḥ al-ḥadāthah fī shi‘r Samiḥ al-Qāsim, *Majallat al-Ma‘rifah*, 54 (622), 40-48.
- Wasel, E. (2019). Arabic Feminist Novel Authority of Center and Rebellion of Margin. *Journal of Arts*, 1(11), 5—45.
<https://doi.org/10.35696/v1i11.602>
- Wasel, E., & Al-Mahfali, M. (2021). Women Stereotype in the Book: Yemeni Tales and Legends. *ANSAQ Journal*, 5(1).
<https://doi.org/10.29117/Ansaq.2021.0132>





The Nostalgia of Camels and Poets in Ancient Arabic Poetry

Dr. Hind Bint Abdulrazzaq Al-Mutairi^{*}halmuteru@ksu.edu.sa

Abstract:

This research explores the presence of nostalgia in ancient Arabic poetry, focusing on the connection between the poets' emotions and the female camel's expressions of longing. Poets often used the female camel as a metaphor to articulate their own nostalgia, linking the two states for various poetic purposes. The study employs a psychological approach to uncover the underlying motives behind this nostalgia in poetic imagery across different themes. The research was divided into an introduction, a preface, and three sections, which are, in order: First: Camel and Poets' Nostalgia in Language; Second: Camel and Loved Ones Nostalgia; Third: Camel, Homeland, and country Nostalgia. The findings reveal that poets differed in how they utilized camel nostalgia to express longing for loved ones and homelands. They employed diverse artistic techniques, including association, resemblance, comparison, and contrast, to depict their emotions. While longing for loved ones often involved shared and comparative imagery, the expression of homeland nostalgia relied more heavily on resemblance. Furthermore, a contrast emerged between the poet's perspective and the camel's: poets sometimes showed indifference to their homeland, whereas the camel exhibited a deep attachment to it.

Keywords: Ancient Arabic Poetry, Nostalgia, Poetic Themes, Artistic Representation, Homeland Nostalgia.

^{*} Associate Professor of Ancient Literature, Department of Arabic Language and Literature, College of Humanities and Social Sciences, King Saud University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Mutairi, H. B. A. (2025). The Nostalgia of Camels and Poets in Ancient Arabic Poetry, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 372 -395.

© 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.



حنين الإبل وحنين الشعراء في الشعر العربي القديم

*

د. هند بنت عبد الرزاق المطيري

halmuteru@ksu.edu.sa

الملخص:

يهدف البحث إلى دراسة حضور الحنين المتعلق بالإبل والشعراء في الشعر العربي القديم، فلطالما عمد الشعراء إلى توظيف الناقه يصورون حنينهم من خلال حنينها؛ رابطتين بين الحالتين، في أغراض مختلفة، وقف عندها هذا البحث، معتمدا المنهج النفسي؛ للوقوف على الدوافع النفسية التي تقف وراء هذا الحنين في اللوحات الشعرية على اختلاف أغراضها. وتم تقسيم البحث إلى مقدمة وتمهيد وثلاثة مباحث، هي على الترتيب: الأول: حنين الإبل وحنين الشعراء في اللغة، الثاني: حنين الإبل والأحبة، الثالث: حنين الإبل والديار والأوطان، وتوصل إلى أن الشعراء يتفاوتون في استثمار حنين الإبل في تصوير حنينهم إلى الأحبة وإلى الأوطان؛ ويختلفون في الاستراتيجيات الفنية لتصوير هذا الحنين، فكانوا يعمدون إلى المشاركة والمماثلة والمشابهة والمفاضلة في الحنين إلى الأحبة، في حين اعتمدوا المماثلة كثيرا في الحنين إلى الأوطان، وانخفضت عندهم نماذج المشابهة والمفاضلة، كما برزت المخالفة بين موقف الشاعر وموقف الناقه؛ حين يكون راغبا عن دياره وتكون الناقه راغبة فيها.

الكلمات المفتاحية: الشعر العربي القديم، الحنين، الأغراض الشعرية، التصوير الفني، الحنين إلى الوطن.

* أستاذ الأدب القديم المشارك - قسم اللغة العربية وآدابها - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: المطيري، ه. ب. ع. (2025). حنين الإبل وحنين الشعراء في الشعر العربي القديم، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 372-395.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

الإبل -عند العرب- سفائن الصحراء، وأعظم عطايا الأجواد والخلفاء؛ لذا كانت لها عندهم -منذ أقدم عصورهم- قيمة مادية ومعنوية كبيرة، فورد ذكرها في أمثالهم التي يتمثلون بها وفي أشعارهم التي يتغنون بها؛ كيف لا وهي وسيلتهم في التنقل، ورفيقتهم في الأسفار، وسلوتهم عن الهموم؟

وقد دأب العربي على العناية بالإبل ووصفها، فتتبع حركاتها وسكناتها، وعرف طباعها، وأوجاعها، ووصف أعضائها وحدد أدواءها، وتعلم طرائق تطبيخها، وعرف أصناف طعامها، وتبين مواسم نتاجها، وغير ذلك مما يتعلق بها، ولم يكن ذلك كله منه إلا لحاجته إليها ومعاشيته إياها. وقد ارتبطت الإبل بأخلاق العربي مثلما ارتبطت بحياته وعالمه، فكان الكريم منهم يفاخر بذبح كرائمها للضيوف، والشجاع يفاخر بتعطيل قلوبه بعد موته.

والإبل في المعجم العربي اسم جنس عام، "لا واحد له من لفظه، قال الجوهري: وهي مؤنثة لأن أسماء الجموع التي لا واحد لها من لفظها إذا كانت لغير آدميين فالتأنيث لها لازم" (ابن منظور، د.ت). ويشمل لفظ الإبل الجنسين المذكر والمؤنث؛ فالمذكر البعير والمؤنث الناقة. ولأن الإبل جزء مهم من حياة العربي في باديته؛ في رحلته وإقامته، فقد حفلت الثقافة العربية والمعجم العربي بذكر أوصافها ومسمياتها؛ في أحوالها وأطوارها المختلفة، ومن يراجع الكتب التي صُنِّفت قديماً في الإبل يدرك أهميتها في حياة أهل البادية ومدى عنايتهم بها.

وقد حظيت الناقة -خاصة- في الشعر العربي القديم بمكانة عظيمة، وغدت جزءاً أصيلاً من بنية القصيدة لا يمكن تجاوزه عند القراءة، فقد وصفها الشعراء وتغنوا بقوتها وجسارتها، وبرعوا في استثمار حضورها على المستوى البلاغي في نصوصهم؛ فجاءت مشمهاً ومشمهاً به في أشعارهم.

ونظراً لارتباط الناقة برحلة الشعراء قديماً فقد ظهرت في حديث الشعراء عن الرحلة رفيقاً أنيساً؛ حادثها الشاعر وشكا إليها؛ وحملها جزءاً كبيراً من معاناته؛ فشاطرته مشقة رحلته ومطالب وجهته، وكانت -في ذلك كله- مادة يسقط عليها مشاعره وعواطفه.

والناقة الرفيقة والصاحبة شفيقة بالشاعر -في اللوحات الشعرية على اختلافها- تحس بما يحس وتألم لما يألم؛ وقد برع الشعراء في استثمار حنين الإبل لمناسبته أغراض الحنين والشوق الذي يحسونه لأحبهم الراحلين وبلادهم البعيدة. وقديماً أشار الجاحظ إلى ارتباط الغرض الشعري باختيار الحيوان المناسب لأدائه، وإن لم يشر إلى حنين الإبل عند الشعراء، فقال في حديثه عن الكلاب "ومن عادة الشعراء إذا كان الشعر مرثية أو موعظة، أن تكون الكلاب التي تقتل بقر الوحش، وإذا كان الشعر مديحاً، وقال كَأَنَّ نَاقِي بَقَرَةٍ من صفتها كذا، أن تكون الكلاب هي المقتولة" (الجاحظ، 1424: 2/268).

وعليه فالعربي بارع في استثمار الحيوان المناسب في الغرض الذي يقصده في شعره؛ لذا وقع اختياره على الإبل في قصائد الرحلة والحنين.

وعلى الرغم من أن حنين الناقة شعور حقيقي وسلوك فطري؛ مرتبط عادة بفقد حوارها إلا أن الشعراء استثمروا هذا الحنين لوصف غريبتهم وفقد أحبهم؛ فزخر الشعر العربي القديم بنماذج كثيرة استثمر فيها الشعراء حنين الإبل فجعلوها تحنّ معهم لوجهات يقصدونها ولأحبة يفقدونها، وكانت لهم في هذا السياق تشبيهات وصور كثيرة.

هكذا برع الشاعر القديم في استثمار حضور الناقة في عالمه لتكون مادة لصوره الشعرية، ووسيلة للتنفيس عن معاناته النفسية والجسدية في أغراض الحنين؛ رابطاً حنينها بحنينه؛ فكان حنين الناقة موضع تشبيهات الشعراء ومورد

معانيمهم الشعرية في كثير من النماذج، خاصة حين يكون راحلا أو طالبا للراجلين؛ فالناقة الرفيقة والصاحبة في السفر تشارك الشاعر مشاعره وتحنّ إلى ما يحنّ إليه مسافرا أو مقيما.

والحنين عند البشر قريب -إلى حد ما- من حنين الإبل، فهو عندهم طبع لازم عند البعد والبين والقطيعة، ونظرا لتقارب الحالتين، فقد استثمر الشعراء حنين الإبل، في تصوير ما يعتريهم من الحنين إلى أوطانهم، وخلانهم، وسوف تحاول هذه الدراسة الوقوف عند النماذج التي وصف فيها الشعراء حنين الإبل في الشعر العربي القديم، والمعاني التي وردوا عليها في وصفهم لهذا الحنين بلفظه أو صفتة في تصوير الحنين إلى الأوطان والخلان، موضحة الآليات التي اعتمدها لإسقاط حنينهم على الإبل، والكيفيات التي ظهر عليها هذا الحنين في صورهم ومعانيمهم الشعرية.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في قلة عناية الباحثين بموضوعها؛ إذ لم تقف الباحثة على دراسة واحدة تربط حنين الإبل بحنين الشعراء في الشعر القديم، على الرغم من وفرة النماذج في كتب التراث العربي ودواوين الشعراء، ومن أشهر الكتب -في هذا السياق- كتاب (الأنوار ومحاسن الأشعار)، لأبي الحسن علي بن محمد بن المطهر العدوي المعروف؛ بالشمشاطي (ت 377هـ)، وفيه عقد فصلا لحنين الإبل وما ورد فيه من الأشعار، وذكر أبو داؤود الظاهري في البابين الرابع والثلاثين والخامس والثلاثين من كتاب (الزهرة) نماذج لهذا الحنين، وكذلك فعل ابن المزيان في الباب الحادي عشر من كتابه (الحنين إلى الأوطان) الذي جعله فيما قيل من حنين الإبل، كما ترك الجاحظ رسالة في الحنين إلى الأوطان وردت فيها بعض نماذج هذا الربط بين حنين الشعراء وحنين الإبل، إلى غير ذلك من المصادر.

وقد أسهم الشعراء في هذا المجال بنصيب وفر، يمكن الوقوف عليه في دواوينهم المطبوعة، في عصور الأدب القديم كافة. وبشكل عام فمعظم دراسات الشعر القديم، المرتبطة بحضور الإبل، إنما تركز على حديث شعراء الرحلة عن قوة الإبل وجلدها، وقدرتها على السير الطويل وبلوغ الوجهات البعيدة، وما يشاكله مما يكشف قيمتها في رحلة الشاعر القديم، والصور التي كان يصفها بها كتنسيبه لها بالسفن والأشجار الضخمة والطيور المعمرة. كما اتجهت بعض الدراسات، وفق معطيات الميثولوجيا، إلى البحث عما وراء أوصاف الإبل في النصوص الشعرية من الطقوس الدينية والأساطير، واتجهت دراسات أخرى إلى البحث عن الدلالات الرمزية التي يمكن الكشف عنها في صور الإبل في النصوص الشعرية.

وعليه فإن حنين الإبل في الشعر القديم -مع وفرة نماذجه- لم يلتفت إليه الدارسون، وهو ما تحسب الدراسة أنها قد تسهم في الكشف عنه، وبيان مضامينه ودلالاته والاستراتيجيات الفنية المعتمدة فيه.

وسوف تعتمد الدراسة المنهج النفسي، وتتبع النصوص التي وردت في حنين الإبل -حين يكون مرتبطا بحنين الشعراء- بالتحليل الفني؛ باحثة عن علاقة المعاني بالحالة النفسية للشعراء في النماذج المدروسة.

والدراسة تنطلق من فرضية مفادها أن الشعراء القدماء كانوا قد برعوا في استثمار الحديث عن حنين الإبل في وصف حنينهم إلى أحبهم وأوطانهم، وجعلوا ذلك طريقة لتخفيف مشاعر الألم التي يعيشونها باعتماد المشاركة والمماثلة وغيرها من الاستراتيجيات الفنية.

وتحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما تعريف الحنين عامة؟ وما تعريفه وصفا للإبل ووصفا لشعور الإنسان؟

كيف تفاوتت نماذج حنين الإبل وحنين الشعراء بتفاوت أغراض الشعر العربي؟

ما الاستراتيجيات التي اعتمدها الشعراء في الربط بين حنين الإبل وحنينهم إلى الأحبة والأوطان؟

وتقع الدراسة في مقدمة وتمهيد، وثلاثة مباحث، هي على الترتيب:



الأول: حنين الإبل وحنين الشعراء في اللغة

الثاني: حنين الإبل والأحبة

الثالث: حنين الإبل والديار والأوطان

تمهيد:

المحور الأول: حنين الإبل وحنين الشعراء في اللغة:

نظرا لارتباط العربي بالإبل، وقربه منها فقد حظيت أصواتها بما حظيت به سائر أحوالها وأعضائها من العناية؛ فراح يفرق بين تلك الأصوات في كل حال من أحوالها، ووضع لتلك الأصوات مسميات مختلفة، يقول الأصمعي في كتابه الإبل "البُعَامُ: وهي تَبْعُمُ وَتَبْعُمُ: وذلك أن تُخرج الصوت فلا تَقْطَعُهُ، فإذا ضَجَّت فهو الرُّغَاءُ، فإذا طَرِبَتْ في إثر وَلَدِهَا، قيل: حَنَّتْ، فإذا مَدَّت الحنينَ وَطَرِبَتْهُ، قيل: سَجَرَتْ تَسْجُرُ سَجْرًا، فإذا بلغ الهديرَ فأَوَّلَهُ الكَشَيْشُ. يقال: كَشَّ يَكْشُ كَشْيَشًا... فإذا ارتفع عن ذلك، قيل: كَتَّ يَكْتُ كَتْيًا، فإذا أَفْصَحَ بالهدير، قيل: هَدَرَ يَهْدِرُ هَدْرًا، فإذا صَفَا صَوْتُهُ وَرَجَّعَ، قيل: قَرَقَرَ يُقَرِّقُ قَرَقْرَةً... فإذا جَعَلَ يَهْدِرُ هَدْرًا كَأَنَّهُ يَعْصِرُهُ، قيل: زَغَدَ يَزْغَدُ زَغْدًا... فإذا جَفَا صَوْتُهُ كَأَنَّهُ يَقْلَعُهُ قَلْعًا من جوفه، قيل: قَلَعَ يَقْلَعُ قَلْعًا" (الأصمعي، 2003، ص 161، 162).

وزاد صاحب المنتخب من غريب كلام العرب في تفصيل تلك الأصوات: "ويقال أَرْزَمَتِ الناقةُ إِزْرَامًا والاسم الرِّزْمَةُ وهو: صوت تخرجه من حلقها لا تفتح به فَاهاً وذلك على ولدها حين تَرَأُّمُهُ، والحنينُ: أشدُّ من الرِّزْمَةِ.. فإذا ضَجَّتْ قيل: رَغَتْ تَزْغُو، فإذا طَرِبَتْ في إثر ولدها قيل: حَنَّتْ حَنِينًا، فإن مَدَّتْ حينها قيل: سَجَرَتْ تَسْجُرُ سَجْرًا، فإن مدت الحنين على جهة واحدة قيل: سَجَعَتْ تَسْجَعُ سَجْعًا، وأَذَتْ تَوُذُّ أَدًا، وَأَطَّتْ تَنْطُطُ أَطًا: إذا مدت صوتها مَدًّا" (كراع النمل، 1989، ص 297). والحنين الصوت عامة، فمعنى "حَنَ الشيء: سجع وصوت، حَنَ العود، حنت الريح، حَنَّتِ الناقة مَدَّت صوتها شوقا إلى ولدها" (عمر، 2008: 574/1).

والحنين عند الإبل صوت النوق خاصة، حين تفقد صغارها، جاء في لسان العرب "والناقة تحنُّ في إثر ولدها حينها تَطْرُبُ مع صوت، وقيل: حنينها نَزْعُها بصوت وبغير صوت، وأكثر أن الحنين بالصوت. وتحنَّتِ الناقة على ولدها: تعطَّفت" (ابن منظور، د.ت.).

وأصل (الحنين) من مادة "חנו" الحاء والنون والحرف المعتل أصل واحد يدل على تعطف وتعوُّج. يقال: حنوت الشيء حَنُوءًا وحَنِينُهُ، إذا عطفتَه حَنِيًا" (ابن فارس، 1979، ص 108)، ففيه دلالة العوج والميل والانحناء، وهي صفات الصوت والمصوت معا؛ فالحنين (الصوت) فيه ميل عن طبيعة الصوت، والانحناء (الوصف) فيه من دلالة الرأَم والاحتواء والرعاية، وهي صفات الأنثى من كل صنف من الكائنات.

وقد أدركت المعاجم اللغوية العلاقة بين الإنسان والحيوان في هذا الجانب، فربطت بين الناقة التي تفقد حوارها والمرأة التي تشكل ولدها في الوصف والتسمية؛ جاء في الوصف عند ابن فارس "ومنه حَنَّتِ المرأة على ولدها تحنو، وذلك إذا لم تزوج من بعد أبيهم، وهو من تعطفها عليهم، وناقة حَنُوء: في ظهرها احديداً" (ابن فارس، 1979، ص 108).

وفي التسمية عند ابن سيده (ت 458هـ) "نُعُوتُ الإِبلِ فِي الوَلَهْ واشتداد الحنين - أَبُو عبيد الواله الَّتِي يَشْتَدُّ وَجْدُهَا على وَلَدِهَا، والعَجُولُ الَّتِي مَاتَ وَلَدُهَا. قَالَ سَيَبَوَيْه: وَقَالُوا لِلْوَالِهْ عَجُولٌ وَعَجَلٌ، كَمَا قَالُوا عَجُوزٌ وَعَجُزٌ، وَلَمْ يَقُولُوا عَجَائِلُ. ابْنُ دُرَيْدٍ المَعَايِلُ الَّتِي فَقَدَتْ أَوْلَادَهَا بِمَوْتٍ أَوْ نَحْرٍ، والمُفْرَقُ الَّتِي فَارَقَهَا وَلَدُهَا بِمَوْتٍ أَوْ دُبْحٍ. أَبُو عبيد: إِذَا مَاتَ وَلَدُهَا أَوْ دُبِحَ فَهِيَ سَلُوبٌ، قَالَ سَيَبَوَيْه: قَالُوا سَلُوبٌ وَسُلْبٌ وَسَلَائِبٌ كَمَا قَالُوا عَجُوزٌ وَعَجُزٌ وَعَجَائِزُ، وَقَدْ تَقَدَّمَ أَنَّ السَّلُوبَ مِنَ الإِبلِ

وَالنِّسَاءُ الَّتِي أَلْقَتْ وَلَدَهَا لِغَيْرِ تَمَامٍ. ابْنُ السَّكَيْتِ: نَاقَةُ خُلُوجٍ جُرَّ عَنْهَا وَلَدُهَا بِذُبْحٍ أَوْ مَوْتٍ. السِّيرَافِيُّ: وَهِيَ الْإِخْلِيلُ. سَبَبُوتُهُ الْإِخْلِيلُ النَّاقَةُ الْمُخْتَلِجَةُ مِنْ أُمِّهَا وَقَدْ تَقَدَّمَ أَنَّهَا الْمَرْأَةُ الْمُخْتَلِجَةُ عَنْ زَوْجِهَا بِمَوْتٍ أَوْ طَلَاقٍ" (ابن سيده، 1996: 143/2).

وعليه فالبشر يشاركون الإبل في هذه الصفات والتسميات، ويشاركونها في صفة الحنين؛ يقول صاحب اللسان "الْحَنِينُ: الشَّدِيدُ مِنَ الْبُكَاءِ وَالطَّرْبِ، وَقِيلَ هُوَ صَوْتُ الطَّرْبِ كَانَ ذَلِكَ عَنْ حُزْنٍ أَوْ فَرَحٍ، وَالْحَنِينُ: الشُّوقُ وَتَوَقُّانُ النَّفْسِ، وَالْمَعْنِيَانِ مُتَقَارِبَانِ... وَيُقَالُ: حَنَّ عَلَيْهِ أَيْ عَطَفَ عَلَيْهِ، وَحَنَّ إِلَيْهِ نَزَعَ إِلَيْهِ" (ابن منظور، د.ت)؛ والحنين: الشوق؛ فحنَّ لفلان "اشتاق وتاقت نفسه إليه، وحنَّ على فلان: عطف عليه" (عمر، 2008: 574/1)؛ فالحنين نزوع النفس وتوقها وحدها، وهو عند البشر مرتبط بالفقد لموت، أو بين، أو رحلة.

وتميل المعاجم الأدبية الحديثة إلى تخصيص مصطلح الحنين في الدلالة على الشوق إلى الأوطان؛ فالحنين "مصطلح أدبي طغى على الشعراء الذين ابتعدوا عن أوطانهم فاعتراهم الشوق إليه، فكانوا يتغنون به وبجماله وهم بعيدون عنه، ولا يكون الحنين إلى الأوطان إذا كان المرء في وطنه، إلا إذا كان في غربة نفسية" (التونجي، 1999: 385/1، واصل، 2023). في حين تكفلت المعاجم النفسية بتسمية الحنين إلى الأحبة وإلى ماضي الأيام تحت مصطلح (Nostalgia)، ويعني "الشوق للماضي والحنين إلى وضع مهمات أن يعود، مثل قول الشاعر: ألا ليت الشباب يعود يوما" (الشريبي، 2004، ص 123). والشعراء في الحنين على "ثلاث جهات: إما أن تكون مفرحة محضة يذكر فيها لقاء الأحبة في حال وجوده واجتلاء الروض والماء وما ناسهما والتنعم بمواطن السرور ومجالس الأُنس، وإما أن تكون (مفجعة) يذكر فيها التفرق والتوحش وما ناسب ذلك، وبالجمله أضرار المعاني المفرحة المنعمة، وإما أن تذكر فيها مستطابات قد انصرفت فيلتن لتخليها ويتألم لفقدائها فتكون طريقة شاجية" (القرطاجي، 1968: 21/2).

والحنين -في الشعر- منه ما يكون إلى الأحبة، ومنه ما يكون إلى الأوطان، فقد استثمر الشعراء حنين النوق في تصوير عالمهم الواقعي وعوالمهم النفسية، على تفاوت بينهم في المعاني والصور، كما ارتبط الحنين ببعض الأغراض الشعرية أكثر من غيرها، مثلما هي الحال في الرثاء الذي كان لحنين الناقه وفقدائها فيه أثر واضح.

المحور الثاني: حنين الإبل في شعر الحنين إلى الأحبة

كثر في الشعر القديم التسلي عن هموم الهجر والقليل بركوب الناقه، فإذا كان الهم قد طلب الممدوح كانت الناقه دوسرةً، جسرةً، مرقالاً، وغيرها من أوصاف القوة والجلد، وإذا كان الهم مرثياً صارت الناقه مسبوعة، عجولا، واليهةً، تطيف على بو، وغيرها من أوصاف العطف والرأف، وإذا كان الهم محبوبه راحلة فالناقة شذنية، جُلذية، شَمْلَة، مختبرة للدروب. ولكل شاعر طريقته الشعرية، ودوافعه النفسية لاختيار أوصاف الناقه، واختيار طريقة التفاعل معها، بالمشاركة، أو المشابهة، أو المفاضلة، أو المماثلة التي قد تبلغ حد تبادل الأدوار. والحنين أكثر أصوات الناقه ارتباطا بتذكر المحبوبات؛ إذ لطالما جعل الشعراء حنينهم إلى محبوباتهم، أو ما تهيج به بعض آثارهن مماثلا ومشابها لحنين الإبل عامة، أو النوق الثكلى خاصة، وكأنما تجسدت، في أوصاف هذا الحيوان، أوصاف راكميه.

ومن الاستراتيجيات التي سلكها الشعراء -في هذا الباب- المشاركة؛ فناقه الشاعر تحنّ معه، وتشاركه البكاء لرحيل محبوبته، وهذا الضرب من ضروب المشاركة كثير في شعر المحبين، الذين لا يجدون من البشر إلا العذل واللوم فيفزعون بالأمهم إلى إيلهم لتشاركهم آلام الحب وبرحاء الشوق. ومن نماذج ذلك قول الشاعر الفارس سبيع بن الخطيم، وقد رحلت محبوبته (صدوف) فشاركته ناقته البكاء والحنين: (الكامل) (الأصمعي، د.ت، ص 87):

إِمَّا تَرَى إِبْلِي كَأَنَّ صُدُورَهَا قَصَبٌ بِأَيْدِي الرَّاِمِرِينَ مَجُوفُ

فَرَجَرْتُهَا لَمَّا أَذِنْتُ بِسَجَرِهَا وَقَفَا الْحَيْنَيْنِ تَجَرَّرُ وَصَرِيْفُ
فَاسْتَعَجَلَتْ وَتَتَابَعَتْ عَرَائِهَا إِنَّ الْكَرِيمَ لَمَّا أَلَمَّ عَرُوفُ

فناقة الشاعر تبكي معه على فراق محبوبته بكاء حاراً؛ لدرجة أنه تأذى بسجرتها فزجرها بعد أن علا صوتها وغدت صدورها كالقصب المجوف بأيدي الزامرين. ويبدو أن زجره أغضب الناقة؛ فراححت تجتر وتصرف بأنبيائها، ثم استعجمت ولم ترد عليه غضباً، وربما استجمعت لأنها ناقة صبور مثل راكمها، فهي خبيرة مجربة لهذا العذاب، وتعرف كيف تسوس مشاعرها. ومنه -أيضاً- قول عمرو بن معدى كرب (ت21هـ) في امرأة طلقها وحن إليها: (البسيط)، (الزبيدي، 1985، ص 59):

هَاجَ لَكَ الشُّوقَ مِنْ رِيحَانَةِ الطَّرِيَا إِذْ فَارَقْتُكَ وَأُمْسَتْ دَارُهَا غُرِيَا
مَا زِلْتُ أَحْبِسُ يَوْمَ الْبَيْنِ رَاحِلَتِي حَتَّى اسْتَمَرُّوا وَأَذْرَتْ دَمْعَهَا سَرِيَا

فهذا فارس آخر من فرسان العرب يتألم لرحيل محبوبته التي اشتاق إليها؛ فتشاركه ناقتة وجده ولوعته فتبكي معه وهي تلمح ركب المحبوبة يغادرون الديار، وكأنها تعي تماماً معنى الفقد والاشتياق.

وللمشاركة ضرب آخر، أقل من الأول وروداً، وهو أن تأتي المشاركة من مطايا المحبوبة، ومنه قول الشاعر (الكامل) (الأصفهاني، 1985: 347/1):

كَتَمُوا غَدَاةَ الْبَيْنِ رَحْلَهُمْ فَعَرَفْتُهَا بِخَوَاطِرِ الْقَلْبِ
فَتَبِعَتْهُمْ وَظَنَنْتُ أَنْ بَعُدُوا وَإِذَا هُمْ مَنَّا عَلَى قُرْبِ
مَا زَالَ هَادِي الشُّوقِ يُرْشِدُنِي حَتَّى لَجَفْتُ بِأَوَّلِ الرُّكْبِ
ظَلَلْتُ مَطَايَاهُمْ تُلَاحِظُنَا وَدُمُوعُهَا سَكَبًا عَلَى سَكْبِ
أَتَخَالَفُهَا عَشِيقْتُ فَمَنْ إِذَا شُرَكَائُنَا وَأَبْيُكَ فِي الْحُبِّ

هنا مطايا المحبوبة هي من أحس ألم الشاعر العاشق؛ فهي تلاحظه بعيونها، وتسكب دموعها الغزار؛ مع أن المحبوبة كانت قد كتمت خبر الرحلة إشفاقاً عليه من الألم، لكن المطايا لم تحتمل، خاصة بعد أن لحق الشاعر بالركب لما أحسن رحيلهم. والشاعر يتعجب ويتساءل، وقد رأى المطايا على تلك الحال: أعاشقة تلك المطايا حتى تبكي وتشتاق مثلنا؟ وتبلغ المشاركة أقصاها حين تنوب الناقة عن الشاعر في تحمل لوعة الفراق، في مثل قول الكميت (ت126هـ): (الوافر) (ابن زيد، 2000، ص 104):

كَأَنَّ رُغَاءَهُنَّ بِكُلِّ فَجٍّ إِذَا ارْتَحَلُوا نَوَاحٍ مُعُولَاتٍ

فالإبل ترغو كالنوائح المعولات حزناً على فراق المحبوبة الراحلة وكأنها تشعر بما يحسه الشاعر من الألم فتتقاسمه معه. وقد تشارك الإبل الشاعر في الوقوف على الطلل وتسبقه إلى البكاء، ومن نماذج ذلك قول أبي الحسن السَّلامِي (ت393) (البسيط): (السلامي، 1971، ص 72):

أَنَا الْمَشُوقُ فَمَا لِلخَيْلِ وَالْإِبِلِ تَحَنَّنَ قَبْلِي إِذَا مَرَّتْ عَلَى طَلَلٍ

ومنه -على ما يبدو- أخذ أبو الحسن التهامي (ت416) قوله، (الطويل)، (الواحيدي، 1999، ص 2066):

بَكَيْتُ فَحَنَنْتُ نَاقَتِي فَأَجَابَهَا صَهِيلُ جَوَادِي حَيْنَ لَاحَتْ دِيَارُهَا

فالشعراء يشتركون، والإبل والخيول تشاركهم اللوعة والألم فتحن وتسهل. وفي هذا تأكيد للعلاقة الحميمة بين الشاعر وهذين الحيوانين (الناقة والحصان)، حتى ذهب أحد الباحثين إلى القول: "يستطيع المرء أن يقدر خصب الشعر

الجاهلي إذا ألم بهذا الفرس وتلك الناقة؛ فهما -معا- مظهر النمو العقلي والروحي في الشعر الجاهلي" (ناصف، 1981، ص 95). وهذا الحكم ينطبق على الشعر القديم عامة، على اختلاف بين الشعراء في المعاني والغايات، وفي نسبة حضور أحد الكائنين على الآخر.

ومن أجمل ما جاء في هذا الباب قول أبي الطيب المتنبي (ت345هـ): (الكامل)، (الواحي، 1999، ص 2066، 2067):

اثْلُبْتُ فَإِنَّا أَيُّهَا الطَّلَلُ نَبْكِي وَتُرْزَمُ تَحْتَنَا الْإِبِلُ
أَوْ لَا، فَلَا عَتَبَ عَلَى طَلَلٍ إِنَّ الطَّلَلُ وَلِئُلُهَا فُعْلُ

فالشاعر يدعو الطلل إلى مشاركته وإبله البكاء والحنين؛ فقد بكى وأرْزمت الإبل، لكن الطلل ظل صامتا مستعجما كعادة الأطلال، وقد يئس الشاعر من تحويل الطلل عن تلك الطبيعة؛ لذا أضرب عن الطلب في بيته الثاني، فليس من عادة الأطلال أن تشارك الشعراء حنينهم، إنما هي الإبل وحدها من يفعل.

وقد يسبق الشاعر الإبل إلى البكاء، لكنها تشاركه فيه، ومن هذا قول المتنبي: (البسيط)، (الواحي، 1999، ص 1343):

أَجَابَ دَمْعِي وَمَا الدَّاعِي سِوَى طَلَلٍ دَعَا فَلَبَّاهُ قَبْلَ الرِّكَبِ وَالْإِبِلِ

ومع سبق دموع الشاعر لإجابة الطلل، فقد ظلت الإبل مشاركة في التلبية والاستجابة لدعوة هذا الطلل، الذي غدا ناطقا، داعيا الشاعر والركب والإبل إلى البكاء.

وقد يعتمد الشعراء استراتيجية المفاضلة بين حنينهم وحنين الإبل، وهذا كثير في شعر الحنين إلى الأحبة، ومنه قول عمرو بن معدى كرب في صاحبته (ريحانة) وقد سبها الصمة بن بكر الجشعي، مقدما وجده ولوعته على لوعة ثلاث نوق حائطات على ربع هالك، وبكاء ناب مسنة عقيم فقدت ولدها: (الوافر)، (الزبيدي، 1985، ص 147):

لَعَمْرُكَ مَا ثَلَاثُ حَائِمَاتٍ عَلَى رُبْعٍ يَرْعَنُ وَمَا يَرْعُ
وَنَابٍ مَا يَعِيشُ لَهَا حُورًا شَدِيدُ الطَّغْنِ مِثْكَالَ جَزْوَعٍ
سَدِيسٌ نَضَجَتْهُ بَعْدَ حَمَلٍ تَحَرَّى فِي الْحَزَنِ وَتَسْتَلِيغٍ
بَأَوْجَعِ لَوْعَةٍ مَتَى وَوَجَدَا غَدَاةَ تَحْمَلِ الْأَنْسُ الْجَوِيغِ

وهنا يصور الشاعر وجده ولوعته التي تفوق لوعة ثلاث من النوق حائطات على فصيل هالك، ولوعة ناب فقدت ولدها، مع أنها عقيم لم يعيش لها غيره، وكانت قد أتمت حملها به، حتى ما تظن أنها تفقده.

ولقيس بن ذريح (ت 68هـ) العاشق -على هذه الصورة الأخيرة- قوله، بعد أن طلق زوجته لبنى وحن إليها: (الطويل)،

(ابن ذريح، 2004، ص 59):

فَأُقْسِمُ مَا عُمِشَ الْعُيُونُ شَوَارِفُ رَوَائِمُ بَوَّ حَائِمَاتٍ عَلَى سَقَبٍ
تَشْمَمْنُهُ لَوْ يَسْتَطِيعَنَّ ارْتِشَاقُهُ إِذَا سَفْنُهُ يَزْدَدَنَّ نَكْبًا عَلَى نَكَبٍ
رَيْمُنٌ فَمَا تَنْحَاشُ مِنْهُنَّ شَارِفُ وَخَالْفَنَ حَبَسًا فِي الْمُحُولِ وَفِي الْجَدْبِ
بِأَوْجَدِ مَتَى يَوْمٌ وَلَسْتُ حُمُولُهَا وَقَدْ طَلَعْتُ أَوَّلَى الرِّكَابِ مِنَ النَّقَبِ
وَكُلُّ مُلَمَّاتِ الزَّمَانِ وَجَدُهَا سِوَى فُرْقَةِ الْأَحْبَابِ هَيْئَةَ الْخَطَبِ

فالشاعر يقسم بأن حنينه للبنى يفوق حنين نوق مسنة، أضعف الكبر بصرهن، فهن يحمن على بؤ يرأمنه ظلنا منهن أنه سقيم الهالك، وقد تعاهدن على عدم تركه ولو أجديت الأرض وانقطع المطر، وهن لشدة وجدهن به يتشممنه فيزيدهن ذلك وجدا على وجد. وما بلغ الحنين عند الشاعر ذلك الحد إلا لأنه وجد مللمات الزمان كلها أيسر من فقد محبوبته.

ومنه للصمة القشيري (ت96هـ) في وصف وجدته بمحبوبته (رباً): (الطويل)، (الرؤوف، 2003، ص 113):

وَلَا بَكْرَةٌ بِكَرٍّ رَأَتْ مِنْ جَوَارِهَا مَجْرًا حَدِيثًا مُسْتَبِينًا وَمَصْرَعًا
إِذَا رَجَعْتُ فِي آخِرِ اللَّيْلِ حَنَّةً لَذَكَرَ حَدِيثِ أَبْكَتِ الْبُزْلَ أَجْمَعًا

فوجدته بمحبوبته يفوق وجد هذه الناقة التي ولدت بطناً واحداً، ثم مات حوارها؛ فرأت مجرّه بعينها واستبانته أثره، فحننت ورجعت في آخر الليل، حتى أبكت بصوتها بقية الإبل. وما هذا الحنين والبكاء والترجيع إلا مشاعر الشاعر يسقطها على هذه الناقة.

وليزيد بن الطثرية (ت126هـ) قوله (الطويل)، (الضامن، دت، ص 83):

وَمَا وَجَدْتُ غُلُوبِي الْهَوَى حَنَ وَاجْتَوَى بِوَادِي الشَّرَا وَالْغُورِ مَاءً وَمَرْتَعًا
تَشْوَقُ لِمَا عَصَاهُ الْقَيْدُ وَاجْتَوَى مَرَاتِعَهُ مِنْ بَيْنِ قُفٍّ وَأَجْرَعًا
بِأَكْبَرٍ مِنْ وَجْدٍ بِرَبِّهَا وَجَدْتُه غَدَاةً دَعَا دَاعِيَ الْفِرَاقِ فَأَسْمَعًا

فوجد الشاعر بمحبوبته، بعد أن دعا داعي الفراق، يفوق وجد هذا البعير الذي تشوق مراتعه واشتاق إلى أرضه بوادي الشرا والغور.

وقد يعتمد الشعراء إلى استراتيجية المشابهة التامة، ومن هذا الباب لقيس بن ذريح قوله: (الوافر)، (الزبيدي، 1983:

306/21):

إِذَا مَا تُذَكِّرُنِي يَحِنُّ قَلْبِي حَنِينَ النَّيْبِ تَطْرَبُ لِلشَّيَاعِ

فالشاعر يحنُّ إلى محبوبته لبنى كلما ذُكرت، كما تحنُّ الناقة إلى شياح الراعي، والرابط بين الصورتين هو الصوت، فمن يذكر المحبوبة ويتحدث عنها يستخدم صوته بلا شك؛ ولذا جعل الشاعر ذكر المحبوبة كشياح الراعي الذي تسمعه النيب فتحن. والصورة غاية في الطرافة؛ فالناقة المسنة، التي لا يخرج بها الرعاة إلى المراعي، تشتاق إلى الماضي؛ أيام كانت تسمع شياح الراعي، والشاعر مثلهما تماماً؛ يحن ويشتاق ويطلب للحديث عن محبوبته.

ومثل ذلك قول الحارث بن وabصة الكنانى، واصفاً تجلده على الفراق: (الطويل)، (البصري، 1966: 197/2، 198):

لَقَدْ كَدْتُ، لَوْلَا أَنَّنِي أُمْلِكُ الْأَمْسَى وَتَعْتَرِضُ الْأَحْزَانُ بِي نِمْ أَصْبِرُ
أَحِنَّ حَنِينَ الْوَالِهِ الطَّرِبِ الْبَدَى نَمَى شَجْوُهُ بَعْدَ الْخَيْنِ التَّدَكُّرُ

فالشاعر، لولا جلاده وصبره على أحزان الفراق، لحنَّ كما تحن الناقة الواله؛ تطرب في أثر ولدها، بعد أن عادت ذكرها لها فأثارت ما كان قد توارى من الحزن لفقده. وهنا تمارس الناقة دور الإنسان (الشاعر) فتتذكر فراق من تحب، وتحزن مجدداً، فتحن وتطرب في أثره.

ومن الاستراتيجيات الأكثر شيوعاً في حنين العشاق وحنين نوقم استراتيجية المماثلة، ولها عند الشعراء صور مختلفة، أولها: أن يجلب حنين الناقة حنين الشاعر فيمائلها في الحنين، وهذا هو الأكثر في الشعر، ومنه قول رجل من بني كليب: (الوافر)، (التبريزي، دت، ص 284):

أَرَاكَ اللَّهُ نَفَيْكَ فِي السُّلَامَى عَلَى مَنْ بِالْخَيْنِ تُعَوِّلِينَا
فِيَّيْ مِثْلَ مَا تَجِدِينَ وَجُدِي وَلَكِنِّي أَسْرُؤُ تُعَلِّينَا
وَبِي مِثْلَ الَّذِي بَكَ غَيْرَ أَنِّي أَجِلُّ عَنِ الْعُقَالِ وَتُعَلِّينَا

فالشاعر يجد ما تجد هذه الناقاة لكنه يتجلد، و "قوله على من بالحنين إلخ إمّا إنكار على الناقاة أو تفخيم لشأن المشتاق إليه والتعويل رفع الصّوت بالبكاء والمُعنى جعل الله مخك رقيقاً وأهزلك على من ترفعين صوّتكَ بالأنين والبكاء...المُعنى إن وجدي كوجدك وَلِكَيْ أكتمه وتظهرين" (التبريزي، د.ت، ص 98).

ومنه قول عُروة بن حزام (ت 30هـ) العاشق: (الطويل)، (ابن حزام، 1995، ص 37، 38):

فَمَنْ يَكْ لَمْ يَغْضُ فَبَآئِي وَنَاقِي	بِحَجَرٍ إِلَى أَهْلِ الْجَمَى غَرْضَانِ
تَحَنُّ وَتُخْفِي مَا بَهَا مِنْ صَبَابَةٍ	وَأُخْفِي الَّذِي لَوْلَا أَمْسَى لَفَضَانِي
فَلَوْ تَرَكْتَنِي نَاقِي مِنْ حَنِينِهَا	وَمَا بَيَّ مِنْ وَجْدٍ إِذَا لَكَفَانِي
مَتَى تَجْمَعِي شَوْقِي وَشَوْقَكَ تُفْذَحِي	وَمَا لَكَ بِالْعَبَاءِ الثَّقِيلِ يَذَانِ

فالشاعر وناقته غرضان للشوق والوجد والصبابة؛ هي تحن وهو يبدي التجلد ويخفي الألم، وهو لذلك شفيق بناقته التي يراها قد تحملت حملاً ثقيلاً، ولو أن ناقته تركت الحنين لكفاه ما في قلبه من الوجد. هكذا يثير حنين الناقاة حنين صاحبها العاشق.

ومثله قول آخر: (الكامل)، (الشمشاطي، د.ت: 392/1، 393):

بَاتَتْ تُشَوِّقُنِي بِرَجْعِ حَنِينِهَا	وَأَزِيدُهَا شَوْقًا بِرَجْعِ حَنِينِي
لَوْ خَبِرْتُ عَمِّي الْقُلُوصَ لَخَبِرْتُ	عَنْ مُسْتَقَرِّ صَبَابَةِ الْمُخْزُونِ

فالشاعر وناقته يتبادلان الحنين؛ هي تُرجع حنينها وهو يزيد شوقاً بترجيع حنينه، وما ذاك إلا الصبابة والهوى، الذي لو علمت به الناقاة، أو أعلمت به (بحسبانها مخبراً ومخبراً) لعرفت سرّ هذا الترجيع الذي يجاوبها به راكمها. ومنه لابن الرومي (ت 283) يصف مهبجات الذكرى: (البسيط)، (ابن الرومي، 2003: 1602/4):

أَوْ حَنَّةً مِنْ حَنِينِ اللَّيْلِ مَا بَرَحْتُ	تَهَيَّجُ لِلصَّبِّ أَبْرَاحًا وَأَشْعَافًا
كُلُّ يَجْدٍ لَنَا شَجْوًا يُذَكِّرُنَا	إِلْفًا فَيَمْنَحُنَا الْأَحْزَانَ أَلْفًا

فحنين النيب يثير صبابة المحب وأحزانه ويجدد ذكرياته وشجوه؛ فتتجدد أحزانه حتى تنعقد بينه وبين ألفة، فتغدو تلك الأحزان -على سبيل الاستعارة- أَلْفًا لطول الملازمة.

ومثله للخطيب يحيى بن سلامة الحصكفي (ت 551هـ): (الرجز)، (الأصفهاني، 1968: 486/2):

حَنَنْتُ فَأَذَكْتُ لَوْعَتِي حَنِينًا	أَشْكُو مِنَ الْبَيْنِ وَتَشْكُو الْبَيْنَا
قَدْ عَاثَ فِي أَشْخَاصِهَا طُولُ السُّرَى	بَقْدَرٍ مَا عَاثَ الْفِرَاقُ فِينَا
إِنْ كُنْ لَا يُفْصِحُنْ بِالشَّكْوَى لَنَا	فُهَنَّ بِالْإِزْزَامِ يَشْتَكِينَا
قَدْ أَقْرَحَتْ بِمَا تَنْنُ كَيْدِي	إِنَّ الْحَزْنَ يَزِينُ يَرْحَمُ الْحَزِينَا

فناقاة الشاعر تحن فتذكي لوعته بحنينها، فهي تحن وقد اجتمع عليها طول السرى ومشقة الرحلة وبين المحبين، وهو يحن من الوجد والشوق لمحبيته، فجذب حنينها حنينه حتى قرحت كبده إشفافاً عليها؛ لأن الحزين يرحم الحزين.

ومن الحنين الذي يهيج وجد المحبين قول جميل بن معمر (ت 82) عاشق بثينة: (الطويل)، (العذري، د.ت، ص 82):

يَقُولُونَ: لَا تَنْظُرْ، وَتِلْكَ بَلِيَّةٌ	بَلَى، كُلُّ ذِي عَيْنَيْنِ لَا بُدَّ نَاطِرُ
أَلَمْ إِذَا حَنَّتْ قُلُوصِي مِنَ الْهَوَى	وَمَا لِي ذَنْبٌ أَنْ تَجَنَّ الْأُبَاعُرُ

ومنه -فيما يبدو- أخذ الأصوص الأنصاري (ت 105هـ) قوله: (الطويل)، (الأحوص، 1969، ص 81):

فَأَنْتَ إِلَى سَلَمَى تَحْنُ صَبَابَةً كَمَا حَنَّ أَلْفُ الْمُطِيِّ السَّوَاجِرُ
وَمَا كُنْتُ أَذْرِي قَبْلَهَا أَنَّ ذَا الْهَوَى يَزِيدُ اشْتِيَاقًا أَنْ تَحْنُ الْأَبَاعِرُ

ومنها أخذ الأبيوردي الأندلسي (507هـ) قوله: (الطويل)

شَجَانِي بِأَعْلَامِ الْمُحَصَّبِ مِنْ مَنَى خَفِيَ حَنِينٍ رَجَعْتُهُ الْأَبَاعِرُ
وَقَدْ رَفَعَ الشُّعْتُ الْمَلْبُونُ أَيْدِيًا لِحَاجَاتِهِمْ، وَاللَّهُ مُعْطٍ وَغَافِرُ
فَيَا رَبِّ إِنَّ الْمَالِكِيَّةَ حَاجَتِي وَأَنْتَ عَلَى أَنْ تَجْمَعَ الشُّمْلَ قَادِرُ

(الأبيوردي، 1317، ص 170).

والشعراء الثلاثة يشتركون في الوزن والقافية، ويتقاربون في إرادة المعنى؛ فناقاة جميل، شغفها الحب كما شغف راكمها الذي لا يطيق التحول ببصره عن وجهة محبوبته المودعة، فهي (أي الناقاة) تحنّ من الهوى، لا هو من يحنّ، وهذا ليس ذنبه، مع أن الحنين -في الأصل- حنينه لا حنينها.

أما حنين الأصوص إلى محبوبته فيعادل حنين ألف المطي السواجر، وكأنما اجتمعت أصوات سجرهن في صوته، فتضاعف حنينه وألمه، وهو الرجل الذي يجهل الهوى، ولا يدري أن الشوق يزيد حين تحنّ الأباغر. هذا للمبالغة في إظهار أثر حنين الإبل عليه، فهو عاشق يعرف عذابات المحبين. وأخيرا يأتي الأبيوردي الذي شجاه وأثار عليه الشجن -وهو واقف بالمحصب من منى- حنين خفي رجعت الأباغر، فتشوق -وهو في مكان العبادة وقضاء الحاجات- إلى محبوبته فدعا الله أن يجمعه بها.

وقد تصل المماثلة إلى درجة تبادل للأدوار، يقول الصمة القشيري في حنين ناقته إلى المحبوبة: (الطويل)، (الجبر،

:2003)

وَحَنَّتْ قَلُوصِي آخِرَ اللَّيْلِ حَنَةً فَيَا رُوعَةَ مَا زَاعَ قَلْبِي حَنِينُهَا
حَنَتْ فِي تَنَائِيهَا وَشَبَّ لِعَيْنِهَا سَنَا بَارِقٍ وَهْنًا، فَجَنَّ جُنُونُهَا
فَقُلْتُ لَهَا: صَبْرًا فَكُلْ قَرِينَةً مُفَارِقُهَا -لَا بُدَّ يَوْمًا- قَرِينُهَا
وَمَا بَرَحْتُ حَتَّى ارْزَعُونَا لَصَوْتِهَا وَحَتَّى انْبَرَى مِنَّا مُعِينٌ يُعِينُهَا
تَحْنُ إِلَى أَهْلِ الْحِجَازِ صَبَابَةً وَقَدْ بُتَّ مِنْ أَهْلِ الْحِجَازِ قَرِينُهَا
فَيَا رَبِّ أَطْلِقْ قَيْدَهَا وَجَرِّبْهَا فَقَدْ زَاعَ أَهْلَ الْمَسْجِدِينَ حَنِينُهَا
فَقُلْتُ لَهَا: حَتَّى زُوَيْدًا فَإِنِّي وَإِيَّاكَ نُبْدي عَوْلَةً سَنُبْنِيهَا

فالناقاة -في الأبيات- تلعب دور الإنسان وتتمثل حاله تماما، فهي تحنّ إلى فصيلها، ويثيرها لمع البرق من تلقاء بلادها، وكأنها إنسان مدرك لمهيجات الذكرى، والشاعر يواسيها في فقدتها؛ لأنه يعيش حالة الفقد ذاتها، فيطلب منها الصبر، ويعظمها بالحكمة، التي يفترض أن تفهمها وتعنها، فكل قرينة ستفارق قريبها يوما ما، وهذه طبيعة الحياة.

والناقاة الواله تفعل ما يفعله الناس -عادة- من الإعراض عن النصح، وتستمر في حنينها، حتى يشفق عليها الراكب فينهض أحدهم لمساعدتها وإيناسها بالصوت. والشاعر يدرك حجم معاناة الناقاة، فهي معاناته هو، فهو من يجد نار الفقد، ومن يتشوق إلى الوصول ويحنّ إلى أهل الحجاز. وحين يدعو للناقاة ويسلمها طالبا منها أن تحن رويدا، فهو إنما يدعو لنفسه ويسلي نفسه، فهو الفاقد الواجد لا هي.

أما الصورة الثانية من صور الماثلة: فهي أن يجلب حنين الشاعر حنين الناقاة، ومنه قول أحدهم: (الطويل)، (المسعودي، 2005: 4/322):

تَذَكَّرْتُهُمُ وَالرَّكْبُ مُغْفٍ وَسَاهِرٌ وَهَاجَ مَطَايَاهُمْ حَنِينِي فَحَنَنْتِ

فالشاعر يتذكر المحبوبة والركب ما بين غاف وساهر، وكأنهم لا يكتثرون لما يجد من ألم الفقد، لكن المطايا كانت أكثر اهتماما واكتراثا، فقد سمعت حنين الشاعر فبادلته الحنين. وثالثها: أن تحن المحبوبة فميج حنينها حنين المطايا والشاعر معا، ومنه للعماد الدين الأصفهاني (597هـ): (الوافر)، (الأصفهاني، 2013، ص 430):

وَجَائِلَةُ الْوِشَاحِ زَأَتْ جَمَاجِي عَلَى هَوَجَاءِ جَائِلَةِ الْوَضِيِّينِ
عَشِيَّةً وَدَعَتْ وَالْعَيْسُ تُخْذِي نَوَاجِلَ قَدْ بَرْنَنْ مِنَ الْبَرِيِّينِ
بَكَّتْ شَجْوًا وَأَرْزَمَتْ الْمَطَايَا وَهَاجَ أُنْيُهَا الشَّاجِي أُنْيِي
فَلِي وَلَهَا وَلِلْأَنْصَاءِ شَجْوٌ حَنِينٌ فِي حَنِينٍ فِي حَنِينٍ

فقد تيقنت محبوبة الشاعر عزمه على الرحيل فجاءت مودعة باكية مما استثار المطايا فأرزمت مشاركة لها، وهذا البكاء والإلزام جعل الشاعر يئن ويتألم، فاشترك الجميع في الحنين. أما الصورة الرابعة للمماثلة، فالمماثلة في حال من أحوال الناقاة يثير حنين الشاعر، ومنه لعلقمة الفحل (ت 20 ق.هـ) في إبل الرحلة: (البسيط)، (الشتتري، 1981: 1/158):

يَهْدِي بِهَا أَكْلُفُ الْخَدَيْنِ مُخْتَبِرٌ مِنْ الْجِمَالِ كَثِيرُ اللَّحْمِ عَيْثُومٌ
إِذَا تَزَعَّمْ مَنْ خَافَاتِهَا رُبْعٌ حَتَّى شَغَامِيمٌ فِي خَافَاتِهَا كُومٌ

فالإبل في طريق رحلتها يثيرها صوت تزغم الفصيل الذي يطلب الرضاع فتحنّ مجابة له، فهذا الربع الصغير قادر على تحديد وجهة الركب استجابة لمطلبه. ولعل الكوم الشغاميم تحنّ لتنبه الركب للتوقف لحاجة هذا الربع للرضاعة، وهو ما يؤكد العلاقة الحميمة بين العربي وناقته.

ومنه للصمة القشيري في محبوبته، قوله: (الطويل)، (الجبر، 2003، ص 68)

وَوَجْدِي بِطَبَا وَجُدٌ هَبِمَاءَ حَلِيَّتْ عَنِ الْمَاءِ كَانَتْ مُنْذُ خَمْسِينَ ضَلَّتْ
إِذَا سَافَتِ الْأَعْطَانِ أَوْ شَمَّتِ النَّعْرَى رَمَاهَا وَلِيَّ الْمَاءِ عَنْهُ قَوْلَتْ
وَأِنْ أَشْرَفَتْ مِنْ أَكَمِ الْمَاءِ مِيقَةً لَوْتُ رَجُلَهَا الْيُسْرَى بِأُخْرَى فَحَنَّتْ
فَحَنَنْتُ حَنِينًا يُطْرِبُ الصَّبَّ ذَا الْهَوَى وَقَدْ نَهَلْتُ مِنْهُ بِيَّاسٍ وَعَلَّتْ

فوجده بمحبوبته مثل وجد هذه الناقاة العطشى التي يصدّها ولي الماء عنه بعد أن بلغ منها العطش مبلغه، فهي تشم مبارك الإبل حول الماء، فتلوي رجلها اليسرى على اليمنى جزعا من هذا الصد، وهي ترى غيرها من الإبل يردنّ الماء؛ ولذا تحنّ بأقصى صوتهما حنيناً يقع من نفس الشاعر الصبّ موقعه، فإذا كانت الناقاة يائسة من الورد فهو -أيضا- يائس من الوصل، فالحال واحدة، والحنين يثير الحنين.

وقريب من هذا المعنى للأحوص في وصف سرعة ناقته التي امتطّاها إلى ديار المحبوبة، (البسيط)، (الأحوص، 1969،

ص 53):

وَشَوَّاشَةٌ سَوَّطُهَا النَّقْرُ الْخَفِيُّ بِهَا وَوَقَّعُهَا الْأَرْضُ تَخْلِيلٌ إِذَا تَخَدَّ
كَأَنَّ بَوًّا أَمَامَ الرُّكْبِ تَتَّبَعُهُ لَهَا نُقُولٌ هَوَاهَا أُيْنَمَا عَمِدُوا

فالناقة (الشاعر) في غاية الشوق للمحبوبة؛ لذا تتعجل السير، بلا حاجة للسوط؛ فالنقر الخفي يكفي لحثها، وكأنها تتبع بَوًّا يسير أمام الركب فينتقل هواها حيثما ينتقل. وهو إنما يريد هواه هو، ويريد حيث عمدت المحبوبة الراحلة لا حيث عمد الركب، لكنه الحب والشوق المتمثلان للشاعر في حركة هذه الناقة الأم التي تتبع البو.

وقد يستثار حنين الشاعر لمجرد قرب جمال المحبوبة، يقول أبو ذؤيب (ت 27هـ): (الكامل)، (السكري، دت: 205/1):

مَالِي أَجِنُّ إِذَا جِمَالُكَ قُرَيْتَ وَأَصْدُ عَنْكَ وَأَنْتَ مِمْيَ أَقْرَبُ
لِيهِ دَرْكٌ هَلْ لَدَيْكَ مُعَوَّلٌ لِمُكَلِّفٍ أَمْ هَلْ لُوْدُكَ مَطْلَبُ

فالشاعر يصف معاناته مع الوشاة، الذين يضطرونه إلى هذا التناقض بين سلوكه وعواطفه؛ فهو يصدُّ عن المحبوبة كراهية أن يقول الناس فيه وفيها، مع أنه يحن لمجرد اقتراب جمالها، وهو الرجل الهائم بها وبكل متعلقاتها، فهي أقرب إليه من نفسه، وذاك يكلفه ما لا يطيق.

وقد يستثار الحنين عند رؤية متعلقات المحبوبة، ومنه لأبي ذؤيب -أيضا- في الحنين إلى محبوبته، بعد أن وقف على أطلالها البالية: (المتقارب)، (السكري، دت: 102-101/1):

عَلَى أَطْرَاقِهَا بِأَلْيَافِ الْخِيَا مِ إِلَّا الثَّمَامُ وَإِلَّا الْعَصِي
كُفُوذِ الْمُعْطَفِ أَخْزَى لَهَا بِمَصْدَرَةِ الْمَاءِ رَأْمٌ رَذِي
فَهْنٌ عُكُوفٌ كَنُوحِ الْكَرِيمِ قَدْ لَاحَ أَكْبَادُ هَنِّ الْهَوِيِّ
وَأَنْسَى "نُشَيْبَةَ" وَالْجَاهِلُ الْـ مُغَمَّرٌ يَحْسَبُ أَنْسَى نَبِيٍّ

فقد وقف على أطلال محبوبته (نُشَيْبَةَ)، التي لا ينساها، وإن ظن الجاهل أنه نسها، فرأى بقايا الخيام، وشجر الثمام، والعصي، والأثاث التي شبهها -وهي عاكفة على بقايا الرماد- بالعود تعطف على ولد ضعيف. فمُنظر بقايا أثافي المحبوبة يشبه منظر هذه الناقة العاطفة على ولدها الضعيف. هكذا أثارت الصورة الواقعية صورة أخرى متخيلة للرأم والعطف، تحاكي مشاعر الشاعر لحظة وقوفه على الطلل.

وهذه الصورة للرماد وردت -قبله- عند بشر بن أبي خازم الأسدي (ت 32ق.هـ) في قوله: (الوافر)، (الأسدي، 1994، ص

75، 76):

تَلَاعَبَتِ الرِّيحُ الْهُوْجُ مِنْهَا بِذِي حُرْضٍ مَعَالِمَ اللَّبْصِيرِ
وَجَرَّ الرَّمَامَاتُ بِهَا دُيُولًا كَأَنَّ شَمْلَهَا بَعْدَ الدَّبُورِ
رَمَادٌ يَبِينُ أَضْرَارَ ثَلَاثٍ كَمَا وَشِمَ الرُّوَاهِشُ بِالنُّوْرِ

قد وقف بشر على أطلال محبوبته (مِية) بالجفير ورأى ما فعلته الرياح بالديار، ثم شبه حجارة الموقد الثلاث في تعطفها على الرماد بتعطف الأظفار حول الفصيل.

ومن الحنين الذي تثيره متعلقات المحبوبة، قول عمرو بن معدى كرب، مشبها حنين الريح في دار المحبوبة القفر

بحنين الناقة الواله: (البسيط)، (الزبيدي، 1985، ص 62):

يا دارَ أسماءَ بين السّفحِ فالرُحْبِ أّقوَتَ وعَقَى علَها ذاهِبُ الخُفْبِ
فَمَا تَبَيَّنَ منها غيرُ مُنتَضِدِ وَرَاسِيَاتِ ثَلاثِ حَوْلَ مُنتَصِبِ
وعَرَصَةُ الدارِ تَسَنُّ الرِّياحَ هَـ تَجُنُّ فيها حَينُنَّ الوُلَّهَ السُّلْبِ

هذا ما كان من شأن الحنين إلى الأحياء المفارقين، وفيه تكون الإبل -عامة- قوية على السير، قادرة على المشاركة، لكن الحال تنقلب تماما عند وصف الراحلين إلى الأبد، ففي شعر الرثاء تكون الناقة الفاقدة في حال يرثى له أكثر من حال الشاعر، فهي لا تكون إلا عجولا، خلوجا، والها. وشعراء الرثاء يعتمدون الاستراتيجيات السابقة، لكن أكثرها عندهم المشابهة والمفاضلة، فمن المشابهة قول دريد بن الصمة (ت 8 هـ) في رثاء أخيه عبد الله، (الطويل)، (الأصمعي، د.ت، ص 89، 90):

وَكُنْتُ كَذَاتِ البورِ رُبْعَتْ فَأَقْبَلْتُ إلى خِذَمٍ مِنْ مِسْكِ سَقَبٍ مُجَلَّدِ

مثله لمتمم بن نويرة (ت 11 هـ) في رثاء بجير السليطي: (الطويل)، (الصفار، 1968، ص 135، 136):

وَكُنْتُ كَذَاتِ البورِ رُبْعَتْ فَرَجَعْتُ وَهَلْ يَنْفَعُنْهَا نَظَرَةٌ وَشَمِيمِ
أَطَافَتْ فَسَاقَتْ ثُمَّ عَادَتْ فَرَجَعْتُ أليسَ لَهَا عَنْ سَجَرِهَا بِصَرِيمِ

ومنه قول الخنساء (ت 26 هـ) في رثاء أخيها صخر: (الخفيف)، (الخنساء، 1988، ص 241):

ذِكْرُ صَخْرٍ، إِذَا ذَكَرْتُ نَدَاهُ عَيْلَ صَبْرِي بِزُرْئِهِ ثُمَّ بَاحَا
إِنْ فِي الصَّدْرِ أَزْبَعًا يَتَجَاوَبُ نَ حَيْنُنَا حَتَّى بَلَّغْنَ المَرَاخَا

وقولها تصف نوائح سليم عليه: (مجزوء الكامل)، (الخنساء، 1988، ص 335، 336):

شُعْنًا شَوْاجِبَ لَا يَتَيْنِ إِذَا وَنَى لَيْلُ النَّوَايِجِ
يُحَنِّنَ بَعْدَ كَرَى العُيُو نِ حَيْنُنَ وَالْهَيْةَ قَوَامِجِ

وقول أبي العيال الهذلي (ت 41 هـ) في رثاء أخيه: (مجزوء الوافر)، (السكري، د.ت، 424/1):

ذَكَرْتُ أَخِي فَعَاوَدَنِي رُذَاعُ السُّقْمِ وَالْوَصَابِ
كَمَا يَغْتَا ذَاتَ البَوِّ بَعْدَ سُلوها الطَّرَبِ

وقول السفاح بن بكير بن معدان اليربوعي يرثي يحيى بن شداد بن ثعلبة بن بشر، أحد بني ثعلبة بن يربوع، ويصف

حال زوجته: (السريع)، (الضبي، ص 322)

صَلَّى عَلَى يَحْيَى وَأَشْيَاعِهِ رَبِّ كَرِيمٍ وَشَفِيعٍ مُطَاعِ
أَمَّ عُبَيْدِ اللَّهِ مَلْهُوفَةً مَا نَوْمُهَا بَعْدَكَ إِلَّا زَوَاعِ
كَمَا اسْتَحَنَّتْ بِكَرَّةٍ وَالْإِهْ حَتَّى حَيْنُنَا وَدَعَاهَا اللِّزَاعِ

ومنه قول امرأة ترثي زوجها: (البسيط)، (عفيفي، 1930: 125/3):

أَبْكِي عَلَيْهِ حَيْنُنًا جِئْتُ أَذْكُرُهُ حَيْنُنَ وَالْإِهْ حَنَنْتُ إِلَى وَطَنِ
أَبْكِي عَلَى مَنْ حَنَنْتُ ظَهْرِي مُصِيبَتُهُ وَطَلَّيَرُ النُّومِ عَنْ عَيْنِي وَأَرْقَنِي

وصورة الناقة في الرثاء مثل صورتها في الحنين إلى الأحبة، وإن كان الفقد هنا أبدياً لا رجاء فيه، فالشعراء يشبهون حنينهم إلى موتاهم بحنين الإبل على البؤ، يحسبونه أولادهم، وحنين الناقة الواله إلى فصيلها؛ فهي تسلو قليلاً ثم يعاودها الحنين والطرب ويهيجها شياخ الراعي.

وأما المفاضلة في شعر الرثاء فكثيرة، ومن نماذجها قول متمم بن نويرة في رثاء أخيه مالك: (الطويل)، (الصفار، 1986، ص 116، 117):

وما وجدَ أظْأَرِ ثلاثِ روائِمِ	أصْبَنُ مَجْرًا مِنْ حُورٍ وَمَصْرَعَا
يُذَكِّرُنْ ذَا الْبَيْتِ الْحَزِينَ بِبَيْتِهِ	إِذَا حَنَّتِ الْأَوَّلَى سَجَعْنَ لَهَا مَعَا
إِذَا شَارِفٌ مِنْهُنَّ قَامَتْ فَرَجَعَتْ	حَنِينًا فَأَبْكَى شَجْوُهَا الْبَرْكَ أَجْمَعَا
بِأَوْجَدَ مَتَى يَوْمَ قَامَ بِمَالِكِ	مُنَادٍ بِصَيْرُ بِالْفِرَاقِ فَأُسْمَعَا

وقول الخنساء في رثاء أخيها صخر: (البسيط)، (الخنساء، 1988، ص 381-385):

وَمَا عَجُولٌ عَلَى بَوْ تُطِيفُ بِهِ	لَهَا حَنِينَانِ إِعْلَانٌ وَإِسْرَارُ
تَرْتَعُ مَا رَتَعَتْ حَتَّى إِذَا ادَّكَّرَتْ	فَأَيْتَمًا هِيَ إِقْبَالٌ وَإِدْبَارُ
لَا تَسْمَنُ الدَّهْرَ فِي أَرْضٍ وَإِنْ رَتَعَتْ	فَأَيْتَمًا هِيَ تَحْنَانٌ وَتَسْجَارُ
يَوْمًا بِأَوْجَدَ مَتَى يَوْمَ فَارَقَنِي	صَخْرٌ وَلِلدَّهْرِ إِحْلَاءٌ وَإِمْرَارُ

فتمتم يجعل وجده متفوقاً على وجد ثلاث أظار روائم لبؤ، يشتركن في المصاب فيشاركن بعضهن الحنين والسجع، والخنساء تفاضل بين حزنها على فقد صخر وحزن الناقة التي فقدت وليدها فطلت تدور حول البؤ ظناً منها أنه وليدها النائم الذي قد يستيقظ بعد حين، ثم كأنها تسلو وترعى فإذا ذكرته عادت إلى ما كانت عليه من الألم والحنين، وهذه الناقة الواله ليست بأشد وألمها من الخنساء في فقدتها، لكن عزاء الخنساء هو خبرتها في أحوال الدهر، واستسلامها التام له. هكذا يشترك شعراء الفقد في وصف حنينهم، وفي الاستراتيجيات التي يعمدون إليها في تصوير هذا الحنين. وتكاد الصور تصل إلى حد التماثل والتطابق التام، فكأنما هي صور مكرورة تعاورها الشعراء واعتمدتها الثقافة.

المحور الثالث: حنين الإبل في شعر الحنين إلى الديار والأوطان

الحنين إلى الأوطان في الشعر من أبلغ أنواع الحنين؛ ذلك أن المرء إذا ترك وطنه إلى سواه ووجد في الدار البديل عزا ومجدا وجاها، ورزقا وافرا، فإنه "إذا ذكر التربة والوطن حنَّ إليه حنين الإبل إلى أعطانها" (الجاحظ، 1964: 384/2).

فليس غزر الرزق في بلد الغربة بأحب إلى الإنسان من وطنه، لذا قال الجاحظ: "فوجدنا الناس بأوطانهم أقنع منهم بأرزاقهم" (الجاحظ، 1964: 387/2). فإن شذ عن هذا الباب من شذ فيمن رحلوا وأثنوا على الدار البديلة والعيش الجديد؛ فإن من يشذ إنما يفعل ذلك لظرف خاص، من ظلم تعرض له في وطنه، أو سجن هرب منه طلباً للأمن والراحة، وغير ذلك من الأسباب التي لأجلها فضلت الغربة وقيل الكثير في الثناء عليها (ابن الفقيه، 1996، ص 108، 109).

أما القاعدة الأصل فهي أن يحن المرء إلى وطنه، ويشتاق إلى مراتع الصبا، ويذكر أيام الوصل، ويتوجد على البين والقطيعة، وهذا ما فعله كثير من الشعراء العرب قديماً وحديثاً "فالشعراء حين غادروا بلادهم كانوا يغادرونها على كره وحزن، ومن ثم كانوا يحسون بالانكسار واللوعة والحزن، ذلك أنهم غادروا أشياء كثيرة، لا تقف عند الحد المادي المتعلق بالأمكنة فحسب، بل تبحر عميقاً لتعبّر عما يعتلج في صدورهم من الوله والشكوى للوطن" (الشليبي، 2018، ص 3).

وقد عمد الشعراء - في الأدب العربي القديم - إلى تصوير حنينهم إلى أوطانهم بصور كثيرة، كانت الناقاة وحنينها أحد مكونات كثير من تلك الصور، ولا غرو فالناقاة رفيقة الشاعر في رحلة الخروج من الوطن، وهي من يحسن ألمه وشوقه وحنينه، ف"الشاعر يتحسس مع ناقته، وإن أخوا الشوق لا بد أن يحسن ويقدر المعاناة النفسية عند رفيقه" (الحقي، 2007، ص 121)، خاصة أن الخيل لم تكن تتركب في السفر، ولم يكن يقتنها سوى الأغنياء (الحقي، 2007، ص 33)، أما الناقاة فيرتحل على ظهرها الفقراء الذين خرجوا من أوطانهم طلباً للرزق، والنازحون عن الديار لأسبابهم الخاصة.

وفي شعر الحنين إلى الأوطان اعتمد الشعراء استراتيجية المماثلة كثيراً، وتقلصت نماذج المشابهة والمفاضلة والمشاركة، كما برزت استراتيجية جديدة هي (المخالفة)، وفيها يخالف هوى الشاعر هوى ناقته: فهي تحن إلى الوطن وترغب في العودة والشاعر يخالفها الهوى ويرغب عن دياره لأسباب شخصية. تلك الاستراتيجية خاصة بأشعار الحنين إلى الأوطان ولم ترد في حنين النوق والشعراء إلى الأحبة.

وتأتي المماثلة في شعر الحنين إلى الأوطان على صور مختلفة، منها: أن تحن الناقاة فيثير حنينها حنين الشاعر، وهو كثير في الشعر، ومنه لثميم بن كميل الأسدي: (الطويل)، (الأصفهاني، 1985: 344/1):

يحنُّ قعودي بعدما كُملَ السُرى	بنخلة والضمُّمُ الحراجيجُ ضُمُّرُ
يحنُّ إلى ورد الحشاشة بعدما	ترامى به خرقٌ من البیدِ أغبرُ
وباتَ يجوبُ البیدَ واللَّيلُ مائلُ	يثَّشَى لتعريسٍ يحنُّ وأزفرُ
وبي مثلُ ما يلقي من الشَّوقِ والهوى	على أنْهي أخفي الَّذي بي ويظهرُ
فقلتُ له لِمَا رأيتُ الَّذي به:	كلانا إلى ورد الحشاشةِ أصورُ
فليت الَّذي ينسى تذكُّرَ الفه	وسرِّباً بأحواضِ الحشاشةِ يُنحِرُ

وقال أيضاً: (الطويل)، (الأصفهاني، 1985: 344/1):

يحنُّ قعودي ذو الجياطِ صَبَابَةٌ	بِمَكَّةَ وَهَنَّا مِنْ تَذَكُّرِهِ نَجْدًا
تذكُّرُ نجدًا مُوهِنًا بعدما انطَوَّتْ	تَمِيلَتُهُ وَازْدَادَ عَنِّ الْفَه بُعْدًا
تذكُّرُ نجدًا حادياً بعد قَادِمٍ	ولا يَلْبِثُ الشَّوقانِ أَنْ يَصْدَعَا الْكَبِدَا
فقلتُ له: قَدْ هَجَّتْ بِي شَاعِفَ الْهَوَى	أَصَابَ جِمَامُ الْمَوْتِ أَضْعَفَنَّا وَجْدًا

فناقاة الشاعر - في النموذج الأول - تحن إلى الوطن والشاعر يماثلها في الحنين (يحن وأزفر)، ويجيبها بالموافقة (كلانا إلى ورد الحشاشةِ أصور)، ويفعل مثل ذلك - في النموذج الثاني - فيجيب حنين قعوده بالقول (هجت بي شاعف الهوى)، وما ذاك إلا الشوق إلى نجد والرغبة في العودة إلى الألف الذين تركهم خلفه.

وللفردق (ت114هـ): (الطويل)، (الفردق، 2004: 378/1):

بَكَّتْ نَاقَتِي لَيْلًا فَهَاجَ بُكَاءُهَا	فُوَّادًا إِلَى أَهْلِ الْوَرَيْعَةِ أَصُورًا
وَحَنَّتْ حَنِينًا مُنْكَرًا هَيَجَتْ بِهِ	عَلَى ذِي هَوَى مِنْ شَوْقِهِ مَا تَنَكَّرَا
تَرْوُمُ عَلَى نَعْمَانٍ فِي الْفَجْرِ نَاقَتِي	وَأَنْ هِيَ حَنَّتْ كُنْتُ بِالشَّوْقِ أَغْدَا

ولابن ميادة (ت149هـ) يتشوق بلاده ويزيده حنين ناقته شوقاً: (الطويل)، (ابن ميادة، 1992، ص 199):

أَلَا لَيْتَ شِعْرِي هَلْ أَبَيْتَنَ لَيْلَةً	بِحِرَّةٍ لَيْلَى حَيْثُ رَيْتَنِي أَهْلِي

بِلَادٍ بِهَا نِيْطُطْتُ عَلَيَّ تَمَائِي
وَهَلْ أَسْمَعَنَّ الدَّهْرَ أَصْوَاتَ هَجْمَةٍ
صُهَيْبِيَّةٍ صَفْرَاءُ ثُلُقَى رِبَاعِهَا
تَجِنُّ وَأُبْكِي كَلَمًا ذَرَّ شَارِقُ
وَقُطِّعَنَ عَنِّي جَيْنٌ أَدْرَكَنِي عَفْلِي
تَطَالَعُ مِنْ هَجْلٍ خَصِيْبٍ إِلَى هَجْلٍ
بِمُنْعَرَجِ الصَّمَانِ وَالْجَرَعِ السَّهْلِ
وَذَاكَ عَلَى الْمُشْتَقِ قَتْلٌ مِنَ الْقَتْلِ

ومنه حنين ناقة دوسر بن ذهل القريني، (الطويل)، (الأصمعي، د.ت، ص 125، 126):

وَحَنَّتْ قَلُوصِي مِنْ عَدَاَنٍ إِلَى نَجْدٍ
وَأَنَّ الَّذِي لَاقَيْتَ فِي الْقَلْبِ مِثْلُهُ
إِذَا شِئْتِ لَاقَيْتِ الْفِلَاصَ وَلَا أَرَى
لِقَاؤِي أَبْدَالًا فَيَا لَفْهَمِ قَلْبِي
وَلَمْ يُنْسِهَا أَوْطَانَهَا قَدِمُ الْعَهْدِ
إِلَى آلِ نَجْدٍ مِنْ غَلِيلٍ وَمِنْ وَجْدٍ
لِقَاؤِي أَبْدَالًا فَيَا لَفْهَمِ قَلْبِي

والناقة -في هذه النماذج وغيرها- تحن فتثير حنين الشاعر وتحرك أشواقه إلى وطنه؛ لأنه يلقي من الشوق ما تلقى، لكنه يملك القدرة على إخفاء ما بداخله والناقة لا تملك ذلك.

ومن صورة المماثلة: أن تنوب الناقة عن الشاعر في الحنين، وكأنما يتبادلان الأدوار، فلا يبدي الشاعر شيئاً من مشاعره، بل يترك ذلك للناقة، ومنه قول الشماخ بن ضرار الذبياني (ت 22هـ)، (الطويل)، (الذبياني، د.ت، ص 143-145):

تَجِنُّ إِلَى شَطِّ الْفُرَاتِ وَقَدْ بَدَا
وَقَدْ لَبَسَتْ عِنْدَ الْإِلَهِ سَاطِعًا
فَكُلُّ بَعِيرٍ حَسَنَ النَّاسِ نَعْتَهُ
وَأَخْرَلَمُ يُنْعَتُ فِدَاءً لَضَمُورًا
سُهَيْلٌ لَهَا مِنْ دُونِهِ سَرَوْ جَمِيرًا
مِنْ الصَّبْحِ لَمَّا صَاحَ بِاللَّيْلِ بَقْرًا

وقول أبي الطمحن القيني (ت 30هـ)، (الطويل)، (الأصفهاني، د.ت، ص 10):

أَلَا حَنَّتِ الْمَرْقَالَ وَانْتَبَ رَهْهَا
وَلَوْ عَرَفْتُ صَرْفَ الْبُيُوعِ لَسَرَّهَا
أَسْرَكُ لَوْ أَنَا بِجَنْبَيْ عُنْبِرَةٍ
وَحَمُضُ وَضْمرانِ الْجَنَابِ وَصَغَرُ
تَذَكَّرُ أَوْطَانًا وَأَذْكَرُ مَعْشَرِي
بِمَكَّةَ أَنْ تَبْتَاعَ حَمَضًا بِإِذْخِرِ

فالناقة -في النماذج السابقة- تتمثل حال الشاعر فتحنّ نيابة عنه إلى دياره وأوطانه؛ فناقة الشماخ -الذي شكا في قصيدته من البعد وسوء الرفد عند من قصدهم بعد أن تكالبت عليه الديون- تحن إلى شط الفرات وتشتاق بلادها؛ وهي -لهذا الوفاء- ناقة نجبية تستحق أجلاً ما تنعت به نجائب الإبل، وما لم تنعت به. وكذلك حال (المرقال) ناقة أبي الطمحن؛ فهي تحن وقد تذكرت أوطانها ورأت تأهب صاحبها للرحلة؛ وقد بلغ من شوقها أنها -لو كانت تعرف البيوع وتتقنها- لابتاعت حمض عنيزة بإذخر مكة. والشاعر يعرف ذلك منها ويدرك أنها تشتاق إلى مواضع قومه التي تركها خلفه، وما الحنين -في أبيات الشعارين- إلا حنينهما إلى الأوطان؛ يسقطانه على ناقتيهما؛ فإذا هما تجنّان لما يجنّان إليه.

وقد يجعل الشاعر حنين ناقتيه وسيلة لهجاء القوم الذين نزل بهم مكرها، ومن ذلك قول امرأة زُوجت من أبان في كلب، فنظرت ذات يوم إلى ناقة قد حنّت فذكرت بلادها وأنشأت تقول: (الطويل)، (الجاحظ، 1964: 400/2):

أَلَا أَيُّهَا الْبَكْرُ الْأَبَانِيُّ إِنِّي
تَجِنُّ وَأُبْكِي ذَا الْهَوَى لَصَبَابَةٍ
وَأَنَا عَلَى الْبَلْوَى الْمُصْطَلِحِيَانِ
وَأَيَّاكَ فِي كَلْبٍ لَشَرُّ زَمَانِ
وَأَيَّاكَ فِي كَلْبٍ لَشَرُّ زَمَانِ

وتبلغ المماثلة ذروتها في مثل قول البحري في بني المهلب (ت 114هـ): (الطويل)، (البحري، د.ت، ص 1704):

إِذَا سِرْتُ عَنْهُمْ لَيْلَةً أَوْ نَلَيْتُهَا
وَكَيْفَ التَّخَلَّى عَنْهُمْ وَجِبَالُهُمْ
عَرَفْتُ اغْتِرَابِي فِي حَنِينِ جَمَالِي
إِذَا انْتَسَبُوا مَعْقُودَةً بِجِبَالِي

وقوله -أيضا- في قصيدة يمدح فيها الفتح بن خاقان: (الكامل)، (البحثري، د.ت، ص 1423):

حَنَنْتُ قُلُوصِي بِالْعِرَاقِ وَشَاقَهَا
وَمَدَافِعُ السَّاجُورِ حَيْثُ تَقَابَلْتُ
فِي نَاجِرٍ بِرُؤْدُ الشَّامِ وَرَيْفُهَا
فِي ضَمَّتِيهِ تِلَاعُهُ وَكُفُوفُهُ

فالإبل -في البيتَيْنِ الأُولَيْنِ- تحن، وتشتاق إلى الوطن أكثر من الشاعر نفسه؛ حتى أنه ليعرف اغترابه وبعده عن وطنه وقرباته بحنين الإبل، لا بالتذكر والتفكير وغيرهما من أعمال القلب المشتغل، وناقة الشاعر -في البيتَيْنِ الأخيرين- تحن إلى برد الشام ومياهه وريفه بعد أن اشتد عليها صيف العراق.

لقد غدت الناقة إنسانا أكثر من الإنسان نفسه، إذ تحمل مشاعر الوفاء والشوق وتصرح بهما معتمدة آلة الشكوى الوحيدة التي تتقنها وهي الحنين.

ومثله قول آخر: (الكامل)، (الأصفهاني، 1985: 346/1):

حَنَنْتُ وَمَا عَقَلْتُ فَكَيْفَ إِذَا بَكَى
ذَكَرْتُ قُرَى نَجْدٍ فَأَقْلَقَهَا الْهَوَى
شَوْقًا يُلَامُ عَلَى الْبُكَاءِ مَنْ يَعْقِلُ
وَقُرَى الْعِرَاقِ وَلَيْلُهُنَّ الْأَطْلُ

فالناقة -في النماذج السابقة- تتذكر وتحن وتشتاق، وهذه المشاعر ذات صلة وثيقة بنفسية الشاعر وانفعالاته النفسية... لقد عقد الشاعر مع ناقته علاقة متينة أضفى من خلالها عليها جوانب إنسانية فتراها تحس وتشعر وتنطق مصرحة بما يعتريها من هموم "المبيضين، والضمور، 2015، ص 238).

ومن صور المماثلة: أن يحن الشاعر فتحن ناقته لحنينه، ومنه قول حاتم الطائي (ت 46 ق.هـ)، (الطويل)، (الطائي، 1981، ص 47):

حَنَنْتُ إِلَى الْأَجْبَالِ أَجْبَالَ طَبِئِ
فَقُلْتُ لَهَا إِنَّ الطَّرِيقَ أَمَامَنَا
وَحَنَنْتُ قُلُوصِي أَنْ رَأْتُ سَوْطَ أَحْمَرَ
وَأَنَا لِمُخَيَّرٍ رَعِينَا إِنَّ تَسِيرَا

أما المخالفة -وهي الاستراتيجية الأخيرة في حنين الإبل والشعراء إلى الأوطان- فتستخدم حين يكون الشاعر قاليا لبلده لضُرِّ مَسَّه من قرابة، أو وعيد أمير، أو غير ذلك من الأسباب الشخصية، وفي المخالفة قد يتعاطف الشاعر مع حنين ناقته، وقد لا يتعاطف، ومنه قول الشاعر: (الطويل)، (الأصفهاني، 1985: 345/1):

تَحَنُّنٌ قُلُوصِي نَحْوُ نَجْدٍ وَقَدْ أَرَى
وَلَا وَارِدًا أُمُوءَةً أَجْبِلَةَ الْجَمَى
بَعِثْنِي أَيْ لَسْتُ مُورُذَهَا نَجْدًا
وَأَنْ زَهَقْتُ نَفْسِي عَلَى وَرْدَهَا جُهْدًا

فهو الناقة -هنا- يخالف هوى الشاعر؛ فهي تحن إلى نجد، وهو يؤكد رحيله واستبداله أرضا غيرها، فليس بمستجيب لهذا الحنين، ولا متعاطف مع ناقته، ولو زهقت نفسه وتاق قلبه لتلك الديار.

ومثله قول آخر: (الطويل)، (البصري، 1966: 167/2):

أَمَامِي هَوَى لَا نَوْمَ دُونَ لِقَائِهِ
هَوَى نَاقِي خَلْفِي وَقَدْ أَمَى الْهَوَى
وَحَلْفِي هَوَى قَدْ شَفَّنِي وَبَرَّانِي
وَأَنْسِي وَإِيَّاهَا مُخْتَلَةً

فالشاعر، رغم اشتياقه إلى بلاده، يرفض الاستجابة لمطالب الناقة ورغبتها في العودة، فهو راغب عن الوطن، عازم على الرحيل، وهواه في ذلك مخالف لهوى ناقته.

وقد يشتد الشعراء في ذلك على نوقمهم حين تحنّ إلى الأوطان التي ودعوها قالين، ومن ذلك قول آخر، (الطويل)،

(الأصفهاني، 1985: 350/1):

فَلَوْ لَمْ تَكُنْ تَهْوَى الْفِرَاقَ نَحَرْتُهَا وَلَمْ تَلْتَمِسْ عَمْدًا لَهَا مَنِ يَقُودُهَا
فَيَا عَجَبًا مَنِي وَمِنْ صَبْرٍ مُهْجَتِي عَلَيَّ وَقَدْ أَعَيْتَ عَلَيَّ مَنِ يَكِيدُهَا
أَضُنُّ بِهَا عَمَّنْ يَرَى الْمَلِكُ دُؤُنَهَا وَأُبْذِلُهَا طَوْعًا لِمَنْ لَا يُرِيدُهَا

فالشاعر يتوعد ناقته بالنحر لو ظلت مصرة على رغبتها في العودة لديار وجد فيها من الأثرة ما أضرب به، وتركها رغم ألمه؛ لذا فمن واجب الناقة أن تصبر كما صبر، وأن تقبل خيار الرحيل.

ومثله قول المتلمس (ت44ق.هـ): (البسيط)، (المتلمس، 1970):

حَنَّتْ قُلُوبِي بِهَا وَاللَّيْلُ مُطَّرِقٌ بَعْدَ الْهَدَوِّ وَشَاقَتْهَا النُّوَاقِيسُ
مَعْقُولَةٌ يَنْظُرُ التَّشْرِيقُ رَاكِبُهَا كَأَنَّهَا مِنْ هَوَايَ لِلرَّمْلِ مَسْلُوسُ
حَنَّتْ إِلَى نَخْلَةِ الْقَصْوَى، فَقُلْتُ لَهَا: بَسَلْ عَلَيْكَ أَلَا تِلْكَ الدَّهَارِيسُ
لَنْ تَسْلُكِي سُبُلَ الْيُوبَةِ مُنْجِدَةً مَا عَاشَ عَمْرُو وَمَا عُمِرَتْ قَابُوسُ

فناقة الشاعر تحنّ وتشتاق إلى العراق وهو راحل إلى الشام في هدوء الليل هرباً من وعيد عمرو بن هند، ثم "يصارح الشاعر ناقته أو بعبارة أدق يصارح نفسه أن لا سبيل إلى العراق، ويعلل ذلك بقوله (عاش عمرو وما عمرت قابوس) أي أنه لا يستطيع الوصول إلى خيرات العراق ما دام عمرو بن هند في سلطته أو على قيد الحياة" (قماش، 2016، ص 2469)

ومثله قول جرير: (الطويل)، (الأصفهاني، 1985: 346/1):

أَرَى نَاقَتِي تَشْكُو طُرُوقًا وَشَاقَتْهَا وَمِنْهُنَّ إِلَى ذَاتِ السَّلَاسِلِ لَامِعُ
فَقُلْتُ لَهَا حَبِّي رُويِدًا فَلِئَنِّي إِلَى أَهْلِ نَجْدٍ مِنْ هُمَامَةٍ نَازِعُ
فَلَمَّا رَأَتْ أَنَّ لَا قُفُولَ وَإِنَّمَا لَهَا مِنْ هَوَاهَا مَا تُجِنُّ الْأَضَالِغُ
تَمَطَّطَتْ لِحُجْدُولٍ طَوِيلٍ فَطَالَعَتْ وَمَاذَا مِنَ الْبَرْقِ الْيَمَانِي تُطَالَعُ

فناقة جرير تشكو الفراق ويشوقها لمع البروق وتحنّ إلى تهمامة، والشاعر نازع هواه إلى نجد، وقد أحست الناقة باليأس بعد أن أخبرها الشاعر عن نيته، ما جعلها تكتنم هواها وتنتظر تلقاء البرق اليماني مودعة.

وأخيراً تأتي المفاضلة، وهي الأقل حضوراً في شعر الحنين إلى الأوطان، ومن نماذجها قول ثعلبة بن أوس الكلابي (الوافر)، (الأصفهاني، 1985: 348/1):

وَمَا عَوْدٌ يَحْنُ بِبَطْنِ نَجْدٍ مُغَالِي الشَّوْقِ مُضْطَمَّرٌ قَلِيلَا
إِلَى وَادٍ تَذَكَّرَ عُذُوتِيهِ أَسَنَّ بِهِ وَكَانَ بِهِ فَصِيلَا
فَبَلَّلَ مَشْرَبًا مِنْ ذَاكَ مَلْحًا وَظَلَمًا بَعْدَ قَصْرَتِهِ طَوِيلَا
يَحْنُ إِلَى الْجَنَائِبِ هَيَّجَتْهُ ضُحْجِيًّا أَوْ هَبَّيْنِ لَهُ أَصِيلَا
بِأَكْثَرِ غُلَّةٍ مَنِي وَجْهًا عَلَى إِضْمَارِي الْهَجَرَ الطَّوِيلَا

وقوله أيضاً: (الوافر)، (الأصفهاني، 1985: 348/1):

وَمَا ذُو شُقَّةٍ يَقْضِي حَنِينَا بِنَجْدٍ كَانَ مُغْتَرِبًا مَرِيعَا

يَمارِسُ راعِيًّا لا لِيَنَ فيهِ وقيداً قد أضرب به وجيعاً
إذا ما البرقُ لآخَ لَهُ سَناءُ حجازاً سمعتُ لَهُ سَجيعاً

فالشاعر -في أبياته الأولى- يفاضل بين شوقه إلى قومه وما يكنه صدره وبين شوق هذا البعير المسن الذي تذكر بلاده وما كان فيها من ذكرياته حين كان فصيلاً، وكيف تبدلت حاله بعد الرحيل عن بلاده (فبَدَل مشرباً...)، وصار يحن إليها ليلاً ونهاراً. وفي أبياته الأخيرة، يفاضل بين حنينه وحنين هذا البعير الغريب في نجد، وقد تحمل -فوق بعده عن بلاده- أصناف المعاناة من راعيه القاسي ومن قيده المؤلم فراح يحن إلى الحجاز؛ فكلما لاح له سنا البرق من تلقائه سمع له سجعاً من شدة الشوق والحنين.

هكذا تنوعت استراتيجيات الشعراء في ربطهم بين حنينهم وحنين الإبل، ونجحوا في جعل الإبل معادلاً موضوعياً للذات يتحمل معها أو عنها الألم والشوق والحنين. وكانت لكل شاعر طريقته الشعرية ودوافعه النفسية لاختيار هذا المعادل ناقة كان أو بعيراً، وإن كان حضور الناقة هو الأكثر، لكن الجمال والإبل كلها تتشارك الحنين، وكأنما النواح قسمة بينها.

الخاتمة:

خرجت الدراسة بالنتائج الآتية:

- 1- تنوعت في شعر الحنين إلى الأحبة الراحلين الاستراتيجيات التي اعتمدها الشعراء لتصوير هذا الحنين بين المشاركة، والمفاضلة، والمشابهة، والمماثلة التي قد تبلغ حد تبادل الأدوار.
- 2- أما في شعر الحنين إلى الأحبة المتوفين (المراثي) فقد عمد الشعراء كثيراً إلى المشابهة والمفاضلة بين حنينهم وحنين الإبل.
- 3- وأخيراً يأتي الحنين إلى الأوطان الذي برزت فيه استراتيجية المماثلة كثيراً، وانخفضت نماذج المشابهة والمفاضلة، كما برزت استراتيجية المخالفة؛ وذلك حين يكون رحيل الشاعر عن بلاده خياراً شخصياً لجأ إليه لظروف خاصة جعلته يبغض الوطن أو يبغض من فيه.

والدراسة -وهي تقف على نماذج كثيرة في حنين الإبل- توصي الباحثين بتتبع صور حنين الإبل في الشعر العربي القديم في أغراض أخرى، مثل وصف الطبيعة لا سيما البرق والمطر، والهجاء والمديح والغزل، وهو موضوع لم يقف عليه الباحثون من قبل في دراسات مستقلة، مع وفرة نماذجه.

المراجع:

- الأبيوردي، م. ب. أ. (1317). ديوان الأبيوردي، مطبعة المعارف والمكتبة الأنسية.
- الأحوص. (1969). ديوان الأحوص (إبراهيم السامرائي، تحقيق)، مكتبة الأندلس.
- الأسدي، ب. (1994). ديوان بشر بن أبي خازم الأسدي، دار الكتاب العربي.
- الأصفهاني، م. (1985). كتاب الزهرة (إبراهيم السامرائي، تحقيق؛ ط. 2)، مكتبة المنار.
- الأصفهاني، ع. أ. (1968). خريدة القصر وجريدة العصر: قسم شعراء الشام (شكري فيصل، تحقيق)، المطبعة الهاشمية.
- الأصفهاني، أ. أ. (د.ت). الأغاني (إبراهيم السعافين، وبكر عباس، تحقيق)، دار صادر.
- الأصفهاني، م. ب. م. (2013). ديوان عماد الدين (ط. 1)، مركز التراث للبرمجيات.
- الأصمعي، ع. (2003). كتاب الإبل (حاتم صالح الضامن، تحقيق؛ ط. 1)، دار البشائر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الأصمعي، ع. (د.ت). كتاب الأصمعيات (عمر فاروق الطباع، تحقيق)، دار راقم.

- البصري، أ. أ. ع. (1966). *الحماسة البصرية* (مختار الدين أحمد، تحقيق)، عالم الكتب.
- البحري، أ. ع. (د.ت). *ديوان البحري* (حسن كامل الصيرفي، تحقيق؛ ط.3). دار المعارف.
- التبريزي، ي. ب. ع. (د.ت). *شرح ديوان الحماسة (حماسة أبي تمام)* (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق)، مطبعة حجازي.
- التونجي، م. (1999). *المعجم المفصل في الأدب* (ط.2). دار الكتب العلمية.
- الجاحظ، ع. ب. ب. (1964). *رسائل الجاحظ: الرسالة السابعة عشرة (رسالة الحنين إلى الأوطان)* (محمد عبد السلام هارون، تحقيق)، مكتبة الخانجي.
- الجاحظ، ع. ب. ب. (1424). *كتاب الحيوان*، دار الكتب العلمية.
- الجبر، خ. ع. (2003). *الصمة بن عبد الله القشيري: حياته وشعره*، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الحقي، ح. ن. (2007). *الناقة في الشعر الجاهلي* (ط.1). دار الكتب العلمية.
- الحنشي، س. ع. س. ح. (2018). *التأصيل النقدي لموضوع الشعر العربي القديم دراسة استقرائية في مدونة النقد الأدبي القديم حتى القرن السابع الهجري*. *مجلة الآداب*، 1 (9)، 191-237. <https://doi.org/10.35696/v1i9.542>
- الخنساء، ت. ب. ع. (1988). *ديوان الخنساء* (أنور أبو سويلم، تحقيق)، دار عمار.
- الذبياني، أ. ب. ض. (د.ت). *ديوان الشماخ بن ضرار الذبياني* (صلاح الدين الهادي، تحقيق)، دار المعارف.
- ابن الرومي، ع. ب. أ. (2003). *ديوان ابن الرومي* (حسين نصار، تحقيق)، مطبعة دار الكتب والوثائق القومية.
- الزبيدي، ع. ب. م. ك. (1985). *شعر عمرو بن معدى كرب الزبيدي* (ط.2). مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.
- الزبيدي، م. م. (1983). *تاج العروس من جواهر القاموس*، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- ابن زيد، أ. (2000). *ديوان الكميت الأسدي* (محمد نبيل طريفي، تحقيق؛ ط.1). دار صادر.
- السكري، س. أ. (د.ت). *شرح أشعار الهندليين* (عبد الستار أحمد فراج، تحقيق)، مطبعة المدني.
- السلامي، م. (1971). *شعر السلامي أبي الحسن محمد بن عبد الله بن محمد المخزومي البغدادي* (صبيح رديف، تحقيق)، مطبعة الإيمان.
- ابن سيده، ع. ب. إ. (1996). *المختص* (خليل إبراهيم جفال، تحقيق؛ ط.1)، دار إحياء التراث العربي.
- الشربيني، ل. (2004). *معجم مصطلحات الطب النفسي*، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- الشلي، ع. (2018). *شعر الغربة عن الوطن في القديم والحديث*، مركز حرمون للدراسات المعاصرة.
- الشمشاطي، ع. ب. م. (د.ت). *الأناور ومحاسن الأشعار* (محمد يوسف، تحقيق)، طبعة حكومة الكويت.
- الشنتمري، أ. ي. (1981). *أشعار الشعراء الستة الجاهليين* (ط.2). دار الآفاق الجديدة.
- الصفار، إ. م. (1968). *مالك ومتمم: أبنا نويرة البريوي*، مطبعة الإرشاد.
- الضامن، ح. ص. (د.ت). *شعر يزيد بن الطثرية*، مكتبة أسعد.
- الضبي، أ. ب. م. (د.ت). *المفضليات* (أحمد محمد شاكر، وعبد السلام محمد هارون، تحقيق؛ ط.6)، دار المعارف.
- الطائي، ح. (1981). *ديوان حاتم الطائي*، دار صادر.
- العذري، ج. ب. م. (د.ت). *ديوان جميل: شعر الحب العذري* (حسين نصار، تحقيق)، دار مصر للطباعة.
- ابن حزام، ع. (1995). *ديوان عروة بن حزام (عروة عفاء)* (أنطوان محسن القوال، تحقيق؛ ط.1)، دار الجيل.
- عفيفي، ع. (1930). *المرأة العربية في جاهليتها وإسلامها* (ط.1). مكتبة الثقافة.



- عمر، أ. م. (2008). *معجم اللغة العربية المعاصرة* (ط.1). عالم الكتب.
- ابن فارس، أ. (1979). *معجم مقاييس اللغة* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق)، دار الفكر.
- الفرزدق، هـ. ب. غ. (2004). *ديوان الفرزدق*، دار الكتاب العربي.
- ابن الفقيه، أ. ب. م. (1996). *كتاب البلدان* (يوسف الهادي، تحقيق؛ ط.1). عالم الكتب.
- القرطاجي، ح. (1968). *منهاج البلغاء وسراج الأدباء* (محمد الحبيب ابن الخوجة، تحقيق؛ ط.3)، دار الغرب الإسلامي.
- قماش، م. م. (2016). *الحنين إلى الوطن في الشعر الجاهلي: المتلمس الضبيعي أنموذجاً*. *مجلة الدراسات العربية بكلية العلوم*، 43(3)، 2480-2457.
- ابن ذريح، ق. (2004). *ديوان قيس بن ذريح* (ط.2). دار المعرفة.
- كراع النمل، ع. (1989). *المنتخب من غريب كلام العرب* (محمد بن أحمد العمري، تحقيق؛ ط.1)، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى.
- المبيضين، م. أ.، والضمور، ع. ع. (2015). *أنسنة الحيوان في الشعر الجاهلي، حولية آداب عين شمس*، 43، 254.233.
- المتلمس، ج. ب. ع. (1970). *ديوان شعر المتلمس الضبيعي برواية الأثرم وأبي عبيدة عن الأصمعي* (حسن كامل الصيرفي، تحقيق)، معهد المخطوطات العربية.
- المسعودي، ع. ب. أ. (2005). *مروج الذهب ومعادن الجوهر*، المكتبة العصرية.
- ابن منظور، م. (د.ت). *لسان العرب*، دار صادر.
- ابن ميادة، أ. ب. أ. (1992). *شعر ابن ميادة* (حنا جميل حداد، تحقيق)، مطبوعات مجمع اللغة العربية.
- ناصف، م. (1981). *قراءة ثانية لشعرنا القديم* (ط.2). دار الأندلس للطباعة والنشر والتوزيع.
- الواحد، ع. ب. أ. (1999). *شرح الواحدي لديوان المتنبي* (ياسين الأيوبي، وقصي الحسين، تحقيق). دار الرائد العربي.
- واصل، ع. (2023). *رواية (بلاد القائد): دراسة في ضوء سيمياء العواطف*. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (33).

<https://doi.org/10.55074/hesj.vi33.840>

Arabic References

- Al'bywrdy, M. b. U. (1317). *Dīwān al'bywrdy*, Maṭba'at al-Ma'ārif wa-al-Maktabah al-Unsiyah.
- al-Ahwas. (1969). *Dīwān al-Ahwas* (Ibrāhīm al-Sāmarrā'i, taḥqīq), Maktabat al-Andalus.
- al-Asadī, b. (1994). *Dīwān Bishr ibn Abī Khāzīm al-Asadī*, Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- Ibn Zayd, A. (2000). *Dīwān al-Kumayt al-Asadī* (Muḥammad Nabīl Ṭarīfī, taḥqīq; 1st ed.). Dār Ṣādir.
- al-Aṣfahānī, M. (1985). *Kitāb al-Zahrāh* (Ibrāhīm al-Sāmarrā'i, taḥqīq; 2nd ed.). Maktabat al-Manār.
- al-Aṣfahānī, 'A. A. (1968). *Kharīdat al-qasr wa-jarīdat al-'aṣr* (Qism shu'arā' al-Shām) (Shukrī Fayṣal, taḥqīq), al-Maṭba'ah al-Hashimiyah.
- al-Aṣfahānī, U. A. (N. D). *al-aghānī* (Ibrāhīm al-Sa'āfin, wa-Bakr 'Abbās, taḥqīq), Dār Ṣādir.
- al-Aṣfahānī, M. b. M. (2013). *Dīwān 'Imād al-Dīn* (1st ed.). Markaz al-Turāth Ilbrmijyāt.
- al-Aṣma'ī, 'A. (2003). *Kitāb al-ibil* (Ḥatīm Ṣalīḥ al-Ḍāmin, taḥqīq; 1st ed.). Dār al-Bashā'ir lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-Aṣma'ī, 'A. (N. D). *Kitāb al-Aṣma'īyāt* ('Umar Farūq al-Ṭabbā', taḥqīq), Dār rāqm.



- al-Baṣrī, U. A. 'A. (1966). *al-Ḥamāsah al-baṣarīyah* (Mukhtār al-Dīn Aḥmad, taḥqīq), 'Ālam al-Kutub.
- Ibn al-Rūmī, 'A. b. A. (2003). *Dīwān Ibn al-Rūmī* (Ḥusayn Naṣṣār, taḥqīq), Maṭba'at Dār al-Kutub wa-al-Wathā'iq al-Qawmīyah.
- Ibn sydh, 'A. b. I. (1996). *al-mkhṣṣ* (Khalīl Ibrāhīm Jaffāl, taḥqīq, 1st ed.), Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī.
- Ibn Fāris, U. (1979). *Mu'jam Maqāyīs al-lughah* ('Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, taḥqīq), Dār al-Fikr.
- Ibn al-Faqīh, U. b. M. (1996). *Kitāb al-buldān* (Yūsuf al-Hādī, taḥqīq; 1st ed.). 'Ālam al-Kutub.
- Ibn Manzūr, M. (N. D). *Lisān al-'Arab*, Dār Ṣādir.
- Ibn Mayyādah, A. b. U. (1992). *shī'r Ibn Mayyādah* (Ḥannā Jamīl Ḥaddād, taḥqīq), Maṭbū'at Majma' al-lughah al-'Arabīyah.
- al-Buḥturī, U. 'A. (N. D). *Dīwān al-Buḥturī* (Ḥasan Kāmil al-Ṣayrafī, taḥqīq; 3rd ed.). Dār al-Ma'ārif.
- al-Tabrīzī, Y. b. 'A. (N. D). *sharḥ Dīwān al-Ḥamāsah (Ḥamāsah Abī Tammām)* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn 'Abd al-Ḥamīd, taḥqīq), Maṭba'at Hījāzī.
- al-Tūnjī, M. (1999). *al-Mu'jam al-Mufaṣṣal fī al-adab* (2nd ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.
- al-Jāhīz, 'A. b. b. (1964). *Rasā'il al-Jāhīz: al-Risālah al-sābi'ah 'ashrah* (Risālat al-ḥanīn ilā al-Awṭān) (Muḥammad 'Abd al-Salām Hārūn, taḥqīq), Maktabat al-Khānjī.
- al-Jāhīz, 'A. b. b. (1424). *Kitāb al-ḥayawān*, Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.
- al-Jabr, Kh. 'A. (2003). *al-Ṣammah ibn 'Abd Allāh al-Qushayrī: ḥayātuhu wa-shī'ruh*, Dār al-Manāhij lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-Ḥittī, H. N. (2007). *al-nāqah fī al-shī'r al-jāhīlī* (1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmīyah.
- Al-Hanashi, S. A. S. H. . (2018). Critical Rooting for the Topic of Ancient Arabic Poetry: An Inductive Study in the Code of Ancient Literary Criticism up to the Seventh Century AH. *Journal of Arts*, 1(9), 191–237. <https://doi.org/10.35696/v1i9.542>
- al-Khansā', t. b. 'A. (1988). *Dīwān al-Khansā'* (Anwar Abū Suwaylīm, taḥqīq), Dār 'Ammār.
- al-Dhubayānī, A. b. D. (N. D). *Dīwān al-Shammākh ibn Ḍirār al-Dhubayānī* (Ṣalāḥ al-Dīn al-Hādī, taḥqīq), Dār al-Ma'ārif.
- al-Zubaydī, 'A. b. M. K. (1985). *shī'r 'Amr ibn Mu'addī krib al-Zubaydī* (2nd ed.). Maṭbū'at Majma' al-lughah al-'Arabīyah bi-Dimashq.
- al-Zubaydī, M. M. (1983). *Tāj al-'arūs min Jawāhir al-Qāmūs*, Manshūrāt al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah wa-al-Funūn wa-al-Ādāb.
- al-Sukkarī, S. A. (N. D). *sharḥ ash'ār al-Hudhaylīyīn* ('Abd al-Sattār Aḥmad Farrāj, taḥqīq), Maṭba'at al-madanī.
- al-Sallāmī, M. (1971). *shī'r al-Sallāmī Abī al-Ḥasan Muḥammad ibn 'Abd Allāh ibn Muḥammad al-Makhzūmī al-Sallāmī al-Baghdādī* (Ṣubayḥ Radīf, taḥqīq), Maṭba'at al-īmān.
- al-Shirbīnī, L. (2004). *Mu'jam muṣṭalaḥāt al-ṭibb al-nafsi*, Mu'assasat al-Kuwayt lil-Taqaḍdum al-'Ilmī.
- al-Shalabī, 'A. (2018). *shī'r al-ghurbah 'an al-waṭan fī al-qadīm wa-al-ḥadīth*, Markaz Ḥirmūn lil-Dirāsāt al-mu'āṣirah.
- Alshmsḥāty, 'A. b. M. (N. D). *al-anwār wa-maḥāsīn al-ash'ār* (Muḥammad Yūsuf, taḥqīq), Tab'ah Ḥukūmat al-Kuwayt.



- al-Shantamarī, A. Y. (1981). *ash 'ār al-shu 'arā' al-sittah al-jāhiliyyīn* (2nd ed.). Dār al-Āfāq al-Jadīdah.
- al-Ṣaffār, I. M. (1968). *Mālik wa-mutammam : ibnan Nuwayrah alyrbw 'y*, Maṭba'at al-Irshād.
- al-Ḍāmin, Ḥ. Ṣ. (N. D). *shi 'r Yazīd ibn al-Ṭathrīyah*, Maktabat As'ad.
- Alḍbby, A. b. M. (N. D). *al-Mufaḍḍaliyyāt* (Aḥmad Muḥammad Shākīr, wa-'Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, taḥqīq ; 6th ed.), Dār al-Ma'ārif.
- al-Ṭā'ī, Ḥ. (1981). *Dīwān Ḥatīm al-Ṭā'ī*, Dār Ṣādir.
- al-'Udhri, J. b. M. (N: D). *Dīwān Jamil : shi 'r alḥbb al-'udhrī* (Ḥusayn Naṣṣār, taḥqīq), Dār Miṣr lil-Ṭibā'ah.
- Ibn Ḥazzām, 'A. (1995). *Dīwān 'Urwah ibn Ḥazzām* ('Urwah 'Afrā') (Anṭwān Muḥsin al-Qawwāl, taḥqīq ; 1st ed.), Dār al-Jil.
- 'Afīfī, 'A. (1930). *al-mar'ah al-'Arabīyah fi jāhiliyatihā wa* (1st ed.). Maktabat al-Thaqāfah.
- 'Umar, U. M. (2008). *Mu'jam al-lughah al-'Arabīyah al-mu'āṣirah* (1st ed.). 'Ālam al-Kutub.
- al-Farazdaq, H. b. Gh. (2004). *Dīwān al-Farazdaq*, Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- al-Qartājannī, Ḥ. (1968). *Minḥāj al-bulaghā' wa-sirāj al-Udabā'* (Muḥammad al-Ḥabīb Ibn al-Khūjah, taḥqīq ; 3rd ed.), Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Qammāsh, M. M. (2016). al-ḥanīn ilā al-waṭan fi al-shi'r al-jāhili : almtlms alḍb'y anmūdḥajan. *Majallat al-Dirāsāt al-'Arabīyah bi-Kulliyat al-'Ulūm*, 43(3), 2457-2480.
- Ibn Dhariḥ, Q. (2004). *Dīwān Qays ibn Dhariḥ* (2nd ed.). Dār al-Ma'ārifah.
- Kurā' al-naml, 'A. (1989). *al-Muntakhab min Gharīb kalām al-'Arab* (Muḥammad ibn Aḥmad al-'Umarī, taḥqīq; 1st ed.), Ma'had al-Buḥūth al-'Ilmiyah wa-lḥyā' al-Turāth al-Islāmī bi-Jāmi'at Umm al-Qurā.
- al-Mubayyidīn, M. U., wālḍmwr, 'A. 'A. (2015). Ansanat al-ḥayawān fi al-shi'r al-jāhili, *Ḥawliyat ādāb 'Ayn Shams*, (43), 233 254.
- Almtlms, J. b. 'A. (1970). *Dīwān shi'r almtlms alḍb'y bi-riwāyat al-Athram wa-Abī 'Ubaydah 'an al-Aṣma'ī* (Ḥasan Kāmīl al-Ṣayrafī, taḥqīq), Ma'had al-Makḥṭūṭāt al-'Arabīyah.
- al-Mas'ūdī, 'A. b. A. (2005). *Murūj al-dhahab wa-ma'ādin al-jawhar*, al-Maktabah al-'Asriyah.
- Nāṣif, M. (1981). *qirā'ah ṭhānīyah Ish 'rnā al-qadīm* (2nd ed.). Dār al-Andalus lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-Wāḥidī, 'A. b. U. (1999). *sharḥ al-Wāḥidī li-dīwān al-Mutanabbī* (Yāsīn al-Ayyūbī, wa-Quṣay al-Ḥusayn, taḥqīq). Dār al-Rā'id al-'Arabī.
- Wasel, E. (2023). Novel Belad Al-Qaied (The Commander's Country) A study in light of the semiotics of emotions. *Humanities and Educational Sciences Journal*, (33). <https://doi.org/10.55074/hesj.vi33.840>





Risks of Relying on Artificial Intelligence in Learning Arabic Language Sciences Through the *Meta* Application

Dr. Abdullah Ali Hasan Al-Ghobesi^{*}

a.aghobesi@tu.edu.ye

Abstract

This study examines the risks of relying on artificial intelligence (AI) for learning Arabic language sciences. Many students and researchers increasingly use AI for linguistic study without recognizing its limitations. The research highlights these risks through descriptive, analytical, and applied approaches, testing the *Meta* application in grammar, morphology, orthography, prosody, semantics, and rhetoric. The study is structured into an introduction, a preface, and six sections. The preface defines AI, its development, characteristics, and the capabilities and shortcomings of the *Meta* application. Each chapter assesses AI's performance in a specific linguistic field. Findings reveal that AI remains unable to provide fully accurate answers in Arabic studies due to the limited availability of Arabic linguistic data and the early stage of AI development. Additionally, Arabic's inherent ambiguity contrasts with AI's structured algorithmic approach, which relies on precision and clarity.

Keywords: Artificial Intelligence, *Meta* Application, Arabic Language, Prosody, Spelling Correction.

* Associate Professor of Linguistics, Department of Arabic Language, Faculty of Arts, Tamar University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Ghobesi, A. A. H. (2025). Risks of Relying on Artificial Intelligence in Learning Arabic Language Sciences Through the *Meta* Application, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 396-419.

© 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.



مخاطر الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في تَلَقِّي علوم العربية من خلال تطبيق (ميتا)

د. عبد الله علي حسن الغُبسي*

a.aghobesi@tu.edu.ye

الملخص:

يسعى هذا البحث إلى معرفة مخاطر الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في تَلَقِّي علوم اللغة العربية، إذ برز في الآونة الأخيرة اعتماد كثير من الطلاب والباحثين على الذكاء الاصطناعي في تحصيل المعارف اللغوية، دون الوعي بمخاطر ذلك، ومن هنا سعى البحث إلى بيان تلك المخاطر. وقد استعان البحث بالمنهجين الوصفي والتحليلي، واعتمد على الجانب التطبيقي من خلال طرح أسئلة متنوعة على الذكاء الاصطناعي (تطبيق ميتا) في علوم اللغة العربية: النحو، والصرف، والإملاء، والعروض، والدلالة، والبلاغة، وقُسم البحث على مقدمة وتمهيد وستة مباحث، تناول التمهيد: تعريف الذكاء الاصطناعي، وتاريخ ظهوره، وخصائصه، وتعريف تطبيق (ميتا)، وخصائصه، وإمكانياته، وعوامل قصوره. في حين تناول المبحث الأول: علم النحو، والمبحث الثاني: علم الصرف، والمبحث الثالث: علم الإملاء، والمبحث الرابع: علم العروض، والمبحث الخامس: علم الدلالة، والمبحث السادس: علوم البلاغة. وتوصل البحث إلى أن الذكاء الاصطناعي ما يزال قاصراً عن تقديم إجابات صحيحة ودقيقة للباحث في علوم اللغة العربية؛ لأن المعلومات التي زُود بها عن العربية ما تزال قليلة؛ لكونه ما زال في طور النشأة، وللبُؤن الشاسع بين طبيعة اللغة التي تميل إلى الاحتمال واللبس في كثير من الأحيان، وطبيعة الذكاء الاصطناعي القائمة على الوضوح والدقة؛ بسبب اعتماده على مبدأ رياضي صارم قائم على الخوارزميات.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، تطبيق (ميتا)، اللغة العربية، علم العروض، التصحيح الإملائي.

* أستاذ اللسانيات المشارك - قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة ذمار - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الغُبسي، ع. ح. (2025). مخاطر الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في تَلَقِّي علوم العربية من خلال تطبيق (ميتا)، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 396-419.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

يعد الذكاء الاصطناعي أحد أبرز مظاهر التطور الهائل للثورة التكنولوجية التي شهدها العالم، منذ أواخر القرن العشرين، فقد حققت التكنولوجيا طفرات نوعية، وقفزات عظيمة في مجال البرمجيات، والذكاء الاصطناعي، فانعكس ذلك على حياة الناس في شتى المجالات، بدءاً من الاتصالات، ومروراً بالإنترنت، وصناعة الأجهزة الذكية، وانتهاء بصناعة تطبيقات وبرامج الذكاء الاصطناعي، التي هي موضوع هذا البحث.

ومع التطور السريع لهذه التطبيقات والبرمجيات، فقد انتشرت بشكل أسرع، فدخلت معظم مجالات الحياة، إن لم تكن كلها، وأصبح من الصعب الاستغناء عنها في ظل إيقاع الحياة المتسارع، وعولة الأشياء التي جعلت العالم يبدو كقرية صغيرة، فدخلت تلك التطبيقات في المجال الصناعي، والاقتصادي، والعسكري، والعلمي، والتعليمي، وغيرها من المجالات، وكان من ضمن المجال التعليمي: تعليم اللغات، ومنها اللغة العربية.

لقد دخلت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية -شأنها شأن اللغات الأخرى-، وأصبح استعمال تلك التطبيقات متاحاً للجميع للبحث عما يريدون تعلمه، أو معرفته في مجال اللغة العربية، وقد لاحظ الباحث من خلال تعامله مع تلك التطبيقات أنها -رغم ما تقدمه من خدمات جلييلة للغة العربية من خلال التعليم الإلكتروني صوتياً، أو كتابياً، أو بالإشارة، كالروبوتات وغيرها- ما تزال قاصرة وعاجزة عن التعامل مع اللغة العربية، وخدمتها، وتقديمها للمتعلم أو طالب المعلومة بشكل صحيح، فهي تقع في أخطاء فادحة وكثيرة، عند إجابتها عن أسئلة مستخدميها؛ مما قد يؤدي إلى نتائج سلبية وعكسية.

إن الذكاء الاصطناعي يشبه الطالب الذكي والمتفوق، الذي يُطلب منه معرفة ما لم يدرسه من قبل، أو الإجابة عن أسئلة فوق مستواه العلمي، أو توفير معلومات هي في مرحلة أعلى من المرحلة التي هو فيها. فهل ذكاء ذلك الطالب ونبوغه وحفظه لما درسه من قبل يسوّغ الاعتماد عليه في الإجابة عما أشكل علينا، أو ما طلبناه منه؟! بالطبع، ستكون الإجابة لا؛ لأن عدم علمه بالمعلومة سيؤدي إلى الخطأ في الإجابة حتمًا. وهذا هو حال الذكاء الاصطناعي، فهو تطبيق يعتمد على المعلومات التي تم تزويده بها من قبل؛ للإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه، ولمّا كانت المعلومات التي تلقاها قليلة؛ لكونه ما زال في طور النشأة، فإن إجاباته لن تكون صحيحة كلها، وسيحكمها مدى توفر المعلومات من عدمه، ومن ثم فإن سرعة استجابته، وقدرته على التحليل، لا يسوّغان الاعتماد عليه في كل شيء، وإنما بالقدر الذي يُؤمن معه عدم حصول الخطأ.

وتأتي أهمية البحث من حداثة موضوعه، وهو الذكاء الاصطناعي، ودوره في خدمة اللغة العربية وعلومها، والسرعة الهائلة التي تطورت بها تقنيات الذكاء الاصطناعي، وسهولة استخدامها؛ مما أسفر عن صدور عدد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في وقت قصير جداً؛ مما يبنى بسباق محموم بين شركات صناعة التكنولوجيا في مجال الذكاء الاصطناعي، الذي سيدخل في كل مجالات الحياة في المستقبل القريب جداً.

تتمثل إشكالية البحث في أن الذكاء الاصطناعي دخل في كل المجالات، بما فيها علوم اللغة العربية، وأصبح الوسيلة المفضلة للباحثين والمتعلمين، للبحث عن المعلومة بسرعة كبيرة، وبأقل جهد، رغم ما يكتنف ذلك من قصور، أو أخطاء في الإجابات التي يتلقونها من الذكاء الاصطناعي، ومن ثم فإن الاعتماد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل كبير في تلقي علوم اللغة العربية قد يؤدي إلى نتائج عكسية، وغير صحيحة، أو غير دقيقة؛ مما يؤثر سلباً في المحصلة النهائية للباحث عن المعلومة، أو متعلّم اللغة. ويمكن صياغة الإشكالية في السؤال الآتي:

ما مخاطر الاعتماد على الذكاء الاصطناعي في تلقي علوم اللغة العربية من خلال تطبيق (ميتا)؟



وقد تناولت الدراسات السابقة إيجابيات الذكاء الاصطناعي، ودوره في تعليم اللغة العربية، وأهميته في تطويرها، وحوسبتها، وغير ذلك، لكنَّ أيًّا منها لم يتناول الجانب السلبي للذكاء الاصطناعي -على حد علم الباحث-؛ مما شجعه على تناول هذا الموضوع، ولهذا فإن هذا البحث يسعى إلى معرفة المخاطر التي ينطوي عليها الاعتماد بشكل كبير على الذكاء الاصطناعي في تلقّي علوم اللغة العربية.

وتمثلت إجراءات البحث في الخطوات الآتية:

- قام الباحث بطرح أسئلة على برنامج (ميتا)؛ للإجابة عليها في كلّ من: النحو، والصرف، والبلاغة، والدلالة.

- كما قام بكتابة نصوص نثرية وشعرية، طالبا منه تصحيحها، أو تقطيعها عروضيا، أو تحديد البحر الذي ينتهي إليه

البيت أو القصيدة.

وقد استعان البحث بالمنهجين الوصفي والتحليلي، واعتمد على الجانب التطبيقي من خلال طرح أسئلة متنوعة على

الذكاء الاصطناعي (تطبيق ميتا) في علوم اللغة العربية.

أما الدراسات السابقة التي تناولت تطبيق (ميتا) وعلاقته باللغة العربية فإنها قليلة؛ لأن هذا التطبيق حديث جدا،

ولم يُستخدم على نطاق واسع إلا منذ بضعة أشهر، حين أصبح متاحًا على أجهزة الهواتف الذكية ضمن تطبيق "واتس أب"، إذ لم يحصل الباحث إلا على دراسة واحدة بعنوان:

- (استخدام (ميتا) للكتابة الأكاديمية باللغة العربية: وجهة نظر الطالب)، لكل من: محمد أبيجاندر، وفارس ماتريدي،

ووحدة الحسنة، مجلة شيبغوه، كلية التربية، جامعة دار السلام، كونتور، المجلد3، 2025/1/15م. وهي دراسة موجزة،

اقتصرت على موضوع الترجمة فقط، ولم تتطرق لما تطرق إليه هذا البحث، فلم تتعرض لمخاطر استخدام تطبيق (ميتا) على اللغة العربية، وهو ما زاد من أهمية بحثي الحالي.

وأما الدراسات التي تناولت بعض علوم اللغة العربية وعلاقتها بالذكاء الاصطناعي بشكل عام، فهي كثيرة، منها:

- (الذكاء الاصطناعي وإنتاج الشعر العربي في ضوء ضوابط علمي العروض والنحو)، فكري عبد المنعم النجار، مجلة

الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، كلية الآداب، جامعة ذمار، المجلد5، العدد3، 2023م. وهي دراسة هدفت إلى بيان كيفية

إنتاج الشعر العربي باستخدام الذكاء الاصطناعي، من خلال تطبيق (Chat GPT)، وليس من خلال تطبيق (ميتا).

- (دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة الكلمة العربية من خلال تطبيق (صحح لي)، سعد بن عبدالله الدريهم،

مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، كلية الآداب، جامعة ذمار، 6(4)، 2024م. وغيرهما من الدراسات.

مما سبق نلاحظ أن الدراسات العربية التي تناولت دور الذكاء الاصطناعي في خدمة علوم اللغة العربية قليلة، وما

تزال في طور النشأة؛ نظرا لجِدَّة تقنية الذكاء الاصطناعي، ولأسيما "الدراسات الوصفية التحليلية التي تحتاج إلى بعض

الوقفات؛ لتقويم تلك التطبيقات القائمة على الذكاء الاصطناعي التي تعنى بخدمة الكلمة العربية" (الدريهم، 2024، ص

581).

لقد اقتضت طبيعة البحث أن يكون في ستة مباحث، تسبقها مقدمة وتمهيد، وتُعقبها خاتمة، وبين ذلك كما يأتي:

- المقدمة.
- التمهيد: وتناول: تعريف الذكاء الاصطناعي، وتاريخ ظهوره، وخصائصه، وتعريف تطبيق (ميتا)، وخصائصه، وإمكاناته، وعوامل قصوره.
- المبحث الأول: الذكاء الاصطناعي وعلم النحو.

- المبحث الثاني: الذكاء الاصطناعي وعلم الصرف.
- المبحث الثالث: الذكاء الاصطناعي وعلم الإملاء.
- المبحث الرابع: الذكاء الاصطناعي وعلم العروض.
- المبحث الخامس: الذكاء الاصطناعي وعلم الدلالة.
- المبحث السادس: الذكاء الاصطناعي وعلوم البلاغة.
- النتائج.
- وقد ختم البحث بقائمة بالمصادر والمراجع التي استفاد منها.

التمهيد:

لقد استفادت اللغة العربية من تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل أكبر من ذي قبل، خاصة في ظل التطور الكبير في صناعة الأجهزة الإلكترونية، وانتشارها بشكل واسع؛ فظهرت برامج وتطبيقات ومنصات تعليمية باللغة العربية، استفاد منها طلاب العربية بمختلف جنسياتهم ولغاتهم، في تنمية مهاراتهم، وقدراتهم اللغوية، واستفاد منها المعلمون في بناء مناهجهم، ومحتواها اللغوي بما يتناسب وطبيعة المتعلم، سواء أكان ناطقا بالعربية أم بغيرها (الفطريانا، 2023، ص 139)، فوفرت تلك التطبيقات الوقت والجهد للمتعلمين والمعلمين على حد سواء، دون التقيد بمكان أو زمان معينين، فالتعلم أصبح متاحًا للجميع دون أي عوائق.

واستفاد منها طلاب الدراسات العليا، والباحثون الأكاديميون في البحث عن المعلومة المطلوبة، والإجابة عن الأسئلة التي تواجههم، ولا سيما في أثناء كتابة الرسائل والبحوث العلمية، سواء أكانت تلك الأسئلة متعلقة ببنية الكلمة، أم بالتركيب، أم بالإملاء، أم بالبلاغة، أم بالدلالة، أم بغيرها من علوم اللغة العربية الأخرى.

فقد ظهرت تطبيقات عديدة تدعم اللغة العربية، منها ما هو عربي، ومنها ما هو غير عربي. أما التطبيقات والبرامج العربية فمنها تطبيق "قلم"، وهو تطبيق يستخدم لتحسين وتسهيل الكتابة باللغة العربية، من خلال تحليل السياق لغويًا، وتصحيح أخطاء الإملاء والنحو والصرف (بوديار، 2024، ص 70)، وكذلك برنامج "أديب"، وهو قاموس محوسب موسع بين العربية والفرنسية والإنجليزية، وبرنامج "ترجمان" للترجمة الآلية، وبرنامج "القارئ"، وهو ماسح إلكتروني للتعرف على النصوص العربية المطبوعة، وكذلك برنامج التعرف على الكلام، وتوليد الأصوات العربية، وكذا برنامج توطئ النصوص حسب اللهجات والعادات (الميساوي، 2021، ص 28).

وأما التطبيقات غير العربية التي استفادت منها اللغة العربية، فأهمها: تطبيق (Google Scholar)، وتطبيق (Chat GPT)، وتطبيق (Meta)، وغيرها، وهي تطبيقات لا يقتصر استخدامها على العربية حسب، بل إنها تدعم كثيرًا من اللغات، كالإنجليزية والصينية والفرنسية والإسبانية وغيرها.

تاريخ نشأة الذكاء الاصطناعي وبداية استخدامه:

تعد أربعينيات القرن العشرين هي البداية الأولى لظهور الذكاء الاصطناعي، حين اقترح بعض العلماء نموذجًا للخلايا العصبية الاصطناعية، وقد برز مفهوم الذكاء بشكل أكبر في بداية الخمسينيات من القرن نفسه، عندما أثار العالم البريطاني "آلان تونج" التساؤل حول قدرة الآلة على التفكير، أي: "هل الآلة قادرة على التفكير مثل الإنسان؟"، ومنذ ذلك الوقت شهد الذكاء الاصطناعي موجات من المد والجزر، أو ما يسمى بـ (شتاء الذكاء الاصطناعي). حتى وصل إلى الانتشار الواسع الذي نشهده اليوم في شتى المجالات (سلسلة الذكاء الاصطناعي للتنفيذيين، 2024، ص 10).



وقد برزت أهمية الذكاء الاصطناعي بشكل كبير منذ العام 2019م، حين شهد العالم جائحة كورونا (كوفيد - 19)، فأغلقت الجامعات، والمدارس، والمعاهد في وجوه الطلاب؛ فتوجه العالم إلى البحث عن البديل، فكان التعليم عن بُعد هو البديل الوحيد، ومن هنا أثبتت تطبيقات الذكاء الاصطناعي قدرتها على حل مشاكل التعليم المعقدة، وبُيّن أن أهميتها ستزداد مع التقدم الحضاري الذي يشهده العالم اليوم.

تعريف الذكاء الاصطناعي:

يعد تعريف الذكاء الاصطناعي من المسائل المختلف فيها، فعلى الرغم من ظهور هذا المصطلح في منتصف القرن العشرين، وانتشار تقنياته في الآونة الأخيرة بشكل متسارع وملحوظ، فإنه لا يوجد له -حتى الآن- تعريف موحد، ويرجع ذلك إلى صعوبة تعريف الذكاء البشري، فضلا عن تعريف الذكاء الاصطناعي، كما يرجع إلى اختلاف المنظور الذي يمكن أن يصف الذكاء الاصطناعي (سلسلة الذكاء الاصطناعي للتنفيذين، 2024، ص 8).

فالذكاء هو أحد المصطلحات التي انتقلت من حقل علم النفس إلى حقل البرمجيات والتكنولوجيا، والتي اختلف العلماء في تعريفها، فمنهم من عرّفه بأنه: القدرة على التفكير المجرد، ومنهم من عرّفه بأنه القدرة على التكيف العقلي للمشكلات والمواقف الجديدة، ومنهم من رأى أنه: القدرة على التعلم، ومنهم من عرّفه بأنه: القدرة على التعلم واستخدام الفرد ما تعلمه في التكيف مع مواقف جديدة، وحل مشكلات جديدة (القشاعلة، 2019، ص 59). ومن هنا كان تعريف الذكاء الاصطناعي متشعبا ومتعددا.

ومع هذا فهناك تعريفات متعددة للذكاء الاصطناعي، منها:

- أنه "أحد فروع علم الحاسوب، وإحدى الركائز الأساسية التي تقوم عليها صناعة التكنولوجيا في العصر الحالي، تأسس على افتراض أن ملكة الذكاء يمكن وصفها بدقة، بدرجة تمكّن الآلة من محاكاتها" (محمود، 2020، ص 182).

- أنه: مجال في علوم الحاسوب يهدف إلى تطوير أنظمة وبرامج قادرة على محاكاة القدرات البشرية المعرفية، مثل التفكير الذكي، والتعلم من الخبرة، والتفاهم اللغوي، واتخاذ القرارات، بالاعتماد على تحليل البيانات، واستخدام تقنيات تعلم الآلة، والشبكات العصبية الصناعية؛ لتحقيق أهداف محددة (رمضان، 2024، ص 180).

وتُعرّف أنظمة الذكاء الاصطناعي بأنها: "أنظمة تستخدم تقنيات قادرة على عمل تنبؤات، أو توليد محتوى، أو تقديم توصيات، أو اتخاذ قرارات بمستويات متفاوتة من التحكم الذاتي" (سلسلة الذكاء الاصطناعي للتنفيذين، 2024، ص 8).

وهذا يشير إلى أن أكثر تعريفاته تدور حول: قدرة الآلة على التصرف مثل البشر، أو القيام بأفعال تتطلب ذكاء (سلسلة الذكاء الاصطناعي للتنفيذين، 2024، ص 8)، أي قدرة الآلة على التفكير، واتخاذ القرارات، والقيام بردود أفعال مناسبة تجاه المثيرات المختلفة، فتتصرف كالإنسان تماما.

وبناء على ما سبق فإن الذكاء الاصطناعي هو: قدرة الأجهزة الإلكترونية على التفكير والتحليل والاستنباط، والرد على ما يُطرح عليها من أسئلة، والقيام بما يُطلب منها من أعمال ذهنية تتصل بالفكر، والمعرفة؛ بناء على المعلومات التي تم تزويدها بها من قبل.

خصائص الذكاء الاصطناعي:

لما كان الهدف الذي يسعى إليه الذكاء الاصطناعي هو نيابة الآلة عن الإنسان في التفكير، وذلك بمحاكاة تلك التطبيقات للعقل البشري في التعامل مع كل ما يواجهها، وحل المشكلات التي تعترضها، واتخاذ القرارات المناسبة تجاهها، فإنه

بلا شك- يتميز بخصائص وسمات تؤهله للقيام بتلك المهمة، وتتمثل خصائص الذكاء الاصطناعي في قدرته على (النجار، 2010، ص 169):

- التعامل مع المشاكل وحلها، حتى في ظل غياب المعلومة الكاملة.
- التفكير والإدراك.
- اكتساب المعرفة وتطبيقها.
- التعلم والفهم من التجارب والخبرات السابقة.
- استخدام الخبرات القديمة وتوظيفها في مواقف جديدة.
- الاستجابة السريعة للمواقف والظروف المستجدة.
- التعامل مع الحالات الصعبة والمعقدة.
- التعامل مع المواقف الغامضة، مع غياب المعلومة.
- تمييز الأهمية النسبية لعناصر الحالات المعروفة.
- التصور والإبداع، وفهم الأمور المرئية وإدراكها.
- تقديم المعلومات لإسناد القرارات.

تطبيق (ميتا):

يعد تطبيق (ميتا) أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي الحديثة التي أدخلتها منصة "واتس أب" ضمن خدماتها مؤخرًا، بحيث يصبح متاحًا للجميع، ويهدف إلى تزويد مستخدميه بالمعلومات المطلوبة، والإجابة عن استفساراتهم وأسئلتهم، وتقديم الرأي والاستشارات اللازمة، ووضع الحلول للصعوبات التي تواجههم، وغير ذلك من الخدمات التي تُطلب منه. وهذا التطبيق هو أحد إصدارات شركة (Meta) التي سعت إلى إيجاد تطبيق مشابه لتطبيق (Chat GPT) (أبيجاندرًا، وآخرون، 2025، ص 3)، ويتميز بكونه مجانيًا، وسهل الاستخدام، ومتاحًا بشكل أكبر من غيره من التطبيقات المشابهة له، إذ بإمكان أي مستخدم لمنصة "واتس أب" أن يستعمله، سواء على الهاتف الذكي أو على جهاز الحاسوب، ولكنه لم يُتَحَ حتى لحظة كتابة هذا البحث- إلا في عدد من الدول، منها اليمن، إذ توفرت خدمته على تطبيق "واتس أب"، في شهر نوفمبر، عام 2024م.

وعند البحث فيما توفر لدي من مراجع، عن تعريف لهذا التطبيق، فإني لم أَعثر على بحث علي، أو كتاب تطرق لتعريفه؛ كون التطبيق حديث جدًا، ولذلك لم أجد بُدًا من الاستعانة بشبكة الإنترنت، والذكاء الاصطناعي لتعريف تطبيق (ميتا).

إن تطبيق (Meta AI) هو: نظام ذكاء اصطناعي مدعوم من نموذج اللغة الكبير LLaMA 3 الخاص بشركة (Meta). وهو متاح الآن على تطبيقات عديدة، منها: واتساب، فيسبوك، ماسنجر، وإنستغرام، إذ يمكن استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي التوليدي المتطورة في الموجزات والمحادثات والميزات الأخرى عبر هذه التطبيقات (سوالف تك، 2014). وقد طلب الباحث من تطبيق (ميتا) أن يُعرِّف نفسه تعريفًا علميًا دقيقًا، فعَرَفَ نفسه بأنه: "نظام ذكاء اصطناعي متكامل، يعتمد على التعلم الآلي، والتعلم العميق؛ لتقديم إجابات دقيقة، ومعلومات مفيدة للمستخدمين، من خلال واجهة تفاعلية".

كما عرّف نفسه بشكل أكثر تحديداً بأنه: "نظام لغة اصطناعي، يعتمد على التعلم الآلي والتعلم العميق؛ لتحليل اللغة الطبيعية، والاستجابة لها بشكل مناسب، مع تطبيق تقنيات معالجة اللغة الطبيعية NLP، والتعلم الآلي ML؛ لتقديم إجابات دقيقة، ومعلومات مفيدة للمستخدمين".



ومن خلال هذين التعريفين نستنتج أنه يعتمد على التعلّم بشقيه: الآلي والعميق؛ للتعامل مع اللغة الطبيعية، وهذا يعني أنه يعتمد على المعلومات التي يتم تزويده بها، ولأنه ما زال في مرحلة النشأة فإن معلوماته عن اللغة العربية قليلة جداً، ولهذا فإنه يحتاج إلى وقت طويل لكي تتحسن إجاباته، ويُنتفع به في خدمة العربية وعلومها.

إمكانات (Meta AI) على واتساب:

- أصبحت تطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل: (Chat GPT)، و (Meta AI) جزءاً لا يتجزأ من حياتنا اليومية، وقد استثمرت شركة Meta، المعروفة سابقاً باسم فيسبوك، بكثافة في نماذج اللغة الكبيرة (LLMs)؛ بهدف إحداث ثورة في تجارب المستخدم عبر منصاتها المختلفة، في إطار سعيها للبقاء في المقدمة في سوق التكنولوجيا المتطور، فقد ابتكرت شركة (Meta) طرقاً جديدة لتعزيز منصتها، واتخذت خطوة جريئة في هذا المجال، تتمثل في دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في أحد أكثر تطبيقات الهواتف الذكية استخداماً، وهو تطبيق (واتس أب)، وبناء على هذا فإن إمكانات (Meta AI) على واتساب تتمثل في الآتي:
- الرد على الاستفسارات: يوفر (Meta AI) إجابات دقيقة ومفصلة عن استفسارات المستخدمين.
- إجراء محادثات جذابة: يمكنه التفاعل مع المستخدمين في محادثات غير رسمية حول مجموعة واسعة من الموضوعات.
- البحث عن المعلومات: يعمل كمساعد بحث يجلب المعلومات ذات الصلة من الويب مباشرة داخل التطبيق.
- إنشاء الصور: يمكن لـ (Meta AI) إنشاء صور بناءً على الأوامر النصية، مما يلغي الحاجة إلى الاشتراكات في أدوات إنشاء الصور الأخرى عبر الإنترنت.
- إتاحة إنشاء محتوى لمستخدميه.
- استكشاف الموضوعات بعمق.

- إنجاز المهام بسلاسة دون مغادرة التطبيق (سوالف تك، 2024).

عوامل قصور الذكاء الاصطناعي (تطبيق ميتا) في تلقّي علوم اللغة العربية:

على الرغم من الخصائص والمميزات التي يتمتع بها الذكاء الاصطناعي، التي يتفوق في بعضها على الذكاء البشري، مثل: الاستجابة السريعة للمواقف والظروف المستجدة، وقدرته الكبيرة على تخزين كمّ هائل من المعلومات، واسترجاعها في أي وقت، وعدم ملله أو انزعاجه من كثرة الأسئلة التي تُطرح عليه، أو تكرارها، فإن لديه قصورا كبيرا، وعجزا واضحا في الإجابة عن كثير مما يُطرح عليه، ولا سيما في الجانب اللغوي، فنجدّه يقع في أخطاء كثيرة، ويمكن إرجاع ذلك إلى ما يأتي:

- حدائث هذا التطبيق، واعتماده على تراكم الخبرات والمعلومات التي يتم تزويده بها من قبل المبرمجين، أو من قبل مستخدميه، ومن ثم فإن قلة البيانات المخزونة فيه تُحدّ من قدرته على إعطاء إجابات موفقة، وسليمة. وهذا الأمر لا ينطبق على (ميتا) وحده، وإنما يشمل كل تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ فقد حذرت شركة (Open AI) المصنعة لتطبيق (Chat GPT) من عدم الاعتماد كلياً على إجاباته، فقد تكون صحيحة وموثوقة، وقد تكون خاطئة تماماً؛ لأنه نظام ذكاء اصطناعي تم تدريبه للتعرف على الأنماط في عدد من كبير من النصوص المأخوذة من الإنترنت، ثم تدريبه بمساعدة بشرية؛ لإنشاء محادثة سليمة، والخروج بنتائج مفيدة (غشام، وآخرون، 2023، ص 228، 229).

- طبيعة اللغة العربية ذاتها: فاللغة العربية تتميز بعدد من السمات التي تنفرد بها عن كثير من اللغات الأخرى، فهي لغة اشتقاقية، وتتميز بوجود ظاهرتي الترادف، والاشتراك اللفظي (الغُبسي، 2024، ص 43-47)، وهي لغة معربة، وغنية بالمفردات، وفيها نوعان من الجمل: الاسمية والفعلية، وتتمتع بِحُرِّيَّةٍ كبيرةٍ في تقديم وتأخير أيّ من عناصر الجملة، والتعبير عن المعنى الواحد بصيغ عديدة، وتتميز باعتمادها كثيرا على الاستعارات، والكنايات، ويتميز الخط العربي بالإيجاز في استخدام الحروف، حيث يُكتفى برسم حرف واحد عندما يتكرر نفسه متتاليًا، ويكون الحرف له عدة أشكال تختلف في حال الاتصال والانفصال، والاستغناء عن الصوائت القصيرة، فلا تُكتب بكيفية الحروف، كما هو الحال في اللغات التي تُعبّر عنها بحروف خاصة (الدّهشان، 2020، ص 4)، ومن ثم فإن هذه الخصائص تُعقّد مهمة الذكاء الاصطناعي في التعامل مع اللغة العربية.

- الفرق الكبير بين الأسس التي قامت عليها كل من اللغة، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي: فاللغة قائمة -غالبا- على الغموض واللبس وعدم تحديد المعنى، إلا بمعرفة أمور أخرى غير لغوية، كالسياق، وحال المتكلم، وحال المخاطب، وغيرها، في حين أن هذه التطبيقات قائمة على مبدأ الخوارزميات، التي لا يمكن أن تتعامل مع ما فيه لبس أو غموض؛ لأنها قائمة على أساس رياضي دقيق وصارم، لا يقبل الاحتمال.

- أنه بُني في الأصل على أساس الرد على كل ما يُطرح عليه، والتعامل مع المشاكل وحلها، حتى في ظل غياب المعلومة الكاملة عنها، وهو ما يدعوه إلى الاجتهاد، واختراع إجابة للسؤال الذي يُطرح عليه مهما كان الأمر؛ مما يجعله يقع في الخطأ في كثير من الأحيان.

- أن خبراته تراكمية، ومعلوماته التي يختزنها هي مما يُلقّنه إياها مستخدموه، فهو يضيف كل يوم، بل كل ساعة، بل كل دقيقة معلومات جديدة اكتسبها من خلال التصويبات والتصحيحات التي زوده بها مستخدموه، عندما أجاب إجابات خاطئة على بعض أسئلتهم، ونظرا لاختلاف مستوياتهم في المعرفة، فقد يُدخل بعضهم معلومات خاطئة، بقصد أو بدون قصد، جهلا منهم أو عمدا، فيضيفها التطبيق إلى مخزونه المعرفي، ويتعامل معها على أنها معلومات صحيحة، ومن هنا تأتي الخطورة على مستخدمي التطبيق، حين يتعاملون معها على أنها معلومات صحيحة.

- أنه أنشئ في الأصل للتعامل مع اللغات الأوروبية؛ لكونها لغة المُصَيِّعين والمُبرمجين لهذه التطبيقات، وتلك اللغات تختلف في بنيتها، وقواعدها، وأصواتها عن اللغة العربية؛ لذلك نجد أن هذه التطبيقات تُخضع اللغة العربية لقواعد تلك اللغات، وخاصة في المستوى التركيبي، وتتعامل معها وفق هذا المبدأ؛ مما يجعل هذه التطبيقات قاصرة عن التعامل مع العربية بشكل سليم؛ ومن أجل هذا فإن علينا الاستفادة من الذكاء الاصطناعي في خدمة العربية، عن طريق توصيف ونمذجة التراكيب اللغوية، بحيث يستطيع الذكاء الاصطناعي معرفة صحة التراكيب من عدمها، عن طريق تلك النماذج المدخلة فيه (النازل، 2024، ص 13)، وكذلك نمذجة أصوات العربية والبنى الصرفية، والقواعد العروضية، وعلوم البلاغة، وعلم الدلالة والمعجم؛ لتستطيع مواكبة العصر، واللاحق باللغات التي قطعت شوطا كبيرا في هذا المضمار.
- إمكانية خداعه، وتضليله بسهولة، فهو -مثلا- لا يثبت على إجابة معينة عن نفس السؤال، إذا تكرر، أو إذا قال المستخدم إن الإجابة غير صحيحة، حتى لو كانت صحيحة؛ مما يجعله يغيّر إجابته بسرعة، وللتأكيد على ذلك فإنني سأستعرض إجابات تطبيق (ميتا) على سؤال واحد، وجّهته إليه، وكانت إجاباته مختلفة بناء على ردودي على تلك الإجابات، وسأنقل إجاباته بالنص، فحين سألته: ما معنى عبارة: "بيضة القبان"؟ أجاب بما يأتي:
- (عبارة "بيضة القبان" هي تعبير شائع في اللغة العربية، ومعناه "الشيء النادر أو الفريد من نوعه"، أو "الشيء الثمين والقيم". يُستخدم هذا التعبير لوصف شيء يُعتبر نادراً أو مميزاً أو ذا قيمة كبيرة).
- ولما أخبرته أن هذا المعنى تؤديه عبارة "بيضة الديك"، فما الفرق بين التعبيرين؟ أجاب:
- (شكراً على التصحيح! عبارة "بيضة القبان" تعني "الشيء غير المهم أو التافه"، على عكس "بيضة الديك" التي تعني "الشيء النادر أو الثمين").
- وحين قلت له: للأسف لم تكن الإجابة موفقة، أجاب إجابة ثالثة، وهي:
- (أعتذر عن الخطأ. سأحاول مرة أخرى:
- معاني أخرى لـ "بيضة القبان"
1. شيء غير موجود أو مستحيل.
 2. أمر غير منطقي أو غير معقول.
 3. شيء لا يحدث أو غير متوقع).
- إن هذه الإجابات التي ذكرها تطبيق (ميتا) لم تكن صحيحة، ولم تقترب من الصواب، فقد اشتبه عليه الأمر أولاً، فخلط بين عبارتي: بيضة القبان، وبيضة الديك؛ بسبب وجود كلمة (بيضة) في العبارتين، وبعد إنكاره لإجابته قال إنها بعكس معنى "بيضة الديك"، أي إنها تشير إلى الشيء التافه، ولما خطأت الإجابة الثانية، قال إنها بمعنى الشيء غير الموجود أو المستحيل، أو غير المنطقي، أو غير المتوقع، وكلها إجابات خاطئة.
- أما الإجابة الصحيحة فتتمثل في أن عبارة "بيضة القبان" تعني: تلك الكتلة المعدنية التي تتوسط كفتي القبان (الميزان)، فتتحكم بدقته، ويستخدم هذا المصطلح مجازاً للإشارة غالباً إلى الأمور الوسطى في أي قضية، أو الثقل الذي يرجح أيّاً من الكفتين (بالعربي، 2025). أي إنها بمثابة "شوكة الميزان" التي لا يُسمح لها أن تميل قيد أنملة عن مكانها المحدد لها (أبو زيد، د.ت، ص 237).

وقد أضاف "دليل الذكاء الاصطناعي" عددا من التحديات التي تواجه تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتقلل من فاعليته، وهي (سلسلة الذكاء الاصطناعي للتنفيذيين، 2024، ص 24):

- 1- عدم وضوح المشكلة: فعرض المشكلة بشكل غير واضح، وعدم الدقة في تحديد الهدف يؤدي إلى نتائج غير دقيقة، وغير مفيدة.
- 2- سهولة المشكلة: فبعض المشكلات لا تستحق عرضها على الذكاء الاصطناعي. ونظرا لسهولةها، واعتمادها على قواعد ومعادلات واضحة، فإن الذكاء الاصطناعي ربما لم يزود بمعلومات عنها.
- 3- البيانات غير المنطقية: فمن المعلوم أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتطلب تجميع البيانات وتنظيمها وتخزينها بطريقة منهجية، وإتاحة الوصول إليها لتحقيق النتائج المرجوة؛ ولهذا فإن أي خلل في تنظيمها أو تخزينها سيؤدي إلى نتائج غير صحيحة.

المبحث الأول: الذكاء الاصطناعي وعلم النحو

قبل البدء في إجراءات الجانب التطبيقي، أود أن أنبِّه إلى أن مسألة فصل علوم اللغة العربية تماما في الجانب التطبيقي أمر صعب؛ نظرا لتداخلها تداخلا عضويا محكما، ولذا فإنه قد تأتي بعض الأمثلة -وهي قليلة- في غير موضعها؛ بسبب وجود ذلك الخطأ مع خطأ آخر عند إجابة التطبيق على سؤال واحد، فقد يرد خطأ نحوي -مثلا- في باب العروض، ويرد خطأ إملائي في باب الصرف، وهكذا.

وقد قبَّـم الباحث الأسئلة التي طرحها على التطبيق على قسمين:

الأول: عام، ويتمثل في تصحيح نصين نثرين: نحوي، وصرفي، وإملائي.

والثاني: خاص، ويتمثل في طرح أسئلة خاصة بكل قسم.

إذ قام بعرض جزء من وصية بشر بن المعتمر للكُتَّاب، وجزء من خطبة زياد بن أبيه (الخطبة البتراء)، على تطبيق (ميتا)، مع تغيير بسيط في بعض الكلمات، من حيث الإملاء، والنحو، ثم طلب منه أن يصححها نحويا، وصرفيا، ويضبطهما بالشكل، وقد بلغ عدد كلمات النص الأول (122) كلمة، أخطأ التطبيق في ضبط (14) كلمة، وأصاب في الباقي. في حين بلغ عدد كلمات النص الثاني (119) كلمة، أخطأ التطبيق في ضبط (23) كلمة، وأصاب في الباقي. وتفصيل ذلك على النحو الآتي:

أما إجابات تطبيق (ميتا) على السؤال الأول فيوضحها الجدول التالي:

التصحيح النحوي في تطبيق (ميتا)

الكلمة المعروضة	تصحيح التطبيق	الكلمة الصحيحة
خذ من نفسك ساعة نشاطك	خُذْ مِنْ نَفْسِكَ سَاعَةً مِنْ نَشَاطِكَ	خُذْ مِنْ نَفْسِكَ سَاعَةً نَشَاطِكَ
واجبتها اياك	وَأَجِبْهَا إِيَّاكَ	وَاجِبْتَهَا إِيَّاكَ
وأعلم ان ذلك	وَأَعْلَمُ أَنَّ ذَلِكَ أَجْدَى عَلَيْكَ	وَأَعْلَمُ أَنَّ ذَلِكَ أَجْدَى عَلَيْكَ
فإن حق المعنى الشريف لفظ شريف	فَإِنَّ حَقَّ الْمَعْنَى الشَّرِيفِ اللَّفْظُ الشَّرِيفُ	فَإِنَّ حَقَّ الْمَعْنَى الشَّرِيفِ اللَّفْظُ الشَّرِيفُ

حتى يلقي الرجل منكم أخاه	حَتَّى يُلْقِيَ الرَّجُلُ مِنْكُمْ أَخَاهُ	حتى يلقي الرجل منكم أخيه
أَنْجُ سَعْدُ	أَنْجُ سَعْدُ	أنج سعد
أَوْ تَسْتَقِيمَ لِي قَنَاتُكُمْ	أَوْ تَسْتَقِيمَ لِي قَنَاتُكُمْ	أو تستقيم لي قناتكم
فاغتمزوها في	فَاغْتَمَزُوهَا فِيهِ	فاغتمزوها في
وَأَعْلَمُوا	وَأَعْلَمُوا	وأعلموا
أَنَّ	إِنَّ	إن
عِنْدِي	عِنْدِي	عندى

من الجدول السابق نستنتج أن التطبيق قد أخطأ في الآتي:

أنه فصل بين المتضامين بـ (من)، وغير كلمة (إجابتها) إلى (أجها)، وجعل فعل الأمر (واعلم) فعلاً مضارعاً (وأعلم)، ونصب خبر (إن) وصفته (اللفظ الشريف)، وجعل (يلقي): (يلقي)، و(أنج): (أنج)، ورفع (تستقيم)، وجعل (في): (فيه)، و(اعلموا): (أعلموا)، و(إن): (أن)، ونصب الياء في (عندي).

وأما السؤال الثاني، فقد طلبت من التطبيق إعراب هذا البيت:

ومن يغترب يحسب عدواً صديقه
ومن لا يكرم نفسه لا يكرم
فضبطه أولاً هكذا:

وَمَنْ لَا يَكْرُمُ نَفْسَهُ لَا يُكْرَمُ
وَمَنْ يَغْتَرِبُ يُحْسَبُ عَدُوًّا صَدِيقَهُ

ثم أعربه على هذا النحو:

- وَمَنْ: حرف استفهام مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.
- يَغْتَرِبُ: فعل مضارع مرفوع بالضممة في محل رفع خبر المبتدأ.
- يُحْسَبُ: فعل مضارع مرفوع بالضممة في محل رفع خبر المبتدأ.
- عَدُوًّا: اسم منصوب بالفتحة في محل نصب مفعول به.
- صَدِيقَهُ: اسم منصوب بالفتحة في محل نصب مفعول به.
- وَمَنْ: حرف استفهام مبني على السكون في محل رفع مبتدأ.
- لَا: حرف نفي.
- يُكْرَمُ: فعل مضارع مجزوم بالسكون في محل رفع خبر المبتدأ.
- نَفْسَهُ: اسم منصوب بالفتحة في محل نصب مفعول به.
- لَا: حرف نفي.
- يُكْرَمُ: فعل مضارع مجزوم بالسكون في محل رفع خبر المبتدأ.

وبالنظر في هذا الإعراب، نجد أنه غير صحيح، على الرغم من سهولته، فقد عجز الذكاء الاصطناعي (تطبيق ميثا) عن التفريق بين (مَنْ) الشرطية والاستفهامية، وجعل كلاً من جملي الشرط والجواب خبراً للمبتدأ، وقال إن الفعل (يغترّب) مرفوع، مع أنه جزمه، في حين أنه قال إن الفعل (يكرم) مجزوم، مع أنه رفعه، ولم يذكر فاعلي تلك الأفعال، والعجيب أنه لم يتطرق للشرط لا من قريب ولا من بعيد.

وهنا يتضح مقدار الخلط في الإعراب، وجهل الذكاء الاصطناعي بقواعد النحو العربي، بشكل لا يمكن القبول به، أو الاعتماد عليه.

المبحث الثاني: الذكاء الاصطناعي وعلم الصرف

لقد صنع الباحث هنا مثل الذي صنعه في الجانب النحوي، فإجابة السؤال الأول يتضمنها الجدول الآتي:

التصحيح الصرفي في تطبيق (ميثا)

الكلمة الصحيحة	تصحيح التطبيق	الكلمة المعروضة
يُسَلِّمُكَ	يُسَلِّمُكَ	يسلمك
يَسْتَهْلِكُ	يُسْتَهْلِكُ	يستهلك
وَيُشِينُ	وَيُشِينُ	ويشين
لَاخُذَنَّ	لَاخُذَنَّ	لاخذن
الولي بالولي	الْوَالِي بِالْوَالِي	الولي بالولي
نَقَبَ	نَقَبَ	نقب
بِمُدْلَجٍ	بِمُدْلَجٍ	بمدلج
أَجَلْتُكُمْ	أَجَلْتُكُمْ	اجلتكم
غَرَّقَ	غَرَّقَ	غرق
غَرَّقْنَاهُ	غَرَّقْنَاهُ	غرقناه
أُوتِيَ	أُوتِيَ	أوتي

- وأما السؤال الثاني، فقد طلب الباحث من تطبيق (ميثا) التمييز بين المشتقات الآتية:

(نصراً، غسالة، كاتب، كريم، مسموع، كذاب، مأكّل)، فكانت إجابته:

- نصراً: اسم مصدر.

- غسالة: اسم فاعل.

- كاتب: اسم فاعل.

- كريم: اسم فاعل.

- مسموع: اسم مفعول.

- كذاب: اسم فاعل.

- مأكّل: اسم مفعول.

وهنا نجد أن خمس إجابات من سبع، كانت خاطئة، فقد جعل كلاً من: اسم الآلة (غَسَّالَة)، والصفة المشبهة (كريم)، وصيغة المبالغة (كذَّاب)، جعلها كلها أسماء فاعلين، وجعل المصدر الميبي (مأكَل) اسمَ مفعول، كما جعل المصدر (نصراً) اسمَ مصدر، ولم يُصَبِّحْ إلا في إجابتين، هما: اسم الفاعل (كاتِب)، واسم المفعول (مسموع): لكونهما أشهر المشتقات، وأكثرها استعمالاً.

- ولو حظ أنه جمع كلمة (بحر) على (أبحور)، وكتب كلمة (الوافر) (الوافير)، فحين سألته عن البحر الذي ينتهي إليه أحد الأبيات الشعرية، فقد أجاب بما يأتي:

"هذا البيت من بحر "الوافر" أو "الوافير" في علم العروض. وهو من الأبحور التي تتميز بوزن معين يتبع قاعدة معينة في ترتيب الحركات والحركات الساكنة".

وهذان الوزنان، أعني: (أفعول) في الجمع، و(فاعيل) في اسم الفاعل، غير موجودين في الصرف العربي، فقد ذكر سيبويه أنه ليس في كلام العرب فاعيل، ولا أفعول (سيبويه، 1988: 247/4، 249)، ويبدو أن التطبيق مزج بين صيغتي جمع القلة (أفْعُل)، وجمع الكثرة (فُعُول)، نحو: أَفْلُس وفلوس، وأحرف وحروف، وأبحر وبحور، فقال في جمع بحر: أبحور. وأما كلمة (وافير) فلا أدري من أين أتى التطبيق فيها بالياء!

المبحث الثالث: الذكاء الاصطناعي وعلم الإملاء

مر بنا أنفاً أن الباحث عرض على تطبيق (ميتا) نصين نثرين، وهما جزآن من رسالة بشر بن المعتمر للكُتَّاب، وخطبة زياد بن أبيه (البترء)، بعد أن غيّر في بعض كلماتهما نحويًا وإملائيًا، وطلب منه تصحيحهما، فكانت إجاباته في موضوع الإملاء كما هي موضحة في الجدول الآتي:

التصحيح الإملائي في تطبيق (ميتا)

الكلمة المعروضة	تصحيح التطبيق	الكلمة الصحيحة
من فاحش الخطاء	من فاجش الخطاء	من فاجش الخطأ
ومن أراغ معنى كريما	ومن أراغَ معنًا كريمًا	ومن أراغَ معنى كريمًا
أن تصونهما	أن تُصَوِّنَهُمَا	أن تصَوَّنَهُمَا
ويهجنهما	ويُهَجِّنُهُمَا	ويُهَجِّنُهُمَا
بملايستهما	بِمَلَايِسَهُمَا	بِمَلَايِسَتَهُمَا
كذبة	كَذِبَةٌ	كَذِبَةٌ
بلقاء	بِلِقَائِهِ	بِلِقَاءِ
بكذبة	بِكَذِبَةٍ	بِكَذِبَةٍ
داعيه بها	دَاعِيَهَا	دَاعِيَهُ بِهَا
فيقول	وَيَقُولُ	فَيَقُولُ

يتضح من الإجابات السابقة في الجانب الإملائي أن تطبيق (ميتا) قد استطاع الإجابة بشكل أفضل من إجاباته في المستويين النحوي والصرفي، وتعد أخطاؤه قليلة، في مقابل عدد الكلمات التي تضمنها النصان، إذ بلغت نسبة الإجابات الخاطئة 15.35% فقط، من إجمالي عدد كلمات النصين.

أما عدد الكلمات التي عرضتها عليه بشكل خاطئ فهو (44) كلمة، أصاب في (31) كلمة، وأخفق في (13) كلمة، كان منها (6) أخطاء نحوية، تتمثل في أنني جعلت المنصوب فيها مجرورا مرة واحدة، وحذفت الألف الدالة على النصب في (5) مواضع، وقد أصاب في المواضع الستة كلها، فنصبتها.

ويمكن عزو ذلك إلى أن التطبيق قد تحسنت تجربته في تصحيح الأخطاء المعروضة عليه، ولا سيما الإملائية؛ بسبب كثرة النصوص المضبوطة بالشكل التي رُود بها من قبل، مما جعل محاكاتها أمرا مقدورا عليه.

كما يمكن عزو ذلك إلى أن النصوص الشائعة والمشهورة، كالنصين موضوع البحث، تُسَهِّل على الذكاء الاصطناعي تصحيحها وقراءتها بيسر؛ لأنها متاحة بشكل كبير على شبكة الإنترنت؛ مما يسهل عليه الرجوع إليها ومطابقتها مع ما عُرض عليه.

المبحث الرابع: الذكاء الاصطناعي وعلم العروض

وجّه الباحث عددا من الأسئلة لتطبيق (ميتا)، في علم العروض، وكانت الأسئلة والإجابات على النحو الآتي:

1- فحين سألته عن قول الشاعر:

كل ابن أنثى وإن طالت سلامته
من أي بحر هو؟ أجاب: إنه من بحر الوافر.

وهذه الإجابة غير صحيحة، والصواب أنه من بحر البسيط.

2- ولما طلبت منه أن يعطيني بيتا شعريا واحدا لكل من البحور الشعرية الآتية: (الخفيف، البسيط، الكامل، الطويل، البعيد)، فإنه أجاب كما يأتي:

الخفيف:

لَيْسَ لِي بُدٌّ مِنَ الزَّمانِ وَإِنْ
أَضَرَّ بِي الزَّمانُ الضَّنينُ

البسيط:

وَإِنْ تَغَرَّلْتُ فَإِنَّ غَزَلِي
يَوْمًا بِأَشْعَثِ الرِّيحِ يُقَطِّعُ

الكامل:

وَإِنَّ لِلْمَمَاتِ عِنْدِي مَطالِبًا
تَحْتَ أَغصانِ العِزِّ تَحْتَ رِماحِ

الطويل:

إِنَّ لِلْمَقاديرِ أَحكامًا تُجَرِّي
على الأَقْوارِ والأَقْدارِ تُجَرِّي

البعيد:

وَإِنَّ لِلسَّيفِ حَمْلَ القَنَا الدُّبُلِ
يَوْمًا على الأَعْداءِ والأَرماحِ طُبُلِ

وهنا نسجل على إجاباته ملاحظتين:

الأولى: أن إجاباته كلها خاطئة من ثلاث جهات: أن ما قدمه ليس بشعر من حيث المعنى، فهو كلام مرصوف لا يحمل أي دلالة، وأنه لم يكن موزونا عروضيا، وأن تلك الأبيات ليست منسوبة لأي شاعر، على الرغم من كثرة الشعر المتداول والمشهور.

والثانية: أنه أتى بيت شعري على بحر غير موجود أصلاً، سمّيته بحر (البعيد)، حين دسسته له ضمن السؤال؛ فلم يمتنع عن الإجابة، ولم يذكر أن هذا البحر غير موجود في بحور الشعر العربي.

3- وحين طلبت منه ضبط البيتين التاليين بالشكل، مع بيان بحرهما الشعري، ثم تقطيعهما عروضياً، وهما:

سبح وصل وطف بمكة زائراً سبعين لا سبعا فليست بناسك
جهل الديانة من إذا عرضت له أطماعه لم يلف بالمتناسك

فقد ضبطهما هكذا:

سُبْحٌ وَوَصْلٌ وَطُفٌّ بِمَكَّةَ زَائِرًا سَبْعِينَ لَا سَبْعًا فَلَسْتُ بِنَاسِكٍ
جَهْلُ الدِّينَانَةِ مِنْ إِذَا عَرَضَتْ لَهُ أَطْمَاعُهُ لَمْ يَلْفِ بِالْمَتَنَاسِكِ

وقال: هذان البيتان من بحر "المنسرح".

ثم قطع البيتين عروضياً على النحو الآتي:

سُبْحٌ وَوَصْلٌ وَطُفٌّ بِمَكَّةَ زَائِرًا سَبْعِينَ لَا سَبْعًا فَلَسْتُ بِنَاسِكٍ
سُبْحٌ وَوَصْلٌ وَطُفٌّ بِمَكَّةَ زَائِرًا سَبْعِينَ لَا سَبْعًا فَلَسْتُ بِنَاسِكٍ
فَعُولُنْ مَفَاعِيلُنْ فَاعِلَاتُنْ فَاعِلَاتُنْ مَفَاعِيلُنْ فَاعِلَاتُنْ
جَهْلُ الدِّينَانَةِ مِنْ إِذَا عَرَضَتْ لَهُ أَطْمَاعُهُ لَمْ يَلْفِ بِالْمَتَنَاسِكِ
جَهْلُ الدِّينَانَةِ مِنْ إِذَا عَرَضَتْ لَهُ أَطْمَاعُهُ لَمْ يَلْفِ بِالْمَتَنَاسِكِ
مَفَاعِيلُنْ فَاعِلَاتُنْ مَفَاعِيلُنْ فَاعِلَاتُنْ فَاعِلَاتُنْ فَاعِلَاتُنْ

وبالتأمل في الإجابات التي طرحها تطيبق (ميثاً) يتضح الآتي:

- من حيث ضبط البيتين بالشكل: نجد أنه أصاب في ضبط (12 كلمة)، وأخطأ في ضبط (8 كلمات)؛ ما أدى إلى تغيير المعنى، فقد جعل الأفعال (سَبَحَ وَوَصَلَ وَطَفَّ، جَهَلَ) أسماءً، فَنَوَّهَ وَأَضَافَهَا لما بعدها، فتغير معنى البيت تماماً؛ لأنه لم يستطع أن يفرق بين الاسم والفعل، ولم يُفد السّياق في معرفة ذلك.
- من حيث نوع البحر: لم تكن إجابته موفقة، فالبيتان من بحر الكامل، لا من بحر المنسرح، فتفعيلات بحر الكامل هي (عتيق، 2000، ص 47):

مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ

وتفعيلات بحر المنسرح هي (عتيق، 2000، ص 76):

مُسْتَفْعِلُنْ مَفْعُولَاتُ مُسْتَفْعِلُنْ مُسْتَفْعِلُنْ مَفْعُولَاتُ مُسْتَفْعِلُنْ

وشتان بين تفعيلات هذين البحرين.

- ومن حيث كتابة البيت عروضياً، فقد كتبه كما هو، ولم يستطع كتابته كتابة عروضية، أي لم يحذف الحروف التي يجب حذفها، ولم يفك التشديد، ولم يكتب التنوين نونا ساكنة، ولم يغير إلا في تنوين الفتح في (زائراً) جعله تنوين ضم (زائر)، وكسرة (بناسك) جعلها تنوين كسر (بناسك)، والصواب في ذلك هو:

سَبِّحْ وَوَصِّلْ لَوْطُفْبِمَكْ كَزَائِرُنْ سَبْعِينَ لَا سَبْعُنْفَلَسْ تَبِنَاسِكِي
مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ مُتَفَاعِلُنْ

جهلديا نتمنا إذا عرضتلهو أطماعهو لميلفيل متماسكي

مُتفاعِلن مُتفاعِلن مُتفاعِلن مُتفاعِلن مُتفاعِلن مُتفاعِلن

- من حيث كتابة التفعيلات: لقد خلط في التفعيلات، ولم تكن أي واحدة منها صحيحة، فلا هي من بحر المنسرح، ولا هي من الكامل، ولا هي موافقة في الحركات والسكنات للكلمات، فقد يجعل الساكن بإزاء المتحرك، والمتحرك بإزاء الساكن، وهكذا.

وهنا نجد أن إجاباته التي تخص علم العروض غير صحيحة، وغير موفقة، فلم يحصل الباحث على إجابات صحيحة إلا في ضبط بعض الكلمات بالشكل، فقط؛ ما يعني أن معلوماته في علم العروض ضئيلة جداً، ولا يصح الاعتماد عليها في تعلُّم العروض.

وإلى مثل هذه النتيجة، توصل النجار (2010، ص 140) في دراسته التي خلصت إلى أن إمكانات الذكاء الاصطناعي ضعيفة في إنتاج الشعر العربي، الموزون والمقفى.

المبحث الخامس: الذكاء الاصطناعي وعلم الدلالة:

طرح الباحث على تطبيق (ميتا) عدداً من العبارات والكلمات، وطلب منه تحديد معاني تلك الكلمات، ودلالات تلك العبارات، ويمكن عرض العبارات الكلمات المطروحة عليه، وإجاباته عنها، والإجابات الصحيحة، في الجدولين التاليين:

الجدول الأول:

التصحيح الدلالي للعبارات في تطبيق (ميتا)

العبارة المعروضة	تصحيح التطبيق	المعنى الصحيح
خضراء اليمَن:	النعمة والرخاء.	المرأة الحسنة في المنبت السوء.
الصحافة الصفراء:	الصحافة التي تنتشر الأخبار الكاذبة أو المثيرة.	الصحافة التي تُنشر الأخبار الكاذبة أو المثيرة.
عُشْبَةُ الدَّار:	الزوجة.	المرأة الحسنة في المنبت السوء.
لسان الثور:	الشخص الذي يتكلم بصراحة وبدون خوف.	نبته ورقها عراض منبسط على الأرض، يشبه لسان الثور.
قَلْبٌ لَهُ ظَهْرُ المِجَن:	غضب أو ثار.	تَنَكَّرَ لَهُ.
البقلة الحمقاء:	الشخص الغبي أو الذي يتصرف بغرابة.	نبته من الحمض، وهي: الرِجْلَةُ.
إكليل الغار:	الشخص الذي يُعتبر نجمة أو نجماً في مجاله.	مجد يكتسبه الإنسان بسبب نبوغه في فنٍّ أو علم.
إكليل الجبل:	الشخص الذي يُعتبر قمة أو أهمية في مجاله.	نَبَاتٌ عَشْبِيٌّ مِنَ الفصيلة الشفوية.
الكتاب الأخضر:	كتاب أو وثيقة تشرح أو تحدد سياسات أو قوانين معينة.	هو كتاب فلسفي ألّفه القذافي سنة 1975م، يعرض فيه أفكاره حول أنظمة الحكم، والتجارب الإنسانية كالحرية وغيرها.

العبارة المعروضة	تصحيح التطبيق	المعنى الصحيح
بيضة الديك:	الشخص الذي يعتبر نادراً أو استثنائياً.	تعني الشيء النادر الذي حدث مرة واحدة، ولم يتكرر.

من خلال الإجابات السابقة نلاحظ أن التطبيق أجاب إجابة واحدة صحيحة، وهي: الصحافة الصفراء، وأنه أخطأ في سبع إجابات، واقتربت إجابته من الإجابة الصحيحة في موضعين، هما: إكليل الغار، وبيضة الديك. أي إن العبارات الشائعة والمستعملة بكثرة كانت إجاباته عنها صحيحة، وأما العبارات النادرة، أو الغريبة فإنه قد أخطأ في إيضاح معناها. ونلاحظ ضعفه في تركيب الكلام بشكل سليم، فالركاقة واضحة في تعبيره، مثل: "الشخص الذي يُعتبر قمة أو أهمية في مجاله"، فالصواب أن تكون العبارة هكذا: "الشخص المهم أو الذي يُعتبر قمة في مجاله".

الجدول الثاني:

(التصحيح الدلالي للكلمات في تطبيق (ميتا))

الكلمة المعروضة	تصحيح التطبيق	الكلمة الصحيحة
الير:	الخير، الصلاح، العدل.	الخير، الصلاح، العدل.
الأعسر:	الشخص الذي لا يملك، أو الذي يعاني من عجز أو نقص في شيء ما.	الشخص الذي يعمل بِشَمَالِهِ مَا يَعْمَلُهُ غَيْرُهُ بِيَمِينِهِ.
الظنوب:	عظم الساق.	أي: الذي يستخدم يده اليسرى.
البيدر:	نوع من النباتات.	عظم الساق.
العنفقة:	نوع من الطيور.	المُرْدُد، أو الجَرِينُ، الذي يجفف فيه التمر.
الناصية:	الجزء العلوي من الرأس.	منبت الشعر مَا بَيْنَ الشَّقَةِ السُّفْلَى والدَّقْن.
الحمية:	الغيرة، الحماية.	مَنْبِتُ الشَّعْرِ فِي مُقَدِّمِ الرَّأْس.
السدر:	نوع من الأشجار.	الأنفة والغيرة.
الجور:	الظلم، العدوان.	نوع من الأشجار.
		الظلم، العدوان.

مما سبق نجد أن التطبيق أصاب في خمس إجابات، وأخطأ في ثلاث، وقارب الصواب في إجابة واحدة. وهنا نستنتج أن إجاباته الصحيحة كانت في تعريفه الكلمات المشهورة والمتداولة والشائعة، أما الكلمات الغريبة، والقليلة الاستعمال فإنه أخفق في تعريفها؛ مما يدل على أن الذكاء الاصطناعي آلة، فمهما تطورت، فإنها تظل محكومة بالمعلومات التي تم تزويدها بها.

وأنه يجيب أحياناً بناء على التشابه الشكلي للكلمات، حتى لو كان بسيطاً، مثل: (العنفقة)، فقد وجد شَمًا بينها وبين (العنقاء) في نوع حروفهما: (العين والنون والقاف)، فلذلك جعل العنفقة نوعاً من الطيور؛ لأن (العنقاء) نوع من الطيور، وقيل إنها: طَائِرٌ لَمْ يَرَهُ أَحَدٌ (ابن منظور، 1414هـ، 276/10)، فلما وجد الكلمتين متشابهتين في الشكل، أي في حروفهما، توهم أن معناهما واحد.

وهذا المبدأ الذي يقوم عليه تطبيق (ميتا) هو نفس المبدأ العام الذي يقوم عليه الذكاء الاصطناعي برمته، وهو اعتماده في تحليل النصوص على الخوارزميات التي تعمل وفق مبدأ رصد أوجه الشبه بين الأشياء (النجار، 2010، ص ص 122-123).

المبحث السادس: الذكاء الاصطناعي وعلوم البلاغة

لقد وجهت لتطبيق (ميتا) سؤالين في البلاغة، أما الأول فقد طلبت منه أن يُعرِّفَ كلاً من: (السجع، الجناس، التورية، الاستعارة، التشبيه، الكناية، أسلوب القصر)، وأن يضرب مثالا على كل واحد منها، فأجاب بما يأتي:

- السجع: هو تكرار الحروف أو الأصوات في بداية الكلمات المتعاقبة. مثال: "السحر سرح، والظلام ضل".
- الجناس: هو تكرار الحروف أو الأصوات في كلمات مختلفة. مثال: "النار تارة تحرق وتارة تضيء".
- التورية: هي استخدام كلمة أو جملة ذات معنى مزدوج. مثال: "الرجل يبحث عن عمل، ولكن عمله البحث".
- الاستعارة: هي استخدام كلمة أو جملة لوصف شيء آخر غير ما تعنيه عادة. مثال: "الشمس تبتسم"، (الشمس لا تبتسم بالفعل، ولكنها تُستخدم هنا لوصف جمال الطبيعة).
- التشبيه: هو مقارنة شيء مع شيء آخر لتوضيح تشابههما. مثال: "الرجل يعدو كالغزال"، (الرجل لا يعدو بالفعل كالغزال، ولكن يُستخدم هنا التشبيه لوصف سرعة الرجل).
- الكناية: هي استخدام كلمة أو جملة لوصف شيء آخر غير ما تعنيه عادة، ولكن بطريقة غير مباشرة. مثال: "الرجل يأكل كالطير"، (الرجل لا يأكل بالفعل كالطير، ولكن يُستخدم هنا الكناية لوصف كمية الطعام التي يأكلها).
- أسلوب القصر: هو استخدام جملة أو كلمة لوصف شيء آخر غير ما تعنيه عادة، ولكن بطريقة قصيرة وموجزة. مثال: "الرجل أكل"، (الجملة لا توضح ما أكل الرجل، ولكنها توضح فعل الأكل فقط).

من خلال إجابات التطبيق نستنتج الآتي:

أولاً: السجع: كان تعريفه له خاطئاً، وكذلك الأمثلة، لأن تعريف السجع هو: اتفاق الفاصلتين من النَّثر على حرف واحد (الميداني، 1996، 2/ 503)، أي في أواخر الفقرات، وليس في بداية الكلمات.

ثانياً: الجناس: أخطأ التطبيق في تعريفه؛ لأنه يُعرِّف بأنه: تشابه اللَّفْظَيْن في النُّطْق واختلافهما في المعنى (الميداني، 1996، 2/ 485).

ثالثاً: التورية: نجد أن التطبيق قارب الإجابة الصحيحة في تعريفها، فالتورية هي: أن يَذْكُرَ المتكلم لفظاً مفرداً له معنيان، أحدهما ظاهر قريب وهو غير مراد، والآخر بعيد خفي، وهو المعنى المراد (الميداني، 1996، 2/ 373).

رابعاً: الاستعارة: نجد أن التطبيق أيضاً قد قارب الإجابة الصحيحة في تعريفها، فالاستعارة في اصطلاح البيانين هي: استعمال لفظ ما في غير ما وُضِعَ له في الأصل، لعلاقة المشابهة، مع قرينة مانعة عن إرادة ذلك المعنى (الميداني، 1996، 2/ 229).

خامساً: التشبيه: وقد أصاب التطبيق في تعريفه، إذ إنه يعني في عرف البيانين: الدلالة على اشتراك شيئين في معنى من المعاني أو أكثر، على سبيل التطابق أو التقارب؛ لغرض ما (الميداني، 1996، 2/ 161).

سادساً: الكناية: اقترب التطبيق في تعريف الكناية من الصواب، فهي في علم البيان تعني: اللفظ الذي أريد به غيرُ معناه الذي وضع له في الأصل، مع جواز إرادة المعنى الأصلي؛ لعدم وجود قرينة مانعة من إرادته (الهاشمي، د.ت، ص ص 287-288).

سابعاً: أسلوب القصر: لم يوفق التطبيق في تعريف القصر؛ لأن تعريف القصر لدى البلاغيين هو: تخصيص شيء بشيء بطريق مخصوص (الهاشمي، د.ت، ص 165)، عن طريق النفي والاستثناء، وغير ذلك.

وهنا نلاحظ أن التطبيق لم يُعرّف تلك المصطلحات تعريفاً دقيقاً، ففي أفضل الأحوال عرّف بعضها تعريفاً مقارياً لتعريفها الصحيح، وهي: التشبيه، والاستعارة، والكناية، والتورية، في حين أنه أخطأ في تعريف السجع، والجناس، والقصر. أما الأمثلة التي أوردتها فهي خاطئة كلها، ما عدا مثالي: الاستعارة "الشمس تبتسم"، والتشبيه "الرجل يعدو كالغزال". ولعل ذلك عائد إلى شيوع هذين الفنين البلاغيين، وكثرة استعمالهما؛ مما مكّن الذكاء الاصطناعي من العثور عليهما بسهولة. ويتضح أيضاً أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومن ضمنها تطبيق (ميتا) ما زالت متأثرة باللغات الأوروبية، ولا سيما الإنجليزية، في التعامل مع اللغة العربية، إذ نجد أن الأمثلة التي أوردتها التطبيق هنا كلها جمل اسمية، ولم يستعمل الجملة الفعلية؛ لأن الجملة في اللغة الإنجليزية لا تبدأ بفعل، ويعد هذا الخلل أحد عوامل إخفاق الذكاء الاصطناعي في التعامل مع اللغة العربية بشكل صحيح.

وأما السؤال الثاني فيتمثل في أنني طلبت منه أن يرجع كلاً من (السجع، الجناس، التورية، الاستعارة، التشبيه، الكناية، أسلوب القصر، الحذف والذكر، التقديم والتأخير) إلى أحد علوم البلاغة، الذي يندرج تحته، فكانت إجابته كما يأتي:

- السجع: البديع
- الجناس: البديع
- التورية: البديع
- الاستعارة: المعاني
- التشبيه: المعاني
- الكناية: المعاني
- أسلوب القصر: المعاني
- الحذف: المعاني
- الذكر: البيان
- التقديم والتأخير: البيان.

وبالتأمل في هذه الإجابات نلاحظ أن معلومات الذكاء الاصطناعي (ميتا) كانت متواضعة في علم البلاغة، فعلى الرغم من سهولة السؤال - إذ سألته عن موضوعات علوم البلاغة الثلاثة - فإن نصف إجاباته خاطئة، فقد جعل كلاً من: الاستعارة والتشبيه والكناية من علوم المعاني، وهي من علوم البيان، وجعل: الذكر، التقديم والتأخير من علوم البيان، وهما من علوم المعاني.

النتائج:

- بعد الانتهاء من البحث، وبعد تحليل نتائج الدراسة التطبيقية على تطبيق (ميتا)، من خلال طرح الأسئلة المتعلقة بعلوم اللغة العربية وهي: النحو والصرف والإملاء والعروض والدلالة والبلاغة، تم التوصل إلى النتائج الآتية:
- في جانب تصحيح النصين المعروضين عليه، بلغ عدد الكلمات (241)، وعدد الأخطاء (37)، كانت الأخطاء النحوية منها (15)، والأخطاء الصرفية (12)، والأخطاء الإملائية (10).
 - وأما الكلمات التي عرضها عليه بشكل خاطئ فبلغت (44) كلمة، منها (6) في النحو، و(38) في الإملاء، أصاب في (31) كلمة، وأخفق في (13) كلمة، كلها في الإملاء، أما في النحو فقد عدّلها بشكل صحيح.

- في الجانب الإعرابي، لم يستطع التطبيق إعراب البيت الشعري، فقد أخطأ في إعراب أكثر الكلمات، وقصّر في البعض الآخر، ولم يذكر الفاعل المقدر في جميع الأفعال الواردة في البيت، ويعد إعرابه ضعيفا جدا، وهو أشبه بإعراب الطلاب المبتدئين في دراسة النحو؛ مما يعني أنه لا يمكن الاعتماد عليه نهائيا في الإعراب.
- وأما في مجال الصرف فلم يتمكن من التمييز بين المشتقات، فأخطأ فيما نسبته (71%) من الكلمات المطروحة عليه، واخترع وزنين جديدين لم يردا في كتب النحو والصرف.
- وفي الجانب الإملائي، كانت إجاباته أفضل من إجاباته في الجانبين النحوي والصرفي، وتعد أخطاؤه قليلة، في مقابل عدد الكلمات التي تضمنها النصان، إذ بلغت نسبة الإجابات الخاطئة 15.35% فقط. ويمكن عزو ذلك إلى أن التطبيق قد تحسنت تجربته في تصحيح الأخطاء المعروضة عليه؛ بسبب كثرة النصوص المضبوطة بالشكل التي زُوِّد بها من قبل، مما جعل محاكاتها أمرا مقدورا عليه.
- أن إجاباته التي تخص علم العروض كانت غير صحيحة، وغير موفقة، فلم يحصل الباحث على إجابات صحيحة إلا في ضبط بعض الكلمات بالشكل، فقط، فلم يستطع تعيين البحر الشعري، ولا وزن الأبيات، ولا تقطيعها عروضيا؛ مما يعني أن معلوماته في علم العروض ضئيلة جدا، ولا يصح الاعتماد عليها في تعلُّم العروض.
- في جانب الدلالة، بلغت نسبة إجاباته الصحيحة (31%)، وإجاباته التي اقتربت من الإجابة الصحيحة (16%)، في حين بلغت نسبة إجاباته الخاطئة (53%)؛ الأمر الذي يعني عدم الوثوق بكل ما يجيب عنه التطبيق في الجانب الدلالي.
- لم يوفق في إيراد أمثلة على بعض الفنون البلاغية، إذ بلغت نسبة إجاباته الخاطئة (71.5%). وفي تعريفه للمصطلحات البلاغية نجد أنه لم يُعرِّفها تعريفا دقيقا، ففي أفضل الأحوال عرّف بعضها تعريفا مقاربا لتعريفها الصحيح، وهي: التشبيه، والاستعارة، والكناية، والتورية، في حين أنه أخطأ في تعريف السجع، والجناس، والقصر.
- يعد شيوع الكلمات أو العبارات أو النصوص أو المعلومات التي يُسأل عنها سببا رئيسا لصحة الإجابة أو قبحها من الصحة، فعدم الشيوع عامل رئيس في كثرة خطئه في الإجابات.
- أنه يعتمد على المعلومات التي يتم تزويده بها، ولأنه ما زال في مرحلة النشأة فإن معلوماته عن اللغة العربية قليلة جدا، ولهذا يحتاج إلى وقت طويل لكي تتحسن إجاباته، ويُنتفع به في خدمة العربية وعلومها.
- أنه يجيب -أحيانا- بناء على التشابه بين بنيتي الكلمتين، حتى لو كان بسيطا، فيخطئ في تحديد معنى الكلمة المطلوبة.
- أن التطبيق يجيب عن كل ما يُسأل عنه، ويُصدّق كل ما يطرح عليه، حتى لو كان غير صحيح؛ ولهذا يجتهد في الرد؛ فيخترع إجابات لكل ما يُسأل عنه حتى لو كان هذا الشيء غير موجود ألبتة.
- أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي، ومنها تطبيق (ميتا) ما زالت متأثرة باللغة الإنجليزية، عند التعامل مع اللغة العربية، إذ نجد أن الأمثلة التي أوردتها التطبيق هنا كلها جمل اسمية، ولم يستعمل الجملة الفعلية؛ لأن الجملة في اللغة الإنجليزية لا تبدأ بفعل. ويعد هذا الخلل أحد عوامل إخفاق الذكاء الاصطناعي في التعامل مع اللغة العربية بشكل صحيح.

المراجع:

- أبيجاندر، م. وماتريدي، ف. والحسنة، و. (2025). استخدام (ميتا) للكتابة الأكاديمية باللغة العربية: وجهة نظر الطالب، مجلة شبيغوه، كلية التربية، 3(1)، 631-620.
- بوديار، ش. (2024). الذكاء الاصطناعي في خدمة اللغة العربية: مساعد الكتابة الذكي للغة العربية أنموذجا، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، المقاصد في اللغة والأدب، 3(3)، 82-58.



- الدرهم س. ب. ع. ا. ب. أ. (2024). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في خدمة الكلمة العربية من خلال تطبيق (صحح لي). الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6(4)، 578-611. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2198>
- الدهشان، ج. (2020). اللغة العربية والذكاء الاصطناعي، كيف يمكن الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز اللغة العربية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الدولي الثالث لقسم اللغة العربية وأدائها تحت عنوان: "التحليل النقدي للخطاب" رؤية بينية" في الفترة من 10 إلى 15 فبراير 2020م، مصر، كلية الآداب، جامعة المنوفية، 1-13.
- رمضان، ه. (2024). استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم مهارات اللغة العربية، مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث، 5(18)، 178-205.
- أبو زيد، ف. د. ت. فن الكتابة الصحفية، عالم الكتب.
- سلسلة الذكاء الاصطناعي للتنفيذيين. (2024). الذكاء الاصطناعي (ط. 2). الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. سيويو. (1988). الكتاب (عبد السلام هارون، تحقيق؛ ط. 3)، مكتبة الخانجي.
- عتيق، ع. (2000). علم العروض (ط. 1). دار الآفاق العربية.
- الغُبسي، ع. (2024). الأسباب اللغوية المؤدية إلى اضطراب المصطلح العلمي العربي، الملتقى الدولي: التعدد المصطلحي في اللسانيات ومشكلات الترجمة، مجلة موازين، 6(1)، 35-55.
- غشام، م.؛ ومخاشنة، س.؛ وحميده، س. (2023). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في البحث العلمي، مجلة بحوث الاتصال، عدد خاص لبحوث المؤتمر العلمي الدولي الأول لكلية الإعلام، بجامعة الزيتونة، تهرونة، ليبيا، نوفمبر، 225-240.
- الفطريانا، س. (2023). تأثير الذكاء الاصطناعي على تعليم العربية، مجلة بوسثال، 1(1)، 138-149.
- القشاعلة، ب. (2019). المعاني: مصطلحات في علم النفس، نشر وتوزيع شركة السيكلوجي.
- الملاخ، ب. أ. ب. ع. ا.، وموسى ر. م. ص. ا. (2024). مدى دقة الذكاء الاصطناعي في الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالثقافة الإسلامية والعلوم الشرعية: دراسة وصفية. مجلة آداب، 12(4)، 743-770. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i4.2234>
- محمود، ع. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19)، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(3)، 171-224.
- ابن منظور. (1414). لسان العرب (ط. 3). دار صادر.
- الميداني، ع. (1996). البلاغة العربية، دار القلم، الدار الشامية.
- الميساوي، خ. (2021). الذكاء الاصطناعي وحوسبة اللغة العربية: الواقع والآفاق، مركز مدارات للدراسات والأبحاث، مجلة مدارات في اللغة والأدب، 7(5)، 10-35.
- النازل، خ. ب. ع. ا. إ. (2024). توصيف التركيب للعقل الإلكتروني: الإمكانيات والمعوقات. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6(2)، 9-29. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i2.1935>
- النجار، ف. ج. (2010). نظم المعلومات الإدارية: منظور إداري (ط. 3). دار الحامد للنشر والتوزيع.
- النجار، ف. ع. ا. (2023). الذكاء الاصطناعي وإنتاج الشعر العربي في ضوء ضوابط علمي العروض والنحو. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 5(3)، 118-147. <https://doi.org/10.53286/arts.v5i3.1560>
- الهاشمي، أ. د. ت. جواهر البلاغة، المكتبة العصرية.
- سوالف تك. (2024). <https://goo-su/9pOV3Uk>
- موقع بالعربي. (2025). <https://goo-su/V892e>



References

- Ibn manzūr. (1414h). *Lisān al-‘Arab*, Dār Ṣādir, (in Arabic).
- Abū Zayd, F., Fann, A. A. (N. D). *‘Ālam al-Kutub*, (in Arabic).
- Abyjāndrā, M. wmatrydy, F. wa-al-ḥasanah, wa. (2025). istikhdam (Mītā) lil-kitābah al-Akādīmiyah bi-al-lughah al-‘Arabīyah : wihat nazar al-ṭālib, *Majallat shybghwh, Kulliyat al-Tarbiyah*, 3(1), 620-631, (in Arabic).
- Bwdyār, Sh. (2024). al-dhakā’ alāṣṭnā’y fi khidmat al-lughah al-‘Arabīyah : Musā’id al-kitābah al-dhakī lil-lughah al-‘Arabīyah anmūdḥajan, Jāmi‘at 8 Māy 1945, *Qālimah, al-maqāṣid fi al-lughah wa-al-adab*, 3 (3), 58-82, (in Arabic).
- Al-Durayhim, S. B. A. B. A. (2024). The Role of Artificial Intelligence Applications in Serving the Arabic word: A Case Study on the “Saḥḥih li” Application. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(4), 578–611. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2198>, (in Arabic).
- al-Dahshān, J. (2020). al-lughah al-‘Arabīyah wa-al-dhakā’ alāṣṭnā’y, Kayfa yumkinu al-istifādah min Tiqniyāt al-dhakā’ alāṣṭnā’y fi ta’ziz al-lughah al-‘Arabīyah, Waraqah ‘amal muqaddimah ilā al-Mu’tamar al-‘Ilmī al-dawlī al-thālith li-Qism al-lughah al-‘Arabīyah wa-adābiḥa taḥta ‘unwān : "al-Taḥlil al-naqdī lil-khiṭāb" Ru’yah bynyh "fi al-fatrah min 10’lā 15fbrāy 2020m, Miṣr, Kulliyat al-Ādab, Jāmi‘at al-Minūfiyah, 1-13, (in Arabic).
- Ramaḍān, H. (2024). istikhdam al-dhakā’ alāṣṭnā’y fi Ta’līm mahārāt al-lughah al-‘Arabīyah, *Majallat al-taṭwīr al-‘Ilmī lil-Dirāsāt wa-al-Buḥūth*, 5(18), 178-205, (in Arabic).
- Silsilat al-dhakā’ alāṣṭnā’y llnfydhyyn. (2024). al-dhakā’ alāṣṭnā’y (2nd ed.). al-Hay’ah al-Sa’ūdiyyah llbyānāt wa-al-dhakā’ alāṣṭnā’y, (in Arabic).
- Sibawayh. (1988). al-Kitāb (‘Abd al-Salām Hārūn, taḥqīq ; 3rd ed.), Maktabat al-Khānjī, (in Arabic).
- ‘Atīq, ‘A. (2000). *‘ilm al-‘arūd* (1st ed.). Dār al-Āfāq al-‘Arabīyah, (in Arabic).
- al-Maydānī, ‘A. (1996). *al-balāghah al-‘Arabīyah*, Dār al-Qalam, al-Dār al-Shāmiyah,, (in Arabic).
- Alghubasy, ‘A. (2024). al-asbāb al-lughawīyah al-mu’addiyah ilā lḍṭirāb al-muṣṭalah al-‘Ilmī al-‘Arabī, al-Multaqā al-dawlī : al-ta’addud al-muṣṭalahī fi al-lisāniyāt wa-mushkilāt al-tarjamah, *Majallat mawāzīn*, 6 (1), 35-55, (in Arabic).
- Ghashshām, M. ; wmkhānshh, S. ; wḥmydh, S. (2023). al-dhakā’ alāṣṭnā’y wa-taṭbīqātuḥu fi al-Baḥṭh al-‘Ilmī, *Majallat Buḥūth al-ittiṣāl, ‘adad khāṣṣ li-Buḥūth al-Mu’tamar al-‘Ilmī al-dawlī al-Awwal li-Kulliyat al-lām, bi-Jāmi‘at al-Zaytūnah, Tarḥūnah, Libiyā, Nūfimbir*, 225-240, (in Arabic).
- Alftryānā, S. (2023). Ta’thīr al-dhakā’ alāṣṭnā’y ‘alā Ta’līm al-‘Arabīyah, *Majallat bwstāl*, (1), 138-149, (in Arabic).
- Alqshā’lh, b. (2019). al-ma’ānī : muṣṭalahāt fi ‘ilm al-nafs, Nashr wa-tawzi‘ Sharikat al-saykūlūjī, (in Arabic).
- Al-Mulla, K. B. A. bin A. L., & Musa, R. M. S. A.-D. (2024). The Accuracy of Artificial Intelligence in Answering Questions Related to Islamic Culture and Jurisprudence: A Descriptive Study. *Journal of Arts*, 12(4), 743–770. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i4.2234>, (in Arabic).



- Maḥmūd, ‘A. (2020). taṭbīqāt al-dhakā’ alāṣṭnā‘y : madkhal li-taṭwīr al-Ta‘līm fī ḡill taḥaddiyāt jā‘hīh fyrws kwrwnā (COVID-19), *al-Majallah al-Dawliyah lil-Buḥūth fī al-‘Ulūm al-Tarbawīyah*, 3(3), 171-224, (in Arabic).
- al-Maydānī, ‘A. (1996). al-balāghah al-‘Arabīyah, Dār al-Qalam, al-Dār al-Shāmīyah, (in Arabic).
- al-Maysāwī, Kh. (2021). al-dhakā’ alāṣṭnā‘y whwsbh al-lughah al-‘Arabīyah : al-wāqī‘ wa-al-āfāq, Markaz Madārāt lil-Dīrāsāt wa-al-Abḥāth, *Majallat Madārāt fī al-lughah wa-al-adab*, 1(5), 10-35, (in Arabic).
- Al-Nazil, K. B. A. I. (2024). Specification of the Structure of the Electronic Mind: Capabilities and Limitations. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(2), 9–29. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i2.1935>, (in Arabic).
- al-Najjār, F. J. (2010). *Naẓm al-ma‘lūmāt al-Idārīyah : manẓūr idārī* (3rd ed.). Dār al-Ḥāmid lil-Nashr wa-al-Tawzī‘, (in Arabic).
- Al-Najjar, F. A. A.-S. . (2023). Artificial Intelligence and Arabic Poetry Composition in light of the rules of prosody and grammar. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 5(3), 118–147. <https://doi.org/10.53286/arts.v5i3.1560>, (in Arabic).
- al-Hāshimī, U. (D. t). Jawāhir al-balāghah, al-Maktabah al-‘Aṣrīyah. (in Arabic).
- Sawālīf tk. (2024). <https://goo.su/9pOV3Uk>. (in Arabic).
- Mawqī‘ Bi-al-‘Arabī. (2025). <https://goo.su/V892e>. (in Arabic).
- Omer, N. I. M. (2024). Maintaining Meaningful Human Interaction in AI-Enhanced Language Learning Environments: A Systematic Review. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 533–552. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2083>





Morphological and Semantic Structure of Quranic Derivatives in the Himyarite Language

Dr. Ibrahim Naser Saleh Al-Qaisi *

ebra.2012@yahoo.com**Abstract:**

This study examines the derivatives in the Quran attributed to the Himyarite language from a morphological and semantic angle, aiming to clarify its connection with Classical Arabic. Scholars have long debated the authenticity of these Himyarite words in the Quran, with some affirming their presence and others refuting it. Through an analytical review of scholars' opinions, the researcher assessed the morphological and semantic alignment of these words. The research begins with a brief overview of the Himyarite language, followed by a detailed analysis of derivatives, organized alphabetically within each category: active participles, intensified forms, adjectives, passive participles, and instrumental nouns. The findings reveal that the supposed Himyarite terms are genuinely Arabic, demonstrating that the Himyarite language is a branch of Arabic, sharing a specific-to-general connection. Additionally, the meanings of these derivatives are consistent with their usage in Classical Arabic, and terms for comparison, time, and place specific to the Himyarite language are absent from the Quran.

Keywords: Morphological Structure, Derivatives, Himyarite Language, Specific and General Relationship.

* Associate Professor of Syntax and Morphology, Department of Arabic Language, Faculty of Education, Thamar University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Al-Qaisi, I. N. S. (2024). Morphological and Semantic Structure of Quranic Derivatives in the Himyarite Language, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 420-441.

© 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.



البنية الصرفية والدلالية في المشتقات الواردة في القرآن الكريم بلغة حمير

د. إبراهيم ناصر صالح القيسي*

ebra.2012@yahoo.com

ملخص:

يعني هذا البحث بدراسة الألفاظ المشتقة الواردة في القرآن الكريم بلغة حمير، دراسة صرفية ودلالية، ويقف على مدى العلاقة بين لغة حمير واللغة العربية؛ لأن العلماء قد اختلفت آراؤهم حول الألفاظ المنسوبة إلى لغة حمير في القرآن الكريم، بين مقرر بوجودها ومنكر لها. وقد سلك الباحث في هذا المقام سبيل النظر والتأمل في آراء العلماء مستنداً على مدى التطابق الصرفي والدلالي للألفاظ المنسوبة إلى لغة حمير في القرآن الكريم، فكان البحث في مقدمة وتمهيد مختصر حول لغة حمير، ثم عرض المشتقات عرضاً موضوعياً، بداية باسم الفاعل، ثم مبالغته، ثم الصفة المشبهة، ثم اسم المفعول، ثم اسم الآلة، ورتبت الألفاظ في كل محور ترتيباً ألفبائياً. وقد توصل البحث إلى أن ما ورد من ألفاظ للغة حمير في القرآن الكريم هي ألفاظ من محض العربية، وأن لغة حمير جزء من اللغة العربية وعلاقتها علاقة خصوص بعموم، وأن ما ورد من مشتقات في القرآن الكريم بلغة حمير تحمل الدلالة نفسها في اللغة العربية. ولم ترد ألفاظ لاسم التفضيل واسما الزمان والمكان في القرآن الكريم بلغة حمير.

الكلمات المفتاحية: البنية الصرفية، المشتقات، لغة حمير، الخصوص والعموم.

* أستاذ النحو والصرف المشارك - قسم اللغة العربية - كلية التربية - جامعة ذمار - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: القيسي، إ. ن. ص. (2024). البنية الصرفية والدلالية في المشتقات الواردة في القرآن الكريم بلغة حمير، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7 (1): 441-420.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

مقدمة:

يُعَدُّ البحث في اللغات القديمة الواردة في القرآن الكريم من الموضوعات المهمة -لاسيما دراسة الألفاظ المشتقة منها-؛ مثل لغة حمير؛ إذ إن العلماء قد اختلفت آراؤهم حول الألفاظ المنسوبة إلى لغة جُمَيْر في القرآن الكريم، بين مقرر بوجودها ومنكر لها. وتكمن أهمية هذا البحث في الوقوف على المشتقات الواردة في القرآن الكريم بهذه اللغة، ومعرفة مدى علاقتها باللغة العربية (الفصحى)، وعدم وجود دراسات سابقة للجانب الصرفي -على حد علم الباحث- سوى بحث سابق بعنوان: (البنية الصرفية والدلالية في المصادر الواردة في القرآن الكريم بلغة حمير) (القيسي، 2022، ص 709).

وهناك دراسات أخرى حول لغة حمير واللغات القديمة في القرآن الكريم منها: اللغات في القرآن الكريم لعبدالله بن الحسين السامري ت 386هـ، تحقيق: صلاح الدين المنجد، مطبعة الرسالة، القاهرة ط/1، 1946م، واللغة اليمنية في القرآن، لتوفيق التبيي، الهيئة العامة للكتاب 2012م، ودلالات ألفاظ اللغة الحميرية اليمنية في القرآن الكريم والسنة دراسة إحصائية، للمياء عبد الجواد، جامعة الأزهر، العدد 25، 2021م، إذ اقتصرَت تلك الدراسات على إشارات قليلة للألفاظ المدروسة، ولم تتطرق إلى الجانب الصرفي للغة حمير. وجاء البحث الحالي حول المشتقات الواردة في القرآن الكريم بلغة حمير ليكون تكملة للبحث السابق.

لذا لن يتطرق إلى الحديث عن حمير ولغتهم وعلاقتهم باللغة العربية خشية التكرار، وسيكون الحديث مقتصرًا على موضوع هذا البحث: (البنية الصرفية والدلالية في المشتقات الواردة في القرآن الكريم بلغة حمير).

أما حدود البحث فمقتصرة على المشتقات الواردة في القرآن الكريم بلغة حمير. ورُتبت الأسماء المشتقة في القرآن الكريم بلسان حمير ترتيب المشتقات، وحسب الترتيب الألفبائي لكل محور، واقتضت طبيعة البحث أن يقسم وفق ترتيب المشتقات كما يأتي: أولاً: اسم الفاعل: جاء منه (سامدون وفاتحين). ثانياً: مبالغة اسم الفاعل: جاء منه (جبار). ثالثاً: الصفة المشبهة: جاء منها (سَيِّد، وضعيف، وعزيز، ووبيل). رابعاً: اسم المفعول من الثلاثي المجرد بصيغته القياسية: جاء منه (مَدِينين، وَمَرْجُو، وَمَرْقُوم، وَمَسْطُور، وَمَسْنُون، وَمَغْكُوف)، ومن غير الثلاثي: جاء (مُخَلَّدون)، وعلى غير القياس: (خَصَب). خامساً: اسم الآلة: (مَقَالِيد)، ودُيِّلَ البحث بخاتمة تضمنت أهم النتائج، ثم قائمة بمصادر البحث ومراجعته.

أولاً: اسم الفاعل: «وهو ما اشتق من فعل، لمن قام به على معنى الحدث» (ابن هشام، 1984: 496/1). ويأتي اسم الفاعل على وزن (فاعل) من ثلاثة أبواب: الأول: (فَعَلَ) سواء أكان متعدياً أم لازماً، قال المبرد: «واعلم أن الاسم من فَعَلَ على فاعل، نحو قولك: ضَرَبَ فهو ضَارِب، وَشَتَمَ فهو شَاتِم» (المبرد، د.ت: 84/1). والثاني: (فَعِلَ) إذا كان متعدياً، قال المبرد: «واعلم أن الاسم من فَعَلَ على فاعِل... وكذلك (فَعِلَ) نحو: عَلِمَ فهو عَالِمٌ، وَشَرِبَ فهو شَارِبٌ» (المبرد، د.ت: 84/1). والثالث: (فَعِلَ) ومعني فاعل منه قليل (المرادي، 2008: 869/2). ومن أمثلة اسم الفاعل المنسوبة إلى لغة حمير ما يأتي: سَامِدُون:

ورد اللفظ في قوله تعالى: ﴿أَفَرَأَيْتَ هَذَا الَّذِي تَعْبُدُونَ ۖ وَتَضْحَكُونَ وَلَا تَبْكُونَ ۖ وَأَنْتُمْ سَمِدُون﴾ [النجم: 59 - 61]. وهو جمع مذكر سالم ل (سَامِد)، قال الزمخشري في ثنية اسم الفاعل وجمعه: «جمعه ومثناه كمفرده في العمل وما ثني من ذلك وجمع مصححاً أو مكسراً يعمل عمل المفرد» (الزمخشري، 1993، ص 287).

وسَامِد اسم فاعل من الفعل سَمَدَ يَسْمُدُ فهو سَامِدٌ، جيء به قياساً، قال الخليل: «السامد: القائم، وكُلُّ رافع رأسه فهو سامدٌ، وَسِمِدٌ يَسْمُدُ وَيَسْمُدُ سُمُودًا» (الفراهيدي، د.ت: 235/7). وقال: «والسمود في الناس الغفلة والسهو عن الشيء» (الفراهيدي، د.ت: 235/7).

وقال ابن فارس: السين والميم والدال أصل يدل على الماضي قدماً من غير تعريض، يُقال: سَمَدَتِ الإبل في سيرها إذا جدت ومضت، والسامد هو اللاهي، وهو قياس الباب؛ لأن اللاهي يمضي في أمره غير معرج ولا متمكث (ابن فارس، 1999: 3/100).

وقال الأزهري: «عن ابن عباس إنه قال: السُمود: الغناء في لغة حمير، يقال: اسْمُدِي لَنَا، أي: غني لنا» (الأزهري، 2001: 12/262). ومنه يقال للرجل: سَامِد إذا قام رافعاً رأسه ناصباً صدره، ومنه قيل للغافل الساهي: سَامِد (الزمخشري، 1979: 307/1).

وهو من الألفاظ التي لها أكثر من معنى، ففي كتاب غريب القرآن، قيل: «سامدون: أي: لاهون. والسامد على خمسة معانٍ: اللاهي، والمغني، والقائم، والساكت، والحزين الخاشع» (السجستاني، 1995: 269/1 - 270).

وقال صاحب المحيط: «وهو من الأضداد» (الطالقاني، 1994: 8/293)، فهو يعني الحزين الخاشع، ويعني المغني اللاهي، وقد روي أن المشركين «كانوا يَمرون على النبي ﷺ - شامخين» (الشوكاني، د.ت: 5/119).

والسُمود: لغة يمانية - كما سبق - معناها الغناء، يقال: اسْمُدِي لَنَا، أي: غني لنا (الثعالبي، د.ت: 9/448، والسيوطي، 1996: 2/378، والشوكاني، د.ت: 5/119). وقال الألوسي: «السُمود الغناء بلغة حمير» (الألوسي، د.ت: 27/119). وعن ابن عباس أنه حين سئل عن السُمود، فقال: «هو الغناء باليمانية، وكانوا إذا سمعوا القرآن غنوا تشاغلاً عنه، وقيل: يفعلون ذلك ليشغلوا الناس عن استماعه» (الألوسي، د.ت: 27/119).

وهذه الرواية ترجح أن يكون المعنى المراد من الآية هو المعنى الحميري، وأميل إلى أن هذه المفردة جاءت لتفيد المعنيين؛ فجاءت بمعنى الغناء لما كان عليه حالهم عند تشاغلهم به، وبمعنى الغفلة وهو أعم؛ فالفعل المضارع الدال على استمرارية الحدث في الآيات التي سبقتها يجعل من المبالغة القول: بأنهم كلما سمعوا القرآن غنوا تشاغلاً عنه، فلو حدث هذا لما سمعوه وعجبوا منه وضحكوا، بل وسجدوا من رهبته.

الفاتحين:

ورد هذا اللفظ في قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا أَفْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ وَأَنْتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ﴾ [الأعراف: 89]. والفاتحين: جمع مذكر سالم لفتاح، وفتاح اسم مشتق جاء على وزن فاعل من الفعل فَعَلَ يَقْعُل (سيبويه، د.ت: 1/110). فهو اسم فاعل من الفعل فَتَحَ يَفْتَحُ.

والفتح في اللغة جاء بمعان عدة: فالفتح: «نقيض الإغلاق، والفتح افتتاح دار الحرب، والفتح: أن تفتح على من يستقرئك، والفتح: أن تحكم بين قوم يختصمون، والفتح: النصرة» (الفراهيدي، د.ت: 3/194).

وقيل: «والفاتحة: النصرة، والفاتحة: أن تحكم بين خصمين، وقيل: الفتاحة: الحكومة، ويقال للقاضي: الفاتح لأنه يفتح مواضع الحق» (ابن منظور، د.ت: 2/538).

ويظهر أن الفتح بمعنى القضاء لم يكن معروفاً عند العرب وقت التنزيل، فعن ابن عباس -رضي الله عنه- أنه قال: «ما كنت أدري ما قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا أَفْتَحْ بَيْنَنَا وَبَيْنَ قَوْمِنَا بِالْحَقِّ وَأَنْتَ خَيْرُ الْفَاتِحِينَ﴾ حتى سمعت ابنة ذي يزن الحميري وهي تقول: أفاتحك، يعني: أقاضيك» (الزركشي، 1391: 1/293).

وذكر الألوسي أيضاً: «أن الفتح بمعنى الحكم والقضاء لغة لحمير أو لمراد، والفتاح عندهم القاضي، والفتاحة بالضم الحكومة» (الألوسي، د.ت: 9/5). ثم بين أنها لغة يمانية برواية السدي، وذكر رواية ابن عباس السابقة، وقد ذكر غيرهم من العلماء أن الفاتحين تعني القاضين بلغة اليمن (الشوكاني، د.ت: 5/119 - 102/1).

ومما سبق يلاحظ أن المعنى الأقرب لسياق الآية الذي استخدم لتفسيرها هو المعنى المنسوب إلى لغة حمير، إذ كانت دلالتها به أوضح، فذلك يدل على أن المعنى الحميري للكلمة هو الأرجح، وهذا يعني أن الله سبحانه وتعالى قد أورد ألفاظاً بلسان

حمير في كتابه العزيز، ولا يعني ذلك نفي تلك الكلمات عن عربيتها، وإنما هي من أصول العربية واستعمالاتها، غير أنه قد تلاشى استعمالها نتيجة لغياب بعض الألفاظ كما هو المعتاد نتيجة التغيرات الجغرافية والاجتماعية والسياسية وغيرها.

ثانيًا: مبالغة اسم الفاعل

وهو عبارة عن الأوزان المحولة عن صيغة فاعل لقصد إفادة المبالغة والتكثير (ابن هشام، 1984: 305 / 1). ومن أمثلتها في لغة حمير:

جَبَّار:

جاء اللفظ في قوله تعالى: ﴿تَحْنُ أَقَلُّ يَمَّا يَقُولُونَ وَمَا أَنْتَ عَلَيْهِمْ بِجَبَّارٍ﴾ [ق: 45].

وجَبَّار، على زنة فَعَّالٍ، من الصيغ التي تستعمل لاسم الفاعل إذا أُريد الحديث عن المبالغة فيه (سيبويه، د.ت: 1/ 110).

وقد ذكر السيوطي أن: فَعَّالٌ من أَفْعَلَ يُفْعَلُ، وقال في ديوان الأدب: قليل أن يأتي فَعَّالٌ من أَفْعَلَ يُفْعَلُ ومنه الدراك لكثير الإدراك، وقال ابن خالويه: ليس في كلامهم فَعَّالٌ من أَفْعَلَ إِلَّا جَبَّارٌ من أَجَبَرٍ ودَرَّكَ من أَدْرَكَ، وقال ثعلب: لا يكون من أَفْعَلَ فَعَّالٌ إِلَّا جَبَّارٌ من أَجَبَرٍ، وقال الأنباري: جاء فَعَّالٌ من أَفْعَلَ نحو: دَرَّكَ وَسَارَ، وَفَحَّاشَ (السيوطي، 1998، 2/ 81). فهي صيغة مبالغة لاسم الفاعل من الفعل أَجَبَرَ على الأرجح، وقال ثعلب: «قد جاءت أحرف فَعَّالٌ بمعنى مُفْعَلٌ وهي شاذة، جَبَّارٌ بمعنى مُجَبَّرٍ،.. وسَرَّاعٌ بمعنى مُسَرَّعٍ» (الثعالبي، د.ت: 9/ 440).

ويرى مجمع اللغة العربية في القاهرة كثرة استعمال صيغة (فَعَّالٌ) ولذا قرر قياسيتها من مصدر الفعل الثلاثي اللازم والمتعدي، ونص القرار: «يصاغ فَعَّالٌ للمبالغة من مصدر الفعل الثلاثي اللازم والمتعدي» (العصيمي، 2003، 456). وفي اللغة وردت لها معان عدة، منها قول الخليل: «الجَبَّارُ العاتي على ربه، القتال لرعيته، والجَبَّارُ من الناس العظيم في نفسه الذي لا يقبل موعظة أحد، وقد كانوا يعابثون امرأة سائلة، فكانت تأبى إلا أن تستعصي عليهم وتجيهم بغير ما يريدون، فقال النبي -ﷺ- دعوها فإنها جَبَّارَةٌ» (الفراهيدي، د.ت: 6/ 117).

وقال ابن فارس: «الجيم والباء والراء أصل واحد وهو جنس من العظمة والعلو والاستقامة، فالجَبَّارُ الذي طال وفات اليد، يقال: فرسٌ جَبَّارٌ» (ابن فارس، 1999: 1/ 501).

في حين ذكر المفسرون العديد من المعاني أيضاً لجَبَّارٍ الواردة في قوله تعالى: ﴿وَمَا أَنْتَ عَلَيْهِمْ بِجَبَّارٍ﴾.

قال ابن عباس: «لم تبعث لتجبرهم على الإسلام إنما بعثت مذكراً... وأنكر الفراء هذا القول، فقال: العرب لا تقول: فَعَّالاً من أَفْعَلْتُ، لا يقولون: خَرَّاجاً يريدون مخرجاً، ولا دَحَّالاً يريدون مدخلاً، إنما يقولون: فَعَّالاً من فعلت، وإنما الجبار هنا في موضع السلطان من الجبرية، وقد قالت العرب في حرف واحد دَرَّكَ من أدركت وهو شاذٌّ، فإن جعل هذا على هذه الكلمة فهو وجه. وقال ابن قتيبة: جَبَّارٌ، أي: بمسلط، والجبار: الملك سبي بذلك لتجبره، يقول: لست عليهم بمملك مسلط، قال اليزيدي: لست بمسلط فتقهرهم على الإسلام، وقال مقاتل: لتقتلهم» (الجوزي، 1404: 8/ 25-26).

وفي تفسيره: بمسلط، قال الثعالبي: «جَبَّارٌ: بمسلط قهار يجبرهم على الإسلام، إنما بعثت مذكراً مجدداً» (الثعالبي، د.ت: 1/ 389).

ويمكن أن يعود شذوذهما إلى ما ذكر في التبيان، فقد روي أن تفسيرها، أي: بمسلط: بلغة حمير (الهائم المصري، 1991: 1/ 389). وهذا يرجح أن تكون المفردة قد جاءت بلغة حمير في هذا الموضع تحديداً، وأن المعنى (مسلط) هو الأنسب لكون النبي -ﷺ- حال الدعوة في مكة في موضع لا يسمح له بالتسلط وقهرهم ليسلموا، وإنما كان في موضع تحتاج الدعوة فيه إلى الترغيب

وقد استمر عليها -ﷺ- فذلك نتج عن اختلاف المعنى الدلالي للفعلين، فأجبر يعني (أكره)، وتسلسط بمعنى (قهر)، وإن تقارب فيه المعنيان، فالصيغة الصرفية ليست مما اشتهر وقيس عليه، ولعلها لحمير كما وردت في لسانهم على الأرجح، والله أعلم.

ثالثاً: الصفة المشبهة

قال سيبويه: «ولم تَقَوْ أن تعملَ عَمَلُ الفاعل: لأنها ليست في معنى الفعل المضارع فإنما شُبِّهَتْ بالفاعل فيما عملت فيه، وما تَعَمَلُ فيه معلومٌ إنما تعمل فيما كان من سببها مُعَرَّفًا بالألف واللام أو نكرةً لا تُجَاوِزُ هذا؛ لأنه ليس بفعلٍ ولا اسم» (سيبويه، د.ت: 1/ 194). وقال الزمخشري: «هي التي ليست من الصفات الجارية؛ وإنما هي مشبهة بها في أنها تذكر وتؤنث، وتثنى وتجمع، نحو: كريم وحسن وصعب» (الزمخشري، 1993، ص 293). وقال ابن هشام: «وهي كل صفة صح تحويل إسنادها إلى ضمير موصوفها» (ابن هشام، 1984: 1/ 509). ومن أمثلتها في لغة حمير:

سَيِّدًا:

ورد هذا اللفظ في قوله تعالى: ﴿فَدَاذَنَهُ الْمَلَكُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ أَنَّ اللَّهَ يُنْشِرُكَ بِخَيْرٍ مُصَدِّقًا بِكَلِمَةٍ مِنَ اللَّهِ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَبَيِّنًا مِّنَ الصَّالِحِينَ﴾ [آل عمران: 39]. ولفظ سَيِّد من الألفاظ التي اختلف البصريون والكوفيون في بناءها، قال ابن الأنباري: «ذهب الكوفيون إلى أن وزن "سَيِّد، وهَيِّن، ومَيِّت" في الأصل على فَعِيل، نحو سَوِيد، وهَوِين، ومَوَيْت. وذهب البصريون إلى أن وزنه فَعِيل -بكسر العين- وذهب قوم إلى أن وزنه في الأصل على فَعِيلٍ بفتح العين» (أبو البركات، 2003: 2/ 656).

وذكر السيوطي أن سَيِّدًا صفةً مشبهةً على وزن فَعِيلٍ من الفعل سَادَ، نحو: مَاتَ فهو مَيِّتٌ مرجحاً قول الكوفيين (السيوطي، د.ت: 3/ 328).

وقد جاءت نكرة منونة غير مضافة إلى معمولها كما ذكر في سابقتها، وأن أصلها (سيود). إلا أن العرب جعلتها سَيِّدًا بتضعيف الياء، وذلك لأن الياء والواو بمنزلة التي تدانت مخارجهما لكثرة استعمالهم إياهما، وممرهما على ألسنتهم، فلما كانت الواو ليس بينها وبين الياء حاجزٌ بعد الياء، ولا قبلها، كان العمل من وجهٍ واحدٍ، ورفع اللسان من موضع واحد أخف عليهم، وكانت الياء الغالبة في القلب لا الواو لأنها أخف عليهم لشبهها بالألف (سيبويه، د.ت: 4/ 365).

وقال الجرجاني في المفتاح: متى اجتمعت الواو والياء، وسبقت الأولى بالسكون قلبت الواو ياء، وأدغمت الياء في الياء، نحو: سَيِّدٌ ومَيِّتٌ وجَيِّدٌ وهَيِّنٌ وخَيِّرٌ وطَيِّئٌ، أصلها: سَيُّودٌ ومَيِّتٌ وجَيُّودٌ وهَيُّونٌ وخَيُّوزٌ وطَيُّوئٌ (الجرجاني، 1987، ص 104). وقال ابن فارس: «قال قوم: السيد الحليم، وأنكر ناس أن يكون هذا من الحلم، وقالوا: إنما سمي سيداً لأن الناس يلتجئون إلى سواده وهذا أقيس من الأول وأصح، ويقال: فلان أسود من فلان، أي: أعلى سيادة منه» (ابن فارس، 1999: 3/ 114).

وذكر ابن منظور معاني عدة، منها: السيد الرئيس، والسيد الذي فاق غيره بالعقل والمال، المعين بنفسه، وقال عكرمة: السيد الذي لا يغلبه غضبه، وقال قتادة: هو العابد الورع الحليم، وقال أبو خيرة: سمي سيداً لأنه يسود سواد الناس، أي: معظمهم، وقال الأصمعي: العرب تقول: السيد كل مقهور مغمور بحلمه (ابن منظور، د.ت: 3/ 228-229).

من جانب آخر أيد الثعالبي تفسيره بالحلم وغيره مما يندرج تحت مكارم الأخلاق، وذكر روايات متعددة أيضاً: منها: أن السيد الحليم، ومنها: التقى، ومنها: أنه الذي لا يغضب، والعديد من الروايات (الثعالبي، د.ت: 3/ 63).

وقيل: «السَيِّد يعني الحليم بلغة حمير» (بن حسنون، 1946، ص 22)، وهذا يتوافق مع المعنى المذكور في التفسير، فضلاً عن أنه المعنى الذي يتناسب مع الوصف الذي يصف الله به نبياً لم يولد بعد، والأنبياء لا يسعون لسلطة، كما أنه لم

يكن معروفًا الالتجاء للأنبياء، بل تكذيبهم، فهو يصف خلقه بالحلم، وأضاف أنه حصور (الزبيدي، د.ت: 1/ 214). والحضور هو الذي لا يريد النساء.

ضَعِيفًا:

ورد اللفظ في قوله تعالى: ﴿قَالُوا يَسْعَى مَا نَفَقَهُ كَثِيرًا مِمَّا قَوْلُوا لَكَ لَتَرَاكَ فِيْنَا ضَعِيفًا وَلَوْلَا رَهْطُكَ لَرَجَمْنَاكَ وَمَا أَنْتَ عَلَيْنَا بَعِيزٌ﴾ [هود: 91]. وبناءً على وزن فَعِيلٍ من أوزان الصفة المشبهة (الدوي، 1995: 25، السيوطي، د.ت: 3/ 328، ابن عقيل، 1985: 3/ 141). ويرى الرضي أَنَّ فَعِيلًا يكثر في باب (فَعُلَ)، نحو: كَرُمَ فهو كريم، ومن باب (فَعِلَ)، نحو: حَرِصَ فهو حريص (الأستراباذي، 1311: 3/ 420). وضَعِيفٌ من باب ضَعَفَ، على وزن (فَعِيل) من باب (فَعُلَ).

وفي اللغة، قال الخليل: «الضعف: خلاف القوة» (الفراهيدي، د.ت: 1/ 281)، وقال ابن منظور: «إنه قيل: الضعف بالضم في الجسد، والضعف بالفتح في الرأي والعقل، وقيل: هما معًا جائزان في كل وجه، وخص الأزهرى بذلك أهل البصرة» (ابن منظور، د.ت: 9/ 203).

وقيل: «الضعيف المبهين» (الشوكاني، د.ت: 2/ 520)، وقيل: «الضعيف الأحمق» (ابن منظور، د.ت: 13/ 499، الزبيدي، د.ت: 36/ 400)، من الضعف في الرأي والعقل. أما الضعيف في قوله تعالى: ﴿وَلَا لَكَ فِيْنَا ضَعِيفًا﴾ فقد فُسر بالضير (الفيروزآبادي، د.ت: 1/ 190، الثعالبي، د.ت: 5/ 190). وقد روي أنه -عليه السلام- كان أعى (الشوكاني، د.ت: 2/ 520).

وروي عن كثير من العلماء أن الضعيف: الأعى (الضرير) بلغة حمير (النحاس، 1409: 3/ 475، والألوسي، د.ت: 12/ 35، والجوزي، 1404: 4/ 152، والزبيدي، د.ت: 24/ 50)، ومما يقرب المعنى ما أورده ابن دريد من أنه يقال: «رجل عَوَّازٌ، إذا كان ضعیفًا» (ابن دريد، د.ت: 1/ 357)، والعَوَّار هو القَدَى في العين، وانعدام الرؤية ممَّا يجر إلى الضعف. وحكى أبو جعفر: «أن حمير تقول للأعى ضعیفًا، أي: قد ضعف بذهاب بصره، كما يقال له: ضرير، أي قد ضر بذهاب بصره» (النحاس، 1409: 3/ 375).

وجعل العلامة أبو الفضل تسمية الأعى بالضعيف في لغة أهل اليمن من باب الكناية (الألوسي، د.ت: 12/ 35). وذهب إلى تفسيرها في زاد المسير بأربعة أقوال: «أحدها: ضرير، قال ابن عباس وابن جبير وقتادة: كان أعى، قال الزجاج: ويقال: إن حمير تسمي المكفوف ضعیفًا. والثاني: ذليل، قاله الحسن وأبو روق ومقاتل... والثالث: ضعيف البصر، قاله سفيان. والرابع: عاجز عن التصرف في المكاسب ذكره ابن الأنباري» (الجوزي، 1404: 4/ 152). وكلها معاني تشير إلى معنى الععى. وسواء أكان المعنى الذي روي عن لغة حمير حقيقياً أم مجازياً، أم كان من باب الكناية فهو المعنى الذي استعمل في تفسيرها عند غالبية العلماء، والراجح أنه المراد في الرواية أنه -عليه السلام- كان أعى، وبه ما يجر الععى من ضعف، ولاستبعاد تفسيره بالضعف في الجسد، أو في الرأي والعقل كما سبق؛ فالله -ﷻ- يصطفي لرسالته خيرة خلقه.

العَزِيزُ:

ورد هذا اللفظ في قوله تعالى: ﴿قَالُوا يَتَّخِذُهَا الْقَزِيرُ إِنَّ لَهُ أَبًا شَيْخًا كَبِيرًا﴾ [يوسف: 78]. وعَزِيزٌ صفة مشبهة من الفعل عَزَّ يَعَزُّ ووزنه فَعِيلٍ نحو: عَفَّ عَفِيفٌ (ابن عقيل، 1985: 1/ 84). وعَزِيزٌ صفة ثابتة مستمرة في يوسف عليه السلام. «والعزُّ: منع الضيم أو الضير بسعة السلطان والقدرة، والعزير: هو المنيع بما حصل له من واسع المقدور» (السمعاني، 1997: 3/ 54).

وفي الآية السابقة ذكر المفسرون معاني لكلمة (عزيز) وكانت في مجملها تعني الملك سواء في العربية أو في لغة حمير، «قال أبو جعفر: يقول تعالى ذكره: قال إخوة يوسف ليوسف: ﴿قَالُوا يَا أَيُّهَا الْعَزِيزُ﴾، يا أيها الملك» (الطبري، 1405: 16 / 202). ومنهم من ناقش ذلك بقوله: «قَالُوا يَا أَيُّهَا الْعَزِيزُ في الآية متروك يستدلّ بسياق الكلام عليه تقريره: فجاءوا راجعين إلى مصر حتى وصلوا إليها فدخلوا على يوسف، فقالوا له: يا أَيُّهَا الْعَزِيزُ، يا أيها الملك بلغة حمير» (الثعالبي، دت: 7/5، النيسابوري، 2002: 251/5).

وقيل: فلما صار أمرهم إلى هذا خضعوا وذلوا وقالوا: ﴿قَالُوا يَا أَيُّهَا الْعَزِيزُ إِنَّ لَكَ أباً شَيْخاً كَبِيراً﴾ فنَادُوا بِوَصْفِ الْعَزِيزِ إِمَّا لِأَنَّ كُلَّ رَئِيسٍ وَلَاحِيَةٍ مُهِمَّةٌ يُدْعَى بِهَا يُرَادُفُ الْعَزِيزُ فَيَكُونُ يُوسُفُ - عَلَيْهِ السَّلَامُ - عَزِيزًا، كَمَا أَنَّ رَئِيسَ الشُّرْطَةِ يُدْعَى الْعَزِيزُ كَمَا تَقَدَّمَ في قَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿أَمَّا كُنتَ الْعَزِيزُ﴾ [يوسف: 30]. وَإِمَّا لِأَنَّ يُوسُفَ ضَمَّتْ إِلَيْهِ وَلَاحِيَةُ الْعَزِيزِ الَّذِي اشْتَرَاهُ فَجَمَعَ التَّصَرُّفَاتِ وَزَاجَعُوهُ فِي أَخْذِ أَخِيهِمْ (ابن عاشور، 1984: 36/13).

وقيل: إنهم قالوا ذلك بلسان واحد لما فيه من مراعاة الأدب ﴿قَالُوا يَا أَيُّهَا الْعَزِيزُ﴾ الملك المنيع الغالب، وكان ملوك مصر يلقبون بالعزيز قديماً قبل لقب فرعون، وبما أن يوسف كان قائماً مقام الملك ومفوضاً من قبله بكل أمور الدولة لقبوه بلقب الملك (عبدالقادر، 1382: 3 / 250). وقيل: قالوا: يعني يا أيها الملك العظيم (التستري، 1423: 1 / 82). فالعَزِيزُ أيضاً: «لَقَبُ مَنْ مَلَكَ مِصْرَ»، كما يقال النَجَاشِيُّ لِمَنْ مَلَكَ الْخَبَشَةَ، وَقَيَّصَرُ لِمَنْ مَلَكَ الرُّومَ، وبهما فُسِّرَ قَوْلُهُ تَعَالَى: ﴿يَا أَيُّهَا الْعَزِيزُ مَسَّنَا وَأَهْلَكْنَا الضُّرُّ﴾ [يوسف: 88]. وَمِمَّا يُسْتَدْرَكُ عَلَيْهِ: الْعَزِيزُ: من صفات الله تعالى وأسمائه الْحُسْنَى، قال الرَّجَّاجُ: هو الْمُتَمَنِّعُ فلا يَغْلِبُهُ شَيْءٌ. وقال غيره: هو القويُّ الغالبُ كُلِّ شَيْءٍ، وقيل: هو الذي ليس كمثله شيءٌ. ومن أَسْمَائِهِ عَزْرٌ وجَلٌّ: الْمُعَزَّرُ، وهو الذي يَهَبُ الْعِزَّ لِمَنْ يَشَاءُ مِنْ عِبَادِهِ» (الزبيدي، دت: 15 / 232). وَبَيَّلاً:

ورد هذا اللفظ، في قوله تعالى: ﴿فَصَحَّى فَرَعَوْنُ الرَّبُّوْلَ فَأَخَذَتْهُ أَخْذًا وَبِيكَ﴾ [المزمل: 16] وهو صفة مشبهة جاءت من المثال الواوي: وَبِلٌ فهو وَبِيلٌ على وزن فَعِيلٍ، إذ يُقال: وقد وَبِلَ المرتع بالضم وَبَيْلاً وَوَبَيْلاً، فهو وَبِيلٌ أي: وخيمٌ (ابن منظور، دت: 11 / 718). ويرى الرضي أن بناء (فَعِيل) في الصفة المشبهة يكثر في باب (فَعَل) نحو: كَرَّمَ فهو كَرِيمٌ (الأسترابادي، 1311: 48/1). ومن معانيه عند اللغويين والمفسرين: الثقل، كقولهم: «والوبال في اللغة: ثَقُلَ الشَّيْءُ في المكروه» (ابن عادل، دت: 1901/1. القشيري، دت: 3 / 645، البقاعي، 1995: 213/8).

كما ورد بمعنى الشدة، حيث قال الخليل وغيره في تفسير قوله تعالى: ﴿فَأَخَذَتْهُ أَخْذًا وَبِيكَ﴾، أي: فَأَخَذَتْهُ أَخْذًا شَدِيدًا (الفراهيدي، دت: 8 / 338. والطبري، 1405: 23 / 694، والنيسابوري، 1415: 2 / 846). وخلص الماوردي إلى أن في تفسيرها أربعة تأويلات ذكرها المفسرون: أحدها شديد، والثاني: متتابع. والثالث: ثَقِيلٌ غليظ، ومنه قيل للمطر العظيم وابل. والرابع: مهلكٌ (الماوردي، دت: 6 / 130)، ومنه قول الشاعر (ابن قتيبة الدينوري، دت):

أَكَلَتْ بَنِيكَ أَكْلَ الضَّبِّ حَتَّى وَجَدَتْ مِرَارَةَ [الكلاء الوبيل]

وقد انفرد شهاب الدين أحمد بن محمد الهائم المصري بنسبتها إلى لغة حمير إذ قال: «وبَيْلاً، أي: شديداً بلغة حمير. متخماً لا يستمرأ» (الهائم المصري، 1991: 433/1). فما جاء من لغة حمير جاء مطابقاً لما ذكره اللغويون والمفسرون، مع زيادة ما جاء عندهم من معنى الثقل والشدة والهلاك والتتابع وغيرها.

رابعاً: اسم المفعول: وهو ما اشتق من فعل، لمن وقع عليه فعل الفاعل (ابن هشام، 1984: 508/1).

ويكون من الثلاثي على وزن (مَفْعُول)، نحو: مَضْرُوبٌ، وَمَمْدُوحٌ، وَمَوْعُودٌ، وَمَرْمِيٌّ، أصلها مَرْمُويٌ قلبت الواو ياءً، وَمَقُولٌ، وَمَدِينٌ، أصلهما مَقُولٌ وَمَدِينٌ: تحذف العلة في الفعل الأجوف ويضم ما قبلها إن كانت العلة واوًا، ويكسر إن كانت ياءً. وبصاغ من غير الثلاثي

على وزن المضارع المجهول بإبدال حرف المضارعة ميماً مضمومة وفتح ما قبل الآخر، نحو: يُكْرَم، مُكْرَم، يُسْتَغْفَر، مُسْتَغْفَر (الأفغاني، 2003، ص 203).

وسنعرض اسم المفعول كما يأتي:

أ- من الثلاثي المجرد: إذ وردت ألفاظه قياسية على وزن مفعول، ومن المنسوب منها إلى لغة حمير ما يأتي:

مَدِينِينَ:

ورد اللفظ مَدِينِينَ في قوله تعالى: ﴿فَلَوْلَا إِنْ كُنْتُمْ غَيْرَ مَدِينِينَ﴾ [الواقعة: 86]. ومَدِينِينَ: جمع مَدِين اسم مفعول من دَانَ يَدِينُ فهو على وزن مَبِيع، فيه إعلال بالحذف، حذفت واو مفعول لالتقاء الساكنين بعد نقل ضمة الياء إلى الدال، ثم كُسِرَت الدال للمناسبة (صافي، 1418: 132/27).

وفي باب نقل حركة صيغة مفعول، قال ابن هشام: «ويجب بعد النقل في ذوات الواو حذف إحدى الواوين، والصحيح أنها الثانية لما ذكرنا، ويجب أيضاً في ذوات الياء الحذف، وقلب الضمة كسرة لثلاث تنقلب الياء واواً فتلتبس ذوات الياء بذوات الواو، مثال الواوي: مَقُول ومَصْنُوع، واليائي: مَبِيع ومَدِين» (ابن هشام، 1979: 403/4).

ومن المعاني اللغوية لمَدِينِينَ قال الخليل: «غير مُحَاسِبِينَ» (الفراهيدي، د.ت: 73/8). وقال الفراء وقوله: ﴿غَيْرَ مَدِينِينَ﴾. أي: مملوكين، وسمعت: مجزيين (الفراء، د.ت: 3 / 131، والنيسابوري، 2002: 223 / 9). وقيل: ﴿فَلَوْلَا إِنْ كُنْتُمْ غَيْرَ مَدِينِينَ﴾ يَعْنِي غَيْرَ مَجْزِيَّينَ بِأَعْمَالِكُمْ وَلَا مُحَاسِبِينَ. وقيل: قَالَ غَيْرَ مَبْعُوثِينَ، غَيْرَ مُحَاسِبِينَ. وقيل: غَيْرَ مَبْعُوثِينَ يَوْمَ الْقِيَامَةِ (الطبري، 1405: 155 / 1، و 23 / 158).

وأجمل الماوردي في النكت والعيون معانيها بقوله: غَيْرَ مَدِينِينَ فيه سبعة تأويلات: أحدها: غير محاسبين. والثاني: غير مبعوثين. والثالث: غير مصدقين. والرابع: غير مقهورين. والخامس: غير موقنين. والسادس: غير مجزيين بأعمالكم. والسابع: غير مملوكين (الماوردي، د.ت: 465/5-466).

وقال سعيد بن جبير، والحسن البصري: ﴿فَلَوْلَا إِنْ كُنْتُمْ غَيْرَ مَدِينِينَ﴾ غير مصدقين أنكم تُدانون وتبعثون وتجزون، فردوا هذه النفس، وعن مجاهد: غير موقنين (ابن كثير، د.ت: 7 / 548. (السيوطي، 2003: 14 / 238).
وأما في لغة حمير فقد انفرد ابن حسن بن نسبة مَدِينِينَ إليها، بقوله: مَدِينِينَ: مبعوثين، وفي الإتيان: محاسبين بلغة حمير (بن حسن، 1946: 58). وبذلك لم يكن قد قدم جديداً، ولم ترد شواهدا المؤكدة نسبته لحمير باستثناء هذا المقام، وهو المعنى نفسه الذي ورد عند اللغويين والمفسرين.
مَرْجُؤًا:

ورد هذا اللفظ في قوله تعالى: ﴿قَالُوا يَصْلِحْ قَدْ كُنْتَ فِينَا مَرْجُؤًا قَبْلَ هَذَا﴾ [هود: 62] وهو اسم مفعول مشتق من الفعل الثلاثي رجا «وزنه قياسي من الثلاثي على زنة مفعول كمضروب» (ابن هشام، 1984: 1 / 509، وابن عقيل، 1985: 3 / 138)، وأصله مَرْجُؤٌ سبقت الواو الأولى بالسكون فأدغمت لام الكلمة (الواو) في واو مفعول لتجانسهما. إذ جرى فيها ما جرى في واو مدعُؤ.

قال الجرجاني في المفتاح: «اسم المفعول: مَدْعُؤٌ، مَدْعُؤَانِ، مَدْعُؤُونَ إلى آخر الوجوه، وأصل مَدْعُؤٌ: مَدْعُؤُؤٌ، اجتمع الواوان، سبقت الأولى بالسكون، فأدغمت إحداهما في الأخرى. ومن اليائي مَرْمِيٌّ، أصله: مَرْمُؤِيٌّ، اجتمع الواو والياء، سبقت الأولى بالسكون فانقلبت ياءً، ثم أبدل الضمة كسرة، فأدغم الياء في الياء» (الجرجاني، 1987، ص 78/1).

وعن الخليل: الرجاء «نقيض اليأس» (الفراهيدي، د.ت: 176/6، والطالقاني، 1994: 174/7). وقيل: ما أرجو بمعنى «ما أبالي» (الفراهيدي، د.ت: 176/6، الأزهرى، 2001: 124/11، والطالقاني، 1994: 174/7).

وقد ذكر السيوطي «أن (مرجؤاً) بلغة حمير... حقيراً» (السيوطي، 1997: 383/2)، وجاء عن ابن عباس: «مَرْجُؤًا نرجوك» (الفيروزآبادي، د.ت: 187/1).

وذكر المفسرون فيه ثلاثة أقوال: أحدها: أنهم كانوا يرجونه للملكة بعد ملكهم لأنه كان ذا حسب وثروة. والثاني: أنه كان يبغض أصنامهم ويعدل عن دينهم، وكانوا يرجون رجوعه إلى دينهم فلما أظهر إنذارهم انقطع رجاءهم منه. والثالث: أنهم كانوا يرجون خيره، فلما أنذرهم زعموا أن رجاءهم لخيره قد انقطع (الجوزي، 1404: 123/4).

وقال أبو الفضل شهاب الدين: «حكى النقاش عن بعضهم أن (مَرْجُؤًا). بمعنى حقي، وكأنها فسرته أولاً بمؤخر غير معتن به ولا مهتم بشأنه، ثم أراد منه ذلك، وإلا فَمَرْجُؤٌ بمعنى حقي لم يأت في كلام العرب» (الألوسي، د.ت: 89/12).

والملاحظ أن (مَرْجُؤًا) قد وردت بمعنيين مختلفين دلاليًا، الأول: بمعنى حقي بزعمهم، فكيف تهبانا عن عبادة آلهتنا؟ والثاني: من الرجاء، ولعله أقرب، لأن الله لا يختار لرسالته إلا قويًا صاحب قدرة على حملها، وقد انفرد السيوطي بنسبتها إلى حمير كما سبق.

- مَرْقُومٌ:

ورد مَرْقُومٌ في قوله تعالى: ﴿كَتَبَ تَرْوُمٌ﴾ [المطففين: 9 و20]. ومَرْقُومٌ، اسم مفعول من الثلاثي رَقَمَ، وزنه مفعول (صافي، 1418: 270/30). «وَرَقَمْتُ الثَّوبَ رَقْمًا... وَشَيْئُهُ فَهُوَ مَرْقُومٌ وَرَقَمْتُ الْكِتَابَ كَتَبْتُهُ فَهُوَ مَرْقُومٌ وَرَقِيمٌ» (الرافعي، د.ت: 458/3).

ومن المعاني اللغوية لمرقوم، قال الخليل: «كتابٌ مَرْقُومٌ: يُبَيِّنُ حُرُوفُهُ بِالتَّنْقِيطِ» (الفراهيدي، د.ت: 159/5).

وقال ابن فارس: «الراء والقاف والميم: أصلٌ واحد يدلُّ على خَطِّ وكتابةٍ وما أشبه ذلك» (ابن فارس، 1999: 351/2).

ومن معانيه عند المفسرين: كتاب من كتب الخير مختوم، خُتم بالرحمة، مكتوب عند الله عز وجل، وَعَنَى بِالْمَرْقُومِ: الْمَكْتُوبُ (الطبري، 1405: 285/24، السيوطي، 2003: 295/15).

وقال الرازي: ﴿تَرْوُمٌ﴾ فيه وجه: قيل: مرقوم أي مكتوبة أعمالهم فيه. وقيل: كتب لهم بإيجاب النار. وقيل: يحتمل أن يكون المراد أنه جعل ذلك الكتاب مرقومًا، كما يرقم التاجر ثوبه علامة لقيمته. وقيل: المرقوم المختوم: وهو صحيح لأن الختم علامة، فيجوز أن يسمى المرقوم مختومًا. وقيل: إن المعنى كتاب مثبت عليهم كالرقم في الثوب لا ينمى (الرازي، د.ت: 87/31).

فيما سبق ذكر اللغويون والمفسرون معاني عدة، اتفقوا في بعضها واختلفوا في بعضها الآخر.

وهناك من المفسرين من وافق من سبق ذكرهم في معناها لكنهم نسبوها إلى لغة حمير، ومنهم ابن عباس والضحاك، بقولهم: مرقوم: مختوم بلغة حمير، وأصل الرقم الكتابة (أبو حيان، 1420: 428/10).

سأرقم في الماء القراح إليكم
على بعدكم إن كان للماء راقم.

وقيل: كتاب مرقوم: أي مكتوب أو مختوم بلغة حمير (الهائم المصري، 1991: 454/1، وابن عادل، 1998: 501/20، والبغوي، 1997: 459/4).

ومن المفسرين من ذكر المعنيين المنسوبين إلى حمير: (مكتوب ومختوم)، فقالوا في قوله تعالى: ﴿كَتَبَ تَرْوُمٌ﴾، أي مكتوب، كالرقم في الثوب لا ينسى ولا يمحي، وقال قتادة: مَرْقُومٌ، أي: مكتوب، رُقم لهم بِشَرٍّ لا يزداد فهم أحد ولا ينقص منهم أحد، وقال الضحاك: مَرْقُومٌ: مختوم بلغة حمير. وأصل الرقم: الكتابة (القرطبي، 1964: 258/19، والألوسي، د.ت: 72/30).

- مسطور

ورد مَسْطُورٌ في قوله تعالى: ﴿فِي الْكِتَابِ مَسْطُورًا﴾ [الإسراء: 58].

وهو اسم مفعول من سطر الثلاثي يَسْطُرُ سَطْرًا (الطبري، 1405: 11/308، وصافي، 1418: 15/74). قال الخليل: «السَّطْرُ سَطْرٌ من كتبٍ وسَطْرٌ من شَجَرٍ مَغْرُوس ونحوه» (الفراهيدي، د.ت: 7/210، والزمخشري، 1979: 1/217).

وقال ابن فارس: «السين والطاء والراء أصلٌ مطَّرد يدلُّ على اصطفافِ الشيء، كالكتاب والشجر» (ابن فارس، 1999: 54/3).

كما أشار علماء التفسير إلى أن مسطوراً تعني: مكتوباً (مقاتل، 2003: 2/262، و3/36، والطبري، 1405: 17/476، والقرطبي، 1964: 10/280، والشوكاني، د.ت: 4/324، والآلوسي، د.ت: 8/97). وأخرج جويري في تفسيره عن ابن عباس في قوله تعالى: ﴿فِي الْكِتَابِ مَسْطُورًا﴾، [الأحزاب: 6] قال: مكتوباً وهي لغة حميرية يسمون الكتاب أسطوراً (السيوطي، 1996: 2/380). فنجد أن مسطوراً قد جاء بمعنى "مكتوباً" ولم يختلف معناه، بل كان محل إجماع اللغويين والمفسرين، وكذلك الحال في لغة حمير كما ذكر ابن عباس.

- مَسْنُون

ورد اللفظ مسنوناً في قوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ صَلْصَالٍ مِنْ حَمَلٍ مَسْنُونٍ﴾ [الحجر: 26].

و«مَسْنُونٌ»، اسم مفعول من سَنَّ الثلاثي، وزنه مفعول» (صافي، 1418: 14/236). وقيل: سَنَّ الشيءَ يَسْنُوهُ سَنًّا فهو مَسْنُونٌ (ابن سيده، 2000: 8/416، والزبيدي، د.ت: 35/227).

وقد تعددت الروايات عند اللغويين والمفسرين لمعنى (مَسْنُون)، قال الخليل وغيره: المسنون: المصبوب (الفراهيدي، د.ت: 3/312، والشوكاني، د.ت: 1/378).

وقال غيرهم: مَسْنُونٌ، أي: مُثَبَّنٌ (مقاتل، 2003: 2/203، و(الطبري، 1405: 1/456، والثعالبي، د.ت: 2/318، السيوطي، 2003: 8/610-611). وقيل: «عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ، قَوْلُهُ: ﴿مَنْ حَمَلْ مَسْنُونٍ﴾ هُوَ التُّرَابُ اللَّيَّاسُ الَّذِي يُبَلُّ بَعْدَ يُسِّهِ» (الطبري، 1405: 17/96). وقيل: «مَسْنُونٌ: بمعنى مصبور» (الزمخشري، 1407: 2/576).

وقيل: «مَسْنُونٌ، أي: متغير» (ابن عادل، د.ت: 1/1244). وقيل: «المَسْنُونُ: الَّذِي طَالَتْ مَدَّةُ مَكْنِيهِ، وَهُوَ اسْمٌ مَفْعُولٍ مِنْ فِعْلِ سَنَّ إِذَا تَرَكُهُ مَدَّةً طَوِيلَةً تُشْبِهُ السَّنَةَ. وَأَحْسَبُ أَنَّ فِعْلَ (سَنَّ) بِمَعْنَى تَرَكَ شَيْئًا مَدَّةً طَوِيلَةً غَيْرُ مَسْمُوعٍ» (ابن عاشر، 1984: 13/34).

وهناك من ذكر لمسنون أكثر من معنى في مقام واحد، إذ ذكر الماوردي من معانها سبعة أوجه:

أحدها: أن المسنون المثنى المتغير، من قولهم قد أسن الماء إذا تغير، قاله ابن عباس، ومنه قول منسوب لأبي قيس بن الأسلت (الحميري، 1999: 1/262):

سَقَّتْ صِدَائِي رِضَابًا غَيْرَ ذِي أَسْنٍ كَالْمَسْكِ فَتَّ عَلَى مَاءِ الْعِنَاقِيدِ

والثاني: أنه المنسوب القائم، من قولهم: وجه مسنون. والثالث: أنه المصبوب، من قولهم: سنيبت الماء على الوجه إذا صببته عليه، ومنه الأثر المروي عن عمر، أنه كان يسن الماء على وجهه ولا يشنُّه. والرابع: أنه الذي يحك بعضه بعضاً. والخامس: أنه المنسوب. والسادس: أنه الرطب. والسابع: أنه المخلص من قولهم سن سيفك أي أجله (الماوردي، د.ت: 3/158).

وذكر ابن الأنباري من معانيها: يقال المسنون: المحكوك وقال ابن عباس: هو الرطب، ويقال: المسنون: المتن، وقال أبو عبيدة: المسنون: المصبوب، يقال: سننت الماء على وجهي إذا صببته على وجهي (الأنباري، 1992: 421/1).

وذكر الزبيدي في معجمه أربعة معانٍ، منها: المسنون في الآية، (المتن) المتغير؛ عن أبي عمرٍ ونقله الجوهري. وقال أبو الهيثم: سنّ الماء فهو مسنونٌ، أي تغيّر. وقال الزجاج: مسنونٌ مصبوبٌ على سنّة الطريق. وقال الأخفش: وإنما يتغيّر إذا قام بغير ماء جارٍ. وقال بعضهم: مسنونٌ: طویل (الزبيدي، د.ت: 232/35).

وأما في لغة حمير فقد جاء مسنونٌ بمعنى المتن، وهو ما وجد في لغة العرب، ولم تشر لغة حمير لمعنى غيره كما هو حال المعاني المترادفة عند اللغويين والمفسرين كما سبق ذكره. وذكر ابن سلام في قوله تعالى: ﴿مَنْ حَمَلِ الظَّنَّ﴾ أن الحمأ الطين، والمسنون المتن بلغة حمير (ابن سلام، د.ت: 7/1. بن حسنون، 1946: 48).

مَعْكُوفًا:

ورد هذا اللفظ في قوله تعالى: ﴿وَالْهَدَىٰ مَعْكُوفًا أَنْ يَبْلُغَ مَجْدَهُ﴾ [الفتح: 25]. والمَعْكُوفُ: اسم مفعول من عَكَفَ، إذ ألزمه المكث في مكان، يُقَالُ: «عكفته عكفاً، فعكف يعكف عكوكاً. وَهُوَ لَزِمَ وِاقِعَ» (الأزهري، 2001: 209/1).

ويقال: رجعه فرجع وجبره فجير. وقال أبو علي الفارسي: لا أعرف عكف متعدياً، وتأول صيغة المفعول في قوله تعالى: ﴿مَعْكُوفًا﴾ على أنها لتضمين عكف معنى حبس (ابن عاشور، 1984: 158/26).

وذهب أكثر المفسرين واللغويين إلى أن {مَعْكُوفًا} في الآية السابقة تعني مَحْبُوسًا (الفراء، د.ت: 67/3، ومقاتل، 2003: 252/3، وابن فارس، 1999: 86/4، والأزهري، 2001: 209/1، والجوزي، 1404: 392/5، والطبري، 1405: 22/240-239، والنيسابوري، 2002: 55/9، وابن عادل، د.ت: 4595/1، ابن منظور، د.ت: 255/9).

ومنه من أضاف: (ممنوعاً وموقُوفاً)، بقولهم: ﴿مَعْكُوفًا﴾ (أي محبوساً ممنوعاً موقُوفاً) (النيسابوري، 1996: 150/6، ولسيوطي، 2003: 502/13).

وقال الماوردي: فيه ثلاثة أوجه: مَحْبُوسًا، وواقفًا. ومَجْمُوعًا، قاله أبو عمرو بن العلاء (الماوردي، د.ت: 319/5).

وفي لغة حمير (مَعْكُوفًا) بمعنى مَحْبُوسًا (الهائم المصري، 1991: 384/1، بن حسنون، 1946: 56)، وهو المعنى الذي ذهب إليه كثير من اللغويين والمفسرين كما سبق.

ب- ومن غير الثلاث ورد اسم المفعول على وزن مُفْعَلٍ، ومن أمثلته في لغة حمير

مُخْلَدُونَ:

ورد هذا اللفظ في قوله تعالى: ﴿يَطُوفُ عَلَيْهِمْ وِلْدَانٌ مُخْلَدُونَ﴾ [الواقعة: 17]. ومُخْلَدُونَ جمع مذكر سالم مُخْلَدٌ. فهو من الأسماء المشتقة على وزن (مُفْعَلٍ)، الذي ينسب لاسم المفعول من غير الثلاثي (ابن عقيل، 1985: 137/3)، واشتقاقه من الفعل خَلَدَ يُخْلِدُ فهو مُخْلَدٌ. قال ابن المطرز: «وباسم المفعول سمي والد مَسْلَمَةُ بن مَخْلَدٍ في السَّيَر» (ابن المطرز، 1979: 264/1).

وجاء الخُلْدُ في اللغة بمعانٍ مختلفة، منها قول الخليل: «الخُلْدُ: من أسماء الجنان، والخُلْدُ: البقاء فيها وهم فيها خَالِدُونَ ومُخْلَدُونَ، وتفسير (ولدان مُخْلَدُونَ) مُقَرَّطُونَ» (الفراهيدي، د.ت: 231/4، والسجستاني، 1995: 450/1، وابن منظور، د.ت: 164/3)، أي: تجعل في آذانهم القرطة (الفراهيدي، د.ت: 96/5).

وقيل: مبقون ولدان لا يهرمون ولا يتغيرون (الفراهيدي، د.ت: 231/4، والسجستاني، 1995: 450/1، والثعالبي، د.ت: 204/9).

وقال ابن فارس: الخاء واللام والدال أصل واحد يدل على الثبات والملازمة، ويقولون: رجلٌ مُخَلَّدٌ ومُخَلَّدٌ إِذَا أَبْطَأَ عَنْهُ الْمَشْيِبُ. (ابن فارس، 1999: 2 / 207).

وفي تفسيرها اتجاهان، يتمثل الاتجاه الأول في أنها تعبير عن نوع من أنواع الزينة، والثاني: أنها من الخلود والبقاء، وقد ذكر ابن دريد وابن منظور أن هذه الكلمة تعني «مُسَوَّرُونَ، لغة يمانية» (ابن دريد، د.ت: 1 / 163، وينظر: ابن سيده، 2000: 138 / 5، وابن منظور، د.ت: 3 / 164).

وفي كثير من المصنفات نجد بها بمعنى (مُسَوَّرُونَ) (الأنباري، 1992: 2 / 83، والسجستاني، 1995: 1 / 450، والجوزي، 1404: 8 / 136، وابن منظور، د.ت: 3 / 164، والهائم المصري، 1991: 1 / 405، والآلوسي، د.ت: 29 / 163). وذهب بعضهم إلى أن معناها (مُحَلَّلُونَ) (الهائم المصري، 1991: 1 / 405، والشوكاني، د.ت: 5 / 351) من الحلي.

وقيل: «الخلد: القلاند، من قوله تعالى: ﴿يَطْلُقُ عَلَيْهِمْ وَلَدَانٌ مُخَلَّدُونَ﴾» (الطالقاني، 1994: 4 / 304)، هذا في الاتجاه الأول. أما جعلها من الخلود، فقيل: إنه قول الجمهور كما ذكر في قولهم سابقاً: ميقون ولدان لا يهرمون ولا يتغيرون. والظاهر من اختلاف العلماء في نسبتها إلى الخلود، ومن المعنى الكلي لسياق الآية؛ أن وصف حلهم أولى من وصفهم بالخلود في هذا المقام فهو جل شأنه يصف جمالهم وجمال الآنية، وجمال الجنة: وهذا من تمام النعيم، وهو المعنى الأرجح مع معناها اليماني، والله أعلم.

ج- وعلى غير القياس ورد اسم المفعول بصيغة (فَعَلٍ) بمعنى (مفعول) ومن الألفاظ المنسوبة إلى لغة حمير

- حَصَبٌ

ورد هذا اللفظ في قوله تعالى: ﴿إِنَّكُمْ وَمَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ حَصَبٌ جَهَنَّمَ أَنْتُمْ لَهَا وَرَدُونَ﴾ [الأنبياء: 98]. وهو اسم مفعول جاء بصيغة غير قياسية.

فجاء على وزن (فَعَلٍ). بمعنى مفعول؛ فقالوا: حَصَبٌ بمعنى مَحْصُوب (الفراهيدي، د.ت: 3 / 123، والنيسابوري، 1996: 5 / 55، والزبيدي، د.ت: 2 / 282).

وقد ذكر ابن المطرز والسيوطي أنه «ورد المفعول على (فَعَلٍ) بفتحتيْن كَقَبْضَ بمعنى مَقْبُوض» (ابن المطرز، 1979: 156 / 2، والسيوطي، د.ت: 3 / 328).

ويرى الجرجاني أن مجيئه على (فَعَلٍ) شاذ حيث قال: واسم المفعول: ما دلَّ على من وقع عليه الفعل، وهو من الثلاثي على وزن المفعول لفظاً أو تقديرًا، ك: مَنْصُورٍ، ومَقُولٍ. وَشَدَّ: قَتِيلٌ، وَنَقَضَ، وَذُبِحَ، وَهَزَأَ بالتسكين (الجرجاني، 1987: 1 / 59). والحصب في اللغة كما ورد عن الخليل: الْحَصَبُ: الْحَطْبُ الَّذِي يُلْقَى فِي تَنْوَرٍ أَوْ فِي وَقُودٍ، أَمَّا مَا دَامَ غَيْرَ مُسْتَعْمَلٍ لِلسُّجُورِ فَلَا يُسَمَّى حَصَبًا (الفراهيدي، د.ت: 3 / 123-124)، لذا فقد قيل: «كل شيء ألقته في النار لتشتعل فهو حَصَبٌ لها» (ابن دريد، د.ت: 9 / 529، والسجستاني، 1995: 1 / 194).

وفي قراءة قوله تعالى: ﴿حَصَبٌ جَهَنَّمَ﴾ ثلاثة أوجه: فقد أخبر أبو عمر عن ثعلب عن ابن الأعرابي قال: «الحصب والحضب والحطب واحد، قال ابن خالويه: وقد قرئ هذا الحرف على ثلاثة أوجه: حصب جهنم، وحضب جهنم، وحطب جهنم، قرأ بالضاد ابن عباس، وبالطاء عائشة، وسائر الناس بالصاد» (الزاهد، 1984: 1 / 102، العطوي، 2024).

وفيه أيضاً، قول: من قرأ حصب جهنم فمعناه كل ما يرمى به فيها، ومن قرأ حطب، فمعناه ما توقد به، ومن قرأ بالضاد المعجمة، فمعناه ما تهيج به (الجوزي، 1404: 5 / 391). والغريب أن الإمام الشوكاني ذكر رواية عن ابن جرير: حصب

جهنم، «قال: شجر جهنم» (الشوكاني، د.ت: 3/ 431)، إذ كيف يكون تفسيرها بشجر جهنم صحيحاً والله يصف بها الكافرين ومعبوداتهم!

وقد وقع في نسبتها اختلاف، فقيل: إنها حبشية؛ وهذا لا يمكن أن يكون لأنه ليس في القرآن غير اللغة العربية، إلا من وجوه: (فإنما أنها مشتركة بين الحبشية والعربية في المعنى أو اللفظ، وإما أنها حبشية الأصل استعملها العرب فصارت عربية) (السجستاني، 1995: 1/ 194).

وذكر البغوي وابن منظور، قول الفراء وغيره أن «الحصب في لغة أهل اليمن الحطب» (البغوي، 1997: 6/ 275، ابن منظور، د.ت: 10/ 320).

والظاهر أن القول بأنها حبشية بعيد، والراجح أن معناها حطب كما ورد في لغة حمير؛ لأن الله عز وجل يقول في وصف النار في قوله: «وقودها الناس والحجارة» أي: حطبها (الفراهيدي، د.ت: 5/ 197، وابن منظور، د.ت: 3/ 465). وهو التعبير نفسه المستعمل في الآية السابقة من سورة الأنبياء: «فإن الله سبحانه يتوعدكم في الآيتين بأنهم سيكونون حطب جهنم، وزاد في ترجيحه الأصل اللغوي للكلمة، ومن ذلك ما ذكر (أن أصله من الحصباء)، ولعل استعمالها بهذا اللفظ يثري معنى دلاليًا جاء من معنى الحصباء المعروف، وما فيه من الدلالة على الإلقاء والرمي، فمع أنهم حطب لجهنم فهم يلقون إليها، ويرمون رميًا، وهذا الأمر غاية في الإهانة والتنكيل.

خامسًا: اسم الآلة

«وهو ما اشتق من الفعل للدلالة على ما يعالج الفاعل المفعول بوصول الأثر إليه» (المناوي، 1410: 1/ 64).

مَقَالِيدُ:

ورد اللفظ مَقَالِيدُ في قوله تعالى: ﴿لَهُ مَقَالِيدُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ [الزمر: 63]. وقوله تعالى: ﴿لَهُ مَقَالِيدُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ [الشورى: 12]. إذ ورد اللفظ (مَقَالِيدُ) جمعًا (لِمَقَالِدٍ) زنة مِفْتَاح، وهو اسم آلة وزنه (مِفْعَالٌ ويجمع على مَقَاعِيلِ) (سيبويه، د.ت: 2/ 248، صافي، 1418: 24/ 205).

ويصاغ اسم الآلة من الأفعال الثلاثية المتعدية بأوزان ثلاثة للدلالة على آلة الفعل، وهي (مَفْعَلٌ ومِفْعَالٌ ومِفْعَلَةٌ) بكسر الميم في جميعها (الدويني، 1995: 31، والزمخشري، 1993، ص 307، والسيوطي، د.ت: 3/ 327).

ومن معانيه اللغوية، قول الخليل: والإقليد: المِفْتَاحُ يَمَانِيَةٌ قال تَبَعٌ حيث حَجَّ:

وَأَقْمَنَّا بِهِ مِنَ الدَّهْرِ سَبَبًا وَجَعَلْنَا لِبَابِهِ إِقْلِيدًا

والمَقَالِدُ: الخِزَانَةُ وَيُجْمَعُ مَقَالِيدُ (الفراهيدي، د.ت: 5/ 117). وقال ابن فارس: «القاف واللام والdal أصلاً صحيحان، يدل أحدهما على تعليق شيء على شيء وليه به، والآخر على حظ ونصيب» (ابن فارس، 1999: 5/ 15).

وذكرها المفسرون بمعان مختلفة، منها: ﴿لَهُ مَقَالِيدُ﴾ أي: مَفَاتِيح، واحداً: إقليد (غلام الثعلب، 2002: 1/ 447).

ومنها قول ابن عباس: ﴿لَهُ مَقَالِيدُ﴾ مَفَاتِيح، وهذه استعارة، كما تقول: بيد فلان مفتاح هذا الأمر. وعن رسول الله -صلى الله عليه وسلم-: «أن المَقَالِيدَ: لا إله إلا الله، والله أكبر، وسبحان الله، والحمد لله، ولا حول ولا قوة إلا بالله العلي العظيم، هو الأول والآخر، والظاهر والباطن، بيده الخير، يحيي ويميت، وهو على كل شيء قدير». وتأويله على هذا: أن لله هذه الكلمات، يُوحَدُ بها ويُمَجَّدُ، وهي مفاتيح خير السموات والأرض، من تكلم بها من المتقين أصاب.

والمقاليدي هنا استعارة بالكناية لخيرات السماوات والأرض، شهت الخيرات بالكنوز، وأثبت لها ما هو من مرادفات المشبه به وهو المفاتيح، والمعنى: أنه وحده المتصرف بما ينفع الناس من الخيرات (أبو حيان، 1420: 9/ 217. وابن عاشور، 1984: 117/25).

وذكر الماوردي فيها قولين: أحدهما: خزائن السموات والأرض، قاله: السدي. والثاني: مفاتيح السموات والأرض، قاله: ابن عباس، ومجاهد، وقتادة، والضحاك.

ثم فيهما قولان: أحدهما: أنه المفاتيح بالفارسية، قاله مجاهد. والثاني: أنه عربي جمع واحده إقليد، قاله ابن عيسى. وفيما هو مفاتيح السماوات والأرض خمسة أقاويل: أحدها: أن مفاتيح السماء المطر ومفاتيح الأرض النبات. والثاني: أنها مفاتيح الخير والشر. والثالث: أن مقاليد السماء الغيوب، ومقاليد الأرض الآفات. والرابع: أن مقاليد السماء حدوث المشيئة، ومقاليد الأرض ظهور القدرة. والخامس: أنها قول لا إله إلا الله، والله أكبر، وسبحان الله وبحمده، وأستغفر الله، ولا حول ولا قوة إلا بالله، هو الأول والآخر، والظاهر والباطن، بيده الخير يحيي ويميت وهو على كل شيء قدير، رواه ابن عمر عن النبي -ﷺ- أنه قاله وعلمه (الماوردي، د.ت: 5/ 195، الجوزي، 1404: 5/ 276).

ومما سبق يتضح أن اللغويين والمفسرين قد ذكروا معاني مختلفة لمقاليد لكنهم أجمعوا أن من معانيها المفاتيح، وبعضهم قد ذهب إلى المعنى نفسه لكن لم يشر إلى عربيته، فمنهم من رأى أنها: مفاتيح بلغة النبط (مقاتل، 2003: 3/ 174).

ومنهم من قال: إنها فارسية ذكرها الزمخشري بقوله: مقاليد الملك وهي مفاتيح، ولا واحد لها من لفظها. وقيل: مقليد. ويقال: إقليد، وأقاليد، والكلمة أصلها فارسية. فإن قلت: ما للكتاب العربي المبين وللفارسية؟ قلت: التعريب أحالها عربية، كما أخرج الاستعمال المهمل من كونه مهملاً (الزمخشري، 1407: 4/ 140. والسيوطي، 2003: 12/ 686، والكفوي، د.ت: 1/ 1419). ومنهم من قال: إنها لغة يمانية، ورد ذلك في غريب الحديث عن أبي عبيدة: مقاليد: مفاتيح. واحده مقليد. وواحد الأقاليد إقليد وهي لغة يمانية (الحري، 1405: 1/ 893، وابن عياض، د.ت: 2/ 184).

وكما نسبت مقاليد إلى اللغة النبطية والفارسية واليمانية، نسبت أيضاً إلى لغة حمير، قال شهاب الدين المصري: مقاليد: مفاتيح بلغة حمير وافقت لغة الأنباط والفرس والحبشة، واحدها مقليد ومقلاد، ويقال: هو جمع لا واحد له من لفظه، وهي الأقاليد أيضاً الواحد إقليد (الهائم المصري، 1991: 1/ 364).

والخلاصة في مقاليد أنها قد وجدت في بعض اللغات غير العربية، ولا يعني ذلك عدم عربيته، ولعل الزمخشري قد بين ذلك في مقاله السابق فإن قلت: ما للكتاب العربي المبين وللفارسية؟ قلت: التعريب أحالها عربية، كما أخرج الاستعمال المهمل من كونه مهملاً.

النتائج:

بعد البحث والاستقصاء للمشتقات الواردة في القرآن الكريم بلغة حمير، ودراستها صرفياً ودلالياً خلص البحث إلى ما يلي:

- أن ما ورد من ألفاظ من لغة حمير في القرآن الكريم هي ألفاظ من محض العربية، وأن لغة حمير جزء من اللغة العربية وعلاقتها علاقة خصوص بعموم، وهو ما ثبت في بحث سابق بعنوان: المصادر المنسوبة إلى لغة حمير في القرآن الكريم.

- أن ما ورد من مشتقات في القرآن الكريم بلغة حمير تحمل الدلالة نفسها في اللغة العربية.

- لم تعدد دلالات ألفاظ في لغة حمير، كما هو حال الكلمات المترادفة في اللغة العربية.

- أن أكثر الألفاظ المشتقة وروداً في القرآن الكريم بلغة حمير هي: اسم المفعول ثمانية ألفاظ، يليه الصفة المشبهة بأربعة ألفاظ، يليها اسم الفاعل بثلاثة ألفاظ، يليه من المبالغة لفظ واحد، ومن اسم الآلة لفظ واحد.
- اقتصر اسم الفاعل في الألفاظ الواردة بلغة حمير على الثلاثي المجرد فقط، ولم ترد ألفاظ من غيره.
- اقتصرت مبالغة اسم الفاعل على صيغة واحدة من الثلاثي المجرد هي (فَعَّال)، ولم ترد ألفاظ أخرى.
- ما جاء من الصفة المشبهة بلغة حمير جاء على وزن فاعيل لا غير، ولم ترد صيغ أخرى.
- ورود اللفظ حَصَب في لغة حمير على وزن فَعَلَ على غير القياس في اسم المفعول.
- ورد لفظ واحد لاسم الآلة على وزن (مَفْعَال) ولم ترد ألفاظ على صيغها الأخرى.
- لم ترد ألفاظ لاسم التفضيل واسمي الزمان والمكان في القرآن الكريم بلغة حمير.

المراجع

القرآن الكريم.

- الأزهري، م. ب. أ. (2001). تهذيب اللغة (محمد عوض مرعب، تحقيق؛ ط. 1)، دار إحياء التراث العربي.
- الأستراباذي، ر. أ. (1311). شرح الشافية (محمد نور وآخرون، تحقيق)، مطبعة حجازي.
- الأفغاني، س. (2003). الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر.
- الألوسي، أ. م. (د.ت). روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، دار إحياء التراث العربي.
- الأنباري، م. ب. أ. (1992). الزاهر في معاني كلمات الناس (حاتم صالح الضامن، تحقيق؛ ط. 1)، مؤسسة الرسالة.
- أبو البركات، ع. ب. م. (2003). الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق؛ ط. 1)، المكتبة العصرية.
- البغوي، أ. ب. م. (1997). معالم التنزيل (محمد عبد الله النمر، وعثمان جمعة ضميرية، وسليمان مسلم الحرش، تحقيق؛ ط. 4)، دار طيبة للنشر والتوزيع.
- البقاعي، إ. ب. ع. (1995). نظم الدرر في تناسب الآيات والسور (عبد الرزاق غالب المهدي، تحقيق)، دار الكتب العلمية.
- التستري، س. ب. ع. (1423). تفسير التستري (محمد باسل عيون السود، تحقيق؛ ط. 1)، دار الكتب العلمية.
- الثعالبي، ع. ب. م. (د.ت). الجواهر الحسان في تفسير القرآن، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات.
- الجرجاني، ع. (1987). المفتاح في الصرف (علي توفيق الحَمَد، تحقيق؛ ط. 1)، مؤسسة الرسالة.
- الجوزي، ع. ب. ع. (1404). زاد المسير في علم التفسير (ط. 3)، المكتب الإسلامي.
- الحري، إ. ب. إ. (1405). غريب الحديث (سليمان إبراهيم محمد العايد، تحقيق؛ ط. 1)، جامعة أم القرى.
- ابن حسنون، ع. ب. أ. (1946). اللغات في القرآن (صلاح الدين المنجد، تحقيق؛ ط. 1)، مطبعة الرسالة.
- الحميري، ن. ب. س. (1999). شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم (حسين بن عبد الله العمري، ومطهر بن علي الإرياني، ويوسف محمد عبد الله، تحقيق؛ ط. 1)، دار الفكر المعاصر.
- أبو حيان، م. ب. ي. (1420). تفسير البحر المحيط (صديقي محمد جميل، تحقيق)، دار الفكر.
- ابن دريد، أ. ب. م. (د.ت). الاشتقاق (عبد السلام محمد هارون، تحقيق)، مكتبة الخافجي.
- الدويني، ع. ب. ع. (1995). الشافية في علم التصريف (حسن أحمد العثمان، تحقيق؛ ط. 1)، المكتبة المكية، مكة المكرمة.
- الرازي، م. ب. ع. (د.ت). مفاتيح الغيب، دار إحياء التراث العربي.

- الرافعي، أ. ب. م. (د.ت). *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير*، المكتبة العلمية.
- الزاهد، م. ب. ع. (1984). *العشرات في غريب اللغة* (عبدالرؤوف جبر، تحقيق)، المطبعة الوطنية.
- الزبيدي، م. م. ا. (د.ت). *تاج العروس من جواهر القاموس دار الهداية*.
- الزركشي، م. ب. ب. (1391). *البرهان في علوم القرآن* (محمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق؛ ط.1)، دار المعرفة.
- الزمخشري، م. ب. ع. (1407). *الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل*، دار الكتاب العربي.
- الزمخشري، م. ب. ع. (1979). *أساس البلاغة*، دار الفكر.
- الزمخشري، م. ب. ع. (1993). *المفصل في صنعة الإعراب* (علي بو ملح، تحقيق؛ ط.1)، مكتبة الهلال.
- السجستاني، أ. م. (1995). *غريب القرآن* (محمد أديب عبد الواحد جمران، تحقيق؛ ط.1)، دار قتيبة.
- ابن سلام، أ. ع. ا. (د.ت). *لغات القبائل الواردة في القرآن الكريم*، ملتقى أهل الحديث.
- السمعاني، م. ب. م. (1997). *تفسير السمعاني*، تحقيق: ياسر بن إبراهيم، وغنيم بن عباس بن غنيم، دار الوطن.
- سيبويه، ع. ب. ع. (د.ت). *الكتاب* (محمد عبد السلام محمد هارون، تحقيق)، دار الجيل.
- السيوطي، ج. ع. (1996). *الإتقان في علوم القرآن* (سعيد المندوب، تحقيق؛ ط.1)، دار الفكر.
- السيوطي، ج. ع. (د.ت). *همع الهوامع في شرح جمع الجوامع* (عبد الحميد هنداي، تحقيق)، المكتبة التوفيقية.
- السيوطي، ع. ب. أ. ب. (2003). *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*، دار هجر.
- السيوطي، ع. (1998). *المزهر في علوم اللغة* (فؤاد علي منصور، تحقيق؛ ط.1)، دار الكتب العلمية.
- ابن سيده، ع. ب. إ. (2000). *المحكم والمحيط الأعظم* (عبد الحميد هنداي، تحقيق)، دار الكتب العلمية.
- الشوكاني، م. ب. ع. (د.ت). *فتح القدير الجامع بين فني الرواية والدراية من علم التفسير*، دار الفكر.
- صافي، م. ب. ع. (1418). *الجدول في إعراب القرآن* (ط.4). دار الرشيد مؤسسة الإيمان.
- الطالقاني، إ. ب. ع. (1994). *المحيط في اللغة* (الشيخ محمد حسن آل ياسين، تحقيق؛ ط.1)، عالم الكتب.
- الطبري، م. ب. ج. (1405). *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*، دار الفكر.
- ابن عادل، ع. ب. ع. (د.ت). *تفسير اللباب*، دار الكتب العلمية.
- ابن عادل، ع. ب. ع. (1998). *اللباب في علوم الكتاب* (عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، تحقيق؛ ط.1)، دار الكتب العلمية.
- ابن عاشور، م. ا. (1984). *التحرير والتنوير «تحرير المعنى السديد وتنوير العقل الجديد من تفسير الكتاب المجيد»*، الدار التونسية للنشر.
- عبد القادر، م. ح. آ. غ. (1382). *بيان المعاني*، مطبعة الترقى.
- العصيمي، خ. ب. س. ب. ف. (2003). *القرارات النحوية والتصريفية لمجمع اللغة العربية بالقاهرة، جمعًا ودراسة وتقويمًا إلى نهاية الدورة الحادية والستين عام 1995 م* (ط.1). دار التدمرية وابن حزم.
- العطوي، ع. س. ص. (2024). *الآراء النحوية والصرفية لأبي على الفارسي ودورها في توجيه القراءات القرآنية في التفسير الكبير للرازي*. *آداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 6 (4)، 485-460. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2193>
- ابن عقيل، ب. ا. ع. (1985). *شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك* (محمد محي الدين عبد الحميد، تحقيق؛ ط.1)، دار الفكر.
- ابن عياض، ع. ب. م. (د.ت). *مشارك الأنوار على صحاح الآثار*، المكتبة العتيقة، ودار التراث.

- غلام الثعلب، م. ب. ع. (2002). *ياقوتة الصراط في تفسير غريب القرآن* (محمد بن يعقوب، تحقيق)، مكتبة العلوم والحكم.
- ابن فارس، أ. (1999). *مقاييس اللغة* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق؛ ط. 2)، دار الجيل.
- الفراء، ي. ب. ز. (د.ت). *معاني القرآن* (أحمد يوسف نجاتي، ومحمد علي نجار، وعبد الفتاح إسماعيل شليبي، تحقيق)، دار المصرية للتأليف والترجمة.
- الفراهيدي، أ. ب. أ. (د.ت). *العين* (مهدي المخزومي وفاضل السامرائي، تحقيق)، دار ومكتبة الهلال.
- الفيروزآبادي، (د.ت). *تنوير المقباس من تفسير ابن عباس*، دار الكتب العلمية.
- القرطبي، م. ب. أ. (1964). *تفسير القرطبي* (أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، تحقيق)، دار الكتب المصرية.
- ابن قتيبة الدينوري، ع. ب. م. (د.ت). *المعاني الكبير في أبيات المعاني* (سالم الكرنكوي، وعبد الرحمن بن يحيى بن علي اليماني، تحقيق)، مطبعة دائرة المعارف العثمانية.
- القشيري، ع. ب. ه. (د.ت). *لطائف الإشارات* (إبراهيم بسيوني، تحقيق)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- القيسي، غ. (2022). *البنية الصرفية والدلالية في المصادر الواردة في القرآن الكريم بلغلة حمير، مجلة كلم، 7(1)، 740-709*.
- الكفوي، أ. ب. م. (د.ت). *كتاب الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية* (عدنان درويش، ومحمد المصري، تحقيق)، مؤسسة الرسالة.
- الماوردي، ع. ب. م. (د.ت). *النكت والعيون* (السيد بن عبد المقصود بن عبد الرحيم، تحقيق)، دار الكتب العلمية.
- المبرد، م. ب. ي. (د.ت). *المقتضب* (محمد عبد الخالق عظيمة، تحقيق)، عالم الكتب.
- المراذلي، ح. ب. ق. (2008). *توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك* (عبد الرحمن علي سليمان، تحقيق؛ ط. 1)، دار الفكر العربي.
- مقاتل، م. ب. س. (2003). *تفسير مقاتل بن سليمان* (أحمد فريد، تحقيق؛ ط. 1)، دار الكتب العلمية.
- ابن المطر، ن. ب. ع. (1979). *المغرب في ترتيب المغرب* (محمود فاخوري، وعبد الحميد مختار، تحقيق؛ ط. 1)، مكتبة أسامة بن زيد.
- المنأوي، م. ع. (1410). *التوقيف على مهمات التعاريف* (محمد رضوان الداية، تحقيق؛ ط. 1)، دار الفكر المعاصر.
- ابن منظور، م. ب. م. (د.ت). *لسان العرب*، دار صادر.
- النحاس، (1409). *معاني القرآن الكريم* (محمد علي الصابوني، تحقيق؛ ط. 1)، جامعة أم القرى.
- النيسابوري، أ. ب. م. (2002). *الكشف والبيان* (الإمام أبي محمد بن عاشور، تحقيق؛ ط. 1)، دار إحياء التراث العربي.
- النيسابوري، أ. ب. م. (1996). *غرائب القرآن ورغائب الفرقان* (زكريا عميران، تحقيق؛ ط. 1)، دار الكتب العلمية.
- النيسابوري، م. ب. (1415). *إيجاز البيان عن معاني القرآن* (حنيف بن حسن القاسمي، تحقيق)، دار الغرب الإسلامي.
- الهائم المصري، أ. ب. م. (1991). *التبيان في تفسير غريب القرآن* (فتحي أنور الدابولي، تحقيق؛ ط. 1)، دار الصحابة للتراث.
- ابن هشام، ج. (1979). *أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك* (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق؛ ط. 5)، دار الجيل.
- ابن هشام، ع. (1984). *شذور الذهب في معرفة كلام العرب* (عبد الغني الدقر، تحقيق)، الشركة المتحدة للتوزيع.
- ابن كثير، إ. ب. ع. (1999). *تفسير القرآن العظيم* (سامي بن محمد سلامة، تحقيق؛ ط. 2)، دار طيبة.



Arabic References

al-Qur'ān al-Karīm.

al-Azhārī, Muḥammad ibn Aḥmad. (2001). *Tahdhib al-lughah* (Muḥammad 'Awad Mur'ib, taḥqīq; 1st ed.), Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī.

Al'strābādhy, Raḍī al-Dīn. (1311). *sharḥ al-shāfiyah* (Muḥammad Nūr wa-ākharūn, taḥqīq), Maṭba'at Hijāzī.

al-Afghānī, Sa'id. (2003). *al-Mūjaz fī Qawā'id al-lughah al-'Arabīyah*, Dār al-Fikr.

al-Ālūsī, al-'allamah Abī al-Faḍl Shihāb al-Dīn al-Sayyid Maḥmūd al-Ālūsī. (N. D). *Rūḥ al-ma'ānī fī tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm wa-al-Sab' al-mathānī*, Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī.

al-Anbārī, Muḥammad ibn al-Qāsim. (1992). *al-zāhir fī ma'ānī Kalimāt al-nās* (Ḥatīm Ṣāliḥ al-Dāmin, taḥqīq; 1st ed.), Mu'assasat al-Risālah.

Abū al-Barakāt, 'Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad. (2003). *al-Inṣāf fī masā'il al-khilāf bayna al-naḥwīyīn al-Baṣriyyīn wa-al-Kūfiyyīn* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn 'Abd al-Ḥamid, taḥqīq; 1st ed.), al-Maktabah al-'Aṣriyah.

al-Baghawī, al-Ḥusayn ibn Mas'ūd. (1997). *Ma'ālim al-tanzīl* (Muḥammad 'Abd Allāh al-Nimr, wa-'Uthmān Jum'ah Ḍumayriyah, wa-Sulaymān Muslim al-Ḥarsh, taḥqīq; 4th ed.), Dār Ṭaybah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.

al-Biqā'i, Ibrāhīm ibn 'Umar. (1995). *naẓm al-Durar fī tanāsuh al-āyāt wa-al-Suwar* ('Abd al-Razzāq Ghalīb al-Mahdī, taḥqīq), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.

al-Tustarī, Sahl ibn 'Abd Allāh. (1423). *tafsīr al-Tustarī* (Muḥammad Bāsil 'Uyūn al-Sūd, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.

al-Tha'ālibī, 'Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad. (N. D). *al-Jawāhir al-ḥisān fī tafsīr al-Qur'ān*, Mu'assasat al-A'lamī lil-Maṭbū'at.

al-Jurjānī, 'Abd al-Qāhir. (1987). *al-Miftāḥ fī al-ṣarf* ('Alī Tawfiq alḥamad, taḥqīq; 1st ed.), Mu'assasat al-Risālah.

al-Jawzī, 'Abd-al-Raḥmān ibn 'Alī. (1404). *Zād al-Musayyar fī 'ilm al-tafsīr* (3rd ed.). wa-al-Maktab al-Islāmī.

al-Ḥarbī, Ibrāhīm ibn Ishāq. (1405). *Gharīb al-ḥadīth* (Sulaymān Ibrāhīm Muḥammad al-'Āyid, taḥqīq; 1st ed.), Jāmi'at Umm al-Qurā.

Ibn ḥsnwn, 'Abd Allāh ibn al-Ḥusayn. (1946). *al-lughāt fī al-Qur'ān* (Ṣalāḥ al-Dīn al-Munajjid, taḥqīq; 1st ed.), Maṭba'at al-Risālah.

al-Ḥimyarī, Nashwān ibn Sa'id. (1999). *Shams al-'Ulūm wa-dawā' kalām al-'Arab min alkhwm* (Ḥusayn ibn 'Abd Allāh al-'Umarī, wmtḥr ibn 'Alī al-Iryānī, wa-Yūsuf Muḥammad 'Abd Allāh, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Fikr al-mu'āṣir.

Abū Ḥayyān, Muḥammad ibn Yūsuf. (1420). *Tafsīr al-Baḥr al-muḥīṭ* (Ṣidqī Muḥammad Jamīl, taḥqīq), Dār al-Fikr.

Ibn Durayd, Abū Bakr Muḥammad ibn al-Ḥasan. (N. D). *al-ishtiqāq* ('Abdussalām Muḥammad Ḥarūn, taḥqīq), Maktabat alkhāfiy.

al-Duwaynī, 'Uthmān ibn 'Umar. (1995). *al-Shāfiyah fī 'ilm al-Taṣrīf* (Ḥasan Aḥmad al-'Uthmān, taḥqīq; 1st ed.), al-Maktabah al-Makkīyah, Makkah al-Mukarramah.

al-Rāzī, Muḥammad ibn 'Umar. (N. D). *Mafātīḥ al-ghayb*, Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī.



- al-Rāfi‘ī, Aḥmad ibn Muḥammad. (N. D). *al-Miṣbāḥ al-munīr fī Gharīb al-sharḥ al-kabīr*, al-Maktabah al-‘Ilmiyah.
- al-Zāhid, Abū ‘Umar Muḥammad ibn ‘bdālwaḥd. (1984). *al-shrāt fī Gharīb al-lughah* (‘bdāl’wf Jabr, taḥqīq), al-Maṭba‘ah al-Waṭaniyah.
- al-Zubaydī, Muḥammad Murtaḍā al-Ḥusaynī. (N. D). *Tāj al-‘arūs min Jawāhir al-Qāmūs*, Dār al-Hidāyah.
- al-Zarkashī, Muḥammad ibn Bahādūr. (1391). *al-burhān fī ‘ulūm al-Qur’ān* (Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Ma‘rifah.
- al-Zamakhsharī, Maḥmūd ibn ‘Umar. (1407). *al-Kashshāf ‘an ḥaqā’iq ghawāmiḍ al-tanzīl wa-‘uyūn al-aqāwīl fī Wujūh al-ta’wīl*, Dār al-Kitāb al-‘Arabī.
- al-Zamakhsharī, Maḥmūd ibn ‘Umar. (1979). *Asās al-balāghah*, Dār al-Fikr.
- al-Zamakhsharī, Maḥmūd ibn ‘Umar. (1993). *al-Mufaṣṣal fī ṣan‘at al-ī‘rāb* (‘Alī Bū Mulḥīm, taḥqīq; 1st ed.), Maktabat al-Hilāl.
- al-Sijistānī, Abū Bakr Muḥammad ibn ‘Azīz. (1995). *Gharīb al-Qur’ān* (Muḥammad Adīb ‘bdālwaḥd Jamrān, taḥqīq; 1st ed.), Dār Qutaybah.
- Ibn Sallām, Abū ‘Ubayd al-Qāsim. (N. D). *lughāt al-qabā’il al-wāridah fī al-Qur’ān al-Karīm*, Multaqā ahl al-ḥadīth.
- al-Sam‘ānī, Maṣṣūr ibn Muḥammad. (1997). *Tafsīr al-Sam‘ānī, taḥqīq : Yāsir ibn Ibrāhīm, wghnym ibn ‘Abbās ibn Ghunaym*, Dār al-waṭan.
- Sībawayh, ‘Amr ibn ‘Uthmān. (N. D). *al-Kitāb* (Muḥammad ‘Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, taḥqīq) Dār al-Jil.
- al-Suyūṭī, Jalāl al-Dīn ‘Abd al-Raḥmān. (1996). *al-Itqān fī ‘ulūm al-Qur’ān* (Sa‘īd al-mandūb, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Fikr.
- al-Suyūṭī, Jalāl al-Dīn ‘Abd al-Raḥmān. (N. D). *Ham‘ al-hawāmi‘ fī sharḥ jam‘ al-jawāmi‘* (‘Abd al-Ḥamīd Hindāwī, taḥqīq), al-Maktabah al-Tawfiqiyyah.
- al-Suyūṭī, ‘Abd al-Raḥmān ibn Abī Bakr. (2003). *al-Durr al-manthūr fī al-tafsīr bi-al-ma’tḥūr*, Dār Hajar.
- al-Suyūṭī, ‘Abd al-Raḥmān. (1998). *al-Muz’hir fī ‘ulūm al-lughah* (Fu‘ād ‘Alī Maṣṣūr, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Ibn sydh, ‘Alī ibn Ismā‘īl. (2000). *al-Muḥkam wa-al-Muḥīt al-A‘ẓam* (‘Abd al-Ḥamīd Hindāwī, taḥqīq), Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- al-Shawkānī, Muḥammad ibn ‘Alī. (N. D). *Fath al-qadīr al-Jāmī‘ bayna Fannī al-riwāyah wa-al-dirāyah min ‘ilm al-tafsīr*, Dār al-Fikr.
- Ṣāfi, Maḥmūd ibn ‘Abd al-Raḥīm. (1418). *al-jadwal fī ‘rāb al-Qur’ān* (4th sed.). Dār al-Rashīd Mu‘assasat al-īmān.
- al-Ṭalqānī, Ismā‘īl ibn ‘Abbād. (1994). *al-muḥīt fī al-lughah* (al-Shaykh Muḥammad Ḥasan Āl Yāsīn, taḥqīq; 1st ed.) ‘Ālam al-Kutub.
- al-Ṭabarī, Muḥammad ibn Jarīr. (1405). *Jāmī‘ al-Bayān ‘an Ta’wīlāy al-Qur’ān*, Dār al-Fikr.
- Ibn ‘Ādil, ‘Umar ibn ‘alā. (N. D). *Tafsīr al-Lubāb*, Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Ibn ‘Ādil, ‘Umar ibn ‘Alī. (1998). *al-Lubāb fī ‘ulūm al-Kitāb* (‘Ādil Aḥmad ‘Abd al-Mawjūd, wa-‘Alī Muḥammad Mu‘awwaḍ, taḥqīq; 1st ed.) Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.



- Ibn 'Āshūr, Muḥammad al-Ṭāhir. (1984). *al-Taḥrīr wa-al-tanwīr « taḥrīr al-mā'na al-sadīd wa-tanwīr al-'aql al-jadīd min tafsīr al-Kitāb al-Majīd »*, al-Dār al-Tūnisīyah lil-Nashr.
- 'Abd-al-Qādir, Mullā Ḥuwaysh Āl Ghāzī. (1382). *bayān al-mā'ānī*, Maṭba'at al-Taraqquī.
- al-'Uṣaymī, Khālīd ibn Sa'ūd ibn Farīs. (2003). *al-qarārāt al-naḥwīyah wa-al-taṣrīfīyah li-Majma' al-lughah al-'Arabīyah bi-al-Qāhīrah, jam' an wa-dirāsāt wa-taqwīman ilā nihāyat al-dawrah al-ḥādīyah wa-al-sittīn 'ām 1995m* (1st ed.). Dār al-Tadmurīyah wa-Ibn Ḥazm.
- Al-Atwi, A. S. S. (2024). The Morphosyntactic Views of Abu Ali al-Farisi and Their Role in Guiding Quranic Readings in al-Razi's al-Tafsir al-Kabir. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(4), 460–485. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2193>
- Ibn 'Aqīl, Bahā' al-Dīn Allāh. (1985). *sharḥ Ibn 'Aqīl 'alā Alfīyat Ibn Mālik* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn 'Abd-al-Ḥamīd, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Fikr.
- Ibn 'Iyād, 'Iyād ibn Mūsā ibn 'Iyād. (N. D). *Mashāriq al-anwār 'alā ṣiḥāḥ al-Āthār*, al-Maktabah al-'atīqah wa-Dār al-Turāth.
- Ghulām alth'lb, Muḥammad ibn 'Abd al-Wāḥid. (2002). *Yāqūtāt al-Ṣirāt fī tafsīr Gharīb al-Qur'ān* (Muḥammad ibn Ya'qūb, taḥqīq), Maktabat al-'Ulūm wa-al-Ḥikam.
- Ibn Fāris, Aḥmad. (1999). *Maqāyīs al-lughah* ('Abdussalām Muḥammad Ḥārūn, taḥqīq; 1. 2), Dār al-Jīl.
- al-Farrā', Abū Zakariyā Yahyā ibn Ziyād. (N. D). *mā'ānī al-Qur'ān* (Aḥmad Yūsuf Najātī, wa-Muḥammad 'alā Najjār, w'bdāltāh Ismā'il Shalabī, taḥqīq), Dār al-Miṣrīyah lil-Ta'līf wa-al-Tarjamah.
- al-Farāhidī, al-Khalīl ibn Aḥmad. (N. D). *al-'Ayn* (Mahdī al-Makhzūmī wfāḍl al-Sāmarrā'i, taḥqīq), Dār wa-Maktabat al-Hilāl.
- al-Firūzābādī. (N. D). *Tanwīr al-miqbās min tafsīr Ibn 'Abbās*, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-Qurtubī, Muḥammad ibn Aḥmad. (1964). *tafsīr al-Qurtubī* (Aḥmad al-Baraddūnī, wa-Ibrāhīm Aṭṭafayyish, taḥqīq), Dār al-Kutub al-Miṣrīyah.
- Ibn Qutaybah al-Dīnawarī, 'Abd Allāh ibn Muslim. (N. D). *al-mā'ānī al-kabīr fī abyāt al-mā'ānī* (Sālim alkrnkwy, wa-'Abd al-Raḥmān ibn Yahyā ibn 'Alī al-Yamānī, taḥqīq), Maṭba'at Dā'irat al-Ma'ārif al-'Uthmānīyah.
- al-Qushayrī, 'Abd al-Karīm ibn Hawāzin. (N. D). *Laṭā'if al-Ishārāt* (Ibrāhīm Basyūnī, taḥqīq), al-Hay'ah al-Miṣrīyah al-'Āmmah lil-Kitāb.
- al-Qaysī, ghbrāhyn. (2022). al-binyah al-ṣarfīyah wa-al-dalāliyah fī al-maṣādir al-wāridah fī al-Qur'ān al-Karīm Bulghat Ḥimyar, *al-Majallah al-'Ilmiyah (al-Kalim)*, 7(1), 709-740.
- al-Kaffawī, Ayyūb ibn Mūsā. (N. D). *Kitāb al-Kulliyāt : Mu'jam fī al-muṣṭalaḥāt wa-al-furūq al-lughawīyah* ('Adnān Darwish, wa-Muḥammad al-Miṣrī, taḥqīq), Mu'assasat al-Risālah.
- al-Māwardī, 'Alī ibn Muḥammad. (N. D). *al-Nukat wa-al-'uyūn* (al-Sayyid ibn 'Abd al-Maqṣūd ibn 'Abd al-Raḥīm, taḥqīq), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-Mibrad, Muḥammad ibn Yazīd. (N. D). *al-Muqtaḍab* (Muḥammad 'Abd al-Khālīq 'Azīmah, taḥqīq), 'Ālam al-Kutub.



- al-Murādī, Ḥasan ibn Qāsim ibn ‘Abd Allāh. (2008). *Tawḍīḥ al-maqāṣid wa-al-masālik bi-sharḥ Alfīyat Ibn Mālik* (‘Abd al-Raḥmān ‘Alī Sulaymān, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Fikr al-‘Arabī.
- Muqātil, Abū al-Ḥasan Muqātil ibn Sulaymān. (2003). *Tafsīr Muqātil ibn Sulaymān* (Aḥmad Farīd, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.
- Ibn al-Muṭarriz, Nāṣir al-Dīn ibn ‘Abd al-Sayyid ibn ‘Alī. (1979). *al-Maghrib fī tartīb al-Mu‘arrab* (Maḥmūd Fakhūrī, w‘bdālḥmyd Mukhtār, taḥqīq; 1st ed.), Maktabat Usāmāh ibn Zayd.
- al-Munāwī, Muḥammad ‘bdāl’w. (1410). *al-Tawqīf ‘alā muḥimmāt al-ta‘ārīf* (Muḥammad Raḍwān al-Dāyah, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Fikr al-mu‘āṣir.
- Ibn manzūr, Muḥammad ibn Mukarram. (N. D). *Lisān al-‘Arab*, Dār Ṣādir.
- al-Naḥḥās. (1409). *ma‘ānī al-Qur‘ān al-Karīm* (Muḥammad ‘Alī al-Ṣābūnī, taḥqīq; 1st ed.), Jāmi‘at Umm al-Qurā.
- al-Nisābūrī, Aḥmad ibn Muḥammad. (2002). *al-kashf wa-al-bayān* (al-Imām Abī Muḥammad ibn ‘Āshūr, taḥqīq; 1st ed.), Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.
- al-Nisābūrī, al-Ḥasan ibn Muḥammad ibn Ḥusayn. (1996). *Gharā’ib al-Qur‘ān wa-ragḥā’ib al-Furqān* (Zakariyā ‘myrān, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.
- al-Nisābūrī, Maḥmūd ibn Abī al-Ḥasan. (1415). *ījāz al-Bayān ‘an ma‘ānī al-Qur‘ān* (Ḥanīf ibn Ḥasan al-Qāsimī, taḥqīq), Dār al-Gharb al-Islāmī.
- al-Hā’im al-Miṣrī, Shihāb al-Dīn Aḥmad ibn Muḥammad. (1991). *al-Tibyān fī tafsīr Gharīb al-Qur‘ān* (Fathī Anwar aldaḥlwy, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-ṣaḥābah lil-Turāth.
- Ibn Hishām, Jamāl al-Dīn. (1979). *Awḍaḥ al-masālik ilā Alfīyat Ibn Mālik* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn ‘Abd al-Ḥamīd, taḥqīq; 5th ed.), Dār al-Jīl.
- Ibn Hishām, Allāh. (1984). *Shudhūr al-dhahab fī ma‘rifat kalām al-‘Arab* (‘Abd al-Daqr, taḥqīq), al-Sharikah al-Muttaḥidah lil-Tawzi‘.
- Ibn Kathīr, Ismā‘īl ibn ‘Umar. (1999). *tafsīr al-Qur‘ān al-‘Azīm* (Sāmī ibn Muḥammad Salāmāh, taḥqīq; 2nd ed.), Dār Taybah.





On Morphological Counterparts in Light of the Phrase: "This is More Established Than That": Phenomena and Causes

Dr. Abdul Rahman Bin Awda Al-Juhani*

Aljohania3@gmail.com

Abstract:

This research explores the phrase used by Arabic scholars: "This is more established than..." or "more established in..." as they analyze and distinguish between various morphological meanings within texts and their components. The phrase implies a comparison between two or more morphological interpretations, evaluating aspects such as proximity, strength, originality, and priority. Arabic scholars have long devoted attention to morphology, examining changes in word structures—both verbal and semantic—and identifying their locations, types, and governing rules. The study investigates key morphological phenomena, including derivation, soundness and weakness, addition of letters, plural forms, diminutives, proportion, hamza lightening, and elongation. It seeks to consolidate scattered insights into these topics while uncovering the implicit nuances in scholarly discussions. Key findings reveal the causes and rules underlying these phenomena, as well as the diverse interpretive approaches of Arabic grammarians. The phrase "more established" embodies multiple meanings, reflecting the richness and depth of Arabic morphology. This study highlights how these linguistic intricacies enhance the understanding and appreciation of Arabic's extensive vocabulary and expressive potential.

Keywords: Arabic Morphology, Morphological Phenomena, Plural, Diminutive.

* Associate Professor of Morphology and Syntax, Department of Arabic Language, College of Education and Arts, University of Tabuk, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Juhani, A. B. A. (2025). On Morphological Counterparts in Light of the Phrase: "This is More Established Than That": Phenomena and Causes, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 442-460.

© 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.



في نظائر التصريف في ضوء عبارة: "هذا أقعد من هذا": الظواهر والعلل

د. عبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ عُودَةَ الْجُبَيْني*

Aljohania3@gmail.com

الملخص:

يهدف البحث إلى تتبع قول علماء العربية: (هذا أقعد من) أو (أقعد في)، وهم يحللون، ويبينون جملة من معاني النصوص، وأفراد مكوناتها، يريدون أن هذا الوجه، أو المعنى الصرفي أقعد، أو أنفذ من ذلك، أو أولى، أو أقرب، أو أوغل، أو نحو ذلك مما يدل على أنهم يفاضلون بين معنيين صرفيين، أو أكثر. وقد اعتنى أهل العربية، وعلماءها بعلم التصريف، وبما طرأ على بنية الكلمة من تغير لفظي، أو معنوي، وفصلوا في هذا الطرء، فبينوا مواضعه، وأنواعه، وأحكامه، ونهوا، في كثير من الأحيان، على ظواهر تصريفية، بينها وبين غيرها اتفاق وقرب، أو اختلاف وبُعد، ولمَّا كان معنى هذا التنبيه، غائبة حاله في مظان اللغة، وأفراد تصنيف أهلها النحوية والصرفية، فإن هذا البحث يسعى إلى بيان هذا التنبيه، ولم شتيته، فناقشت، وشرحت ظواهر في الاشتقاق والتصريف، والصحة والاعتلال، والزيادة وحروفها، والجمع، والتصغير، والنسب، وتخفيف الهمزة، والمدة. وكان من أهم نتائج هذا البحث أنه وقف على علل تلك الظواهر، وبين معانيها التصريفية، وأحكامها، ووقف على مذاهب أهل العربية، واتجاهاتهم في التعليل والفسر، ولمح أن لقولهم: (أقعد) غير معنى، كالقرب، والأصالة، والكثرة، والأولوية، والقوة، والتمكّن، والرسوخ، وبين، كذلك، أن في معنى عنوانها، وتفسيره دلالة على جانب من ثراء العربية، وغناها في ألفاظها، وصياغة هذا الألفاظ.

الكلمات المفتاحية: الصرف العربي، الظواهر الصرفية، الجمع، التصغير.

* أستاذ النحو والصرف المشارك - قسم اللغة العربية - كلية التربية والآداب - جامعة تبوك. المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الجُبَيْني، ع. ب. ع. (2025). في نظائر التصريف في ضوء عبارة: "هذا أقعد من هذا": الظواهر والعلل، الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 7 (1): 460-442.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.

المقدمة:

مما شدني إلى معنى عنوان الدراسة، ولم ظواهر هذا المعنى، وبيانها معا بيانا دالا، أمور. من هذه الأمور أن التصريف، وفق ما قر في أذهان اللغويين، هو دراسة نفس بنية الكلمة الثابتة، وأن النحو هو دراسة أحوالها المتقلبة في التركيب، و"أن من الواجب، على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف؛ لأن معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حاله المتنقلة" (ابن جني، 1954: 4/3).

ومن هذه الأمور، أيضا، وفق ما ظهر لي، لطف معنى العنوان ودقته، وأن أحدا من القدماء، أو المحدثين لم يعرض معنى العنوان على نحو مستقل، في تأليف معين، ولم يفصل فيه، بل جاءت إشارات القدماء إلى أن (كذا أقعد من كذا في كذا) في تأليفهم، وأفراد مصنفاتهم اللغوية جاءت شتى، متناثرة، متباعدة، لا ينتظمها سلك، ولا يتحصل من مقاصدهم منها، وهي على هذه الحال، مراد دال على هذه العلة، التي فاء إليها علماء العربية، وعلماءها من أجل تفسير كثير من معاني التصريف، وأحكامها؛ لذا كانت هذه الدراسة، التي سعت إلى لم منثور ما اتصل بهذه الإشارة، وجعله حصيرا لها.

وعليه، ووفق السابق، فلا رب أن في هذا الحصر كشفا، وبيانا بينا، ظهر لدى أهل العربية، إذ وقفوا على بعض بنى ألفاظ العربية الموضوعية، يحللونها، ويلاحظون التغيير الذي وقع، أو أوقع فيها؛ إما لتخفيف ثقل لفظها، وإما لتحويل معناها بإضافة معنى آخر فيها. ولا رب، أيضا، في أن جلاء معنى عنوان هذه الدراسة من خلال شرح أفراد مباحثها يكشف عن ثراء العربية، وغناها في ألفاظها، وفي توجيه أحكامها، ومعانيها التصريفية.

كما لا يخفى على المختص، أن أفضل المناهج العلمية في درس أفرادها هو استقصاء هذه الأفراد، واستقصاء أقوال أهل العربية فيها، ما كان في ذلك مكنة، ووصف هذه الأقوال وصفا دالا، للوقوف على عللهم في التفسير، والشرح والتوضيح. وقد اعتمدت الدراسة في جلاء معناها على جملة من كتب النحو والصرف واللغة، مما جاء فيه لفظة (أقعد) بوجه عام، وذلك كثير، أو ما في معناها، أعني عبارة (أوغل)، التي هي بمعنى (أقعد)، وهو نزر قليل جدا. وقد أثرت الدراسة سوق مباحثها بالنظر إلى موضوعات علم التصريف في الكتب المتخصصة، ثم ضمت المتشابه بعضها إلى بعض ما أمكن.

- وأفراد الدراسة أربعة عشر مبحثًا، هي:
- الاشتقاق أقعد في اللغة من التصريف.
- كلما كان الاسم في شبه الحروف أقعد كان من الاشتقاق والتصريف أبعد.
- الاسم أقعد في الصحة وأبعد من الاعتلال من الفعل.
- الفعل أقعد في الزوائد من الاسم.
- الألف أقعد في باب الزيادة من الهمزة.
- النون أقعد في المطاوعة من التاء.
- تضعيف عين الكلمة للمبالغة أقعد من تضعيف لامها.
- لام الكلمة أقعد في الإعلال من عينها.
- ميم اسم المفعول أقعد في الدلالة عليه من الواو.
- الاسم أقعد في التكسير على فُعال من الصفة.
- فعلان الذي مؤنثه فعلى أقعد في الصفة وأشبه بالفعل والزيادة فيه واجبة.

- ياء النسبة أقعد من ياء الإضافة في الجزئية فيما وصلت به.
- تخفيف همزة رؤيا واوا وتحويلها إلى (ريا) يجعلها أقعد في باب ما أصل عينه ياء وأصله الهمزة.
- الألف أقعد في المد من الواو والياء.

وهذا بيان بهذه المباحث:

المبحث الأول: الاشتقاق أقعد في اللغة من التصريف

يتصل معنى هذه المباحثة ببيان الفرق بين التصريف والاشتقاق، وأيهما أقعد من الآخر في اللغة؟ ومعنى أن الاشتقاق أقعد في اللغة من التصريف يَبَيِّنُه ابن جني. فذكر ابتداء أن بين التصريف والاشتقاق اتصالا شديدا، ونسبا قريبا. ووجه هذا النسب والقرب يكمن في أن التصريف أن تصرف الكلمة على وجوه كثيرة، فتبني منها أبنية شتى، فإذا أردت مثال جعفر، وقَمَطَر، ودرهم، وظَرْف، وغير ذلك، قلت على التوالي: ضَرَبْتُ، وضَرَبْتُ، وكذلك الاشتقاق، الذي هو أن تعمد إلى المصدر، فتشتق منه بني: الفعل الماضي: ضرب، والمضارع: يضرب، واسم الفاعل: ضارب، ونحو ذلك مما فيه أصول المصدر. ثم أشار ابن جني إلى أن التصريف وسيط بين النحو واللغة يتجاذبان، وأنه أقرب إلى النحو من الاشتقاق؛ لأنك لا تكاد تجد كتابا في النحو إلا وفي آخره مباحث التصريف، ثم أشار إلى أن الاشتقاق أقعد في اللغة من التصريف؛ لأن الاشتقاق إنما يمر بك في كتب النحو منه ألفاظ مشردة، لا يكاد يعقد لها باب في كتب النحو، ثم ذكر ابن جني أن التصريف هو دراسة نفس بنية الكلمة الثابتة، وأن النحو دراسة أحوالها المتقلبة في النص، من حيث بيان حركة آخرها نظرا للعامل قبلها، وأنت لا تعرض، أو تناقش باقي الكلمة. وبني ابن جني على ما تقدم أن "من الواجب على من أراد معرفة النحو أن يبدأ بمعرفة التصريف؛ لأن معرفة ذات الشيء الثابتة ينبغي أن يكون أصلا لمعرفة حاله المتقلبة" (ابن جني، 1954: 4/3).

ومن النافع أن أذكر أن ابن عصفور قسم التصريف قسمين، وبين ما يدخله، وما لا يدخله: فمن حيث قسيمي التصريف ذكر أن الأول منهما هو أن تبني من الكلمة أبنية مختلفة، لضروب من المعاني، نحو: ضرب، وضرب، وتضرب، وتضارب، واضطراب، وذكر أن من هذا القسم اختلاف صيغة الاسم للمعاني التي تعتوره من التصغير والتكسير، نحو: زُيْد، وزُيُود، وأن هذا النحو من التصريف جرت عادة النحويين أن يذكره، مع ما ليس بتصريف.

والقسم الثاني من قسيمي التصريف: تغيير الكلمة عن أصلها، من غير أن يضيف هذا التغيير معنى طارئا على الكلمة، كتغييرهم قول إلى قال، وهذا التغيير منحصر في حذف أحد أصول الكلمة، كعدة، وفي الإعلال بالقلب أو التسكين، وفي الإبدال مع بيان حروف البديل والقلب، وأماكن الإبدال والقلب، وبيان ما يحذف من الحروف، وأين يجوز ولا يجوز نقل الحركة إلى الحرف، فإذا بُيِّنَ هذا كله فقد أتى على جملة التصريف.

وأما ما يدخل التصريف، وما لا يدخله، فما لا يدخله أربعة أشياء، هي: الاسم الأعجمي؛ لأنه منقول من لغة أخرى، حكمها ليس كحكم العربية، واسم الصوت (كغاق)، وأسمم، لأنه حكاية ما يصوت به، وليس له أصل معلوم، والشيء الثالث الحرف، والرابع الاسم المتوغل في البناء؛ لأنه لافتقاره بمنزلة جزء من الكلمة التي تدخل عليه. فكما أن جزء الكلمة، الذي هو حرف الهجاء، لا يدخله تصريف، فكذلك ما هو بمنزلته، وأما ما لا يخلو التصريف منه، فما عدا ما ذكر، من الأسماء العربية والأفعال (ابن عصفور، 1966، ص 33-36).

المبحث الثاني: الاسم أقعد في الصحة، و أبعد من الاعتلال من الفعل

الاعتلال، ويعرف، أيضا، بالصرف، أو التصريف - مصطلح يطلقه أهل اللغة على درس التغيير الذي يطرا على بني الكلم فرادي. ويقصد بهذا التغيير؛ إما تخفيف لفظ البنية، وإما إكسابها معنى فرعيا جديدا. ولما كان ميدان الاعتلال، أو التصريف درس التغيير الذي يلحق بني الكلمات، خرج من ميدانه كل كلمة لا يطرا على بنيتها تغيير، كالاسم المبني، والفعل الجامد، والحرف.

ووفق السابق بيانه، أذكر مرة أخرى بأن من ميدان علم الصرف الفعل المتصرف، والاسم المعرب، وأنها يلحقهما ضروب كثيرة من التغيير. ولكن أيهما يلحقه التغيير أكثر، أو أيهما أقعد في الصحة، وأبعد من الاعتلال؟ أو العكس: أيهما أقعد في الاعتلال، وأبعد من الصحة؟

الجواب بيّنه ابن جني (1954) حين درس ما بين الأسماء والأفعال من تقارب، فذكر أن الأسماء لا تثبت، ولا تقر على حال واحدة، بل يدخلها الحذف، والتصغير، والتكسير، والترخيم، والنسب، ثم أشار إلى أن الأسماء، وإن غُيّرت، "فهي- لقوتها، وتمكنها، وأنها الأول، وهي مستغنية عن الأفعال- أثبت من الأفعال، وهي في الصحة أقعد، والاعتلال منها أبعد"، ثم بيّن التناسب، والتقارب بين الأسماء والأفعال، فأعلم أن الفعل ثاب للاسم، وأنه أضعف منه، ولكنه أقوى من الحرف، وأن الاسم قد يكون خيرا، كما يكون الفعل خيرا، نحو: زيد أبوك، وزيد قام، وأن كل واحد منهما يدخله التصريف والاشتقاق (ابن جني، 57/1).

وأشار ابن جني (1999) إلى معنى هذه المباحة، وفق عناونها، حين تحدث عما يُمال من البنى، سواء أكانت البنية اسما، أم فعلا، وفيها حرف استعلاء، فبين معللا أن "حروف الاستعلاء لا تمنع الإمالة في الفعل؛ إنما تمنع منها في الاسم، نحو: طالب وظالم، فأما في الفعل، فلا. ألا تراه كيف أمالوا طغى وقضى، وهناك حرفان مستعليان مفتوحان؟ وسبب ذلك إيغال الأفعال في الاعتلال، وأنها أقعد فيه من الأسماء" (ابن جني، 206/1).

وناقش المبرد إمالة (فاعل)، مما اشتمل على حرف استعلاء، فبين ابتداء حروف الاستعلاء وأنها سبعة، هي: الصاد، والضاد، والطاء، والظاء، والألف، والغين (الأسترباذي، 2004: 14/33)، ثم بين معنى الإمالة، وهو: "أن تقرب الحرف مما يشاكله من كسرة أو ياء، فإن كان الذي يشاكل الحرف غير ذلك، ملت بالحرف إليه"، ثم بيّن أن حروف الاستعلاء إذا كن في موضع الفاءات والعينات واللامات من فاعل، منعت الإمالة، فإذا كن فاءات، فلقربها، وإذا كن عينات، أو لامات، فهن بعد الألف، وأنها بعد الألف أمتنع من الإمالة، إلا أن يكون بين الألف والحرف المستعلي حرف، والحرف المستعلي مُتَقَدِّم مكسور، فإن الإمالة تحسن، نحو: قِفَاف، وصِفَاف؛ لأن الكسرة أدنى إلى الألف من المستعلي، وعدم الإمالة، هاهنا حسن جدا، والإمالة أحسن (المبرد، د.ت: 46/3، 47، والعكبري، 1995: 452/2).

وفي موضع لاحق من (المحتسب) أضاء ابن جني معنى: الفعل أقعد في الاعتلال من الاسم، إذ بين وجه قراءة أبي جعفر وشيبة وعيسى الهمداني وعيسى الثقفي قوله تعالى: {مَا زَكَ مِنْكُمْ مِنْ أَحَدٍ} [النور: 21] بإمالة الألف من {زكا}، على الرغم من أن أصلها واو، وأن وجه ذلك أنه فعل والأفعال أقعد في الاعتلال من الأسماء، من حيث كانت كثيرة التصريف، وله وضعت، والإمالة ضرب من التصريف، ثم ذكر أن البنية لو كانت اسما، وأصل ألفها واو، نحو: العفا، والسنا، لم تحسن إمالتها، حُسِنَها في الفعل (ابن جني، 1999: 205/2).

وذكر ابن مجاهد الآية، وأن حمزة والكسائي اتفقا على ترك الإمالة في الآية (ابن مجاهد، 1400، ص 147)، وذكرها أيضا، ابن الجزري، وقال: "واتفقوا على {مَا زَكَ مِنْكُمْ} بفتح الزاي، وتخفيف الكاف"، واستثنى زوحا، إذ روي عنه "ضَم الزاي وَكُسِر الكَافِ مُشَدَّدَةً"، وأنه "انْفَرَدَ بِذَلِكَ" (ابن الجزري، د.ت: 331/2).

المبحث الثالث: كلما كان الاسم في شبه الحروف أقعد، كان من الاشتقاق والتصريف أبعد

ذكر النحاة في المبنيات الحروف، والأسماء غير المتمكنة، وحصروها في سبعة، هي: أسماء الأفعال، والضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وبعض أسماء الشرط، وأسماء الإستيفام، وبعض الظروف. وذكر ابن هشام أنه شرح المبنيات، أي: الحروف، وقدمها على غيرها من الأسماء غير المتمكنة السبعة؛ لأن الحروف "أقعد في باب البناء" (ابن هشام، د.ت، ص 149، 150).

ووجه ما ذكره ابن هشام العلة فيه أن الحروف كلها مبنية، وأن البناء أصل فيها. وكان ابن مالك قبل ابن هشام قد أضاء معنى أمكنية الحرف في البناء من غيره، إذ قال: "الحرف أمكن في عدم الإعراب من الفعل؛ لأن من الأفعال ما يعرب، وليس من الحروف ما يعرب" (ابن مالك، 1990: 37/1).

ويتصل بما سبق، مما تعلق بأن الحرف أقعد من غيره في البناء، تصريف الاسم المبني واشتقاقه، وأن ذلك متلبس بمعنى (أقعد) الملمع إليه.

أقول: يتجاذب هذا المعنى علماء النحو والصرف. أما صلته في النحو، فمن حيث النظر إلى حال الكلمة في التركيب، وأن المبني بني لمشايمته الحرف، وأن حركة آخره لا تتأثر بما دخل عليه من العوامل، وأما صلته بالتصريف، فمن جهتين: الأولى من حيث كون بعض الأسماء المبنية جاء مشتقا، من مثل: (قط)، وأنه مشتق من: قطط، بمعنى قطعت؛ لأن قولك: ما فعلته قط، معناه: ما فعلته فيما انقطع، ومضى من عمرك؛ والجهة الثانية من حيث وقوع بعض المبنيات من مثل: ذا، والذي مصغرا، أو مستعملا استعمال المنصرف، ولكن مثل هذه الأسماء المبنية المشتقة، أو المستعملة استعمال المتصرف قليل، وليس بالكثير، والعلة في قلتها أن الاسم كلما كان "في شبه الحروف أقعد، كان من الاشتقاق والتصريف أبعد" (ابن جني، 1954: 9/1).

وأخذ ابن عصفور كلام ابن جني، من غير أن يعزوه إليه، غير أنه استبدل لفظ (أقرب) بلفظ (أقعد)، فقال: "... وكما كان الاسم من شبه الحرف أقرب كان من التصريف أبعد" (ابن عصفور، 1966، ص 35).

ومهما يكن الأمر، فمما يشبه الاسم الحرف سبب موجب لبنائه، ومنعه الإعراب. قال الرضي: "... وإما مبني لوجود المانع من الإعراب، مع حصول موجب، وذلك المانع: مشابهة الحرف" (الأسترباذي، د.ت: 2/2)؛ لأن الأصل في الأسماء الإعراب، وعليه، فكلما كان الاسم في شبه الحرف أبعد، كان من الاشتقاق، والتصريف أقرب.

المبحث الرابع: الفعل أقعد في الزوائد من الاسم

ملخص معنى هذه المباحثة أن الزيادة بابها الأفعال، وأنها إذا دخلت الأسماء، فإنها؛ إما دخلت لقوة الاسم على الفعل، وإما لشبه الاسم بالفعل.

ففي أثناء بيانه الفرق بين الاسم والفعل من حيث أصل بنيتهما، بين ابن جني أن من الأسماء ما يكون على خمسة أحرف أصول (ابن الحاجب، 2010، ص 59)، لا زيادة فيها عليها، لأن الخمسة عندهم غاية الأصول، فلا تحتل غاية الزيادات (ابن جني، 1954، 51/1)، وأن ذلك لا يكون في الفعل؛ لأن الاسم أقوى من الفعل، ففعلوا له على الفعل فضيلة، لقوته، واستغنائه عن الفعل، وحاجة الفعل إلى الاسم، ثم أصل أنه "لا يكون فعل من بنات الخمسة البتة"؛ لأن الزوائد تلزمه لتأدية المعاني، كحروف المضارعة، وتاء المطاوعة في نحو: تدرج، وهمزة الوصل، والنون في نحو: احرنجم، فلما كان مثل هذه الزوائد يلزم الفعل، لم يأت فعل على خمسة أصول، كراهة أن يطول الفعل بأصوله، وبهذه الزيادات.

فإن قيل: إنه قد جاءت أسماء خماسية، وفيها زوائد من مثل: عَنَدَلِيْب، وَعَضْرَفُوط، وَقَبْعَرَى ونحوها، فألحقوها الزوائد وهي خماسية؛ قيل: إن "الأفعال أقعد في الزوائد من الأسماء؛ لأنها تنقلها من حال إلى حال"؛ أي: أن الزائد على الأصل بابها الفعل، وأن الفعل أحق من الاسم في الزيادة عليه، ويدل على أن الزيادة بابها الفعل أمور؛ منها أن الصفة المشبهة بالفعل من مثل: غضبان وعطشان إنما لحقهما ألف ونون زائدتان؛ لشبههما بالفعل، وقربهما منه، بناء على أن الزيادة بالفعل، وما شابهه أحق.

ومنها أن ما اجتمع في أوله زيادتان من الأسماء، تراه "جاريا على الفعل، نحو: مُنْطَلَق، ومُسْتَخْرَج، فلولوا أنهم جاريان على الفعل الذي هو أحق بالزيادة، لما جاز وقوع زائدين في أولهما، وكذلك ما أشبههما من أسماء الفاعلين، والمفعولين،

والمصادر، والأمكنة"، وأما ما جاء من الأسماء الخماسية، واحتمل زوائد، فالعلة في ذلك قوة الأسماء، كما أن الزوائد لا تتمكن، وتكثر في الأسماء، كما تتمكن، وتكثر في الأفعال، فكأن الزيادة إذا أدخلت في الأسماء، لا يعبأ بها. ووفق ما سبق، فإن الفعل في الزوائد أقعد من الاسم (ابن جني: 1954، 30.28/1).

وذهب إلى معنى ما نحن فيه جماعة من أهل اللغة، منهم ابن يعيش (2001)، وابن إياز (2002)، وأن الفعل أحق بالزيادة من الاسم، حين وضحا أن النون من حروف الزيادة، وأن من مواضعها التي يكثر أن تزداد فيها أن تقع آخرًا بعد ألف زائدة، من مثل: عطشان، ومزوان. وألما إلى أن الأصل في هذه النون أن تلحق الصفات، من باب إعلان فعل؛ "لأن الصفات بالزيادة أولى، لشبهها بالأفعال، والأفعال أقعد في الزيادة من الأسماء لتصرفها"، وأما الأعلام من مثل: مروان، فمحمولة على الصفة في ذلك.

ومهم، كذلك، الشاطبي، الذي أشار إلى أن الفعل أقعد في الزيادة من الاسم، وإلى انحطاط درجة الأفعال، وقوة الأسماء؛ ولذلك كان للأسماء فضيلة على الأفعال من حيث استغناؤها عن الأفعال، وحاجة الأفعال إلى الإسناد إليها، وحطوا الأفعال درجة عنها، ثم أشار إلى "أن الأفعال لم تكن على خمسة أحرف كلها أصول؛ لأن الزوائد تلزمها للمعاني، كحروف المضارعة وتاء المطاوعة في تدحرج، وهمزة الوصل والنون في احرنجم؛ لذا كرهوا أن تكون خماسية؛ لئلا تطول بالزوائد، وأما ما جاء من الأسماء الخماسية، وألحق الزوائد، من مثل: عندليب وعَصْرَفُوط وقبعثرى، فلقوتها؛ لأن الأفعال أقعد في الزوائد من الأسماء؛ لأن الزوائد في الأفعال تنقلها من حال إلى حال، وليس الأمر كذلك في الأسماء (الشاطبي، 2007: 281/8).

وقريب من مقصد هذه المباحثة أن ابن جني (د.ت)، حين وقف على قيمة الزوائد، ومعناها في أول الكلمة، اسما كانت، أم فعلا؛ بين، ابتداء، أن أصل الزيادة في أول الكلمة إنما هو للفعل، وهي حروف المضارعة، في: أفعِل، ونفعل، ويفعل، وتفعِل، وأن هذه الزيادة أولا مكينة في الدلالة على المعنى، وأن الذي يدل على تمكّنها، إذا وقعت أولا، تركبهم صرف أحمد وأرمل، وتنضب ونرجس معارف؛ "لأن هذه الزوائد في أوائل الأسماء وقعت موقع ما هو أقعد منها في ذلك الموضع، وهي حروف المضارعة. فضارع أحمد: أركب، وتنضب: تقتل، ونرجس: تضرب، فحمل زوائد الأسماء في هذا على أحكام زوائد الأفعال دلالة على أن الزيادة في أوئل الكلم إنما بابها الفعل"، فمنعت هذه الأسماء من الصرف لكون كل واحد منها على وزن الفعل.

وكان ابن جني، في موضع سابق في (الخصائص)، قد قارن بين القياس المعنوي والقياس اللفظي، وأنها فاشيان في اللغة، وأن أقواهما وأوسعهما هو القياس المعنوي، مستدلا بأن العلل المانعة من الصرف تسع علل، ثمان منها معنوية، كالتعريف والوصف والعدل والتأنيث وغير ذلك، وواحدة فقط لفظية، وهي شبه الفعل لفظاً، نحو: أحمد وتنضب (ابن جني، د.ت: 110/1). وهو بهذا يضعف الزيادة في أول ما كان في الأصل فعلا، وصار بعد النقل اسما.

المبحث الخامس: الألف أقعد في باب الزيادة من الهمزة

حدد أهل العربية حروف الزيادة، ويجمعها قولك: سألتهمونها، واليَوْم تنساه (الرماني، د.ت، ص 55)، ولم يأتنا سهو، ويا أومس هل نمت، وهوبت السمان (العكبري 1995: 221/2)، ويا هؤل استنم (الحري، 2005، ص 62). وقد فرق أهل العربية، ووازنوا بينها، وبينوا أحكامها، ومواضع زياداتها.

ومن هذه الحروف الهمزة والألف. فالهمزة تزداد أولا، والشيء "الذي هي فيه عدده أربعة أحرف بها، فصاعدا... إلا أن يجيء أمر يوضح أنها من نفس الحرف، وذلك نحو أفكل، وأيدع" (ابن جني: 1954، 99/1).

وأما الألف فذكر ابن الأثير أنها لا تزداد أولا، وتزداد في غير هذا الموضع؛ "لأنها لا تكون إلا ساكنة، والساكن لا يبتدأ به، وإذا لم تكن أولا، وكانت ثانية، أو ثالثة، أو رابعة، أو خامسة، أو سادسة، في اسم أو فعل، ومعها ثلاثة أحرف أصول

فصاعدا، فلا تكون إلا زائدة، من مثل: ضارب، وسلام، وسكري، وحيارى، وقيعثرى، واحرنجام. والحكم بزيادتها، هاهنا، مشروط بعد قيام دليل على انقلابها من حرف أصلي، وذكر، أيضا، أن الألف "أقعد في باب الزيادة من الهمزة" (ابن الأثير، 1420: 499/2).

ويرتأي لي أن وجه قعود الألف وأفضليتها على الهمزة في الزيادة يكمن في خفة الألف، وثقل الهمزة، وفي أن مواضع زيادة الهمزة قليلة بالنسبة لمواضع زيادة الألف. فأما الهمزة، فمواضع زيادتها أقل، فتقع زائدة زيادة كثيرة في أول الكلمة لمعان متعددة (الحلواني، د.ت، ص 60، 61، البخاراني، 2024)، وتقع زائدة حشوا، ثانية، كقولهم: شَأْمَلٌ للريح، وثالثة ما بين العين واللام، نحو: شَمَالٌ، لغة في شَأْمَل (الزمخشري، 1993، ص 310، وابن يعيش، 2001: 162/4).

وذكر العكبري أنه لا يحكم بزيادتها حشوا إلا بدليل، كما أنها لا تقع زائدة طرفا، لأن "الزيادة في الحشو، والطرف تكون لمعنى، نحو التَّصْغِير والتَّكْسِير والمِدِّ والتَّأْنِيث، وَلَيْسَتْ الهمزة من حروف هَذِهِ المعاني، بخلاف زيادتها أولاً، فإنها تأتي لمعنى، وهو المبالغة والتعديّة وَمَا أَشْبَهَهَا. فَإِنْ وَجَدْتَهَا حَشْوًا أَوْ طَرَفًا فَاحْكُم بِأَصَالَتِهَا إِلَّا أَنْ يَصَحَّ دَلِيلٌ عَلَى زِيَادَتِهَا" (العكبري، 1995: 241/2).

وأما الألف، فتقع زائدة في ستّة مواضع: في أول الكلمة، وثانيتها، وثالثتها، ورابعها، وخامسها، وسادسها، على أن يكون معها ثلاثة أصول، فأكثر، وألا يقوم دليل على أنها منقلبة عن أصل. إذن فكثرة مواضع استعمالها زائدة مَكْمَن تفوقها على الهمزة.

ولعله من النافع الإشارة إلى أن الواو، كالألف تزداد في غير موضع، فتزداد ثانية، وثالثة، ورابعة، وخامسة، ولا تتجاوز ذلك، نحو: كَوْتَرٌ، وعجوز، وزنبور، وقلنسوة، كما أنها كالألف لا تقع زائدة في أول الكلمة. وقد بينا علة امتناع زيادة الألف أولاً، وهي أنها ساكنة، والعرب لا تبدأ بساكن.

وأما علة امتناع زيادة الواو في أول الكلمة، فالأمرين: الأول: أنها لو زيدت في أول الكلمة، لكانت مُعْرَضَةً لدخول واو العطف عليها، إذن لاجتمع واوان، فجاء في اللفظ "وؤ"، فأشبهه بباح الكلب، فلما سَمِعَ هذا في السَّمْع، استقبحوه كذلك في اللفظ، فلم يزدوها أولاً لما يُؤدِّي إليه من هذا القبح. والأمر الثاني أنها لو زيدت أولاً، "لم يخلُ أن تزداد في أول اسم، أو أول فعل، ولو زيدت في أول الاسم، والاسم مُعْرَضٌ للتَّصْغِير، فكانت تنضمُّ إلى التَّصْغِير، وإذا انضمت، اطرَّد قلبها همزة، وإذا هُمِزَتْ، جاز أن يعرض فيها لَبْسٌ؛ هل هي واؤ همزت، أو هي همزة؟ ولو زيدت في أول فعل، والفعل مُعْرَضٌ للبناء لما لم يُسَمَّ فاعله، فكانت تنضمُّ إذا بُيِي الفعل للمفعول، وِطْرِدُ همزها للزوم ضيِّها فكان يعرض فيها اللَّبْس هل هي واؤ هُمِزَتْ، أو هي همزة؟ فلما كان مُؤدَّى زيادتها أولاً إلى هذا اللَّبْس، امتنعوا منه؛ لأنَّ العرب لا تُقَرَّبُ باب لَبْسٍ" (الثمانيني، 1999، ص 234).

وعلى الرغم مما سبق فالألف عند أهل العربية أكثر فُشوا في الزيادة من الواو والياء، فقد زيدت، كما سبق توضيحه، ثانية، وثالثة، ورابعة، وخامسة، وسادسة، وزيادتها سادسة بخلاف الواو؛ "لأنها أقعد في المد، وأكثر في الاستعمال، وأخف في اللفظ" (الثمانيني، 1999، ص 235)، من الواو.

المبحث السادس: النون أقعد في المطاوعة من التاء:

يزاد في الأفعال المجردة حروف: ليؤدى بها المعاني الفرعية إلى جانب المعنى الأصلي. وما يعيننا منها في ضوء معنى هذه المباحثة ما زيد للدلالة على معنى المطاوعة، وذلك النون والتاء في الثلاثي المجرد، فالنون فيما كان على وزن انفعال، نحو: كسرت الزجاج فانكسر، والتاء فيما كان على وزن افتعل، نحو: جمعت الإبل فاجتمعت، ووزن تفاعل، نحو: أدبت الغلام فتأدب، ووزن تفاعل، نحو: باعدت فلانا فتباعدا، وفي الرباعي المجرد فيما كان على وزن تفاعل، نحو: دحرجت الحجر فتدحرج.

والمطاوعة: "أن يدل أحد الفعلين على تأثير، ويدل الآخر على قبول فاعله لذلك التأثير" (الحلواني، د.ت، ص 65، 66، القيسي، 2018). وقال ابن مالك: "تاء المطاوعة، وسميت هذه التاء تاء المطاوعة؛ لأن أكثر ما يبدأ بها مطاوع العاري منها؛ أي: دال على تأثر به، كتدحرج وتعلم وتضاعف، بالنسبة إلى: دحرج وعلم وضاعف" (ابن مالك، 1990: 447/3). إذن، فإن معنى المطاوعة يؤدي بأحد حرفي الزيادة: النون والتاء. ولكن أي الحرفين أصل في تأدية هذا المعنى؟ أو بلفظ آخر: أي الحرفين أقعد في المطاوعة، وما العلة في ذلك؟

قال ابن إياز: "واعلم أن النون أقعد في المطاوعة من التاء، والتاء محمولة عليها في ذلك؛ لأنها أختها في الزيادة، وقريبة منها في المخرج، ولشدتها طاوعت في بنات الأربعة، ولسهولة النون طاوعت في بنات الثلاثة" (ابن إياز، 2022، ص 65). فهذا النص يكشف أن النون أقعد من التاء في تأدية معنى المطاوعة؛ أي: أنها أصل في ذلك، وأن التاء فرع لها، ومحمولة عليها. ووجه الحمل أن التاء حرف زائد كالنون، وأن مخرجها قريب من مخرج النون، فمخرج النون من طرف اللسان بينه وبين ما فوق الثنايا (الزجاجي، 1985، ص 152). ومخرج التاء ما بين طرف اللسان، وأصول الثنايا (الشاطبي، 2007: 213/8)، فلما اقترب المخرجان، وقارب مخرج التاء لمخرج الواو، وكتاهما من حروف الزيادة، حملت التاء على النون، كما أن بينهما فرقا في لحاقهما زائدين أبنية الأفعال؛ فلكون التاء صوتا شديدا، طاوعت، أيضا، في الرباعي المجرد، نحو: سويته فاستوى، وقربت البعداء فاقتربوا؛ ولكون النون صوتا سهلا، بين الشديد والرخو، اقتصرت المطاوعة فيه على الأفعال الثلاثية المزينة بحرفين. ولا ريب في أن الثلاثي أخف من الرباعي نطقا.

وذهب المبرد -ضمننا- إلى أن النون أصل في باب المطاوعة، وأن التاء فرعها، حين ذكر أن الفعل المجرد، أو وفق عبارته: بغير زيادة، وقع مطاوعه على انفعال، وأن افتعل يدخل عليه، إلا أن الباب انفعال. وذا قوله: "هَذَا بَابُ أَفْعَالِ المطاوعة من الْأَفْعَالِ الَّتِي فِيهَا الزَّوَائِدُ مِنَ الثَّلَاثَةِ، وَالْأَفْعَالِ الَّتِي لَا زَوَائِدَ فِيهَا مِنْهَا. وَأَفْعَالِ المطاوعة أَفْعَالٌ لَا تَتَعَدَّى إِلَى مَفْعُولٍ؛ لِأَنَّهَا إِخْبَارٌ عَمَّا تَرِيدُهُ مِنْ فَاعِلِهَا، فَإِذَا كَانَ الْفِعْلُ بِغَيْرِ زِيَادَةٍ، فَمِطَاوَعُهُ يَقَعُ عَلَى انْفِعَالٍ، وَقَدْ يَدْخُلُ عَلَيْهِ انْفِعَالٌ، إِلَّا أَنَّ الْبَابَ انْفِعَالٌ، وَذَلِكَ قَوْلُكَ: كَسَرْتَهُ فَاَنْكَسَرَ" (المبرد، د.ت: 104/2).

ومعنى قوله: "إِلَّا أَنَّ الْبَابَ انْفِعَالٌ"، أَنَّ صِيغَةَ انْفِعَالٍ لَيْسَ لَهَا إِلَّا مَعْنَى المطاوعة فقط. وقال الحلواني: "معاني انفعال: ليس لهذه الصيغة في العربية إلا معنى واحد، هو المطاوعة، وتؤدي في العربية معنى الفعل المبني للمجهول". فاختصاص هذه الصيغة التي فيها النون بالمطاوعة فيه دلالة على أن النون أقعد من التاء في هذا المعنى.

المبحث السابع: تضعيف عين الكلمة للمبالغة أقعد من تضعيف لامها

مظاهر المبالغة، وطرق تأديتها في العربية، وافرة متنوعة. ويعيننا منها وفق مقصد عنوان هذه الدراسة، تضعيف بعض أصول الكلمة.

وقد وقف على هذه الطريقة ابن جني وشرحها، فبين أن العرب ضاعفت لام الكلمة، كما ضاعفت عينها للمبالغة، نحو: عَتَلٌ، غير أنه ذكر أن الأصل في إفادة المبالغة إنما هو للعين؛ لأن "العين أقعد في ذلك من اللام": أي: أن العين أقوى من اللام في إفادة معنى المبالغة.

واستدل ابن جني لكون العين أقعد في المبالغة من اللام، وأقوى بأن الفعل، الذي هو موضع للمعاني، لا يضعف، ولا يؤكد تضعيفه إلا بالعين، ثم ألمع إلى أن نحو: اقعنسس واسحنكس مما ضعف، وكرر لامة، ليس الغرض فيه التوكيد والتكرير، وإنما ضعف للإلحاق، فهو محض صناعة، وأما تكرير العين، وتضعيفها، فهو طريق معنوية؛ لذا تراهم حين يريدون إفادة المعنى، لجأوا إلى الطريق المعنوية، وتحاموا طريق الصناعة والإلحاق فيه، فقالوا: قَطَعُ تقطيعاً، كما أنهم لم يجيئوا بمصدر قطع على مثال فعللة، فيقولوا: قَطَعَةً (قَطْعَةً)، كما قالوا في الملحق: بيطر بيطرة (ابن جني، د.ت: 158/2).

ووجه تحاميم طريقة الإلحاق أن الإلحاق ليس الغرض منه إلا إتباع لفظٍ للفظٍ ليس غير، نحو: واو جَهْوَر، فقد دخلت لإلحاق بناء جهر الثلاثي، ببناء دحرج الرباعي. فهو بذلك شيءٌ يخص لفظَ البناء من دون أن يُحدث معنى فيه (ابن يعيش، 2001: 433/4).

وأخذ ابن سيده (2000) كلام ابن جني عن تضعيف العين فقط، وترك تضعيف اللام، فذكر أن تضعيف العين لا يكون للإلحاق؛ محتجا بأن أصل تضعيف العين إنما يكون للفعل، نحو: قَطَعَ وكَسَّر، وأنه في الفعل مفيد لمعنى التكثر، وكذلك هو في كثير من الأسماء مفيد لمعنى التكثر، نحو: سَكَّير، وشرَّاب، وقَطَّاع؛ ولذا لم تجعل العرب التضعيف للإلحاق؛ لأن الإلحاق صناعة لفظية لا معنوية، وبنى على ذلك "أن العناية بمفيد المعنى عند العرب أقوى من العناية بالمالحق؛ لأن صناعة الإلحاق لفظية، لا معنوية". فكما ترى فإنه استبدل بعبارة (أقعد) (أقوى)، واستبدل بحديث القوة عن تضعيف العين الحديث عن صناعة المعنى والإلحاق (73/6).

ووقف على زيادة التضعيف، أيضا، العكبري، فذكر أن الزيادة على الأصل ضربان: زيادة من جنس الأصل، وزيادة من غير جنسه، وأن التي من جنس الأصل هي تضعيف العين واللام، والتي من غير الجنس عشرة أحرف مجموعة في قولك: في لم يأتنا سهو، وفي: اليوم نساها، وفي: سألتمونها، وفي: اسلمتونها، وفي: يا أوس هل نمت، وفي: هويت السمان (العكبري، 1995: 221/2). ولم يبين العكبري أن تضعيف العين واللام يقع لتأدية معنى المبالغة.

ومن طريف ما يتصل بتضعيف عين الفعل أن المصدر منه يحذف منه أحد حرفي التضعيف، ويعوض منه ياء، نحو: علّم تعليما، وموئل هذا الحذف والتعويض، يحذف فاء المصدر والتعويض منها بالهاء، من نحو: وعد عدة (ناظر الجيش، 1428: 1813/4).

المبحث الثامن: لام الكلمة أقعد في الإعلال من عينا

شرح هذا المبحث، وإيضاحه نأخذه من الفارسي، إذ أوضح، ابتداء أن الإعلال تغيير، وأن التغيير يلحق عين البنية، ويلحق لامها، ولكن "اللام يلحقه التغيير أكثر، لما يُحذف فيه من حركات الإعراب، فإذا لحقه التغيير أكثر، كان في الإعلال أقعد"؛ لأن الإعلال تغيير، وأن العين لا يلحقه من الإعلال ما يلحق اللام، معللا ذلك بأن هذه الحركات لا تعتقب على العين اعتقابها على اللام، واستدل لذلك، وأن لامات البنية أضعف من عيناتها، بأن اللامات عُذلت بالحركات، فحُذِفَتْ، كما حذفت من نحو: لم يَغُرْ، ولم يَزْم، والحركة أضعف من الحروف؛ لذا فما عُذِل بالحركة، وهو اللام، يجب أن يكون ضعيفا مثل الحركة، وحرف العلة الواو إذا كان عينا، لم يُعْذَل بالحركة، بل يحذف، كما تحذف اللام، ثم أشار إلى أن حرف العلة عينا، كان أو واو يحذف لالتقاء الساكنين، في مثل: قل، وهو يرمي القوم (الفارسي، 1990: 324/3).

وثبت ابن جني هذا التأصيل في (الخصائص)، حين عقد له بابا، سماه "باب في أضعف المعتلين"، فأعلم فيه أن اللام أضعف من العين، مستدلا بوجوه، منها تكسير فاعل معتل اللام، وأنه يأتي على بناء يخالف تكسير فاعل صحيح اللام، فمعتل اللام تكسيه على بناء فَعْلَة، مثل: قاضي وقضاة، وغازٍ وغزاة، وساعٍ وسعاة، وصحيحها تكسيه على بناء فَعْلَة، مثل: كافر وكفرة، وبار وبررة.

ثم ذكر أن تكسير فاعل معتل العين يأتي مأتى الصحيح على فَعْلَة، نحو: حائك وحَوَكة، وخائن وخَوَنة، وخانة، وباعةٍ (ناظر الجيش، 1428: 4797/9)، ثم ألمع إلى أن معتل العين، قد يأتي، كذلك، على بناء يخالف صحيح العين، وذلك البناء هو فيعل، فقد قالوا: سيد، وقالوا: صَبْرَف، وأن وجه ذلك ليس ضعف العين بالنظر إلى اللام، وإنما وجهه إجراؤهم العين في الاعتلال مجرى اللام، وأنهم "خصوصها بالبناء الذي لا يوجد في الصحيح" (ابن جني، د.ت: 486/2: 487).

ومن طريف ما يتصل بتكسير فاعل على فَعْلَةٍ، مما كان صحيح اللام، ومضعفها، أنه لم يأت منه في لغة العرب "إلا شاب وشببة، وبار وبررة، وعاق وعققة، وإن كان جمع فاعل على فعلة قياسا مطردا، كحافد وحفدة: الخدمة، وظالم وظلمة، وكاتب وكتبة، إلا أنه في المضاعف عزيز نادر: بار وبررة، وواد ووددة، وغاش وغششة، والاختيار أن تقول: شاب وشبان" (ابن خالويه، 1979، ص 359).

المبحث التاسع: ميم اسم المفعول أقعد في الدلالة عليه من الواو

ثمة خلاف في المحذوف من معتل العين، مما كان على وزن مفعول، من مثل: مقول، ومبيع، هل هو واو مفعول، أو عين الكلمة؟ ولا يعني الخوض في هذا الخلاف، وأدلة كل مذهب، فلتطلب في مظاهرها (ابن جني: 1954: 287/1، والعكبري: 1995: 359/2)، وما يعنيها منه ما كان فيه نفع لمقاصد هذه الدراسة.

وهذا النفع يحصل إذا جعلنا المحذوف من نحو: مقول هو عين الكلمة، فيبقى الميم دالا على البناء، وواو مفعول الزائدة، فكلتاهما تشترك في الدلالة على المعنى، "بل الميم أقعد بالدلالة عليه من الواو، لاستبداد الميم به في الرباعي والمزيد فيه" (ابن جني، 1954: 287/1، والعكبري، 1995: 359/2).

وقد أشار إلى معنى أن الميم في اسم الفاعل، والمفعول من الثلاثي الصحيح المزيد بحرفين أقعد الزيادتين، وأولى بالإبقاء، من الأخرى لدلالتهما عليهما الأسترابادي. ففي أثناء بيانه أي الزيادتين أولى بالإبقاء عند تصغيرهما، وأنه لا بد من حذف أحدهما وإبقاء الأخرى، فنحو: منطلق، ومعتل، ومضارب، ومقدم، وشبهه لا بد من حذف إحدى الزيادتين، وهي أقلهما فائدة، وإبقاء الأخرى (ابن الحاجب، 2010، ص 69). ناقش الأسترابادي تصغير ذلك، فأعلم أن أقل الزيادتين فائدة للبنية هي التي تحذف، وأن ذات الفائدة الأكثر "أقعد وأولى بالإبقاء".

فذكر أن في كل بنية منها زيادتين، إحداهما الميم والأخرى هن: النون والتاء، والألف، والدال وأن أكثرهما فائدة الميم؛ معتلا بأنها لازمة في اسم الفاعل من الثلاثي المزيد بحرفين؛ لكونها هي التي توضح المسعى، وأن الزوائد الأخرى أقل فائدة منها؛ لكون هذه الزيادات زبدت لتوضيح ما يعرض للبنية من انفعال أو مفاعلة أو تفعيل أو افتعال أو نحو ذلك من المعاني التي تدخل البنية بهذه الزيادات. وعليه، لما كان الأمر كذلك كانت الميم أقعد وأولى بالإبقاء من النون والتاء، والألف، والدال، فيقال في تصغيرها: مطيلق، مُعْيِلِمٌ ومُضَيَّرِبٌ ومُقَيَّدِمٌ (الأسترابادي، 2004: 350/1).

واختلف أهل العربية على أي الحرفين يحذف عند تصغير الثلاثي مما فيه زائدتان، وما العلة في ذلك.

فذهب ممن وقفت على رأيه إلى أن الميم هي التي تبقى، والزائد الآخر هو الذي يجب حذفه، ولكنهم اختلفوا في التعليل. فالميم هي المبقاة؛ لأنها للمعنى" (المبرد، د.ت: 251/2)، أو لأنها وقعت أولا (ابن السراج، د.ت: 42/3)، أو لأنها لما كانت زائدة لغير الإلحاق، كان لها معنى، وَهُوَ لُزُومُهَا لأَسْمَاءِ الْفَاعِلِينَ، والمفعولين، كما أن الميم في أول الكلمة، "وَالنُّونُ قَرِيبَةٌ مِنَ الطَّرَفِ، فَكَانَ حَذْفُ النُّونِ أَوْلَى" (ابن الوراق، 1999، ص 480).

وتوسع الأنباري في تعليل إثبات الميم، وحذف الزائد الآخر، فذكر أن الميم لما جاءت لمعنى الدلالة على اسم الفاعل، والزائد الآخر ما جاء لمعنى، كان حذف الزائد الآخر أولى من حذف الميم، "وكذلك القياس في كل حرفين اجتماعا، فوجب حذف أحدهما؛ فإن حذف ما لم يعي لمعنى أولى من حذف ما جاء لمعنى، والسر فيه هو أن الحرف الذي جاء لمعنى قد تَنَزَّلَ في الدلالة على معنى بمنزلة سائر الكلمة التي تدل بجميع حروفها على معنى، بخلاف الحرف الذي لم يعي لمعنى؛ فإنه ليس فيه دلالة على معنى في نفسه البتة، فكما يمتنع أن تحذف الكلمة بأسرها لشيء لا معنى له في نفسه؛ فكذلك ههنا: يمتنع أن يحذف الحرف الذي جاء لمعنى لأجل حرف لم يعي لمعنى" (الأنباري: 2003: 535/2).

وكذا توسع في التعليل، أيضا، ابن يعيش، فذهب إلى أنه إذا اجتمع في الاسم الثلاثي زيادتان، ليست إحداها المدة التي تقع رابعة، وأن إحدى الزيادتين ألزم للاسم، وأذهب في الفائدة، أبقيت، وحذفت الأخرى. فعند تصغير منطلق، تبقى الميم وتحذف النون، فتقول: مطيلق، وإنما كان إقرار الميم أولى من إقرار النون لأمرين: أحدهما أن الميم ألزم في الزيادة، بدليل أن النون لا تزداد في الاسم إلا مع الميم، وقد تزداد الميم في الاسم وحدها في نحو: مخرج، ومكرم، "فكانت ألزم من هذه الجهة". والأمر الثاني أن الميم زيدت لمعنى، والنون لم تزد معنى، فكان حذف الميم يُذهب دلالتَه على اسم الفاعل، كما أن النون كانت موجودة في الفعل (انطلق)، والميم لم تكن موجودة فيه، "فلما اضطررنا إلى حذف إحدى الزائدتين؛ لئلا يخرج عن بُنية التصغير، كان حذف ما له قَدَمٌ راسخةً في الزيادة وأقلهما فائدةً أولى بالحذف" (ابن يعيش، 2001: 421/3).

ووضح بعض المحدثين تصغير ما فيه زيادة، فذكر أن نحو منطلق فيه حرف زائد، هو النون، وبه زادت الكلمة على أربعة أحرف، فيحذف النون، وتبقى الكلمة على أربعة أحرف، فتصغر على مطيلق (الحلواني، د.ت، ص 93). وكأنه لم يعتد بالميم زائدة، فألغى إلى لزومها البنية، كما فعل ابن يعيش.

ولا أدري ما الذي دفع من ذهب إلى أن الميم هي المبقاة؛ لأنها زيدت لمعنى، والآخرى ما جاءت لمعنى، وأنها هي التي تحذف؟ ومن أصولهم: أن "الزيادة في المبنى تقتضي غالبا زيادة في المعنى" (عبد التواب، 1995، ص 21)؛ وعليه، فإني أميل إلى تفسير المسألة تفسيراً صناعياً، وأن النون حذف، والميم بقي، اضطراراً؛ إذ لا بد من حذف إحدى الزائدتين، لتبقى الكلمة رباعية، فتصغر على بناء (فُعَيْل)، والوجه في ذلك حذف النون، وإبقاء الميم؛ لأن الميم يزداد وحده، ويزاد مع النون.

ومهما يكن الأمر، فلعله من النافع أن أشير إلى أن ذا الزيادتين من الثلاثي، مما تساوى في الفائدة، فأنت مخير في حذف أيهما، وإبقاء أيهما، تقول في تصغير قلنسوة: قلنيسة، وقليسية، وذا الثلاث غير المدة تبقى الفضلى منها، تقول في تصغير: مقعندس: مقيعس؛ كما أشير إلى أن زيادات الرباعي كلها مطلقاً غير المدة، تقول في تصغير: مقشعر: قشيعر، وفي تصغير: احرنجام: حريجم (ابن الحاجب، 2010، ص 69)؛ كما أشير إلى أنه يجوز التعويض من الحرف المحذوف، عند تصغير الثلاثي مما فيه زائدتان، فنقول في تصغير نحو منطلق: مُطَلِّق، ومطيلق (ابن الوراق، 1999، ص 480).

المبحث العاشر: الاسم أقعد في التكسير على فُعالٍ من الصفة:

بيان معنى هذه المباحثة بيد أن بيان بعض أحكام جمع التكسير. فقد ذكر ابن يعيش أن تكسير الصفة ضعيفٌ، وأن القياس أن تجمع بالواو والنون، وأن علة ضعف تكسيرها مشابهاً الفعل؛ وأنها تجري مجراها، ووجه هذه المشابهة من جهات: فهي مثل الفعل تدل على الحدث والزمان، فقولك: زيدٌ ضاربٌ، معناه: يَضْرِبُ، أو ضَرَبَ، إذا أردت الماضي، وكذا قولك: مضروبٌ معناه: يُضْرَبُ، أو ضَرِبَ، وهي، أيضا، مثل الفعل في افتقارها إلى تقدم الموصوف عليها، كافتقار الفعل إلى الفاعل، والجهة الثالثة أنها مثل الفعل في أنها مشتقة من المصدر، كما أن الفعل مشتق من المصدر.

فلما قاربت الصفة الفعلَ هذه المقارنة، حملت عليه، وجرت مجراها، مع العلم أن القياس ألا تُجمع، كما أن الأفعال لا تجمع، ولكنها جمعت جمع صحة، وجمع تكسير. أما جمعها جمع السلامة، فإنه يجري مجرى علامة الجمع من الفعل، إذا قلت: يَتَوَمَّنُونَ، وأما جمعها جمع تكسير، فيقع ذلك على ضعف، والأصل أن تكون منه بعيدة، لقربها من الفعل؛ لأن البناء كلما كان "أقرب إلى الفعل، كان من جمع التكسير أبعد"، ثم ذكر أن الصفة يتجاوزها أمران: غلبة الوصفية عليها، وغلبة الاسمية. فإذا كُثِر استعمالها مع الموصوف، قَوِيَت الوصفية، وغلبت، وقل دخول التكسير فيها، وإذا قلَّ استعمالها مع الموصوف، وكثُر إقامتها مقامه، انعكس الأمر، فغلبت الاسمية عليها، وقوي التكسير فيها.

وبعد بيانه السابق ذكر ابن يعيش أبنية الصفة المشبهة، وأنها سبعة أبنية، وأن منها البناء فَعْل، وأن تكسيره يكون على وزن فِعال، كصعب وصعاب، وضخم وضخام (ناظر الجيش، 1428: 4791/9)، وأن فِعالاً هو البناء الغالب المطرد في

تكسير فَعْل؛ لأنه قد يدخل عليه البناء فُعوْل، فيكسر عليه، أيضا، وعلى فُعوْل، كقولهم: كَهْلٌ وكُهْلٌ، وشابه ابن يعيش دخول فُعوْل على فعال في جمع الصفة، بدخول فعوْل على فعال في الاسم، كقولهم في كَعْبٍ: كِعَابٌ وكُعُوبٌ، ثم أشار إلى أن جمع التكسير، وإن وقع في الصفة، فالأصل فيه أنه مختص بالاسم، لأن الاسم أقعد في التكسير منه في الصفة.

وهذا كلامه: "وأبنيَةُ الثلاثي من الصفات سبعةُ أبنية: فَعْلٌ، بفتح الأول وسكون الثاني، وتكسيره فِعال: صعب وصعاب، وهو الغالب المطرد. وقد يجيء على فعوْل، قالوا: كَهْلٌ. وكُهْلٌ، دخلت فُعوْلٌ على فِعالٍ، هنا، على حد دخولها عليها في الأسماء، نحو: كَعْبٍ: وكِعَابٍ، وكُعُوبٍ، إلا أنها في الاسم أقعدُ منها في التكسير، فكان التوسعُ فيها أكثر" (ابن يعيش، 2001: 250/3).

وأشار الأسترباذي إلى أن الاسم أقعد في التكسير، وإلى دخول فُعوْل على فعال في تكسير الصفة، مما كانت على بناء فَعْل. فذكر أن الغالب في فَعْلِ التكسير على فِعالٍ، وأنه قد جاء فيه فعوْل، كضُيُوف وشيوخ، فدخل، هنا، "فُعوْل على فِعالٍ، كما دخل في الأسماء، نحو كِعَابٍ وكُعُوبٍ، إلا أن الاسم أقعد في التكسير، فكان التوسع فيه أكثر، ففُعوْل فيه أكثر منه في الصفة" (الأسترباذي، 2004: 117/2).

وكان أشار المبرد قبل ابن يعيش والأسترباذي إلى دخول فعوْل على فعال في جمع فَعْل، مما كان اسما صحيح الآخر، وأنهما يكونان معا في الاسم الواحد، نَحْو: كِعَابٍ وكُعُوبٍ وفِرَاحٍ وفُرُوحٍ. وأضاف، وذكر أن ما كان عينه من الواو، فبابه في جمع الكثرة أن يجمع على فعال، نحو: ثوبٍ وثيابٍ، تنقلب فيه الواو ياء؛ لكون ما قبلها مكسورا، وهي في المفرد ساكنة، وإذا كانت في المفرد متحركة، ظهرت، نحو: طويل، وطوال؛ وما كان عينه من الياء، فيجمع جمع كثرة على فعوْل، نحو: شيخ وشيوخ؛ "لأن فُعوْل وفِعال يعتوران (فَعْل) من الصَّحِيح، وَذَلِكَ قَوْلُكَ: كَعْبٌ وكُعُوبٍ، وفلس وفلوس ويكونان مَعًا في الشيء الواحد، نَحْو: كِعَابٍ وكُعُوبٍ، وفِرَاحٍ وفُرُوحٍ"، ثم قال: "فلَمَّا استبدت الواو بفِعال كراهية الضميتين مَعَ الواو، خُصَّت الياءُ بفُعوْل؛ لئلا يلتبس، وَذَلِكَ قَوْلُكَ: شيخ وشيوخ، وَبَيَّت وبَيوت وقَيْد وقَيْود" (المبرد، دت: 132/1، 132).

يريد المبرد بالاستبداد في الواو أنه لو جمع ما عينه واو، على فعوْل، كحوض، لكان مثاله: حُوض، فكرهت الضمتمان مع الواو، فجاء على حياض فقط، ويريد بالاختصاص في الياء أنه لو جمع ما عينه ياء على فعال، كشيخ، لكان مثاله: شُيَاح، فيلتبس فعال بفُعوْل؛ لكون البناء واحدا، فجمع ما عينه واو على فعال، وما عينه ياء على فعوْل، فأمن اللبس.

ويجب أن أنبه إلى أن فعولا لا تدخل على فعال دخولا مطلقا، وأن البناء يجوز فيه الجمعان، كما في جمع كعب: على كعاب وكُعُوب، وفلس، مثلا، لا يجمع على فعال، بل على فعوْل؛ فلوس، وكذا لا يصح في حوض إلا حياض، وفي شيخ إلا شيوخ. فلا يجوز في الأول فعوْل، ولا في الثاني فِعال. وهذا هو تفسير قول المبرد: "فلَمَّا استبدت الواو بفِعال، كراهية الضميتين مَعَ الواو، خُصَّت الياءُ بفُعوْل؛ لئلا يلتبس، وَذَلِكَ قَوْلُكَ: شيخ وشيوخ، وَبَيَّت وبَيوت، وقَيْد وقَيْود". وقد سبق تفسيره.

المبحث الحادي عشر: إعلان الذي مؤنثه فعلى أقعد في الصفة وأشبه بالفعل والزيادة فيه واجبة:

معنى هذه المباحثة فيه شيئان: أحدهما يتصل بكون فعْلان الذي مؤنثه فعلى أقعد في الصفة من غيره، والآخر بلزوم زيادة النون فيه.

وشرح ذلك أن من المشتقات الصفات ما يدل على الوصف أكثر من غيره، أو وفق عبارة بعض اللغويين، ما هو أقعد في الصفة، وأشبه بالفعل من غيره، وتلك الصفة هي فعْلان التي مؤنثها فعلى. ففي أثناء بيانه علة امتناع العلم، مما في آخره ألف ونون زائدتان، ذكر أبو علي الفارسي أن سرحان، وما أشبهه امتنع من أن ينصرف معرفة؛ لأنه شابة (غضبان) في حال التسمية؛ لأن علامة التأنيث تمتنع من الدخول عليه في حال التسمية، ثم ألع إلى أن زيادة النون بعد الألف هي في الأصل لباب

فَعْلَان. الذي مؤنثه فَعْلَى؛ "لأن فَعْلَان، الذي مؤنثه فَعْلَى، أقعد في الصفة وأشبه بالفعل، وأن الزيادة واجبة فيه لمشايعته بالفعل، لأن حكم الزيادة أن تلحق الفعل دون الاسم (الفارسي، 1990: 41/3). وكلامه يدل على أن زيادتها بعد الألف في سرحان علما حملا على الصفة فعلان.

وذهب إلى معنى ما نحن فيه ابن يعيش (2011)، وابن إياز (2022)، إذ ذكرا أن الفعل أحق بالزيادة من الاسم، وأن من أحرف الزيادة النون، وأن من مواضعها أن تقع آخرًا بعد ألف زائدة، وهو موضع يكثر استعماله، كما في: عَطْشَان، وَمَرْوَان، ونحوهما، وأن الأصل في زيادة هذه النون أن تلحق الصفة، من باب فعلان فعلى؛ لأن الصفات بالزيادة أحق وأولى، لشبهها بالأفعال، وأن الأفعال أقعد في الزيادة من الأسماء؛ لكونها تنصرف، وذكرنا أن نحو: مروان علما، محمول في هذه الزيادة على الصفة. وأشار إلى معنى زيادة النون زيادة مطردة في فعلان. فعلى، بعض المحدثين حين درس في مقالة له "صيغة فعلان واستعمالها في اللغة العربية"، فألغى إلى أن الأصل في النون الزائدة أن تلحق الصفات مما مؤنثه (فعلى)؛ "لأن الصفات بالزيادة أولى لشبهها بالأفعال، والأفعال أقعد في باب الزيادة من الأسماء لتصرفها" (النماس، د.ت، ص 106).

المبحث الثاني عشر: ياء النسبة أقعد من ياء الإضافة في الجزئية فيما وصلت به

يتجاذب معنى هذه المباحة الصرف والنحو، وهذا التجاذب ظاهر، فمن جهة الصرف يظهر من ياء النسب، ومن جهة النحو يظهر من ياء الإضافة (المتكلم). أقول: كلتا الياءين، أو اللاحقتين تدخل البنية لمعنى، وكلتاها لا تنفصل عما تدخل عليه، ولكن أيهما أقعد، أو أوغل في الجزئية من الأخرى؟

لقد رد الأسترياذي (2004) على هذا المعنى، وهو يناقش النسبة إلى نحو: عصا، وفتي، وأن الألف تحذف، لالتقاء الساكنين، كما تحذف في نحو: الفتى الظريف، فعند حذفها يبقى ما قبلها على فتحته دلالة عليها، فتقول: عَصِي، وفَتِي، إذ لو كسر ما قبل الياء لالتبس بما حذف لاهم اعتبارًا، بلا علة، كيدي وديمي، ثم ذكر أنهم أوجبوا أن يكون ما قبل ياء النسبة مكسورًا في اللفظ ليناسب الياء، بخلاف ما قبل ياء الإضافة، فإنه قد لا يكون مكسورًا، كمُسْلِمَاي (الأزهري، 2000: 741/1) وفَتَاي ومُسْلِمَي، معتلا بأن ياء الإضافة اسم قائم برأسه، "بخلاف ياء النسبة، فإنها أوغل منها في الجزئية، وإن لم تكن جزءًا حقيقياً".

وأشار إلى معنى جزئية المضاف إليه بالنظر إلى المضاف الأصهباني، وهو يعلل بناء الغاية من قوله تعالى: {لله الأمر من قبل ومن بعد}، فذكر أن المضاف مع المضاف إليه كالجُزء الواحد من الكلمة، وأن الجزء الواحد من الجملة، لا يُفيد شيئاً، فحلَّ محلَّ الحرف، الذي حقه البناء، فبني لذلك (الأصبهاني، 1988: 658/2).

وأشار إلى معنى جزئية ياء النسبة بالنظر إلى المنسوب، نكري، فذكر أن الاسم المنسوب دخل في علم الصرف، وأن الصرف باحث عن أحواله، على الرغم من أنه ليس بفردي في الحقيقة، غير أنه في حكم المفرد؛ لأن "ياء النسبة كالجزء منه" (نكري، 1421: 161/3).

وكون اللفظ جزءًا، أو كالجزء منه وافر لديهم. فمن ذلك: الفعل مع الفاعل كالجزء الواحد وأقوى الجزأين منهما هو الفاعل (ابن جني، د.ت: 283/1. والزمخشري: 1993: ص 38)، والحرف الذي يتزل مع ما بعده كالجزء منه، كفاء العطف، وواوه، ولام الابتداء، وهمزة الاستفهام (ابن جني، د.ت: 331/2)، وتاء التأنيث في الفعل دلالة على تأنيث الفاعل كالجزء من الفعل (العكبري: 1995: 150/1)، أما التاء الزائدة للتأنيث، في مثل: قائمة، فليس كالجزء مما هي فيه (ابن عصفور: 1966، ص 138). ومثله وافر كثير.

المبحث الثالث عشر: تخفيف همزة رؤيا واوا وتحولها إلى رياء يجعلها أقعد في باب ما أصل عينه ياء وأصله الهمزة

معنى هذه المباحة أصله الفارسي حين علق شارحا (ريّا) من قول سيبويه: "وقال بعضهم: رياء ورية، فجعلها بمنزلة الواو التي ليست ببديل من شيء" (سيبويه، 1988: 368/4). فذكر الفارسي أن أصلها: رُؤيا، فخفف الهمز، فصار اللفظ: رُؤيا،

ثم أدغم الواو في الياء تشبيهاً بالواو الأصلي، فصار: رُيّا، ثم أبدلت ضمة الراء كسرة، فصار اللفظ رِيا، ثم ذكر أن كسر الراء "أردأ من ضمّها؛ لأنه يجعلها أقعد في باب ما أصل عينه الياء، وليس أصله الياء إنما هي همزة محققة" (الفارسي، 1990: 116/5).

ومعنى أدغم الواو في الياء تشبيهاً بالواو الأصلي: أن الواو والياء إذا اجتمعتا في كلمة واحدة، والأولى ساكنة، قلبت الواو ياء، ثم وقع الإدغام بين المثلين.

ووقف على البنية رِيا الأسترابادي، في غير موضع من (شرح شافية ابن الحاجب). فنَبّه موضعاً على أن الأصل رُيّا، وأن القياس إذا خففت الهمزة أن تبقى الواو واوا، وأن بعض العرب يخفف ويقلب الواو ياء ويدغم، وأنه عندئذ يجوز ضم الراء وكسرهما (الأسترابادي، 2004: 140/3). وعاد في موضع آخر، ونبه على أن أصل رِيا هو رِيا، ثم اعتلّ لقلبيهم الواو ياء بأنهم "أجروا الواو في رِيا، وإن كانت بدلا من الهمزة، مجرى الواو اللازمة، فأبدلوها ياء، وأدغموها في الياء بعدها، فقالوا: رِيا، كما قالوا: طويت طِيا وشويت شِيا، وأصلهما طويا وشويا، ثم أبدلوا الواو ياء وأدغموها في الياء" (الأسترابادي، 2004: 159/4). وفي موضع ثالث ذكر البنية رِيا ذكرا عند حديثه عن المدغم، وذكر أن من أجاز الإدغام، "نظر إلى ظاهر اجتماع المثلين" (الأسترابادي، 2004: 238/3).

وفي موضع رابع أشار إلى ضم رائها، وأن "من قال في رُيّا المخففة: رُيّا، فاعتد بالعارض". يريد بالعارض سكون الواو (الأسترابادي، 2004: 308/3). ولم يفاضل الأسترابادي بين ضمّ الراء وكسرهما، كما أنه لم يذكر أن كسرهما يجعل العين أقعد في باب ما أصله الياء.

المبحث الرابع عشر: الألف أقعد في المدّ من الواو والياء

وهذا المعنى، أي فضل أحد حروف المدّ واللين على الآخر، نصّ عليه أهل اللغة في ثلاث حالات: الأولى إذ شرحوا ووضحوا تصريف بناء فعائل مما مفرده فيه حرف مدّ ولين زائدا، والثانية إذ بيّنوا المواضع التي تزداد فيها الألف، والواو، والثالثة إذ بينوا بعض صور التقاء الساكنين، والساكن الأول حرف مد ولين.

أما الحالة الأولى، فذكرها ابن جني (ابن جني، 1954، 326/1)، ونقل كلامه الشاطبي (الشاطبي، 2007: 38/9)، إذ ذكر أن الألف أقعد في المد من أخويه: الواو والياء حين شرح تصريف جمع المفرد، مما فيه حرف المد واللين زائدا، على فعائل، من مثل: رسالة، وصحيفة وعجوز، وأنهم جمعن على رسائل، وصحائف، وعجائز، بقلب حرف العلة همزة، وأن الأصل في الهمز هو للألف، والواو والياء شَبّهتا بها، وجرتا مجراها؛ لأن الألف أقعد في المدّ منهما.

وحاصل شرحه أن حرف المدّ الزائد: الألف في رسالة، والياء في صحيفة، والواو في عجوز قلبن في الجمع على وزن فعائل همزة، وأن في وجه قلبن رأيين: الأول لأن حرف المدّ واللين فيهن ليس بمتحرّك في الأصل، وإنما هو حرف زائد مَبْنِيٌّ، لا تدخله الحركة، ووقع بعد ألف، فهمز، ولم يظهر؛ لأنّه لم يكن له أصل في الحركة، ولو ظهر في الجمع متحرّكا، كانت الحركة استدخله في غير الجمع في بعض المواضع، وإذا كان حرف المدّ أصليا كالألف في منارة، والواو في معونة، والياء في معيشة، فهو في الأصل حرف متحرّك، إذ الأصل: منوّرة، ومعوّنة، ومعيّشة، فلا يقلب همزة.

والرأي الثاني: لأنه لما جمعت رسالة على فعائل، كان الأصل فيه: رسال، فالتقى ألفان: ألف الجمع، وألف رسالة، فهزمت الثانية، لاستحالة حذف أحدهما، أو تحريك الأولى، إذ لو حذفت الألف الأولى، لبطلت دلالة الجمع، ولو حذفت الثانية، لتغير بناء الجمع؛ لأن هذا الجمع لا بد له من أن يكون بعد ألفه الثانية حرف مكسور، بينها وبين حرف الإعراب، فيكون كمفاعل، ولم يجز، أيضا، تحريك الأولى مخافة أن تزول دلالتها على الجمع؛ لأنها إنما تدلّ عليه ما دامت ساكنة على

لفظها، ولو حُرِكت، أيضا، لانقلبت همزة وزالت دلالة الجمع، فلم يبق إلا تحريك الألف الثانية بالكسر؛ ليكون كعين مفاعل، فلما حُرِكت، انقلبت همزة، فصارت رسائل، ثم حملت ياء صحيفة، وواو عجوز على ألف رسالة؛ لكون كل منهما مسبوقه بحركة من جنسها، فحملتا على الألف وأجريتا مجراها؛ لأن "أصل الباب في هذا الهمز إنما هو للألف؛ لأنها أقعد في المد منهما". وأما الحالة الثانية، فذكر بعض أهل العربية أن الألف أفضل من الواو، وأقعد في المد منها؛ لأن الواو تقع زائدة ثانية، وثالثة، ورابعة، وخامسة، وأن الألف تزداد كذلك، وتزيد على الواو في أنها تقع زائدة سادسة، وأن وجه وقوعها زائدة سادسة بخلاف الواو؛ "لأنها أقعد في المد، وأكثر في الاستعمال، وأخف في اللفظ" (الثماني، 1999، ص 235).

إذن فوجه فضل الألف على الواو، كما يتبدى من النص، ثلاثة أشياء هي: الأول كثرة المد الذي في الألف بخلاف الواو، وهو مرادهم من عبارتهم: أقعد في المد، والثاني أن الألف أكثر في الاستعمال من الواو، والثالث أن الألف أخف، وأسهل في النطق من الواو.

وأما الحالة الثالثة، فبينما يتصل ابتداء ببيان أن أهل اللغة نصّوا على صور التقاء الساكنين من غير تغيير، وأن لذلك أربع صور، ويعنيها منها تلك الصورة التي يلتقي فيها الساكنان على حدهما، وهو أن يكون الساكنان في كلمة واحدة، حال الدرج، والساكن الأول حرف مدّ ولين، والساكن الثاني مدغم، ووجه التقاء الساكنين في هذه الحالة "لما في حرف المدّ من المدّ القائم مقام الحركة بسبب استمرار الصوت المتوصل به إلى النطق بالساكن بعده، ولما في الحرف المشدّد من سهولة النطق لعمل اللسان عملا واحدا" (الملك المؤيد، 2000: 180/2).

وأشار إلى هذه الصورة الأسترابادي، حين بيّن أن التقاء الساكنين، إذا كان الأول منهما ألفا، كدابة وشابة، أو واوا من نحو: تُموذ الثوب، يكون مع الألف أسهل منه مع الواو؛ "لأن الألف أقعد في المد من أخويه"، الواو، والياء، لكثرة المد الذي في الألف (الأسترابادي، 2004: 212/2)؛ ولهذا يجوز أن يفر منه بقلب الألف همزة، فيقال: دأبة، وهذا لا يجوز في الواو، وإن كان أنقل، لأنه أقل في كلامهم من نحو: دابة، وشابّة، ثم بيّن علة قلب الألف همزة دون الواو والياء، "لاستثقالهما متحركين مفتوحا ما قبلهما... ولأنه يلزم قلبهما ألفين في مثل هذا الحال" (الأسترابادي، 2004: 249/2)، لتحركهما وانفتاح ما قبلهما.

النتائج:

في الختام توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

. أن الدراسة إذ شرحت، وفسّرت، وعلّلت، لمحت إلى أن لعبارة (أقعد) غير معنى، وأن من هذه المعاني: القرب، والأصالة، والكثرة، والأولوية، والقوة، والتمكن، والرسوخ، وغير ذلك، ممّا سيكتشف للقارئ المختصّ، إذا تلطّف بالقراءة، وأمعن النظر.

. أن الدراسة أوضحت أن التصريف علم يختصّ بدراسة بنية الكلمة الثابتة، وما طرأ على هذه البنية من تغيير، يستهدف لفظها، أو معناها، وأن من الواجب، على من أراد درس علوم اللغة، أن يبدأ بمعرفة التصريف، وأن مباحث هذه الدراسة جزء لا يتجزء من هذه المعرفة.

. أن الدراسة بيّنت على نحو شمولي تكاملي ما اتصل وفُسّر من نظائر التصريف في ضوئ عبارة: هَذَا أَقْعَدُ مِنْ هَذَا، وأن هذه النظائر، كانت ظواهرها متعدّدة متنوّعة: منها ما اتصل بالاشتقاق والتصريف، ومنها ما اتصل بالصّحة والاعتلال في الاسم وفي الفعل، وفي أنفاس حروف العلّة؛ ومنها ما اتصل بالزيادة: موضعها، وحروفها، ومعاني هذه الحروف، وحذفها، وحمل بعضها على بعض؛ ومنها، أيضا، ما اتصل بالجمع وأبنيتها، وبالتصغير، وبالنسب، وبالهزة وتخفيفها، وبالمد وحروفه.

. أن الدراسة سعت إلى تحليل تلك النظائر، وبيان معانيها التصريفية، وأحكامها، وحاولت، ما أمكنها، الوقوف على اتجاهات أهل العربية، ومذاهبهم في ذلك.

. أن في مباحث هذه الدراسة، وأفراد ظواهرها بيئة دالة، دلّت على جانب من ثراء العربية، وغناها في ألفاظها، وصياغة هذه الألفاظ، فظهر بهذه البيئة ملمح من العربية لطيف المأخذ، حسن الصنعة.

. أن أول من استعمل عبارة أقعد هو أبو علي الفارسي ثم أخذها عنه تلميذه ابن جني فترددت لديه كثيرًا، ثم تلقفها بعدهما نحاة آخرون كابن يعيش، وابن مالك، وأستراباذي، وابن هشام، وناظر الجيش.

المراجع:

- ابن الأثير، ا. ب. م. (1420). *البدیع فی علم العربیة* (فتحي علي الدين، تحقيق؛ ط.1)، جامعة أم القرى.
- الأنباري، ع. ب. م. (2003). *الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين* (ط.1)، المكتبة العصرية.
- الأزهري، خ. ب. ع. (2000). *شرح التصريح على التوضيح* (ط.1)، دار الكتب العلمية.
- الأستراباذي، ر. ا. (2004). *شرح شافية ابن الحاجب* (عبد المقصود محمد عبد المقصود، تحقيق؛ ط.1)، مكتبة الثقافة الدينية.
- الأستراباذي، ر. ا. (د.ت.). *الكافية في النحو*، دار الكتب العلمية.
- الأصماني، م. ب. ع. (1988). *المجموع المغني في غريب القرآن والحديث* (عبد الكريم العزايوي، تحقيق؛ ط.1)، جامعة أم القرى، ودار المدني.
- ابن إياز. (2002). *شرح التعريف بضروري التصريف* (هادي نهر، وهلال المحامي، تحقيق؛ ط.1)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- البخارني ع. أ. ح. (2024). *أبنية الأفعال المجردة: دراسة دلالية صرفية في جزء الملك. مجلة الآداب، 12 (4)، 196-214.*
- <https://doi.org/10.35696/arts.v12i4.2212>
- بشر، كمال: دراسات في علم اللغة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، (د ط، د ت).
- بو جمل ح. (2021). *أثر الدرس الصوتي الحديث في تجديد الصرف العربي. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 7 (6)، 98-119.*
- <https://doi.org/10.53286/arts.v1i6.259>
- الثماني، ع. ب. ث. (1999). *شرح التصريف* (إبراهيم البعيمي، تحقيق؛ ط.1)، مكتبة الرشد.
- ابن الجزي، م. ب. م. (د.ت.). *النشر في القراءات العشر* (علي محمد الضباع، تحقيق)، المطبعة التجارية الكبرى.
- ابن جني، أ. ا. ع. (د.ت.). *الخصائص، الهيئة المصرية العامة للكتاب.*
- ابن جني، أ. ا. ع. (1999). *المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها*، وزارة الأوقاف.
- ابن جني، أ. ا. ع. (1954). *المنصف* (ط.1)، دار إحياء التراث القديم.
- ابن الحاجب، ع. ب. ع. (2010). *الشافعية في علمي التصريف والخط* (صالح عبد العظيم الشاعر، تحقيق؛ ط.1)، مكتبة الآداب.
- الحري، ا. ب. ع. (2005). *ملحة الإعراب* (ط.1)، دار السلام.
- الحلواني، م. خ. (د.ت.). *الواضح في النحو والصرف*، دار المأمون للتراث.
- ابن خالويه، ا. ب. أ. (1979). *ليس في كلام العرب* (أحمد عبد الغفور عطار، تحقيق)، مكة المكرمة.
- الرماني، ع. ب. ع. (د.ت.). *رسالة في منازل الحروف* (إبراهيم السامرائي، تحقيق)، دار الفكر.
- الزجاجي، ع. ب. إ. (1985). *اللامات* (هازن المبارك ط.2)، دار الفكر.
- الزمخشري، أ. ا. (1993). *المفصل في صنعة الإعراب* (علي بو ملحم، تحقيق)، مكتبة الهلال.
- سيبويه، أ. ب. ع. (1988). *الكتاب* (عبد السلام هارون، تحقيق؛ ط.3)، مكتبة الخانجي.
- ابن سيده، ع. ب. إ. (2000). *المحكم والمحيط الأعظم* (عبد الحميد هندواوي، تحقيق؛ ط.1)، دار الكتب العلمية.



ابن السراج، أ. م. (د.ت). *الأصول في النحو* (عبد الحسين الفتلي، تحقيق)، مؤسسة الرسالة.
الشاطبي، إ. ب. م. (2007). *المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية* (عبد العنمين، ومحمد البناء، وعياد الثبتي، وعبد المجيد قطامش، تحقيق؛ ط. 1)، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي.
عبد التواب، ر. (1995). *بحوث ومقالات في اللغة* (ط. 1). مكتبة الخانجي.
العكبري، أ. أ. (1995). *اللباب في علل البناء والإعراب* (عبد الإله النهنان، تحقيق؛ ط. 1)، دار الفكر.
الفارسي، أ. ع. (1990). *التعليقة على كتاب سيبويه* (عوض القوزي، تحقيق؛ ط. 1)، دن.
القيسي، إ. ن. ص. (2018). *المناب اللغوي وأثره الدلالي في الآيات المتماثلة في القرآن الكريم* (الأفعال الماضية أنموذجاً). *مجلة الآداب*، (6)، 35-70. <https://doi.org/10.35696/v1i6.493>

ابن مالك، م. ب. ع. (1990). *شرح تسهيل الفوائد* (عبد الرحمن السيد، ومحمد بدوي المختون، تحقيق؛ ط. 1)، دار هجر.
المبرد، م. ب. ي. (د.ت). *المقتضب* (محمد عزيمة، تحقيق)، عالم الكتب.
ابن مجاهد، أ. ب. أ. (1400). *كتاب السبعة في القراءات* (شوقي ضيف، تحقيق؛ ط. 2)، دار المعارف.
الملك المؤيد، إ. ب. ع. (2000). *الكناش في فني النحو والصرف* (رياض الخوام، تحقيق)، المكتبة العصرية.
ناظر الجيش، م. ب. ي. (1428). *تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد* (علي محمد فاخر وآخرون، تحقيق؛ ط. 1)، دار السلام.
نكري، ع. ب. ع. (1421). *جامع العلوم في اصطلاحات الفنون*، دار الكتب العلمية.
ابن هشام، ع. ب. ي. (د.ت). *شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب* (عبد الغني الدقر، تحقيق)، الشركة المتحدة للتوزيع.
ابن الوراق، م. ب. ع. (1999). *علل النحو* (محمود الدرويش، تحقيق؛ ط. 1)، مكتبة الرشد، الرياض.
ابن يعيش، أ. أ. (2001). *شرح المفصل* (ط. 1)، دار الكتب العلمية.
ابن عصفور، ع. ب. م. (1966). *المتع الكبير في التصريف* (ط. 1)، مكتبة لبنان.

Arabic references

- Ibn al-Athīr, A. b. M. (1420). *al-Badī' fī 'ilm al-'Arabīyah* (Fatḥī 'Alī al-Dīn, taḥqīq; 1st ed.), Jāmi' at Umm al-Qurā.
- al-Anbārī, 'A. b. M. (2003). *al-Inṣāf fī masā'il al-khilāf bayna al-naḥwīyīn : al-Baṣrīyīn wa-al-Kūfīyīn* (1st ed.). al-Maktabah al-'Aṣriyah.
- al-Azhārī, Kh. b. 'A. (2000). *sharḥ al-Taṣrīf 'alā al-Tawḍīḥ* (1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al'strābādhy, R. A. (2004). *sharḥ Shāfiyah Ibn al-Ḥājib* ('Abd al-Maḥsūd Muḥammad 'Abd al-Maḥsūd, taḥqīq; 1st ed.), Maktabat al-Thaqāfah al-diniyah.
- Al'strābādhy, R. A. (N. D). *al-Kāfiyah fī al-naḥw*, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn Iyyāz. (2002). *sharḥ al-ta'rif bi-ḍarūrī al-taṣrīf* (Hādī Nahr, wa-Hilāl al-muḥāmi, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Fikr lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Bishr, K. (N. D). *Dirāsāt fī 'ilm al-lughah*, Dār Gharīb lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- Al-Bukhrani, A. A. H. (2024). Simple Infinitive Verb Structures: A Morpho-semantic Study in Surah Al-Mulk. *Journal of Arts*, 12(4), 196–214. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i4.2212>
- Bou Jamal, H. . (2021). The Effect of Modern Phonetic Lesson on Renewing the Arab Morphology. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(6), 98–119. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i6.259>
- al-Thamānīnī, 'A. b. Th. (1999). *sharḥ al-taṣrīf* (Ibrāhīm al-Bu'aymī, taḥqīq; 1), Maktabat al-Rushd.
- Ibn al-Juzayy, M. b. M. (N. D). *al-Nashr fī al-qirā'at al-'ashr* ('Alī Muḥammad al-Ḍabbā', taḥqīq), al-Maṭba'ah al-Tijāriyah al-Kubrā.
- Ibn Jinnī, U. A. 'A. (N. D). *al-Khaṣā'ish*, al-Hay'ah al-Miṣriyah al-'Āmmah lil-Kitāb.



- Ibn Jinnī, U. A. 'A. (1999). *al-Muḥtasib fī Tabyīn Wujūh shawādhidh al-qirā'at wa-al-īdāh 'anhā*, Wizārat al-Awqāf.
- Ibn Jinnī, U. A. 'A. (1954). *al-Munṣif* (1st ed.). Dār Iḥyā' al-Turāth al-qadīm.
- Ibn al-Ḥājib, 'A. b. 'A. (2010). *al-shāfiyah fī 'Alamī al-taṣrif wa-al-khaṭṭ* (Ṣāliḥ 'Abd al-'Azīm al-shā'ir, taḥqīq; 1st ed.), Maktabat al-Ādāb.
- al-Ḥarīrī, A. b. 'A. (2005). *Malḥah al-i' rāb* (1st ed.). Dār al-Salām.
- al-Ḥalawānī, M. Kh. (N. D). *al-Wāḍiḥ fī al-naḥw wa-al-ṣarf*, Dār al-Ma'mūn lil-Turāth.
- Ibn Khālawayh, A. b. U. (1979). *laysa fī kalām al-'Arab* (Aḥmad 'Abd al-Ghafūr 'Aṭṭār, taḥqīq), Makkah al-Mukarramah.
- al-Rummānī, 'A. b. 'A. (N. D). *Risālat fī Manāzil al-ḥurūf* (Ibrāhīm al-Sāmarra'ī, taḥqīq), Dār al-Fikr.
- al-Zajjāji, 'A. b. I. (1985). *allāmāt* (Māzin al-Mubārak 2nd ed.) Dār al-Fikr.
- al-Zamakhsharī, U. A. (1993). *al-Mufaṣṣal fī ṣan'at al-i' rāb* ('Alī Bū Mulḥim, taḥqīq), Maktabat al-Hilāl.
- Sibawayh, U. b. 'A. (1988). *al-Kitāb* ('Abd al-Salām Ḥarūn, taḥqīq; 3rd ed.), Maktabat al-Khānjī.
- Ibn sydh, 'A. b. I. (2000). *al-Muḥkam wa-al-Muḥīt al-A' zam* ('Abd al-Ḥamīd Hindāwī, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn al-Sarrāj, U. M. (N. D). *al-uṣūl fī al-naḥw* ('Abd al-Ḥusayn al-Fatli, taḥqīq), Mu'assasat al-Risālah.
- al-Shāṭibī, I. b. M. (2007). *al-maqāsid al-shāfiyah fī sharḥ al-Khulāṣah al-Kāfiyah* ('Abd al-'Uthaymīn, wa-Muḥammad al-Bannā, w' yād al-Thubayṭi, wa-'Abd al-Majīd Qaṭānish, taḥqīq; 1st ed.), Ma'had al-Buḥūth al-'Ilmiyah wa-Iḥyā' al-Turāth al-Islāmī.
- 'Abd al-Tawwāb, R. (1995). *Buḥūth wa-maqālāt fī al-lughah* (1st ed.). Maktabat al-Khānjī.
- al-'Ukbarī, U. A. (1995). *al-Lubāb fī 'Ilal al-bina' wa-al-i' rāb* ('Abd al-Ilāh al-Nabḥān, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Fikr.
- al-Fārisī, U. 'A. (1990). *al-Ta' liqah 'alā Kitāb Sibawayh* ('Awaḍ al-Qawzī, taḥqīq; 1), D. N.
- Ibn Mālik, M. b. 'A. (1990). *sharḥ Tas'hil al-Fawā'id* ('Abd al-Raḥmān al-Sayyid, wa-Muḥammad Badawī al-Makhtūn, taḥqīq; 1st ed.), Dār Hajar.
- Al-Qaisi, I. N. S. . (2018). Verbal alternation and its Semantic Effect on Similar Verses in the Holy Quran: Past verbs as a model. *Journal of Arts*, (6), 35–70. <https://doi.org/10.35696/v1i6.493>
- al-Mibrad, M. b. Y. (N. D). *al-Muqtaḍab* (Muḥammad 'Uḍaymah, taḥqīq), 'Ālam al-Kutub.
- Ibn Mujāhid, U. b. U. (1400). *Kitāb al-sab'ah fī al-qirā'at* (Shawqī Ḍayf, taḥqīq; 2nd ed.), Dār al-Ma'arif.
- al-Malik al-Mu'ayyad, I. b. 'A. (2000). *al-Kunnāsh fī Fannī al-naḥw wa-al-ṣarf* (Riyāḍ al-Khawwām, taḥqīq), al-Maktabah al-'Aṣriyah.
- Nāzīr al-Jaysh, M. b. Y. (1428). *tamhīd al-qawā'id bi-sharḥ Tas'hil al-Fawā'id* ('Alī Muḥammad Fākhīr wa-ākharūn, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Salām.
- Nkry, 'A. b. 'A. (1421). *Jamī' al-'Ulūm fī iṣṭilāḥāt al-Funūn*, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn Hishām, 'A. b. Y. (N. D). *sharḥ Shudhūr al-dhahab fī ma'rifat kalām al-'Arab* ('Abd al-Ghanī al-Daqr, taḥqīq), al-Sharikah al-Muttaḥidah lil-Tawzī'.
- Ibn Ya'ish, U. A. (2001). *sharḥ al-Mufaṣṣal* (1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn 'Uṣfūr, 'A. b. M. (1966). *al-mumtī' al-kabīr fī al-taṣrif* (1st ed.). Maktabat Lubnān.



The Term *Lahn* and Its Synonyms in *Lisan Al-Arab*: An Applied Study

Dr. Aida Bint Saeed Al-Basalah*

asalbasalah@pnu.edu.sa**Abstract:**

This study explores the term *Lahn* (grammatical error) and its synonyms in *Lisan al-Arab*, focusing on linguists' evaluations of texts deemed to deviate from classical Arabic rules. By consulting linguistic references, it examines the criteria used to identify errors and their presence in the speech of both the general public and the elite. The research consists of an introduction, a preface, two main sections, and a conclusion. The preface defines the study's terms. The first section addresses grammatical errors in public speech, focusing on general issues and the *hamza*. The second section examines errors in elite speech, covering three areas: errors in prophetic hadiths, poetry, and the speech of linguists and jurists. The conclusion highlights that grammatical errors have been part of Arabic since pre-Islamic times. Many anomalies once considered errors were later accepted by language academies due to their basis in Arabic's dialectal diversity. Most errors noted in *Lisan al-Arab* were drawn from earlier linguists' judgments, which Ibn Manzur largely transmitted without alteration. Occasionally, he offered his opinion but often presented these views neutrally.

Keywords: Grammatical Errors, Eloquence, Linguistic Phenomena, Public Speech, Elite Speech.

* Professor of Linguistics (Syntax and Morphology), Department of Arabic Language, College of Humanities and Social Sciences, Princess Nourah bint Abdulrahman University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Basalah, A. B. S. (2025). The Term *Lahn* and Its Synonyms in *Lisan Al-Arab*: An Applied Study, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 461-486.

© 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.



مصطلح "اللحن" ومرادفاته في لسان العرب: دراسة تطبيقية

د. عائدة بنت سعيد البصلة*

asalbasalah@pnu.edu.sa

الملخص:

سعى هذا البحث إلى دراسة "اللحن" ومرادفاته في لسان العرب؛ لمعرفة مدى صحة تلحين اللغويين تلك النصوص التي حكموا بمخالفتها لقواعد اللغة الفصحى، بعرضها على كتب اللغة، ومعرفة المعايير التي انكأوا عليها، ومواطن تلك الأخطاء، سواء أكانت في كلام العامة أم الخاصة، وتم تقسيم البحث إلى مقدمة، وتمهيد، ومبحثين، يتضمنان عدداً من المطالب، ثم خاتمة، تعرّض التمهيد لتعريف مصطلحات البحث، أما المبحث الأول، فهو: اللحن في كلام العامة، وفيه مطلبان: مسائل عامة، ومسائل الهمزة، في حين درس المبحث الثاني: اللحن في كلام الخاصة، وفيه ثلاثة مطالب: اللحن في الحديث النبوي، واللحن في الشعر، واللحن في كلام اللغويين والفقهاء، وأخيراً الخاتمة، وفيها نتائج البحث، ومنها: أن اللحن ظاهرة قديمة في العربية، ظهرت منذ العصر الجاهلي، فما كان من اللحن قديماً أو من الشاذ، قبلت جله مجامع اللغة واستعمله العرب حديثاً، بعد وجود وجه له في العربية بلغاتها ولهجاتها. أن أغلب المسائل التي حُكم عليها باللحن في (لسان العرب) كانت مما نقله ابن منظور عن سبقة من اللغويين، ولم يكن له إلا النقل، وكان أحياناً يبدى رأيه فيها، وأحياناً ينقل تلك الآراء دون ترجيح.

الكلمات المفتاحية: اللحن، الفصاحة، الظواهر اللغوية، كلام العامة، كلام الخاصة.

* أستاذ اللسانيات (النحو والصرف) - قسم اللغة العربية - كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: البصلة، ع. ب. س. (2025) مصطلح "اللحن" ومرادفاته في لسان العرب: دراسة تطبيقية، الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 7(1): 461-486.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

مقدمة:

يعد المعجم العربي وعاء لحفظ لغة العرب، فقد حفظ موروثهم اللغوي، وفيه تتضح جهودهم في حفظ لغتهم سماعًا وقياسًا، مشافهةً وروايةً، مصطلحًا ومفهومًا، وصولًا إلى التدوين والتقييم، وسنسلط الضوء في هذه الدراسة على مصطلح اللحن ومدلوله، وما يرادفه من مصطلحات في معجم "لسان العرب" لابن منظور، (ت711هـ)؛ لمعرفة جهوده في رصد مواضع اللحن، وكيفية التوثيق والطرح لهذه الظاهرة كمًا ونوعًا، وذلك بالنظر إلى قيمة كتاب ابن منظور؛ باعتباره مدونة لغوية كاملة. وسنقوم بعرض تلك المواضع على كتب اللغة والمعاجم الأخرى، ونمحس الحكم فيها من جديد بتقيد مصطلحاتهم ومقارنتها مع ما نقله ابن منظور، وصولًا إلى إجابة لتساؤلات افتراضناها، وهي:

- 1- ما مفهوم اللحن الذي يقابل الفصاحة؟ وما مفهوم الشذوذ؟
 - 2- ما العلاقة الرابطة بين المفاهيم؟ وهل يلتقي اللحن مع الشذوذ كمصطلح ومفهوم في بؤرة قرابة؟
 - 3- هل ظهر اللحن في عهد الرسول ﷺ، وفي عهد أبي الأسود، أم كانت بذوره ممتدة إلى الجاهلية؟
 - 4- كيف وُضعت هيكلية هذه الظاهرة وأحكامها؟ وما ضوابط المحكوم عليه باللحن في لغة الخواص والعوام؟
 - 5- ما دور المعاجم وأصحابها في الحكم على هذه الظاهرة؟ وما فائدتها في إثراء المعجم؟
- وقد وقع الاختيار على "لسان العرب" لأنه يعد من أشمل معاجم العربية وأكمل المدونات اللغوية، فقد جمع ما حوته كبريات المعاجم السابقة عليه، ومنها: (تهذيب اللغة)، و(المحكم والمحيط الأعظم في اللغة)، و(تاج اللغة وصحاح العربية) وغيرها، فضلًا عن إضافات ابن منظور، وحسن تبويبه لمعجمه هذا. ولهذا كان مصنفه معجمًا متميزًا، يهتم بـ "إزالة ما في التراكمات من إبهام أو غموض في المعنى، وتوضيح ذلك بما جاء في القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، وكلام العرب شعرًا ونثرًا" (الحاوي، والبغداد، 2006، ص 8).

إن اللحن معضلة حقيقية واجهت علماء اللغة، وأصحاب المعاجم، والنحاة، والمفسرين، وغيرهم، عند وضع مصنفاتهم، منذ بداية التدوين، ونظرًا لهذه الأهمية فقد دونت فيه مؤلفات كثيرة، منذ بداية تدوين اللغة في القرن الثاني الهجري، وإلى اليوم، وبما أن المجال لا يتسع لذكرها، ونظرًا لشهرتها، فسأكتفي بذكر بعضها، وهي:

ما تلحن فيه العامة للكسائي، ولحن العوام لأبي بكر الزبيدي، وتثقيف اللسان لابن مكي الصقلي، والفصح لثعلب، وسواها. ومن المؤلفات التي تناولت اللحن في العصر الحديث: "قل ولا تقل" للعدناني، ومعجم الصواب اللغوي لأحمد مختار عمر وآخرين، وغيرهما كثير. ولكن لا توجد دراسة تناولت موضوع هذا البحث -على حد علم الباحثة-، ومن هنا جاءت أهميته.

وقد جاء هذا العمل في مبحثين تسبقهما مقدمة، وتمهيد، وتليهما خاتمة:

المقدمة: تناولت: أهمية البحث، وتساؤلاته، وأسباب اختياره، وخطته، ومنهجه، والدراسات السابقة.

التمهيد: تناول: التعريف بمصطلحات البحث الواردة في العنوان، التي لها صلة بالبحث.

المبحث الأول: اللحن في كلام الخاصة، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: اللحن في الحديث النبوي

المطلب الثاني: اللحن في الشعر

المطلب الثالث: اللحن في كلام اللغويين والفقهاء

المبحث الثاني: اللحن في كلام العامة، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: مسائل عامة

المطلب الثاني: مسائل الهمزة

الخاتمة، وفيها النتائج التي توصل إليها البحث

وأخيراً: ثبت المصادر والمراجع.

التمهيد:

أولاً: اللحن عند "ابن منظور"

جاء في مادة (لحن) في لسان العرب: اللَّحْنُ من الأصوات المصوغة الموضوعة، وَلَحَنَ في قراءته: إِذَا غَرَّدَ وَطَرَبَ فِيهَا بِأَلْحَانٍ، وفي الحديث: "اقرأوا القرآن بلُحُونِ الْعَرَبِ" (البهقي، 1410: 2/ 540)، وهو أَلَحَنُ النَّاسِ، إِذَا كَانَ أَحْسَنَهُمْ قِرَاءَةً أَوْ غِنَاءً، وَاللَّحْنُ وَاللَّحْنَةُ وَاللَّحَائِنَةُ: تَرْكُ الصَّوَابِ فِي الْقِرَاءَةِ وَالنَّشِيدِ، ونحو ذلك، ورجل لَاحِنٌ وَلَحَانٌ وَلَحَانَةٌ وَلَحْنَةٌ: يُخْطِئُ، وفي المحكم: كثير اللَّحْنُ...، وَالتَّلْحِينُ: التَّخْطِئَةُ، وَلَحَنَ الرَّجُلُ لَحْنًا: تَكَلَّمَ بِلُغَتِهِ، وَلَحَنَ لَهُ يَلْحَنُ لَحْنًا: قَالَ لَهُ قَوْلًا يَفْهَمُهُ عَنْهُ، وَيَخْفَى عَلَى غَيْرِهِ، لِأَنَّهُ يُمِيلُهُ بِالتَّوَرِيَةِ عَنِ الْوَاضِحِ الْمَفْهُومِ. ورجل لَاحِنٌ: عَارِفٌ بِعَوَاقِبِ الْكَلَامِ ظَرِيفٌ، وفي الحديث أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ -قال: "إِنَّكُمْ تَخْتَصِمُونَ إِلَيَّ وَلَعَلَّ بَعْضَكُمْ أَنْ يَكُونَ أَلَحْنٌ بِحَجَّتِهِ مِنْ بَعْضٍ، أَيْ: أَفْطَنَ لَهَا وَأَجْدَلَ، فَمِنْ قَضَيْتُ لَهُ بِشَيْءٍ مِنْ حَقِّ أَخِيهِ فَإِنَّمَا، أَقْطَعُ لَهُ قِطْعَةً مِنَ النَّارِ" (البيهقي، 1422: 3/ 180)، وَلَحَنَ فَلَانٌ فِي كَلَامِهِ: إِذَا مَالَ عَنْ صَحِيحِ الْمُنْطَقِ، وَاللَّحْنُ: بَفَتْحِ الْحَاءِ الْفِطْنَةُ (ابن منظور، 1414: 2/ 34).

وبناء على ما سبق نستنتج أن اللحن في اللغة موضوع لسته معانٍ، هي: الخطأ في الإعراب، واللغة، والغناء، والفطنة، والتغريض، والمغنى.

غير أن ما يهمننا هنا هو المعنى الأول، وهو: العدول عن الصواب والميل عن الصحة، وهذا موافق لرأي ابن فارس الذي عرف اللحن بأنه: "إمالة الكلام عن جهته الصحيحة في العربية" (ابن فارس، 1991، ص 239). وبهذا يمكن أن نقول مطمئنين: إن اللحن في اللغة هو: تغيير اللفظ وتحريفه والعدول به عن الأصل، وخروجه عن ضابط الصحة والفصاحة والصواب إلى الخطأ والانحراف، ويبدو لي أن هذا المصطلح بالمفهوم الخاص ارتبط بالقراءة القرآنية في بداية الأمر، ثم انتقل إلى الحديث النبوي، والشعر، والنثر، والكلام الدارج المستعمل.

ويعرف اللحن اصطلاحاً بأنه "خروج الكلام الفصيح عن مجرى الصحة في بنية الكلام أو تركيبه أو إعرابه؛ بفعل الاستعمال الذي يشيع أولاً بين العامة من الناس، ويتسرب بعد ذلك إلى لغة الخاصة" (الخيري، 2018، 19-36). وقيل: إنه مخالفة العرب في سنن كلامهم (الصاعدي، 1988، ص 280، القنيعير، 2021). وقيل: هو "تحريف الكلام عن قواعد الصرف والنحو، كما يقوم على مخالفة النطق الفصيح واللفظ السليم" (الرأس، وهي، 2018، ص 35، البهجة، 2018).

وقد غلب إطلاقه على الخطأ في الإعراب أكثر من الخطأ في الصرف واللغة، وينقسم إلى: لحن مذموم، وهو الذي ينتج عن جهل وعدم دراية بقواعد العربية، ولحن غير مذموم، وهو الخطأ الناتج عن فلتات اللسان، وهذا الأخير لا يكاد يسلم منه أحد (الرأس، وهي، 2018، ص 35، 36).

ثانياً: العلاقة بين الفصاحة واللحن

الفصاحة لغة: الانجلاء والظهور، وفي اللسان: "وأعرب الأغتم وعرب لسانه بالضم عروبة، أي: صار عربياً، وتعرب واستعرب: أفصح" (ابن منظور، 1414: 3/ 145)، وفي إسفار الفصيح: "وقد أفصح الأعجمي بالألف يفصح إفصاحاً فهو مفصح: إذا تكلم بالعربية وحسنت لغته، وفصحُ اللحن: ... يفصح فصاحة فهو فصيح، إذا زال فساد كلامه وتنقى من اللحن، وصحت ألفاظه، مع سرعة النطق بها، واللحن الذي يتكلم العربية فيخطئ فيها" (الهروري، 1420، ص 448).

ولذلك تقول إحدى الباحثات "إن البحث في ظاهرة اللحن في اللغة العربية يتطلب أن نبحث فيما يقابلها وهي الفصحاة عند اللغويين العرب القدامى، فنحن في هذه الدراسة أمام ظاهرتين متقابلتين: ظاهرة الفصحاة من جهة، وظاهرة اللحن من جهة ثانية" (برطولي، 2009، ص 64)، وقد ارتبط مفهوم الفصحاة عندها: بكثرة الاستعمال، وبمفهوم عدم العجمة، وبمفهوم الموافقة لقياس العربية، كما استعملت الفصحاة أيضا في مقابل "اللحن" الذي هو "مخالفة قواعد اللغة"، فالفصحاة اللغوية عند اللغويين القدامى كانت تعني السليقة، أي: التكلم باللغة دون تعلم، وهي مقابلة للحن الذي فشا على ألسنة المولدين (برطولي، 2009، ص 64-65).

ولقد خاف العرب الذين تباها بالفصحاة والبيان والإعراب من اللحن عندما فشا واستفحل كظاهرة؛ بسبب اختلاط العرب بغيرهم، ودخول الأعاجم في دين الله أفواجا، واتصال العرب بالأُمم المجاورة فتحًا وجهادًا وحجًا وعمرة (الصاعدي، 1988، ص 292).

والظاهر أن غير العرب هم الأكثر في قبول الإسلام وخصوصًا الفرس والروم والأقباط والأحباش والبربر، هذا مع سرعة حركة الفتوحات، ومع كثرة الهجرة للمدينة، لذا خاف العرب من تداخل اللغات ومن غلبتها وانتصارها، فرصدوا الظاهرة (ابن الأثير، 1979: 5/1). ويبدو أن الخوف على اللغة في عهد التدوين كان هاجسًا قويًا، فتوجه العلماء إلى قضية دخول الأعاجم في الإسلام، فقصوروا اللحن في ذلك العصر على معنى الخطأ في الإعراب والمراد به اللغة (البصلة، والمُسند، 2015) -كما ذكرنا-.

ويبدو أن اللحن بمعنى "الخطأ في اللغة" قد ظهر متأخرًا عن غيره من المعاني الأخرى، حيث لم تظهر الحاجة إليه إلا بعد أن اختلط العرب بالأعاجم، وتنبيه العرب إلى شيوع الخطأ في لغتهم، وقد رأى ابن فارس أن كلمة اللحن من كلام المولدين، معللا ذلك بأن "اللحن محدث لم يكن في العرب العاربة الذين تكلموا بطبايعهم السليمة" (ابن فارس، 1991، ص 239). وفي ذلك يقول يوهان فك: "وأغلب الظن أنه -أي اللحن- استعمل لأول مرة بهذا المعنى عندما تنبه العرب -بعد اختلاطهم بالأعاجم- إلى فرق ما بين التعبير الصحيح، والتعبير الملحون" (فك، 1980، ص 254).

ثالثًا: علاقة اللحن بالشذوذ

الشاذ لغة: الشذوذ عند الفراهيدي (د.ت: 215/6)، وابن فارس (1979: 180/3)، بمعنى الانفراد والتفريق، ومعنى: شَذَّ عنه يَشُدُّ وَيَشُدُّ شذوذًا: انفرد عن الجمهور ونذر، فهو شاذٌّ، وجاؤوا شذًا، أي: قِلَالًا، وشذ الرجل إذا انفرد عن أصحابه، وكل شيء منفرد، فهو شاذ (ابن منظور، 1414: 33/10). وعرفه الكفوي بأنه: الذي يكون وجوده قليلًا، ولكنه لا يبيح على القياس، وهو عنده مقبول ومردود (1967، ص 592)، وهذا التقسيم نفسه موجود في تعريفات الجرجاني (1983، ص 124). مما سبق يظهر لنا أن الشذوذ له معان، منها: الانفراد والمخالفة والتفريق، والنادر من القول، والخروج عن المألوف، ويؤكد ذلك أن الصاغانى عندما عرف الشاذ جعله مرادفا لكلمة شاذ (الصاغانى، 1983، ص 72)، وفي الأفعال: "شذ الدابة شذوذًا: نفر، والرجل عن القوم: خرج عنهم، والشئ عن الشئ: مثله..." (ابن القطاع، 1361، ص 77) فالذي شذ في اللغة، انفرد، ونذر، وخرج عن بابه وقياسه.

الشاذ اصطلاحًا:

لم نقف على مصطلح الشذوذ صراحة في كتاب سيبويه، لكنه عبر عن مفهومه، مرة بغير مطرد، وأخرى بليس مطرد، وثالثة بقوله: "والفعل شاذ لا يقاس عليه"، وهكذا، ومن نصوصه: "فإنما هذه الأقل نواذر تحفظ عن العرب، ولا يقاس عليها،

ولكن الأكثر يقاس عليه "سيبويه" (1988: 8/4)، وهكذا شأب هذا المصطلح الإيهام في كتب المتقدمين إلى أن وضعه ابن السراج، وقسمه إلى أضرب هي: شاذ في الاستعمال مطرد في القياس، ومطرد في الاستعمال شاذ في القياس، وشاذ في القياس والاستعمال. (ابن السراج، 1985: 57/1)، وبعده عول الفارسي على الاطراد والاستمرار، ويريد أن الشاذ لا يقاس عليه (الفارسي، 1981، ص 241)، ثم نرى الظهور الجلي عند ابن جني عندما عقد باباً سماه: (باب القول على الاطراد والشذوذ)، وبين أنه من التفرد والتفرق، وقسم الكلام إلى أربعة أقسام من حيث الاطراد والشذوذ (1955: 97/1، 98).

ومما سبق يرى البحث أن الشاذ هو: ما خالف واحداً أو أكثر من أصولهم المحصورة في: السماع والقياس والإجماع والاستحسان، أو هو خروج عن أصل أو أكثر من أصول النحاة وقواعدهم التي بنوا عليها اللغة، فهو: ميل وخروج من الصحة إلى الخطأ. وهو في هذا مرادف لمعنى اللحن.

رابعاً: أنواع اللحن

إن اللحن في اللغة "يتخذ أشكالاً مختلفة ومظاهر متعددة، فيصيب الأصوات اللغوية، أو الصور البنيوية، أو التراكيب النحوية، أو الطرائق البيانية، وقد عرف هذا في مختلف اللغات الإنسانية ومنها العربية، وهو يتجلى في اللغة العربية في مظهرين متميزين:

أ - الخطأ في الأصوات والصيغ والبنية، ويمكن أن نطلق عليه: الخطأ في الصرف.

ب - الخطأ في الإعراب، ويمكن أن نطلق عليه: الخطأ في النحو.

أما النوع الأول، فقد جرى على ألسنة الموالى والعبيد والجواري تبعاً لما ألفته ألسنتهم في البيئات التي نشأوا فيها مما يخالف ما هو موجود في اللغة العربية من أصوات وصيغ وبنية الكلمة، ولكن ذلك النوع من اللحن لم يكن بالأمر الذي يقلق علماء العربية، ويقض مضاجعهم.... وأما النوع الثاني: وهو الخطأ في إعراب الكلمات، فلم ينتبه له العرب إلا بعد أن فتحو الأمصار ودانت لهم الأقطار، وبطول الامتزاج تسرب الضعف إلى نحيزة العربي وسليقته، وهذا النوع أول اختلاط طراً على اللغة العربية في الإسلام" (برطولي، 2009، ص 68، 69، الفندي، 2019).

ومما تقدم نقول: اختلفت آراء العلماء في تحديد زمن دقيق لظهور اللحن، ولعلنا نجزم بأنه موجود منذ الأزل، فإذا كانت الفصحاة تعني عدم اللحن، فهذا يؤكد لنا وجود المصطلحين معاً منذ القدم، فاللحن كان موجوداً بقلة وندرة وبمصطلحات مختلفة وبمفاهيم أضيق، وبأشكال محدودة، وإذا أمعنا النظر يمكن التوفيق بين الرأيين، فاللحن الذي هو ضد الفصحاة ظهر في الجاهلية بشكل قليل؛ لأن الاختلاط كان قليلاً في تلك الفترة نظراً لقلة عدد الموالى والعبيد والإماء، وقلة نسبة الاختلاط الذي كان محصوراً بالتجارة والعمرة والحج والمحافل والأسواق الموسمية.

ثم ازداد تطور اللحن فبدا في مظهره الثاني، وهو: الخطأ في الإعراب، وكان ذلك بعد الإسلام وهجوم الأعاجم على المدينة، وانتشار الفتوحات، والتزاوج والمصاهرة، وانتشار العبيد والموالى بشكل كبير (برطولي، 2009، ص 75، 76).

لقد تلخضت نظرة القدامى إلى اللغة واللحن في ثلاثة أمور:

أولاً: أن الكمال اللغوي ينحصر في قبائل الجزيرة العربية التي لم تفسد الحضارة لغتهم، وفي زمن لا يتجاوز صدر الدولة الإسلامية، فقد أوقفوا الأخذ عن العرب في منتصف القرن الثاني للهجرة، وقد حدد منتصف القرن الرابع للاستشهاد بعرب البادية. ثانياً: كل ما خالف قياسهم النحوي، فهو لحن وإن كان مطرداً في الاستعمال بعكس ما يقول السيوطي الأقل تعصباً: "فلا بد من اتباع السماع الوارد به فيه نفسه، لكنه لا يتخذ أصلاً يقاس عليه غيره" (السيوطي، د.ت: 1/ 229)؛ لاعتقادهم أن اللغة الكاملة وقف على العصور القديمة التي لها قداستها.



ثالثاً: كل تطور في الصيغ الدلالية والأصوات فهو لحن، وشعار القائلين بذلك هو: ليس لنا أن نخترع ولا أن نقول غير ما قالوا لأن الفصحى في الحضر قد بلغت غاية كمالها حوالي منتصف القرن الثاني الهجري، وأن ما طرأ عليها من تغير بعد ذلك فساد وانحراف (برطولي، 2009، ص 94).

خامساً: أسباب تفشي اللحن

زادت ظاهرة اللحن (الرأس، وهي، 2018، ص 36) في القرون الأربعة تدريجياً بعد الإسلام، واهتم كثير من الباحثين برصد تلك الأسباب وسنوجزها في الآتي:

- تزايد اختلاط العرب بالأعاجم نتيجة الحرب والخدمة والمعاشية.
- التعصب العرقي وال نزعة الشعبوية، والصراعات الحزبية، مع توسع الرقعة الإسلامية، وكثرة الأعاجم في المجتمع العربي.
- تساهل الحكام والأمراء والوجهاء في التحدث به، والتماس العلل من النحاة، والتبرير لذلك.
- كثرة الموالي والجواري وأمهات الأولاد، يقول الجاحظ: "كان في عبيد الله بن زياد لكثرة... فبسبب هذه الجارية أصبح اللحن في بيت زياد بن أبيه، قائد من قادة المسلمين، مشهود له بالفصاحة والبيان، وهو صاحب الخطبة البتراء" (الجاحظ، د.ت: 210/2).

- إقدام كثير من الرواة على وضع الشعر واختلاقه (الخيري، 2018، ص 6).
- لذا فقد كانت مواجهة العرب لتفشي اللحن بطرق منها (الرأس، وهي، 2018، ص 38):

 1. مقابلته بالاستهجان والاستنكار، وخاصة من قبل الخلفاء والولاة والأمراء.
 2. الدعوة إلى وضع قواعد تضبط اللغة وتحافظ عليها؛ فنشأ لذلك النحو العربي.
 3. نشأة حركة تصحيح لغوية تنبه على الأخطاء، وتشير إلى وجه الصواب، والتأليف في كتب لحن العوام ولحن.

المبحث الثاني: اللحن في كلام العامة

المطلب الأول: مسائل عامة

1- الخلاف في قولهم: (غليت القدر)

(غَلَبَ القَدْرُ والجَزَّةُ تَغْلِي (القوطية، 1993، ص 199)، غَلِيًّا وَغَلِيًّا (الهرودي، 1420: 343/1)، وأغلاها وغلاًها، ولا يقال: غَلِيْتُ، قال أبو الأسود الدؤلي (أبو الأسود، 1964، ص 119، وابن منظور، 1414: 174/37):

ولا أقول لِقْدَرِ القَوْمِ قَدْ غَلِيْتُ ولا أقول لِبَابِ الدَّارِ مَغْلُوقٌ

وبالعودة إلى كتب اللغة نجد أنها ذهبت إلى أن: غلت القدر هو الصواب، وغليت القدر لحن، قال الكسائي: "وكذلك غلت القدر بلا ياء..." (الهرودي، 1420، ص 112)، وفي الفصحى: "غلت القدر فهي تغلي: إذا جاشت، وأغلقت الباب فهو مغلق" (ثعلب، 1907، ص 7، 25)، وما ذكره عن أبي الأسود أنه لحن، حكاه ابن دريد عن أبي زيد (أبو زيد الأنصاري، 1981، ص 230).

أما حكم هذا اللحن، فقد قال السيوطي: إنه لحن قبيح (السيوطي، د.ت: 252/1)، وقال صاحب القاموس: هي لثغة أو لغية رديئة (الفيروزآبادي، 2005: 915/2)، وفي الصحاح واللسان: لغية نادرة وردية ومتركة (الجوهري، 2009: 1538/4). وابن منظور، 1414: 291/10، وفي المصباح المنير: "غلت القدر غلياً وغلياً، قال الفراء: "إذا كان الفعل في معنى الذهاب والمجيء مضطرباً فلا تهابن في مصدره الفعلان"، وفي لغة: غليت تغلي، والأولى هي الفصحى، وبها جاء الكتاب العزيز" فهي لغة قليلة (الفيومي، د.ت: 451/2).

وقد أجاز العدناني كليهما دون ترجيح: "...لذا لا أرى بأساً أن نقول: هذا الباب مغلق ومغلق ومغلق" (العدناني، 2008، ص 189). وهنا يتضح أن ما نقله ابن دريد عن أبي زيد نقل صحيح، وأن ما حكم عليه باللحن يعد: لغة أو لغية، قليلة، نادرة، متروكة، رديئة.

2- الخلاف في قولهم: (مفروح)

(يقال: ما يَسْرُنِي بهذا الأَمْرُ مُفْرَحٌ وَمَفْرُوحٌ به، ولا تقل مَفْرُوحٌ، الأزهري: يقال: ما يَسْرُنِي به مَفْرُوحٌ، ومُفْرَحٌ فَاْلَمَفْرُوحُ: الشيء الذي أنا به أَفْرَحُ، والمُفْرَحُ: الشيء الذي يُفْرِحُنِي (الأزهري، 2001: 20/5)، وروي عن الأصمعي، يقال: ما يَسْرُنِي به مُفْرَحٌ، ولا يجوز مَفْرُوحٌ، قال: وهذا عنده مما تَلَحَّنُ فيه العامة" (ابن منظور، 1414: 62/7).

وبالعودة إلى كتب اللغة نجد أنهم فرقوا بين مفرح ومفروح، قال ثعلب: "وتقول: ما يسرنني بهذا الأمر منفس بكسر الفاء ونفيس... ومفرح بكسر الراء ومفروح به، يقول ذلك الرجل عند رضاه بالشيء واعتباطه به، أي: أن هذا أحب إلي من كل نفيس ومفرح" (ثعلب، 1907، ص 85).

كما اشترطوا في اسم المفعول أن يلحق به الجار والمجرور، فقد جاء في إفسار الفصيح: "... والمفرح بالكسر: هو الشيء الذي يفرحك، أي: يسرك... والمفروح به: ما تفرح به، أي: تسر، ولا يقال مفروح بغير (به)، ولا يقال أيضاً: به مفروح، بتقديم به... وإذا كنت فرحاً به، فهو مفروح به، كما أن ما وثقت به، فهو موثوق به، وكل ما مررت إليه، فهو ممرور إليه" (الهروي، 1420: 868/2).

والظاهر أن مفروح إذا أريد به معناه، وهو كونه مفعولاً وقع عليه فعل الفاعل يتعدى بحرف الجر: فيقال: به، وذلك حرصاً على أمن اللبس، لأن اسم المفعول يدل على من يتصف به على سبيل المفعولية لا الفاعلية -إذا كان بمعزل عن السياق (حلواني، د.ت، ص 261)، كما أن اسم المفعول إذا كان فعله لازماً، ذكر بعده جار ومجرور، مثل مدنو منه، ومعفو عنه، ومستجار به، ومعطوف عليه. (حلواني، د.ت، ص 262).

3- الخلاف في (وددت) بفتح الدال الأولى

(...) قال: وأختارُ في معنى التمني: وَدَدْتُ، قال: وسمعت وَدَدْتُ بالفتح وهي قليلة، قال: وسواء قلت وَدَدْتُ أو وَدَدْتُ المستقبل منهما أَوْدُ وَيَوْدُ وَتَوَدُّ لا غير، قال أبو منصور: وأنكر البصريون وَدَدْتُ، قال: وهو لحن عندهم، وقال الزجاج: قد علمنا أن الكسائي لم يحك وَدَدْتُ إلا وقد سمعه، ولكنه سمعه ممن لا يكون حجة، وقرئ: "سيجعل لهم الرحمن وَدًّا" [مريم: 96]، و"وَدًّا" (الرعي، 1428: 188/1، وابن منظور، 1414: 183/9).

لقد لَحَّنَ بعض العلماء فتح الدال من الفعل (وددت)، فلا يصح عندهم: وَدَدْتُ، وإنما وَدَدْتُ فقط، وما نقله ابن منظور من حكاية الزجاج عن الكسائي، في كتابه لم ينقضها، فقد قال الكسائي: "وتقول: وددت أني في منزلي، بكسر الدال الأولى..." (الكسائي، 1982، ص 106)، وفي الفصيح: "ووددت أن ذاك كان إذا تمنيته، كذلك وددت الرجل إذا أحببته: أود، بفتح الواو فيهما جميعاً" (ثعلب، 1907: 361/1)، وقال الصاغاني في التكملة: "وددت الرجل: أوده، مثل منعه أمنعه، لغة في ودده بالكسر، قاله الفراء (الفراء، 1983: 190/2)، وأنكرها البصريون" (الصاغاني، 1970: 357/2).

وقال الزمخشري: "ووددت أيضاً بهذا المعنى، قال الكسائي وحده: وددت الرجل إذا أحببته، ووددته، ولم يرو الفتح في غيره"، (الزمخشري، 1417: 61/1) ويقال: وداد في الحب، ويقال: فلان ودك بفتح الواو وكسرهما وضمها وكلها بمعنى حبيبك (اللبلي، 1979، ص 201)، وفي المخصص: "وقالوا وددت لو تفعل ذلك وَدَا وَوَدَا وَوَدَادَة، وقد وَدَدْتُ الرجل وَدًّا" (ابن سيده، 1996: 63/15).

وبالتأمل فيما سبق يتضح أنها لغات عن العرب، ولكنها تفاوتت في الفصاحة، فالفصح مروي عن الكوفيين، والكسر عن البصريين، ومن هنا يبدو أن الفتح لغة قليلة، والكسر أفصح وأعم.

4- الخلاف في ألف (أرطى) أهي أصلية أم زائدة؟

"...بناء (فَعَلَى) مثل (عَلَى) إلا أن الألف التي في آخرهما ليست للتأنيث، لأن الواحدة: أَرْطَاً وَعَلَقَاً، قال: والألف الأولى أصلية، وقد اختلف فيها، فقيل: هي أصلية، لقولهم: أديمٌ مأْرُوطٌ، وقيل: هي زائدة، لقولهم: أديمٌ مَرْطِيٌّ،...، قال أبو الهيثم: أَرْطُتُ لحن، وإنما هو أَرْطُتُ بألفين، لأن أَلْفَ أَرْطَى أصلية، الجوهرية: الأَرْطَى شجر من شجر الرُّمل، وهو (فَعَلَى)، لأنك تقول: أديم مأْرُوطٌ، إذا دبغ بذلك، وألفه للإلحاق، أو بني الاسم عليها، وليست للتأنيث لأن الواحدة: أَرْطَاً..." (ابن منظور، 1414: 60/18).

ذكر ابن منظور الخلاف في ألف (أرطى)، فممن من قال هي أصلية، وممن من قال إنها زائدة، وممن من قال إنها للإلحاق، وليست للتأنيث. والحقيقة إن في وزنها خلافا (الزمخشري، 1417: 452/2): فمن ذهب إلى أن الألف أصلية فوزن أرطى (أفعل) لقولهم: أديم مرطى، ومن ذهب إلى أن الهمزة غير أصلية، فوزن أرطى (فعلى) لقولهم: أديم مأرُوط، وتكون الألف للإلحاق. ولذا قال الزمخشري عنهم: إن لكل واحد منهم حجة يتعلق بها، ورأى أنهما لغتان (الزمخشري، 1417: 451/2).

ومن هنا يتضح أن ما حكم عليه باللحن ليس دقيقاً، فقد سُمع ما يرد ذلك الحكم، قال ابن جني: "وذلك أقيس: لأن مأرُوطاً أفشى في اللغة من مَرْطِيٍّ وكلاهما جائز" (ابن جني، 1954: 38/1)، وقال ابن عصفور: "وحكى أبو عمر الجرمي: "أديم مرطى" فالهمزة على هذا زائدة، والألف أصل" (ابن عصفور، 1987: 235/1)، وفي المخصص: "ومن المتنون أرطى، وهو ضرب من الشجر، وألفه زائدة ملحقة، وهمزته أصل" (ابن سيده، 1996: 4).

5- الخلاف في قولهم: (عَيَّرَتِ الدنانير)

".... قال الأزهري:.... وأما قول الليث: تَغْيِيرُ الدنانير، فإن أبا عبيد روى عن الكسائي والأصمعي وأبي زيد أنهم قالوا جميعاً: عَايَرَتْ المكايل، وعَاوَرَتْها، ولم يُجَيِّزُوا: عَيَّرَتْها، وقالوا: التَّغْيِيرُ بهذا المعنى لَحْنٌ" (ابن منظور، 1414: 21/27، الأزهري، 2001: 383/9).

نقل ابن منظور الخلاف في (تعير الدنانير) بمعنى معايرتها، فبعضهم أجاز ذلك وبعضهم خطأه، وبالعودة إلى كتب اللغة نجد أن اللغويين منقسمين إلى فريقين: مجيز، ومانع، فمن المانعين: ثعلب والبغدادى، فقد جاء في ذيل الفصيح: "وتقول: عايرت المكايل والموازين وعاورتها، ولا تقل عيرتها" (الهروي، 1420، ص 114). وكذلك أبو الجراح الذي نقل قوله هذا عدد من اللغويين، فقد جاء في التاج: "وعَيَّرَ الميزان والمكايل وعاورهما وعارهما وعارها وعار بينهما معايرة وعياراً بالكسر: قدرهما ونظر ما بينهما، ذكر ذلك أبو الجراح في باب ما خالفت العامة فيه لغة العرب" (الزبيدي، 2001).

ومن المجيزين: الخليل، إذ يقول: "وعَيَّرَتِ الدنانير تعبيراً: إذا أَلْقَيْتَ دِينَارًا فتوازن به دِينَارًا دِينَارًا" (الفراهيدي، د.ت: 239/2)، وابن سيده بقوله: "عَيَّرَتِ الدنانير: نظرت كم وزنها، وعبرتها وعَيَّرَتْها: وزنتها واحداً واحداً، وكذلك عَيَّرَتِ الكيلجة" (ابن سيده، 1996: 12/4)، فهما أجازا: عَيَّرَ وعَايرَ.

وبناء على ما سبق عرضه يمكن القول إن ما ذكر من قولهم: عَيَّرَتِ الدنانير، ليس لحنًا.

6- الخلاف في قولهم: (هو آدَى للأمانة)

"..... وآدَى الشيء: أَوْصَلَهُ، والاسم: الأَدَاءُ، وهو آدَى للأمانة منه، بمد الألف، والعامة قد لَهَجُوا بالخطأ، فقالوا: فلان آدَى للأمانة، وهو لحن غير جائز" (ابن منظور، 1414: 8/35).

ذكر ابن منظور عدم جواز صياغة أفعال التفضيل من الفعل (أَدَّى) بـ (أَدَّى)، وقال: إن الصواب (أَدَى) بالمد. وبالنظر في كتب اللغة نجد أنهم قد لَحَّنُوا ذلك الاستعمال، وعدوه من لحن العامة، قال الخليل: الصواب أن يقال: فلانٌ أَدَى للأمانة من فلانٍ. لكنَّ العامة قد لَهَجُوا بالخطأ، فقالوا: فلانٌ أَدَّى للأمانة، وقد علل ذلك بأنه مخالف لقواعد النحو، وأن النحاة لا يجيزونه (الفراهيدي، د.ت: 98/8). وقال الأزهري: "ما علمت أحدًا من النحويين أجاز أَدَى، لأنَّ أَفْعَلَ في باب التعجب لا يكون إلا في الثلاثي، ولا يقال: أَدَى بالتخفيف، بمعنى أَدَّى بالتشديد، ووجه الكلام أن يقال: فلانٌ أَحَسَّنُ أداءً" (الأزهري، 2001).

وبناء على ما سبق يتبين أن هذا الاستعمال من لحن العامة الذي لا يجوز في النحو: لمخالفته قواعد النحو.

7- الخلاف في قولهم: (طوباك)

".... قال يعقوب: ولا تَقُلْ طُوبَيْكَ بالياء، التهذيب: والعرب تقول: طُوبَى لك (الأزهري، 2001)، ولا تقل طُوبَاكَ، وهذا قول أكثر النحويين إلا الأَخْفَش، فإنه قال: من العرب من يُضَيِّفُها، فيقول: طُوبَاكَ، وقال أبو بكر (الأنباري، 1987: 557/2، 558): طُوبَاكَ إن فعلت كذا، قال: هذا مما يلحن فيه العوام، والصواب: طُوبَى لك إن فعلت كذا وكذا" (ابن منظور، 1414: 13/12).
نخلص إلى أن طوباك وردت عن العرب ونقله الجوهري بقوله: "ويقال: طُوبَى لَكَ، وطُوبَاكَ بالإضافة" (الجوهري، 2009)، أما طوبيك فهو خطأ (الفارسي، 2003، ص 67)، وهي عند الأعاجم وفي الديانة المسيحية تستعمل كثيرا، قالوا: طوباك يا مريم، فقد قيل: إنها تعني بالحشية وبالعبرية وبالهندية وبالعربية: أرض الجنة، أو شجرة في الجنة، (ضناوي، 2004، ص 338).
وجاء في جامع البيان: "وإنما أُوثر الرفع في طوبى لحسن الإضافة بغير (لام) وذلك أن يقال فيه: (طوباك) كما يقال: (ويلك) و(ويلك) ولولا حسن الإضافة فيه بغير لام، لكان النصب فيه أحسن وأفصح، كما النصب في قولهم: "تَعَسَّأَ لَزِيدَ، وبعْدًا لَهُ وَسَحَقًا" أحسن، إذ كانت الإضافة فيها بغير لام لا تحسن" (الطبري، 1995: 253).

إن التأمل فيما سبق طرحه من أقوال يبين أن ذلك ليس من اللحن، والظاهر أن ذلك الاستعمال لغة؛ لنقل علماء اللغة ذلك.

8- الخلاف في قولهم: (إبنت)

".... وقال ثعلب: العرب تقول هذه بنت فلان، وهذه ابنة فلان بقاء ثابتة في الوقف والوصل، وهما لغتان جيدتان، قال: ومن قال: ابنة فهو خطأ ولحن، قال الجوهري: لا تقل ابنة، لأنَّ الألف إنما اجتلبت لسكون الباء، فإذا حركتها سقطت، والجمع بَنَاتٌ لا غير....." (ابن منظور، 1414: 66/35).

والكثير من كتب اللغة نقلت ذلك ولم تعلل، وحجتهم أن همزة الوصل إنما اجتلبت للنطق بالسكان، وفي التاج "ومن قال: إبنت فهو خطأ ولحن، وقال الجوهري: لا تقل: إبنت لأنَّ الألف إنما اجتلبت لسكون الباء" (الزبيدي، 2001: 226/37)، وهناك لبس عند محققي الكتابين، ففي اللسان الباء مكسورة والهمزة وصل، وفي التاج الباء ساكنة والهمزة قطع، والظاهر أن الأصل في (ابن) (بنت) والهمزة عوض عن اللام، ثم في الموثنة أدخلوا الهاء في (ابن) فقالوا: (ابنة)، وعليه همزتها وصل والباء ساكنة، وأما في (بنت) فقد قيل: (بنت) صيغة مختلفة على حدة، وليست مؤنث (ابن)، أصل التاء واو، أو ياء للإلحاق، وقال أبو حنيفة: أصل (بنت) (بنوة) وزنها (فعلت) فالحق التاء المبدلة من (لامها) بوزن (جلّس)، والتاء ليست للتأنيث (الزبيدي، 2001: 226/37).

والظاهر لي، أن الأرجح كون التاء في بنت علامة تأنيث، على مذهب الكوفيين (البصلة، 1421، ص 248)، وعليه يكون الصواب (ابن-ابنة-بنت) ومن كسر الباء مع همزة الوصل فيبدو لي أن من قال: إبنت، أو ابنة، لم ينظر إلى حالتها وسبب اجتلاب همزة الوصل، بل نظر لها بعد تأنيثها وإلى وضعها الحالي ولم يهتم بلمح الأصل، فأتبع الحركات، والعرب قد تفعل ذلك، ففي مراعاة لمح الأصل أو عدمه، اختلفوا في صرف (عرفات) ومنعه من الصرف عند التسمية به (ابن عقيل، د.ت: 76-77-78).

9- الخلاف في قولهم: (عصاتي)

"روى الأصمعي... قال: ولا يجوز مدُّ العَصَا، ولا إدخال التاء معها، وقال الفراء: أَوَّلُ لَحْنٍ سَمِعَ بالعراق: هذه عَصَاتِي بالتاء..." (ابن منظور، 1414: 115/37)، إن الخلاف فيها كالخلاف في غيرها، فمن اللغويين من أجازها، ومنهم من منعها، فمن المانعين، الصفدي، إذ يقول: "العامة تقول: هذه عصاتي،... والصواب: عَصَاي" (الصفدي، 1987، ص 382)، وقد قال الله -

تعالى - إخبارا عن موسى: "هي عصاي أتوكأ عليها" [طه: 18]، والظاهر أنهم قاسوا على حصاة وحصى (الفارسي، 2003، ص 39)، وقال الفراء: "فما كان منه بالياء، مثل: الحصى كتبته بالياء، لأنه يقال: حصيات في أدنى العدد، وما كان منه بالواو كتبته بالألف مثل الغسا بالألف لأنه يقال: غسوان" (الفراء، 1983، ص 72).

ومن المجيزين، من ذكرهم الأزهري بقوله: "ويُقال للعصا: عصاة بالهاء. يُقال أخذت عصاته ومِنْهُمْ من كره هذه اللُغة" (الأزهري، 2001: 51/3). كما أجازها بعض المعاجم المعاصرة (عمر، وآخرون، 2008: 536/1).

ويبدو لي أنهم ذهبوا إلى أن عصاة واحدة واسم الجمع الجنسي: عصا قياساً، ويقال في التثنية: عصوان، وفي الجمع: عصوات، ولعل العذر أنهم عندما تكلموا وأرادوا الواحدة الخاصة (عصاة)، فقالوا للمتكلم الواحد: عصاتي، والمخاطب: عصاتك، وعصاتك، وأما المتكلم على إرادة اسم الجنس فقالوا: (عصاي) ونسبها مستعملاً اسم الجنس.

المطلب الثاني: مسائل الهمز

1- الخلاف في همزة (يبرأ)

"... وفي التَّهْدِيبِ: والْبَرِيَّةُ أَيْضًا الْخَلْقُ بِلَا هَمْزٍ، قَالَ الْفَرَّاءُ: هِيَ مِنْ بَرَأَ اللَّهُ الْخَلْقَ، أَيْ: خَلَقَهُمْ، وَالْبَرِيَّةُ: الْخَلْقُ، وَأَصْلُهَا الْهَمْزُ، وَقَدْ تَرَكْتَ الْعَرَبُ هَمْزَهَا... قَالَ: وَإِنَّمَا ذَكَرْتُ هَذَا، لِأَنَّ بَعْضَهُمْ لَحَنَ بَشَارَ بْنَ بُرْدٍ فِي قَوْلِهِ (ناصر الدين، د.ت، ص 523):

نَفَرَ الْحَيُّ مِنْ مَكَانِي فَقَالُوا فُزْ بِصَيْرٍ لَعَلَّ عَيْنَكَ تَبْرُو
مَسَّهُ مِنْ صُدُودِ عَبْدَةٍ ضُرُّ فَبَنَاتِ الْفُؤَادِ مَا تَسْتَقِرُّ

....يقال: بَرَأْتُ مِنَ الْمَرْضِ أَبْرَأُ بَرَاءً بِالْفَتْحِ، فَأَنَا بَارئٌ وَأَبْرَأَنِي اللَّهُ مِنَ الْمَرْضِ وَغَيْرِ أَهْلِ الْحِجَازِ يَقُولُونَ: بَرِثْتُ بِالْكَسْرِ، بُرْءًا بِالضَّمِّ،..." (ابن منظور، 1414: 13/1).

اختلف أهل اللغة في همزة برأ، فمنهم من عدها أصلية، ومنهم من عدها منقلبة، ولكن الأرجح أنه يجوز فيها الوجهان، فقد نقل عن علماء اللغة ذلك، فقد ورد: "وبرِثت من المرض وبرأت أيضاً (الزمخشري، 1417: 18/1، 53/1)، بالهمز فيهما، برأ و برؤاً أيضاً على (فُعول) فيهما جميعاً، أي: سلمت وصححت من السقم، وبرِثت من الرجل والدين، بالكسر والهمز أيضاً براءة بالمد على (فَعَالَة) أي: انتفيت منه وتخلصت..." (ثعلب، 1907، ص 8، والهروي، 1420: 355/1)، وجاء في الغريب: "قال أبو عبيدة: ثلاثة أحرف تركت العرب الهمز فيها وأصلها الهمز، البرية للخلق هي من برأ الله الخلق،... قال: وقال يونس: أهل مكة يخالفون غيرهم من العرب يهزمون النبي والبرينة وذلك إنهم يشبعون الكلام مصادر الأفعال بالجسد من الضرب وغيره" (أبو عبيد، 1989: 420/2).

وذكر الأنباري أنهما "لغتان: الهمز وترك الهمز، فمن همزها أخذها من برأ الله... فبنى (فعليلة) من ذلك، ومن لم يهمزها، كان له مذهبان: أحدهما أن يقول: هي (فعليلة) من برت أبري، والوجه الآخر أن يقول: هي (فعليلة) من برأ الله الخلق، بنيت على ترك الهمز كما بنيت (الخابية) على ذلك من خبأت..." (الأنباري، 1980، ص 477).

مما سبق يتضح لنا أن من وصف بشارا باللحن في قوله: "يرو" مخطئ، لورود: أبرأ وأبرؤ: برأ وبرؤا بضم الباء، يقول أبو حيان في البصائر: "وإذا كان اللفظان من كلام العرب، ولم يكن للمعنى فيه شاهد على مزية أحدهما، فكلاهما صحيح" (أبو حيان، 1408: 226/4).

2- الخلاف في همزة (درا)

".....وَدَرِثْتُ بِهِ: دَرِثًا وَدَرِثَةً وَدَرِثَةً وَدَرِثَةً، أَيْ: عَلِمْتُ لَهُ،....وفي التنزيل العزيز: "وَلَا أَدْرَاكُمْ بِهِ" [يونس: 16]، فأما من قرأ: (أَدْرَاكُمْ بِهِ) مهموز، فَلَحْنٌ، قال الجوهري: وقرئ (وَلَا أَدْرَاكُمْ بِهِ)، قال: والوجه فيه ترك الهمز (الجوهري، 2009)، قال ابن بري:

يريد أن أدزته وأدزاهُ بغير همز هو الصحيح، قال: وإنما ذكر ذلك لقوله فيما بعد: مُدَاراة الناس بهمز ولا بهمز... (ابن منظور، 1414: 28/36).

وبالبحث في كتب اللغة والقراءات، والتفسير، تبين أن ما عدوه لحنًا هنا إنما هو لغة للعرب، وبه جاءت قراءة من القراءات التي لم تصل إليهم.

جاء في المنصف: "وكذلك قراءة: "ولا أدراكم به" (ابن جني، 1989: 309/1) جاء به كأنه من درأته، أي: دفعته، وليس منه، إنما هو من دريت بالشيء أي علمت به" (ابن جني، 1954: 311/1)، وجاء في الزاهر: "ويجوز ترك الهمز" (الأنباري، 1987: 53/2). والظاهر أنها من دريت وليست لحنًا وهمزها له وجه في العربية. وفي تخرج القراءة السابقة يقول ابن جني: "هذه قراءة قديمة التناكر لها والتعجب منها، ولعمري إنها في بادئ أمرها على ذلك، غير أن لها وجهًا وإن كان فيه صنعة وإطالة، وطريقه أن يكون أراد، وأدريتمكم به، ثم قلب الياء لانفتاح ما قبلها -وإن كانت ساكنة -ألفا- فقولهم في يئس: يئس، وفي يئس: يئس... وقالوا في الإضافة إلى الحيرة: حاري، وإلى طيء: طائي، وقالوا: حاحيت وعاييت وهاميت والأصل: حيحيت وعيعيت وهيميت، فقلبت الياءات السواكن في هذه الأماكن ألفات، فكذلك أيضًا قلبت ياء أدريتمكم ألفا، فصارت: أدراكم، وعلى ذلك أيضًا ما رويناه عن قطرب: أن لغة عقيل أن يقولوا في أعطيتك: أعطائك، فلما صارت أدريتمكم إلى أدراكم، همز على لغة من قال في الباز: الباز، وفي العالم: العالم... فهذا وإن طاللت الصنعة فيه، أمثل من أن تعطى اليد بفساده، وترك النظر في أمره" (ابن جني، 1989: 309/1، 310).

وقد ذكر ابن جرير الطبري أنها لغة طيء، ونقل عن بعض البصريين قولهم: "لا وجه لقراءة الحسن هذه لأنها من (أدريت) مثل (أعطيت) إلا أن لغة لبني عقيل (أعطأت) يريدون (أعطيت) تحول الياء ألفا... قال: وطئ تصير كل ياء انكسر ما قبلها ألفا، يقولون: هذه جارة، وفي الترقوة: ترقاة" (الطبري، 1995: 210/3).

أما الزمخشري فقد انتصر لهذه القراءة، وعضدها بقراءة ابن عباس، فقال: "قرأ الحسن... على لغة من يقول: أعطته، وأرضاته، في معنى: أعطيته وأرضيته، ويعضده قراءة ابن عباس: "ولا أنذرتكم به"، ورواه الفراء: "ولا أدراكم به"، بالهمز، والوجه أن يكون من أدراته: إذا دفعته، وأدراته: إذا جعلته داريا، والمعنى: لا أجعلكم بتلاوته خصماء تدرؤني بالجدال وتكذبوني، وعن ابن كثير: "ولأدراكم"، بلام الابتداء لإثبات الإدراء... (الزمخشري، 1998: 122/3).

مما سبق يتضح لنا أنها لغة قديمة لم تصل من حكم عليها باللحن، وأن لها وجهًا في العربية، وبها قرأ الحسن، وابن عباس، كما روى الفراء وغيره، ومن هنا فإنه لا لحن في قولهم: أدراكم به، بمعنى: أدراكم به، أي: أعلمكم به.

3- الخلاف في همزة (جأن)

"و" حكي أبو العباس، عن أبي عثمان، عن أبي زيد، قال: "سمعت عمرو بن عبيد يقرأ: "فيؤمّنذ لا يُسأل عن ذنبه إئس ولا جأن" [الرحمن: 36] بهمز جأن، فظننّته قد لحن، حتى سمعت العرب تقول: "شأبة وذأبة"، قال أبو العباس: فقلت لأبي عثمان أتقيس ذلك؟ قال: لا، ولا أقبله" (ابن منظور، 1414: 73/27).

وفي الخصائص: "وأنا أرى ما ورد عنهم من همز الألف الساكنة في: باز، وساق،... ونحو ذلك إنما هو عن تطرق وصنعة وليس اعتباطا هكذا من غير مسكة، وذلك أنه قد ثبت عندنا من عدة أوجه، أن الحركة إذا جاورت الحرف الساكن فكثيرا ما تجرّيها العرب مجراها فيه، فيصير لجواره إياها كأنه محرك بها، فإذا كان كذلك،... فالألف لذلك وعلى هذا التنزيل كأنها محركة، وإذا تحركت الألف انقلبت همزة، من ذلك قراءة... "ولا الضالّين" [الفاتحة: 7]، (ابن جني، 1955: 148/3).

وبناء على ما سبق يمكن القول: إن لم يقبل أبو العباس الهمز لعدم سماعه، فهل قبله غيره لسماعه؟ وهل القراءة جاءت قياسا على ما قالته العرب؟ وهنا نقول: إن القراءة تعد حجة، ولا سيما المشهورة، فضلا عن أن أبا زيد قد سمع من



يُحتج بلغتهم يقولون ذلك، أي همزون، وهو نفسه قد اعتبر ذلك جائزاً بعد أن سمعه من العرب، وبهذا فإن ما ظنه أبو زيد لحناً ليس بلحن.

4- الخلاف في همزة (أخسؤوا)

"...وقال الزجاج في قوله- عز وجل:- "قال أخسؤوا فيها ولا تكلّمون" [المؤمنون: 108]، معناه: تباعدُ سَخَطٍ، وقال الله- تعالى- لليهود: "كُونُوا قِرَدَةً خَاسِئِينَ" [البقرة: 65]، أي: مَذْهُورِينَ، وقال الزجاج: مُبْعَدِينَ، وقال ابن أبي إسحق لُبَكْبُر بن حبيب: ما أَلَحَنَ في شيء، فقال لا تَفْعَلْ، فقال: فَخُذْ عَلَيَّ كَلِمَةً، فقال: هذه واحدة، قل كَلِمَةً، ومَرَّتْ به سِتُورَةٌ، فقال لها: أَحْسَنِي، فقال له: أَخْطَأْتُ، إنما هو أَحْسَنِي، وقال أبو مَهْدِيَةَ: أَحْسَأَنَّ عَنِي، قال الْأَصْمَعِيُّ: أَظْنه يعني الشياطين...." (ابن منظور، 1414: 439/1).

ذكر ابن منظور أن هناك من يعد عدم همز المهموز الآخر لحناً، ولكن بالرجوع إلى كتب اللغة، تبين أنه ليس لحناً، فالعرب همز ولا تهمز في الكلمة الواحدة، فقد جاء في كتاب الأفعال: "وَحَسَأَ الْكَلْبُ حَسَاءً، فَحَسَأَ: زَجَرْتَهُ فَبَعْدَ، وَالْبَصَرُ خَسُوءًا: أَعْيَى" (ابن القطاع، 1361، ص 205) وفي إسفار الفصيح: بعد خَسَأَتِ الْكَلْبُ أَحْسُوءَ: "خَسَأَ مَقْصُورٌ مَهْمُوزٌ (أبو زيد الأنصاري، 1981، ص 19)، أي: طردته: فَأَنَا خَاسِئٌ، وَالْكَلْبُ مَخْسُوءٌ" (الهروي، 1420: 317/1)، وجاء في شرح الفصيح للزمخشري: "والعامة تقول: أَحْسَأْتُهُ، وهي لغة، والعامة تصحفه على وجه آخر" (الهروي، 1420: 72/1، 73)، وهو بالهمز في معاني الأخفش الأوسط، (1981: 102/1)، وفي الهمز: "وخَسَأَتِ الْكَلْبُ خَسْئًا، وخَسَأَ بَصَرُهُ خَسْئًا وخَسُوءًا، إِذَا سِيرَ" (أبو زيد الأنصاري، 1981، ص 70).

والظاهر أن (خسي) على التخفيف لغة لبعض العرب، كما قالوا: برئ وبري، وهزئ، وهزي، فالهمزة أثقل الحروف نطقاً، وأبعدها مخرجاً، وتتبع العرب في تخفيفها، وكانت قريش وأهل الحجاز أكثر العرب تخفيفاً لها، فهي لغة وليست لحناً.

المبحث الثاني: اللحن في كلام الخاصة

إن القراءة المتأنية في مدونة اللسان أثبتت عدم وضوح المفهوم الدقيق للمصطلحات، فشاب بعضها الغموض والاضطراب، إضافة لتعدد المعنى اللغوي الأم للفظ (اللحن) من الجذر (ل.ح.ن)، وهو ما أوقع بعض علماء اللغة في الخلط بينها، وخصوصاً عند الوقوف على رواية بعض الأحاديث وتفسيرها، وعلى شرح بعض أشعار العرب. فالاضطراب في لسان العرب متنوع، ومنه:

المطلب الأول: اللحن الوارد في الحديث النبوي

أولاً: الاضطراب في المعنى اللغوي المراد، عند شرح بعض الأحاديث

1- لقد اختلف اللغويون فيما بينهم في تفسير معنى كلمة (اللحن) الواردة في بعض الأحاديث التي سنوردها في النص الآتي، فقد ذكر ابن منظور ذلك الخلاف بقوله:

"قال ابن الأعرابي: اللَّحْنُ بالسكون الْفُطْنَةُ وَالْخَطَأُ سواء، قال: وعامة أهل اللغة في هذا على خلافه، قالوا: الْفُطْنَةُ بالفتح، وَالْخَطَأُ بالسكون، قال ابن الأعرابي: وَاللَّحْنُ أَيْضًا بِالتَّحْرِيكِ لِلَّغَةِ، وقد روي: "أَنَّ الْقُرْآنَ نَزَلَ بِلَحْنٍ قَرِيشٍ" (ابن الأثير، 1979: 4/ 241)، أي: بلغتهم، وفي حديث عمر- رضي الله عنه- "تَعَلَّمُوا الْفَرَائِضَ، وَالسُّنَّةَ، وَاللَّحْنَ" (ابن الأثير، 1979: 4/ 241) بالتحريك، أي: اللغة، قال الزمخشري: "تَعَلَّمُوا الْغَرِيبَ وَاللَّحْنَ، لِأَنَّ فِي ذَلِكَ عِلْمَ غَرِيبِ الْقُرْآنِ وَمَعَانِيهِ وَمَعَانِي الْحَدِيثِ وَالسُّنَّةِ وَمَنْ لَمْ يَعْرِفْ لَمْ يَعْرِفْ أَكْثَرَ كِتَابِ اللَّهِ وَمَعَانِيهِ، وَلَمْ يَعْرِفْ أَكْثَرَ السُّنَنِ" (الزمخشري، 1993: 2/ 458)، وقال أبو عبيد في قول عمر- رضي الله عنه-: "تَعَلَّمُوا اللَّحْنَ"، أي: الْخَطَأَ فِي الْكَلَامِ، لَتَحْتَزُّوا مِنْهُ" (ابن منظور، 1414).

فالاختلاف في تفسير كلمة (اللحن) الواردة في هذا الحديث واضح؛ نظرا لاحتمالها أكثر من معنى، واحتمال السياق لأكثر من دلالة منها، فضلا عن الاختلاف في كونها بتسكين الحاء أم بفتحها. فابن منظور لم يطرح رأيه، وإنما نقل خلاف العلماء، ورأي كل منهم وحجته، ولكن من خلال هذه الآراء يتضح أن من فسره باللغة كان مصيبا؛ لأن معرفة المراد تقتضي تعلم اللغة، ومن فسره باللحن، لم يخطئ أيضا؛ لأن معرفة الخطأ تمنع من الوقوع فيه.

لكن ابن منظور هنا خطأ ابن الأعرابي الذي جعل اللحن بالسكون بمعنى: الفطنة والخطأ، ورأى أن الفطنة بالفتح، والخطأ بالسكون، فهو بهذا قد فرق بينهما. وهذا هو رأي الجمهور (الجهوري، 2009: 2194/6، وابن الأثير، 1979: 241/4).

2- اللحن بسبب التصحيف في قراءة الحديث

فقد نقل ابن منظور روايات عدة لكلمة (القُبْع) الواردة في حديث الصلاة، مرة بالباء، ومرة بالتاء، ومرة بالثاء، ومرة بالنون، ففي مادة قبع يقول: "وفي حديث الأذان: أَنَّهُ اهْتَمَّ للصلاة، كَيْفَ يَجْمَعُ لَهَا النَّاسَ؟ فَذَكَرَ لَهُ الْقُبْعُ، فلم يعجبه ذلك، يعني: البُوقُ، رويت هذه اللفظة (بالباء والتاء والثاء والنون) وأشهرها وأكثرها النون....، قال الهروي: حكاه بعض أهل العلم عن أبي عمر الزاهد: القبع بالباء الموحدة قال: وهو البُوقُ، فَعَرَضْتُهُ عَلَى الْأَزْهَرِيِّ، فقال: هذا باطل" (ابن منظور، 1414: 97/20).

وفي مادة قنع يقول: "وفي حديث الأذان: أَنَّهُ اهْتَمَّ للصلاة كَيْفَ يَجْمَعُ لَهَا النَّاسَ؟ فَذَكَرَ لَهُ الْقُنْعُ....، قال ابن الأثير: قال الخطابي (الخطابي، 1982: 173/1): الْقَنَعُ بَتَاءِ بِنَقْطَتَيْنِ مِنْ فَوْقٍ، هُوَ: دُودٌ يَكُونُ فِي الْخَشَبِ الْوَاحِدَةِ قَنَعَةً" (ابن منظور، 1414: 97/20).

وفي مادة قنع يقول: "وفي حديث الأذان، أَنَّ النَّبِيَّ - ص - اهْتَمَّ للصلاة كَيْفَ يَجْمَعُ لَهَا النَّاسَ؟ فَذَكَرَ لَهُ الْقُنْعُ....، قال الخطابي: سألت عنه غير واحد من أهل اللغة فلم يثبتوه لي على شيء واحد، فإن كانت الرواية بالنون صحيحة، فلا أراه سعي إلا لإقناع الصوت به، وهو رَفْعُهُ، يقال: أَقْنَعَ الرجلُ صَوْتَهُ ورَأْسَهُ، إِذَا رَفَعَهُمَا وَمَنْ يَرِيدُ أَنْ يَنْفَخَ فِي الْبُوقِ يَرْفَعُ رَأْسَهُ وَصَوْتَهُ" (ابن منظور، 1414: 136/20).

وفي مادة قنع يقول: "قنع: لم يترجم عليها أحد في الأصول الخمسة، غير أننا ذكرناها لما ورد في حديث الأذان: أَنَّهُ اهْتَمَّ للصلاة كَيْفَ يَجْمَعُ لَهَا النَّاسَ؟ فَذَكَرَ لَهُ الْقُنْعُ... قال الخطابي: سمعت أبا عمر الزاهد يقول بالثاء المثلثة، ولم أسمع من غيره، ويجوز أن يكون من (قَنَع) في الْأَرْضِ قُنُوعًا إِذَا ذَهَبَ، فسمي به لذهاب الصوت منه" (ابن منظور، 1414: 97/20).

مما سبق يتضح أن اللحن ظاهرة وصف بها رواة الحديث، كما أن اختلاف العلماء اللغويين فيها واضح، وأن ما ذكر أنه لحن قد رواه بعضهم، كما أن التكرار من أكبر مشاكل المعاجم العربية بصفة عامة، ومدونتنا بصفة خاصة.

غير أن ما ترجمه الباحثة هو أن الرواية بالباء والتاء والثاء روايات مرجوحة، يحتمل أنها نشأت بسبب التصحيف في قراءة هذه الكلمة؛ بسبب تشابه حروف الباء والتاء والثاء والنون في الرسم، خاصة مع عدم وجود النقط، ولأن القبع قد أنكر الأزهرى دلالتها على البوق، ولعدم وجود مادة قنع بالأصل، ولأن معنى قنع -وهو الدودة- لا يستقيم مع معنى الحديث، وأن الرواية بالنون، هي الأرجح، لأن الإقناع هو رفع الصوت، وهو المراد من البوق.

3- اللحن بسبب الاختلاف في دلالة كلمة التَزْنِ الواردة في حديث "زَيِّنُوا الْقُرْآنَ بِأَصْوَاتِكُمْ" (البخاري، د.ت، ص 68)، فمفهم من قال إنه على القلب، ومفهم من جعله على الأصل وأنه لا قلب فيه، ومفهم من جعل كلمة القرآن هنا مصدرا بمعنى القراءة، فقد جاء في لسان العرب أن:

ابن الأثير (1979: 325/2): روى أنه "مقلوب، أي: زَيْنُوا أَصْوَاتَكُمْ بِالْقُرْآنِ، والمعنى هَجَّوْا بقراءته وتَزَيَّنُوا به، وليس ذلك على تطريب القول والتحزين، كقوله: "ليس منا من لم يَتَغَنَّ بِالْقُرْآنِ، أي: يُلْهِجْ بقلوته كما يُلْهِج سائر الناس بالغناء

والطَّرْب"، قال: هكذا قال الهَرَوِيُّ (1999: 845/3) والخَطَّابِيُّ (1982: 223/1) ومن تَقَدَّمَهما، وقال آخرون: لا حاجة إلى القلب، وإنما معناه الحث على الترتيل الذي أمر به في قوله تعالى: "وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا" [المزمل: 4] فكأنَّ الرِّتَّةَ للمُرْتِّل لا للقرآن، كما يقال: ويل للشعر من رواية السَّوِّءِ، فهو راجع إلى الراوي لا للشعر، فكأنه تنبيه للمقصر في الرواية على ما يعاب عليه من اللحن والتصحيف وسوء الأداء، وحث لغيره على التوقي من ذلك، فكذلك قوله: "زينوا القرآن بأصواتكم" يدل على ما يُرْتَن من الترتيل، والتدبر، ومراعاة الإعراب، وقيل: أراد بالقرآن القراءة، وهو مصدر قرأ يقرأ قراءة وقُرْآنًا، أي: زينوا قراءتكم القرآن بأصواتكم، قال: ويشهد لصحة هذا وأن القلب لا وجه له، حديث أبي موسى أن النبي - ﷺ - استمع إلى قراءته فقال: "لقد أوتيت مِرْماً من مزامير آل داود" (مسلم، د.ت: 546/1، ابن منظور، 1414: 27/33).

والاختلاف في معنى الحديث يبدو واضحاً بين العلماء، بين قائل إنه على الأصل، وقائل إنه على القلب، وهذا هو سبب تلحين بعضهم لرواة الحديث.

والذي تميل إليه الباحثة أن الحديث ليس على القلب، وإنما هو على الأصل؛ لأن الرِّتَّةَ للمُرْتِّل لا للقرآن، وأن التزيين هنا يدل على ما يُرْتَن من الترتيل، والتدبر، ومراعاة الإعراب، كما أن الوجه الثالث مقبول أيضاً؛ لأن المعنى مستقيم ومراد، فكأنه أراد أن يقول: زينوا قراءتكم القرآن بأصواتكم.

ثانياً: الاضطراب في البنية الصرفية ووزن بعض الألفاظ عند شرح بعض الأحاديث

1- تلحين صيغة الفعل (رُعِف)

جاء في اللسان: "وعَرِبَ إِذَا فَصَحَ بَعْدَ لُكْنَةٍ فِي لِسَانِهِ. وَرَجُلٌ عَرِيبٌ مُعَرَّبٌ. وَعَرَبَهُ عَلَّمَهُ الْعَرَبِيَّةَ. وَفِي حَدِيثِ الْحَسَنِ أَنَّهُ قَالَ لَهُ النَّبِيُّ: مَا تَقُولُ فِي رَجُلٍ رُعِفَ فِي الصَّلَاةِ؟ فَقَالَ الْحَسَنُ: إِنَّ هَذَا يُعَرِّبُ النَّاسَ، وَهُوَ يَقُولُ رُعِفَ، أَيْ يُعَلِّمُهُمُ الْعَرَبِيَّةَ وَيَلْحَنُ، إِنَّمَا هُوَ رُعِفَ" (ابن منظور، 1414: 145/3).

والرواية أن (رُعِف) في الحديث وردت بضم الراء وكسر العين، "فأنكرها عليه الحسن، وقال: أهكذا نحويكم؟ وكان عثمان صاحب عربية وطلها قبل الفقه، وكان يقال له: عثمان العربي لذلك" (اللبلي، 1997، ص 48، 49).

والحقيقة أنه رغم اختلاف العلماء في (رُعِف)، إلا أنهم يكادون يجمعون على تخطئة (رُعِف) الواردة في الحديث، فقد أنكرها الأزهري وابن درستويه، وقالوا: إنها لغة من لغات العامة، وهي خطأ، ولم يعرف رُعِفَ وَلَا رُعِفَ في فعل الرعاف (الأزهري، 2001)، ولقد ضعَّفَ الجوهري ضم العين في الماضي (الجوهري، 2009)، وجاء في تحفة المجد حكاية جواز الأوجه الثلاثة في مضارع: (رُعِف)، حيث سمع: بفتح العين وكسرها وضمها عن الثقات (اللبلي، 1997، ص 48-50). وفي النوادر أجاز ضم عين المضارع وفتحها (أبو زيد الأنصاري، 1981، ص 252)، وجاء في تثقيف اللسان: "ويقولون: إذا رُعِفَ في الصلاة، والصواب: رُعِفَ، ورُعِفَ، بالفتح والضم" (ابن مكي الصقلي، 1990، ص 214). مما يعني أن (رُعِفَ) لحن، وأنها من لغات العامة الخطأ.

2- تلحين صيغة الفعل (نَعَى)

ورد هذا الفعل في حديث الإصلاح بين الناس، قال ابن منظور: "...وَنَعَى الْحَدِيثُ يُنْعَى: ارْتَفَعَ، وَنَمَيْتُهُ: رَفَعْتُهُ، وَأَنْمَيْتُهُ: أَذَعْتُهُ عَلَى وَجْهِ النَّمِيمَةِ، وَقِيلَ: نَمَيْتُهُ مَشْدُودًا: أَسْنَدْتُهُ وَرَفَعْتُهُ، وَنَمَيْتُهُ مَشْدُودًا أَيْضًا: بَلَّغْتُهُ عَلَى جِهَةِ النَّمِيمَةِ وَالْإِشَاعَةِ، وَالصَّحِيحُ: أَنَّ نَمَيْتُهُ رَفَعْتُهُ عَلَى وَجْهِ الْإِصْلَاحِ، وَنَمَيْتُهُ بِالتَّشْدِيدِ: رَفَعْتُهُ عَلَى وَجْهِ الْإِشَاعَةِ أَوْ النَّمِيمَةِ، وَفِي الْحَدِيثِ: "أَنَّ النَّبِيَّ - ﷺ - قَالَ: "لَيْسَ بِالْكَاذِبِ مَنْ أَصْلَحَ بَيْنَ النَّاسِ، فَقَالَ خَيْرًا وَنَعَى خَيْرًا" (أبو داود، د.ت: 698/2، ابن منظور، 1414: 181/38).

فقد روى بعض الفقهاء هذا الفعل بتشديد الميم (نَعَى)، وخطأهم ابن منظور، كما مر بنا فيما سبق، وفرق بينهما، فالْمَخْفَف (نَعَى) بمعنى الرفع على جهة الإصلاح، والمَشْدَد (نَعَى) الرفع على وجه الإشاعة والنميمة.

والصحيح هو ما ذكره ابن منظور، وهو التفريق بينهما، فقد ذهب إلى ذلك الأصمعي وابن الأثير من قبل، فقال الأصمعي: يقال: تَمَيَّتُ حديث فلان- مخففاً- إلى فلان أَنَّمِيه تَمَيًّا: إذا بَلَّغْتَهُ على وجه الإِصلاح وطلب الخير (الأزهري، 2001: 15/371)، وهذا يعني أن أصله الرفع، ومعنى قوله: وَنَعَى خَيْرًا، أَي: بَلَغَ خَيْرًا، ورفع خَيْرًا.

وقال ابن الأثير: "قال الحري: نَعَى مشددة، وأكثر المحدثين يقولونها: مخففة، قال: وهذا لا يجوز، وسيدنا رسول الله -ﷺ- لم يكن يَلْحَنُ، ومن خفف لزمه أن يقول: خير بالرفع، قال: وهذا ليس بشيء، فإنه ينتصب بنَعَى كما انتصب بقال، وكلاهما على زعمه لازمان، وإنما نَعَى متعد، يقال: تَمَيَّتُ الحديث، أَي: رفعته وأبْلغته" (ابن الأثير، 1979: 11/314).

3- التعبير بالفعل (أوضح) و(وضع)

قال ابن منظور: "قال الأزهري (2001): الإِيضَاعُ أَنْ يُعْذِيَ بَعِيْزَهُ، وَيُخْمِلَهُ عَلَى الْعُدُوِّ الْحَثِيْثِ، وفي الحديث: "أنه -ﷺ- دَفَعَ عَنْ عِرْقَات، وهو يَسِيرُ الْعَنْقَ، فإذا وَجَدَ فُجُوءَ نَصٍّ" (ابن خُزَيْمَة، 2003: 2/1341)، فالنص: التحريك حتى يُسْتَخْرَجَ من الدابة أَقْصَى سَيْرِهَا، وكذلك الإِيضَاعُ، ومنه حديث عمرو -ﷺ-: "إِنَّكَ وَاللَّهِ سَقَعْتَ الْحَاجِبَ وَأَوْضَعْتَ بِالرَّايِبِ (علوش، 2001: 2/483)". أَي: حملته على أَنْ يُوَضَعَ مَرْكُوبُهُ، وفي حديث حذيفة بن أَسِيدٍ: "سَرُّ النَّاسِ فِي الْفِتْنَةِ الرَّايِبُ الْمُوَضَّعُ" (ابن الأثير، 1979: 5/197)، أَي: المُسْرَعُ فِيهَا، قال: وقد يقول بعض قيس: أَوْضَعْتُ بَعِيرِي، فلا يكون لَحْنًا،... فقال: يقال: وَضَعَ الْبَعِيرُ يَضَعُ وَضْعًا، إذا عَدَا وَأَسْرَعَ، فهو واضِعٌ، وَأَوْضَعْتُهُ أَنَا أَوْضَعُهُ إِيضَاعًا، ويقال: وَضَعَ الْبَعِيرُ حَكَمَتَهُ إِذَا طَامَنَ رَأْسُهُ وَأَسْرَعَ.." (ابن منظور، 1414: 21/39).

لقد وقع التجويز في الحديث، في إمكانية قيام الفعل (أوضح) المتعدي، مقام الفعل (وضع) اللازم، فقد أجازها ابن منصور لأنها لغة، وهذا يؤكد أنها لغتان عن العرب، وليس في ذلك لحن. يؤيد هذا ما ورد عند الزجاج بقوله: "ووضعت الناقة في السير، وأوضعت: إذا أسرع في" (ثعلب، 1907).

ومن النصوص السابقة يتبين لنا أن الاضطراب في تفسير بعض الأحاديث أو في الحكم على بعض الألفاظ الواردة فيها، كان سببه التردد في الحكم عليها بين كونها صحيحة أو ملحونة، أو أنها لغة من لغات العرب.

المطلب الثاني: اللحن الوارد في الشعر العربي

أولاً: الاضطراب عند شرح المعنى اللغوي في بعض الشواهد الشعرية

1- الاختلاف في معنى كلمة (تلحن)

قال ابن منظور: "ومنه أيضاً: قول مالك بن أسماء (عيسى، 2010، ص 147):

مَنْطِقُ صَائِبٍ وَتَلَحَّنُ أَحْيَانًا

ومعنى صائب: قاصد الصواب وإن لم يُصِْبْ، وتَلَحَّنُ أَحْيَانًا: أَي تُصِيبُ وَتَقْطُنُ، وقيل: تريد حديثها عن جهته، وقيل: تُعْرِضُ في حديثها، والمعنى فيه متقارب، قال: وكأنَّ اللَّحْنَ في العربية راجع إلى هذا لأنه العُدُولُ عن الصواب، قال عثمان ابن جني: مَنْطِقُ صَائِبٍ، أَي: تارة تورد القول صائبًا مُسَدِّدًا، وأخرى تَحَرَّفُ فيه وتَلَحَّنُ، أَي: تُعْذِلُهُ عن الجهة الواضحة متعمدة بذلك تَلْعَبًا بالقول، وهو من قوله: ولعل بعضكم أن يكون ألحن بحجته، أَي: أَنَهَضَ بِهَا وَأَحْسَنَ تَصَرُّفًا، قال فصار تفسير اللَّحْنِ في البيت على ثلاثة أوجه: الفطنة والفهم، وهو قول أبي زيد وابن الأعرابي، وإن اختلفا في اللفظ، والتعريض، وهو قول ابن دريد والجوهري، والخطأ في الإعراب على قول من قال: تزيله عن جهته وتعدله عن الجهة الواضحة" (ابن منظور، 1414: 34/5).

مما سبق يتبين أن البيت فسر علماء اللغة على ثلاثة معانٍ، كلها صحيحة من وجهة نظرهم؛ لأن المعنى متقارب فيها، كما مر بنا في المطلب الأول، ويبقى قصد المتكلم والسياق الكامل للقصيدة كبنية نصية واحدة، وغاية المرسل وفهم المخاطب هي الفيصل في ذلك.

ثانياً: الاضطراب في إعراب بعض الألفاظ في الشواهد الشعرية:

1- الخلاف في عودة الضمير:

قال ابن منظور: "قوله: «... العَكَرُ: الصَّدَأُ على السيف وغيره، وأنشد للمفضل (الزبيدي، 2001: 256/7):

فَصِرْتُ كَالسَّيْفِ لَا فِرْنَدَ لَهُ وَقَدْ غَلَاهُ الْخَبَاطُ وَالْعَكَرُ

الْخَبَاطُ: الْغُبَارُ، وَنَسَقَ بِالْعَكَرِ عَلَى الْهَاءِ إلخ "هكذا في الأصل، وظاهر أنه معطوف على الخباط " فكأنه قال: وقد علاه يعني السيفَ وعَكَرَه الغبارُ، قال: ومن جعل الهاء للخباط فقد لَحَنَ؛ لأنَّ العرب لا تقدم المكثي على الظاهر،... والعَكَرُ القطعة من الإبل، وقيل: العَكَرة الستون منها..." (ابن منظور، 1414: 36/13).

لقد ذكر ابن منظور عدم جواز عودة الضمير الهاء في (علاه) على الخباط؛ لأنه متأخر، وما ذهب إليه في هذا الرأي هو الصواب، فالنحاة لا يجيزون عودة الضمير على الظاهر المتأخر، فالهاء في (علاه) تعود على السيف (الفرد)، والتقدير فقد علا الغبار السيف، لأن الأصل في الضمير أن يعود على متقدم لفظاً ورتبة لا في مواضع معينة، والبيت ليس منه (ابن هشام، 1972: 489/2).

2- الخلاف في إعراب (يعجمه) ودلالاتها

قال ابن منظور: "قال ابن الأثير (1979: 187/3): حروف المعجم حروف أ ب ت ث، سميت بذلك من التَّعْجِيم وهو

إزالة العُجْمَةِ بالنقط، وأُعْجِمْتُ الكتاب خِلافَ قولك: أَعْرَبْتُهُ، قال رؤبة:

صَغْبٌ وَطَوِيلٌ سُلَّمُهُ

إِذَا ارْتَقَى فِيهِ الَّذِي لَا يَعْلَمُهُ

زَلَّتْ بِهِ إِلَى الْحَضِيضِ قَدَمُهُ

وَالشَّعْرُ لَا يَسْطِيعُهُ مَنْ يَظْلِمُهُ

يُرِيدُ أَنْ يُعْرِيه فَيُعْجِمُهُ

معناه: يريد أن يبَيِّنَه فَيَجْعَلُهُ مُشْكِلًا لَا بَيَانَ لَهُ، وقيل: يأتي به أَعْجَمِيًّا، أي: يَلَحُنُ فِيهِ، قال الفراء: رَفَعَهُ عَلَى الْمُخَالَفَةِ

لأنه يريد أن يُعْرِيه، ولا يُريدُ أَنْ يُعْجِمَهُ (الفراء، 1983: 67/2)، وقال الأخفش: لَوْقُوعُهُ مَوْقِعُ الْمَرْفُوعِ، لأنه أراد أن يقول: يريد أن يعربه فيَقَعُ مَوْقِعَ الْإِعْجَامِ، فلما وضع قوله: فَيُعْجِمُهُ موضعَ قوله: فَيَقَعُ، رَفَعَهُ،... (ابن منظور، 1414: 30/156)، وقيل: "... فإنه رفع على الاستثناف وإرادة "فهو يعجمه"، لأنه لو نصبه، لكان داخلا في الإرادة، وليس المعنى عليه" (ابن يعيش، 2001: 15/2).

والخلاف الذي وقعوا فيه، ناتج عن خلافهم في دلالة قول الشاعر: (يعجمه)، أيقصد بها الإيضاح، أم الإبهام؟ فكان

ورود كلمة اللحن هنا ليس للتخطئة، وإنما جاءت لتفسير قوله: "يأتي به أعجميا". فقال: أي: يلحن فيه.

يؤيد ذلك قول السيوطي: "ولا يجوز نصبه على تقدير "أن" عطفًا على سابقه لفساد المعنى، لأنه لا يريد إعجامة،

قالوا (الفراء، 1983: 67/2): إذا رأيت الفعل منصوباً وبعده فعل قد نسق عليه بواو أو فاء أو ثم أو أو فإن كان يشاكل معنى

الفعل الذي قبله نسقته عليه، وإن رأيت غير مشاكل معناه استأنفته فرفعته، وهذا حال الفعل (فيعجمه) رفعه على

المخالفة، لأنه يريد أن يعربه، ولا يريد أن يعجمه" (السيوطي، دت: 475/2).



المطلب الثالث: اللحن في كلام اللغويين والفقهاء

1- الخلاف في قولهم: قوزع الديك

قال ابن منظور: "وقد غَلِطَ في تفسير (قَوَزَع) بمعنى: تنفيشُه قَنَازِعَه، ولو كان كما قال، لجاز: قَنَزَع، وهذا حرف لهج به بعض عوام أهل العراق، يقول: قَنَزَع الديك: إذا فَرَّ من الديك الذي يقاتله، فوضعه أبو حاتم في باب: "المذال والمفسد"، وقال صوابه: قوزع، ووضعه ابن السكيت في باب: "ما يلحن فيه العامة"، قال أبو منصور (الأزهري، 2001): "وظن البشتي بحدسه وقلة معرفته، أنه مأخوذ من القنزعة، فأخطأ ظنه،..." (ابن منظور، 1414: 108/20).

مما سبق يتضح أن قوزع هي الفصيحة، وأن قَنَزَع لغة العامة، وهو ما ذهب إليه كثير من اللغويين، قال الزبيدي: "قال يعقوب: ولا تقل: قَنَزَع، فإن الأصل فيه، قَنَزَع: إذا عدا هاربا، ونسبه الأصمعي للعامة" (الزبيدي، 2001) وقيل: "القنزعة: الريش المجتمع في رأس الديك، والقبرة ونحوها، والشعر حول الرأس، وقَنَزَع الديك: هرب عند اقتتاله...أو هي عامية، فصيحها: قوزع" (رضا، 1958).

وقيل: "قَنَزَع الديك، قال أبو حاتم عن الأصمعي: هو قول العامة، ولا يقال: قَنَزَع، وإنما يقال: قوزع الديك: إذا غلب، وقال البشتي، قال ابن السكيت (1987، ص 330): يقال: قوزع الديك ولا يقال: قَنَزَع، قال البشتي يعني: تنفيشه برائله، وهي قَنَازِعُه،... قلت: فإذا كان ينبغي للمصنف أن ينبه على ذلك لأنها لغة عامية" (الزبيدي، 2001).

ويمكن تخرج قول العامة (قَنَزَع) على أنه من الإبدال، إذ أبدلوا النون بالواو، فصارت كلمة (قوزع) كلمة جديدة هي: (قَنَزَع).

2- الخلاف في قولهم: الملاك

جاء في اللسان: "قوله: "والإملاك: التزويج، ويقال للرجل إذا تزوج: قد مَلَكَ فلانٌ يَمْلِكُ مَلَكًا ومُلْكًا ومِلْكًا، وشَهِدنا إملاك فلان وملاكه وملاكه، الأخيرتان عن اللحياني، أي: عقده مع امرأته، وأملكه إياها حتى مَلَكَها: يَمْلِكُها، مَلَكًا ومُلْكًا ومِلْكًا: زَوَّجَها إياها عن اللحياني، وأَمْلِكُ فلانٌ يَمْلِكُ إملاكًا إذا زَوَّجَ عنه أيضًا، وقد أَمْلَكْنَا فلانًا فلانة: إذا زَوَّجْنَاهُ إياها، وجننا من إملاكه، ولا تقل: من ملاكه، وفي الحديث: "من شَهِدَ إملاك امرئ مسلم". نقل ابن الأثير (1979: 4/359): الملاك والإملاك: التزويج وعقد النكاح، وقال الجوهري (2009: 4/1610): لا يقال: إملاك، ولا يقال: مَلَكَ بها، وَلَا أَمْلِكُ بها" (ابن منظور، 1414: 89/25).

نقل ابن منظور أنه لا يجوز أن يقال: إملاك، ولا ملك بها، ولكنه روى حديثا يؤيد جواز (ملاك)، وبالعودة إلى المعاجم تبين أنه يجوز أن يقال: ملك: للحديث المذكور، ويجوز أن يقال: (أملك بها) على تقدير: (تزوج بها)، قال الزجاج: "وأملكك الرجل إملاكًا: إذا زوجته" (ثعلب، 1907)، وقال الفيومي: "وملكك امرأة أملككها، من باب (ضرب) أيضًا تزوجتها، يقال: ملكك بامرأة على لغة من قال: تزوجت بامرأة، ويتعدى بالتضعيف والهمزة إلى مفعول آخر، فيقال: ملكته امرأة، وأملكته امرأة..." (الفيومي، د.ت: 656/2).

كما أنهم أجازوا ذلك محافظة على تصحيح عبارة الفقهاء، قال الزبيدي: "وأملكك فلانة إذا زوجه إياها، نقله ابن الأثير وغيره، وعليه أكثر أهل اللغة حتى كاد أن يكون إجماعًا منهم، وجعلوه من اللحن القبيح، ولكن جوزه صاحب المصباح وقال: إنه يقال: ملكك بامرأة، كما يقال: تزوجت بامرأة، وقال النووي: محافظة على تصحيح عبارة الفقهاء (ابن الأثير، 1979: 359/4)، فهذا أقوى دليل على جوازه، وإليه مال اللحياني، وكأن المصنف لم ينبه عليه لأجل ذلك فتأمل" (الزبيدي، 2001).

وهذا يؤكد أن ما عده بعض اللغويين لحنًا، قد عده بعضهم الآخر جائزًا ومقبولًا؛ محافظة على تصحيح لغة الفقهاء.



النتائج:

- بعد الانتهاء من هذا البحث، فقد تم التوصل إلى عدد من النتائج، هي:
- 1 أن السماع كان ضابط الحكم على اللحن فاللغة كانت مشافهة، وأما بعد جمع اللغة ووضع القواعد، فالضابط الأغلب السماع مع القياس.
 - 2- أن الكلام الملحون والكلام الشاذ مصطلحان لمفهوم واحد، يدل على الميل أو الخروج عن الأصل والوقوف في الخطأ، كما أن اللحن والشذوذ يرتبطان بالوزن والبنية والهمز والحذف والمقصور والممدود.... إلخ.
 - 3- كانت أغلب المسائل التي حُكم عليها باللحن في (لسان العرب) مما نقله ابن منظور عن سبقه، كالأزهري، وابن دريد، والجوهري، والأصمعي وغيرهم، ولم يكن له إلا النقل، وكان أحياناً يبدي رأيه فيها، وأحياناً ينقل تلك الآراء دون ترجيح.
 - 4- أن أهم العوامل التي جعلت كثيراً من اللغويين يُلجئون: الجائز، والقليل، وما هو لغة، هو أن النظرية اللغوية عند العرب كانت نظرية معيارية، أي: أنهم بنوا عملهم على أساس محاولة الوصول إلى مجموعة من القواعد والأحكام التي ينبغي اتباعها، ولا يجوز الخروج عنها إذا أراد المتكلم أن يأتي بكلامه صحيحاً فصيحاً، وأن ينجو من خطيئة اللحن والزلل.
 - 5- أن اللحن ظهر قبل وضع قواعد العربية، كما أن نظرة النحاة لما أسموه "اللحن أو الخطأ" كان سندها القواعد الحادة التي وضعوها وألزموا أنفسهم بها، وإن لم يستطيعوا فرضها على الاستعمال المتطور باستمرار.
 - 6- أن اللحن ظاهرة قديمة في العربية، ظهرت منذ العصر الجاهلي، فما كان من اللحن قديماً أو من الشاذ، قبلت جله مجامع اللغة واستعمله العرب حديثاً، بعد وجود وجه له في العربية بلغاتها ولهجاتها.
 - 7- أن الاعتماد على مذهب الكوفيين في الاعتماد على القراءات القرآنية متواترها وأحاديها وشاذها، كان مذهباً راجحاً، فالبصريون وغيرهم ممن منعوا الاحتجاج بالقراءات الشاذة، نسبوا القراء والرواة والمحدثين والفقهاء والشعراء إلى اللحن، وهي تهمة يمكن أن نصفها بأنه (عامّة) في فترة القرن الثالث الهجري، وقد ثبتت لهم البراءة منها في كثير من القضايا.
 - 8- أن جهود اللغويين في جمع مادة "اللحن" التي ضمتها كتب "لحن العوام" في القرن الثاني الهجري وما بعده، جهود موفقة وجديرة بالاحترام والتقدير، والمادة العلمية التي حوتها عن مظاهر اللحن المختلفة تدل على دقة تتبع للجزئيات وطول الاستقراء والنظر في اللغة الفصحى.
 - 9- أن عدم وضوح المفهوم الدقيق للمصطلحات، أو الاشتراك في المعنى اللغوي الأم للفظ (اللحن) من الجذر (ل.ح.ن)، أوقع بعض العلماء في خلط بعض المعاني، وخصوصاً عند الوقوف على رواية بعض الأحاديث وبعض أشعار العرب وتفسيرها.

المراجع:

- ابن الأثير، ا. ب. م. (1979). *النهاية في غريب الحديث والأثر* (طاهر أحمد الزاوي، ومحمود محمد الطناحي، تحقيق). المكتبة العلمية.
- الأخفش الأوسط، س. ب. م. (1981). *معاني القرآن* (فائز فارس، تحقيق؛ ط. 2). مكتبة الخانجي.
- الأزهري، م. (2001). *تهذيب اللغة* (محمد عوض مرعب، تحقيق؛ ط. 1)، دار إحياء التراث العربي.
- أبو الأسود. (1964). *ديوانه* (محمد حسن آل ياسين، تحقيق، مكتبة النهضة).
- الأنباري، محمد بن القاسم. (1980). *شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات* (عبد السلام هارون، تحقيق؛ ط. 4)، دار المعارف.
- الأنباري، م. ب. ا. (1987). *الزاهر* (حاتم الضامن، تحقيق؛ ط. 2)، دار الشؤون الثقافية العامة.
- البصلة، ع. م. (2018). *الصناعة المعجمية العربية أطوارها ومدارسها*. مجلة الآداب، 1 (6)، 34-8.

<https://doi.org/10.35696/v1i6.491>

- البخاري، م. ب. إ. (1422). *صحيح البخاري: الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه* (ط.1). دار طوق النجاة.
- البخاري، م. ب. إ. (د.ت). *خلق أفعال العباد* (عبد الرحمن عميرة، تحقيق)، دار المعارف السعودية.
- برطولي، س. (2009). *جهود علماء العربية في الحفاظ على السلامة اللغوية* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الجزائر، الجزائر.
- البصلة، ع.، والمسنند، غ. (2015). *القول الفصل في الإخبار عن الجملة والفعل: دراسة في ضوء الخلاف النحوي*، مجلة جامعة الأزهر، (33)، 1205-1252.
- البصلة، ع. (1421). *التصريف الكوفي من كتاب (ارتشاف الضرب) من لسان العرب لأبي حيان الأندلسي دراسة تحليلية* [رسالة ماجستير غير منشورة]، كليات البنات بالرياض، جامعة الأميرة نورة، السعودية.
- البهقي، أ. (1410). *شعب الإيمان* (محمد السعيد بسيوني زغلول، تحقيق؛ ط.1)، دار الكتب العلمية.
- ثعلب، أ. ب. ي. (1907). *فصيح اللغة، مع شرحه التلويح في شرح الفصيح، لأبي سهل محمد بن علي بن محمد الهروي، ومعه ذيل الفصيح للبغداددي، مطبعة السعادة*.
- الجاحظ. (د.ت). *في البيان والتبيين* (عبد السلام هارون، تحقيق)، دار الجيل.
- الجرجاني، ع. ب. م. (1983). *التعريفات* (ط.1). دار الكتب العلمية.
- ابن جني، أ. ا. ع. (1954). *المنصف* (إبراهيم مصطفى، وعبد الله أمين، تحقيق)، مصطفى البابي الحلبي.
- ابن جني، ع. (1955). *الخصائص* (محمد النجار، تحقيق)، دار الكتب العربية.
- الجوهري. (2009). *الصحاح* (محمد محمد تامر، وأنس محمد الشامي، وزكريا جابر أحمد، تحقيق: دار الحديث).
- الحاوي، ع.، والبغداددي، م. (2006). *في المعاجم اللغوية* (ط.1). مكتبة المتنبي.
- حلواني، م. خ. (د.ت). *المغني الجديد في علم الصرف*، دار الشرق العربي.
- أبو حيان. (1408). *البصائر والذخائر* (وداد القاضي، تحقيق؛ ط.1)، دار صادر.
- الخطابي، ح. ب. م. (1982). *غريب الحديث* (عبد الكريم العزباوي، تحقيق)، دار الفكر.
- ابن خزيمة، م. ب. إ. (2003). *صحيح ابن خزيمة* (محمد مصطفى الأعظمي، تحقيق؛ ط.3)، المكتب الإسلامي.
- الخيروني، ح. (2018). *اللغة العربية بين اللحن إلى حدود القرن الرابع الهجري، المجلة البحثية، (10-9)، 19-36*.
- أبو داود، س. ب. ا. (د.ت). *سنن أبي داود* (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق)، دار الفكر.
- الرأس، ع. ز.، وهي، م. ح. (2018). *اللحن في اللغة العربية، أسبابه، آثاره، ومصنفاته، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، 10 (1)، 34-39*.
- رضا، أ. (1958). *معجم متن اللغة*، دار مكتبة الحياة.
- الرعيني، أ. ب. ي. (1428). *تحفة الأقران في ما قرئ بالثلث من حروف القرآن* (ط.2). كنوز أشبيليا.
- الزبيدي، م. م. (2001). *تاج العروس من جواهر القاموس*، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الزمخشري. (1417). *شرح الفصيح* (إبراهيم بن عبد الله الغامدي، تحقيق)، [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة أم القرى، السعودية.



- الزمخشري، م. ب. ع. (1998). *الكشاف عن حقائق التنزيل وعبون الأقاويل في وجوه التأويل* (عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، تحقيق)، مكتبة العبيكان.
- الزمخشري، م. ب. ع. (1993). *الفائق في غريب الحديث* (علي محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، تحقيق)، دار الفكر.
- أبو زيد الأنصاري. (1981). *النوادر في اللغة* (ط.1)، دار الشروق.
- ابن السراج، م. (1985). *الأصول في النحو* (عبد الحسين الفتلي، تحقيق؛ ط.3)، مؤسسة الرسالة.
- ابن السكيت. (1987). *إصلاح المنطق* (أحمد شاكر، وعبد السلام هارون، تحقيق)، دار المعارف.
- سيبويه، ع. (1988). *الكتاب* (عبد السلام، تحقيق؛ ط.3)، الخانجي.
- ابن سيده، ع. (1996). *المخصص* (خليل إبراهيم جفال، تحقيق؛ ط.1)، دار إحياء التراث العربي.
- السيوطي، ج. أ. (د.ت.). *المنزه في علوم اللغة* (محمد أحمد جاد المولى، وآخرين، تحقيق)، إحياء دار الكتب العربية.
- السيوطي، ج. أ. (د.ت.). *شرح أبيات المغني*، دار مكتبة الحياة.
- الصاعدي، ع. (1988). *أصول علم العربية في المدينة، مجلة الجامعة الإسلامية، 28 (105-106)، 1-383.*
- الصاغانى، أ. ب. م. (1970). *التكملة والذيل والصلة لكتاب تاج اللغة وصحاح العربية* (عبد العليم الطحاوي وآخرين، تحقيق)، مطبعة دار الكتاب.
- الصاغانى، أ. ب. م. (1983). *الشوارد في اللغة* (عدنان الدوري، تحقيق؛ ط.1)، مطبعة المجلس العلمي العراقي.
- الصفدي، ص. أ. (1987). *تصحیح التصحيف وتحريیر التحريف* (خليل الشرقاوي، تحقيق؛ ط.1)، مكتبة الخانجي.
- ضناوي، س. (2004). *المعجم المفصل في المعرب والدخيل* (ط.1)، دار الكتب العلمية.
- الطبري، م. ب. ج. (1995). *جامع البيان عن تأويل أي القرآن*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو عبيد، أ. ب. س. (1989). *الغريب المصنف* (رمضان عبد التواب، تحقيق)، مكتبة الثقافة الفنية.
- العدناني، م. (2008). *معجم الأخطاء الشائعة* (ط.2)، مكتبة لبنان.
- ابن عصفور. (1987). *المتع في التصريف* (فخر الدين قباوة، تحقيق؛ ط.1)، دار المعرفة.
- ابن عقيل، ع. (د.ت.). *شرح ألفية ابن مالك*، دار إحياء التراث العربي.
- علوش، ع. (2001). *الجامع في غريب الحديث*، مكتبة الرشد.
- عمر، أ.، وآخرون. (2008). *معجم الصواب اللغوي* (ط.1)، عالم الكتب.
- عيسى، ع. (2010). *شعر مالك بن أسماء بن خارجة: جمع وتحقيق ودراسة، مجلة جامعة كركوك، 19 (11)، 138-170.*
- ابن فارس، أ. (1979). *مقاييس اللغة* (عبد السلام هارون، تحقيق)، دار الفكر للنشر.
- ابن فارس، أ. (1991). *معجم مقاييس اللغة* (عبد السلام محمد هارون، تحقيق؛ ط.1)، دار الجيل.
- الفارسي، أ. ع. (1981). *التكملة* (كاظم المرجان تحقيق)، مطبوعات العراق.
- الفارسي، أ. ع. (2003). *مقاييس المقصور والممدود* (حسن محمود هندواي، تحقيق؛ ط.1)، دار إشبيليا.
- الفراء. (1983). *المقصود والممدود* (ماجد الذهبي، تحقيق؛ ط.1)، مؤسسة الرسالة.
- الفراء، ي. ب. ز. (1983). *معاني القرآن* (ط.3)، عالم الكتاب.
- الفراهيدي، أ. ب. أ. (د.ت.). *العين* (مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، تحقيق)، مكتبة الهلال للنشر.
- فك، ي. (1980). *العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب* (رمضان عبد التواب، ترجمه)، مكتبة الخانجي.



- الفندي، أ. م. (2019). الصناعة المعجمية والفئة المستهدفة. *مجلة الآداب*, 1 (12)، 211-236. <https://doi.org/10.35696/v1i12.620>.
- الفيروزآبادي، م. ب. ي. (2005). *القاموس المحيط* (ط. 8). مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع.
- الفيومي، أ. (د.ت.). *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي* (عبد العظيم الشناوي، تحقيق؛ ط. 2)، دار المعارف.
- ابن القطاع، ع. (1361). *الأفعال*، عالم الكتب.
- القنيعر، ح. ع. (2021). المعجم العلمي المختص كتاب الماء نموذجاً دراسة معجمية. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*, 1 (12)، 48-96. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i12.770>.
- ابن القوطية، م. (1993). *الأفعال* (علي فودة، تحقيق؛ ط. 2)، مكتبة الخانجي.
- الكسائي، ع. (1982). *ما تلحن فيه العامة* (رمضان عبد التواب، تحقيق؛ ط. 1)، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ودار الرفاعي.
- الكفوي، أ. (1967). *الكليات معجم في المصطلحات والفروق اللغوية*، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي.
- اللبي، أ. (1979). *تحفة المجد الصريح في شرح كتاب الفصيح (السفر الأول)* (عبد الملك بن عبضة الثبتي، تحقيق) [أطروحة دكتوراه غير منشورة] جامعة أم القرى.
- مسلم، إ. أ. (د.ت.). *المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله ﷺ* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق)، دار إحياء التراث العربي.
- ابن مكي الصقلي، ع. (1990). *تثقيف اللسان وتلقيح الجنان* (ط. 1)، دار الكتب العلمية.
- ابن منظور، م. (1414). *لسان العرب* (ط. 3)، دار صادر.
- ناصر الدين، م. (د.ت.). *شرح ديوان بشار بن برد*، دار الكتب العلمية.
- الهروي، أ. (1999). *الغريبين في القرآن والحديث* (أحمد فريد المزيدي، تحقيق؛ ط. 1)، مكتبة نزار مصطفى الباز.
- الهروي، م. (1420). *إسفار الفصيح* (أحمد بن سعيد بن محمد قشاش، تحقيق؛ ط. 1)، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية.
- الهروي، م. (1420). *إسفار الفصيح* (أحمد قشاش، تحقيق)، عمادة البحث العلمي.
- ابن هشام. (1972). *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب* (مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، تحقيق)، دار الفكر.
- ابن يعيش، ي. (2001). *شرح المفصل* (ط. 1)، دار الكتب العلمية.

Arabic References

- Ibn al-Athīr, a. i. M. (1979). *al-nihāyah fī Gharīb al-ḥadīth wa-al-athar* (Tāhir Aḥmad al-zāwā, wa-Maḥmūd Muḥammad al-Ṭanāḥī, taḥqīq). al-Maktabah al-‘Ilmiyah.
- al-Akhfash al-Awsaṭ, S.. (1981). *ma‘ānī al-Qur‘ān* (Fā‘iz Fāris, taḥqīq ; ; 2nd ed.) Maktabat al-Khānjī.
- al-Azharī, M. (2001). *Tahdhib al-lughah* (Muḥammad ‘Awaḍ Mur‘ib, taḥqīq ; 1st ed.), Dār Ihyā’ al-Turāth al-‘Arabī.
- Abū al-aswad. (1964). *diwānīh* (Muḥammad Ḥasan Āl Yāsīn, taḥqīq, Maktabat al-Nahḍah.
- al-Anbārī, M. (1980). *sharḥ al-qaṣā‘id al-sab‘ al-ṭawwāl al-jāhiliyāt* (‘Abd al-Salām Ḥārūn, taḥqīq; 4th ed.), Dār al-Ma‘ārif.
- al-Anbārī, M. (1987). *al-zāhir* (Ḥatīm al-Dāmin, taḥqīq; 2nd ed.), Dār al-Shu‘ūn al-Thaqāfiyah al-‘Āmmah.



- Al-Bahla, A. M. A.. (2018). The Arabic Lexical Industry: its Phases and Schools. *Journal of Arts*, 1(6), 8–34.
<https://doi.org/10.35696/v1i6.491>
- al-Bukhārī, M. (1422). *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī: al-Jāmi‘ al-Musnad al-ṣaḥīḥ al-Mukhtaṣar min umūr Rasūl Allāh ṣallā Allāh ‘alayhi wa-sallam wsnah wa-ayyāmuh* (1st ed.). Dār Ṭawq al-najāh.
- al-Bukhārī, M. (N. D). *khalq af ‘āl al-‘ibād* (‘Abd al-Raḥmān ‘Umayrah, taḥqīq), Dār al-Ma‘ārif al-Sa‘ūdīyah.
- Brṭwly, S. (2009). *Juhūd ‘ulamā’ al-‘Arabīyah fī al-ḥuffāz ‘alā al-Salāmah al-lughawīyah* (uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah), Jāmi‘at al-Jazā‘ir, al-Jazā‘ir.
- Albšlh, ‘., wa-al-Musnad, G. (2015). al-Qawl al-faṣl fī al-lkḥbār ‘an al-jumlaḥ wa-al-fi‘l: dirāsah fī ḍaw’ al-khilāf al-Naḥwī, *Majallat Jāmi‘at al-Azhar*, (33), 1205-1252.
- Albšlh, ‘. (1421). al-taṣrīf al-Kūfī min Kitāb (Irtishāf al-ḍarb) *min Lisān al-‘Arab li-Abī Ḥayyān al-Andalusī dirāsah taḥlīliyah* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Kulliyāt al-banāt bi-al-Riyāḍ, Jāmi‘at al-Amīrah Nūrah, al-Sa‘ūdīyah.
- al-Bayhaqī, A. (1410). *sha‘b al-imān* (Muḥammad al-Sa‘īd Basyūnī Zaghlūl, taḥqīq ; 1st ed.), Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Tha‘lab, A. (1907). *Faṣīḥ al-lughah, ma‘a sharaḥahu al-Talwīḥ fī sharḥ al-faṣīḥ, li-Abī Sahl Muḥammad ibn ‘Alī ibn Muḥammad al-Harawī, wa-ma‘ahu Dhayl al-faṣīḥ llbghdādy*, Maṭba‘at al-Sa‘ādah.
- al-Jāḥiẓ. (N. D). *fī al-Bayān wāltbyn* (‘Abd al-Salām Hārūn, taḥqīq), Dār al-Jil.
- al-Jurjānī, ‘. (1983). *alt’ryfāt* (1st ed.). Dār al-Kutub al-‘Ilmiyah.
- Ibn Jinnī, A. a. (1954). *al-Munṣif* (Ibrāhīm Muṣṭafā, wa-‘Abd Allāh Amīn, taḥqīq), Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī.
- Ibn Jinnī, A. a. (1955). *al-Khaṣā‘iṣ* (Muḥammad al-Najjār, taḥqīq), Dār al-Kutub al-‘Arabīyah.
- al-Jawharī. (2009). *al-ṣiḥāḥ* (Muḥammad Muḥammad Tāmir, wa-uns Muḥammad al-Shāmī, wzkyā Jābir Aḥmad, taḥqīq : Dār al-ḥadīth.
- al-Ḥāwī, ‘., wa-al-Baghdādī, M. (2006). *fī al-ma‘ājim al-lughawīyah* (1st ed.). Maktabat al-Mutanabbī.
- Ḥalawānī, M. K. (N. D). *al-Mughnī al-jadīd fī ‘ilm al-ṣarf*, Dār al-Sharq al-‘Arabī.
- Abū Ḥayyān. (1408). *al-Baṣā‘ir wa-al-dhakhā‘ir* (Widād al-Qāḍī, taḥqīq ; 1st ed.), Dār Ṣādir.
- al-Khaṭṭābī, Ḥ. (1982). *Gharīb al-ḥadīth* (‘Abd al-Karīm al-‘Azbāwī, taḥqīq), Dār al-Fikr.
- Ibn khuzaymāh, M. (2003). *Ṣaḥīḥ Ibn Khuzaymah* (Muḥammad Muṣṭafā al-A‘zamī, taḥqīq; 3rd ed.), al-Maktab al-Islāmī.
- Alkhyrwny, H. (2018). al-lughah al-‘Arabīyah bayna al-Laḥn ilā ḥudūd al-qarn al-rābi‘ al-Hijrī, *al-Majallah al-baḥthiyah*, (9-10), 19-36.



- al-Ra's, ' Z., whny, M. H. (2018). al-Laḥn fī al-lughah al-‘Arabīyah, asbābuhu, āthāruh, wa-muṣannafātuhu, *Majallat al-Akādīmīyah lil-Dirāsāt al-ijtimā‘īyah wa-al-insānīyah*, 10(1), 34-39.
- Riḍā, A. (1958). *Mu‘jam matn al-lughah*, Dār Maktabat al-ḥayāh.
- al-Ru‘aynī, A.. (1428). *Tuḥfat al-qṛān fī mā qr’ bāltḥlyth min ḥurūf al-Qur‘ān* (; 2nd ed.). Kunūz Ishbīliya.
- al-Zubaydī, M. (2001). *Tāj al-‘arūs min Jawāhir al-Qāmūs*, al-Majlis al-Waṭanī lil-Thaqāfah wa-al-Funūn wa-al-Ādab.
- al-Zamakhsharī. (1417). *sharḥ al-faṣīḥ* (Ibrāhīm ibn ‘Abd Allāh al-Ghāmīdī, taḥqīq), [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmi‘at Umm al-Qurā, al-Sa‘ūdīyah.
- al-Zamakhsharī, M. (1998). *al-Kashshāf ‘an ḥaqā’iq al-tanzīl wa-‘uyūn al-aqāwīl fī Wujūh al-ta’wīl* (‘Ādil Aḥmad ‘Abd al-Mawjūd, wa-‘Alī Muḥammad Mu‘awwad, taḥqīq), Maktabat al-‘Ubaykān.
- al-Zamakhsharī, M. (1993). *al-fā’iq fī Gharīb al-ḥadīth* (‘Alī Muḥammad al-Bajāwī, wa-Muḥammad Abū al-Faḍl Ibrāhīm, taḥqīq), Dār al-Fikr.
- Abū Zayd al-Anṣārī. (1981). *al-Nawādir fī al-lughah* (1st ed.). Dār al-Shurūq.
- Ibn al-Sarrāj, A. B. M. (1985). *al-uṣūl fī al-naḥw* (‘Abd al-Ḥusayn al-Fatḥī, taḥqīq ; 3rd ed.), Mu‘assasat al-Risālah.
- Ibn al-Sikkīt. (1987). *Iṣlāḥ al-manṭiq* (Aḥmad Shākīr, wa-‘Abd al-Salām Hārūn, taḥqīq), Dār al-Ma‘ārif.
- Sibawayh, ‘. (1988). *al-Kitāb* (‘Abd al-Salām, taḥqīq ; 3rd ed.), al-Khānjī.
- Ibn sydh, ‘. (1996). *al-mkḥṣṣ* (Khalīl Ibrāhīm Jaffāl, taḥqīq ; 1st ed.), Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī.
- al-Suyūṭī. (N. D). *al-Muz’hir fī ‘ulūm al-lughah* (Muḥammad Aḥmad Jād al-Mawlā, wa-ākharīn, taḥqīq), Iḥyā’ Dār al-Kutub al-‘Arabīyah.
- al-Suyūṭī, J. a. (N. D). *sharḥ abyāt al-Mughnī*, Dār Maktabat al-ḥayāh.
- al-Ṣa‘īdī, ‘. (1988). uṣūl ‘ilm al-‘Arabīyah fī al-Madīnah, *Majallat al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah*, 28(105-106), 1-383.
- al-Ṣaghānī. (1970). *al-Takmilah wāldhīl wa-al-ṣīlah li-kitāb Tāj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-‘Arabīyah* (‘Abd al-‘Alīm al-Ṭaḥāwī wa-ākharīn, taḥqīq), Maṭba‘at Dār al-Kitāb.
- al-Ṣaghānī, R. a. (1983). *al-Shawārid fī al-lughah* (‘Adnān al-Dūrī, taḥqīq ; 1st ed.), Maṭba‘at al-Majlis al-‘Ilmī al-‘Irāqī.
- al-Ṣafadī, Ṣ. a. (1987). *taṣḥīḥ al-taṣḥīf wa-taḥrīr al-taḥrīf* (Khalīl al-Sharqāwī, taḥqīq ; 1st ed.), Maktabat al-Khānjī.
- Ḍinnāwī, S. (2004). *al-Mu‘jam al-Mufaṣṣal fī al-Mu‘arrab wa-al-dakhīl* (1st ed.). Dār al-Kutub al-‘Ilmīyah.
- al-Ṭabarī, M. (1995). *Jāmi‘ al-Bayān ‘an Ta’wīl āy al-Qur‘ān*, Dār al-Fikr lil-Ṭibā‘ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī‘.



- Abū 'Ubayd, a. (1989). *al-Gharīb al-muṣannaf* (Ramaḍān 'Abd al-Tawwāb, taḥqīq), Maktabat al-Thaqāfah al-fannīyah.
- al-'Adnānī, M. (2008). *Mu'jam al-akhṭā' al-shā'i'ah* (2nd ed.). Maktabat Lubnān.
- Ibn 'Uṣfūr. (1987). *al-mumtī' fī al-taṣrīf* (Fakhr al-Dīn Qabāwah, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Ma'rifah.
- Ibn 'Aqil, ' . (N. D). *sharḥ Alfīyat Ibn Mālik*, Dār Ihyā' al-Turāth al-'Arabī.
- 'Allūsh, ' . (2001). *al-Jāmi' fī Gharīb al-ḥadīth*, Maktabat al-Rushd.
- 'Umar, A, wa-ākharūn. (2008). *Mu'jam al-ṣawāb al-lughawī* (1st ed.). 'Ālam al-Kutub.
- 'Isā, ' . (2010). shi'r Mālik ibn Asmā' ibn khārijah : jam' wa-taḥqīq wa-dirāsāt, *Majallat Jāmi'at Karkūk*, 19 (11), 138-170.
- Ibn Fāris, A. (1979). *Maqāyīs al-lughah* ('Abd al-Salām Hārūn, taḥqīq), Dār al-Fikr lil-Nashr.
- Ibn Fāris, A. (1991). *Mu'jam Maqāyīs al-lughah* ('Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, taḥqīq; 1. Dār al-Jil.
- al-Fārisī, A. ' . (1981). *al-Takmilah* (Kāzīm al-marjān taḥqīq), Maṭbū'āt al-'Irāq.
- al-Fārisī, A. ' . (2003). *Maqāyīs al-maqṣūr wa-al-mamdūd* (Ḥasan Maḥmūd Hindāwī, taḥqīq; 1st ed.), Dār Ishbīliyyā.
- al-Farrā'. (1983). *al-maqṣūr wa-al-mamdūd* (Mājid al-Dhahabī, taḥqīq; 1st ed.), Mu'assasat al-Risālah.
- al-Farrā', Y. (1983). *ma'ānī al-Qur'ān* (3rd ed.). 'Ālam al-Kātib.
- al-Farāhidī, a. (N. D). *al-'Ayn* (Mahdī al-Makhzūmī, wa-Ibrāhīm al-Sāmarra'i, taḥqīq), Maktabat al-Hilāl lil-Nashr.
- Fakk, J. (1980). *al-'Arabīyah Dirāsāt fī al-lughah wa-al-lahajāt wa-al-asālib* (Ramaḍān 'Abd al-Tawwāb, tarjamahu), Maktabat al-Khānjī.
- Al-Fandi, A. M.. (2019). The Lexicography and the Target Group Reader's Lexicon. *Journal of Arts*, 1(12), 211–236. <https://doi.org/10.35696/v1i12.620>
- al-Firūzābādī, M. (2005). *al-Qāmūs al-muḥīṭ* (8th ed.). Mu'assasat al-Risālah lil-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-Fayyūmī, A. (N. D). *al-Miṣbāḥ al-munīr fī Gharīb al-sharḥ al-kabīr lil-Rāfi'i* ('Abd al-'Azīm al-Shinnāwī, taḥqīq; 2nd ed.), Dār al-Ma'ārif.
- Al-keneyeer, H. A. . (2021). The Specialized Scientific Dictionary: Kitab Almaa 'Book of Water' as a Case Study: A Lexical Study. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(12), 48–96. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i12.770>
- Ibn al-qīṭā', ' . (1361). *al-af'āl*, 'Ālam al-Kutub.
- Ibn al-Qūṭīyah, A. B. (1993). *al-af'āl* ('Alī Fawdah, taḥqīq; 2nd ed.), Maktabat al-Khānjī.
- al-Kisā'i, ' . (1982). *mā tllh fihī al-'Āmmah* (Ramaḍān 'Abd al-Tawwāb, taḥqīq; 1st ed.), Maktabat al-Khānjī bi-al-Qāhirah, wa-Dār al-Rifā'i.



- al-Kaffawī, A. (1967). *al-Kullīyāt Mu'jam fī al-muṣṭalaḥāt wa-al-furūq al-lughawīyah*, Manshūrāt Wizārat al-Thaqāfah wa-al-Irshād al-Qawmī.
- al-Lablī, A. (1979). *Tuḥfat al-Majd al-ṣarīḥ fī sharḥ Kitāb al-faṣīḥ (al-safar al-Awwal)* ('Abd al-Malik ibn 'Aydah al-Thubaytī, taḥqīq) [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah] Jāmi'at Umm al-Qurā.
- Muslim, I. a. (N. D). *al-Musnad al-ṣaḥīḥ al-Mukhtaṣar bi-naql al-'Adl 'an al-'Adl ilā Rasūl Allāh ṣallā Allāh 'alayhi wa-sallam* (Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, taḥqīq), Dār Ihya' al-Turāth al-'Arabī.
- Ibn Makkī al-Ṣiqillī, ' (1990). *Tathqīf al-lisān wtlqyḥ al-jinān* (1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn manzūr, M. (1414). *Lisān al-'Arab* (3rd ed.). Dār Ṣādir.
- Nāṣir al-Dīn, M. (N. D). *sharḥ Dīwān Bashshār ibn Burd*, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-Harawī, A. (1999). *alghrybyn fī al-Qur'ān wa-al-ḥadīth* (Aḥmad Farīd al-Mazīdī, taḥqīq ; 1st ed.), Maktabat Nizār Muṣṭafā al-Bāz.
- al-Harawī, M. (1420). *Isfār al-faṣīḥ* (Aḥmad ibn Sa'id ibn Muḥammad qushāsh, taḥqīq ; 1st ed.), 'Imādat al-Baḥth al-'Ilmī bi-al-Jāmi'ah al-Islāmiyah.
- al-Harawī, M. (1420). *Isfār al-faṣīḥ* (Aḥmad Qashāsh, taḥqīq), 'Imādat al-Baḥth al-'Ilmī.
- Ibn Hishām. (1972). *Mughnī al-labīb 'an kutub al-a'arīb* (Māzin al-Mubārak, wa-Muḥammad 'Alī Ḥamad Allāh, taḥqīq), Dār al-Fikr.
- Ibn Ya'ish, Y. (2001). *sharḥ al-Mufaṣṣal* (1st ed.). Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.





The Effect of the Factor Between Extension and Loss

Dr. Madyan Awad Al-Rashidi * malrasheedi@ut.edu.sa

Abstract

This research examines the impact of the grammatical factor from a new perspective, focusing on the concepts of extension and loss. It identifies structural aspects that enable the factor's extension and explores conditions and reasons that hinder its operation. The study aims to clarify how the grammatical factor extends its influence, identify structural cases that facilitate this extension, and uncover the primary reasons for the loss of the factor's effect, even when structural conditions do not prevent its extension. The research is organized into an introduction and three sections. The first section explores the concept of the grammatical factor's effect, the second investigates the manifestations and nature of its extension, and the third examines the loss of the factor's effect within various structures. Key findings indicate that the grammatical factor produces a syntactic effect represented by grammatical markers. The study also identifies key reasons for the loss of the factor's influence, including lengthy speech, conjunction by illusion, and proximity attraction. These insights contribute to a deeper understanding of the dynamics governing grammatical structures and their variability.

Keywords: Grammatical Factor, Syntax, Linguistic Structure, Arabic Grammar.

* Assistant Professor of Linguistics, Department of Basic Sciences, Al-Wajh University College, Tabuk University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Rashidi, M. A. (2025). The Effect of the Factor Between Extension and Loss, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 487 -502.

© 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.



أثر العامل بين الامتداد والضياع

د. مضيان عواد الرشيدى*

malrasheedi@ut.edu.sa

المخلص:

يتناول هذا البحث الحديث عن الأثر الذي يتركه العامل النحوي، ولكن من وجهة نظر جديدة، وهي فكرة الامتداد والضياع، إذ إن هناك مجموعة من المظاهر التركيبية تسمح لعمل العامل بالامتداد، وفي الوقت نفسه هناك مجموعة من الظروف التركيبية والأسباب التي تعيق امتداد عمل العامل، وبناء عليه فقد هدف البحث إلى توضيح فكرة امتداد عمل العامل النحوي، وبيان الحالات التركيبية التي تسمح له بالامتداد، ويهدف إلى الكشف عن أبرز الأسباب التي تفضي إلى ضياع عمل العامل على الرغم من وجود الحالة التركيبية التي لا تمنع من امتداده. وينقسم البحث إلى مقدمة وثلاثة أقسام، تناول الأول الحديث عن بيان مفهوم أثر العامل، في حين تناول الثاني الحديث عن مظاهر امتداد عمل العامل وطبيعة هذا الامتداد، في حين تناول الثالث الحديث عن ضياع أثر العامل ضمن التراكيب المختلفة. وقد توصل البحث لمجموعة من النتائج من أبرزها أن الأثر الذي يخلقه العامل إنما هو أثر إعرابي تركيبي يتمثل في العلامة الإعرابية، وأن أسباب ضياع العمل تتمثل في طول الكلام، والعطف على التوهم، والجر بالمجاورة.

الكلمات المفتاحية: العامل النحوي، الإعراب، التركيب اللغوي، النحو العربي.

* أستاذ اللغويات المساعد، قسم العلوم الأساسية، الكلية الجامعية بالوجه، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الرشيدى، م. ع. (2025). أثر العامل بين الامتداد والضياع، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 487-502.

© 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

اهتمّ النحويون في تراثنا اللغوي العربي الطويل بتفسير العلامات الإعرابية التي تظهر في أواخر الكلم، وبيان السبب الذي لأجله جاءت هذه الكلمة مرفوعة، وتلك منصوبة، وثالثة مجرورة، وهكذا، فخرجوا بما يشبه النظرية ألا وهي فكرة العامل، إذ تشير هذه الفكرة إلى أن أي علامة إعرابية تظهر في أواخر الكلم إنما هي بسبب محدث أحدثها، وعامل أوجدها، من هنا انطلقوا في تفسير كثير من المظاهر اللغوية، وبيان العوامل وأنواعها وطبيعتها والعمل المنوط بها.

غير أنهم وجدوا بعض الشواهد المسموعة عن العرب قد انحرفت عن فكرة العامل، وابتعدت عن طبيعتها، فضاء العمل، فما كان منهم إلا أن قاموا بتأويل تلك الشواهد، ونعتها بالشذوذ؛ وذلك لأن ما يشتمل عليه الشاهد لا يتوافق ألّبتة مع فكرة العامل، من هنا جعلوها من قبيل الشذوذ، أو فسروها بتفسيرات أخرى.

وبناء على ما تقدم فقد جاء هذا البحث يكشف عن بعض مظاهر التركيب اللغوي المعتمدة على العامل، وذلك ببيان الحالات التي يمتد فيها عمل العامل، والحالات الأخرى التي يضيع فيها ذلك العمل، عبر مجموعة من النماذج التطبيقية. وتظهر أهمية هذا البحث في أنه يقدم تفسيراً لغوياً منطقياً لبعض الشواهد التي وُصفت بالشذوذ في نحونا العربي من جهة، ويبين بعضاً من طبيعة العوامل التركيبية النحوية، وكيف أن عملها يمتد لسبب من الأسباب وفي الوقت نفسه تفضي بعض الأسباب إلى ضياع ذلك العمل.

ويحاول البحث أن يجيب عن مجموعة من الأسئلة وهي كما يأتي:

1. ما المقصود بأثر العامل؟

2. كيف يمتدّ عمل العامل في النحو؟

3. ما الحالات التركيبية التي تسمح لعمل العامل بالامتداد؟

4. كيف يضيع عمل العامل؟

5. ما الحالات التركيبية التي تفضي إلى ضياع عمل العامل؟

ويهدف هذا البحث إلى توضيح فكرة امتداد عمل العامل النحوي، وبيان الحالات التركيبية التي تسمح له بالامتداد، ويهدف إلى الكشف عن أبرز الأسباب التي تفضي إلى ضياع عمل العامل على الرغم من وجود الحالة التركيبية التي لا تمنع من امتداده.

ويسير البحث وفقاً لخطوات المنهج الوصفي التحليلي بدءاً من بيان الفكرة وتوضيحها، ومن ثم جمع المادة اللغوية والشواهد التطبيقية من مظاهرها، ومن ثم تطبيق فكرة البحث، للوصول في النهاية إلى النتائج.

ولم أعثر على دراسة سابقة تناولت الحديث بشكل منفصل عن امتداد عمل العامل من جهة، وضياع هذا العمل لسبب من الأسباب، غير أن الدراسات التي تناولت فكرة العامل وطبيعته كثيرة، ومتنوعة، وأنّ الدراسات التي تناولت فكرة الشذوذ في الشواهد النحوية كثيرة أيضاً، ولا شك أن البحث يستفيد منها، ومن بين هذه الدراسات:

دراسة يحيى عباينة عام 2019م، بعنوان: التركيب الانفعالي بين القواعد النحوية والقيود الدلالية، وقد تناولت هذه الدراسة الحديث عن بعض المظاهر الدلالية التي تتحكم ببعض التراكيب، مع الأخذ بعين الاعتبار تفسيرها لبعض الشواهد التي عُدت من قبيل الشذوذ أو الضرورة الشعرية، وهو ما يتناسب مع موضوع البحث الحالي، مع اختلاف في طبيعة التطبيق بينهما.

دراسة إبراهيم الحندود عام: 2001م، بعنوان: الضرورة الشعرية ومفهومها لدى النحويين دراسة على ألفية بن مالك، وهي دراسة تتحدث في الضرورة الشعرية ولكن من وجهة نظر النحويين لا من وجهة نظر النقاد. ويستفيد البحث الحالي من هذه الدراسة في أنها تتحدث في بعض الشواهد التي توصف بالضرورة والشذوذ، وهو أحد التفسيرات التي فسّرت بها شواهد كثيرة في العربية، ومن بينها بعض شواهد هذا البحث، مما يعني تميّز هذا البحث عن الدراسة السابقة في أنه يتحدث عن طبيعة التوجيه التركيبي المناسب، لا في ضرورة شعرية.

دراسة حمزة عبد الله النشترتي عام 1985م، بعنوان: الرابط وأثره في التراكيب في العربية، إذ تحدثت الدراسة في أثر الروابط التي تربط أجزاء الكلام في العربية، ومن ذلك حديثه في العطف، باعتبار أن العطف أحد المرتكزات التي قام عليها هذا البحث، فهو سبب لامتداد أثر العامل.

غير أن البحث الحالي يختلف عن الدراسة السابقة في أنه يتحدث عن أثر العطف في نقل عمل العامل، وليس في الجوانب الدلالية كافةً، وبيان دور العطف في ذلك، وتطرق لضياح هذا العمل لسبب من الأسباب وهو ما لم تذكره الدراسة السابقة.

دراسة محمد حماسة عبد اللطيف عام 1983م، بعنوان: العلامة الإعرابية في الجملة العربية بين القديم والحديث، وتلتقي هذه الدراسة مع البحث الحالي في أنها تتحدث في طبيعة الإعراب، والعلامات الإعرابية التي تظهر في أواخر الكلم، وهو ما يرتبط أساساً بفكرة أثر العامل التي نحن بصدد الحديث فيها.

وينقسم البحث إلى مقدمة وثلاثة أقسام، تناول الأول الحديث في بيان مفهوم أثر العامل، في حين تناول الثاني الحديث في مظاهر امتداد عمل العامل وطبيعة هذا الامتداد، في حين تناول الثالث الحديث في ضياح أثر العامل ضمن التراكيب المختلفة.

أولاً: مفهوم أثر العامل

اعتمد النحويون قديماً في تفسيرهم لتغير العلامة الإعرابية على ما يشبه النظرية في مفهومنا اللغوي الحديث، ألا وهي نظرية العامل، إذ تمكنوا من خلال هذه النظرية من تفسير الحالات الإعرابية المختلفة، وتوضيح سبب وجود حركة إعرابية ما، كل ذلك تبعاً لفكرة العامل النحوي عمومًا.

ويُقصد بالعامل النحوي "ما أوجب كون آخر الكلمة على وجه مخصوص من الإعراب" (الجرجاني، 1983، ص 145)، وبهذا قال المناوي (1990) كذلك (ص 233).

ويقول السيوطي (2004) في بيان معناه: "مَا بِهِ يَتَقَوَّمُ الْمُغْنَى الْمُقْتَضِي لِلْإِعْرَابِ" (ص 81).

بمعنى أن المقصود بالعامل ذلك العنصر الذي يُوجب حضور علامة إعرابية بعينها ضمن الحالات التركيبية المتنوعة، فوجود الفتحة مثلاً في آخر الاسم تستوجب وجود عامل أوجدها، سواء أكان ذلك العامل مُتلفظاً به أم لا، فالعامل عنصر تأويلي يُستفاد منه في تفسير حضور الحركات ضمن التراكيب المختلفة.

وفكرة العامل هذه دفعت النحويين المعاصرين إلى تسميتها بنظرية العامل، وهي النظرية النحوية القديمة التي يمكن من خلالها تفسير الحالات الإعرابية المختلفة، وتوضيح سبب وجود بعض الحركات دون بعضها الآخر في تركيب ما، اعتمدت عند النحويين القدماء على بيان رافع المرفوع، وناصب المنصوب، وجار المجرور، وجازم المجزوم، فكل عامل له دوره في التركيب رافعاً ونصباً وجراً ومجزماً، سواء أكان العامل لفظياً أم معنوياً، إذ لجأ النحويون ولا سيّما نحويو البصرة في الاعتماد على فكرة العامل عند تفسير التراكيب النحوية المختلفة (الملك المؤيد، 2000: 39/1).

يقول عباس حسن موضحاً براعة النحويين في ابتكار هذه النظرية: "والحق أن النحاة أبرياء مما اتهموا به، بل أذكاء، بارعون فيما قرروه بشأن "نظرية العامل"، فقد قامت على أساس يوافق خير أسس التربية الحديثة لتعليم اللغة، وضبط قواعدها، وتيسير استعمالها" (حسن، د.ت: 73/1).

وقد اتخذت نظرية العامل عند النحويين العرب مظهرًا فلسفيًا دفعهم إلى تمحلّ بعض التأويلات، والمبالغة في توظيف العوامل والحديث فيها، حتى أفضى ذلك إلى صعوبة في بعض المسائل النحوية، وعدم وضوح في تفسيرات بعض المعمولات وحضور بعض التفاصيل وكتابة المصنفات التي تتحدث في العوامل، كل ذلك ناشئ من مبالغتهم في الحديث في العوامل، مما أفضى في نهاية المطاف إلى صعوبة تلقّي هذه النظرية، وشعور الدارس للنحو العربي بصعوبته تبعًا لوجود هذه النظرية، مما دفع ابن مضاء القرطبي إلى الحديث في تسهيل النحو، وبيان أن أحد المظاهر التي يمكن معها تسهيل النحو هي إلغاء نظرية العامل، أو تغييرها بصورة أكثر سهولة ويسر (عمر، 2003، ص 147، 159).

وأياً يكن الأمر بالنسبة لنظرية العامل، فنحن لسنا بصدد تفنيدها، ولا بصدد نفها أو إثباتها، فضلاً عن أن فكرة العامل والعمل يحد ذاتها فكرة أساسية في النحو العربي، ولا يمكن التغاضي عنها في تفسير المظاهر التركيبية المختلفة، وبيان العلامات الإعرابية المتنوعة، فإنها بصفة عامة مرتبطة بعمل العامل، ومتعلقة بطبيعة حضور ذلك العمل، فنظرية العامل وسيلة تفسيرية استعان بها النحويون قديماً لتفسير تنوّع العلامات الإعرابية في نهاية الأسماء والأفعال المعربة، وهذا التفسير اعتمد في جملته على هذه النظرية؛ لذا لا يمكن التغاضي عنها عند الحديث في التراكيب النحوية المختلفة.

أما أثر العامل فهو ما يتركه من علامة إعرابية في ما يليه من مكونات التركيب، بمعنى أن الضمة لا بد من وجود عامل أوجدها، وكذلك الفتحة والكسرة، فالأثر الذي يتركه العامل متمثل في العلامة الإعرابية الحاضرة في آخر الكلمة (الشاطبي، 2007/5: 286).

وإذا لم يظهر أثر ذلك العامل في العنصر التركيبي فإن النحويين يطلقون عليه مصطلح "موضع رفع أو نصب... إلخ، فإن عدم ظهور الأثر المترتب على العامل يجعله في موضع إعرابي، وهو ما يحصل مع المبنيات، فإنها تكون مبنية على كذا في موضع كذا، وإنما وُصِفَ بذلك لأن أثر العامل غير ظاهر فيها (ابن الوراق، 1999، ص 241). ومن الأمور التي أشار إليها النحويون فيما يخص أثر العامل النحوي ما يرتبط بتغير ذلك الأثر واختلافه، فإذا كان أثر العامل الفتحة في الكلمة التي تليه، فإن هذه الفتحة -الأثر- لا تتغير عن حالها إلا بمعي عامل آخر يغيرها، أي لا يتغير أثر العامل إلا بعامل آخر (الأزهري، 2000: 357/2).

غير أن العربية تشتمل على قدر كبير من الشواهد التي لم تخضع لفكرة العامل، وإنما جاء فيها التركيب مغايراً لما عليه المتوقع، فما كان من النحويين إلا أن وجّهوا مثل هذه التراكيب على أنها من قبيل الشذوذ أو الضرورة الشعرية التي يحتاجها الشاعر لتمام الوزن أو تمام القافية (الحندود، 2001، ص 395، الجغيمان، 2014، الدوغان، 2022، العبد اللطيف، 2024).

وتنقسم العوامل إلى لفظية ومعنوية، يقول الغلاييني فيها: "والعوامل هي الفعل وشبهه، والأدوات التي تنصب المضارع أو تجزئهُ، والأحرف التي تنصب المبتدأ وترفع الخبر، والأحرف التي ترفع المبتدأ وتنصب الخبر، وحروف الجرّ، والمُضَاف، والمبتدأ. وقد سبق الكلامُ عليها، إلا شبه الفعل، فسيأتي الكلامُ عليه. وهي قسمان: لفظية ومعنوية. فالعامل اللفظي: هو المؤثر الملفوظ، كالذي ذكرناه. والعامل المعنوي: هو تجرّد الاسم والمضارع من مؤثرٍ فيها ملفوظ. والتجرّد هو من عوامل الرفع. (فتجرّد المبتدأ من عامل لفظي كان سبب رفعه. وتجرّد المضارع من عوامل النصب والجزم كان سبب رفعه أيضاً).

فالتجرد: هو عدم ذكر العامل. وهو سبب معنوي في رفعه ما تجرّد من عامل لفظي، كالمبتدأ والمضارع الذي لم يسبقه ناصب أو جازم) (الغلاييني، 1993: 274/3).

ومن خلال ما سبق يظهر أن المقصود بأثر العامل تلك العلامة الإعرابية اللفظية التي تظهر في أواخر الأسماء أو الأفعال المعربة -المضارع- وتكون ناشئة عن عامل لفظي أو معنوي، إذ يُتلفّظ بها تبعاً لطبيعة عمل كل عامل من هذه العوامل، فالأثر الذي يتركه العامل أثر لفظي، متمثل في العلامة الإعرابية، أما إذا لم تظهر تلك العلامة بسبب البناء أو الحكاية أو غير ذلك، فإن الكلمة تكون في موضع كذا من الإعراب، فيكون الأثر الإعرابي غير ظاهر.

وترتكز فكرة هذا البحث على وجود بعض المظاهر الاستعمالية المسموعة عن العرب التي بدا فيها عمل العامل ممتداً من اسم لآخر، ومن كلمة لأخرى، إذ لم يكتفِ العامل الواحد بالعمل في كلمة واحدة، وإنما امتدّ ذلك العمل، ونجد بعض المظاهر الاستعمالية قد اشتملت على ضياح العمل بسبب طول الكلام أو المجاورة أو التوهم، إذ ضاع العمل النحوي للعامل واختفى أثره، فجاء هذا البحث ليتناول الحديث عن الأثر الذي يتركه العامل النحوي بين الامتداد والضياح.

ثانياً: امتداد أثر العامل:

تبيّن فيما سبق المقصود بأثر العامل، وهو ما يختص بالعلامة الإعرابية الدالة على الفاعلية أو المفعولية أو الإضافة، وهو ما يعد أثراً ملموساً لهذا العامل، فالحركة الإعرابية التي تظهر في أواخر الكلم إنما هي أثر للعامل الذي جاء بها، سواء أكان ذلك العامل لفظياً أم معنوياً.

ومن الشواهد القرآنية على امتداد عمل العامل في حالة الرفع ما جاء في قوله سبحانه وتعالى: ﴿الْعَبِيدُورَ الْحَمْدُورَ السَّجْدُورَ الرَّكْعُورَ السَّجْدُورَ الْأَمْرُورَ بِالْمَعْرُورِ وَالْكَاهُورَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَالْحَفِظُورَ لِحُدُودِ اللَّهِ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ﴾ [التوبة: 112].

إذ يظهر امتداد عمل عامل الرفع في هذه الآية الكريمة من خلال اشتغال الألفاظ المتتالية على حالة الرفع، وهي حالة ممتدة من المبتدأ، وهو عامل الابتداء.

وقد أشار النحويون لهذه الآية الكريمة على أنها تشتمل على واو الثمانية، إذ بعد أن وصف المؤمنين بكل هذه الأوصاف جاء بالواو في قوله: والناهون عن المنكر والحافظون، فهذه الواو تسمى واو الثمانية، باعتبار أن العدد قد تم عند سبعة (المرادي، 1992، ص 167).

وبين النحويون الفائدة الدلالية من عدم كون الواو فاصلة بين هذه الصفات، إذ لم يقل سبحانه: التائبون والعابدون وهكذا، بل جاء الكلام بغير واو، والمقصود من ذلك أن هذه الصفات تامة مستمرة، لا تفيد معنى التغير، فإذا كان المعنى لا يُراد به التغير لم تفصل الواو بين مجموعة الصفات (العلائي، 1990، ص 140).

لقد امتد عمل عامل الرفع في هذه الآية الكريمة، فانتقلت حالة الرفع من عنصر تركيبى إلى عنصر تركيبى آخر، وكأن كل لفظة تنقل لأختها عمل العامل، وتمنحها الحالة الإعرابية التي تختص بها، مما يترتب عليه حضور فكرة امتداد عمل العامل ضمن مكونات التركيب اللغوي السابق.

وفي نموذج آخر يقول سبحانه وتعالى: ﴿وَهُوَ الْغَفُورُ الْودُودُ﴾ ﴿ذُو الْعَرْشِ الْمَجِيدُ﴾ ﴿فَعَالٌ لَّمَّا يَرْدُ﴾ [البروج: 14-16]. إذ ظهر تتابع الأخبار في الآية الكريمة، فقوله: وهو، ضمير منفصل في محل رفع مبتدأ، أما: الغفور، الودود، ذو العرش، المجيد، فعلاً، فكلها أخبار توالى لمبتدأ واحد.

إذ جاءت الأخبار المتتالية في تركيب الآية القرآنية لترتبط بابتداء واحد، ويكون هذا المبتدأ هو الركن الإسنادي الذي تعتمد عليه الجملة، ومن هنا كانت الآية شاهدا على تعدد الأخبار (الزمخشري، 1993، ص46).

يقول ابن يعيش في دلالة تعدد الأخبار: "واعلم أنك إذا أخبرت بخبرين فصاعداً، كان العائد على المخبر عنه راجعاً من مجموع الجزئين، والمراد العائد المستقل به جميع الخبر، وذلك إنما يعود من مجموع الاسمين؛ فأما كل واحد منهما على الانفراد، ففيه ضمير يعود إليه لا محالة من حيث كان راجعاً إلى معنى الفعل، فيعود من كل واحد منهما ضمير عود الضمير من الصفة إلى الموصوف، والظرف إلى المظروف؛ فأما عود الضمير من الخبر المستقل به إلى المبتدأ، فإتما يكون من المجموع سواء كان الخبران ضميين أم لم يكونا" (ابن يعيش، 2001: 250/1).

وتبعاً لما تقدم يظهر امتداد عامل الرفع في النموذج القرآني السابق، من حيث انتقل رافع الخبر من الخبر الأول إلى الثاني إلى الثالث وهكذا، وقد حافظ على أثره عبر علامة الرفع، مما يعني أن ذلك الأثر قادر على الامتداد عبر تراكيب الكلام حتى إن اشتمل التركيب على فاصل يُضعف العمل، مثل قوله: ذو العرش، فقد فصل المضاف إليه بين الخبرين، إلا أن ذلك لم يُضَيِّع عمل العامل في هذه الحالة.

ويمتد أثر العوامل عبر تراكيب الكلام ضمن مظاهر متنوعة، منها ما يختص بالعطف مثلاً، ومنها ما يختص بتركيب بعينه، ومن مظاهر أثر العامل المباشرة ضمن أسلوب العطف ما نجده من توالي المعطوفات، كقوله تعالى: **قَالَ تَعَالَى: ﴿إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّامِتِينَ وَالصَّامِتَاتِ وَالْخَافِضِينَ وَالْخَافِضَاتِ وَالْمُحْفِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْمُحْفِظَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيرًا وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا﴾** [الأحزاب: 35].

عند النظر في هذه الآية الكريمة نجد أن عمل "إن" قد امتد من لفظ آخر، وذلك باعتبارها عامل نصب في التركيب اللغوي فقد امتد عمل العامل من لفظ آخر، وكان الرابط بينها جميعاً حرف العطف الذي تمكن من نقل العمل النحوي عن عنصر تركيبي لآخر، وهي فكرة مرتبطة بمعنى العطف نفسه، فهو اتباع الثاني للأول في علامته الإعرابية، وذلك عبر حرف من حروفه العشرة (ابن السراج، د.ت: 55/2).

بمعنى أن وظيفة العطف لا تقف عند حدود ربط الألفاظ ببعضها، والجمل بغيرها، إنما تتعدى ذلك ليصبح العطف وسيلة لامتداد الأثر التركيبي المرتبط بالعامل النحوي، ولا تقف الأمور عند حدود الدلالة حسب (النشري، 1985، ص136). ويظهر امتداد هذا العمل على الرغم من وجود فواصل تركيبية أخرى، وذلك في الآية السابقة، إذ قال سبحانه: **وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ**، والذاكرين الله كثيراً والذاكرات، وتداخل عمل العطف المرتبط بـ "إن" أصالةً بعمل اسم الفاعل، فكلمة "الحافظين" نصبت "فروجهم" وكلمة "الذاكرين" نصبت لفظ الجلالة "الله"، و"كثيراً"، وعلى الرغم من ذلك عاد التركيب لأصالته بنصب "الحافظات"، والذاكرات" فقد عاد الكلام إلى أصله.

وتتمتع الكلام في قوله: **وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ**، أن يقال: والحافظات فروجهن، كما أن تتمتع الكلام في قوله: **وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ**، هو: والذاكرات الله كثيراً، فاستغنى بذكر الأول عن ذكر الثاني، لدلالة الكلام عليه، وهو ما عبر عنه سيبويه بقوله: "فلم يُعْمَلِ الْآخِرَ فيما عمل فيه الأول استغناءً عنه" (سبويه، 1988: 74/1)، فإن الحذف هو الحاضر فيما أبقى العرب من كلامهم إذا كان التركيب دالاً على المعنى (المبرد، د.ت: 112/3).



ولا يعني حذف المفعول به من التركيب أن الفاعل محذوف كذلك، وذلك في قوله: والحافظات... والذاكرات، فالفاعل موجود وإن لم يُتلفظ به، فالتقدير: والحافظات هنّ، والذاكرات هنّ، فالفاعل ضمير مستتر، في حين أن المفعول به محذوف ولا تقدير له إلا بما دلّ عليه سياق الكلام (السيرافي، 2008: 360/1).

ويظهر امتداد عمل العامل في النموذج القرآني السابق عبر امتداد عمل "إنّ" وذلك كما يأتي:
إنّ:.....

المُسْلِمِينَ
وَالْمُسْلِمَاتِ
وَالْمُؤْمِنِينَ
وَالْمُؤْمِنَاتِ
وَالْقَانِتِينَ
وَالْقَانِتَاتِ
وَالصَّادِقِينَ
وَالصَّادِقَاتِ
وَالصَّابِرِينَ
وَالصَّابِرَاتِ
وَالْخَاشِعِينَ
وَالْخَاشِعَاتِ
وَالْمُتَصَدِّقِينَ
وَالْمُتَصَدِّقَاتِ
وَالصَّائِمِينَ
وَالصَّائِمَاتِ
وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ
وَالْحَافِظَاتِ
وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيرًا
وَالذَّاكِرَاتِ

وما يهمنا في التركيب السابق ما يظهر من امتداد عمل العامل وهو "إنّ" عبر عناصر التركيب المتتالية، بل برزت قوة هذا الامتداد حتى بوجود عوامل تركيبية أخرى، إذ حافظ التركيب على أثر العامل، واستمر حضوره عبر تراكييب الكلام المختلفة والمتنوعة، مما ترتب عليه بقاء الدلالة مرتبطة بهذا العامل وبدلالته المخصصة.

ومن الشواهد كذلك ما جاء في قوله سبحانه: ﴿عَسَىٰ رَبُّهُ إِنْ طَلَّقَكُنَّ أَنْ يُبَدِّلَهُ أَرْوَاحًا خَيْرًا مِنْكَ مُمِيسَاتٍ مُّؤَمِّنَاتٍ قَلِيلَاتٍ تَتَّبِعْنَ عِبْدَكَ سَلَامَاتٍ تَتَّبِعْنَ تَبَاتٍ وَأَبْكَارًا﴾ [التحریم: 5].

إذ يظهر امتداد عمل العامل ضمن عدد من العناصر التركيبية التي تظهر في التسطير الآتي:



يبدله أزواجًا خيرًا منكَّن

مُسْلِمَاتٍ

مُؤْمِنَاتٍ

قَانِتَاتٍ

تَائِبَاتٍ

عَابِدَاتٍ

سَائِحَاتٍ

ثَبَاتٍ

وَأَبْكَارًا

فإن التركيب في الآية القرآنية الكريمة قد اشتمل على مجموعة من الصفات التي منحها الآية الكريمة للفظ "أزواجًا" فموضعها النصب كما هو واضح، ومن ثم جاءت هذه الصفات كلها تابعة لـ(أزواجًا)، ومن ثم امتد عمل هذا العامل بالتبعية الوصفية لهذا التركيب.

ويشير النحويون إلى أن القرآن الكريم قد فصل بين الصفات بقوله: وأبكارًا"، لأن الصفات السابقة سبعة، وبناء عليه جيء بـ(أزواجًا) الثمانية، إشعارًا بأن السبعة عدد كامل في هذه الآية الكريمة (المرادي، 1992، ص 167).

وقد جيء بهذه الصفات التي تلت قوله: أزواجًا خيرًا منكَّن" لتفضيل تلك الخيرية التي اتصفت بها تلك الأزواج، وما طبيعتها باعتبار تعددها ضمن هذا السياق التركيبي (ابن هشام، 1985، ص 477).

ويظهر فيما سبق من الشاهد القرآني امتداد عمل عامل النصب فيها، إذ امتد عمل "يبدله" باعتبار المفعولية من جهة، والتبعية بالوصف من جهة أخرى، فأخذت الألفاظ حالة النصب حتى انتهى التركيب، في إشارة واضحة إلى استمرارية هذا العامل في العمل، وامتداد أثره عبر هذه الألفاظ والكلمات اللغوية المتتابعة.

ومن الشواهد القرآنية التي ظهر فيها عمل العامل ما جاء في قوله سبحانه وتعالى: ﴿وَإِذْ بَوَّأْنَا لِإِبْرَاهِيمَ مَكَانَ الْبَيْتِ أَنْ لَا تُشْرِكْ بِي شَيْئًا وَطَهِّرْ بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْقَائِمِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ﴾ (سورة الحج، آية 26).

فقد ظهر امتداد عمل العامل هاهنا عبر التركيب الآتي:

الطائفين

القائمين

الركع

السجود

ولقد جاء الترتيب في الآية الكريمة بحسب أولوية العلاقة بالبيت الحرام، فالطائفون أقرب من يكون لهذا البيت العظيم، ومن ثم جاءت رتبة من يتلوهم من القائمين والمصلين (السهيلي، 1992، ص 214).

لقد امتد عمل حرف الجر "اللام" في هذا الشاهد القرآني، باعتبار انتقال العلامة الإعرابية بالتبعية للألفاظ التالية لما دخل عليه حرف الجر، غير أن امتداد عمل هذا العامل اختصر التركيب المتتالي من تكرار اللام في كل عنصر تركيب.

ومن الشواهد على امتداد عمل العامل مع التوكيد، ما جاء في قول العرب: جاءني القومُ أجمعون أكتعون أبصعون، إذ جاء التوكيد ممتداً بعلامته الإعرابية -الرفع- فالألفاظ "أكتعون وأبصعون" مرفوعة بالعامل نفسه الذي رفع "أجمعون" (ابن الوراق، 1999، ص 259).

وقد ظهر امتداد عمل العامل في النموذج السابق عبر انتقال علامة الإعراب -الرفع- من لفظ آخر دون تكرار هذا العامل، بمعنى أن التوكيد أحد الأسباب التي تفضي لامتداد عمل العامل، واستحقاق علامته الإعرابية من خلال مجموعة التراكيب التوكيدية اللاحقة للفظ التوكيد الأول.

وفي ختام هذا المبحث يظهر أن العوامل على اختلافها يمتد عملها عبر بعض العناصر التركيبية كتعدد الأخبار والعطف والوصف ونحوها، إذ يحافظ العامل على أثره في أواخر الكلم، والمتمثل في العلامة الإعرابية، حتى لو كان هناك فاصل يفصل بين المتعاطفات أو الأخبار المتعددة ونحوها، كالمضاد إليه مثلاً، فإن هذه الفواصل وإن كانت موجودة فإن قوة العامل الأولى تبقى حاضرة في التركيب، حفاظاً على المعنى والدلالة في أكثر الأحيان.

ثالثاً: ضياع أثر العامل

اشتملت النماذج السابقة على امتداد أثر العامل المنطوق في التركيب اللغوي، إذ انتقلت علامة الرفع من كلمة لأخرى بوجود عامل واحد، ومن خلال أسلوب العطف مثلاً، أو تعدد الأخبار أو ما شابه ذلك، وفي الوقت نفسه اشتملت مجموعة من النماذج المسموعة على ضياع عمل العامل بالرغم من وجود العطف باعتباره ناقلاً للأثر كما هو معهود، إلا أن التوهيم مثلاً أو المجاورة، أو طول الكلام أفضت إلى ضياع هذا العمل، وبناء عليه يمكننا أن نقسم مظاهر ضياع عمل العامل إلى ما يأتي:

1. طول الكلام:

يفضي طول التركيب اللغوي، وتوالي المتعاطفات إلى ضياع عمل العامل، ومن النماذج على ذلك ما جاء في قوله سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّ الَّذِينَ ءَامَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّٰدِقُونَ وَالنَّصِرَىٰ مِّنْ ءَٰمَنِ يَأْتِيهِمُ الْيَوْمَ الْأَخِيرُ وَعِمِلْ صَالِحًا فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ (سورة المائدة، آية 69).

إذ يتمثل الشاهد اللغوي في هذه الآية الكريمة بقوله: والصابئون" بالرفع، مع أن هذه الكلمة معطوفة على اسم "إن" وموضعه النصب، ومن هنا اختلف التركيب في علامته الإعرابية، وضاع الأثر الإعرابي على الرغم من وجود العامل نفسه. وقد ناقش النحويون هذه الآية الكريمة، فذكروا مجموعة من التأويلات في بيان سبب العطف بالرفع، بل صارت هذه المسألة ركيزة لمسألة خلافية تمثلت في جواز العطف بالرفع على اسم "إن" قبل مجيء الخبر.

وأول البصريين هذه الآية الكريمة على التقديم والتأخير، أي كأنه ابتداءً من جديد عند كلمة "والصابئون" فالتقدير: والصابئون كذلك، فأضمر لهم خبراً مشابهاً للخبر المذكور في الجملة، أما الكوفيون فقد أجازوا العطف بالرفع على موضع اسم "إن"، وذلك قبل مجيء الخبر، فيجوز عندهم: إن زيدا وعمرو قائمان، لأن العطف في هذا الموضع جاء على موضع إن واسمها، وهو الرفع (ابن السراج، د.ت: 253/1).

أما البصريون فقد منعوا العطف بالرفع على اسم "إن" قبل مجيء الخبر؛ ذلك "أن الذي منع من المسألة الأولى، أن شرط ما يعمل في الاسم أن يعمل في الخبر، فإذا قلنا: إن زيدا قائم، ف (زيد): نصب ب(إن)، وقائم: رفع ب(إن). وإذا قلنا: إن زيدا وعمرو قائمان، وجب أن يرفع (عمرو) بالابتداء، لأنه عطف على موضع الابتداء، وجب أن يعمل في خبر عمرو ابتداءً، وفي

خبر زيد (إن)، وقد اجتمعاً في لفظة واحدة، وهو قوله: قائمان، فكان يؤدى إلى أن يعمل في اسم واحد عاملان، وهذا فساد (ابن الوراق، 1999، ص 243).

وعلى الرغم من الحجة السماعية والقياسية التي ذكرها الكوفيون في قياسهم بالإجماع على جواز العطف بالرفع على موضع اسم "لا" النافية للجنس قبل مجيء الخبر، فقد منع أكثر النحويين ذلك، ومن بينهم البصريون كافة، إذ لا يجوز وقوع عاملين على معمول واحد (الأنباري، 2003: 151/1).

وما يهمنى في هذا الموضوع أن كلمة "الصائبون" قد فقدت الأثر التركيبي الذي يتركه العامل في الألفاظ التي تليه، بمعنى أنها فقدت أثر العامل بسبب تتابع الألفاظ وطول الكلام، حيث فصل بين العامل "إن" والمعمول "الصائبون" بموصولين (الذين) وصلتهما، وهو ما يمثل طولاً نسبياً في تركيب الجملة، فكان عمل العامل -وهو إن- قد ضعف إلى أن اختفى عند كلمة "الصائبون" فلم يكن له أثر في هذه الكلمة، وضاع عمله.

وهناك موضع آخر نُسبت قراءته للحجاج بن يوسف، تغيرت فيه العلامة الإعرابية بسبب طول الكلام، وذلك في قوله سبحانه وتعالى: ﴿قُلْ إِنْ كَانَتْ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَآخَوانُكُمْ وَأَرْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَتِجَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِينُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُمْ مِنْ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرٍ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ﴾ (سورة التوبة، آية: 24).

وتمثل الشاهد في هذه الآية الكريمة بقوله سبحانه: "أحب"، إذ نُقل عن الحجاج أنه لحن فيها، فقرأها بالرفع وحققا النصب، وهو لحن أشار إليه عيسى بن عمر الثقفي، مُبيناً أن طول الكلام هو الذي أنسى الحجاج العامل الذي دخل على الجملة، فجاء بها رفعاً دون إعمال للعامل (الجمعي، د.ت: 13/1).

يمثل النموذج التطبيقي السابق شكلاً من أشكال اللحن الذي وقع فيه الحجاج، وما أفضى به للوقوع في هذا اللحن إنما هو طول الكلام، ويُعد العامل عن المعمول، فهذا النموذج من قبيل التمثيل على ضياع أثر هذا العامل. ولقد أشار سعيد الأفغاني (د.ت) إلى هذه الحادثة، فيبين أن يحيى بن يعمر الليثي هو من ذكر هذا اللحن للحجاج، وأن الحجاج حينما سمع بلحنه هذا ذكر أنه من أشنع اللحن لكونه وقع في كتاب الله سبحانه وتعالى (ص 12). بمعنى أن ما وقع فيه الحجاج من اللحن في هذه الآية القرآنية الكريمة إنما وقع بسبب طول الكلام، ويُعد العامل عن معموله، من هنا ضاع العمل، فطول الكلام أحد الأسباب التي تفضي إلى ضياع عمل العامل، وغياب أثره على الرغم من وجود تفضيلات تركيبية توصل ذلك العمل، لكنها لم تمنع من ضياع عمل العامل.

2. المجاورة

يُقصد بالمجاورة أو الجوار مجيء الكلمة مجرورة بسبب مجاورتها لكلمة مجرورة مثلها، كأن تكون توكيداً أو بدلاً، وأكثر ما تكون في النعت (الكفوي، د.ت، ص 331).

وعلى الرغم من اختلاف النحويين في جواز مجيء الجر بالمجاورة أو الجوار، نجد أن كثيراً منهم قالوا به وعلى رأسهم الخليل بن أحمد الفراهيدي (1995)، (ص 194).

ومن النماذج المسموعة عن العرب التي ذكرها النحويون في مصنفاتهم قولهم: "هذا جحرٌ صَبَّ خرب"، أو: "هذه جحرٌ ضبابٍ خربة"، بجر "خرب"، فعلى الرغم من أنها وصف لـ "جحرٌ" وحقه الرفع، نجدهم أجروه على الجوار، فصارت الكلمة مجرورة (أبو حيان الأندلسي، 1998: 4/1913).

وبين ناظر الجيش (1428) أن ما يُجرّ بالمجاورة مقصور على المسموع من كلام العرب، ولا يؤخذ به على اعتبار أنه جائز في الاستعمال العام القياسي، ومنه هذا النموذج الاستعمالي (3329/7).

ولو نظرنا في النموذج السابق المسموع عن العرب لوجدنا أنه قد ضاع عمل العامل وهو عامل الرفع، في قولنا: جحرُ ضبٍ خربٍ"، إذ الأصل بقاء عمل هذا العامل، إلا أن هذا العمل لم يمتد، والسبب مرتبط بمجيء المرفوع بعد المجرور، فصار مجرورًا بهذه المجاورة، إذ منعت المجاورة امتداد عمل العامل -الرفع- وقصرته على الجزء الأول من التركيب الإضافي، فلم يأتِ النعت بالعلامة الإعرابية التي ترتبط بالعنصر التركيبي الأول "جحرُ" والذي بدا فيه أثر عامل الرفع، مما يعني ضياع عمل هذا العامل بسبب المجاورة، مع التنويه هنا على أن المجاورة لا تفضي بالضرورة إلى ضياع عمل العامل، بل قد تكون سبباً في ضياع العمل في بعض الشواهد المسموعة عن العرب.

3. التوهم

من مظاهر ضياع الأثر الإعرابي للعامل أن يأتي المتكلم بعلامة إعرابية مغايرة لما هو مفترض أن يكون، وذلك بسبب التوهم، كأن يتوهم وجود حرف جر مثلاً، أو نحوه من العوامل.

ومصطلح العطف على التوهم عند النحويين يقابله مصطلح آخر هو: العطف على المعنى، في الدرس القرآني، وذلك على سبيل التأدب انطلاقاً من كون القرآن الكريم كلام الله الذي لا يطاله الوهم، ومن ثم أطلق عليه العلماء مصطلحاً آخر وهو العطف على المعنى (ابن هشام، 1985، ص 553).

ومن الشواهد على ذلك ما جاء في قول الأخوص (ابن يعيش، 2001، 447/1):

مَشَانِيْمٌ لَيْسُوا مُصْلِحِينَ عَشِيرَةً وَلَا نَاعِبٍ إِلَّا بَبَيْنٍ غُرَاهَا

إذ يظهر الشاهد في هذا البيت بقوله: "ولا ناعبٍ" فعلى الرغم من كون كلمة "ناعب" معطوفة على منصوب، والتقدير: ليسوا بمصلحين، ولا ناعباً، لم يأت الشاعر بالكلام على صوابه، بل جر كلمة "ناعب" في البيت السابق على التوهم. إذ توهم الشاعر دخول الباء في خبر "ليس" وذلك لكثرة في كلام العرب، فحمل الكلام على أنه: ليسوا بمصلحين، بالجر، فعطف الكلام على التوهم (سيبويه، 1988: 306/1).

يقول السيرافي موضعاً هذا التوهم: "وإنما خفض سابق وناعب وليس قبلهما مخفوض، لأنه يجوز أن تقول: لست بمدرك ما مضى، وليسوا بمصلحين، فتقع الباء فيهما ويكثر في موضعهما من خبر ليس الباء، فحملها في الخفض على ما كان يستعمل" (السيرافي، 2008: 201/2).

وتبعاً لما سبق، يظهر أن ما وقع من الشاعر على التوهم قد منع العامل من امتداد عمله من خلال العطف، إذ إن العطف كما أشرنا من قبل هو السبيل الذي يؤتي به لامتداد عمل العامل، فتحولت العلامة الإعرابية إلى شكل آخر يخالف ما هو متوقع بسبب هذا التوهم الذي وقع من الشاعر.

ومن الشواهد على ذلك أيضاً ما جاء في قول عمرو بن معد يكرب (ابن يعيش، 2001: 285/4):

دَعْنِي فَأَذْهَبَ جَانِبَا يَوْمًا وَأَكْفِكَ جَانِبَا

فالشاهد في هذا البيت أنه توهم عدم الفاء في "فأذهب" فما كان منه إلا أن جاء بـ "أكفك" مجزوماً وكأنه معطوف على مجزوم، والصواب أنه معطوف على منصوب، فكان حقه النصب، فقد منع هذا التوهم امتداد عمل العامل المتمثل بفاء السببية. وعلى الرغم من أن أكثر النحويين على أن الشاعر قد جزم الفعل على توهم عدم الفاء في الفعل "أذهب"، حاول ابن الحاجب (1989) توجيه المعنى بما يتناسب مع عطف "أكفك" على "دعني" وليس على "أذهب" المنصوب، فقال: "يجوز أن

يكون المعنى: اتركني أنصرف فأذهب إلى جهة فأكفيك جانباً تحتاج إلى كفايته بتصرفي وذهابي. ويجوز أن يريد: دعني يوماً وأكفيك جانباً يوماً، أي: إذا تصرفت لنفسي يوماً كفيتك جهة تخشاها يوماً آخر. وموضع الاستشهاد والإعراب واضح " (441/1). ومهما يكن من أمر فإنه يظهر أن الشاعر قد أبطل عمل الفاء الداخلة على "أذهب" وهو النصب، وأتى بالكلام وكأن العامل لا يعمل، بمعنى أن عمل الفاء في هذا التركيب اللغوي قد ضاع، وبقي التركيب وكأنه لا يشتمل على وجود هذا العامل. وفي ختام هذا المبحث يظهر أنه ثمة بعض المواضع التي يضيع فيها عمل العامل على الرغم من وجود وسيلة لامتداد هذا العمل، غير أن المتكلم لا يأبه بهذه الوسيلة، ويُبطل هذا الامتداد، فيعود تركيب الكلام مشتملاً على حالة إعرابية أساسية كما لو أن العامل ليس موجوداً.

إن أبرز الأسباب التي تفضي إلى ضياع عمل العامل تتمثل في ثلاثة وهي: طول الكلام، إذ ينسى المتكلم وجود العامل الذي ابتدأ به الكلام، أو يُضعف عمله بسبب طول التركيب، والثاني ويتمثل في المجاورة، ويكثر هذا السبب في حالة الجر، وذلك أن جماعة من النحويين يوسعون دائرة الإعراب على الجوار، ولا يعدونه خاصاً بحالة الجر، من ذلك جزم جواب الشرط بمجاورة فعل الشرط (العكبري، 1995: 52-51/2)، إذ إن مجاورة المرفوع أو المنصوب للمجرور يدفع المتكلم لجر النعت الذي حقه الرفع مثلاً، بسبب مجاورته لكلمة مجرورة تؤثر فيه، أما الثالث فهو التوهم، إذ يعطف المتكلم أحد عناصر التركيب على عنصر غير موجود، وإنما يتوهم وجوده لكثرة استعماله في مثل هذا التركيب، كالعطف على خبر "ليس" بالجر وهو ليس مجروراً، والسبب عائد لكثرة جر خبرها بالباء، فيتوهم المتكلم أن الباء موجودة، فيعطف بالجر كما لو أنها كذلك.

النتائج:

توصل البحث إلى مجموعة من النتائج وهي على النحو الآتي:

يُقصد بآثر العامل تلك العلامة الإعرابية التي تظهر في آخر الكلام، وهي التي تشير للموقع الإعرابي لتلك الكلمة، فهذا هو الأثر التركيبي الذي يتركه العامل ضمن عناصر تركيب الكلام.

يُتوصل إلى امتداد عمل العامل في العربية بواحد من أربعة مواقع إعرابية، هي: العطف، والنعت، والتوكيد، وتعدد الخبر، فإن العطف له القدرة على نقل الحالة الإعرابية من السابق إلى اللاحق، وكذلك النعت، ويمكن أن يتوصل إلى هذا الامتداد من خلال التوكيد بوصفه من التوابع، أما الخبر فيمتد عمل العامل في حالة تعدد الخبر، باعتبار أن عامل الرفع في الأخبار المتعددة واحد.

يمتد عمل العوامل المختلفة عبر بعض العناصر التركيبية كتعدد الأخبار والعطف والوصف ونحوها، فيحافظ العامل على أثره في آخر الكلام، والمتمثل في العلامة الإعرابية، حتى لو كان هناك فاصل يفصل بين المتعاطفات أو الأخبار المتعددة ونحوها، كالمضاف إليه مثلاً، فإن هذه الفواصل وإن كانت موجودة فإن قوة العامل الأول تبقى حاضرة في التركيب، حفاظاً على المعنى والدلالة في أكثر الأحيان.

ثمة بعض المواضع التي يضيع فيها عمل العامل على الرغم من وجود وسيلة لامتداد هذا العمل كالعطف مثلاً، غير أن المتكلم لا يأبه بهذه الوسيلة، ويُبطل هذا الامتداد، فيعود تركيب الكلام مشتملاً على حالة إعرابية أساسية كما لو أن العامل ليس موجوداً.

إن أبرز الأسباب التي تفضي إلى ضياع عمل العامل ثلاثة، هي: طول الكلام، إذ ينسى المتكلم وجود العامل الذي ابتدأ به الكلام، أو يُضعف عمله بسبب طول التركيب، والثاني ويتمثل في المجاورة، ويختص هذا السبب بحالة الجر، إذ إن مجاورة المرفوع أو المنصوب للمجرور يدفع المتكلم لجر النعت الذي حقه الرفع مثلاً، بسبب مجاورته لكلمة مجرورة تؤثر فيه، أما



الثالث فهو التوهم، إذ يعطف المتكلم أحد عناصر التركيب على عنصر غير موجود، وإنما يتوهم وجوده لكثرة استعماله في مثل هذا التركيب، كالعطف على خبر "ليس" بالجر وهو ليس مجروراً، والسبب عائد لكثرة جرّ خبرها بالباء، فيتوهم المتكلم أن الباء موجودة، فيعطف بالجر كما لو أنها كذلك.

المراجع

- الأزهري، خ. ب. ع. (2000). شرح التصريح على التوضيح، أو التصريح بمضمون التوضيح (محمد باسل عيون السود، تحقيق؛ ط.1)، دار الكتب العلمية.
- الأفغاني، سعيد. (د.ت). من تاريخ النحو العربي، مكتبة الفلاح.
- الأنباري، ع. ب. م. (2003). الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق؛ ط.1)، المكتبة العصرية.
- الجرجاني، ع. ب. م. (1983). التعريفات (ط.1)، دار الكتب العلمية.
- الجغيمان م. ب. ع. ب. م. (2024). التآزر بين النظام النحويّ والنسج الشعريّ في شعر ابن مشرف الأحسائي. مجلة الآداب، 12 (4)، 215-234. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i4.2213>
- الجمعي، م. ب. ب. س. (د.ت). طبقات فحول الشعراء (محمود محمد شاكر، تحقيق)، دار المدني.
- ابن الحاجب، ع. ب. ع. (1989). أمالي ابن الحاجب (فخر سالم سليمان قدارة، تحقيق؛ ط.1)، دار الجيل، ودار عمار.
- حسن، ع. (د.ت). النحو الوافي، (ط.15)، دار المعارف.
- الحدود، إ. ب. ص. (2001). الضرورة الشعرية ومفهومها لدى النحويين دراسة على ألفية بن مالك، مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، (111)، 1-80.
- أبو حيان الأندلسي، م. ب. ب. ي. (1998). ارتشاف الضرب من لسان العرب (رجب عثمان محمد، تحقيق؛ ط.1)، مكتبة الخانجي.
- الدوغان م. ب. ع. ب. ع. (2022). الضرورة الشعرية بين السيرافي والقيرواني دراسة موازنة. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، (15)، 307-272. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i15.890>
- الزمخشري، م. ب. ع. (1993). المفصل في صناعة الإعراب، (علي بو ملح، تحقيق؛ ط.1)، بيروت-لبنان: مكتبة الهلال.
- ابن السراج، م. ب. أ. (د.ت). الأصول في النحو (عبد الحسين الفتلي، تحقيق)، مؤسسة الرسالة.
- السهيلي، ع. ب. ع. (1992). نتائج الفكر في النحو (ط.1)، دار الكتب العلمية.
- سيبويه، ع. ب. ع. (1988). الكتاب (عبد السلام محمد هارون، تحقيق؛ ط.3)، مكتبة الخانجي.
- السيرافي، أ. ب. ع. (2008). شرح كتاب سيبويه (أحمد حسن مهدي، وعلي سيد علي، تحقيق؛ ط.1)، دار الكتب العلمية.
- السيوطي، ج. أ. ع. (2004). معجم مقاليد العلوم في الحدود والرسوم (محمد إبراهيم عبادة، تحقيق)، مكتبة الآداب.
- الشاطي، إ. ب. م. (2007). المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية (ط.1). معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى.
- العبد اللطيف، ع. (2024). الانتهاكات العروضية والقافية في شعر إيليا أبي ماضي: دراسة أسلوبية. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، (4)6، 378-355. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2188>
- العكبري، ع. ب. أ. (1995). اللباب في علل البناء والإعراب (عبد الإله النهاني، تحقيق؛ ط.1)، دار الفكر.
- العلائي، ص. أ. س. (1990). الفصول المفيدة في الواو المزينة (حسن موسى الشاعر، تحقيق؛ ط.1)، دار البشير.
- عمر، أ. م. (2003). البحث اللغوي عند العرب (ط.8). دار عالم الكتب، القاهرة.
- الغلاييني، م. (1993). جامع الدروس العربية (ط.28). لبنان: المكتبة العصرية.
- الفراهيدي، أ. ب. أ. (1995). الجمل في النحو (فخر الدين قباوة، تحقيق؛ ط.5)، دار الكتب العلمية.



- الكفوي، أ. ا. (د.ت). *الكليات: معجم في المصطلحات والفروق اللغوية* (عدنان درويش ومحمد المصري، تحقيق)، مؤسسة الرسالة.
المبرد، م. ب. ي. (د.ت). *المقتضب* (محمد عبد الخالق عضيمة، تحقيق)، دار عالم الكتب.
المرادي، ح. ب. ق. (1992). *الجنى الداني في حروف المعاني* (فخر الدين قبابة، ومحمد نديم فاضل، تحقيق؛ ط. 1)، دار الكتب العلمية.
الملك المؤيد، إ. ب. ع. (2000). *الكناش في فني النحو والصرف* (رياض حسن الخوام، تحقيق؛ ط. 1)، المكتبة العصرية.
المناعي، ع. ب. ت. ا. (1990). *التوقيف على مهمات التعاريف* (ط. 1)، دار عالم الكتب.
ناظر الجيش، م. ب. ي. (1428). *تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد* (علي محمد فاخر وآخرون، تحقيق؛ ط. 1)، القاهرة- مصر، دار السلام.
ابن هشام، أ. م. ب. ع. (1985)، *مغني اللبيب عن كتب الأعاريب* (مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، تحقيق؛ ط. 6)، دار الفكر.
ابن الوراق، م. ب. ع. (1999). *علل النحو* (محمود جاسم محمد الدرويش، تحقيق؛ ط. 1)، مكتبة الرشد.

Arabic References

- al-Azharī, Kh. b. 'A. (2000). *sharḥ al-Taṣrīḥ 'alā al-Tawḍīḥ, aw al-Taṣrīḥ bīmādmwn al-Tawḍīḥ* (Muḥammad Bāsil 'Uyūn al-Sūd, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-Afghānī, Sa'īd. (N. D). *min Tārīkh al-naḥw al-'Arabī*, Maktabat al-Falāḥ.
- al-Anbārī, 'A. b. M. (2003). *al-Inṣāf fī masā'il al-khilāf bayna al-naḥwīyīn al-Baṣrīyīn wa-al-Kūfiyīn* (Muḥammad Muḥyi al-Dīn 'Abd al-Ḥamīd, taḥqīq; 1st ed.), al-Maktabah al-'Aṣrīyah.
- al-Jurjānī, 'A. b. M. (1983). *alt'ryfāt* (1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Jughaiman, M. A. M. (2024). The Relationship Between Linguistic System and Poetic Fabric in Ibn Mushref Al-Ahsae's Poetry. *Journal of Arts*, 12(4), 215–234. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i4.2213>
- al-Jamḥī, M. b. S. (N: D). *Ṭabaqāt fuḥūl al-shu 'arā'* (Maḥmūd Muḥammad Shākīr, taḥqīq), Dār al-madānī.
- Ibn al-Ḥājib, 'A. b. 'A. (1989). *Amālī Ibn al-Ḥājib* (Fakhr Sālīm Sulaymān Qadārah, taḥqīq; T. 1), Dār al-Jil, wa-Dār 'Ammār.
- Ḥasan, 'A: (N. D). *al-naḥw al-Wāfi*, (15th ed.), al-Qāhirah – Miṣr: Dār al-Ma'ārif.
- al-Ḥandūd, I. b. Ṣ. (2001). al-ḥarūrah al-shi'rīyah wmfhwmmhā ladā al-naḥwīyīn dirāsah 'alā Alfīyat ibn Mālik, *Majallat al-Jāmi'ah al-Islāmiyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah*, 'A (111), 1-80.
- Abū Ḥayyān al-Andalusī, M. b. Y. (1998). *Irtishāf al-ḥarb min Lisān al-'Arab* (Rajab 'Uthmān Muḥammad, taḥqīq; T. 1), Maktabat al-Khānjī.
- Al-Dugan, M. B. A. B. A.. (2022). Poetic Necessity between Serafi and Kairouani A Comparative Study. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, (15), 272–307. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i15.890>
- al-Zamakhsharī, M. b. 'A. (1993). *al-Mufaṣṣal fī ṣan'at al-i'rāb* ('Alī Bū Mulḥīm, taḥqīq; 1st ed.), byrwt-Lubnān: Maktabat al-Hilāl.
- Ibn al-Sarrāj, M. b. A. (N. D). *al-uṣūl fī al-naḥw* ('Abd al-Ḥusayn al-Fatli, taḥqīq), Mu'assasat al-Risālah.
- al-Suhaylī, 'A. b. 'A. (1992). *natā'ij al-Fikr fī al-naḥw* (1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Sibawayh, 'A. b. 'A. (1988). *al-Kitāb* ('Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, taḥqīq; 3rd ed.), Maktabat al-Khānjī.
- al-Sirāfī, A. b. 'A. (2008). *sharḥ Kitāb Sibawayh* (Aḥmad Ḥasan Mahdālī, wa-'Alī Sayyid 'Alī, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.



- al-Suyūṭī, J. A. 'A. (2004). *Mu'jam maqālīd al-'Ulūm fī al-ḥudūd wa-al-rusūm* (Muḥammad Ibrāhīm 'Ubādah, taḥqīq), Maktabat al-Ādāb.
- al-Shāṭibī, I. b. M. (2007). *al-maqāṣid al-shāfiyah fī sharḥ al-Khulāṣah al-Kāfiyah* (1st ed.), Ma'had al-Buḥūth al-'Ilmiyah wa-lḥyā' al-Turāth al-Islāmī bi-Jāmi'at Umm al-Qurā.
- Al-Abdullatif, A. (2024). Prosodic and Rhyme Irregularities in the Poetry of Elia Abu Madi: A Stylistic Study. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(4), 355–378. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2188>
- al-'Ukbarī, 'A. b. A. (1995). al-Lubāb fī 'Ilal al-binā' wa-al-i-'rāb, ('Abd al-Ilāh al-Nabhānī, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Fikr.
- al-'Alā'ī, Ṣ. U. S. (1990m). *al-Fuṣūl al-mufidah fī al-wāw al-mazidah* (Ḥasan Mūsā al-shā'ir, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Bashīr.
- 'Umar, U. M. (2003). *al-Baḥth al-lughawī 'inda al-'Arab* (8th ed.). Dār 'Ālam al-Kutub, al-Qāhirah.
- al-Ghalāyīnī, M. (1993). *Jāmi' al-durūs al-'Arabīyah* (28th ed.). Lubnān : al-Maktabah al-'Aṣriyah.
- al-Farāhidī, A. b. U. (1995). *al-Jamal fī al-naḥw* (Fakhr al-Dīn Qabāwah, taḥqīq; 5th ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-Kaffawī, U. A. (N. D). *al-Kullīyāt : Mu'jam fī al-muṣṭalahāt wa-al-furūq al-lughawīyah* ('Adnān Darwīsh wa-Muḥammad al-Miṣrī, taḥqīq), Mu'assasat al-Risālah.
- al-Mibrad, M. b. Y. (N. D). *al-Muqtaḍab* (Muḥammad 'Abd al-Khāliq 'Uḍaymah, taḥqīq), Dār 'Ālam al-Kutub.
- al-Murādī, Ḥ. b. Q. (1992). *al-Janā al-Dānī fī ḥurūf al-ma'ānī* (Fakhr al-Dīn Qabāwah, wa-Muḥammad Nadīm Fāḍil, taḥqīq; 1), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-Malik al-Mu'ayyad, I. b. 'A. (2000). *al-Kunnāsh fī Fannī al-naḥw wa-al-ṣarf* (Riyāḍ Ḥasan alkhwwām, taḥqīq; 1st ed.), al-Maktabah al-'Aṣriyah.
- al-Munāwī, 'A. b. t. A. (1990). *al-Tawqīf 'alā muhimāt al-ta'ārīf* (1st ed.). Dār 'Ālam al-Kutub.
- Nāzīr al-Jaysh, M. b. Y. (1428). *tamhīd al-qawā'id bi-sharḥ Tas'hīl al-Fawā'id* ('Alī Muḥammad Fākhīr wa-ākharūn, taḥqīq; 1st ed.), alqāhrt-Miṣr, Dār al-Salām.
- Ibn Hishām, U. M. b. 'A. (1985), *Mughnī al-labīb 'an kutub al-a'ārīb* (Māzin al-Mubārak, wa-Muḥammad 'Alī Ḥamad Allāh, taḥqīq; 6th ed.), Dār al-Fikr.
- Ibn al-Warrāq, M. b. 'A. (1999). *'Ilal al-naḥw* (Maḥmūd Jāsim Muḥammad al-Darwīsh, taḥqīq; 1th ed.), Maktabat al-Rushd.



Variation of Ibn Malik's *Alfiyyah* in Presenting Issues of Arabic Grammar

Dr. Tariq Mahmoud Mohammed Mahmoud*

Karemtarek2009@yahoo.com

Abstract

This research investigates the variation in Ibn Malik's *Alfiyyah* in presenting Arabic grammar rules. The study identifies a noticeable diversity in how grammatical issues are addressed, often influenced by the poetic structure of the text. Ibn Malik's approach varies significantly, with some rules presented in different ways within the same chapter. The research traces these variations to uncover their underlying patterns. It is structured into an introduction and five sections: the first explores the presentation of rules and examples; the second addresses rules and areas of disagreement; the third examines the use of Arabic dialects; the fourth discusses rules classified under "Usul"; and the fifth analyzes inconsistencies in the presentation of grammatical issues. The study highlights several key inconsistencies. For instance, some rules are presented with examples, while others are omitted or replaced by examples alone. Disagreements are inconsistently treated—sometimes explicitly noted with opposing views, other times entirely ignored, even in widely debated issues. This analysis reveals the complexity of Ibn Malik's approach, reflecting both the constraints of poetic form and his flexibility in addressing grammatical topics.

Keywords: Grammatical Rule, Arabic Grammar, Grammatical Disagreement, Grammatical Issues.

* Assistant Professor of Morphology and Syntax, Department of Arabic Language, Faculty of Arts, King Faisal University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Mahmoud, T. M. M. (2025). Variation of Ibn Malik's *Alfiyyah* in Presenting Issues of Arabic Grammar, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 503 -524.

© 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.



تباين ألفية ابن مالك في عرض قضايا النحو العربي

*

د. طارق محمود محمد محمود

Karemtarek2009@yahoo.com

المخلص

يهدف البحث إلى دراسة تباين (ألفية ابن مالك) في عرض قواعد النحو العربي، فقد لاحظ الباحث تنوعاً واضحاً، أو تبايناً ظاهراً في عرض الألفية لقضايا النحو العربي، إذ دعت ضرورات النظم ليغايير بين سبل عرضه، بل إلى تنوعه أحياناً في قواعد الباب الواحد. وقد حاول البحث تتبع عرض القاعدة النحوية في الألفية وسبل ورودها، ليتبين جوانب هذا التنوع أو التباين، وقد تم تقسيم البحث إلى مقدمة وخمسة مباحث، المبحث الأول عرض القاعدة والتمثيل لها. المبحث الثاني عرض القاعدة وقضايا الخلاف. المبحث الثالث عرض القاعدة واستخدام اللهجات العربية. المبحث الرابع عرض القاعدة ووسمها بالمصطلح الأصولي. وتوصل إلى وجود اضطراب واضح، وتباين ظاهر في طريقة عرض قضايا النحو العربي، ومع تأمل ذلك بدا هذا الاضطراب في أوجه، منها: يورد القاعدة مع ذكر المثال، ثم يُعرض عن ذلك، فيورد قواعده دون تمثيل، ثم يُعرض عن الطريقتين، فيذكر المثال بديلاً عن القاعدة. ثانياً. يورد القاعدة مع ما ورد فيها من الخلاف دون نص على المخالفين ثم يورد القاعدة مع ذكر ما ورد فيها من الخلاف مع النص على المخالفين، ثم يُعرض عن ذلك كله فلا يشير مطلقاً للخلاف، على الرغم من شهرة الخلاف في هذه المسائل.

الكلمات المفتاحية: القاعدة النحوية، النحو العربي، الخلاف النحوي، المسائل النحوية.

* أستاذ النحو والصرف المساعد - قسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة الملك فيصل - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: محمود، ط. م. (2025). تباين ألفية ابن مالك في عرض قضايا النحو العربي، الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 7(1): 503-524.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة:

تأتي أهمية هذا البحث من كون ألفية ابن مالك عملا من أشد الأعمال اللغوية تأثيرًا في علم النحو العربي، ألفها الإمام محمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجبائي، المعروف بابن مالك في القرن السابع الهجري. وابن مالك إمام كبير، بل هو العالم الفقيه الزاهد، أو كما قيل في وصفه "كان إمامًا فذاً في علوم العربية، لقد صرّف همّته إلى إتقان لسان العرب حتى بلغ به الغاية، وأزبى على المتقدّمين، وكان إلهم المنتهى في اللغة، وكان في النحو والتصريف البحر الزاخر والطّوّذ الشامخ، حتى.... شهرته على الخصوص فيهما وجلّ تأليفه فيهما." (العثيمين، د.ت).

وقد لقي ابن مالك من طلاب العلم حظوة وإقبالاً على تصانيفه قراءة وإقراء وشرحا أكثر مما ناله غيره من كبار علماء العربية. ومن هذه المؤلفات كتابه الخلاصة الذي اشتهر بين الناس باسم الألفية، والذي جمع فيه خلاصة علمي النحو والصرف.

تركت ألفية ابن مالك أثرا واضحا في قضايا اللغة والثقافة العربية والإسلامية عامة، وأسهمت في تعزيز أسس اللغة على مر القرون بفضل بنائها المتميز وقيمتها العلمية العالية. ومما يدل على أهمية هذه الألفية أنها نالت اهتماما كبيرا من قِبَل الشُّراح والمفسرين عبر العصور، فقد كتب كثير من العلماء شروحا وتلخيصات للألفية.

وتتميز ألفية ابن مالك بعمق المعرفة اللغوية التي تتجلى في ألفاظها وتعبيراتها، وذلك بمزج القواعد النحوية بالشواهد الشعرية والأمثلة العربية، فحاول ابن مالك ألا يجعل القاعدة مجرد جملة نظرية، بل كان يدعم أحيانا هذه القواعد ببعض التطبيقات اللغوية متعددة الأهداف والمرامي؛ ليكسب الطالب إضافة للمعرفة النظرية قدرة على التطبيق، الذي يترتب عليه فهم عميق لقضايا النحو واللغة.

لقد كتب الله لهذا العمل خلودا ما كُتِب لكثير من المؤلفات غيره مثل ذلك أو بعضه؛ إذ أضحت هذه الألفية مرجعا لدارسي النحو ومتخصصيه، بل أضحت المصدر الأساسي والأصيل لكثير من معاهد دراسة العربية في وطننا العربي الكبير.

ولعل هذه المنزلة التي حظيت بها الألفية هي التي دفعت العديد من علماء العربية إلى شرحها ودراستها والتحشية عليها. ولا ريب. أيضا. أن هذه الألفية قد لاقت في هذه الشروح ما لاقت من المديح والثناء، وأخذ أصحابها من ذلك قدرا مماثلا أو زائدا عنها، غير أن هذه الألفية. فيما أعلم. لم تحظ بدراسات تحليلية، تحلل جانباً أو جوانب منها كطريقة عرض القاعدة، أو قدرة الألفية على استيعاب العلم، سواء على مستوى الأبواب جميعا، أو في الباب الواحد، حتى المسألة المحددة، أو قدرة ألفاظها على وصف القاعدة وصفا سهلا؛ ليتمكن الطالب من استيعابها.

نعم، وردت إشارات ناقدة في بعض الكتب والمراجع التي دارت حول الألفية شرحا ودراسة، لكن ذلك لا يعدو عن كونه لمحات أشبه بفض التوقيعات

إذن، الغاية من هذه الدراسة أن أقف مع ألفية ابن مالك ناقدا ومحللا ومناقشا، عامدا للموضوعية ما وسعني، مصاحبا للدليل والبرهان ما استطعت.

وسوف أجعل هذا البحث خالصا لدراسة طريقة ابن مالك في عرض القاعدة النحوية، وبيان ما دخل هذه الطريقة من مظاهر الخلل والاضطراب وعدم الاطراد.

فسوف يلحظ القارئ أن ابن مالك لم يسلك في عرضه للقاعدة طريقا واحدا يسهل على طالب العلم التلقي السلس في هذه الألفية، فقد وجدتُ تباينا كبيرا في معالجة القاعدة، بل تناقضا أحيانا في قواعد الباب الواحد.

وقد حاولت .قدر المستطاع .تتبع عرض القاعدة النحوية في ألفية ابن مالك وسبل ورودها، لأتبين جوانب الخلل والاضطراب وعدم الاطراد، فاستبان لي ما يأتي:

أولاً: عرض القاعدة في ظل التمثيل لها نحوياً.

ثانياً: عرض القاعدة النحوية في ظل الخلاف النحوي.

ثالثاً: عرض القاعدة النحوية في ظل اللهجات العربية.

رابعاً: عرض القاعدة النحوية في ظل المصطلح الأصولي.

ودراسو ابن مالك وألفيته أكثر، غير أنني وجدت عناوين في دراسته تختلف كثيراً عن دراساتي، بل لم أجد بينها وبين دراساتي أي تماس في الهدف أو المنهج، أو النتائج، وذلك مثل:

معايير الالتزام بالقواعد النحوية في ألفية ابن مالك.

دراسة مقارنة بين أصول الشاطبية وقواعد من ألفية ابن مالك.

منهج الإمام ابن عقيل في شرح ألفية الإمام ابن مالك (دراسة تحليلية).

وتهدف الدراسة إلى:

قراءة مؤلف من التراث النحوي بمنهجية مغايرة على ما اعتادته الدراسات النحوية في هذا المجال، بحيث نتخلص من أسر الأحكام المسبقة، ودعوى "ما ترك الأول للآخر شيئاً" على أن تكون الدراسة موضوعية، تخرج بنتائج تتفق أو تختلف مع الواقع العلمي السائد.

لفت أنظار الدارسين إلى ما في الألفية من جوانب الخلل والنقص، فيراعى القائمون على تدريسها حتى، لا يترتب على الخلل خلل مماثل.

لفت نظر الباحثين إلى هذا النوع من دراسة كتب التراث، شريطة تحري الدقة والأمانة في الطرح، فلا يكون القصد الهجوم على التراث ونقده وتشويهه، ولكن دراسته بعمق وتنقيته مما يعوق عن الاستفادة الكاملة منه.

وينتهج الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مع الاستعانة بالنظر النقدي، مستعيناً في ذلك بالمراجع التراثية والمعاصرة التي لها صلة بهذا البحث؛ وذلك لتحليل طريقة ابن مالك في عرض القاعدة النحوية في ألفيته في محاولة لنقد طريقة العرض، والخروج بنتائج تساعد الباحثين وطلاب العلم في تناولهم لهذه الألفية.

وتأتي هذه الدراسة في مقدمة وأربعة مباحث على النحو الآتي:

المبحث الأول: عرض القاعدة والتمثيل لها.

المبحث الثاني: عرض القاعدة وقضايا الخلاف.

المبحث الثالث: عرض القاعدة واستخدام اللهجات العربية.

المبحث الرابع: عرض القاعدة ووسمها بالمصطلح الأصولي.

المبحث الأول: القاعدة والتمثيل لها

حرص النحويون عامة عند صناعة قواعد النحو العربي على التمثيل لتلك القواعد التي يقدمونها لإتقان اللسان العربي، وذلك لما للمثال من دور مؤثر في فهم القاعدة النحوية، وإدراك حكمها الذي صيغت من أجله.

لقد صبغ طابع التعليم النحو العربي، فاستخدمت الأمثلة التوضيحية التي تشكل نظاماً تطبيقياً للغة، ومرتكزاً من مرتكزات التعقيد؛ يقول نجاح حشيش: "لذا كان المنهج التعليمي أحد المناهج الرئيسة التي سارت عليها الدراسات النحوية في

مختلف عصورها ومراحلها التاريخية، ويعد المثال النحوي في العملية التعقيدية أحد المرتكزات الهامة التي تهدف إلى تقريب القاعدة النحوية، وإيصالها إلى أذهان المتعلمين، لذا احتل المثال مساحة واسعة في دراسات النحويين تنظيراً وتطبيقاً " (التعابي، 2002، ص 180).

ويمكن أن نعرف المثال على ذلك بأنه: جملة يصوغها النحوي لبيان القاعدة، وعرفه التهانوي بأنه: "الجزء الذي يذكر لإيضاح القاعدة، وإيصالها إلى فهم المستفيد، كما يقال: الفاعل كذا، في ضرب زيد" (التهانوي، 1996، 3/ 1340)، أو: "وهو عبارة عن جمل وعبارات افتراضية يأتي بها النحويون لإيضاح قواعدهم، ويدخل ضمن الأمثلة شعر الشعراء الذين عاشوا بعد عصر الاحتجاج" (لب، وحكمت، 2015، ص 266).

وسأستبع في هذا المبحث طريقة ابن مالك في إيراد المثال النحوي في عرض القاعدة النحوية، وقد أحصيت ثلاث طرق استخدمها الناطم في التمثيل للقاعدة المعروضة، تمثل الطرق الثلاث اضطراباً واضحاً في منهجية العرض على النحو الآتي: فمرة يذكر القاعدة مقرونة بالمثال الذي يدل عليها ويبين الحكم النحوي الذي وضعت القاعدة من أجله، ومرة أخرى يذكر القاعدة مجردة عن المثال، ثم يترك في الطريقة الثالثة الطريقتين إلى طريقة أكثر جفافاً وصعوبة فيذكر المثال بدلاً من القاعدة. وهذه الطرق المتعددة تمثل ثلاث صور في هذا المبحث، أذكرها على النحو الآتي:

الصورة الأولى: عرض القاعدة مع ذكر المثال

وهي طريقته الأولى (عرض القاعدة مقرونة بالمثال) وهي الطريقة المثلى التي غطت علم النحو سلفاً وخلفاً، ولذا قالوا: "النحو قاعدة ومثال وشاهد" (الطناعي، 1999، ص 285)، وهذا المثال يأتي به النحوي بهدف الإفهام والإقناع، أو إدراك القاعدة، وهذا النوع يحفظ ويقاس عليه.

وقد أورد ابن مالك هذا النوع في ألفيته كثيراً، ومن ذلك قوله في باب الكلام عند حديثه عن الحرف:

سِوَاهُمَا الْحَرْفُ كَهَلٍ وَفِي وَلَمْ فِعْلٌ مُضَارِعٌ يَلِي لَمْ كَيْشَمُ

فذكر الحرف ثم مثل له بثلاثة أمثلة، يقول المرادي في شرحه للبيت: "فكل ما لا يقبل شيئاً من علامات الاسم ولا من علامات الفعل فهو حرف فترك العلامة علامة له، ثم مثله بثلاثة أحرف، تنبئها على أن الحرف ثلاثة أنواع: مشترك بين الاسم والفعل نحو "هل" ومختص بالاسم نحو "في" ومختص بالفعل نحو "لم" (المرادي، 2001، 1/ 292).

ثم ذكر المضارع وعلامته أنه يلي حرف الجزم (لم) ثم مثل بمثال واضح، هو قوله (لم يشم)، يقول الأشموني في شرحه: "ولما كانت أنواع الفعل ثلاثة: مضارع، وماض، وأمر؛ أخذ في تمييز كل منها عن أخويه مبتدئاً بالمضارع لشرفه بمضارعه الاسم -أي: بمشابهته- كما سيأتي بيانه، فقال: "فِعْلٌ مُضَارِعٌ يَلِي "أي: يتبع" لَمْ "النافية، أي: ينفي بها "كَيْشَمُ" بفتح الشين" (الأشموني، 1988: 38/1).

وفي ذات الباب عند حديثه عن الأمر نجده يقعد ويمثل فيقول:

وَالْأَمْرُ إِنْ لَمْ يَكْ لِلنُّونِ مَحَلٌّ فِيهِ هُوَ اسْمٌ نَحْوُ صَهْ وَحَهْلٌ

فبعد ذكره علامة فعل الأمر وهي دخول النون مع دلالة على الأمر (وَيَسِمُ بِالنُّونِ فِعْلُ الْأَمْرِ إِنْ أُمِرَ فُهِمَ)، ذكر هنا أن تجرد الكلمة من قبول النون مع دلالة الأمر لا يجعل الكلمة فعل أمر بل اسم فعل أمر، ثم مثل لذلك بقوله: (نَحْوُ صَهْ وَحَهْلٌ).

ويوضح المرادي المثالين بقوله: "فصه" بمعنى اسكت وكلاهما "يفهم منه معنى الأمر" ولكن اسكت يقبل "نون التوكيد" فهو فعل أمر وصه لا يقبلها، فهو اسم فعل. وحمل بمعنى أقبل أو أقدم أو عجل تقول: "حمل على زيد" أي: أقبل "وحمل زيدا" أي: قدم "وحمل يزيد" أي: عجل، ومنه "إذا ذكر الصالحون فحمل بعمر" (المرادي، 2001: 294/1).

ومن ذكر القاعدة والتمثيل لها بالمثال الواضح قوله في باب الإعراب، وذلك عند حديثه عن الاسم المعرب:

وَمُعْرَبُ الْأَسْمَاءِ مَا قَدْ سَلِمَ مِنْ شَبِّهِ الْحَرْفِ كَأَرْضٍ وَسَمَا

فأوضح أن الاسم المعرب هو ما سلم من مشابهة الحرف، وهي قاعدة واضحة، ثم مثل لها ابن مالك بمثال ليزيدها وضوحاً، وهو قوله: (كَأَرْضٍ وَسَمَا). يقول ابن الناظم موضحة مثاله: "فمثل للمعرب من الأسماء بمثال من الصحيح، وهو (أرض)، وبمثال من المعتل وهو (سما) على وزن هدى، لغة في الاسم، تنبيهاً على أن المعرب على ضربين: أحدهما يظهر إعرابه، والآخر يقدر فيه" (ابن الناظم، 2000، ص 14).

ولبيان أحوال الإعراب رفعا ونصبا وجرا في الاسم، ذكرها ابن مالك مجتمعة، ثم مثل لها جميعا بمثال سهل واضح يدل على هذه الأحوال الأربعة للإعراب ويوضحها، فقال:

فَارْفَعْ بِضَمٍّ وَانْصِبْ فَتَحاً وَجُرْ كَسْراً كَذِكْرِ اللَّهِ عَبْدَهُ يَسْراً

فذكر حالات الإعراب (الضم والفتح والكسر) ثم مثل لها بمثال هو قوله: (كَذِكْرِ اللَّهِ عَبْدَهُ يَسْراً). ذكر: مرفوع على الابتداء. أما الكاف فداخله على الجملة. فذكر: مرفوع وعلامة رفعه الضمة، ولفظ الجلالة مجرور وعلامة جرّة الكسرة، وعبد منصوب ذكر وعلامة نصبه الفتحة (والله) لفظ الجلالة كذلك بالإضافة، وهو من إضافة المصدر لفاعله (فالله) في محل الرفع، وعبدته منصوب بالمصدر (ذكر)، أما يسر فمضارع مرفوع وإن أحوج النظم الناظم لتسكينه. يقول ابن الناظم بدر الدين بن مالك: "مثل للرفع، والنصب، والجر بقوله: كذكر الله عبده يسر" (ابن الناظم، 2000، ص 18).

ومما مثل له الناظم بعد التعيد قوله في شروط الأسماء الستة:

وَشَرْطُ ذَا الْإِعْرَابِ أَنْ يُضْفَنَ لَا لِلْيَا كَجَا أَخُو أَبِيكَ ذَا اغْتِلَا

فذكر القاعدة التي فيها شرط إعراب الأسماء الستة وهو (عدم إضافته لياء المتكلم) بقوله "كجَا أَخُو أَبِيكَ ذَا اغْتِلَا". فجاء (أخو) مضافاً (لأبيك)؛ ليتحقق فيه الشرط، فيرفع وعلامة رفعه الواو. وقد عقب الأشموني على المثال وغيره مما ورد في الباب، قائلاً: "وقد احتوت هذه الأمثلة على أنواع غير الياء، فإن غير الياء: إما ظاهر أو مضمّر؛ والظاهر إما معرفة أو نكرة، واحترز بالإضافة عما إذا لم تضاف، فإنها تكون منقوصة معربة بالحركات الظاهرة (المرادي، 2001: 322/1).

ومن تفعيده وتمثيله الجيد، ما ذكره في قاعدة الضمائر المتصلة بالأفعال، فقال:

وَذُو اتِّصَالٍ مِنْهُ مَا لَا يُبْتَدَأُ وَلَا يَلِي إِلَّا اخْتِيَاراً أَبَدًا
كَأَلْيَاءٍ وَالْكَافِ مِنْ ائِمِّي أَكْرَمَكَ وَالْيَاءُ وَالْهَاءُ مِنْ سَلِيهِ مَا مَلَكَ

فمثل للضمير المتصل الذي لا يمكن أن نبتدأ به الكلام (بالياء والكاف) في الأسماء والأفعال بقوله: (اِئِمِّي أَكْرَمَكَ)، ومثّل لاتصال (الياء والهَاء) في الأفعال بقوله: (سَلِيهِ مَا مَلَكَ).

وفي باب الضمير أيضاً عرض ابن مالك قاعدة (النا) وكون (النا) صالحاً لجر ونصب ورفع، ثم أتبع هذه القاعدة بمثال في غاية الوضوح، فقال:

لِلرَّفْعِ وَالتَّصْبِيبِ وَجَرْنَا صَلَحَ كَاعْرِفُ بِنَا فَإِنَّا نَلْنَا الْمُنَحَ

فمثل لتلك القاعدة بقوله: (بِنَا فَإِنَّا نَلْنَا الْمُنَحَ) (فالنا) في محل جرر بالباء في قوله (بنا)، وفي محل نصب بعد إنَّ في قوله: (فإننا)، وفي محل رفع في الفعل (نلنا). نا: في نلنا هي نا الفاعلين. وفي غير ذلك ليست نا الفاعلين.

الصورة الثانية: عرض القاعدة مجردة من التمثيل

في الصورة السابقة عرضت المنهجية التي اتبعها ابن مالك في عرض القاعدة، تلك المنهجية التي قامت على عرض القاعدة مصحوبة بالمثال الذي يوضحها، وهي منهجية جيدة في عرض قواعد النحو في الألفية. وبإليها دامت له. لكن الناظم أعرض عن هذه المنهجية المثالية في العرض إلى طريقة أخرى، فنراه يعرض لكثير من قواعد النحو ومسائله دون مثال يوضح تلك القاعدة، وهذه الطريقة ملأت الألفية طولاً وعرضاً.

ومن ذلك قوله في أنواع العلم:

وَأَسْمَاءٌ أَتَى وَكُنْيَةٌ وَلَقَبًا وَأَخْرَجْنَا إِذَا إِن سِوَاهُ صَحَبًا
وَأَنَّ يَكُونُ مُفْرَدَيْنِ فَأَضْفُ حَتْمًا وَإِلَّا أَتْبَعَ الَّذِي رَدِفُ

فقد ذكر أنواع العلم وأحكامه دون مثال لذلك.

وقد قام النحاة في شروحيهم بذكر المثال المناسب للقاعدة التي عرضها الناظم، قال ابن الناظم: "العلم إن كان مضافاً مُصَدَّرًا بآب أو أم سمي كنية كأبي بكر، وأم كلثوم. فإن أشعر برفعة المسمى، كزين العابدين أو ضعته سمي لقباً كبطة، وقفة. وإن لم يكن كذلك سمي الاسم الخاص كزيد، وعمرو، ونحو ذلك. وإذا اجتمع اللقب مع غيره آخر اللقب، فإن كانا مفردين أضيف الاسم إلى اللقب، نحو: هذا زيد بطة وسعيد كرز: على تأويل الاسم الأول بالمسمى، والثاني بالاسم، كأنك قلت: هذا صاحب هذا الاسم... وأجاز الكوفيون فيه الاتباع والقطع" (ابن الناظم، 2000، ص 48).

ومن النماذج الواضحة على هذه الجزئية أي التعقيد الجاف دون تمثيل قوله في باب الابتداء:

وَأَصْلُ فِي الْأَخْبَارِ أَنْ تُؤَخَّرَا وَجَوَزُوا التَّقْدِيمَ إِذَا لَاضَرَّارَا
فَأَمْنَعُهُ جِئْنَ يَسْتَوِي الْجُزْءَانِ عُرْفًا وَنُكْرًا عَادِمِي بَيَانِ
كَذَا إِذَا مَا الْفِعْلُ كَانَ الْخَبَرَا أَوْ قَصِدَ اسْتِعْمَالُهُ مُنَحْصَرَا
أَوْ كَانَ مُسْتَدًّا لِذِي لَامٍ ابْتَدَا أَوْ لَزِمَ الصَّدْرُ كَمَنْ لِي مُنْجِدَا

فهو هنا يقعد لمواطن وجوب تأخر الخبر دون تمثيل حاشا الجزئية الأخيرة.

والذي جاء فيه المثال تحشية وتكملة للبيت.

وقد قام الشراح بشرح القواعد مضمينة ما يعضدها ويوضحها من الأمثلة، فيقول المرادي:

"يعني أن الخبر يمنع من تقديمه أسباب، وهي خمسة:

الأول: أن يستوي الجزآن... في التعريف مثل (صديقي زيد) و(العالم زيد) وفي التنكير مثل (أفضل مني أفضل منك) ولا قرينة.

والثاني: أن يكون الخبر فعلاً يوهم تقديم فاعلية المبتدأ، نحو: زيد قام.

الثالث: أن يقصد المبتدأ منحصرًا في الخبر بإلا نحو: ما زيد إلا كاتب أو إنما، نحو: إنما زيد كاتب.

الرابع: أن يكون الخبر مسنداً لمبتدأ مقرون بلام الابتداء لاستحقاقها الصدر نحو: (لزيد قائم)

الخامس: أن يكون (الخبر مسندا لمبتدأ لازم الصدر كاسم الاستفهام واسم الشرط والمضاف لأحدهما وضمير الشأن، وكم الخبرية. ومثل الاستفهام (يمن لي) وأمثلة البواقى ظاهرة (المراي، 2001: 1/ 481-483، العبيسي، 2019). ومن النماذج الجافة في عرض ابن مالك التي جاءت فيه القواعد دون تمثيل يساعد طالب الألفية على فهم القاعدة، أبياته في عرض قاعدة "مسألة توسط خبر كان".

وَفِي جَمِيعِهَا تَوَسَّطَ الْخَبَرُ	أَجَزُ كُلِّ سَبْقِهِ دَامَ حَظَرُ
كَذَلِكَ سَبَقُ خَبَرِ مَا النَّافِيَهُ	فَجِيءَ بِهَا مَثَلُوهَ لَا تَالِيَهُ
وَمَنْعُ سَبَقِ خَبَرِ لَيْسَ اصْطَفِي	وَدُو تَمَامِ مَا بَرَفَعَ يَكْتَفِي
وَمَا سَوَاءُ نَاقِصٍ وَالنَّقْصُ	فِي فَتَى لَيْسَ زَالٍ دَائِمًا قُفِي
وَلَا يَلِي الْعَامِلَ مَعْمُولُ الْخَبَرِ	إِلَّا إِذَا ظَرَفًا أَتَى أَوْ حَرْفَ جَرِ
وَمُضْمَرُ الشَّانِ اسْمًا أُنُوْنُ وَقَعَ	مُوْهِمُ مَا اسْتَبَانَ أَنَّهُ امْتَنَعُ

فكل هذا التعقيد الخالي من التمثيل. لم يذكر له ابن مالك مثالا يوضحه، وقد قام الشراح بشرح قواعد النظم مضمنين إيها الأمثلة التي يطلبها التعقيد.

قال ابن الناظم: "أما التوسط فجاء مع جميع أفعال الباب، كقوله تعالى: ﴿وَكَانَ حَقًّا عَلَيْنَا نَصْرُ الْمُؤْمِنِينَ﴾" (ابن الناظم، 2000، ص 65).

وقد أفاض ابن عقيل في بيان عبارة النظم، فذكر ما يلزم القاعدة من التمثيل فقال في بيان بيته الأول: "مراده أن أخبار هذه الأفعال إن لم يجب تقديمها على الاسم ولا تأخيرها عنه يجوز توسطها بين الفعل والاسم، فمثال وجوب تقديمها على الاسم قولك: كان في الدار صاحبها فلا يجوز ههنا تقديم الاسم على الخبر لئلا يعود الضمير على متأخر لفظاً ورتبة" (ابن عقيل، د.ت: 272/1).

"ومثال وجوب تأخير الخبر عن الاسم قولك: كان أخي رقيقاً فلا يجوز تقديم رقيق على أنه خبر لأنه لا يعلم ذلك لعدم ظهور الإعراب، ومثال ما توسط فيه الخبر قولك: كان قائماً زيد، قال الله تعالى: ﴿وَكَانَ حَقًّا عَلَيْنَا نَصْرُ الْمُؤْمِنِينَ﴾" (ابن عقيل، د.ت: 272/1، بكر، 2018).

غير أن ابن مالك تعدى هذا اللون من العرض، أي ذكر قاعدة دون مثال، إلى عرض باب كامل دون مثال واحد يوضح به تلك القواعد الجافة التي تتوالى في أبواب الألفية، ولعل ذلك يمثل بهشدة باب إعراب الفعل، فقد سرد ابن مالك أدوات النصب فالجزم ولم يذكر لذلك السرد مثالا يوضح به هذه القواعد، يقول ابن مالك في باب إعراب المضارع:

إِزْفَعُ مُضَارِعًا إِذَا يُجْرَدُ	مِنْ نَاصِبٍ وَجَازِمٍ كَتَسْعَدُ
وَبَلَنٍ أَنْصَبُهُ وَكَيْ كَذَا بِأَنْ	لَا يَغْدَ عِلْمٍ وَالْأَمِي مِنْ يَغْدِ ظَنْ
فَأَنْصَبَ بِهَا وَالرَّفْعُ صَحِّحٌ وَاعْتَقِدْ	تَخْفِيفَهَا مِنْ أَنْ فَهَوَ مُطَّرِدُ
وَبَعْضُهُمْ أَهْمَلُ أَنْ حَمَلًا عَلَى	مَا أَخْتَهَا حَيْثُ اسْتَحَقَّتْ عَمَلًا
وَنَصَبُوا بِإِذْنِ الْمُسْتَقْبَلِ	إِنْ صَدَرَتْ وَالْفِعْلُ يَغْدُ مُوَصَلًا
أَوْ قَبْلَهُ الْيَمِينُ وَأَنْصَبَ وَارْفَعَا	إِذَا إِذَنْ مِنْ يَغْدِ عَطْفٍ وَقَعَا
وَبَيْنَ لَا وَلَا مَ جَرِ التَّوْزِمِ	إِظْهَارُ أَنْ نَاصِبَةً وَإِنْ عُدِمَ

لَا قَانَ أَعْمِلَ مُظْهِرًا أَوْ مُضْمِرًا
كَذَلِكَ بَعْدَ أَوْ إِذَا يَصْلُحُ فِي
وَبَعْدَ حَتَّى هَكَذَا إِضْمَارًا
وَتَلَوْ حَتَّى حَالًا أَوْ مُؤَوَّلًا
وَبَعْدَ فَا جَوَابِ نَفْيٍ أَوْ طَلَبِ
وَالْوَاوُ كَالْفَا إِنْ تُفِيدُ مَقْهُومَ مَعَ
بَعْدَ غَيْرِ النَّفْيِ جَزْمًا اغْتِمِدَ
وَشَرْطُ جَزْمٍ بَعْدَ نَهْيٍ أَنْ تَضَعُ
وَالْأَمْرُ إِنْ كَانَ بِغَيْرِ أَفْعَلٍ فَلَا
وَالْفِعْلُ بَعْدَ الْقَاءِ فِي الرَّجَاءِ نَصَبُ
وَأَنْ عَلَى اسْمٍ خَالِصٍ فِعْلٌ غُطِفَ
وَشُدَّ حَذْفُ أَنْ وَنَصَبُ فِي سِوَى

وَبَعْدَ نَفْيٍ كَانَ حَتْمًا أَضْمِرًا
مَوْضِعُهَا حَتَّى أَوْ إِلَّا أَنْ خَفِيَ
حَتْمٌ كَجُذْ حَتَّى تَسْرَدًا حَزَنُ
بِهِ ازْفَعَنَّ وَأَنْصَبِ الْمُسْتَقْبَلًا
مَخْضَرَيْنِ أَنْ وَسَتْرُهَا حَتْمٌ نَصَبُ
كَلَّا تَكُنْ جَلْدًا وَتُظْهِرُ الْجَزْعَ
إِنْ تَسْقُطِ الْقَا وَالْجَزَاءُ قَدْ قُصِدَ
إِنْ قَبْلَ لَا دُونَ تَخَالُفٍ يَقَعُ
تَنْصِبُ جَوَابَهُ وَجَزْمَهُ أَقْبَلًا
كَنْصَبِ مَا إِلَى التَّمَنِّي يَنْتَسِبُ
تَنْصِبُهُ أَنْ ثَابِتًا أَوْ مُنْخَذِفُ
مَا مَرَفَاقِبَلٍ مِنْهُ مَا عَدَلَ رَوَى

فهذا باب طويل ذكر فيه ابن مالك قواعد هذا الباب متتالية ليس فيها سوى ثلاثة أمثلة (تسعد)، و(جذ حتى تسرد ذا حزن)، و(لا تكن جلدًا وتظهر الجزع)، وهي ليست كافية ليوضح للمتعلم وصفاً أو رسماً لتلك القواعد التي وضعها.

الصورة الثالثة: مجيء المثال بديلاً عن القاعدة، وإشارة لها

عرضت في الصورة السابقة نماذج ما أسميته بالجفاف الذي أصاب القاعدة المعروضة دون مثال يقرؤها للمتلقى، غير أن الناظم ابن مالك أعرض عن هذه المنهجية (على ما فيها من وعورة) في ذكر القواعد إلى نهج أكثر جفافاً وبعداً عما يجب أن يكون عليه تناول القواعد، هذه المنهجية هي ذكر المثال بديلاً وعوضاً عن القاعدة.

ومن أظهر النماذج التي تظهر هذا الخلل قوله في باب الابتداء "مسألة الابتداء بالنكرة":

وَلَا يَجُوزُ الْإِبْتِدَاءُ بِالنَّكِرَةِ
وَهَلْ فَتَى فِيمُكُمْ فَمَا خِلْ لَنَا
وَرَغْبَةً فِي الْخَيْرِ خَيْرٌ وَعَمَلٌ
بِرِيزْنٍ وَلْيُقِنَنَّ مَا لَمْ يُقَلْ

مَا لَمْ تُفِدْ كَعِنْدَ زَيْدٍ نَمِرَةٍ
وَزَجُلٍ مِنَ الْكِرَامِ عِنْدَنَا

فقواعد المسألة جميعاً جاءت تمثيلاً جافاً دون ذكر لنص الحالات التي ذكرت لها هذه الأمثلة، والتي جاءت بديلة عن الحالات التي يجوز فيها الابتداء بالنكرة وهي حالات مذكورة في كتب النحو ومطولاته مع أمثلتها وشواهداها (ابن هشام، 1994: 1/190، والأشموني، 1998: 1/192).

قال المرادي: "وتتبع النحويون مواضع حصول الفائدة، فقالوا: لا يبتدأ بها إلا بمسوغ، والمسوغات كثيرة، وهي راجعة

إلى شيئين: التخصيص والتعميم.

وقد أشار بالمثل إلى ستة منها:

الأول: تقديم الخبر وهو ظرف مختص نحو: (عند زيد نمره) أو مجرور نحو (في الدار رجل) أو جملة مشتملة على

فائدة نحو (قصداك غلامه رجل...)

الثاني: تقديم استفهام نحو (هل فتى فيكم)

الثالث: تقديم نفي نحو (ما خل لنا)

الرابع: الوصف نحو (رجل من الكرام عندنا)

الخامس: العمل نحو (رغبة في الخير خير)

السادس: الإضافة نحو (عمل بر يزين) (المرادي، د.ت: 1/481، وابن هشام، 1994: 1/203).

ومن ذلك أيضاً قول ابن مالك في باب إن وأخواتها مكتفياً بالتمثيل بديلاً عن التقعيد:

وَرَأَى ذَا التَّيْتِيبِ إِلَّا فِي الَّذِي كَلَّتْ فِيهَا أَوْ هُنَا غَيْرَ الْبَيِّ

فالشطر الثاني مثال بديل عن قاعدة يعبر عنها النحاة بقولهم: "يلزم تقديم الاسم في هذا الباب وتأخير الخبر إلا إذا كان الخبر ظرفاً أو جاراً ومجروراً" (ابن عقيل، 1999، ص 174).

ومن ذلك قوله في "باب الفاعل":

وَقَدْ يُقَالُ سَعِدَا وَسَعِدُوا وَالْفَعْلُ لِلظَّاهِرِ بَعْدَ مُسْنَدٍ

فأشار بالمثالين "سعدا وسعدوا" إلى مذهب بعض العرب الذين يرون أن الفعل إذا أسند إلى ظاهر. مثني أو جمعا.

أتي فيه بعلامة تدل على التثنية أو الجمع (ابن عقيل، 1999، ص 174).

ومنه أيضاً في الباب نفسه قوله:

وَالْحَذَفُ فِي نِعَمِ الْفَتَاةِ اسْتَحْسَنُوا لِأَنَّ قَصْدَ الْجِنْسِ فِيهِ يَبِينُ

فأشار بقوله "نعم الفتاة" إلى أنه يجوز في نعيم وأخواتها. إذا كان فاعلها مؤنثاً. إثبات التاء وحذفها، وإن كان مفرداً

مؤنثاً حقيقياً" (ابن عقيل، 1999، ص 174).

ومن ذلك قوله في الباب نفسه:

وَشَاعَ نَحْوُ خَافَ رَبَّهُ عَمَزَ وَشَدَّ نَحْوُ زَانَ نُورُهُ الشَّجَرِ

فالمثالان إشارة مبتسرة لقاعدة كبرى كان حقها التفصيل والبيان.

فأشار إلى إنه "شاع" في لسان العرب تقديم المفعول المشتمل على ضمير يرجع إلى الفاعل المتأخر نحو "خاف ربه عمر

"... وإنما جاز... لأن الفاعل منوي التقديم على المفعول... وشذ عود الضمير من الفاعل المتقدم على المفعول المتأخر، وذلك

نحو زان نوره الشجر وإنما شذ لأن فيه عود الضمير على متأخر لفظاً ورتبة" (ابن عقيل، 1999، ص 105).

ومن هذه الطريقة التي يكون فيها المثال بديلاً عن القاعدة قوله في باب الحال:

وَنَحْوُ زَيْدٍ مُفْرَدًا أَنْفَعُ مِنْ عَمَرٍ مُعَانًا مُسْتَجَارًا لَنْ يَهِنَ

وهذا المثال إشارة لما استثناءه النحاة من تقعيدهم القاضي بأن أفعال التفضيل لا يعمل في الحال المتقدمة وقد

استثنى منها ما أشار إليه الناظم بالمثال وهو "إذا ما فضل شيء في حال على نفسه أو غيره في حال أخرى، فإنه يعمل في حالين

إحدهما متقدمة عليه والأخرى متأخرة عنه" (ابن عقيل، 1999، ص 326).

مما سبق يتبين أن عرض ابن مالك جاء مضطرباً غير ملتزم نهجاً واحداً يسير عليه، فضلاً عن أن تقعيده دون تمثيل

لا يعد النهج المطلوب أو الأمثل في التقعيد النحوي، وأن تمثيله دون تقعيد يعد شاقاً على من يطلب العلم من هذا العمل

المنظوم.

المبحث الثاني: عرض القواعد الخلافية

يدرك القارئ المتأمل لألفية ابن مالك أن القواعد الخلافية التي اشتهرت في تاريخ النحو العربي لم تكتمل صورتها في

نظم ابن مالك بل جاء النظم عارضاً القاعدة النحوية المتضمنة خلافاً بين النحويين في هيئات متباينة في طول الألفية

وعرضها، فلم يكن ابن مالك ينهج نهجيا واحدا في عرضه، بل جعل عرضه لقواعد الخلاف وفقا لطرق متعددة، وسبل مختلفة، ليس بينها رابط أو صلة.

فيذكر القاعدة الخلافية مجردة عن أصحابها الذين جرى بينهم الخلاف، ثم يخالف ذلك النهج فيذكر القاعدة الخلافية ممهورة بأصحابها الذين وقع بينهم الخلاف فيها بصريين أو كوفيين، أو غيرهم، لكنه يعود في نهج ثالث، فيهمل الخلاف الذي جرى في القاعدة من أصله.

وعلى ذلك فقد اجتمع في عرض قواعد الخلاف النحوي في ألفية ابن مالك ثلاث صور، أعرضها على النحو الآتي:

الصورة الأولى: ذكر قضية الخلاف مجردة عن أصحابها

من ذلك قوله:

مَوْصُولُ الْأَسْمَاءِ الَّذِي الْأَتَمَّى الْتَمِي وَالْيَا إِذَا مَا تُنْيَا لَا تُنْيَبُ
بَلْ مَا تَلِيهِ أَوْلَهُ الْعَلَامَةُ وَالنُّونُ إِنْ تُشَدُّ فَلَا مَلَامَةُ

فالشطر الثاني في البيت الثاني إشارة لمذهب الكوفيين الذين يجيزون تشديد النون مطلقا في الموصول، قال الأشموني: "فلا ملامة على مشددها وهو في الرفع متفق على جوازه وقد قرئ: "واللذان يأتيانها" وأما في النصب فمنعه البصريون وأجازوه الكوفي وهو الصحيح، وقد قرئ في السبع: "ربنا أرنا للذين أضلانا" (الأشموني، 1998). ويقول المكودي: "والنون إن تشدد فلا ملامه" يعنى أنه يجوز في نون اللذين واللتين التشديد ومذهب البصريين أنها لا تشدد إلا بعد الألف ومذهب الكوفيين أنها تشدد بعد الألف وبعد الياء وهو اختيار المصنف ولذلك أطلق في قوله: والنون إن تشدد فلا ملامه" (المكودي، 2005: 39/1).

ومن إشارات الناظم لقضايا الخلاف مجردة عن أصحابها المختلفين فيها، قوله في باب الموصول أيضا:

أَيُّ كَمَا وَأَعْرَبْتُ مَا لَمْ تُضَفْ وَصَدْرُ وَصْلِهَا ضَمِيرٌ أَنْحَذَفْ
وَبَعْضُهُمْ أَغْرَبَ مُطْلَقًا وَفِي ذَا الْحَذَفِ أَيَّا غَيْرَ أَيِّ يَقْتَفِي

أما (بعضهم) فلم يذكر ابن مالك المقصود بهم، وذكرهم الشراح على نحو ما يقول الأشموني: "بعضهم أي بعض النحاة وهو الخليل ويونس ومن وافقهما" (الأشموني، 1998: 147/1).

ويقول المكودي: "وقوله وبعضهم أعرب مطلقا يعنى أن بعض العرب يعرب أي الموصولة في جميع الصور الأربع المذكورة

وقرأ بعضهم ﴿ثُمَّ لَنَزِعَنَّ مِنْ كُلِّ شِيعَةٍ أَيُّهُمْ أَشَدُّ عَلَى الرَّحْمَنِ عِتِيًّا﴾ بنصب أي (المكودي، 2005: 39/1).

ومن قضايا الخلاف التي نص عليها ابن مالك دون نص على أصحابها قوله في باب (الابتداء):

وَأَوَّلُ مُبْتَدَأٍ وَالْأَنِّيَانِي فَأَعْلَ اغْنَى فِي أَسَارِ ذَانِ
وَقِسْ وَكَاسَتْفِهِامِ النَّفْيِ وَقَدْ يَجُوزُ نَحْوُ فَائِزٍ أَوَّلُ الرِّشْدِ

فشطر البيت الثاني إشارة لخلاف النحاة في مسألة عمل المبتدأ الوصف دون اعتماد على نفي أو استفهام. قال

الأشموني: "وهو قليل جدا خلافا للأخفش والكوفيين" (الأشموني، 1998: 136/3).

وقد فصل الشاطبي في شرحه عبارة الشارح (فائز أولو الرشد) فقال: "فرقة تمنع وهم الجمهور، وفرقة تجوز مطلقا

وهم الأخفش ومن وافقه، وقد نقل المؤلف الجواز عن الكوفيين أيضا" (الشاطبي، 2007: 603/1).

ومن قضايا الخلاف أيضا قوله في باب "إن وأخواتها":

وَوَصَلَ مَا بَدَى الْحُرُوفِ مُبْطِلٌ إِعْمَالُهَا وَقَدْ يُبْقَى الْعَمَلُ

فأشار إلى (ما الكافة) الداخلة على (إن وأخواتها)، فذكر أنها تكفيها جميعاً، لكن فريقاً من النحاة خالف في ذلك، وجعل (إن وأخواتها) باقية على عملها مع دخول ما عليها، ولم يبين مَنْ مِنَ النحاة خالف في هذه القضية، وهو ما ذكره الشراح تعقيباً عليه.

قال الأشموني. بعد حديثه عن ليت: "وأما البواقى فذهب ابن السراج إلى جوازه فيها قياساً" (الأشموني، 1998: 136/3). قال الحازمي في شرحه على الألفية في توضيح أكثر: "وذهب بعض النحاة وهم قلة ومنهم الناظم -ابن مالك رحمه الله- إلى أن العمل باقٍ، لكنه قليل، فيجوز حينئذٍ: إنما زيداً قائمٌ، أما زيداً قائمٌ، لكنما زيداً قائمٌ، جائز عند المصنف رحمه الله تعالى، لماذا؟ لأنه سمع في ليت الإهمال والإعمال، وحكى بعضهم إنما زيداً قائمٌ حكى بعضهم أنه سمع: إنما زيداً قائمٌ، وهذا إعمال لها، حينئذٍ قاسوا على ليت بقية أخواتها بجامع أن كلاً منها أحرف تدخل على المبتدأ فتنبهه والخير فترفعه، وكذلك مادام أنه سمع: إنما زيداً قائمٌ، حينئذٍ فليكن ذلك مطرداً في بقية الأحرف، ولذلك قال: وَقَدْ يُبْقَى الْعَمَلُ... يُبْقَى الْعَمَلُ: حكى الكسائي والأخفش إنما زيداً قائمٌ، إذًا: نطقت العرب بنصب معمول (إن) بعد دخول (ما) الزائدة، حينئذٍ دل على أنهم قد أعملوها كأصلها، يعني: كما لو لم تدخل عليها (ما) الزائدة" (الحازمي، 2024).

ومنه قوله في باب المدح والذم:

وَجَمْعٌ تَمَيِّزٌ وَقَاعِلٌ ظَهَرَ فِيهِ خِلَافٌ عَنْهُمْ قَدْ اشْتَبَهَ

وقد أوضحه الأشموني بقوله: "فأجازه المبرد وابن السراج والفارسي والناظم وأورده وهو الصحيح ومنعه سيبويه والسيارفي مطلقاً وتأولاً ما سمعاً" (الأشموني، 1998: 136/3).

الصورة الثانية: عرض الخلاف مع ذكر أصحابه.

الصورة السابقة ذكر فيها ابن مالك الخلاف مجرداً عن أصحابه الذين اختلفوا فيه، لكنه في مواطن أخرى من ألفيته قام بذكر صاحب الخلاف، وهي منهجية خالف فيها المنهجية الأولى. ومن ذلك قوله في باب التوكيد:

وَإِنْ يُفَدَّ تَوَكُّيدٌ مَنكُورٌ قَبِيلٌ وَعَنْ نَحَاةِ الْبَصْرَةِ الْمَنَعُ شَمِلَ

فنحاة البصرة منعوا توكيد النكرة مطلقاً، على حين أجازه الكوفيون والأخفش.

يقول أبو البركات الأنباري: "ذهب الكوفيون إلى أن توكيد النكرة بغير لفظها جائز، إذا كانت مؤقتة نحو قولك: "قعدت يوماً كله، وقمت ليلة كلها". وذهب البصريون إلى أن تأكيد النكرة بغير لفظها غير جائز على الإطلاق. وأجمعوا على جواز تأكيدها بلفظها نحو: "جاءني رجل رجل، ورأيت رجلاً رجلاً، ومررت برجل رجل" وما أشبه ذلك. أما الكوفيون فاحتجوا بأن قالوا: الدليل على أن تأكيدها جائز النقل والقياس (أبو البركات، 2003: 369/2).

ومن ذلك قوله في باب النداء:

وَعَبْرٌ مُنْذُوبٌ وَمُضْمَرٌ وَمَا جَا مُسْتَعَانًا قَدْ يُعْرَى فَاعْلَمَا

وَذَلِكَ فِي اسْمِ الْجِنْسِ وَالْمُشَارِلَةِ قَلَّ وَمَنْ يَمْنَعُهُ فَاَنْصُرْ عَاذِلَهُ

وهو يقصد بذلك خلاف البصريين والكوفيين في المسألة، قال الأشموني: "وكلاهما عند الكوفيين مقيس مطرد، ومذهب البصريين المنع فهما وحمل ما ورد على شذوذ أو ضرورة" (الأشموني، 1988: 136/3).

قال الشاطبي: "وعن نحة البصرة المنع شمل أفاد هنا معنيين، أحدهما منصوب عليه، وهو أن الأسماء النكرات يصح توكيدها ويجوز قياسا، لكن بشرط حصول الفائدة به. وذلك أن توكيد النكرة تارة يكون غير مفيد فلا يجوز وتارة يكون توكيد النكرة مفيدا فيجوز عند الناظم، لأن الفائدة هي المتبعة. فإذا قلت: صمت شهرا كله؛ أو قمت ليلة كلها، وسرت يوما أجمع، وهذا أسد نفسه، وعندي درهم عينه - فبذكر (كل) علم أن الصيام وقع في جميع الشهر، والقيام وقع في جميع الليلة، ولو لم يذكر لكان محتملا كالمعرفة سواء" (الشاطبي، 2007: 18/5).

وقال الشاطبي: "قال الناظم في شرح التسهيل فتوكيد النكرة، إن كان هكذا - يعني مفيدا - حقيق بالجواز وإن لم تستعمله العرب، فكيف إذا استعملته؟ وأما ما لا فائدة فيه نحو: اعتكفت وقتا كله، ورأيت شيئا نفسه - فغير جائز، قال: فمن حكم بالجواز مطلقا، أو بالمنع مطلقا فليس بمصيب، وإن حاز من الشهرة أوفر نصيب" (الشاطبي، 2007: 18/5).

ومن ذلك قوله في باب الترخيم:

وَالْعَجْزُ أَحْدَفُ مِنْ مُرْكَبٍ وَقَلَّ تَرْخِيمُ حُمْلَةٍ وَذَا عَمْرُو نَقَلَ

قال ابن عقيل: "تقدم أن المركب تركيب مزج يرخم، وذكر هنا أن ترخيمه يكون بحذف عجزه... وتقدم أيضا أن المركب تركيب إسناد لا يرخم وذكر هنا أنه يرخم قليلا وأن عمرا - يعني سيبويه - نقل ذلك عنهم." (ابن عقيل، 1999، ص 479).

ومن ذلك أيضا قوله في باب الوقف:

وَنَقْلُ فَتْحٍ مِنْ سَوَى الْمَهْمُوزِ لَا يَرَاهُ بَصْرِيٌّ وَكُوفٍ نَقَلَا

قال الأشموني: "يعني أن البصريين منعوا نقل الفتحة إذا كان المنقول عنه غير همزة فلا يجوز عندهم رأيت بكر ولا ضربت الضرب لما يلزم على النقل حينئذ في المنون من حذف ألف التنوين وحمل غير المنون عليه، وأجاز ذلك الكوفيون" (ابن عقيل، 1999، ص 479).

الصورة الثالثة: إهمال الخلاف في عرض القاعدة

وإن كانت هذه هي منهجية ابن مالك في ذكر ما يتصل بقضايا الخلاف وأصحابها، وقد تبين منهجه بهذه الطريقة، فإن منهجيته في ذكر قضايا الخلاف نفسها لم تقل تبينا واختلافا عما سبقها، فمرة يعرض قضايا الخلاف إيماء دون عرض للخلاف بذكر الوجه المختار عنده فقط دون بقية الآراء الأخرى، ومرة يهمل موضوع الخلاف النحوي كلية ويتجاوزها تماما على الرغم من شهرة هذا الخلاف في كتب النحو، بل ربما في قضايا أهم وأعم مما خصه ابن مالك بالذكر.

فمن طريقته الأولى قوله. في باب المفعول المطلق:

الْمُصَدَّرُ اسْمٌ مَّا سِوَى الزَّمَانِ مِنْ مَذَلُّوَيْ الْفِعْلِ كَأَمِنْ مِنْ أَمِنْ
بِمِثْلِهِ أَوْ فِعْلٍ أَوْ وَصْفٍ نُصِبَ وَكَوْنُهُ أَصْلًا لِلْذَيْنِ انْتِخِبَ

فاختار مذهب البصريين الذين ذهبوا إلى أن المصدر أصل الاشتقاق، دون إشارة إلى خلاف الكوفيين معهم. قال المرادي: "وكون المصدر أصلا للفعل والوصف هو المختار، فالفعل والوصف مشتقان منه، وهو مذهب البصريين، وخالف بعضهم في الوصف فجعله مشتقا من الفعل، فهو فرع الفرع. ومذهب الكوفيين أن الفعل هو الأصل، والمصدر مشتق منه" (المرادي، 2001: 645/2).

ومن ذلك قوله في باب المفعول معه:

بِمَا مِنَ الْفِعْلِ وَشِبْهِه سَبَقَ ذَا النَّصْبِ لَا بِالْوَاوِ فِي الْقَوْلِ الْأَحَقِّ

فالمفعول معه منصوب بالفعل أو ما شابهه، وفي قوله "القول الأحق" إشارة إلى خلاف لم يشير إليه

وهو خلاف الجرجاني الذي ذهب إلى أن المفعول معه منصوب بالواو (الأشموني، 1988: 2/ 135).

ومن ذلك قوله في إعراب الفعل:

وَالْفِعْلُ بَعْدَ الْفَاءِ فِي الرَّجَا نُصِبَ كَنَصَبِ مَا إِلَى التَّمَنِّي يَنْتَسِبُ

والنصب بعد الرجاء قياساً على التمني مذهب الفراء لورود السماع به، وفيه إشارة لمذهب البصريين الذين يمنعون ذلك " (الأشموني، 1988: 3/ 266)، قال المرادي تعليقا على البيت: "قال في شرح الكافية: ألحق الفراء الرجاء بالتمني فجعل له جواباً منصوباً، وبقوله أقول: لثبوت ذلك سماعاً، ومنه قراءة حفص عن عاصم: ﴿لَعَلِّي أَبْلُغُ الْأَسْبَدَ﴾ (٣٣) أَشَدُّ السَّمَوَاتِ فَأُطْلِعَ ﴿﴾ وكذلك قوله تعالى: ﴿وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهِ يَزَكِّي﴾ (٣٢) أَوْ يَذْكُرُ فَيَتَنَفَّعُ الْذِكْرَى ﴿٤﴾ ومذهب البصريين أن الرجاء ليس له جواب منصوب، وتأولوا ذلك بما فيه بعد " (المرادي، د.ت: 4/ 193).

ومن إشارات الخاطفة في ذلك قوله في باب المدح:

وَمَا مُمَيِّزٌ وَقِيلَ فَاعِلٌ فِي نَحْوِ نَعْمَ مَا يَقُولُ الْفَاضِلُ

والبيت إيماء لخلافات عدة تجاوزها ابن مالك، وقد ذكرها الأشموني بقوله: "وأما القائلون بأنها في موضع نصب على التمييز فاختلفوا على ثلاثة أقوال... وأما القائلون بأنها الفاعل فاختلفوا على خمسة أقوال." (الأشموني، 1988: 3/ 312). وعلى الرغم من قصور هذه المنهجية في عرض المسألة كاملة تامة إلا أن الناظم لم يستمر عليها فغيّر منهجيته إلى أخرى مغايرة تماماً، أشد قصوراً ونقصاً في أداء ما ينبغي من تناول المسائل النحوية. هذه المنهجية الجديدة تتمثل في إهمال الناظم موضوع الخلاف النحوي كلية، وتجاوزه تماماً على الرغم من شهرة هذا الخلاف في كتب النحو، بل ربما في قضايا أهم مما خصه ابن مالك بذكر ما تعلق بها من خلاف، وهذا كثير في الألفية. ومن ذلك قوله في باب المعرب والمبني:

وَفِعْلٌ أَمْرٌ وَمُضِيٌّ بُنِيَ وَأَعْرَبُوا مُضَارِعاً إِنْ عَرِبَا
مِنْ نُؤْنٍ تَوَكَّدَ مُبَاشِرٍ وَمِنْ نُؤْنٍ إِنَّا كَبُرُوعُنْ مَنْ قُتِنَ

ف فعل الأمر مبني، وهو رأي البصريين، ولم يشر هنا ابن مالك لخلاف الكوفيين، القائل بأن الفعل مجزوم بلام الأمر مقدرة... فأصل قم لتقم، فحذفت اللام للتخفيف وتبعها حرف المضارعة (ابن الناظم، 2000، ص 487). ومن ذلك قوله في باب جمع المؤنث.

وَمَا بِتَا وَأَلْفٌ قَدْ جُمِعَا يُكْسَرُ فِي الْجَرَوِي النَّصْبِ مَعَا

قال الأشموني: "وجوّز الكوفيون نصبه بالفتحة مطلقاً" (المرادي، 2001: 4/ 126) وهو خلاف لم يشر إليه الناظم.

ومن الخلاف الذي لم يشر إليه الناظم، رأي طائفة من العلماء في إعراب الأسماء الستة، قال:

وَأَرْفَعُ بِوَائِيَا أَجْرُؤَ أَنْصِبَ سَالِمَ جَمْعِ عَامِرٍ وَمُذْنِبَ

قال الأشموني: "واعلم أن ما ذكره الناظم من إعراب هذه السماء بالحروف هو مذهب طائفة من النحويين... ومذهب سيبويه والفارسي وجمهور البصريين أنها معربة بحركات مقدرة على الحروف، واتبع فيها ما قبل الآخر للآخر" (الأشموني، 1998: 3/ 35).

ومن إعراضه عن الخلاف قوله في باب المبتدأ:

وَرَفَعُوا مُبْتَدَأً بِالْأَبْتَدَا كَذَلِكَ رَفَعُ خَبَرٍ بِالْمُبْتَدَأِ

فذهب إلى رفع المبتدأ بالابتداء والخبر بالمبتدأ وترك بيان الخلاف الذي أوضحه الأشموني بقوله: "وقيل رافع الجزأين والابتداء لأنه اقتضاهما... وذهب المبرد إلى أن الابتداء رافع للمبتدأ، وهما رافعان للخبر... وذهب الكوفيون إلى أنهما مترافعان" (الأشموني، 1998: 53/3)، ومن الخلاف المتروك خلافهم في معي الحال معرفة، فالناظم يقول:

وَالْحَالُ إِنْ عُرِفَ لَفْظًا فَأَعْتَقِدْ تَنْكِيزُهُ مَعْنَى كَوْحَدِكَ اجْتِهَدْ

فالناظم لا يرى معي الحال معرفة، على حين يرى يونس والبغداديون جواز تعريفه مطلقا بلا تأويل فأجازوا نحو قولهم: جاز زيد الراكب، والكوفيون فصلوا فقالوا: إن تضمنت الحال معنى الشرط صح تعريفها لفظا نحو: عبد الله المحسن أفضل منه المسيء، فان لم تتضمن معنى الشرط لم يصح مجيئها بلفظ المعرفة (الأشموني، 1998: 53/3).

ومن ذلك قوله في باب المدح والذم:

فِعْلَانِ غَيْرِ مُتَصَرِّفَيْنِ نَعَمَ وَيُسَرِّفَانِ رَافِعَانِ اسْمَيْنِ

وقد ترك الناظم خلاف الكوفيين بذهابهم إلى أنهما اسمان.

ومما تركه ابن مالك أيضا الخلاف في باب البدل (مسألة إبدال الظاهر من الضمير) قال:

وَمِنْ ضَمِيرِ الظَّاهِرِ الظَّاهِرُ لَا تُبَدِّلُهُ إِلَّا مَا إِحَاطَةٌ جَلَا

قال الأشموني: ولا يجوز أن يبدل الظاهر من ضمير المتكلم أو المخاطب (إلا ما إحاطة جلا) أي إذا كان البدل بدل كل فيه معنى الإحاطة نحو (تكون عيدا لأولنا وآخرنا)... فإن لم يكن فيه معنى الإحاطة فمذاهب:

أحدها: المنع وهو مذهب جمهور البصريين.

والثاني: الجواز وهو مذهب الأخفش والكوفيين.

والثالث: أنه يجوز في الاستثناء نحو ما ضربتكم إلا زيدا، وهو مذهب قطرب" (الأشموني، 1998: 74/1).

وكل هذه المذاهب لم يشر إليها الناظم.

ومن الخلاف المتروك عنده قوله في باب النداء:

وَالضَّمُّ إِنْ لَمْ يَلِ الْإِنِّ عِلْمًا أَوْ يَلِ الْإِنِّ عِلْمٌ قَدْ حُتِمَا

وقد أوضح ابن عقيل (د.ت) هذا البيت بقوله: "إذا لم يقع ابن علم أو لم يقع بعده علم وجب ضم المنادى وامتنع فتحه" (3: 263؛ الأشموني، 1998: 193/1)، وقد أوضح الأشموني الخلاف المتروك بقوله: "ولم يشترط هذا الكوفيون كقوله (الأشموني، 1998: 267/2):

فما كعب ابن مالك وابن أروى بأجود منك يا عمر الجوادا"

ومن إعراضه عن الخلاف إعراضا تاما ما ذهب إليه في باب الترخيم حيث قال:

إِلَّا الرِّبَاعِيَّ فَمَا فَوْقَ الْعِلْمِ دُونَ إِضَافَةٍ وَإِسْنَادٍ مَتَمَّ

قال الأشموني: "فهذه أربعة شروط: الأول: أن يكون رباعيا فصاعدا، فلا يجوز ترخيم الثلاثي سواء سكن وسطه نحو زيد أو تحرك نحو حكم، وأجاز الفراء ترخيم المحرك الوسط" (الأشموني، 1998: 128/3).

وأخر ما اختتم به هذه الجزئية، ترك ابن مالك عرض الخلاف في قضية العطف على اسم إن بالرفع قبل معي الخبر، إذ عرض للقسم الأول للقضية، فقال:

وَجَائِزُ رَفْعُكَ مَعْطُوفًا عَلَى مَنْصُوبٍ إِنْ بَعْدَ أَنْ تَسْتَكْمِلَا

قال الأشموني (1998): "وأجاز الكسائي الرفع مطلقا تمسكا بظاهر قوله تعالى: "إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَالَّذِينَ هَادُوا وَالصَّائِقُونَ" (1: 144؛ ابن عقيل، 1999، ص 263/3).

وابن مالك لم يذكر ذلك مطلقا إلى آخر هذه القضايا التي تجاوزها ابن مالك فلم يذكرها.

المبحث الثالث: القاعدة وكلام العرب ولهجاتهم

تباين منهج ابن مالك في حديثه عن لهجات العرب وكلامهم وما يتصل بذلك من الأبواب النحوية. فهو تارة يعرض اللغة ذاكرة القبيلة التي تنطق بها، وتارات يعرض اللغة مهمة دون نصي على قبيلة بعينها، ثم إنه حينما يجعل كلامهم ولهجاتهم حجة يخالف عليها ويحتاج بها وإن كان المخالف جمهور النحاة، وأحيان يترك ذلك، بل يخالفها مؤولا أو مضعفا حجتها، ولذلك عدة صور، أمثلتها كثيرة، ومنها ما يأتي:

الصورة الأولى: عرض القاعدة مع ذكر القبيلة

فقد ذكر فيها ابن مالك قبائل العرب ولهجاتهم في قوله:

وَمَنْ وَمَا وَأَلْ تُسَاوِي مَا ذَكَرُ وَهَكَذَا ذُو عِنْدَ طَبِئِ شَهْرُ

وَكَاأَلِي أَيْضًا لَدَيْهِمْ ذَاتُ وَمَوْضِعُ اللَّاتِي أَتَى ذَوَاتُ

أي أن (ذو) تعمل عمل الموصول عند قبيلة طبي، وعندهم كذلك (ذات) بمعنى التي. ومن ذلك قوله في باب ظن:

وَأُجْرِي الْقَوْلُ كَطَنْ مُطْلَقًا عِنْدَ سُلَيْمٍ نَحْوُ قُلْ ذَا مُشْفَقًا

والبيت إشارة لمذهب قبيلة سليم التي جعلت القول كالظن في نصب المفعولين مطلقا أي سواء أكان مضارعا أم غير مضارع، وجدت فيه الشروط أم لم توجد، وذلك نحو "قل ذا مشفقا".

ومن ذكره لللهجات القبائل، قوله في (باب الاستثناء):

مَا اسْتَثْنَيْتَ إِلَّا مَعَ تَمَامٍ يَنْتَصِبُ وَبَعْدَ نَفْيٍ أَوْ كَنْفِي انْتِخِبُ

إِتْبَاعُ مَا اتَّصَلَ وَأَنْصَبُ مَا انْقَطَعَ وَعَنْ تَمِيمٍ فِيهِ إِبْدَالٌ وَقَعُ

فيذكر أن تميما تجزئ الإبدال في الاستثناء المنقطع.

ومن ذلك قوله في (باب الإضافة):

وَأَلْفًا سَلِمَ وَفِي الْمُقْصُورِ عَنْ هُدَيْلٍ انْقِلَابُهَا يَاءَ حَسَنَ

قال ابن عقيل موضحا: "وأشار بقوله "وألفا سلم" إلى أن ما آخره ألف كالمثنى والمقصور، لا تقلب ألفه ياء بل تسلم نحو غلاماي وعصاي وأشار بقوله: وفي المقصور، إلى أن هذيانا تقلب ألف المقصور خاصة فتقول عصي" (الأشموني، 1998: 142/3).

وهذه المنهجية. أي: ذكر اللهجة والقبيلة. لم يستمر عليها ابن مالك، فذكر لهجات عديدة دون نص على أصحابها،

ومن ذلك قوله (في باب الأسماء الستة):

وَفِي أَبٍ وَتَالِيِيهِ يَنْدُرُ وَقَصْرُهَا مِنْ نَقْصِبٍ أَشْهَرُ

وهذا القصر لغة قوم من العرب هم بنو كعب بن الحارث وخنعم وزبيد (الأشموني، 1998: 3 / 175).

ومن ذلك حديثه في باب جمع المذكر السالم في ثلاثة أبيات متوالية:

وَبَابُهُ وَمِثْلُ حَيْنٍ قَدْ يَرُدُّ ذَا الْبَابِ وَهُوَ عِنْدَ قَوْمٍ يَطَّرُدُّ

وَأُوْنُ مَجْمُوعٍ وَمَا بِهِ التَّحَقُّقُ فَافْتَحْ وَقَلَّ مَنْ يَكْسِرُهُ نَطَقُ

وَنُؤُنْ مَا ثُنِّيَ وَالْمَلْحَقِي بِهِ بِعَكْسِي ذَاكَ اسْتَعْمَلُوهُ فَاَنْتَبِهْ

فذكر ثلاث لهجات للعرب، في قوله: (عند قوم يطرد، وقل من بكسره نطق، واستعملوه فانتبه) ولم يبين لنا أصحاب هذه اللهجات.

ومن ذلك قوله (في باب النكرة والمعرفة):

وَقَبِلَ يَا النَّفْسِ مَعَ الْفَعْلِ الثَّمَرِ نُؤُنْ وَقَايَةِ وَلَيْسِي قَدْ نُظِمَ
وَلَيْتَنِي فَشَا وَلَيْتَنِي نَدَرَا وَمَعَ لَعَلَّ اعْكُسْ وَكُنْ مُخَيَّرَا
فِي الْبَاقِيَاتِ وَاضْطِرَارًا خَفَفَا مَيِّي وَعَمِّي بَعْضُ مَنْ قَدْ سَلَفَا

فذكر من لغات العرب "ليسي، وليتي، ولعلني، ومني، وعني" دون نص على قائلها.

ومن ذلك قوله في باب الموصول:

جَمْعُ الَّذِي الْأَلَى الَّذِينَ مُطْلَقًا وَبَعْضُهُمْ بِالْوَاوِ رَفْعًا نَطَقًا

ففي قوله: "بعضهم" نص على لهجة عربية تعرب الذين بالواو، دون نص على أصحابها.

ومن ذلك أيضا قوله (في باب الموصول):

إِنْ يُسْتَطَلَّ وَصَلٌ وَإِنْ لَمْ يُسْتَطَلَّ فَالْحَذْفُ نَزَرُوا أَبَوَا أَنْ يُخْتَزَلَ
إِنْ صَلَحَ الْبَاقِي لَوْصَلِي مُكْمِلٍ وَالْحَذْفُ عِنْدَهُمْ كَثِيرٌ مُنْجَلِي

فالحذف كثير في عائد الصلة المنصوب عندهم، ولم يذكر من هم هؤلاء!

ومنه أيضا قوله (في باب المفعول معه):

وَبَعْدَ مَا اسْتَفْهَامٍ أَوْ كَيْفَ نَصَبَ بِفَعْلٍ كَوْنٍ مُضْمَرٍ بَعْضُ الْعَرَبِ

ومن تركه لأصحاب اللهجات قوله (في باب الفاعل):

وَقَدْ يُقَالُ سَعِدَا وَسَعِدُوا وَالْفَعْلُ لِلظَّاهِرِ بَعْدَ مُسْنَدٍ

فالبيت نص في لهجة عربية معروفة تلحق علامة التثنية والجمع بالفعل مع إسناده لفاعل ظاهر.

وعامة الأمر أن ابن مالك تباينت طريقته في عرض القواعد المتصلة باللهجات العربية، فأحيانا ينص عليها وأحيانا يتركها، وهو ما حمل شارحه الأشموني . علي بن محمد الشافعي . إلى تتبع هذا الخلل والنص عليه في إثناء شرحه (الأشموني، 1998: 286/1).

هذا وقد اختلفت طريقة الناظم مرة أخرى في تعامله مع كلام العرب بوصفه مصدرا من مصادر السماع (ابن عقيل، 1999، ص 1/ 61) فتارة يتخذة حجة، وتارة يهدر هذه الحجية دون مسوغ، وتارة يجعلها لغة خاصة بالشعر دونما علة مذكورة أو مستورة.

فمن أخذه بكلام العرب ولهجاتهم قوله في باب (إن):

وَحَقِيقَتُ كَأَنَّ أَيْضًا فَنُوي مَنصُوبُهَا وَثَابِتًا أَيْضًا زُوي

فاسم (كأن) جائز إظهاره لأنه روي عن العرب وثبت.

ومن ذلك قوله في باب الحال:

وَسَبَقَ حَالٍ مَا بِحَرْفٍ جُرِّقَدُ أَبَوَا وَلَا أَمْنَعُهُ فَقَدْ وَرَدُ

فهو يجيز - رغم منع المانعين - الحال مما سبق بحرف الجر، لأنه وارد في كلامهم. وهو أمر يحسب لابن مالك. وعلى الرغم من ذلك نجد أن ابن مالك وقف من كلام العرب مواقف غريبة، فلم يُجر عليها نفس الحكم والقياس، فرد نصوصا كثيرة وردت عن العرب.

ومن ذلك قوله (في باب نائب الفاعل)

ولا ينوبُ بعضُ هَذي إن وُجِدَ في اللفظِ مفعولٌ بهٍ وقَد يَرُدُّ

فقوله (وقد يرد): إثبات للوجه المخالف لا إعراض عنه رد للنص وإعراض عن حجيته، أثبت شراح الألفية ما ذكرت من منع الناطم نيابة غير المفعول، يقول الشاطبي: "وقوله: (بنيابة) متعلقٌ بِحَرْ، أي: حَرِّ بالنيابة مناب الفاعل. وهنا حصل في نيابة المصدر والظرف والمجرور شرطاً آخر، وهو ألا يُخْضَرُ المفعول به فشرع في ذكره فقال: ((ولا ينوب بعض هذي)) إلى آخره، يعني أن واحداً من هذه الأشياء الثلاثة لا تصح نيابته عن الفاعل عند حضور المفعول به ملفوظاً، فلا تقول في: أغنيتُ زيداً عن السؤال: أغني عن السؤال زيداً. ولا في: ضربتُ مكانك زيداً: ضربتُ مكانك زيداً ولا في: ضربتُ زيداً ضرباً شديداً: ضربتُ ضرباً شديداً زيداً، ولا ما أشبه ذلك: لأن غير المفعول به إنما يُقام بعد أن يُقدَّر مفعولاً به مجازاً، فإذا وُجِدَ المفعول به حقيقة لم يُقدَّم عليه: لأنه من تقديم الفرع على الأصل لغير موجب وأيضاً المشبه لا يقوى قوة المشبه به، فإذا اجتمعا/ لم يصح تقديم الأضعف على الأقوى، فلم يسغ إقامة غير المفعول به مع وجوده، وأيضاً السماع كذلك ولم يأت على خلافه إلا قليلاً، وقد نبه عليه.

وهذا مذهب البصريين. وذهب الكوفيون إلى جواز إقامة غير المفعول به مع وجوده قياساً، وأجاز ذلك الأخفش من البصريين حكاه عنه ابن جني، وغيره. وقيد بعضهم إجازة الأخفش لذلك بأن يكون المفعول به متأخراً في اللفظ عن المقام نحو: ضربتُ الضربَ الشديدَ زيداً، فإن قلت: ضربتُ زيداً على الرغم من قوته وتوثيقه وتعددته، "شرح ألفية ابن مالك للشاطبي = المقاصد الشافية - ج 3 رقم الصفحة: 42، فإن لم يكن منع ما نصت عليه آية قرآنية إعراض، فما الإعراض إذن؟ فما ورد نائباً عن الفاعل غير المفعول قوي موثق، وهي قراءة متواترة لأبي جعفر: "لِيُجْزِيَ قَوْمًا بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ". [الجائية: 14]، (ابن الجزري، د.ت: 45/2، 372/2، البناء، 2006، ص 390).

ومن رده لكلام العرب بدعوى التأويل قوله (في باب ظن):

وَجَوَزَ الْإِلْغَاءَ لَا فِي الْإِتِّدَا وَأَنْوَضِمِ الشَّانِ أَوْلَامَ ابْتِدَا
فِي مُوهِمِ الْغَاءِ مَا تَقَدَّمَا وَالتَّزِيمِ التَّغْلِيْقِ قَبْلَ نَفْيِ مَا

وعلى الرغم من وجود ما يدل على جواز إلغاء العامل إلا أن ابن مالك يذهب إلى عدم اعتبار ذلك.

ومن دعوته إلى جعل النص لغة خاصة بالشعر قوله (في باب الفاعل):

وَالْحَدَفُ قَدْ يَأْتِي بِلا فَصْلٍ وَمَعَ ضَمِيرِ ذِي الْمَجَازِ فِي شَعْرِ وَقَعَ

فحدفَ التاء من الفعل المسند إلى ضمير المؤنث المجازي، وقد جعله مخصوصاً بالشعر... إلخ.

المبحث الرابع: القاعدة والمصطلح الأصولي.

وأقصد به الحكم على القاعدة بـ (الكثرة، والقلة، والشذوذ وغيره) وفي ذلك يقول السيوطي نقلاً عن ابن هشام: "واعلم أنهم يستعملون غالباً، وكثيراً، ونادراً، وقليلًا، ومطرراً" (ابن عقيل، 1999، ص 52/1: السيوطي، 1989، ص 50). وقد وقع ابن مالك في ذلك الخلل الذي تمثل في اضطراب منهجيته التي لم تطرد ذكراً وتركاً وتسمية، فهو تارة يذكر المصطلح الأصولي، وتارة يسمي الأصول بمسمياتها، وتارة يسميها بأسماء غير مسمياتها، وقد وقع ذلك في عدة صور:

الصورة الأولى: ذكره للمصطلحات الأصولية

ومنه ما جاء في باب الأسماء الستة وهو قوله:

وَفِي أَبٍ وَتَالِيَيْهِ يَنْدُرُ وَفَقَصْرُهَا مِنْ نَقْصِيْنٍ أَشْهَرُ
فذكر هاهنا (الندور) في قوله (وتالييه يندر).

وفي باب جمع المذكر السالم يقول:

أَوَّلُوعَاْلَمُونَ عَلَيَّوْنَا وَبَابُئِهِ وَمِثْلُ حَيْنٍ قَدْ يَرِدُ
وَأَرْضُؤُنْ شَدَّ وَالسِّنُونُا ذَا الْبَابِ وَهُوَ عِنْدَ قَوْمٍ يَطْرِدُ
فذكر هاهنا الشذوذ والاطراد.

ومن ذكره لتلك المصطلحات قوله في ذات الباب:

وَوُؤُنْ مَجْمُوعٍ وَمَا بِهِ التَّحَقُّ فَافْتَحْ وَقَلَّ مَنْ يَكْسِرُهُ نَطَقُ
فذكر أيضا حكم القلة.

ومن المصطلحات أيضا مصطلح الوجوب، حيث قال:

وَكُلُّ مُضْمَرٍ لَهُ الْبِنَاءُ يَجِبُ وَلَفْظُ مَا جَرَّ كَلَفْظُ مَا نُصِبَ

الصورة الثانية:

ولا ريب أن هذه المصطلحات كثيرة في ألفية ابن مالك، لكن ابن مالك لم يستمر على هذه المنهجية، فغاير ذلك إلى منهجيتين، وهما:

أولاهما: تعبيره عن القاعدة النحوية بمصطلحات بديلة لم تنص عليها كتب الأصول، ولا كتب المسائل.

ثانيتهما: إعراضه التام عن ذكر حكم القاعدة النحوية أصوليا (أي عدم وصفها بحكم أصولي).

أما الجزئية الأولى، فمن أمثلها قوله في باب إعراب المثنى:

وَتَخْلُفُ الْيَا فِي جَمِيعِهَا الْأَلْفُ جَرًّا وَنَصْبًا بَعْدَ فَتْحٍ قَدْ أَلْفُ

فاستخدم مصطلح (مألوف) بديلا عن مصطلح (كثير أو مشهور)، وهو ما عبر عنه شارح الألفية بقوله: "وحاصل ما

ذكره أن المثنى وما ألحق به يرفع بالالف وينصب ويجر بالياء، وهذا هو المشهور" ومن ذلك قوله في باب النكرة والمعرفة:

وَقَبْلَ يَا النَّفْسِ مَعَ الْفِعْلِ التَّنَزُّمُ وَلِيَّتْنِي فَشَا وَلِيَّتِي نَدَرَا
نُؤُنْ وَقَائِيَّةٌ وَلَيْسِي قَدْ نُظِمَ وَمَعَ لَعَلَّ اعْكُوسْ وَكُنْ مُخَيَّرَا

فاستخدم "التزم" بدلا من "وجب" أي أن الالتزام بدل من الوجوب، وفي قوله في باب العلم:

وَأَنْ يَكُونَا مُفْرَدَيْنِ فَأَضْفُ حَتْمًا وَالْأَتْيَعِ الَّذِي رَدَفُ

فاستخدم (الحتم) في موضع الواجب أيضا. ومما يماثل هذا الاستخدام قوله في الباب ذاته:

إِنْ يُسْتَطَلَّ وَصَلٌ وَإِنْ لَمْ يُسْتَطَلَّ فَالْحَذْفُ نَزَرُوا أَبْوَا أَنْ يُخْتَزَلَ

فاستخدم المصطلح (نزر) بدلا من القلة أو الندرة

ومن ذلك استخدامه مصطلح (حظر) في مقابل الممنوع، أو غير الجائز في باب "كان" في قوله:

وَفِي جَمِيعِهَا تَوَسُّطَ الْخَبَرِ أَجَزُ وَكُلُّ سَبْقِهِ دَامَ حَظَرُ

وقد أوضح شارحه هذا المصطلح بقوله: "وأشار بقوله وكل سبقه دام حظر إلى أن كل العرب أو النحاة منع سبق خبر دام عليها".

ومن استخدامه للمصطلحات البديلة قوله في باب الجوازم:

وَبَعْدَ مَاضٍ رَفَعَكَ الْجَزَا حَسَنٌ وَرَفَعُهُ بَعْدَ مُضَارِعٍ وَهَنْ

فالمصطلح "وهن" جاء مقابلا لمصطلح ضعيف أو قليل، وقد ذكر ذلك الشارح بقوله: "وإن كان الشرط مضارعا والجزاء مضارعا وجب الجزم فهما ورفع الجزاء ضعيف".

هذا وقد تعددت المصطلحات البديلة في ألفية ابن مالك غير أنني أكتفي بالأمثلة السالفة دفعا للإطالة.

أما الجزئية الثانية، وهي عدم النص على حكم المسألة كلية، فتظهر في الأمثلة الآتية:

قوله في باب الابتداء:

وَالْمُقَرَّدُ الْجَامِدُ فَارِغٌ وَإِنْ يُشْتَقُّ فَهُوَ ذَوْضَمٍ مُسْتَكِنٌ
وَأَبْرَزْنَهُ مُطْلَقاً حَيْثُ تَلَا مَا لَيْسَ مَعْنَاهُ لَهُ مُحْصَلاً

والناظم لم يبين حكم هذا الإبراز، وقد أوضحه الشارح بقوله: "فإن جرى على غير من هو له. وهو المراد بهذا البيت. وجب إبراز الضمير سواء أمن اللبس أو لم يؤمن" (السيوطي، 1956: 234/1).

ومن ذلك قوله في باب أفعال المقاربة:

وَأَسْتَعْمَلُوا مُضَارِعاً لَأَوْشَكَا وَكَادَ لَا غَيْرُ وَزَادُوا مُوْشِكَا

قال الشارح: "الكثير فيها استعمال المضارع، وقل استعمال الماضي" (ابن عقيل، 1999: ص 34).

وهو ما لم يشير إليه الناظم. ومنه أيضا قوله في باب إن:

وَهَمْزٌ إِنْ افْتَحَ لَيْسَ مَصْدَرٌ مَسْدَهَا وَفِي سِوَى ذَلِكَ الْكُسْرِ

قال الشارح: "أن لها ثلاثة أحوال: وجوب الفتح، وجوب الكسر، وجواز الأمرين" (ابن عقيل، 1999: 63/1) وهذه أحكام لم يشير لها الناظم مطلقا.

وفي الباب ذاته يقول:

وُخْفِقَتْ كَأَنَّ أَيْضاً فَنُوي مَنصُوبُهَا وَتَابِتاً أَيْضاً زُوي

قال الشارح: "وأشار بقوله وثابتا... إلى أنه قد روي إثبات منصوبها، ولكنه قليل" (ابن عقيل، 1999: 105/1).

وأخر ما أختتم به هذا الجزئية قوله في باب الصفة المشبهة:

وَصَوَّغُهَا مِنْ لَازِمٍ لِخَاضِرٍ كَطَاهِرِ الْقَلْبِ جَمِيلِ الظَّاهِرِ

قال الشارح: "ونبه بقوله: "كطاهر القلب" على أن الصفة المشبهة إذا كانت من فعل ثلاثي تكون على نوعين، أحدهما: ما وازن المضارع، نحو طاهر القلب، وهذا قليل فيها، والثاني: ما لم يوازنه وهو الكثير، نحو: "جميل الظاهر" (ابن عقيل، 1999: 168/1) وهو ما لم يذكره الناظم مطلقا.

النتائج:

حاولت في هذا البحث دراسة ما أسميته (تباين ألفية ابن مالك في عرض قضايا النحو العربي) دراسة نقدية، فقد لاحظ الباحث على ألفية العلامة ابن مالك اضطرابا واضحا، وتباينا ظاهرا في طريقة عرض قضايا النحو العربي، ومع تأمل ذلك بدا هذا الاضطراب في أربعة أوجه هي:



أولاً. يورد القاعدة مع ذكر المثال، ثم يُعْرَضُ عن ذلك، فيورد قواعده دون تمثيل، ثم يُعْرَضُ عن الطريقتين، فيذكر المثال بديلاً عن القاعدة.

ثانياً. يورد القاعدة مع ما ورد فيها من الخلاف دون نص على المخالفين ثم يورد القاعدة مع ذكر ما ورد فيها من الخلاف مع النص على المخالفين، ثم يُعْرَضُ عن ذلك كله فلا يشير مطلقاً للخلاف، على الرغم من شهرة الخلاف في هذه المسائل.

ثالثاً. يورد القاعدة جاعلاً كلام العرب ولهجاتهم حجة لها، ونطقهم دليلاً عليها، ثم يُعْرَضُ عن ذلك فيجعل قولهم مردوداً، ونطقهم متروكاً فلا حجة فيه ولا قياس عليه، ثم يترك ذلك كله فلا يذكر شيئاً من قبائل العرب في المسألة محل الدراسة.

رابعاً. يورد القاعدة مقترنة بمصطلحها الأصولي المتعارف عليه في الدرس النحوي، ثم يترك ذلك فيورد القاعدة مقترنة بمصطلح غريب عما تعارف عليه الدارسون واستقر في المصادر النحوية، ثم يُعْرَضُ عن الطريقتين فيورد القاعدة دون الحكم عليها بمصطلح أصولي.

المراجع.

القرآن الكريم.

الأشمونى، ع. ب. م. (1998). شرح الأشمونى بحاشية الصبان، دار الكتب العلمية.
أبو البركات، ع. ب. م. (2003). الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، صيدا المكتبة العصرية.
بكر، ث. ع. ا. ع. (2018). الحديث عند ابن مالك في شواهد التوضيح والتصحيح لمشكلات الجامع الصحيح، مجلة الآداب، 8(8)، 80-105. <https://doi.org/10.35696/v8i8.524>

البناء، أ. ب. م. (2006). إتحاف فضلاء البشر في القراءات الأربعة عشر (ط. 3). دار الكتب العلمية.
الجزري، م. ب. م. (د.ت.). النشر في القراءات العشر (علي محمد الضباع، تحقيق)، دار الكتاب العلمية.
الحازمي، أ. ب. ع. (2024). دروس صوتية قام بتفريغها موقع الشيخ الحازمي شرح ألفية ابن مالك، <http://alHazme.net>

السيوطي، ع. ب. أ. (1956). المزهر في علوم اللغة وأنواعها (محمد أحمد جاد المولى، تحقيق)، المكتبة العصرية.
الشاطبي، إ. ب. م. (2007). المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية: شرح ألفية ابن مالك، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي.

السيوطي، ع. ب. أ. ب. (1989). الاقتراح في أصول النحو وجدله (محمود فجال، تحقيق)، دار القلم.
العيسى، خ. ع. ا. (2019). بنية القاعدة النحوية في تصورات مؤلفات "أصول النحو" قراءة في "الخصائص" لابن جني و"لمع الأدلة" و"الإغراب" للأنباري و"الاقتراح" للسيوطي. مجلة الآداب، 10(10)، 158-182. <https://doi.org/10.35696/v1i10.596>
ابن عقيل، ع. ب. ع. (د.ت.). شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك ومعه منحة الجليل (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق) دار الطلائع.

المرادي، ح. ب. ق. (د.ت.). توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك (عبد الرحمن علي سليمان، تحقيق)، دار الفكر العربي.



المكودي، ع. ب. ع. (2005). شرح المكودي على الألفية في علمي النحو والصرف لجمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك الطائي الجبائي الأندلسي المالكي (عبد الحميد هندawi، تحقيق)، المكتبة العصرية.
ابن هشام، م. ج. ا. (1994). أوضح المسالك لألفية ابن مالك (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق)، دار الفاروق.

Arabic references

al-Qur'ān al-Karīm.

Ibn Hishām, M. J. A. (1994). *Awḍaḥ al-masālik li-ʿAlfiyat Ibn Mālik* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn ʿAbd al-Ḥamīd, taḥqīq), Dār al-Fārūq.

al-Murādī, Ḥ. b. Q. (N. D). *Tawḍīḥ al-maqāṣid wa-al-masālik bi-sharḥ ʿAlfiyat Ibn Mālik* (ʿAbd al-Raḥmān ʿAlī Sulaymān, taḥqīq), Dār al-Fikr al-ʿArabi.

Ibn ʿAqīl, ʿA. b. ʿA. (N. D). *sharḥ Ibn ʿAqīl ʿalā ʿAlfiyat Ibn Mālik wa-ma ʿahu Minḥat al-Jalīl* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn ʿAbd al-Ḥamīd, taḥqīq) Dār al-Ṭalāʿi.

al-Ushmūnī, ʿA. b. M. (1998). *sharḥ al-Ushmūnī bi-ḥāshiyat al-Ṣabbān*, Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah.

al-Makkūḍī, ʿA. b. ʿA. (2005). *sharḥ al-Makkūḍī ʿalā al-ʿAlfiyah fī ʿAlamī al-naḥw wa-al-ṣarf li-Jamāl al-Dīn Muḥammad ibn ʿAbd Allāh ibn Mālik al-Ṭāʾi al-Jayyānī al-Andalusī al-Mālikī* (ʿAbd al-Ḥamīd Hindawī, taḥqīq), al-Maktabah al-ʿAṣriyah.

Bakr, T. A. A. . (2018). Hadith Ibn Malik in Evidence of Clarification and the Correction of the Problems of "the Whole Correct. *Journal of Arts*, 8(8), 80–105. <https://doi.org/10.35696/v8i8.524>

al-Bināʾ, U. b. M. (2006). *Itḥāf Fuḍalāʾ al-bashar fī al-qirāʾāt al-arbaʿah ʿashar* (3rd. ed.). Dār al-Kutub al-ʿIlmiyah.

al-Jazarī, M. b. M. (N. D). *al-Naṣṣ fī al-qirāʾāt al-ʿashr* (ʿAlī Muḥammad al-Ḍabbāʿ, taḥqīq), Dār al-Kitāb al-ʿIlmiyah.

al-Suyūṭī, ʿA. b. U. b. (1989). *al-Iqtirāḥ fī uṣūl al-naḥw wa-jadaliḥ* (Maḥmūd Fajjāl, taḥqīq), Dār al-Qalam.

al-Shāṭibī, I. b. M. (2007). *al-maqāṣid al-shāfiyah fī sharḥ al-Khulāṣah al-Kāfiyah : sharḥ ʿAlfiyat Ibn Mālik*, Maʿhad al-Buḥūth al-ʿIlmiyah wa-lḥyāʾ al-Turāth al-Islāmī.

al-Ḥāzimī, U. b. ʿA. (2024). *Durūs ṣawṭiyah qāma btfriyghā Mawqīʿ al-Shaykh al-Ḥāzimī sharḥ ʿAlfiyat Ibn Mālik*. [Http://alhazme.net](http://alhazme.net)

Abū al-Barakāt, ʿA. b. M. (2003). *al-Inṣāf fī masāʾil al-khilāf bayna al-naḥwīyīn al-Baṣriyīn wa-al-Kūfiyīn*, Ṣaydā al-Maktabah al-ʿAṣriyah.

Al-Absi, K. A.-H. . (2019). The Structure of Arabic Grammatical Rules as Conceptualized by the Scholars of Usul al-Nahw 'The Principles of Arabic Grammar': A critical Study of ' al-Khasais' by Ibn Jini, ' al-Luma' and 'al-Ighrab' by al-Anbari and 'al-Iqtirah' by al-Syuti. *Journal of Arts*, 1(10), 158–182. <https://doi.org/10.35696/v1i10.596>

al-Suyūṭī, ʿA. b. U. (1956). *al-Muzʿhir fī ʿulūm al-lughah wa-anwāʾ hā* (Muḥammad Aḥmad Jād al-Mawlā, taḥqīq), al-Maktabah al-ʿAṣriyah.





Poetic Necessity in Ibn Sayyid al-Batalyusi's *Al-Hullal fi Sharh Abiat al-Jumal*: A Study of Concept and Application

Dr. Ramadhan Khamis Abbas Al-Kastawy*

dralkastawy@gmail.com

Abstract

This research examines the concept of poetic necessity in Ibn Sayyid al-Batalyusi's *Al-Hullal fi Sharh Abiat al-Jumal* through an applied study. The study is structured into an introduction, two main sections, a conclusion, and a list of references. The first section explores poetic necessity in grammatical thought, while the second focuses on an applied analysis of its occurrences in *Al-Hullal*. The conclusion summarizes the key findings. The research concludes that Ibn Sayyid's perspective aligns with the majority view, defining necessity as deviations in poetry from analogy, absent in prose, regardless of whether the poet had alternatives. He often provides multiple examples to clarify and reinforce his analysis, demonstrating that necessity validates itself through similar instances. This approach highlights the role of analogy in understanding poetic deviations. Additionally, Ibn Sayyid's explanations of necessity rely more on grammatical constructs than on semantic considerations. These findings underscore his emphasis on the technical aspects of grammar when addressing poetic exceptions.

Keywords: Poetic Necessity, Arabic Poetry, Grammatical Interpretation, Grammatical Artifice, Meaning.

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

Cite this article as: Al-Kastawy, R. K. A. (2025). Poetic Necessity in Ibn Sayyid al-Batalyusi's *Al-Hullal fi Sharh Abiat al-Jumal*: A Study of Concept and Application, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 525-550.

© 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.



الضرورة الشعرية عند ابن السَّيد البطليوسي في الحل في شرح أبيات الجمل: دراسة في المفهوم والتطبيق

*

د. رمضان خميس عباس القسطاوي

dralkastawy@gmail.com

الملخص

يهدف هذا البحث إلى دراسة الضرورة الشعرية عند ابن السَّيد البطليوسي في كتابه (الحل في شرح أبيات الجمل)؛ للكشف عن مفهوم الضرورة عنده من خلال الدراسة التطبيقية، وقد جاء البحث في مقدمة ومبحثين، ثم الخاتمة وثبت المصادر والمراجع، أولاً: المقدمة، ثانياً: المبحث الأول: الضرورة الشعرية في الفكر النحوي. ثالثاً: المبحث الثاني: الدراسة التطبيقية لمواضع الضرورة الشعرية عند ابن السَّيد في الحل. رابعاً: الخاتمة، وفيها أبرز النتائج التي توصل إليها البحث. وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج منها: أن مذهب ابن السَّيد في الضرورة أنها ما وقع في الشعر مخالفاً للقياس مما لم يرد نظيره في النثر، سواء أكان للشاعر عنه مندوحة أم لا، فمذهبه موافق لمذهب الجمهور. وقد يذكر نماذج للضرورة استثناءً وزيادة إيضاح، فإذا ذكر موضع ضرورة في شاهد قوَّاهَا بذكر نماذج لها في غيره من الشواهد؛ لبيان أن الضرورة تشجع على الضرورة، وأن النظائر يُستأنس بها في إثبات ما خرج عن القياس. وفي توجيه الضرورة وبيان وجه جوازها عند ابن السَّيد كانت الصنعة النحوية أكثر حضوراً من المعنى.

الكلمات المفتاحية: الضرورة الشعرية، الشعر العربي، التأويل النحوي، الصنعة النحوية، الدلالة.

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

للاقتباس: القسطاوي، ر. خ. ع. (2025). الضرورة الشعرية عند ابن السَّيد البطليوسي في الحل في شرح أبيات الجمل: دراسة في المفهوم والتطبيق، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 550-525.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

المقدمة

إن الضرورة الشعرية نشأت مع ظاهرة التأويل النحوي، وسارت مع الشعر في مراحلهِ وعصورهِ جميعها، وصارت جزءاً من جماله، ومعلماً من معالمه، وتجاذبتها علوم عدة، وقد اختلف كلمة النحاة في تحديد المقصود بها، وتعددت تفسيراتهم لها وأراؤهم فيها. ومن هؤلاء ابن السَّيد البطليوسي (ت521هـ) الذي أثار الحركة العلمية في الأندلس، فجادت قريحته بمؤلفات كثيرة، من أبرزها (الحلل في شرح أبيات الجمل) وهذا البحث دراسة لموقف ابن السَّيد من الضرورة الشعرية فيه وسمته (بالضرورة الشعرية عند ابن السَّيد البطليوسي في الحلل في شرح أبيات الجمل: دراسة في المفهوم والتطبيق)، ويهدف إلى بيان مفهوم الضرورة الشعرية عند ابن السَّيد، ومنهجه التطبيقي في دراستها في شرح أبيات الجمل.

ويسعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما مفهوم الضرورة الشعرية عند ابن السَّيد البطليوسي؟
 - 2- ما المسوّغات النحوية للضرائر الشعرية عنده؟
 - 3- ما التفسيرات التي يسوقها في توجيه الضرورة الشعرية؟
 - 4- ما الأحكام التي حكم بها على الضرورة الشعرية من نحو الحُسن، أو القُبْح، أو الشذوذ، أو القلة وغير ذلك؟
 - 5- ما الألفاظ التي عبّر بها عن الضرورة الشعرية؟
 - 6- ما منزلة الضرورة الشعرية عنده بين التوجيهات والتأويلات للشاهد الشعري؟
 - 7- ما طريقته في توظيف الضرورة الشعرية في التقعيد النحوي؟
- وقد شغلت الضرورة الشعرية الفكر النحوي قديماً وحديثاً؛ فأنجبت قريحة النحاة مؤلفات كثيرة من الكتب والأبحاث في الضرورة الشعرية وما يتعلق بها ومن ذلك:

- 1- لغة الشعر دراسة في الضرورة الشعرية، لمحمد حماسة، كتاب منشور، دار الشروق، 1996م.
 - 2- الضرورة الشعرية وأثرها في بناء القواعد النحوية والصرفية، رسالة دكتوراه لسعدية محمد شريف، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، كلية الدراسات العليا، السودان، 2011م.
 - 3- الضرورة الشعرية في شرح الكافية الشافية لابن مالك: مجادلة في المفهوم، بحث منشور لصباح يحيى إبراهيم، مجلة كلية الآداب، جامعة الفيوم، مصر، العدد 4، 2011م.
 - 4- الضرورة الشعرية عند ابن مالك بين التقعيد والتطبيق، بحث منشور لأحمد بن عبد الله بن عبد الرحمن، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة المجمعة، المملكة العربية السعودية، العدد 23، 2021م.
 - 5- الضرورة الشعرية عند رؤبة بن العجاج، لعبد الله راجحي محمد غانم، ويوسف حسن العجيلي، بحث منشور في مجلة جامعة حضرموت للعلوم الإنسانية 2018م.
 - 6- الضرورية الشعرية بين السيرافي والقيرواني دراسة موازنة، محمد بن عبد الله بن عبد الرحمن، بحث منشور في مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، العدد (15) 2022م. وغير ذلك من البحوث والكتب والرسائل الجامعية.
- وتختلف دراساتي هذه عن تلك الدراسات وغيرها في كونها دراسة تطبيقية خاصة بكتاب (الحلل في شرح أبيات الجمل) لبيان مفهوم الضرورة الشعرية عند ابن السَّيد البطليوسي، ومنهجه في تطبيق هذا المفهوم في شرحه لأبيات الجمل. وقد جاء البحث في مقدمة ومبحثين ثم الخاتمة وثبت المصادر والمراجع على النحو الآتي:
- المقدمة وفيها سبب اختيار الموضوع، والهدف منه، وأسئلته، والدراسات السابقة، والمنهج المتبع فيه، وخطته.

المبحث الأول، وهو بعنوان: الضرورة الشعرية في الفكر النحوي.

المبحث الثاني، وهو بعنوان: الدراسة التطبيقية لمواضع الضرورة الشعرية عند ابن السّيد في الحل.

الخاتمة، وفيها أبرز النتائج التي توصّل إليها البحث.

المبحث الأول: مفهوم الضرورة في الفكر النحوي

الضرورة في اللغة:

تدور كلمة الضرورة في اللغة حول الشدة التي لا مدفع لها، والإلجاء إلى الشيء، والاحتياج إليه، والحاجة البالغة الشدة، وفلان ذو ضرورة وضروّة، بمعنى واحد أي: ذو حاجة. وقد اضطر إلى الشيء، أي: ألجئ إليه، والضرائر: المحاويع (الجوهري، 1407: 720/2)، والضرورة اسمٌ لمصدر الاضطرار، وهو الاحتياج إلى الشيء، تقول: حَمَلْتُني الضَّرُورَةَ عَلَى كَذَا وَكَذَا، أي: أُلْجَأْتُني، وَقَدْ اضْطَرَّ فُلَانٌ إِلَى كَذَا وَكَذَا، أي: أُلْجِئ، واضْطَرَّ إِلَيْهِ: أَحْجَاهُ وَأُلْجَاهُ، فاضْطَرَّ، وأصله مِنَ الضَّرَرِ، وَهُوَ الضَّيْقُ. والضرورة لغةٌ في الضَّرُورَةِ، وتقال بالمد: الضَّارُورَاءُ (ابن منظور، 1414: 483/4، 484).

مفهوم الضرورة في الاصطلاح:

المعنى العام للضرورة الشعرية في الفكر النحوي هو الخروج عن القواعد النحوية والصرفية في الشعر خاصة: لإقامة وزن أو تسوية قافية ونحو ذلك (حماسة، 1996، ص 90). أما المقصود بها تحديداً، فقد اختلفت كلمة النحويين في ذلك على النحو الآتي:

أولاً: إن الضرورة هي ما وقع في الشعر مخالفاً للقياس مما لم يرد نظيره في النثر، سواء أكان للشاعر عنه مندوحة أم لا، وهذا مذهب الجمهور (ابن عصفور، 1980، ص 13).

ثانياً: إن الضرورة هي ما وقع في الشعر مما خالف القياس، مما ليس للشاعر عنه مندوحة. وهو مذهب ابن مالك (1420: 1/133، 300)، وابن عصفور (د.ت: 549-551) في أحد قوليه. ويرى الأخفش (1444: 2/480) جواز وقوع الضرورة في النثر المسجوع حملاً على الشعر، نحو قولهم: شهر ثرى وشهر ترى وشهر مرعى. فلم ينونوا (ثرى) و(مرعى) اتباعاً لقولهم (ترى) الذي لا ينون لفعليته.

ويقول الرسول ﷺ: "ارجعن مأزورات غير مأجورات" (ابن ماجة، د.ت، ح 1578، وأبو يعلى، 1984، ح 4056)، والأصل: موزورات؛ لأنه من الوزر (ابن عصفور، 1980، ص 13، 14، والسيوطي، 1415: 3/290). ووافق ابن عصفور الأخفش (1980) في ضرائر الشعر ص 13، 14). أما إن وقعت المخالفة في النثر والشعر معاً، فقد عدّ ذلك شاذاً فيهما (الفنتوخ، 1980، ص 78، 79).

والذي يبدو لي أن الضرورة هي ما وقع في الشعر مما خالف القياس سواء أكان للشاعر عنه مندوحة أم لا؛ لأن الشعراء أمراء الكلام وهم يتصرفون فيه؛ فهم يقولون المعاني الكثيرة في ألفاظ قليلة محكومين بالوزن والقافية، فجاز لهم التصرف فيه، سواء اضطرّوا إلى ذلك أم لم يضطرّوا، والشعر محلّ الضرورة؛ استباحوا فيه ما لم يضطرّوا إليه، كما أبيع الإفطار في السفر؛ لأنه مظنة المشقة، مع أنها قد تنتفي في بعض الأحوال.

ويدل على صحة ذلك أيضاً: أن أكثر الأشعار ترتجل بلا رويّة، وهذا لا يُعينهم على اختيار الوجه الذي لا ضرورة فيه. وفي ارتكاب الضرورة مراعاة للجانب النفسي عند الشاعر الذي يلتزم تعبيراً يحقق له هدفاً نفسياً ورغبة معنوية، والشعراء يستبيحون الضرورة إذ كان اعتناؤهم بالمعاني أشدّ من اعتنائهم بالألفاظ، ولا فرق في هذا بين ما له مندوحة عنه، وما ليس له عنه مندوحة (ابن هشام، 1406، ص 83).

ثم إننا لو حصرنا الضرورة فيما ليس للشاعر عنه مندوحة، فكيف نحكم على ما ورد مخالفاً في الشعر مما للشاعر عنه مندوحة؟!

ولذا فقد رفض كثير من النحاة ما ذهب إليه ابن مالك، يقول الشاطبي: "خالف أولاً جميع النحاة، وأتى بأمر مبتدع، لا سلف له فيه ولا دليل يعضده، بل مؤدٍ إلى انخراط نظام الكلام وقواعد العربية" (2007: 489-490). هذا وقد رفض ابن فارس مصطلح الضرورة الشعرية، ورأى أن ما ذكره سيبويه والنحويون في الاضطراب تكلف؛ لأن الشعراء يخطئون كما يخطئ الناس، ويغلطون كما يغلطون، وأن كل الذي ذكره النحويون في إجازة ذلك وتبريره والاحتجاج له نوع تكلف، ولو صلح ذلك لصلح النصب موضع الخفض والموضع القصير وهكذا. وعليه فالضرورة عنده خطأ ارتكبه الشاعر، وهذا الخطأ لا ينبغي تبريره والاحتجاج له (ابن فارس، 1980، ص 17-23).

ومن أسباب ارتكاب الضرائر مراعاة الوزن والقافية، وهما الأساس الذي يبني الشاعر عليه قصيدته (العبد اللطيف، 2024، ص 358، الجغيمان، 2024)، كما أن الضرورة الشعرية من الموضوعات البينية التي تجاذبتها علوم عدة منها: النحو، والصرف، والنقد، والبلاغة، وعلم اللغة الصوتي، وعلم اللغة النفسي وغير ذلك.

وقد اختلفت هذه العلوم في نظرتها للضرورة الشعرية، ففي النحو والصرف: التزم العلماء لغة معيارية مثالية، وما خالفها في الشعر وصفوه بالضرورة. أما النقاد فقد اعتمدوا سمات في اللفظ والمعنى والوزن والقافية، وما خالف ذلك في الأشعار وسموه ب(العيوب). وأما البلاغيون فالضرورة الشعرية عندهم قصورٌ في التعبير، وخللٌ في أسلوب الشاعر، وهي قبيحةٌ ولا خير فيها، ولحنٌ وخطأٌ وعيبٌ من عيوب الألفاظ (القيرواني، 1972: 269/2، والجرجاني، 1966: 14/4).

المبحث الثاني: الدراسة التطبيقية للضرورة الشعرية عند ابن السَّيد في الحلل

حذف نون المثني

تلحقُ المثني نونٌ عوضاً عما فاتته من الإعراب بالحركات، ودخولِ التنوين، ولدفع توهم الإضافة؛ ولذلك تُحذف عند الإضافة (ابن يعيش، 1422: 189/3؛ والأشموني، 1998: 69/1، 70)، وقد جاء حذفها في الشعر لغير الإضافة، ومن ذلك قول الشاعر (العيني، 2010: 1570/4):

قَدْ سَالَمَ الْحَيَاتُ مِنْهُ الْقَدَمَا الْأَفْعُونَ وَالشُّجَاعَ الشَّجَعَمَا

فحذف النون من (القدماء) عند بعضهم في غير إضافة. يقول ابن السَّيد (البطلوسي، 2003، ص 145-146): "أراد (القدمان) فحذف نون التثنية ضرورة، كما قال امرؤ القيس (2004، ص 107):

لَهَا مَثْنَتَانِ خَطَأَتَا كَمَا أَكَبَّ عَلَى سَاعِدَيْهِ النَّمِر

أراد: خطأتان".

وأقول: ذكر ابن السَّيد أن القياس رفع (الأفعوان) على البدلية من (الحيات) إلا أن الشاعر نصبها، وذكر لنصب (الأفعوان) وجهين: الأول: أنها مفعول به لفعل مضمر، والتقدير: سالمات الحيات؛ لأن المسالمة مفاعلة، فالمعنى: سالم الحيات منه القدم، وسالمت القدم الأفعوان الشجاع الشجعم، فحذف: لأن المسالمتين مقترنتان فاستغنى بفعل أحدهما عن الأخرى (ابن مالك، 1990: 157/2).

ولم ينسب ابن السَّيد هذا التوجيه، وهو توجيه كثير من النحويين منهم: سيبويه (1988: 287/1)، والنحاس (1421: 234/6)، والفارسي (1988، ص 500)، والسيدي (2008: 138/1، 182).

والوجه الثاني الذي ذكره ابن السّيد هو أن الرواية بنصب (الحيات) على أنها مفعول لـ (القدماء) وهي مثنى حذف نونه للضرورة الشعرية، وعليه (الأفعوان) و (الشجاع) بدل منصوب من (الحيات).

ويتضح من العرض أن ابن السّيد يقدم التأويل بإضمار الفعل على الضرورة الشعرية، وليس السبب في هذا قبح الضرورة، وإنما لأن رواية الفراء لا تردّ الرواية الأولى، ولذا فالوجه الأول هو توجيه للرواية الأولى، والوجه الثاني هو توجيه لرواية الفراء.

والضرورة هنا ليس للشاعر عنها مندوحة؛ لأن إثبات نون المثنى يكسر الوزن، وإنما حكم على حذف النون بالضرورة؛ لأن هذا ليس من مواضع حذف نون المثنى، والذي حسن الضرورة هنا أن حذف نون المثنى معهود في الإضافة؛ فحمل هذا عليه.

وقد نسب ابن السّيد حمل البيت على الضرورة إلى الفراء، وهي نسبة صحيحة يقول الفراء (د.ت: 11/3): "فلما احتاج إلى نصب القافية جعل الفعل من القدم واقعاً على الحيات". فعبر عن الضرورة بالاحتياج. وحكى ابن جني (1990: 432/2، و2000: 146/2) في الخصائص أن رواية نصب (الحيات) هي رواية الكوفيين، ورفضها في سر الصناعة؛ لأن البصريين لا يعرفونها وصحّح رواية سيبويه.

والذي يبدو لي أن الرواية لا تردّ بالرواية، والفراء لا يهتم في روايته، والقاعدة الأصولية أن مَنْ علم حجةً على من لم يعلم، والرواية لا تقدر في رواية أخرى؛ لأن الجميع عن العرب؛ فلا يسوغ نسبة الناقل-إذا كان عدلاً- إلى الكذب أو الوهم إلا ببرهان واضح، وإلا فلا تردّ روايته (الشاطبي، 1428: 700/5).

هذا والبغداديون يجيزون حذف نون المثنى في غير الإضافة، ولا يحكمون على هذا بالضرورة، فعلى مذهبه لا ضرورة في البيت (ابن جني، 2000: 146/2؛ والعيني، 2010: 1572/4). وقد ذكر ابن السّيد نظيراً للضرورة هنا جاء فيه حذف نون المثنى في غير إضافة، ومن ذلك قول امرئ القيس:

لها مَثْنَتَانِ خَطَأَتَا كَمَا أَكَبَّ عَلَى سَاعِدَيْهِ النَّوْمُ

ومنه أيضاً: قول تأبط شراً (1984، ص 91):

هما خَطَأَتَا إما إِسَارَ وَمِنَّةٍ وإما دَمَّ وَالْقَتْلَ بِالْحَرِّ أَجْدَرُ

والتقدير: خطأتان، وخطتان. وهذا الصنيع من ابن السّيد للاستئناس ولبیان أن للضرورة هنا ما يسوغها، ولذا لم يصفها بقبح أو شذوذ؛ لمجيئ ذلك في شواهد عدة، ولا يستقيم مع هذا وصفٌ بقبح أو شذوذ، لا سيما أن حذف نون المثنى جائزٌ من غير ضرورة على مذهب البغداديين كما تقدم. وعلى الرغم من ذلك فإن ابن مالك (1990: 454/3) ذكر توجيهها للشاهد أسهل من إضمار الفعل أو الحمل على الضرورة، وهو النصب على المعنى، وبيانه: أنه نصب (الأفعوان) وهو بدل من (الحيات) وهو مرفوعٌ لفظاً؛ لأنه منصوب معنى، كما أن (القدم) مفرّدٌ منصوب لفظاً مرفوعٌ معنى، فكلٌّ منهما تسالماً فهما فاعلان مفعولان.

إثبات حرف العلة في جزم الفعل المعلن

إذا كان الفعل معتلاً فإنه يجزم بحذف حرف العلة، وقد جاء ثبوته في الجزم في الشعر، قال: عبد يغوث اليماني (ابن جني، 2000: 90/1؛ وابن يعيش، 1422: 493/5):

وَتَضَحَّكَ مِنِّي شَيْخَةً عَشْمِيَّةً كَأَنْ لَمْ تَرَى قَبْلِي أَسِيرًا يَمَانِيَا!

وقال قيس بن زهير (السيرافي، 1974: 340/1):

أَلَمْ يَأْتِيكَ وَالْأَنْبَاءُ تَنْهِي

بِمَا لَأَقَتْ لُبُونُ بَنِي زَيْدٍ

وقد حمل ابن السّيد بيت عبد يغوث على أحد أمرين: أولهما الضرورة، فقال (البطليوسي، 2003، ص 171): "وكان الوجه أن يقول: (كأن لم تر) بحذف الألف للجزم. وفيه وجهان: أحدهما: أن يكون أثبت الألف ضرورة، كما قال الراجز (رؤبة، 1980، ص 179):

إِذَا الْعَجُوزُ غَضِبَتْ فَطَلَّقِي وَلَا تَرْضَاهَا وَلَا تَمْلُقي"

والوجه الثاني هو التأويل حيث يقول (البطليوسي، 2003، ص 171) والثاني: أن يكون على لغة من يقول: راء، مقلوباً من رأى فجزم، فصار: لم ترأ.... ثم تخففت الهمزة، فقلّما ألفاً لانفتاح ما قبلها، كما يقال في قوله: قرأ: قرا، وراء: لغة مشهورة.

أقول: ابن السّيد يبدأ في توجيه إثبات الألف في (لم ترى) بحمل الشاهد على الضرورة، ويذكر القياس في البيت. والشاعر هنا غير مضطر؛ لأن حذف الألف لا يكسر الوزن الشعري. وإنما جزم المعتل بحذف حرف العلة، وعُدَّ إثباته في الجزم ضرورة؛ لأن الجزم ذهاب الحركة، وإذا ذهبت الحركة؛ فلا فائدة لثبوت حرفها وهو هنا الألف، وهذا بخلاف نصب المعتل؛ فإن الحركة فيه موجودة إلا أنها تغيرت من ضمة إلى فتحة، فلو حذفت الألف، بقيت الحركة التي هي الفتحة بلا حرف (الصبان، 1997: 151/1).

هذا وجعل الضرورة في هذا الشاهد إثبات حرف العلة في موضع الجزم -كما ذهب ابن السّيد- أولى مما ذهب إليه ابن عصفور (1980، ص 46) الذي جعل الضرورة فيه إجراء المعتل مجرى الصحيح؛ لأن حمل الضرورة على ذلك يؤدي إلى ضرورة أخرى.

وبيان ذلك: أن الجازم ليس له -إذ ذاك- ما يحذفه إلا الحركة المقدرة في الألف، وإذا حذفها؛ وجب أن يرجع حرف العلة إلى أصله؛ لأن انقلاب الياء ألفاً إنما كان لتحركها وانفتاح ما قبلها، وإذا لم ترجع ارتكبت ضرورة أخرى. وقد ذكر ابن عصفور وجهاً يُخرج البيت عن حدّ الضرورة، وهو أن الألف في (ترى) بدل من ياء المخاطبة والأصل (تري) وعليه فعلامة جزم الفعل حذف النون؛ لأنه إذا ذاك فعل من الأفعال الخمسة (ابن عصفور، 1980، ص 47). هذا وقد ذكر ابن السّيد نظيراً للضرورة في الشاهد، فذكر شاهداً آخر للاستئناس لهذه الضرورة، جاء فيه إثبات حرف العلة في موضع الجزم ضرورة وهو قول رؤبة:

ولا ترضّاها ولا تملق

والقياس: ولا ترضّها، بحذف الألف للجزم. وابن عصفور (1980، ص 46، 47) يرجح أن تكون (لا) في (لا ترضّاها) نافية والواو واو حال، ومثلها قولهم: قمت وأصك عينه، فيكون المعنى: فطلقها غير مُترضى لها، ويكون قوله: (ولا تملق) جملة نهي معطوفة على جملة الأمر التي هي (طلق).

وإنما قاس ابن السّيد الضرورة في (لم ترى) على الضرورة في (ترضّاها)؛ لبيان أن الضرورة تشجع على الضرورة، وأن النظائر يُستأنس بها في إثبات ما خرج عن القياس. ولم يحكم ابن السّيد على الضرورة بقلة أو شذوذ، على نحو ما نجده عند العيني (2010: 285/1) ولعل السر في ذلك أن ذلك مسموع في الشعر كثيراً، ولا يمكن وصف الكثرة بقلة أو شذوذ. ومنه قول قيس بن زهير:

أَلَمْ يَأْتِيكَ وَالْأَنْبَاءُ تَنْهِي

بِمَا لَأَقَتْ لُبُونُ بَنِي زَيْدٍ

وقد خرّجه ابن السّيد (2003، ص 204) على أن الشاعر أجرى (يأتيك) مجرى الفعل الصحيح، فحذف الضمة للجزم؛ لأنه إذا اضطر في غير جزم حركها بالضم. وهذا يعني أنه يحمل البيت على الضرورة، ويقيس ذلك على تحريك الياء بالضم في غير جزم ضرورة، والشاعر هنا متمكن من الجزم بالحذف، بلا ضرورة فيقول: (ألم يأتك) بحذف الياء فيصير منقوصاً، وهو جائز وإن كان قبيحاً في باب الزحاف.

وقد حمل غيره البيت على إشباع الكسرة، فتولدت الياء. ومنه كذلك قوله الرّثاء بن العلاء (الحموي، 1993: 11/158):

هَجَوْتُ رَبَّانَ ثُمَّ جِئْتُ مُعْتَذِرًا
مِنْ هَجَوِ رَبَّانَ لَمْ تَهْجُو وَلَمْ تَدَعِ

فأثبت الياء في (يأتيك) والواو في (تهجو) ضرورة.

وبعد أن خرّج ابن السّيد بيت عبد يغوث اليماني على الضرورة، عاد فذكر وجهاً آخر يحمل الشاهد عليه غير الضرورة، وهو: أن يكون على لغة من يقول: راء، مقلوباً من رأى فجزم، فصار لم تَرَأَ، ثم خُففت الهمزة بنقل حركتها إلى الراء، فقلبت ألفاً لانفتاح ما قبلها، فصارت (ترا) كما يقال في قوله: قرأ، وراء: لغة مشهورة. وتوجيه البيت بحمله على هذه اللغة هو توجيه ابن جني في سر صناعة الإعراب (2000: 90/1)، وعليه اقتصر ابن هشام (1998، ص 366)، وابن جني، (2000: 90/1) ولم يذكر الضرورة.

فإن قيل: ما الفرق بين حمل البيت على الضرورة وحمله على هذه اللغة؟ قيل: الألف على هذا اللغة بدل من الهمزة التي هي عين الفعل، واللام محذوفة للجزم، وعلى القول الأول هي لام الكلمة، والعينُ التي هي الهمزة محذوفة (ابن منظور، 1414: 75/5).

والناظر في صنيع ابن السّيد يدرك أن حمل الشاهد على الضرورة عنده أولى من حمله على أنه لغة؛ إذ بدأ بتخريج البيت عليها.

والذي يبدو لي أن أولى ما يحمل عليه البيت هو أن حركة الراء (الفتحة) أُشبعَت فتولدت الألف، وابن السّيد لم يذكر هذا، وعليه فإن الأصل (تر)، فأشبع الفتحة فتولدت الألف، وكذا (يأتيك) أُشبعَت الكسرة فتولدت الياء، ذكره ابن جني (1994: 69/1)، ويؤيد هذا أنه معروف في لغة العرب، وعليه جاءت قراءة قرآنية في قوله تعالى ﴿إِنَّهُ مَن يَتَّقِ وَيَصْبِرْ﴾ [يوسف: 90]، (القيسي، 1974: 18/2)، قرئ بإثبات الياء ساكنة في (يتقي) وعليه فقد جزم بحذف الضمة المقدرة على الياء، أو أشبع الكسرة فتولدت الياء (ابن يعيش، 1422: 29/2). فإن قيل: هل يجوز أن يُحمل ما سبق على غير الضرورة الشعرية على تقدير من يرى جزم المعتل بحذف الحركة، وجعل حرف العلة على حاله وعدم حذفه؟ (ابن جني، 2000: 275/2) قيل: في هذا بُعد؛ لأن الألف ساكنة لا تقبل الحركة. فإن قيل: هل يجوز القياس على إثبات حرف العلة في الجزم لمجيئه في فصيح الكلام المنشور وتقويته بما جاء في الشعر، لاسيما أن الشعر لا ينكسر مع زوال الضرورة، كما في قوله:

ولا ترضاها ولا تملق

إذ الشاعر متمكن من الجزم بالحذف، فيقول: "ولا ترضاها" فيكون الشعر مخبوءاً، فكأنه أثبت الألف غير مضطر، ومثله قول قيس

بن زهير:

ألم يأتيك والأنباء تنهي

لجواز حذف الباء فيصير منقوصاً، وهو جائز وإن كان قبيحاً في باب الزحاف؟ قيل: لا يجوز القياس على ما ورد في الشعر؛ لأن الأبيات تحتل إشباع الحركات، ولا يثبت بمحتمل قاعدة (الشاطبي، 1428: 238-239).

الإخبار بمعرفة عن نكرة

الأصل عند اجتماع المعرفة والنكرة أن يُبدأ بالمعرفة؛ لأن المبتدأ محكوم عليه والحكم على المجهول لا يفيد، وكذا الأمر عند دخول النواسخ على الجملة الاسمية (سيبويه، 1988: 48-49، وابن يعيش، 1422: 38/4)، إلا أنه قد جاء خلاف ذلك في الشعر، قال حسان بن ثابت (السيرافي، 1974: 38-39؛ وابن منظور، 1414: 94/6):

كَأَنَّ سَبِيئَةً مِنْ بَيْتِ رَأْسٍ
يَكُونُ مِزَاجُهَا عَسَلٌ وَمَاءٌ

بنصب (مزاجها) ورفع (عسل وماء) وقد اتبع ابن السّيد في توجيه البيت طريقتين: أولهما: حمله على الضرورة، فقال (البطلوسي، 2003، ص 47، 48): "وفي قوله: يكون مزاجها عسل وماء أربعة أقوال:

قيل: هو على وجه الضرورة، وعلى ذلك أنشده سيبويه". والضرورة هنا للشاعر عنها مندوحة؛ فنصب (مزاجها) غير ممتنع، ثم أوضح ابن السّيد وجه جواز الضرورة، فقال (البطلوسي، 2003، ص 7): "وقيل: إنما جاز ذلك؛ لأن العسل والماء نوعان، والأنواع تشبه النكرات، وقولك: أكلت العسل، وأكلت عسلاً، وشربت الماء، وشربت ماءً سواء؛ لأنه قد علم أنك لم تأكل جميع نوع العسل، ولم تشرب جميع نوع الماء. وإنما كان كذلك؛ لأن الأنواع والأجناس ليس لأجزائهما أسماء تخصّها من حيث هي أجزاء، وإنما يعبر عن كل جزء من الجنس باسم الجنس، وعن كل جزء من النوع باسم النوع، يقال لكل جزء من الماء: ماء، ولكل جزء من العسل: عسل".

وهذا التوجيه الذي ذكره ابن السّيد هو توجيه ابن السراج (1996: 67/1)، وقريب منه ما أوضحه ابن جني (1994: 279/1) والسيرافي (1974: 39/1) من أن الذي جَوَزَ الضرورة هو أن (عسل وماء) يُراد بهما الجنس، ونكرة الجنس تفيد مفاد معرفته، ف(العسل) و(الماء) وما أشبههما من الأجناس تؤدي نكرته مؤدى معرفته في المعنى، تقول: فلان يأكل خبزاً ويشرب ماء، فكأنه قال: يأكل الخبز ويشرب الماء، أي: يأكل من هذا الجنس ويشرب منه. وعليه فقوله:

يكون مزاجها عسل وماء

في معنى: يكون مزاجها العسل والماء.

أما سيبويه (1988: 48/1) فقد أوضح أن الذي حملهم على ارتكاب هذه الضرورة أمران:

الأول: أنّ (يكون) فعلٌ بمنزلة (ضَرَبَ)، ويقصد بهذا: أنّ (كان) ليست فعلاً حقيقياً، وإنما هي أفعال عبارة تشبه الأفعال الحقيقية التي ترفع وتنصب نحو (ضَرَبَ) ويجوز جعل مفعول الأفعال الحقيقية معرفة وفاعلها نكرة، فكذا هنا.

الثاني: أنك إذا جعلت النكرة اسماً ل(كان) والمعرفة خبراً لها، علم أن المعرفة هي صاحبة الصفة. وهو يقصد بهذا أمن اللبس، من جهة أن المبتدأ نفس الخبر في المعنى. وقد تبع ابن يعيش (1422: 340-341) سيبويه في هذا. ويرى المبرد (المبرد، 1994: 92-91/4) وابن السراج (1996: 67/1) أن الذي حملهم على ارتكاب الضرورة علمهم أن الاسم والخبر يرجعان إلى شيء واحد، وزاد ابن السراج علة أخرى لتجوز الضرورة، وهي أن الضمير في (مزاجها) يعود على نكرة (سبيئة) أو (سلافة) أو (خبينة) فهو مثل الاسم (عسل) في التنكير، ووافقه في ذلك ابن يعيش (1422: 340-341) واحتجّ بأن ضمير النكرة لا يفيد المخاطب أكثر مما يفيد ظاهرها، وعليه فحكمه حكم النكرة.

الطريق الثاني في توجيه البيت:

بعد أن حمل ابن السّيد البيت على الضرورة سلك طريقاً آخر في توجيه البيت، وهو طريق التأويل فجَوَزَ فيه أمرين:

أولهما: أن المراد (مزاجاً لها) فأراد بالإضافة الانفصال فأخبر فيه بنكرة عن نكرة، وقد نسب ذلك البغدادي (1989: 283/9) إلى ابن خلف اللحي (ت570هـ).

الثاني: أن (مزاجها) منصوب على الظرفية الساذة مسدّ الخبر، لا على الخبر نفسه، كأنه قال: يكون مستقرّاً في مزاجها. والمقصود بالظرفية على هذا الظرفية المجازية. وعليه فقد سدّت (مزاجها) الظرفية مسدّ خبر (يكون) كأنه قال: يكون مستقرّاً في مزاجها أو مكانها، وهي متعلقة بمحذوف خبر (يكون) ويجوز على القول بالظرفية أيضاً أن تكون (يكون) تامة وليست ناقصة (البغدادي، 1989: 283/9-284).

والناظر في صنيع ابن السّيد، يدرك ما يأتي:

أولاً: أن مفهوم الضرورة عنده هو: ما وقع في الشعر مخالفاً للقياس مما لم يرد نظيره في النثر، سواء أكان للشاعر عنه مندوحة أم لا، فهو موافق لما ذهب إليه الجمهور في مفهوم الضرورة، وبيان ذلك أن الشاعر ليس مضطراً لنصب (مزاجها) لتمكنه من أن يقول: "مزاجها" بالرفع. فيكون اسم (يكون) مضمراً فيها، و(مزاجها) مبتدأ وخبره (عسل) والجملة في محل نصب خبر (يكون) (ابن مالك، 1990: 356/1).

ثانياً: تصدير ابن السّيد تخريجات البيت بالضرورة يُوحى بأن أقوى الأوجه التي يُحمل البيت عليها عنده هو الضرورة، وهذا يعني أن حمل البيت على الضرورة أقوى عنده من تأويله ليستقيم مع القاعدة. ثالثاً: أن حمل المخالفة على الضرورة عند ابن السّيد، يتبعه بيانٌ لوجه حُسنها وعلّة جوازها، فقد ذكر الضرورة وبعد ذلك ذكر وجه جوازها.

رابعاً: أن ابن السّيد في بيان وجه جواز الضرورة، ركّز حديثه على المعنى، وليس على الصنعة النحوية، فأوضح أن العسل والماء نوعان، والأنواع تشبه النكرات، وأن قولك: أكلت العسل، وأكلت عسلاً، وشربت الماء، وشربت ماءً سواء في المعنى؛ لأنه قد علم أنك لم تأكل جميع أنواع العسل، ولم تشرب جميع أنواع الماء.

ولم يذكر غير هذا من الأوجه التي تتعلق بالصنعة النحوية من مثل ما ذكره سيبويه من أنّ (يكون) فعلٌ غير حقيقي بل فعل عبارة. ولا ما ذكره ابن السراج من أن في (مزاجها) ضميراً يعود على نكرة (سبيئة) أو (سلافة) أو (خبينة) وضمير النكرة نكرة لا يفيد تعريفاً.

والذي يبدو لي أنه إذا تردد توجيه البيت بين الضرورة والتأويل، فالضرورة أولى؛ لأن لها ما يحسنها ويُجوزها. هذا ولم يصف ابن السّيد الضرورة هنا بالقبح أو الشذوذ لأمرين:

أولهما: أنه يجوز الإخبار في بابي (كان) و(إن) بمعرفة عن نكرة اختياراً بلا ضرورة، وهذا مذهب جماعة من النحويين منهم: ابن مالك (1990: 337/1)، وابن عقيل (1980: 63/1).

ثانيهما: أنه قد جاءت شواهد كثيرة على ذلك، ولا يمكن وصفها بالضرورة أو تأويلها جميعاً، ومن ذلك قراءة قرآنية جاء فيها اسم (كان) نكرة وخبرها معرفة وهي قوله تعالى: "وما كان صلاتهم عند البيت إلا مكاء وتصدية" [الأنفال: 35] (ابن مجاهد، 1400، ص 305، 306) بنصب (صلاتهم) ورفع (مكاء وتصدية). وقول أبي قيس بن الأسلت الأنصاري (الأسلت، دت، ص 91):

أَلَا مَنْ مُبْلَغُ حَسَنَ عَيَّ أَسِحْرُ كَانَ طَبَّكَ أَمْ جُنُونُ

وقول الفرزدق (السيوطي، 1966: 874/2):

أَسْكُرَانُ كَانَ ابْنُ الْمَرْأَةِ إِذْ هَجَا تَمِيمًا بِجَوْفِ الشَّامِ أَمْ مُتَسَاكِرُ

وغير ذلك كثير. ولا يستقيم ردُّ هذا، أو تأويله، أو وصفه بقبح أو شذوذ.

الفصل بين الموصول وجملة الصلة بالنداء

الأصل أن الموصول والصلة كجزأي اسم واحد؛ لذا يُمنع الفصل بينهما بأجنبي، فلا يُتَّبَعُ الموصول، ولا يُخْبَرُ عنه، ولا يُسْتَتَنَى منه قبل تمام صلته أو تقدير تمامها (ابن عقيل، 1980: 176/1). وقد جاء الفصل بينهما في الشعر، قال الفرزدق (1987: 329/2):

تَعَالَ فَإِنْ عَاهَدْتَنِي لَا تَخُونَنِي نَكُنْ مِثْلَ مَنْ يَا ذَنْبُ يَصْطَلِحَانِ

ففصل بين الاسم الموصول (مَنْ) وجملة الصلة (يَصْطَلِحَانِ) بالنداء (يا ذنب). وقد عرض ابن السَّيِّد لذلك فقال (البطليوسي، 2003، ص 199): "قوله: لا تخونني: جملة في موضع نصب على الحال، أي: إن عاهدتني غير خائن، وأراد: مثل مَنْ يصطحبان يا ذنب، ففرَّق بين الصلة والموصول ضرورة".

وأقول: حمل ابن السَّيِّد الفصل بين الموصول وصلته في (مَنْ يا ذنبُ يَصْطَلِحَانِ) على الضرورة الشعرية، والضرورة هنا ليس للشاعر عنها مندوحة، ولم يعلل للضرورة، ولم يذكر ما حملهم على ارتكابها، وإنما حُكِمَ على الفصل هنا بالضرورة؛ لأن الموصول وصلته كالمركب المزجي، لا يجوز الفصل بين جزأيه (أبو حيان، 1419: 164/3)، فإن قيل: جَوَزَ النحويون الفصل بين الموصول وصلته بما ليس أجنبياً مثل القسم. قيل: القسم ليس أجنبياً عن جملة الصلة؛ لأن فيه توكيداً للصلة (أبو حيان، 1419: 165/3) ولهذا جاز الفصل، بخلاف بيت الفرزدق.

وكذا مما يجوز الفصل به -ولا يُعَدُّ أجنبياً- النداء الذي يليه مخاطبٌ يعقل كقول الشاعر (ابن مالك، 1990: 232/1):

وَأَنْتَ الَّذِي يَا سَعْدَ بُؤْتُ بِمَشْهَدٍ كَرِيمٍ وَأَثَوَابٍ الْمَكَارِمِ وَالْحَمْدِ

أما بيت الفرزدق فإن الفصل حاصل به (يا ذنب) وهو لا يعقل (ابن مالك، 1990: 232/1). ولم يذكر ابن السَّيِّد ما دعاهم إلى ارتكاب هذه الضرورة.

والذي يبدو لي أن ما دعاهم إلى ذلك هو أنهم جَوَزُوا الفصل بالمنادى الذي يعقل، فَحُمِلَ هذا عليه، فلما كان الفصل بينهما معروفاً لا يُنْكَرُ حُمِلَ ما نحن بصددده عليه؛ طرداً للباب على وتيرة واحدة (ابن يعيش، 1422: 416/2). هذا وقد حكم ابن السَّيِّد على الشاهد بالضرورة على أَنَّ (مَنْ) موصولة، فإن جعلناها نكرة موصوفة، وجملة (يَصْطَلِحَانِ) في موضع الصفة، كان الفصل بينهما أسهل (ابن يعيش، 1422: 416/2).

هذا والنحويون يستشهدون بالبيت من جهة أخرى، وهي حمل (مَنْ) على الاثنين بدليل قوله (يَصْطَلِحَانِ) على نحو ما نجده عند سيبويه (1988: 416/2)، والمبرد (1994: 259/2)، وابن السراج (1996: 396/2) وغيرهم.

مجيء التمييز معرفة:

مذهب جمهور البصريين أن التمييز لا يكون إلا نكرة؛ لأن الغرض منه رفع الإبهام، وقد حصل بالنكرة، فلو عُرف لوقع التمييز ضائعاً (السيوطي، 1415: 344/2). وذهب الكوفيون (الأشموني، 1998: 170/1) إلى جواز تعريف التمييز، ومما استدلوا به قول رشيد بن شهاب اليشكري (العيني، 2010: 470/1):

رَأَيْتُكَ لَمَّا أَنْ عَرَفْتُ وَجُوهَنَا صَدَدَتْ النَّفْسُ يَا قَيْسُ عَنْ عَمْرٍو

وقد ذكر ابن السَّيِّد الشاهد في حديثه عن منع ما جَوَّزَ المازني من تقديم التمييز على عامله المتصرف، ووسم ما ورد من ذلك بالضرورة، وقاس ذلك على الضرورة الشعرية في تعريف التمييز في بيت رشيد اليشكري، فكلاهما عنده ضرورة.

قال (البطليوسي، 2003، ص 167): "وكما أنّ لا نرى هذا البيت حجةً، في جواز تعريف التمييز، إنما هو عندنا وعندك جرى مجرى الضرورة، وكذلك هذا البيت الآخر، وإلا فمن أين فرقت بينهما، وكل واحد منهما مما انفرد به الشعر؟!". وأقول: ابن السّيد يحكم على تعريف التمييز في البيت بالضرورة، وأن هذا مما انفرد به الشعر، ولا تُبنى عليه قاعدة، والضرورة هنا لا مندوحة للشاعر عنها. ولم يوضح سبب ارتكابهم الضرورة، وقد اكتفى في ردّ الاستشهاد بالبيت بوصفه بالضرورة، ولم يفعل كما فعل بعض النحاة (الصبان، 1997: 265/1) الذين سلّكوا طريق التأويل إما على زيادة (أل) وإما على أن (النفس) مفعول به لـ (صددت) والتمييز محذوف، والتقدير: صدّدت النفس وطبّت نفساً يا قيس عن عمرو، وعلى هذا لا يكون في البيت شاهد، ولكن في هذا التأويل من التكلفة والتحمل ما لا يخفى. وكذا لم يذهب إلى أن البيت مصنوع كما نسب ذلك العيني (2010: 470/1)، إلى التوزي (الزركلي، 2002: 283/6). وهذا ينبئك عن أن الضرورة وحدها كافية في ردّ مذهب المخالفين عند ابن السّيد.

والذي يبدو لي أن ابن السّيد محقّ في حمل الشاهد على الضرورة الشعرية؛ لأن في التأويل من التكلفة والتحمل ما فيه، كما أن رمي البيت بأنه مصنوع لا يُساعد عليه؛ فقد نسبته كثير من النحاة إلى رشيد بن شهاب، ولا دليل يدفع هذه النسبة. يقول العيني (2010: 470/1) راداً على من زعم أن البيت مصنوع: "قلتُ: هذا ليس بصحيح، فإن قائله هو: رشيد بن شهاب الإشكري، وهو من قصيدة من الطويل".

ومما يكشف عن صحة ما ذهب إليه ابن السّيد من حمل البيت على الضرورة وأنه لا يقاس عليه: أن التمييز واحد في معنى الجمع، فإذا قلت: عندي عشرون درهماً، فالمعنى: عندي عشرون من الدراهم، فدخله الاشتراك بهذا المعنى، فكان حقه التنكير. هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن التمييز يُشبه الحال، وذلك أنّ كل واحد منهما يُذكر للبيان والإيضاح ورفع الغموض والإبهام.

وبيان ذلك: أنّك إذا قلت: عندي عشرون، احتمل أنواعاً من المعدودات، فإذا قلت: ريالاً؛ فقد أزلت الإبهام، ورفعت الغموض، كما أنّك إذا قلت: جاء زيدٌ، احتمل أن يكون على صفاتٍ، فلما قلت: راكباً؛ فقد أوضحت الغموض، وأزلت الإبهام، فلما اشتركا في الإيضاح والبيان، اشتركا في لفظ التنكير (ابن يعيش، 1422: 36/2).

تقديم التمييز على عامله المتصرف

إذا كان العامل في التمييز فعلاً متصرفاً نحو: تصبّب زيدٌ عرقاً، فمذهب سيبويه وأكثر البصريين (سيبويه، 1988: 205/1، وابن يعيش، 1422: 42/2) منع تقديم التمييز على عامله. وجوّز التقديم المازني (ابن السراج، 1996: 223/1، وابن يعيش، 1422: 42/2، والمبرد، 1994: 36/3، وابن مالك، 1990: 389-390/2) في شرح التسهيل، وجماعة من الكوفيين (الأنباري، 2002: 682/2). ومما استدّل به لهذا قول الشاعر (السعدي، 2008 ص 290، والشنقيطي، 1981: 36/4):

أَتَهْجُرُ لَيْلَى بِالْفِرَاقِ حَبِيبَتَهَا
وَمَا كَانَ نَفْسًا بِالْفِرَاقِ تَطِيبُ

حيث تقدم التمييز (نفساً) على عامله المتصرف (تطيب).

وقد ذهب ابن السّيد في هذه المسألة مذهب سيبويه وأكثر البصريين، ونسب الجواز للمازني وساق استشهاده بالبيت، ورّدّه بحمله على الضرورة الشعرية، فقال (البطليوسي، 2003، ص 167): "ولا حجة فيه عند أصحابه؛ لوجهين: أحدهما: أن هذا لم يسمع إلا في الشعر، وما انفرد به الشعر ليس بأصل يقاس عليه، إنما يُوجّه إلى الضرورة، ويجب أن يقال له: إذا كنت تجعل هذا البيت حجة، فاجعل قول الآخر حجة على جواز تعريف التمييز. وهو:

رَأَيْتُكَ لَمَّا أَنْ رَأَيْتَ جِلَادَتَا
رَضِيتَ وَطَبْتَ النَّفْسَ يَا بُكْرُ عَنْ عَمْرُو

وكما أنا لا نرى هذا البيت حجةً، في جواز تعريف التمييز، إنما هو عندنا وعندك جرى مجرى الضرورة، وكذلك هذا البيت الآخر..... فمن أين فرقت بينهما، وكل واحد منهما مما انفرد به الشعر؟! «
فابن السَّيِّد يحمل الشاهد على الضرورة الشعرية، ويبين أن هذا مما انفرد به الشعر ولا يقاس عليه؛ لأنه موضع ضرورة. ثم يقيس الضرورة في هذا البيت بضرورة أخرى وهي تعريف التمييز في الضرورة الشعرية في قول رشيد بن شهاب السابق ذكره:

وطبَّتْ النَّفْسَ يا بُكْرُ عَنْ عَمْرُو

فكما حُكِّم على تعريف التمييز هنا بالضرورة الشعرية عند الجميع، فكذا يُحْكَم على تقديم التمييز في الشاهد بالضرورة الشعرية؛ إذ لا فرق بينهما.

وبعد أن حمل ابن السَّيِّد البيت على الضرورة ذكر وجهًا آخر يُرد به استشهاد المجيزين، وهو أن الرواية: وما كان نفسي بالفراق تطيبُ

وعليه، فلا شاهد فيها للمجيزين.

والناظر في صنيع ابن السَّيِّد يدرك ما يأتي:

أولاً: أن مذهب ابن السَّيِّد في الضرورة أنها خاصة بالشعر ولا تجوز في النثر.

ثانياً: أن حَمَلَ الشاهد على الضرورة الشعرية أقوى عنده من رَدِّه برواية أخرى؛ إذ بدأ حديثه في ردِّ احتجاج المجيزين بالبيت بحمله على الضرورة الشعرية، ولعل السر في ذلك: أن الرواية الأخرى لا تقدر في صحة الرواية الأولى، ولا تُرد رواية برواية.

ثالثاً: أن مذهبه في القياس على ما انفرد به الشعر، أنه ضرورة شعرية لا يقاس عليها.

رابعاً: أن ابن السَّيِّد قاس الضرورة في البيت بضرورة شعرية في شاهد آخر، وهي تعريف التمييز في قول رشيد بن شهاب:

وطبَّتْ النَّفْسَ يا بُكْرُ عَنْ عَمْرُو

فكما حُمِل هذا على الضرورة، فليُحْمَل قول المخبل عليها. ولم أرَ أحداً غيره من النحويين-الذين وقفوا عليهم- سلك هذا المسلك.

والذي يبدو لي أن القياس هنا لا يجوز لأمرين:

أولهما: أن المانع من جواز تقديم التمييز هو المعنى، وبيان ذلك: أن التمييز هنا فاعل في المعنى؛ لأن معنى: طاب زيدٌ نفساً: طابت نفس زيد، فالتمييز في الأصل مرفوع على الفاعلية، فلو تقدم لوقع في موقع لا يقع فيه الفاعل؛ لأنَّ الفاعل إذا تقدَّم، خرج عن أن يكون فاعلاً، وكذلك لا يجوز أن يكون في تقدير فاعلٍ نُقِل عنه الفعل؛ إذ كان هذا موضعاً لا يقع الفاعل فيه (الأنباري، 2002: 684/2).

هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن الأصل في أنواع التمييز أن تكون موصوفات بما انتصبت به، وعليه فالأصل في: طاب زيدٌ نفساً: طابت نفسٌ لزيد، وإنما حُوِّل ونصبت على التمييز؛ ليحدث الإبهام أولاً، فتتوق النفس وتتشوق إلى معرفة ما أُبهِم عليها، فإذا فسرت بعد إبهام؛ تكون قد ذكرته مرتين إجمالاً وتفصيلاً، وتقديم التمييز يخلُّ بهذا المعنى، وعليه فلما تضمن تقديم التمييز إبطال الغرض منه؛ لم يجز (الرضي، دت: 72/2). وكل ذلك غير حاصل في مجيء التمييز معرفة.

ثانيتها: أن شواهد تقديم التمييز على عامله المتصرف كثيرة بخلاف تعريف التمييز.
خامساً: أن ابن السَّيد لم يحكم على الضرورة في البيت بالقلة والشذوذ على نحو ما نجده عند الأنباري (الأنباري، 2002: 684/2) وابن يعش (1422: 43/2)، فقد حملا الشاهد على القلة والشذوذ، ولعل ابن السَّيد لم يفعل؛ لأن تقديم التمييز على العامل المتصرف ورد في شواهد كثيرة، ولا يمكن وصفها جميعاً بالقلة أو الشذوذ. ومن ذلك قول رجل من طي (العيني، 2010: 241/3):

أنفساً تطيبُ بنيل المنى وداعي المنون ينادي جهاراً
وقول الشاعر (السيوطي، 1966: 861/2):
ضيعت حزمي في إبعادي الأملأ وما ارعويت وشيئاً رأسي اشتعلاً
وقول ربعة بن مكرم (العيني، 2010: 229/3):
رددت بمثل السيد نهـد مقلص كميش إذا عطفاه ماء تحلباً
وقول الشاعر (ابن هشام، 1996، ص 602):
إذا المرء عيئاً قرَّ بالعيش مثرياً ولم يُعن بالإحسان كان مُدَمِّماً

ولا يستقيم مع هذه الكثرة الوصف بالقلة أو الشذوذ.

سادساً: أن ابن السَّيد لم يؤول البيت كما فعل كثير من النحويين، بل اكتفى بحمله على الضرورة، وذكر رواية أخرى له، ولعل السر في ذلك أن تأويل البيت على غير تقديم التمييز ضعيفٌ متمحلٌّ، فالأنباري (2002: 684/2) يؤول البيت على أن (نفساً) ليست منصوبة على التمييز، بل منصوبة بفعل مضمر، والتقدير أعني نفساً. ويؤوله ابن خروف (1419، ص 1003) على أن (نفساً) خبر (كان) من إحدى جهتين: الأولى: أن يذكر النفس على معنى الزوج والإنسان. الثانية: أن يكون الكلام على حذف مضاف وإقامة المضاف إليه مقامه، والتقدير: وما كان الحبيب ذا نفسٍ طيبة بالفراق. وفي هذا من الضعف والتكلف ما فيه.

عطف المرفوع على المنصوب:

الأصل أن يُعطف المرفوع على مثله، إلا أنه قد جاء في الشعر ما يخالف ذلك، ومنه قول الفرزدق (1987: 87/2):

وَعَضَّ زَمَانِيَا ابْنَ مَرْوَانَ لَمْ يَدْعُ مِّنَ الْمَالِ إِلَّا مُسَحَّتًا أَوْ مَجْلَفً

وقد عرض ابن السَّيد لهذا البيت وذكر له ثلاث روايات كلها تُخرج على الضرورة الشعرية، فقال (البطليوسي، 2003، ص 144): "في هذا البيت ثلاث رواياتٍ، كلها اضطرارٌ: أحدها: فتح الياء والدال من يدع: ونصب مسحت. والثانية: فتح الياء من يدع: وكسر الدال، ورفع مسحت. والثالثة: ضم الياء، وفتح الدال، ورفع مسحت. فأما الرواية الأولى - التي ذكرها أبو القاسم، وهي المشهورة -: ففيها أربعة أقوال:

أحدها: أن يكون (مجلفٌ) مرفوعاً بفعل مضمر، دل عليه (لم يدع) كأنه قال: أو بقي مجلف.
الثاني: - قول الفراء: إن (مجلفٌ) مبتدأ مرفوع، وخبره محذوف، كأنه قال: أو مجلف كذلك.
الثالث: حكاه هشام عن الكسائي، أنه قال: تعطفه على الضمير في مسحت.

الرابع: وجدته في بعض كلام أبي على الفارسي، أنه معطوف على العض: قال: وهو مصدر جاء على صيغة المفعول، كما قال جل وعز: ﴿وَمَرَقْنَا لَهُمْ كُلَّ مُمَرِّقٍ﴾ كأنه قال: وعض زمان، أو تجليف. وأما على رواية من كسر الدال من يدع. ورفع المسحت فإنه جعله من قولهم: ودع في بيته، فهو وادع إذا بقي، ورفع المسحت به، وفي الكلام حذف؛ كأنه قال: من أجله أو من

سببه. ومن روى بفتح الدال، وضم الباء - على صيغة ما لم يسم فاعله - رفع المسحت: أيضًا، إلا أنه مفعول لما لم يسم فاعله، وكان يجب أن يقول: لم يودع، ولكنه حذف الواو، كما حذف من يدع".

وأقول: ذكر ابن السَّيِّد ثلاث روايات للبيت وكلها تُخَرِّج على الضرورة: الأولى:

وَعَضُ زَمَانٍ يَا ابْنَ مَرْوَانَ لَمْ يَدْعُ
مِنْ الْمَالِ إِلَّا مُسْحَتًا أَوْ مَجْلَفُ

وهي الرواية المشهورة للبيت، ذكرها أبو زيد القرشي (القرشي، د.ت، ص 699) في جمهرة أشعار العرب، ولم ينص ابن السَّيِّد على وجه الضرورة فيه، لوضوحه، وهو أنه عطف المرفوع (مجلَّف) على المنصوب (مُسْحَتًا). وقد ذكر ابن السَّيِّد عدة تخريجات لهذه الضرورة على النحو التالي:

التخريج الأول: أن (مجلَّف) فاعل لفعل مضمر كأنه قال: أو بقي مجلَّف. وهذا تخريج ابن جني (ابن جني، 1994: 365/2) ولم ينسبه إليه ابن السَّيِّد، واختاره الأنباري (الأنباري، 2002: 154/1)، وجعله أبو حيان (1014: 214/6) أفضل التخريجات، والذي حَسَّن هذا التخريج أن (لم يدع) يدل على الفعل المحذوف.

التخريج الثاني: أن (مجلَّف) مبتدأ وخبره محذوف كأنه قال: أو مجلَّف كذلك. نسبه ابن السَّيِّد إلى الفراء (ابن يعيش، 1422: 485/5)، ونسبه إليه كذلك علي بن حَمَزَةَ البَصْرِيُّ (البغدادي، 1989: 148/5) ولم أفع عليه في معاني القرآن، ومما يحسِّن هذا التخريج أن حذف الخبر معهود، فلا يُنكر إذا دلَّ عليه دليل. ومثل هذا قول الفرزدق (1987: 254/1):

غَدَاةٌ أَحَلَّتْ لَابْنَ أَصْرَمَ طَعْنَةً
حُصَيْنٍ عَيْطَاتِ السَّدَائِفِ وَالْخَمْرِ

أي: والخمر كذلك. وعلى هذا التخريج يكون قد عطف جملة اسمية على فعلية.

التخريج الثالث: أن (مجلَّف) معطوف على الضمير في (مُسْحَتًا) نسبه ابن السَّيِّد إلى الكسائي، ووجهه أن المشتقات تتحمل ضميرًا (الفارسي، 1996، ص 37)، والضمير المضمر هنا نائب فاعل، و(مجلَّف) معطوف عليه. وذكر ابن منظور (ابن منظور، 1414: 41/2) أن مذهب الكسائي رفع (مجلَّف) على الاستئناف والتقدير: أو هُوَ مُجْلَفٌ؛ فهو خبر لمبتدأ محذوف.

وبناء على كل ما تقدم من تخريجات فإن معنى (لم يدع) لم يترك. أي لَمْ يَتْرُكْ مِنَ الْمَالِ إِلَّا شَيْئًا مُسْتَأْصَلًا هَالِكًا. التخريج الرابع: أنه معطوف على العض، وهو مصدر جاء على صيغة المفعول، كما قال جل وعز: ﴿وَمَرْقَنَاهُمْ كُلَّ مَرْقٍ﴾ كأنه قال: وعَضُ زَمَانٍ، أو تجليف، أو وعَضُ زَمَانٍ وتجليفه لم يدع من المال إلا مسحتًا. نسبه ابن السَّيِّد إلى الفارسي.

هذا وللضرورة في هذه الرواية تخريج لم يذكره ابن السَّيِّد وهو: أن (مجلَّف) مرفوع على المعنى، كَأَنَّهُ قَالَ: لم يبق من المال إِلَّا مسحتٌ؛ لأن معنى (لم يبق) و(لم يدع) واحد، فنصب (مسحتًا) بـ (يدع) بِمَعْنَى (ترك) وحمل (مجلَّف) بالرفع على المعنى كأنه قال: ولم يبق من المال إِلَّا مسحتٌ أو مجلَّف. وهو ما يسى بالرفع على التوهم، ذكره ابن يعيش (1422: 105/1) في توجيه قول الفرزدق:

غَدَاةٌ أَحَلَّتْ لَابْنَ أَصْرَمَ طَعْنَةً
حُصَيْنٍ عَيْطَاتِ السَّدَائِفِ وَالْخَمْرِ

فرفع (الخمر) على توهم رفع (عَيْطَاتِ) لَأَنَّهُ إِذَا أَحَلَّتْهَا الطَّعْنَةُ، فَقَدْ حَلَّتْ هِيَ.

وقد نسبه ابن البغدادي (1989: 146/5) إلى الخليل، وليس في الكتاب. وقال: فإن قلت: هل يجوز أن تكون (أو) للإضراب بمعنى (بل) ولا ضرورة في البيت؟ قلت: لا يجوز؛ لأنه لا يُناسب المعنى، وَإِنَّمَا يُنَاسِبُهُ لَوْ كَانَ مَسْحَتًا بَعْدَ (أو). وعليه قَبِي هُنَا لعطف جملة على مُفْرَدٍ وَمَعْنَاهَا أَحَدُ الشَّيْئَتَيْنِ (البغدادي، 1989: 147/5).

الرواية الثانية:

وَعَضُ زَمَانٍ يَا ابْنَ مَرْوَانَ لَمْ يَدْعُ
مِنْ الْمَالِ إِلَّا مُسْحَتًا أَوْ مَجْلَفُ

حملها ابن السَّيد على الضرورة، ولم يبين سبب الضرورة، إلا أنه ذكر لها توجيهاً وهو: جعلُ (يَدْعُ) من قولهم: ودع في بيته، فهو وادع إذا بقي، ورفع (مسحتُ) به، وفي الكلام حذف: كأنه قال: من أجله أو من سببه. وأقول: الذي ذكر هذه الرواية هو الفراء (د.ت: 182/2) ولم ينسب ابن السَّيد التوجيه الذي ذكره، وهو توجيه ابن جني (1994: 365/2).

والذي يبدو لي أن حمل البيت على هذا يخرج عن الضرورة، وليس كما ذهب ابن السَّيد من أن الرواية محمولة على الاضطراب، وعليه فإن في معنى (يَدْعُ) أقوالاً لم يُشير إليها ابن السَّيد، منها أن (يَدْعُ) من (الاتداع) فمعنى (لَمْ يَدْعُ) لَمْ يَتَدَعُ، كقولك: قد استراح وودع، وهو وادع من تعبته. أي: مستريح، وحكى ابن جني (1990: 101/1) عن معاوية قوله: "خير المجالس ما سافر فيه البصرُ واتدع فيه البدن".

وعلى هذا فـ (مسحتُ) مرفوع بفعله، و (مجلَّفٌ) معطوف عليه، أو أن المعنى: لم يدعُ، أي: لم يتدع ولم يثبت، والجملة بعد (زمان) في موضع جر: لأنها صفة له والعائد منها إليه محذوف؛ للعلم بموضعه وتقديره: لم يدع فيه أو لأجله من المال إلا مسحتُ أو مجلفٌ، وعليه فـ (مسحتُ) مرفوع بفعله و (مجلَّفٌ) بالرفع معطوف عليه.

وَقِيلَ: مَعْنَى قَوْلِهِ (لَمْ يَدْعُ) لَمْ يَقَرَّ، وَلَمْ يَسْتَقِرَّ (ابن منظور، 1414: 382/8) وذكر البغدادي جواز أن يكون (يدعُ) من الدعة والسكون يُقال: رجل وادع إذا كان ساكناً، فيكون على هذا (مسحتُ) فاعل لـ (يَدْعُ). وكيف تصرف الحال فالرواية على هذا لا ضرورة فيها، ولا وجه لحملها على الاضطراب كما ذهب ابن السَّيد. يقول ابن جني (1990: 101/1): وهذا أمر ظاهر ليس فيه من الاعتذار والاعتلال ما في الرواية الأخرى" وفي موضع آخر يقول (ابن جني، 1994: 365/2): "وهذا ما لا نظر فيه لوضوحه"، ويقول البغدادي (1989: 150/5): "وعندي أن هذه أحسن الروايات وأصحها".

فإن قيل: لم رفع (مسحتُ) مع كونه استثناء مفرغاً في موقع المفعول به؟ قيل: لأنه في المعنى واقع موقع الفاعل؛ لأن لم يدع في معنى لم يبق أو لم يثبت ونحو ذلك مما سبق. هذا وقد ذكر البغدادي (1989: 148/5-149) تخريجاً آخر للرواية غير ما سبق وهو: أن حروف الاستثناء تجيء بمعنى قليل من كثير، وعليه فـ (إِلَّا) معلقة بـ (أن يكون) فأضمرها ونواها ورفع (مسحتُ) على هذا المعنى، أراد: إلا أن يكون مسحتُ أو مجلفٌ فرفعه بـ (يكون) مضمرة و (إِلَّا) تدل على تعلقها بـ (أن يكون) كقولك: ما أتاني أحدٌ إلا زيدٌ وإلَّا أن يكون زيد.

والذي يبدو لي أن هذا تأويل بعيد، ظاهر التكلف والتمحل، فلا حاجة إليه لاسيما أن فيما قبله غنية عنه.
الرواية الثالثة:

وَعَضُ زَمَانٍ يَا ابْنَ مَرْوَانَ لَمْ يَدْعُ
مِنْ الْمَالِ إِلَّا مُسَحَّتٌ أَوْ مَجْلَفٌ

وقد خذجها ابن السَّيد على أن (يَدْعُ) فعلٌ مبني للمجهول و (مسحتُ) مفعول لما لم يسم فاعله، وكان يجب أن يقول: لم يودع، ولكنه حذف الواو، كما حذف من يدع.

وأقول: ذكر ابن السَّيد سبب الضرورة في الرواية وهو حذف الواو من (يَدْعُ) وقد ذكر هذا ابن جني (1994: 365/2)، وعليه فالقياس (يودع)، كقول الله تعالى: ﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ﴾ (البغدادي، 1989: 150/5)، ومثله يُوضع، والحديد يُوقع، أي: يُطرق، من قولهم: وقعت الحديد، أي: طرقها. إلا أن هذا الحرف كثر استعماله شاذاً، فحذفت واوه تخفيفاً، فقيل: لم يدعُ، أي: لم يترك، و (مسحتُ) مرفوع به نائب فاعل، و (مجلَّفٌ) معطوف عليه.

وللبيت رواية رابعة لم يذكرها ابن السَّيد وهي:

وَعَضُ زَمَانٍ يَا ابْنَ مَرْوَانَ مَا بِهِ
مِنْ الْمَالِ إِلَّا مُسَحَّتٌ أَوْ مَجْلَفٌ

حكاها الفراء (د.ت: 182/2) وقال: "ليس هذا بشيء".

ومهما يكن من أمر، فإن هذا البيت من الأبيات المشكلة، يقول ابن قتيبة (1423: 1/89-90): "فرغ آخر البيت ضرورة، وأتعب أهل الإعراب في طلب العلة، فقالوا وأكثروا، ولم يأتوا فيه بشيء يرضي. ومن ذا يخفى عليه من أهل النظر أن كل ما أتوا به من العلل احتيال وتمويه؟! وقد سأل بعضهم الفرزدق عن رفعه إياه فشمته وقال: علي أن أقول وعليكم أن تحتجوا!".

وحكى الفراء (د.ت: 182/2-183) أن الفرزدق مرَّ بعبد الله بن أبي إسحاق الحضرمي النحوي فأنشده هذا البيت، فقال عبد الله للفرزدق: علام رفعت؟ فقال له الفرزدق: على ما يسوؤك. وقال الزمخشري (1998: 72/3): "هذا بيت لا تزال الركب تصطك في تسوية إعرابه".

تقدم المعطوف على المعطوف عليه

الأصل أن يتقدم المتبوع على التابع، فيتقدم المعطوف عليه على المعطوف، وقد جاء في الشعر ما يخالف ذلك، ذكر ذلك ابن السَّيِّد فقال (البطليوسي، 2003، ص 103):

"أنشد أبو القاسم - رحمه الله تعالى في هذا الباب (الأنصاري، 1970، ص 190):

أَلَا يَا نَخْلَةً مِنْ ذَاتِ عِزٍّ قِي عَلَيْنِكَ وَرَحْمَةُ اللَّهِ السَّلَامُ

.....قوله: (عليك ورحمة الله السلام) مذهب أبي الحسن الأخفش، أنه أراد: عليك السلام ورحمة الله، فقدم المعطوف

ضرورة، ونظيره قول ذي الرمة (1982، ص 1071، 1702):

كَأَنَّا عَلَى أَوْلَادٍ أَحَقَبَ لَاحَهَا وَرَمَيْ السَّقَى أَنْفَاسَهَا بِسَهَامٍ

جَنُوبٌ دَوَّتْ عَنْهَا التَّنَاهِي وَأَنْزَلَتْ بِهَا يَوْمَ دَبَّابِ السَّيْبِ صَيَامٍ

تقديره: لاحها جنوب ورمي السقى. وإنما قال الأخفش هذا؛ لأن السلام عنده فاعل مرفوع بالاستقرار المضمر في (عليك)، ولا يلزم هذا سيبويه على مذهبه، لأن (السلام) عنده مرفوع بالابتداء، و(عليك) خبر مقدم، و(رحمة الله) معطوف على الضمير المرفوع، الذي في (عليك)، فلا موضع لـ (على) على رأي الأخفش، ولها موضع على قول سيبويه".

وأقول: أوضح ابن السَّيِّد أن تقدم المعطوف على المعطوف عليه في بيت الأحوص محمولٌ على الضرورة الشعرية على مذهب الأخفش؛ لأن (السلام) فاعل مرفوع بالاستقرار الذي في (عليك) وليس كذلك عند سيبويه؛ لأن (السلام) عنده مبتدأ، خبره (عليك) تقدّم عليه و(رحمة الله) معطوف على الضمير المرفوع في (عليك).

والضرورة في البيت هي تقدم المعطوف (ورحمة الله) على المعطوف عليه (السلام) وليس للشاعر عنها مندوحة، وابن السَّيِّد لم يصرح بهذه الضرورة وإنما ذكر ما يترتب عليها عند الأخفش وسيبويه بناءً على مذهبهما في إعراب نحو (عليك السلام).

هذا وتقدّم المعطوف على المعطوف عليه جائزٌ على مذهب الكوفيين (السيوطي، 1415: 3/227، 228) ولم يذكر ابن السَّيِّد ما دعاهم لارتكاب هذه الضرورة، ولكن السبب في ذلك أنهم جَوَّزُوا تقدّم المعطوف بشروط، وقد تحققت هنا، وهذا ما حسن الضرورة على مذهبه، وهذه الشروط هي (ناظر الجيش، 2007: 7/3512):

ألا يؤدي التقديم إلى وقوع حرف العطف صدرًا فلا تقول: وعمرو زيد قائمان. وألا يؤدي التقديم إلى مباشرة حرف العطف عاملاً غير متصرف فلا تقول: إنَّ وعمراً زيدا قائمان. وألا يكون المعطوف مخفوضاً فلا تقول: مررت وعمرو يزيد. وأن

يكون العطف بالواو خاصة؛ لأنها أُمُّ الباب. وجَوَّزه بعضهم مع (ثم) و(أو) و(الفاء). وتقديم المعطوف ليس خاصاً بضرورة الشعر عند الكوفيين، فقد نسب إليهم ناطلُ الجيش (2007: 3512/7) جواز ذلك في الشعر وفي الاختيار. فإنْ فُقِدَ شرطُ من هذه الشروط لم يجز في الاختيار عند الكوفيين، ولا في ضرورة الشعر عند البصريين (السيوطي، 1415: 228/3).

هذا وقد ذكر ابنُ السّيد نظيراً للضرورة في بيت الأُحوص، وهو قول ذي الرمة:

كَأَنَّا عَلَى أَوْلَادِ أَحْقَبَ لَاحَها وَرَمَى السَّفَى أَنْفَاسُها بِسَها
جَنُوبٌ دَوَّتْ عَها التَّنَها وَأَنزَلَتْ هَها يَومَ دَبَّابِ السَّيِّبِ صَها

والتقدير: لاحها جنوب ورمي السفى. ولم يحكم ابن السّيد على الضرورة هنا بقلة أو شذوذ؛ لأنها جائزة في الشعر عند النحويين؛ لتحقق شروط جوازها، هذا إلى جانب كثرة ما جاء من ذلك في الشعر، ومنه غير ما سبق قول يزيد بن الحكم (الأشموني، 1998: 137/2):

جَمَعَتْ وَفَحْشًا غَيبَةً وَنَمِيمَةً ثَلَاثُ خَصَالٍ لَسَتْ عَها بِمُرْعَوِي

والتقدير: جمعت غيبة وفحشاً ونميمة. وغير ذلك كثير (السيوطي، 1415: 227/3-228) ولذا فلا وجه لوصف الضرورة هنا بالقيح على نحو ما فعل السيرافي (السيرافي، 2008: 331/1). وفي البيت شواهد أخرى لم يُشر إليها ابن السّيد (السيوطي، 1415: 241/2، و189/3).

تنوين المنادى النكرة المقصودة والمفرد العلم

إذا كان المنادى نكرة مقصودة أو مفرداً علماً؛ فإنه يُبنى على ما يرفع به (ابن السراج، 1996: 31/1؛ والشاطبي، 1428: 282/5)، وسُمع مخالفة ذلك، ومما جاء منه في الشعر شاهدان ذكرهما ابنُ السّيد، أولهما قول: كُثِيرَ عِزَّة (كُثِيرَ عِزَّة، 1971، ص 453):

لَيْتَ التَّحِيَّةَ كَانَتْ لِي فَأَشْكُرُها مَكَانَ يَا جَمَلًا: حُبَيْتَ يَ رَجُلُ

والآخر قول الأُحوص (1970، ص 189):

سَلَامٌ اللهُ يَا مَطَرٌ عَلَها وَلَيْسَ عَلَها يَا مَطَرُ السَّلَامُ

يقول ابن السّيد في بيت كُثِير (البطليوسي، 2003، ص 33): "وقوله: يا جملاً، كان الوجه رفع الجمل، وترك التنوين، وبناءه على الضم، لإقبالها عليه بالنداء، كما ارتفع الرجل بالإقبال عليه، ولكنه اضطرّ فنونه ورده إلى أصله، وهذا اختيار أبي عمرو بن العلاء. وقد روى: يا جمل ... بالرفع وتنوينه للضرورة، وتركه على رفعه اختيار الخليل وسيبويه" ويقول في بيت الأُحوص (البطليوسي، 2003، ص 107): "ونون مطر: ضرورة".

وأقول: يحكم ابن السّيد على تنوين المنادى النكرة المقصودة والمفرد العلم في البيتين بالضرورة، والضرورة هنا للشاعر عنها مندوحة؛ لتمكنه من أن يقول: (جمل، مطر)، وقد ذكر وجه الضرورة في بيت كُثِير -وكلامه فيه ينطبق على بيت الأُحوص- فأوضح أن حَقَّ البناء على الضم؛ لكنه اضطرّ فَنَوَّنَه منصوباً؛ لأن أصل المنادى أن يكون منصوباً؛ إذ هو في تقدير: أدعو رجلاً، وهذا اختيار عيسى بن عمر (سيبويه، 1988: 202/2) وأبي عمرو ابن العلاء (المبرد، 1994: 213/4).

وللضرورة هنا وجه آخر لم يُشر إليه ابن السّيد، وهو القياس على صرف الاسم المبني، فإنهم إذا صرفوه رَدُّوه إلى أصله؛ فَجَرَّوه بالكسرة، ولأنه يضارع النكرة بالتنوين، والتنوين يعاقب الإضافة، فيجرونه على أصله لذلك (ابن الشجري، 1992: 253/1). وذكر سيبويه (1988: 203/2). والمبرد (1994: 214/4) أنه نَوَّنَ وطال، فنصب على حد قولهم: يا ضارباً رجلاً،

فما بعد المنادى هنا من تمام الاسم الَّذِي قبله، فصار التَّنوين كحرف في وسط الاسم، فلم يكن إِلَّا النصب بِمَا دخل الاسم من التَّنوين والتمام.

وقد ذكر ابن السَّيِّد الرواية الأخرى في بيت كُثِر عِزَّة (يا رجلًا) بالتَّنوين والرفع، ونسب اختيار ذلك إلى الخليل وسيبويه (1988: 202/2-203) ولم يذكر ابن السَّيِّد وجه الضرورة، ووجهها أنه قاسه على المرفوع الذي لا ينصرف في غير النداء، فلما نَوَّنَه اضطرَّ أن ترك على لفظه، ولم يغير الرفع (سيبويه، 1988: 202/2؛ والمبرد، 1994: 213/4). وكلا الوجهين جائز؛ لأنَّ له وجهًا من القياس والسماع، وقد تقدم القياس، أما السماع، فقد أنكره سيبويه وهو موجود لا سبيل إلى إنكاره، فمن المرفوع قول قتيلة بنت النضر بن الحارث، حين قتل النبي ﷺ أباهَا (الشاطبي، 1428: 281/5).

أحمدٌ والضَّئُ ضِئٌّ نجيبَةٌ
وقول لبيد بن ربيعة (ابن ربيعة، 1984، ص 192):
قدموا إذ قيل: قيسٌ قَدِمُوا
أراد: يا قيسُ. ومن النصب قول جرير (1440، ص 650):
أعبدًا حلًّا في شعبي غريبًا
وقول المهلهل (1995، ص 59):

ضربتُ صدرها إليَّ وقالتُ
وقال الآخر (الشاطبي، 1428: 546/3، و282/5):

يا سيدًا ما أنت من سيد موطأ
فالنصب مسموع عن العرب، وعليه فقول سيبويه (1988: 203/2): "ولم نسمع عربيًا يقوله" لا يساعد عليه.

هذا ولم يُشر ابن السَّيِّد في حديثه إلى نوع التَّنوين في الضرورة، والذي يبدو أنه يجوز أن يكون تنوين التمكن؛ لأنَّ المبني هنا له حظ من الإعراب، ويجوز أن يكون تنوين الضرورة؛ لأنَّ الموضوع موضع ضرورة (الجرجاني، 2000: 222/2). هذا ولم يحكم ابن السَّيِّد على الضرورة هنا بالشذوذ كما فعل ابن الشجري (1992: 254/1) وغيره؛ لأنَّ لها وجهًا من القياس تُحمل عليه، وهي مسموعة عن العرب في شواهد كثيرة. هذا وقد جاء الأصل والضرورة في البيتين محلَّ الاستشهاد (يا رجلًا) (يا مطرًا) ولم يشر ابن السَّيِّد لهذا.

الترخيم في غير النداء

يرخم الاسم في النداء بحذف آخره مثل: يا (سَعَا) فَيَمُنْ دَعَا (سعاد) وإنما جاز ذلك في ترخيم المنادى؛ لأنه قد تغير بالنداء، والترخيم تغيير والتغيير يأنس بالتغيير، كما أن المقصود في النداء هو ما ينادى له، فقصد بحذف آخر المنادى سرعة الفراغ من المنادى للإفضاء إلى المقصود (ابن عصفور، د.ت: 215/2). وقد جاء الترخيم في غير النداء في الشعر ومن ذلك قول جرير (جرير، 1440، ص 221):

أَلَا أَضَحَّتْ جِبَالُكُمْ رَمَامَا
وَأَضَحَّتْ مِنْكَ شَاسِعَةٌ أَمَامَا

فرخم (أماما) في غير النداء، وقد عرض ابن السَّيِّد لذلك فقال (البطليوسي، 2003، ص 129): "وأنشد أبو القاسم في

باب ما رخمت الشعراء، في غير النداء اضطرارًا:

أَلَا أَضَحَّتْ جِبَالُكُمْ رَمَامَا
وَأَضَحَّتْ مِنْكَ شَاسِعَةٌ أَمَامَا

....هكذا أنشده سيبويه شاهداً على جواز الترخيم في ضرورة الشعر على لغة من يقول: يا حار بكسر الراء. وزعم أبو

العباس محمد بن يزيد، أنه قرأ على عمارة بن عقيل بن بلال بن جرير:

وَمَا عَهْدُ كَعْبِدِكَ يَا أَمَامًا

وهذا لا ضرورة فيه".

وأقول: ذكر ابن السّيد أن ترخيم (أماما) في غير النداء ضرورة شعرية على لغة من ينتظر، ونسب ذلك لسيبويه، ثم ذكر رواية المبرد وهي لا ضرورة فيها. ولم يذكر ابن السّيد سبب ارتكابهم للضرورة وإنما جاز ذلك؛ لأنّ للتخيم في غير النداء ثلاثة شروط، وهي: أن يكون في ضرورة الكلام، وأن يصلح للنداء، وأن يكون زائداً عن ثلاثة أحرف، وقد اجتمعت في قول جرير، ولذلك جاز في الضرورة الشعرية (الأشموني، 1998: 77-78).

وقول ابن السّيد: "على لغة من يقول: يا حار بكسر الراء" يعني أن الترخيم في بيت جرير جائز على لغة من ينتظر، وهو مذهب سيبويه (1988: 271/2). ولم يصف ابن السّيد الضرورة هنا بالقبح أو الشذوذ أو القلة؛ لورد ذلك في الشعر كثيراً، كما أن لها وجهاً في القياس. ومن ذلك قول ابن حبناء (سبويه، 1988: 272/2):

إِنَّ ابْنَ حَارِثٍ إِنْ أَشْتَقَّ لِرُؤْيَيْهِ أَوْ أَمْتَدَّحُهُ فَإِنَّ النَّاسَ قَدْ عِلِمُوا

فرخم (حارث) والأصل (حارثة) على لغة من ينتظر، والشواهد في ذلك كثيرة، يقول الأنباري (2002: 1/291): "والشواهد عليه أشهر من أن تذكر، وأظهر من أن تنكر" ولا يستقيم مع هذه الكثرة وسمه بالقبح أو الشذوذ أو القلة، ومن جهة القياس، فإنه مقيس على ترخيم المنادى، فهو وإن كان في غير النداء فإنه مشبه به.

ولم يرتض المبرد (السيرافي، 1974: 14/2؛ والشاطبي، 1428: 460/5) تخريج بيت جرير على الترخيم في غير النداء وزعم أن الرواية:

وَمَا عَهْدِي كَعْبِدِكَ يَا أَمَامًا

والمبرد هنا لا يردُّ رواية برواية، وإنما يتهم سيبويه في روايته. وسبويه أوثق من أن يُتهم فيما يرويه عن العرب (الشاطبي، 1428: 460/5). وزعم المبرد أن الشاعر إذا اضطرَّ إلى أن يرخم في غير النداء؛ رخم على لغة التمام كمن يقول: يا حارُّ بضم الراء؛ لأنه يجعل الكلمة كأنها غير مرخمة، ويجري عليها ما يجري على الأسماء التي ليست بمرخمة، فأصحاب هذه اللغة يجعلون الاسم بمنزلة ما لم يحذف منه شيء، فهم لا يريدون المحذوف، ويجعلون الإعراب على الحرف الأخير بعد الحذف (ابن الشجري، 1992: 190/1) كقول امرئ القيس (2004، ص 142):

لَنِعْمَ الْفَقَى تَعَشُّوْا إِلَى ضَوْءِ نَارِهِ طَرِيفُ بَنٍ مَالٍ لَيْلَةَ الْجُوعِ وَالْخَصَرِ

فرخم (مالك) وأجرى الإعراب على اللام. والذي يبدو لي أن سيبويه لا تُرد روايته، وهذا لا يمنع أن يكون للبيت رواية أخرى، لكن تبقى رواية سيبويه لا يعترها شك ويحتج بها في موضعها.

وإذا كان ابن السّيد قد أوضح أن بيت جرير يُروى بروايتين إحداها تُحمل على الضرورة والأخرى لا ضرورة فيها، فإنه لم يوضح جواز ردِّ إحداها بالأخرى، والذي أميل إليه جواز الاحتجاج بكل منهما في موضعه، ولا ترد إحداها بالأخرى.

والقاعدة الأصولية أن الرواية لا تقدر في رواية أخرى في الأحكام إذا جاء الاختلاف من جهة العرب. لكن يبقى القياس حاكماً بصحة ما ذهب إليه سيبويه؛ لأن حذف بعض الاسم مع بقاء دليل على المحذوف أحقُّ بالجواز من حذفه من غير إبقاء دليل. ألا ترى أطراد نحو: قاضي، وقلة نحو: يدٍ ودمٍ (الشاطبي، 1428: 461/5).

هذا وليبت جرير تأويل يخرج من الضرورة لم يُشر إليه ابن السّيد، وهو أنه وقف على (أماما) بالهاء ثم أبدل منها ألّفاً، وعليه فلا شاهد في البيت (ابن خروف، 1419، ص 774). وابن السّيد يحمل البيت على الضرورة ولا يلجأ لتأويله؛ لأنه ظاهر التكلف، وإن صح في بيت جرير فكيف نصنع مع غيره من شواهد تترى جاء فيها ترخيم الاسم في غير النداء.

النتائج:

توصل البحث إلى جملة من النتائج أهمها:

- أن مذهب ابن السّيد في الضرورة أنها ما وقع في الشعر مخالفاً للقياس مما لم يرد نظيره في النثر، سواء أكان للشاعر عنه مندوحة أم لا، فمذهبه موافق لمذهب الجمهور.
- قد يذكر ابن السّيد نماذج للضرورة استثناساً وزيادة إيضاح، فإذا ذكر موضع ضرورة في شاهد قوّاهما بذكر نماذج لها في غيره من الشواهد؛ لبيان أن الضرورة تشجع على الضرورة، وأن النظائر يُستأنس بها في إثبات ما خرج عن القياس.
- في توجيه الضرورة وبيان وجه جوازها عند ابن السّيد كانت الصنعة النحوية أكثر حضوراً من المعنى.
- مذهب ابن السّيد أن الضرورة الشعرية لا تردُّ برواية أخرى للشاهد الشعري؛ لأن الرواية لا تردُّ بالرواية.
- الضرورة عند ابن السّيد -على الرغم من جوازها- لا يُقاس عليها ولا تُبنى عليها قاعدة، وغاية الأمر أن يبحث في سبب ارتكابها ووجه حسنها في موضعها. وقد ذكر في ذلك قاعدة أصولية وهي أن ما انفرد به الشعر ليس بأصل يقاس عليه.
- قد يردُّ ابن السّيد مذهب من يخالفه بقياس الضرورة فيه على ضرورة أخرى، فقد ردَّ مذهب من يجوز تقديم التمييز على عامله المتصرف بأنه إذا كان يجعل شاهد ذلك حجة في جوازه؛ فليجعل شاهد تعريف التمييز شاهداً على جوازه، وهو لا يقول به، والمخلص من هذا حمل الشاهدين على الضرورة الشعرية.
- قد يكون للبيت تأويلات تخرجه عن حدِّ الضرورة ذكرها النحاة، لكن ابن السّيد يكتفي بحمل البيت على الضرورة من دون ذكر تأويلاته. ولعل هذا الصنيع دليل على أن الضرورة عنده في هذا الموضع أقوى من تأويل البيت؛ لما فيه من التكلف والتمحل. وقد يذكر الضرورة ثم يؤول البيت بما يخرج من حدّها، وقد يؤول البيت أولاً، ثم يجوز حمله على الضرورة.
- قد يذكر ابن السّيد القياس في البيت قبل ذكر الضرورة؛ ليتضح وجه الضرورة فيه عند ذكرها، وقد يعلل للضرورة ويذكر سبب ارتكابها ووجه حسنها وما يسوغها، وما يترتب عليها. وقد يحمل الشاهد على الضرورة من دون أن يذكر القياس فيه، ولا ما دعاهم إلى ارتكابها، وهذا قليل.
- لم يصف ابن السّيد ضرورة بقيق أو شذوذ مثل بعض النحاة، ولعل السر في ذلك أن جلّ ما ذكره من ضرورات له وجه من الصنعة النحوية، وله شواهد من المسموع تؤيده وتقويه، ولا يستقيم وصف ما هذا حاله بشذوذ أو قبح.
- لم ينسب ابن السّيد توجهات البيت وحمله على الضرورة إلا فيما ندر، ومنه ما نسبته لسيبويه من الترخيم في غير النداء ضرورة، وما نسبته للفراء من حذف نون المثني ضرورة.
- قد يذكر ابن السّيد للشاهد أكثر من رواية، ويخرج الروايات جميعها على الضرورة الشعرية.
- تعددت ألفاظ ابن السّيد في التعبير عن الضرورة من نحو قوله: ... ضرورة، ... وجه الضرورة، ... واضطر، ... وللضرورة، ... موضع اضطرار، ... واضطرازا، ... وفي ضرورة الشعر، ... وجرى مجرى الضرورة، ... وإنما يوجه إلى الضرورة، ... وانفرد به الشعر، ... ولم يُسمع إلا في الشعر، وغير ذلك من الألفاظ والتعبيرات.
- قد يجيء القياس والضرورة في شاهد واحد، ولا يشير ابن السّيد إلى هذا.
- عبر القدماء عن الضرورة بالاحتياج على نحو ما ذكر الفراء.

- الضرورة الشعرية من الموضوعات البينية التي تجاذبتها علوم عدة منها النحو، والصرف، والنقد، والبلاغة، وعلم اللغة الصوتي، وعلم اللغة النفسي وغير ذلك.
- أظهر البحث تطوراً في آراء بعض النحاة على نحو ما نجده عند ابن مالك.

المراجع

- الأخفش، س. ب. م. (1444). معاني القرآن (هدى محمود، تحقيق؛ ط.1)، مكتبة الخانجي.
- الأسلت، ق. (د.ت). ديوان قيس الأسلت، دار التراث.
- الأشموني، ع. ب. م. (1998). شرح الأشموني (ط.1). دار الكتب العلمية.
- امرؤ القيس. (2004). ديوان امرؤ القيس، دار المعرفة.
- الأنباري، أ. أ. (2002). الإنصاف (جودة مبروك، تحقيق؛ ط.1)، مكتبة الخانجي.
- الأنصاري، أ. (1970). شعر الأصوص الأنصاري (عادل سليمان، تحقيق)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن أبي ربيعة، أ. (1995). ديوانه (أنطوان محسن القوال، تحقيق)، دار الجيل.
- أبو حيان. (1419). التذييل والتكميل (حسن هنداي وآخرين، تحقيق)، دار كنوز أشبيليا.
- البطليوسي، أ. أ. (2003). الحل في شرح أبيات الجمل (يحيى مراد، تحقيق؛ ط.1)، دار الكتب العلمية.
- البغدادي. (1989). خزنة الأدب (عبد السلام هارون، تحقيق؛ ط.1)، مكتبة الخانجي.
- تأبط شرا. (1984). ديوانه وأخباره (علي ذو الفقار شاكر، تحقيق؛ ط.1)، دار الغرب الإسلامي.
- جيرير. (1440). ديوان جيرير (نعمان محمد، تحقيق؛ ط.3)، دار المعارف.
- الجغيمان م. ب. ع. ب. م. (2024). التأزير بين النظام النحوي والنسج الشعري في شعر ابن مشرف الأحسائي. مجلة الآداب، 12 (4)، 234-215. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i4.2213>
- ابن جني، أ. أ. ع. (1990). الخصائص (محمد علي النجار، تحقيق؛ ط.4)، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ابن جني، أ. أ. ع. (2000). سر صناعة الإعراب (دار الكتب العلمية، تحقيق؛ ط.1)، دار الكتب العلمية.
- ابن جني، أ. أ. ع. (1994). المحتسب (علي النجدي وآخرين، تحقيق؛ ط.1)، وزارة الأوقاف.
- الجرجاني، أ. (1966). الوساطة بين المتنبي وخصومه (محمد أبو الفضل، تحقيق؛ ط.1)، دار إحياء التراث.
- الجرجاني، أ. خ. (2000). التصريح، دار الكتب العلمية.
- الجوهري، أ. أ. إ. (1407). الصحاح (أحمد عبد الغفور، تحقيق؛ ط.4)، دار العلم للملايين.
- حماسة، م. (1996). لغة الشعر دراسة في الضرورة الشعرية (ط.1). دار الشروق.
- الحموي، ش. أ. (1993). معجم الأدباء (إحسان عباس، تحقيق؛ ط.1)، دار الغرب الإسلامي.
- ابن خروف، ع. (1419). شرح جمل الزجاجة من الأول حتى نهاية باب المخاطبة (سلوى عرب، تحقيق)، جامعة أ. القري.
- ابن ربيعة، ل. (1984). ديوان لبيد بن ربيعة (إحسان عباس، تحقيق؛ ط.2)، وزارة الإعلام.
- ذو الرمة. (1982). ديوانه (عبد القدوس أبو صالح، تحقيق؛ ط.1)، مؤسسة الإيمان.
- الرضي، م. (د.ت). شرح الرضي لكافية ابن الحاجب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- رؤبة، أ. أ. (1980). ديوان رؤبة (وليم بن الورد، تحقيق؛ ط.2)، دار الآفاق الجديدة.



- الزركلي، خ. أ. (2002). *الأعلام* (ط. 15). دار العلم للملايين.
- الزمخشري، م. (1998). *الكشاف* (عادل أحمد عبد الموجود وآخرين، تحقيق)، مكتبة العبيكان.
- السعدي، أ. (2008). *ديوانه* (ط. 1). دار صادر للطباعة والنشر.
- سيبويه، ع. ب. ع. (1988). *الكتاب* (عبد السلام هارون، تحقيق؛ ط. 3)، مكتبة الخانجي.
- ابن السراج، أ. ب. م. (1996). *الأصول* (عبد الحسين الفتلي، تحقيق؛ ط. 3)، مؤسسة الرسالة.
- السيرافي، أ. س. (2008). *شرح كتاب سيبويه* (أحمد حسن مهدي، وعلي سيد علي، تحقيق؛ ط. 1)، دار الكتب العلمية.
- السيرافي، ي. أ. (1974). *شرح أبيات سيبويه* (محمد الريح، تحقيق؛ ط. 1)، مكتبة الكليات الأزهرية، دار الفكر.
- السيوطي، ع. أ. (1966). *شرح شواهد المغني* (أحمد ظافر، تحقيق)، منشورات مكتبة الحياة.
- السيوطي، ع. أ. (1415). *همع الهوامع* (أحمد شمس الدين، تحقيق؛ ط. 1)، دار الكتب العلمية.
- الشاطبي، أ. إ. (1428). *المقاصد الشافعية* (ط. 1). معهد البحوث العلمية.
- ابن الشجري، ع. (1992). *أمالي ابن الشجري* (محمود الطناحي، تحقيق؛ ط. 1)، مكتبة الخانجي.
- الشنقيطي، أ. ب. أ. (1981). *الدرر اللامع على جمع الجوامع* (عبد العال سالم مكرم، تحقيق؛ ط. 1)، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الصبيان، أ. أ. (1997). *حاشية الصبيان*، دار الكتب العلمية.
- العبد اللطيف، ع. (2024). الانتهاكات العروضية والقافية في شعر إيليا أبي ماضي: دراسة أسلوبية. *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 6(4)، 378-355. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2188>
- ابن عصفور، ع. ب. م. (د.ت). *شرح جمل الزجاجة* (صاحب أبو جناح، تحقيق؛ ط. 1)، دار الكتب العلمية.
- ابن عصفور، ع. ب. م. (1980). *ضرائر الشعر*، دار الأندلس للطباعة والنشر.
- ابن عقيل، ب. أ. (1980). *المساعد* (محمد كامل بركات، تحقيق)، دار الفكر.
- العيني، ب. أ. (2010). *المقاصد النحوية* (علي محمد فاخر وآخرين، تحقيق؛ ط. 1)، دار السلام.
- الفارسي، أ. ع. (1996). *الإيضاح العضدي* (حسن فريهود، تحقيق)، جامعة الرياض.
- الفارسي، أ. ع. (1988). *كتاب الشعر* (محمود الطناحي، تحقيق؛ ط. 1)، مكتبة الخانجي.
- ابن فارس، أ. أ. (1980). *زم الخطأ في الشعر* (رمضان عبد التواب، تحقيق)، مكتبة الخانجي.
- الفراء، أ. ز. (د.ت). *معاني القرآن* (أحمد يوسف النجاشي وآخرين، تحقيق)، الدار المصرية للتأليف.
- الفرزدق. (1987). *ديوان الفرزدق*، دار الكتب العلمية.
- الفتوخ، ع. أ. (1980). *الشدوذ والضرورة عند النحاة*، رسالة المعاهد العلمية، (16)، الصفحات.
- ابن قتيبة، أ. م. (1423). *الشعر والشعراء*، دار الحديث.
- القرشي، م. (د.ت). *جمهرة أشعار العرب* (علي محمد البجادي، تحقيق)، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
- القيرواني، أ. ر. (1972). *العمدة في صناعة الشعر* (محمد محي الدين، تحقيق؛ ط. 1)، دار الجبل.
- القيسي، م. (1974). *الكشف عن وجوه القراءات* (محيي الدين رمضان، تحقيق؛ ط. 1)، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.
- كثير عزة. (1971). *ديوانه* (إحسان عباس، تحقيق)، دار الثقافة.



- ابن مالك، ج. أ. (1990). *شرح التسهيل* (عبد الرحمن السيد، ومحمد بدوي المختون، تحقيق؛ ط. 1)، دار هجر.
- ابن ماجة. (د.ت). *سنن ابن ماجة* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق)، دار إحياء الكتب العربية.
- ابن مالك، ج. أ. (1420). *شرح الكافية الشافية* (عبد المنعم هريدي، تحقيق؛ ط. 1) دار المأمون للتراث.
- المبرد، م. ب. ي. (1994). *المقتضب* (محمد عبد الخالق عضيمة، تحقيق؛ ط. 1)، وزارة الأوقاف.
- ابن مجاهد، أ. (1400). *كتاب السبعة في القراءات* (شوقي ضيف، تحقيق؛ ط. 2)، دار المعارف.
- ابن منظور، م. ب. م. (1414). *لسان العرب* (جماعة من اللغويين، تحقيق؛ ط. 4)، دار صادر.
- ناظر الجيش، ي. (2007). *تمهيد القواعد* (علي فاخر وآخرين، تحقيق؛ ط. 1)، دار السلام.
- النحاس، أ. ج. (1421). *إعراب القرآن* (عبد المنعم خليل، تحقيق؛ ط. 1)، دار الكتب العلمية.
- ابن هشام، ج. أ. (1406). *تخليص الشواهد* (عباس مصطفی، تحقيق؛ ط. 1)، دار الكتاب العربي.
- ابن هشام، ج. أ. (1998). *مغني اللبيب*، دار الكتب العلمية.
- ابن يعيش، ي. ب. ع. (1422). *شرح المفصل* (إميل بديع يعقوب، تحقيق؛ ط. 1)، دار الكتب العلمية.
- أبو يعلى، أ. (1984). *مسند أبي يعلى* (حسين سليم، تحقيق؛ ط. 1)، دار المأمون للتراث.

Arabic References

- al-Akhfash, S. b. M. (1444). *ma'ānī al-Qur'ān* (Hudā Maḥmūd, taḥqīq ; 1st ed.), Maktabat al-Khānjī.
- Al'slt, Q. (N. D). *Dīwān Qays al'slt*, Dār al-Turāth.
- al-Ushmūnī, 'A. b. M. (1998). *sharḥ al-Ushmūnī* (1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Imru' al-Qays. (2004). *Dīwān Imrī' al-Qays*, Dār al-Ma'rifah.
- al-Anbārī, U. A. (2002). *al-Inṣāf* (Jawdah Mabruk, taḥqīq ; 1st ed.), Maktabat al-Khānjī.
- al-Anṣārī, A. (1970). *shī'r al-Aḥwas al-Anṣārī* ('Ādil Sulaymān, taḥqīq), al-Hay'ah al-Miṣriyah al-'Āmmah lil-Kitāb.
- Ibn Abī Rabī'ah, A. (1995). *dywānuh* (Anṭwān Muḥsin al-Qawwāl, taḥqīq), Dār al-Jil.
- Abū Ḥayyān. (1419). *al-Tadhīrīl wa-al-takmil* (Ḥasan Hindawī wa-ākharīn, taḥqīq), Dār Kunūz Ishbiliyā.
- al-Baṭalyawṣī, A. A. (2003). *al-Ḥulal fī sharḥ abyāt al-Jamal* (Yahyā Murād, taḥqīq ; 1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-Baghdādī. (1989). *Khizānat al-adab* ('Abd al-Salām Hārūn, taḥqīq ; 1st ed.), Maktabat al-Khānjī.
- Ta'abbāṭa Sharran. (1984). *dywānuh wa-akhbāruh* ('alā Dhū al-Fiqār Shākir, taḥqīq ; 1st ed.), Dār al-Gharb al-Islāmī.
- Jarīr. (1440). *Dīwān Jarīr* (Nu'mān Muḥammad, taḥqīq ; T. 3), Dār al-Ma'ārif.
- Al-Jughaiman, M. A. M. (2024). The Relationship Between Linguistic System and Poetic Fabric in Ibn Mushref Al-Ahsae's Poetry. *Journal of Arts*, 12(4), 215–234. <https://doi.org/10.35696/arts.v12i4.2213>
- Ibn Jinnī, U. A. 'A. (1990). *al-Khaṣā'is* (Muḥammad 'Alī al-Najjār, taḥqīq ; 4th ed.), al-Hay'ah al-Miṣriyah al-'Āmmah lil-Kitāb.
- Ibn Jinnī, U. A. 'A. (2000). *Sirr sin'at al-i'rāb* (Dār al-Kutub al-'Ilmiyah, taḥqīq ; 1st wd.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn Jinnī, U. A. 'A. (1994). *al-Muḥtasib* ('Alī al-Najdī wa-ākharīn, taḥqīq ; 1st ed.), Wizārat al-Awqāf.
- Ḥamāsah, M. (1996). *Lughat al-shī'r dirāsah fī al-ḍarūrah al-shī'rīyah* (1st ed.). Dār al-Shurūq.
- al-Ḥamawī, Sh. A. (1993). *Mu'jam al-Udabā'* (Iḥsān 'Abbās, taḥqīq ; 1st ed.), Dār al-Gharb al-Islāmī.



- Ibn Kharūf, 'A. (1419). *sharḥ Jamal al-Zajjājī min al-Awwal ḥattā nihāyat Bāb al-mukḥāṭabah* (Salwā 'Arab, taḥqīq), Jāmi'at U al-Qurā.
- Ibn Rabī'ah, L. (1984). *Dīwān Labīd ibn Rabī'ah* (Iḥsān 'Abbās, taḥqīq ; 2nd ed.), Wizārat al-l'ām.
- Dhū al-Rummaḥ. (1982). *dywānuḥ* ('Abd al-Quddūs Abū Šālīḥ, taḥqīq ; 1st ed.), Mu'assasat al-īmān.
- al-Raḍī, M. (N. D). *sharḥ al-Raḍī Ikāfyh Ibn al-Ḥājib*, Jāmi'at al-Imām Muḥammad ibn Sa'ūd al-Islāmīyah.
- Ru'bah, A. A. (1980). *Dīwān Ru'bah* (Wilyam ibn al-Ward, taḥqīq; 2nd ed.), Dār al-Āfāq al-Jadīdah.
- al-Zirikli, Kh. A. (2002). *al-A'lam* (15th ed). Dār al-'Ilm lil-Malāyin.
- al-Zamakhsharī, M. (1998). *al-Kashshāf* ('Ādil Aḥmad 'Abd al-Mawjūd wa-ākharīn, taḥqīq), Maktabat al-'Ubaykān.
- al-Sa'dī, A. (2008). *dywānuḥ* (1st ed.). Dār Šādīr lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr.
- Sībawayḥ, 'A. b. 'A. (1988). *al-Kitāb* ('Abd al-Salām Hārūn, taḥqīq ; 3rd ed.), Maktabat al-Khānjī.
- Ibn al-Sarrāj, U. b. M. (1996). *al-uṣūl* ('Abd al-Ḥusayn al-Fatīr, taḥqīq ; 3rd ed.), Mu'assasat al-Risālah.
- al-Sirāfī, U. S. (2008). *sharḥ Kitāb Sībawayḥ* (Aḥmad Ḥasan Mahdalī, wa-'Alī Sayyid 'Alī, taḥqīq ; 1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-Sirāfī, Y. A. (1974). *sharḥ abyāt Sībawayḥ* (Muḥammad al-rīḥ, taḥqīq ; 1st ed.), Maktabat al-Kulliyāt al-Azharīyah, Dār al-Fikr.
- al-Suyūṭī, 'A. A. (1966). *sharḥ shawāhid al-Mughnī* (Aḥmad Zāfir, taḥqīq), Manshūrāt Maktabat al-ḥayāh.
- al-Suyūṭī, 'A. A. (1415). *Ham' al-hawāmī'* (Aḥmad Shams al-Dīn, taḥqīq ; 1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- al-Shāṭibī, U. I. (1428). *al-maqāṣid al-shāfiyah* (1st ed.). Ma'had al-Buḥūth al-'Ilmiyah.
- Ibn al-Shajarī, 'A. (1992). *Amālī Ibn al-Shajarī* (Maḥmūd al-Ṭanāḥī, taḥqīq ; 1st ed.), Maktabat al-Khānjī.
- al-Shinqīṭī, U. b. A. (1981). *al-Durar al-lāmi' 'alā jam' al-jawāmī'* ('Abd al-'Āl Sālim Mukarram, taḥqīq ; 1st ed.), 'Ālam al-Kutub lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-Šabbān, U. A. (1997). *Ḥāshiyat al-Šabbān*, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Al-Abdullatif, A. (2024). Prosodic and Rhyme Irregularities in the Poetry of Elia Abu Madi: A Stylistic Study. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(4), 355–378. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2188>.
- Ibn 'Uṣfūr, 'A. b. M. (N. D). *sharḥ Jamal al-Zajjājī* (šāḥib Abū Janāḥ, taḥqīq ; 1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn 'Uṣfūr, 'A. b. M. (1980). *ḍrār al-shī'r*, Dār al-Andalus lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr
- Ibn 'Aqīl, b. A. (1980). *al-musā'id* (Muḥammad Kāmil Barakāt, taḥqīq), Dār al-Fikr.
- al-'Aynī, b. A. (2010). *al-maqāṣid al-naḥwīyah* ('Alī Muḥammad Fākhīr wa-ākharīn, taḥqīq ; 1st ed.), Dār al-Salām.
- al-Fārīsī, U. 'A. (1996). *al-Idāḥ al'ḍdy* (Ḥasan Farḥūd, taḥqīq), Jāmi'at al-Riyāḍ.
- al-Fārīsī, U. 'A. (1988). *Kitāb al-shī'r* (Maḥmūd al-Ṭanāḥī, taḥqīq ; 1st ed.), Maktabat al-Khānjī.
- Ibn Fārīs, U. A. (1980). *Dhamm al-khaṭa' fi al-shī'r* (Ramaḍān 'Abd al-Tawwāb, taḥqīq), Maktabat al-Khānjī.
- al-Farrā', U. Z. (N. D). *ma'ānī al-Qur'ān* (Aḥmad Yūsuf alnījāty wa-ākharīn, taḥqīq), al-Dār al-Miṣriyah lil-Ta'līf.
- al-Farazdaq. (1987). *Dīwān al-Farazdaq*, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Alfntwkh, 'A. A. (1980). al-shudhūd wa-al-ḍarūrah 'inda al-nuḥāh, Risālat al-Ma'āhid al-'Ilmiyah, (16), al-Šafāḥāt.



- Ibn Qutaybah, U. M. (1423). *al-shi'r wa-al-shu'arā'*, Dār al-ḥadīth.
- al-Qurashī, M. (N. D). *Jamharat ash'ar al-'Arab* ('Alī Muḥammad albjādy, taḥqīq), Nahḍat Miṣr lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr wa-al-Tawzī'.
- al-Qayrawānī, A. R. (1972). *al-'Umdah fi ṣinā'at al-shi'r* (Muḥammad Muḥyī al-Dīn, taḥqīq ; 1st ed.), Dār al-Jil.
- al-Qaysī, M. (1974). *al-kashf 'an Wujūh al-qirā'āt* (Muḥyī al-Dīn Ramaḍān, taḥqīq ; 1st ed.), Maṭbū'āt Majma' al-lughah al-'Arabīyah bi-Dimashq.
- Kathir 'Azzah. (1971). *dywānuh* (Iḥsān 'Abbās, taḥqīq), Dār al-Thaqāfah.
- Ibn Malīk, J. A. (1990). *sharḥ al-Tas'hīl* ('Abd al-Raḥmān al-Sayyid, wa-Muḥammad Badawī al-Makhtūn, taḥqīq; 1st ed.), Dār Hajar.
- Ibn Mājah. (N. D). *Sunan Ibn Mājah* (Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, taḥqīq), Dār Iḥyā' al-Kutub al-'Arabīyah.
- Ibn Malīk, J. A. (1420). *sharḥ al-Kāfiyah al-shāfiyah* ('Abd al-Mun'im Harīdī, taḥqīq; 1st ed.) Dār al-Ma'mūn lil-Turāth.
- al-Mibrad, M. b. Y. (1994). *al-Muqtaḍab* (Muḥammad 'Abd al-Khālīq 'Uḍaymah, taḥqīq; 1st ed.), Wizārat al-Awqāf.
- Ibn Mujāhid, U. (1400). *Kitāb al-sab'ah fi al-qirā'āt* (Shawqī Ḍayf, taḥqīq; 2nd ed.), Dār al-Ma'ārif.
- Ibn manzūr, M. b. M. (1414). *Lisān al-'Arab* (Jamā'at min al-lughawīyīn, taḥqīq; 4th ed.), Dār Ṣādir.
- Nāzīr al-Jaysh, Y. (2007). *tamhīd al-qawā'id* ('Alī Fākhīr wa-ākharīn, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Salām.
- al-Naḥḥās, U. J. (1421). *i'rāb al-Qur'ān* ('Abd al-Mun'im Khalīl, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn Hishām, J. A. (1406). *talkhīṣ al-shawāhid* ('Abbās Muṣṭafā, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Kitāb al-'Arabī.
- Ibn Hishām, J. A. (1998). *Mughnī al-labīb*, Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Ibn Ya'īsh, Y. b. 'A. (1422). *sharḥ al-Mufaṣṣal* (Imīl Badī' Ya'qūb, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Kutub al-'Ilmiyah.
- Abū Ya'lā, U. (1984). *Musnad Abī Ya'lā* (Ḥusayn Salīm, taḥqīq; 1st ed.), Dār al-Ma'mūn lil-Turāth.





The Effectiveness of a Program Based on Contextual Cues Strategies in Addressing Reading Comprehension Difficulties Among Non-Native Arabic Learners

Dr. Badr Hadiban Hilal Al-Harbi^{*}

bhalharbi@kau.edu.sa

Abstract

This research aimed to evaluate the effectiveness of a program based on contextual cues strategies in addressing reading comprehension difficulties among non-native Arabic learners. It also sought to identify these difficulties and develop a targeted program utilizing contextual cues strategies to address them. Using a quasi-experimental design with a single group, the study involved creating several tools: a list of reading comprehension difficulties, a program tailored to contextual cues strategies, and a reading comprehension difficulties test. After confirming the reliability and validity of the tools, the program was implemented on a sample of 13 fourth-level students at the Arabic Language Institute for Non-Native Speakers at King Abdulaziz University. Statistical methods such as Cronbach's alpha, Eta squared (η^2), frequency analysis, percentages, and the Paired-Sample T-Test were employed. The study identified three primary reading comprehension difficulties and demonstrated the program's effectiveness, showing a statistically significant improvement at the 0.01 level in post-test scores compared to pre-test scores. Based on these findings, recommendations and proposals for future research and practice were provided.

Keywords: Contextual Cues, Reading Comprehension Difficulties, Arabic Learners, Speakers of other Languages.

^{*} Assistant Professor of Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Arabic Language Institute for Non-Native Speakers, King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Al-Harbi, B. H. H. (2025). The Effectiveness of a Program Based on Contextual Cues Strategies in Addressing Reading Comprehension Difficulties Among Non-Native Arabic Learners, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 551 -576.

© 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.



فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

د. بدرهديان هلال الحربي *

bhalharbi@kau.edu.sa

المخلص:

هدف البحث إلى قياس فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، بالإضافة إلى إعداد قائمة بهذه الصعوبات؛ وكذلك بناء برنامج وفقاً لإستراتيجيات إلماعات السياق لعلاجها لدى هؤلاء المتعلمين. ولتحقيق ذلك أستخدم المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة، وقد أُعدت الأدوات الآتية: قائمة بتلك الصعوبات لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ثم صُمم برنامج قائم على إستراتيجيات إلماعات السياق، كما صُمم اختبار صعوبات الفهم القرائي؛ وبعد التحقق من ثبات وصدق أدوات البحث شرع في التطبيق على عينة البحث المكونة من (13) طالباً من طلاب المستوى الرابع بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك عبدالعزيز، واستخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية والمعالجات للوصول إلى نتائج البحث، ومنها (معامل ألفا كرونباخ، ومربع إيتا η^2)، والتكرارات والنسب المئوية، واختبار "ت" (Paired-Sample T Test). وتوصل إلى قائمة بصعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، تمثلت في ثلاث صعوبات رئيسة، ودلت النتائج على فاعلية إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج تلك الصعوبات، إذ كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (01,0) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لاختبار صعوبات الفهم القرائي. وفي ضوء ما توصل إليه البحث الحالي قُدمت التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: إلماعات السياق، صعوبات الفهم القرائي، متعلمو اللغة العربية، الناطقون بلغات أخرى.

* أستاذ تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المساعد - معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها - جامعة الملك عبدالعزيز - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: الحربي، ب. ه. هـ. (2025). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 551-576.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.

مقدمة:

لم يعد تعلّم وتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى كما كان من قبل عن طريق فروع اللغة المنفصل بعضها عن بعض؛ إذ لا بد من تعليم مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتي تُعدُّ مطلبًا أساسيًا من مطالب الاتصال الفعال (عبدالله، 2014، ص 1: الفوزان، 2024؛ آل كدم، 2024).

وتنفرد أهمية مهارة القراءة لتعليمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، من بين المهارات اللغوية الأخرى، بكونها المهارة التي تخدم المهارات الأخرى وتنمّيها بصورة سليمة، وتبقى مع المتعلم بعد اللغة، حيث يستطيع المتعلم تنمية وتطوير نفسه باللغة، حتى بعد فترة انتهاء دراسة اللغة (العصيلي، 2002، ص 77).

والأصل في القراءة الفهم، وهو الغاية الأساسية من عملية القراءة؛ لذا أصبح الفهم القرائي هو المطلب الأهم، والمحصلة النهائية التي ينشدها متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها، ويسعى المعلم لتحقيقها (الشهري، 2012، ص 4؛ الشهري، 2024).

كما يؤكد أهمية فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها ما أوصت به العديد من الدراسات في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء المتعلمين مثل دراسة (الحربي، 2015)، و(الحديدي، 2013)، و(الطناني، 2013)، وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي إلا أنّ ثمة صعوبات يواجهها متعلمو اللغة العربية من الناطقين بغيرها في فهم المقروء، وهو ما تؤكده دراسة (القرني، 2017م)، و(السلي، 2013).

وقد تناولت دراسات عدة صعوبات الفهم القرائي من جوانب مختلفة؛ حيث ركزت دراسة (طلبة، 2021) على فعالية برامج تعليمية موجهة لمعالجة صعوبات القراءة، بينما أكدت دراسة (العدواني والزهراني، 2022) أن أسباب هذه الصعوبات قد تعود إلى المنهج، أو المعلم، أو المتعلم. أما دراسة (السعداوي، 2024) فقد صنفت مستويات صعوبات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات: التقويمي، والاستنتاجي، والحرفي؛ ولعلاج هذه الصعوبات أشارت العديد من الدراسات إلى دور السياق في مساعدة من يعانون من صعوبات الفهم القرائي في التعرف على الكلمات مثل دراسة (Stevani, M. & Tarigan, K. E. 2022)، ودراسة (Hasanah, N. Ali, S. M., & Amir, R. M, 2024)، ودراسة (Malatesha, R. N. & Aaron, P. G, 1982).

ويرى أصحاب نظرية السياق أن معنى الكلمة هو استعمالها في السياق؛ ولهذا صرّح فيرث بأن المعنى لا ينكشف إلا من خلال وضع الوحدة اللغوية في سياقات مختلفة (الزيات، 1998، ص 461).

ومن أهم الإستراتيجيات التي تهتم بالسياق بشكل مباشر إستراتيجيات إلماعات السياق التي قدمها استيرنبرج وباول (Sternberg and powell)، والتي تقوم على الإشارات والتلميحات المتضمنة في النص، وهي تسهل حل الشفرات الخاصة بمعنى الكلمة غير المعروفة، ويمكن تقسيم هذه الإلماعات إلى ثمانية أنواع (زمنية ومكانية وقيمية ووصفية ووظيفية وعضوية وسببية وتكافئية)، كما تعد إستراتيجيات إلماعات السياق من الإستراتيجيات الحديثة التي تقود المتعلم لتحصيل الفهم القرائي، حيث إنها تساعده ليتعرف ويفهم الكلمات الغامضة من النص والسياق الذي وردت فيه، وذلك بعمل حدس أو تخمينات لها، في ضوء المعاني التي تتراءى في النص، وبهذا تتشكل دلالات أو تلميحات السياق وتساعد في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى من يعانون منها (Robert J. Sternberg, 1983, p 49).

وهو ما يؤكد أهمية إستراتيجيات إلماعات السياق في تنمية مهارات الفهم القرائي وتجاوز الصعوبات المرتبطة بها لدى متعلمي اللغات؛ حيث أثبتت دراسة (الجبوري وجبار، 2016) دور هذه الإستراتيجيات في تحسين الثروة اللغوية لدى الطلاب في الأدب والنصوص، بينما ركزت دراسة (أحمد ومحمود، 2019) على فاعليتها في تنمية مهارات القراءة السريعة وكفاءة الذات

القرائية ، مشيرة إلى تحسين الأداء القرائي باستخدام هذه الإستراتيجيات على المستوى الدولي، وتناولت دراسة (Stevani & Tarigan, 2022) ودراسة (Norhayati & Elmayantie, 2022) دور إلماعات السياق في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، مؤكدةً الأثر الإيجابي لهذه الإستراتيجيات في استنتاج معاني الكلمات الغامضة وتحسين فهم النصوص.

وتتفرد الدراسة الحالية بالجمع بين هذين المحورين، حيث تسعى إلى استخدام إستراتيجيات إلماعات السياق لمعالجة صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وهو ما يُعد جانباً جديداً لم تتناوله الدراسات السابقة بصورة مباشرة؛ ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي لدراسة فاعلية إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

وعليه فقد تم تقسيم البحث إلى مقدمة وتمهيد، وثلاثة مباحث: تطرق التمهيد إلى الفهم القرائي، وإستراتيجيات إلماعات السياق، وناقش المبحث الأول: مشكلة البحث، وأسئلته، وأهدافه، وأهميته، وحدوده، ومصطلحاته، ومنهجه، ومجتمعه، وعينته في حين تناول المبحث الثاني إعداد أدواته ومواده، وتجربته، والمعالجة الإحصائية، وتطرق المبحث الثالث إلى نتائج البحث: الإجابة عن السؤال الأول. الإجابة عن السؤال الثاني. الإجابة عن السؤال الثالث. التوصيات والمقترحات. تمهيد:

يعرض التمهيد محورين رئيسيين: الأول الفهم القرائي، والثاني إستراتيجيات إلماعات السياق.

المحور الأول: الفهم القرائي

ويعرض الباحث في الفهم القرائي مفهومه، ومكوناته التفاعلية، وأنماط صعوباته بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

تعريف الفهم القرائي:

يُعرف الفهم القرائي بأنه "عملية عقلية معرفية تقوم على فهم معنى الكلمة أو فهم معنى الجملة أو فهم معنى الفقرة وتمييز الكلمات وإدراك المتعلقات اللغوية" (الحلاق، 2010، ص 204).

كما يُعرف بأنه "عملية تفاعلية بين القارئ والنص، حيث يبني القارئ المعنى من خلال دمج معرفته السابقة مع المعلومات الجديدة المقدمة في النص" (Camille. Donna, 2008, p 10).

المكونات التفاعلية للفهم القرائي:

هناك ثلاثة عناصر متداخلة، تتفاعل مع بعضها للفهم القرائي وهي كالآتي:

1- القارئ: تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وعلى قدرته على القراءة من حيث الكم والكيف.

وهناك بعض الصفات التي تميز القارئ الماهر وهي كالآتي (طعيمة، والشعبي، 2006، ص 242-243):

- القدرة على سرعة التعرف على معنى الرموز الكتابية للغة العربية بوصفها لغة ثانية.
- القدرة على التحكم في المهارات الأساسية للقراءة بحيث يستخدم ما يلائم النشاط الذي يقوم به.
- القدرة على تذكر ما سبق قراءته وربطه بما يليه، واستنتاج أفكار الكاتب الرئيسة، ومعرفة الهدف الأساسي الذي يرمي إليه الكاتب.

- القدرة على التركيز والانتباه القوي لممارسة القراءة، والاهتمام بفحوى المادة المقروءة.

إضافة إلى ما سبق يرى الباحث أن الثروة اللغوية التي يمتلكها القارئ لها دور في عملية الفهم القرائي.

2- النص: هناك بعض المعايير التي ينبغي أن تطبق على النصوص، وهذه المعايير خاصة في اختيار الكلمات والنحو، بالإضافة إلى أهمية الموضوع، وصعوبة النص، وأسلوب الكاتب، ومعرفة المتعلم. (الراجعي، 1995، ص 72).

3- السياق: يسهم السياق في استنباط معاني المفردات الصعبة، في أثناء قراءة النصوص، كما يؤدي السياق دورًا كبيرًا، في تنمية الثروة اللغوية (أوبكر، 2002، ص 149، Rababah, & Bani Abdelrahman, 2024). وتهدف إستراتيجيات إلماعات السياق، التي تتضمن التلميحات النصية لأنواع المعلومات النصية، إلى تسهيل القراءة، وتجاوز صعوبات الفهم القرائي، لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

- أنماط صعوبات الفهم القرائي

يتفاوت الفهم القرائي لدى المتلقين له، حيث لا تصل الرسالة إلى قارئ ما بنفس المستوى الذي تصل فيه إلى قارئ آخر، وهذا التفاوت يتبعه اختلاف في صعوبات الفهم القرائي التي يواجهها متعلمو اللغة العربية الناطقون بلغات أخرى، وتصنف هذه الصعوبات تبعًا لتصنيف مستويات الفهم القرائي.

وقد تعددت التصنيفات لمستويات الفهم القرائي فمنهم من قسمها إلى ثلاثة مستويات وأبرزهم طعيمة والشعبي اللذان قسمها إلى الآتي (طعيمة، والشعبي، 2006، ص 242-244):

- فهم المعنى الحرفي (قراءة السطور).
- تُعرّف مقصد الكاتب وتفسيره (قراءة ما بين السطور).
- استخلاص نتائج جديدة (قراءة ما وراء السطور).
- ومنهم من قسمها وفقًا لمستوى التركيز العقلي للقارئ إلى خمسة مستويات، هي (جاب الله، 2011، ص 92-93):
- مستوى الفهم المباشر.
- مستوى الفهم الاستنتاجي.
- مستوى الفهم الناقد.
- مستوى الفهم التدوقي.
- مستوى الفهم الإبداعي.

أما (عجاج، 1998، ص 92) فقد قسمها إلى بعدين أساسيين: بُعدٍ أفقيّ، وبُعدٍ رأسيّ، فالبعد الأفقي يتناول فهم الكلمة، والجملة، والفقرة، والأفكار العامة والتفصيلية، وأما البعد الرأسي فيتناول مستويات الفهم المختلفة: فهم المعنى الحرفي، وفهم المعنى الضمني، وفهم ما بين السطور، والاستنتاج، والنقد، والتفاعل، والابتكار.

وقد أفاد الباحث مما تم عرضه في المحور الأول في بناء قائمة صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

المحور الثاني: إستراتيجيات إلماعات السياق (Context cues)

ويرعرض الباحث في إلماعات السياق: نشأتها، ومفهومها، وأنواعها، وأهميتها في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

النشأة: تعد نظرية تشفير السياق الخارجي لستيرنبرج وباول (Sternberg and Powell, 1983) بمثابة النشأة لإستراتيجيات إلماعات السياق، فطبقًا لهذه النظرية فإن المتعلم عندما تواجهه مفردات غير معروفة يريد اكتشاف معناها،

فإنه يلجأ إلى إلماعات السياق (Context cues) التي تتضمن التلميحات النصية، وذلك من خلال ما يسبق أو يلي المفردة من كلمات. (أوبوكر، 2002، ص 150).

وقد يكون السياق عبارة أو جملة أو فقرة، وهو في هذه الحالة إما أن يكون سياقاً سابقاً قبل المفردة الصعبة، أو سياقاً لاحقاً واقعاً بعدها؛ لذلك يرتبط المعنى السياقي بالمعنى الذي تكتسبه المفردة من النص الذي وردت فيه، حيث يعتمد تحديد معاني المفردات الجديدة بالنسبة للمتعلم على ما نسميه إشارات السياق أو إلماعات السياق.

أنواع إلماعات السياق:

أشارت بعض الدراسات مثل دراسة (الجبوري، وجبار، 2016)، ودراسة (أحمد، ومحمود، 2019)، ودراسة (أوبوكر، 2002)، إلى أن للسياق إلماعات متعددة، وهذه الإلماعات لا تتوفر بالضرورة في نص واحد، بل قد يتوفر عدد منها في نص دون الآخر، وهي كالاتي:

- 1- إلماعات السياق الوقتية: وهي إلماعات تعبر عن الزمن المرتبط بالمفردة.
- 2- إلماعات السياق المكانية: وهي إلماعات تعبر عن المكان المادي المرتبط بالمفردة.
- 3- إلماعات السياق الوظيفية: وهي إلماعات تعبر عما تقوم به وتؤديه المفردة في السياق.
- 4- إلماعات السياق الوصفية: وهي إلماعات تعبر عن الصفات المادية المرتبطة بالمفردة مثل: الطعم - الرائحة - اللون.
- 5- إلماعات السياق القيمية: وهي إلماعات تعبر عن مدى القيمة التي تمثلها المفردة المجهولة في ذهن القارئ.
- 6- إلماعات السياق العضوية: وهي إلماعات تشير إلى الأعضاء التي تنتمي إليها المفردة.

إستراتيجيات إلماعات السياق:

تتضمن إستراتيجيات إلماعات السياق العديد من الإستراتيجيات الفرعية وهي كما يأتي (عبدالباري، 2011، ص 349-350):

- 1- إستراتيجيات (P A V E Map): وتسير هذه الإستراتيجيات وفق الخطوات الآتية:
 - كتابة الجملة التي تتضمن المفردة الصعبة.
 - محاولة التنبؤ (prediction) بمعنى هذه المفردة وذلك من خلال إلماعات السياق.
 - كتابة المعاني المختلفة المحتملة لهذه المفردة.
 - التحقق من دلالة المفردة من خلال القواميس اللغوية.
 - اختبار معنى المفردة من خلال استخدامها في سياقات لغوية مختلفة.
- 2- إستراتيجيات (S A L P): وتسير هذه الإستراتيجيات وفق الخطوات الآتية:
 - انطق المفردة الصعبة أو غير المعروفة.
 - ابحث عن إلماعات السياق أو الإشارات أو التلميحات الواردة في النص المقروء.
 - اسأل نفسك عن معنى هذه المفردة ودلالاتها.
 - ضع المعنى الذي توصلت إليه في سياقه الطبيعي واكتشف المعنى الجديد.
- 3- إستراتيجيات CSR: وتسير هذه الإستراتيجيات وفق الخطوات الآتية:
 - تحديد المفردات غير المفهومة بالنسبة للمتعلمين.
 - كتابة هذه المفردات في دفاترهم.
 - المناقشة الجماعية بين الطلاب حول معاني هذه المفردات.

إن استخدام إستراتيجيات إلماعات السياق له أهمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، الأمر الذي ينعكس على علاج صعوبات الفهم القرائي لدى هؤلاء المتعلمين. ويمكن تحديد أهمية إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في النقاط الآتية:

1. تعزيز الفهم المعجمي

إلماعات السياق (Contextual Cues) تساعد المتعلمين على استنتاج معاني الكلمات الجديدة أو غير المألوفة من خلال تحليل النص. • تعود المتعلم استخدام السياق يسهم في تقليل اعتماده على القاموس أو الترجمة الفورية، مما يطور مهارات القراءة السريعة.

2. تطوير مهارات القراءة التفاعلية

• يسهم هذا التفاعل في تمكين المتعلمين من الربط بين النصوص التي يقرؤونها وبين معرفتهم السابقة، مما يعزز بناء المعنى. • يساعد هذا التفاعل في معالجة النصوص الأكثر تعقيداً والتي تحتوي على معلومات ثقافية أو لغوية جديدة.

3. تحسين مهارات التنبؤ:

• باستخدام إلماعات السياق، يتعلم المتعلمون التنبؤ بما سيحدث لاحقاً في النص.

المبحث الأول: إطار البحث

وفيما يأتي عرض شامل للمكونات الرئيسية للدراسة البحثية:

تحدد مشكلة البحث في صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. لذلك تم اقتراح إستراتيجيات إلماعات السياق؛ لتعزف فاعليتها في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. وللتغلب على مشكلة البحث يرى الباحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- 1- ما صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟
 - 2- ما مكونات البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟
 - 3- ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟
- ويمكن تحديد أهداف البحث في الآتي:
- 1- إعداد قائمة بصعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
 - 2- إعداد وتصميم برنامج قائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
 - 3- قياس فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- وتتضح أهمية هذا البحث في كونه:

- يعد البحث الأول -على حد علم الباحث- الذي يتناول علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
 - قد يساعد في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
 - قد يحفز متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، على القراءة الحرة.
 - قد يفيد مصممي مقررات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، في المعاهد الجامعية أو الخاصة.
- وتتمثل حدود البحث في الآتي:
- الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على قائمة صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، التي تم التوصل إليها من خلال الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة المرتبطة في هذا المجال.
 - الحدود الزمانية: أجري هذا البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1446هـ (2024م).
 - الحدود البشرية: طلاب المستوى الرابع بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة.
- مصطلحات البحث:
- إلماعات السياق
- الإلماع في اللغة مصدر ألمع، واللَّمْع واللمعان: الإضاءة، يقول ابن فارس في مادة "لمع": «الَلَامُ وَالْمِيمُ وَالْعَيْنُ أَصْلُ صَحِيحٌ يَدُلُّ عَلَى إِضَاءَةِ الشَّيْءِ بِسُرْعَةٍ، ثُمَّ يُقَاسُ عَلَى ذَلِكَ مَا يَجْرِي مَجْرَاهُ» (ابن فارس، 1979: 211/5) ويقول الزبيدي: «وَمِنْ الْمَجَازِ لَمَعَ الرَّجُلُ بِيَدِهِ: أَشَارَ وَكَذَا بِثَوْبِهِ وَسَيْفِهِ، وَكَذَلِكَ أُلْمِعَ» (الزبيدي، 1965: 166/22) ومن هذا المعنى اللغوي؛ أي الإضاءة والإشارة جاء المعنى الاصطلاحي لـ"إلماعات السياق" الذي هو "عبارة عن مؤشرات النص وأدلته التي تلاحظ من السياق العام، وتساعد على تعلم المفردات اللغوية، والتقاط المعاني المختلفة عن طريق معرفة أثر هذه المفردات من خلال السياق، في تخمين معاني الكلمات غير المألوفة؛ حتى يتمكن القارئ من الفهم العام للنص" (Nagy, W.E. 1995p 5).
- كما تعرف بأنها: "تلك الإشارات والتلميحات المتضمنة في النص، والتي تسهل حل الشفرات الخاصة بمعنى الكلمات الغامضة، ويمكن تقسيمها إلى إلماعات (زمنية - مكانية - قيمية - وصفية - وظيفية - عضوية - سببية)" (أوبكر، 2002، ص 154).
- ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموعة التلميحات والإشارات، المتضمنة في النص التي تساعد متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في علاج صعوبات الفهم القرائي لديهم.
- صعوبات الفهم القرائي: تعرف بأنها "عدم القدرة على فك رموز اللغة، ومعالجة المعلومة وفهم الأصوات، وهذه الصعوبات ليست متعلقة بالعمر أو القدرات العقلية أو القدرة على التحصيل وهي ليست إعاقه حسية" (Orton (S.T, 1928, P 90
 - كما عرفتها الجمعية العامة للديسلكسيا بأمريكا بأنها "صعوبة في تعلم اللغة تظهر في عدم القدرة على فك رموز اللغة، ومعالجة المعلومة وفهم الأصوات، وهذه الصعوبات ليست متعلقة بالعمر أو القدرات العقلية أو القدرة على التحصيل وهي ليست إعاقه حسية" (Orton: 1928, p 90).
 - ويمكن تعريفها إجرائيًا بأنها "عدم قدرة متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها على فك رموز اللغة، ومعالجة المعلومة وفهم الأصوات وتعرف الكلمات، ولا تعزى أسبابها إلى القدرات العقلية أو الإعاقات الحسية"
- واستخدم البحث الحالي المنهج:
- الوصفي عند إعداد قائمة بصعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

- شبه التجريبي عند التحقق من فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ حيثُ طُبّق التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة، من خلال اختيار أفراد عينة البحث، ووضعهم في مجموعة واحدة، واختبارهم اختبارًا قبليًا، وآخر بعديًا (عبدالله، 2006، ص 95).

وتكوّن مجتمع البحث من طلاب المستوى الرابع في معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، والبالغ عددهم (38) طالبًا، موزعين على قاعتين دراسيتين، وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1446هـ. وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، والعشوائية هنا لا تعني الفوضى وإنما تعني أن الفرص متساوية ودرجة الاحتمال واحدة لأي فرد من أفراد مجتمع البحث؛ ليتم اختيار أحد أفراد العينة، حيث يعطى كل فرد من أفراد مجتمع البحث رقمًا، ثم تخلط الأرقام جيدًا، ومن ثم يتم اختيار العينة بسحب أرقام بالعدد المراد ليتم تطبيق الدراسة عليهم بصفتهم عينة ممثلة لمجتمع البحث (العساف، 2012، ص 99).

وقد قام الباحث بكتابة أرقام القاعتين في ورقتين صغيرتين، ومن ثم خلط الورقتين جيدًا حتى لا يمكن معرفتها، ومن ثم سحب ورقة واحدة، وهي الورقة التي تحمل رقم الفصل الذي يمثل العينة التجريبية. وقد وقع الاختيار على الشعبة الأولى رقم (29421) والتي طبقت عليها التجربة.

المبحث الثاني: إجراءات البحث:

وفيما يأتي عرض لأهم إجراءات البحث وذلك حسب الترتيب الآتي:

إعداد أدوات البحث ومواده:

استخدم البحث الحالي عددًا من الأدوات، والمواد التعليمية جميعها من إعداد الباحث، حيث يسعى الباحث من خلالها لتحقيق أهداف البحث والمتمثلة في الإجابة عن أسئلته، وفيما يأتي توضيح ذلك:

أولاً: إعداد قائمة صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

تم إعداد قائمة صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع) وفقًا للخطوات الآتية:

1- الهدف من إعداد الاستبانة

تمثل الهدف من إعداد هذه الاستبانة في تحديد قائمة بصعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع).

2- مصادر إعداد القائمة

تمثلت مصادر إعداد القائمة في:

* عدد من الدراسات السابقة المرتبطة بالفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها مثل: دراسة (السعداوي، 2023)، ودراسة (العدواني، والزهراني 2022)، ودراسة (طلبة، 2021)، ودراسة (الحربي، 2015)؛ ودراسة (الطناني، 2009).

* الكتب المتخصصة في القراءة مثل: كتاب "سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية" (عبدالباري، 2010)، وكتاب "تعليم القراءة والكتابة" (جاب الله، 2011)، و"المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها" (الحلاق، 2010).

3- إعداد القائمة في صورتها الأولى

- تضمنت القائمة في صورتها الأولى ما يأتي:
- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد القائمة.
- المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
 - كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكم.
 - التعريف الإجرائي لصعوبات الفهم القرائي، وإلماعات السياق.
- وقد اشتملت القائمة في صورتها الأولى على ثلاث صعوبات رئيسية، تفرّع منها خمس عشرة صعوبة فرعية، كما يتضح في الجدول الآتي:

جدول (1)

توصيف قائمة صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في صورتها الأولى

م	الصعوبة الرئيسية	عدد الصعوبات الفرعية	النسبة المئوية للصعوبات الفرعية
1	صعوبات الفهم القرائي الحرفي.	5	33.33%
2	صعوبات الفهم القرائي التفسيري.	5	33.33%
3	صعوبات الفهم القرائي الناقد.	5	33.33%
المجموع 3		15	100%

4- عرض القائمة في صورتها الأولى على المحكمين

- تم عرض القائمة في صورتها الأولى على عدد من المحكمين بلغ عددهم (7) محكمين، متخصصين في مجال تعليم اللغة العربية، وأصول التربية، واللغويات، واللغويات التطبيقية؛ للاستشارة بأرائهم عند إعداد القائمة النهائية لصعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع).
- وقد طُلب من المحكمين إجراء التعديلات المناسبة، ووضع علامة (✓) في الخانة التي تتناسب ورأيهم وفقاً لما يرونه مناسباً من حيث:
- اتساق الصعوبات الفرعية مع الصعوبات الرئيسية.
 - مناسبة الصعوبات الفرعية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع).
 - كما طُلب منهم إضافة ما يرونه مناسباً من صعوبات لم ترد في القائمة، وكذلك حذف الصعوبات التي يرونها لا تتناسب مع هؤلاء المتعلمين.

5- إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون

- أبدى المحكمون عدداً من الملاحظات، تمثلت في حذف صعوبتين فرعيتين إحداهما تنفرع عن صعوبة الفهم القرائي الحرفي وهي (يجد صعوبة في تنظيم أجزاء النص المقروء)؛ وذلك لعدم اتساقها مع الصعوبة الرئيسية؛ والأخرى تنفرع عن صعوبات الفهم القرائي الناقد وهي (يجد صعوبة في إبداء رأيه في النص)؛ وذلك بسبب تشابهها مع صعوبة فرعية أخرى وهي (يجد صعوبة في إصدار حكم على النص)؛ أما التعديلات الأخرى فقد اقتصر على تعديلات في الصياغة فقط.

6- إعداد قائمة نهائية بصعوبات الفهم القرائي

- بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، أعد الباحث قائمة بصعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، (المستوى الرابع) في صورتها النهائية، تمثلت في ثلاث صعوبات رئيسية، تفرّع منها ثلاث عشرة صعوبة فرعية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (2)

توصيف قائمة صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في صورتها النهائية

م	الصعوبة الرئيسة	عدد الصعوبات الفرعية	النسبة المئوية للصعوبات الفرعية
1	صعوبات الفهم القرائي الحرفي.	4	31٪
2	صعوبات الفهم القرائي التفسيري.	5	38٪
3	صعوبات الفهم القرائي الناقد.	4	31٪
المجموع	3	13	100٪

ثانيًا: إعداد مكونات البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي

لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها:

تم إعداد البرنامج القائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة

العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع)، وفقًا للخطوات الآتية:

1- الهدف من إعداد البرنامج

يتحدد الهدف العام من إعداد البرنامج في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

أما أهداف إعداد البرنامج الخاصة فتتمثل في الآتي:

- القائمة النهائية لصعوبات الفهم القرائي، حيث تم تعديل صياغة الصعوبات الفرعية لتصبح على صيغة أهداف

سلوكية إجرائية.

- الأهداف الخاصة بكل درس من دروس البرنامج، وتكون في بداية كل درس تحت عنوان مخرجات التعلم.

2- مصادر إعداد البرنامج

تتمثل مصادر إعداد البرنامج في الآتي:

- نصوص قرائية متنوعة مأخوذة من كتاب "العربية بين يديك" (الفوزان، وحسين، 2004)
- القائمة النهائية لصعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- اطلاع الباحث على الأدبيات التي تناولت إعداد مواد تعليمية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وفقًا لإستراتيجيات إلماعات السياق.

3- مكونات البرنامج

يتكون البرنامج القائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية

الناطقين بغيرها من كتاب المتعلم الموسوم بـ "دروس في القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها دروس باستخدام إلماعات

السياق"، وكذلك ملحقاته من عروض بوربوينت وأوراق العمل والأنشطة، وقد تم إعداد البرنامج وفقًا للخطوات الآتية:

إعداد صورة أولية لكتاب المتعلم:

وقد توصل الباحث في إعداد كتاب المتعلم في صورته الأولية إلى التسلسل الآتي:

- مقدمة: تم فيها إعطاء المتعلم نبذة مختصرة عن الكتاب وما يشتمل عليه من عناصر.
- أهمية الكتاب.
- الفلسفة التي يقوم عليها الكتاب.
- شرح مختصر لإستراتيجيات إلماعات السياق المستخدمة في كتاب "دروس في القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، وكذلك شرح مختصر لصعوبات الفهم القرائي.
- مخرجات التعلم.
- الخطة الزمنية لتدريس الكتاب.
- توجيهات للمعلم.
- تحديد مخرجات التعلم المتوقعة من المتعلم بعد دراسته لهذا الكتاب.
- تصميم دروس الكتاب وفقاً لإستراتيجيات إلماعات السياق.

عرض البرنامج في صورته الأولى على المحكمين:

- للتأكد من سلامة مضمون البرنامج، ومناسبة إعداده لإستراتيجيات إلماعات السياق، تم عرضه على عدد من المحكمين، وفيما يأتي توضيح ذلك:
- تم عرض كتاب المتعلم على عدد من المحكمين بلغ عددهم (7) محكمين؛ بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه صحيحاً من حيث:

- مناسبة الكتاب لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع).
 - مناسبة إعداده لإستراتيجيات إلماعات السياق.
 - مناسبة التدريبات لتحقيق مخرجات التعلم في كل درس.
 - صلاحية الكتاب للتطبيق.
- وقد طُلب منهم قراءة محتوى الكتاب، ووضع علامة (/) في الخانة التي تتناسب ورأيهم في استمارة التحكيم المرفقة في هذا الكتاب.

إجراء التعديلات وصياغة البرنامج في صورته النهائية:

- لم يشر المحكمون إلى تعديلات جوهرية في محتوى البرنامج، وفيما يأتي توضيح ذلك:
- أن مدة التنفيذ لبعض الدروس غير كافية، حيث أشاروا إلى أن الحد الأدنى لتنفيذ كل درس من هذه الدروس هو ثلاث ساعات بدلاً من ساعتين، وقد روعي هذا وتم تعديل كتاب المتعلم في ضوء هذه الملاحظة.
- أشار بعض المحكمين إلى تعديل صياغة بعض العبارات في التدريبات، وكذلك الأخطاء الطباعية والفنية، وقد روعيت كل هذه الملاحظات، وتم تعديل كتاب المتعلم في ضوءها.

وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون تمت صياغة كتاب المتعلم في صورته النهائية.

ثالثاً: إعداد اختبار صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع)

تم إعداد اختبار صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع) وفقاً للخطوات

الآتية:



1- الهدف من إعداد الاختبار

تمثل الهدف من إعداد الاختبار في قياس فاعلية إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وذلك من خلال تطبيقه قبلًا وبعديًا على عينة البحث.

2- تحديد صعوبات الفهم القرائي المراد قياسها

تم تحديد صعوبات الفهم القرائي المراد قياسها من خلال القائمة النهائية لصعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع) التي تم التوصل إليها، حيث تم وضع سؤال لكل صعوبة فرعية.

3- صياغة تعليمات الاختبار

دونت تعليمات الاختبار في الورقة الأولى من الاختبار، وتضمنت: عدد الأسئلة، وزمن الإجابة، وكيفية تدوين الإجابة، بالإضافة إلى بعض الإرشادات للمتعلم.

4- صياغة مفردات الاختبار:

تمت صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي جميع صعوبات الفهم القرائي التي تم التوصل إليها، وهي جميعها أسئلة من نوع "اختيار من متعدد".

5- إعداد الصورة الأولى للاختبار

تضمن الاختبار في صورته الأولى ما يأتي:

- مقدمة توضح للمحكمين الهدف من إعداد الاختبار.
 - المطلوب من المحكمين إبداء الرأي فيه.
 - كيفية تدوين الاستجابة التي تتناسب ورأي المحكم.
 - التعريف الإجرائي لصعوبات الفهم القرائي؛ وإلماعات السياق.
- وقد اشتمل الاختبار في صورته الأولى على ثلاث عشرة مفردة من نوع الاختيار من متعدد بمعدل مفردة واحدة لكل صعوبة من صعوبات الفهم القرائي الفرعية.

6- عرض الاختبار في صورته الأولى على المحكمين

بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأولى تم عرضه على عدد من المحكمين بلغ عددهم (7) محكمين، متخصصين في مجال تعليم اللغة العربية، وأصول التربية، واللغويات، واللغويات التطبيقية، بهدف إجراء التعديلات المناسبة وفق ما يرونه من حيث:

- صحة صياغة الأسئلة.
- قياس السؤال للمهارة.

وقد طُلب منهم قراءة أسئلة الاختبار، ووضع علامة (✓) في الخانة التي تتناسب ورأيهم.

7- إجراء التعديلات على الاختبار وفقًا للملاحظات المحكمين

أبدى المحكمون عددًا من الملاحظات في الصياغة، منها ما يتعلق بـ (جذر) السؤال، والبعض الآخر يتعلق بالخيارات؛ وقد تم إجراء كل التعديلات السابقة على الاختبار؛ وذلك لتطبيقه على العينة الاستطلاعية.

8- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار في صورته النهائية بعد تعديله على ضوء آراء المحكمين، على طلاب من المستوى الرابع في

معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك عبد العزيز، حيث تم اختيار الشعبة الأولى رقم (29421) والبالغ عدد طلابها (22) طالبًا. وبعد انتهاء الطلاب من إجاباتهم عن مفردات الاختبار، تم تفرغ النتائج تمهيدًا للقيام بما هدف إليه التطبيق الاستطلاعي من حساب الآتي:

- معامل ثبات الاختبار.
- معامل صدق الاختبار.
- معاملات السهولة والصعوبة والتمييز.
- زمن تطبيق الاختبار.
- معامل ثبات الاختبار: يقصد بثبات الاختبار الحصول على النتائج نفسها أو قريبة منها، عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة وفي الظروف نفسها، وهو ما يسمى قياس الاستقرار (هجان، 2008، ص 141)، فقد تم حساب معامل ثبات الاختبار من خلال الحزمة الإحصائية (v21.spss)، وفقًا لمعادلة ألفا كرونباخ، والجدول الآتي يوضح قيمة معامل الثبات للاختبار.

جدول (3)

معامل ألفا كرونباخ لاختبار صعوبات الفهم القرائي

معامل الثبات	صعوبات الفهم القرائي
معامل ألفا كرونباخ	721,0

يتضح من الجدول (3) السابق أن قيمة معامل الثبات قد بلغت (721,0) وهي قيمة تدل على ارتفاع نسبة ثبات الاختبار. معامل صدق الاختبار: للتأكد من صدق الاختبار تم استخدام الآتي:

- صدق المحكمين: تم التأكد من أن مفردات الاختبار صادقة بعد عرضها على المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة عليها بناء على آرائهم.

- الصدق الإحصائي: وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وقيمة الصدق الإحصائي للاختبار تساوي (849,0)، وهي قيمة تشير إلى صدق الاختبار.

معامل الصعوبة والسهولة:

تم حساب معامل الصعوبة، والسهولة، حيث إن معامل الصعوبة لكل سؤال يمثل النسبة المئوية لعدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة إلى عدد الطلاب الكلي وهو الذي يتمثل في المعادلة الآتية (أبو زينة؛ 1998: 284):

$$\text{معامل صعوبة السؤال} = \frac{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة على السؤال}}{\text{عدد الطلاب الذين أجابوا على السؤال}}$$

معامل السهولة = 1 - معامل الصعوبة.

وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة، بين (0، 16) - (0، 82)، أما معاملات السهولة فقد تراوحت بين (0، 84) - (0، 18) وهي معاملات تشير إلى التدرج في مستوى صعوبة وسهولة فقرات الاختبار، وأنها ذات مستوى مناسب. معامل التمييز.

يقصد بالتمييز قدرة كل فقرة من فقرات الاختبار على التمييز بين الطلاب الذين حصلوا على درجات عالية في الاختبار، والطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة

ولحساب معاملات التمييز، تم تحديد أعلى (50٪) من الطلاب لتمثيل المجموعة العليا، وكذلك تم تحديد أدنى (50٪) من الطلاب لتمثيل المجموعة الدنيا؛ وذلك بسبب قلة عدد الطلاب.

وتستخرج درجة تمييز الفقرات من المعادلة الآتية: (الرافعي، 2003، ص 292).

$$م = \frac{ن1 - ن2}{ك}$$

حيث: ك

م: معامل التمييز.

ن1: عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة من المجموعة العليا.

ن2: عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة من المجموعة الدنيا.

ك: عدد الطلاب في إحدى المجموعتين.

وقد تراوحت قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (20، 0-73، 0) وهي معاملات تشير إلى قدرة فقرات الاختبار على التمييز.

زمن تطبيق الاختبار: (عبدالرحمن، 2011، ص 214).

تم حساب زمن تطبيق الاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أول طالب انتهى من الإجابة (30د) + آخر طالب انتهى من الإجابة (60د)}}{2}$$

حيث: د: دقيقة

ويتطبيق المعادلة كان متوسط زمن الاختبار (45د)، وهو زمن مناسب لأداء الاختبار.

9- الاختبار في صورته النهائية

بعد عرض الاختبار على المحكمين، وبعد تطبيق التجربة الاستطلاعية، تمت صياغة الاختبار في صورته النهائية: استعدادًا

للتطبيق على عينة البحث، وقد تكوّن الاختبار في صورته النهائية من ثلاث عشرة مفردة.

تجربة البحث.

تمت تجربة البحث وفقًا للخطوات الآتية:

1- التطبيق القبلي لاختبار صعوبات الفهم القرائي على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع)

بعد إجراء الترتيبات اللازمة من حيث الموافقة الإدارية لتطبيق تجربة البحث، تم تطبيق اختبار صعوبات الفهم القرائي؛ بهدف

الوقوف على المستوى القبلي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها - عينة البحث - في الفهم القرائي، وللمقارنة بين مستويات أدائهم قبل التجربة وبعدها من ناحية أخرى.

2- التدريس وفقًا لإستراتيجيات إلماعات السياق:

تم تدريس - عينة البحث - متعلمي المستوى الرابع في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبدالعزيز

برنامج "دروس في القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها"، والذي صُمم وفقًا لإستراتيجيات إلماعات السياق، وذلك في

الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1446هـ، وقد استغرق تدريس الموضوعات أربعة أسابيع بواقع ثلاث ساعات

أسبوعيًا بالإضافة إلى ساعات الأنشطة والاختبارات.

كما تم تصميم عرض تقديمي "بوربوينت" و"أوراق عمل" للمساهمة في تنمية فهم المتعلمين للدروس، وإرسالها عن

طريق البريد الإلكتروني "الإيميل" إلى المتعلمين، للرجوع إليها في أي وقت.

بالإضافة إلى تكليف الطلاب ببعض التدريبات كواجب منزلي، وكذلك بعض مواقع الإنترنت كأشطة لاصفية، والتي

من شأنها أن تساهم في معرفة مدى فهم المتعلمين لما تعلموه.

3- التطبيق البعدي لاختبار صعوبات الفهم القرائي على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع)

بعد الانتهاء من تدريس برنامج "دروس في القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها" دروس باستخدام إلماعات السياق"، تم تطبيق اختبار صعوبات الفهم القرائي على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها - عينة البحث - تطبيقاً بعدياً؛ للمقارنة بين متوسطات الدرجات التي حصلوا عليها في التطبيقين القبلي، والبعدي؛ وذلك لتعرف فاعلية إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

المعالجة الإحصائية:

استلزمت طبيعة البحث الحالي استخدام بعض المعادلات والأساليب الإحصائية، وذلك للتأكد من صدق وثبات بعض الأدوات، والتوصل إلى نتائج البحث، وتجدر الإشارة إلى أن الباحث استخدم الحزمة الإحصائية (spss, v21) للتوصل إلى بعض النتائج، وفيما يأتي عرض لأهم المعادلات التي استخدمت في البحث الحالي:

- 1- معامل الثبات.
- 2- معامل الصدق.
- 3- المتوسط الحسابي.
- 4- معامل الصعوبة والسهولة.
- 5- معامل التمييز.
- 6- معادلة حساب زمن تطبيق الاختبار.
- 7- الانحراف المعياري.
- 8- التكرارات والنسب المئوية.
- 9- اختبار "ت" للعينات المرتبطة (-Samples T-Test Paired).
- 10- مربع إيتا لتحديد حجم الأثر.

المبحث الثالث: نتائج البحث

وفيما يأتي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة البحث، ومناقشتها بالإضافة إلى التوصيات والمقترحات:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه "ما صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟"

تم التوصل إلى قائمة صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بصورتها النهائية، حيث تضمنت ثلاث صعوبات رئيسة، تفرّع منها ثلاث عشرة مهارة فرعية وهي كالآتي:

أولاً: صعوبات الفهم القرائي الحرفي. وتضمنت الصعوبات الفرعية الآتية

- 1- يجد صعوبة في تحديد المعنى المباشر للمفردات اللغوية.
- 2- يجد صعوبة في معرفة العلاقات التي تربط بين أجزاء الجملة.
- 3- يجد صعوبة في التوصل إلى المعنى الإجمالي للنص.
- 4- يجد صعوبة في تحديد الوحدات الفكرية للنص.

ثانيًا: صعوبات الفهم القرائي التفسيري. وتضمنت الصعوبات الفرعية الآتية

- 1- يجد صعوبة في قراءة ما بين السطور.
- 2- يجد صعوبة في استنباط المعاني الضمنية في النص المقروء.
- 3- يجد صعوبة في اختيار عنوان مناسب للنص.
- 4- يجد صعوبة في استنتاج علاقات السبب والنتيجة في النص.
- 5- يجد صعوبة في استنتاج العلاقة بين الأفكار الفرعية.

ثالثًا: صعوبات الفهم القرائي الناقد. وتضمنت الصعوبات الفرعية الآتية

- 1- يجد صعوبة في تلخيص النص المقروء.
- 2- يجد صعوبة في إصدار حكم على النص.
- 3- يجد صعوبة في اقتراح حلٍّ لمشكلة تتعلق بالنص.
- 4- يجد صعوبة في قراءة ما وراء السطور.

وهذه النتيجة يتفق البحث الحالي مع بعض صعوبات الفهم القرائي التي قدمتها كل من:

• دراسة (السعداوي، 2023)، التي توصلت إلى تصنيف مستويات صعوبات الفهم القرائي، ويتفق البحث الحالي معها في: مستويات صعوبات الفهم القرائي: الاستنتاجي (التفسيري)، الحرفي؛ وهي من ضمن صعوبات الفهم القرائي الرئيسة في البحث الحالي.

• دراسة (العدواني، والزهراني، 2022)، التي توصلت إلى أسباب صعوبات الفهم القرائي، ويتفق البحث الحالي معها في الصعوبات التي ترجع إلى المنهج وطريقة تقديمه.

• دراسة (طلبة، 2022) والتي توصلت إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي التي يجب تنميتها لدى المتعلمين حيث اتفق البحث الحالي مع القائمة التي تقع تحت بُعد الفهم الحرفي في البحث.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، ونصه "ما مكونات البرنامج المقترح القائم على إستراتيجيات إلماعات

السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟"

يتكون البرنامج القائم على إستراتيجيات إلماعات السياق لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من كتاب المتعلم الموسوم بـ "دروس في القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها دروس باستخدام إلماعات السياق" بالإضافة إلى عروض البوربوينت والأنشطة الإثرائية. حيث تم بناء البرنامج في ضوء القائمة النهائية لصعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وفي ضوء الإطار النظري الذي قدم فكرة عن كل إستراتيجيات من إستراتيجيات إلماعات السياق وكيفية توظيفها في البرنامج المصمم.

الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، ونصه "ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات إلماعات السياق

في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؟"

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب الفرق بين متوسطي درجات المتعلمين - عينة البحث- في التطبيقين القبلي والبعدي باستخدام اختبار "ت" للعينات المرتبطة (Samples T-Test Paired-)، ودلالة حجم الأثر، وذلك بعد تطبيق

اختبار صعوبات الفهم القرائي على متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها (المستوى الرابع) تطبيقاً قبلياً وبعدياً، وتم رصد النتائج لمحاو الاختبار مجملة، ولكل محور على حدة، وفيما يأتي توضيح ذلك:

1- فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي إجمالاً
للتعرف على فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي إجمالاً، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المتعلمين - عينة البحث - في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات الفهم القرائي إجمالاً.

وقد تم استخدام الحزمة الإحصائية (spss، v21) لحساب هذه الفروق من خلال حساب Paired-Sample T Test. ويوضح جدول (4) الآتي قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المتعلمين في اختبار صعوبات الفهم القرائي إجمالاً في التطبيقين القبلي والبعدي لعينة البحث.

جدول (4)

متوسط الفروق ودرجة الحرية والانحراف المعياري وقيمة (ت) والدلالة الإحصائية لاختبار صعوبات الفهم القرائي إجمالاً

البيان المحور	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة SIG (p-VALUE)	الدلالة الإحصائية
اختبار صعوبات الفهم القرائي إجمالاً	القبلي	6.563	2.920	15	3.394	0.004	دالة عند مستوى (01.0)
	البعدي	10.500	2.966				

يتضح من الجدول (4) السابق أنّ قيمة (ت المحسوبة) تساوي (3.394) وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية) والتي تساوي (2.947) عند درجة حرية (15)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائي، عند مستوى دلالة (01.0) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار صعوبات الفهم القرائي إجمالاً، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات إلماعات السياق لعلاج صعوبات الفهم القرائي إجمالاً. وفيما يتعلق بحجم التأثير، فقد قام الباحث بحساب قيمة حجم التأثير وفقاً لمعادلة مربع إيتا (η^2)، حيث تم تحديد مستوى حجم الأثر حسب الجدول الآتي (الشربيني؛ 2007: 141).

جدول (5)

جدول تحديد مستوى الأثر

نوع المقياس	صغير	متوسط	كبير
مربع إيتا	$0.01 \leq$ مربع إيتا	$0.06 < 0.01$ مربع إيتا ≥ 0.06	$0.06 > 0.01$ مربع إيتا ≥ 0.14

وبناءً على الجدول (5) السابق، يوضح الجدول الآتي قيمة مربع إيتا وحجم الأثر لاستخدام إستراتيجيات إلماعات السياق لعلاج صعوبات الفهم القرائي:



جدول (6)

نتائج مربع إيتا (η^2) لتحديد حجم الأثر في اختبار صعوبات الفهم القرائي إجمالاً

البيان	قيمة "ت"	درجات الحرية (df)	قيمة حجم التأثير (η^2)	حجم التأثير

اختبار صعوبات الفهم القرائي إجمالاً	3.394	15	66.0	تأثير كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير والتي تساوي (66.0)، قد تجاوزت (06.0) مما يؤكد أن حجم التأثير كبير، وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها في الجدول (4) وهي: وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات الفهم القرائي إجمالاً لصالح التطبيق البعدي، وهو ما يؤكد أيضاً فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات الممارات السياق لعلاج صعوبات الفهم القرائي إجمالاً.

2- فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات الممارات السياق لعلاج صعوبات الفهم القرائي كل محور على حدة

للتعرف على فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات الممارات السياق لعلاج صعوبات الفهم القرائي كل محور على حدة، تم حساب قيمة "ت" ودلالاتها، وكذلك المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المتعلمين عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمحاو اختبار صعوبات الفهم القرائي: صعوبات الفهم القرائي الحرفي، وصعوبات الفهم القرائي التفسيري، وصعوبات الفهم القرائي الناقد، وجدول (7) الآتي يوضح ذلك.

جدول (7)

متوسط الفروق ودرجات الحرية وقيمة (ت) والدلالة الإحصائية لمحاو اختبار صعوبات الفهم القرائي

المحور البيان	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة SIG (p-VALUE)	الدلالة الإحصائية
صعوبات الفهم القرائي الحرفي	القبلي	2.250	0.856	15	3.737	0.002	دالة عند مستوى (0.01)
	البعدي	3.375	0.885				
صعوبات الفهم القرائي التفسيري	القبلي	2.687	1.302	15	3.020	0.009	دالة عند مستوى (0.01)
	البعدي	4.062	1.236				
صعوبات الفهم القرائي الناقد	القبلي	1.625	1.310	15	2.626	0.019	دالة عند مستوى (05.0)
	البعدي	3.062	1.236				

يتضح من الجدول (7) السابق ما يأتي:

1- أن قيمة (ت المحسوبة) في المحور الأول - صعوبات الفهم القرائي الحرفي - تساوي (3.737) وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية)، والتي تساوي (2.947) عند درجة حرية (15)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائي، عند مستوى دلالة (01.0) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في المحور الأول - صعوبات الفهم القرائي الحرفي - من اختبار صعوبات الفهم القرائي، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات الممارات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي الحرفي (المحور الأول).

2- أن قيمة (ت المحسوبة) في المحور الثاني - صعوبات الفهم القرائي التفسيري - تساوي (3,020) وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية)، والتي تساوي (2,947) عند درجة حرية (15)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً، عند مستوى دلالة (01,0) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في المحور الثاني - صعوبات الفهم القرائي التفسيري - من اختبار صعوبات الفهم القرائي، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي التفسيري (المحور الثاني).

3- أن قيمة (ت المحسوبة) في المحور الثالث - صعوبات الفهم القرائي الناقد - تساوي (2,626) وهي أكبر من قيمة (ت الجدولية)، والتي تساوي (131,2) عند درجة حرية (15)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً، عند مستوى دلالة (05,0) بين متوسطي درجات المتعلمين في التطبيقين: القبلي، والبعدي في المحور الثالث - صعوبات الفهم القرائي الناقد - من اختبار صعوبات الفهم القرائي، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي الناقد (المحور الثالث).

أما فيما يتعلق بحجم التأثير، فقد قام الباحث بحساب قيمة حجم التأثير وفقاً لمعادلة مربع إيتا⁽²⁾، كما تم تحديد مستوى حجم الأثر حسب الجدول (5) الذي سبقت الإشارة إليه، حيث تم حساب حجم الأثر لكل محور على حدة كما في الجدول (8) الآتي:

جدول (8)

نتائج مربع إيتا⁽²⁾ لتحديد حجم الأثر في استخدام البرنامج القائم على إستراتيجيات إلماعات السياق لعلاج صعوبات الفهم القرائي كل محور على حدة

البيان المحور	قيمة "ت"	درجات الحرية (df)	قيمة حجم التأثير (η ²)	حجم التأثير
صعوبات الفهم القرائي الحرفي	3,737	15	69,0	تأثير كبير
صعوبات الفهم القرائي التفسيري	3,020	15	61,0	تأثير كبير
صعوبات الفهم القرائي الناقد	2,626	15	56,0	تأثير كبير

يتضح من الجدول (8) السابق أنَّ قيمة حجم التأثير قد تجاوزت (06,0) في المحاور جميعها مما يدل على أنَّ حجم تأثير البرنامج القائم على إستراتيجيات إلماعات السياق كان كبيراً في المحاور الثلاثة جميعها.

وهذا يدعم النتيجة التي تم التوصل إليها في الجدول (7) السابق، من وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار صعوبات الفهم القرائي الحرفي، وصعوبات الفهم القرائي التفسيري، وصعوبات الفهم القرائي الناقد؛ لصالح التطبيق البعدي في كل محور منها، وهو ما يؤكد أيضاً فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لكل محور على حدة.

وهذه النتيجة يتفق البحث الحالي مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلم اللغة الثانية مثل:

- دراسة (Stevani, Tarigan, 2022)، التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجيات إلماعات السياق في تحسين الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بغيرها.
- دراسة (Hasanah, Ali, Amir, 2024)، التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجيات إلماعات السياق في علاج صعوبات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بغيرها، وأوصت بدمج هذه الإستراتيجيات في المناهج الدراسية لتحسين مهارات القراءة وأداء الامتحانات.
- دراسة (Norhayati, Elmayantie, 2022)، التي توصلت إلى أن استخدام إلماعات السياق يسهم بشكل كبير في تحسين فهم متعلمي اللغة الإنجليزية الناطقين بغيرها للنصوص. فقد عزز قدرتهم على استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة لديهم.

كما يتفق البحث الحالي مع نتائج الدراسات التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجيات إلماعات السياق في تنمية الفهم القرائي لدى متعلم اللغة الأولى مثل:

- دراسة (الجبوري، وجبار 2016). التي توصلت إلى أثر إستراتيجيات إلماعات السياق في تنمية الثروة اللغوية لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص.
- دراسة (أحمد، ومحمود 2019). التي توصلت إلى فاعلية إستراتيجيات إلماعات السياق في تحسين مهارات القراءة السريعة وكفاءة الذات القرائية لدى الطلاب شعبة اللغة العربية.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- أهمية التركيز على قائمة صعوبات الفهم القرائي التي تم التوصل إليها عند تدريس مهارة القراءة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- ضرورة تضمين إستراتيجيات إلماعات السياق في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، خاصة في المستويات المتقدمة، لتحسين مهارات الفهم القرائي.
- تقديم ورش عمل ودورات تدريبية للمعلمين حول كيفية تطبيق إستراتيجيات إلماعات السياق في تعليم القراءة، وتعريفهم بأهميتها في تحسين أداء الطلاب.
- إعداد اختبارات دورية لتشخيص صعوبات الفهم القرائي لدى المتعلمين، مما يساعد على تحديد الاحتياجات التعليمية بشكل دقيق ومتابعة تقدمهم.
- تشجيع القراءة الموجهة تحت إشراف المدرسين، مع تقديم توجيهات مستمرة حول كيفية استخدام السياق لفهم النصوص.
- تطوير كتب ومصادر تعليمية تحتوي على نصوص مخصصة تعتمد على استخدام السياق وتناسب مع مستويات المتعلمين.
- أما عن المقترحات التي يمكن تقديمها بناءً على ما توصل إليه البحث الحالي؛ فهي إجراء دراسات تكون عنواناتها كالتالي:
- فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات إلماعات السياق في تنمية مهارة الفهم المسموع لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- مقارنة فاعلية إستراتيجيات إلماعات السياق بين متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وبين متعلمي لغات أخرى كالإنجليزية أو الفرنسية.

- أثر إستراتيجيات إلماعات السياق في تنمية مهارات التواصل الشفوي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- أثر إستراتيجيات إلماعات السياق في تعزيز الكفاءة الذاتية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.
- دور إستراتيجيات إلماعات السياق في تقليل القلق اللغوي وتحسين الكفاءة الذاتية لدى متعلمي اللغة العربية.

المراجع:

- أحمد، ر. م.؛ ومحمود، ش. ح. (2019). فاعلية إستراتيجيات إلماعات السياق في تنمية مهارات القراءة السريعة وكفاءة الذات القرائية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، "مجلة كلية التربية ببنها"، 2(119)، 491-450.
- أبو بكر، ع. ع. (2002). فاعلية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق لسترنبرج، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (79)، 166-146.
- الجبوري، ع. ع.؛ وجبار، أ. ع. (2016). أثر إستراتيجيات إلماعات السياق في تنمية الثروة اللغوية لطلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص، مجلة كلية التربية للعلوم الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 30(106)، 763-735.
- الحديدي، ع. ع. (2013م). تأثير إستراتيجيات أنقن المقترحة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، المجلة التربوية، 27(106)، 239-183.
- الحري، خ. ه. (2015)، فاعلية إستراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، مجلة كلية التربية، 31(4)، 195-160.
- الحلاق، ع. ع. س. (2010). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب.
- الراجحي، ع. (1995). علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية.
- الرافعي، م. م.؛ صبري، م. إ. (2003). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، مكتبة الرشد.
- الزبيدي، م. م. (2001). تاج العروس، وزارة الإرشاد والأنباء.
- الزيات، ف. م. (1998). صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات.
- أبو زينة، ف. ك. (1998). أساسيات القياس والتقويم في التربية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- السعداوي، أ. س. س. (2024). صعوبات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الأول المتوسط، مجلة أوراق ثقافية (مجلة العلوم والآداب الإنسانية)، 27(27)، 763-735.
- السلي، م. أ. (2013). صعوبات تعلم القراءة لدى الطلاب غير الناطقين بالعربية من وجهة نظر معلمي وطلاب معهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة [رسالة ماجستير منشورة]، الجامعة الإسلامية، السعودية.
- الشريفي، ز. (2007). الإحصاء وتصميم التجارب، مكتبة الأنجلو المصرية.
- شعيب، أ. ب. ع. (2014)، المهارات اللغوية (مفهومها - أهدافها - طرق تدريسها - تقويمها)، مكتبة المتنبي.
- الشهري، ظ. ع. ع. (2024). برنامج مقترح قائم على إستراتيجية الممارسة لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 6(3)، 485-462. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2080>
- الشهري، م. ه. (2012)، فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة أم القرى، السعودية.
- طعيمة، ر. أ. (1986). المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى السعودية.
- طعيمة، ر. أ.؛ الشعبي، م. ع. (2006). تعليم القراءة والأدب: إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع، دار الفكر العربي.



- طلبة، أ. ح. (2021). فعالية برنامج قائم على التعلم الموقفي في تنمية مهارات الفهم القرائي واللغة البراغمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذو صعوبات القراءة، *المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج*، (93)، 859-938.
- الطناني، ع. ع. (2009). برنامج مقترح باستخدام الحاسوب في ضوء اهتمامات دارسي العربية من الناطقين بغيرها وفعاليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي [أطروحة دكتوراة غير منشورة]، جامعة الأزهر، مصر.
- عبدالباري، م. ش. (2010). *سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية*، دار المسيرة.
- عبدالباري، م. ش. (2011). *تعليم المفردات اللغوية*، دار المسيرة.
- عبدالرحمن، أ. م. (2011). *تصميم الاختبارات أسس نظرية وتطبيقات عملية*، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عبدالله، ع. ص. (2006). *البحث التربوي وكتابة الرسائل الجامعية*، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- عجاج، خ. ا. (1998). *صعوبات القراءة والفهم القرائي*، دار الوفاء.
- العدواني، م. م.؛ والزهراني، (2022)، *صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مقرر لغتي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بمنطقة الباحة. مجلة كلية التربية*، (120)، 1137-1159.
- العساف، ص. م. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية (ط.2)*، دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- العصيلي، ع. إ. (2002). *طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- ابن فارس، ف. أ. (1979). *مقاييس اللغة*، دار الفكر.
- الفوزان، ع. ا. ب. ع. ا. ب. (2024). *التواصل باللغة العربية خارج الصف لدى متعلمي العربية من غير الناطقين بها: الفرص والمعوقات. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 6(4)، 612-635. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2199>
- الفوزان، ع.؛ حسين، م.؛ فضل، م. ع. (2025). *العربية بين يديك (سلسلة في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: الإصدار الثاني من كتاب الطالب الرابع الجزء الأول والثاني، شركة العربية للجميع*.
- القرني، ع. ع. (2017). *فاعلية برنامج قائم على المدخل التقني في علاج صعوبات القراءة وتنمية الذات القارئة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها [أطروحة دكتوراة غير منشورة]*، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية.
- آل كدم، م. ب. ن. (2024). *النموذج اللغوي في كتب تعليم العربية للدبلوماسيين الناطقين بغيرها: قراءة تحليلية مقارنة. الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 6(1)، 499-534. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i1.1796>
- مكاوي، س. ف.؛ جاب الله، ع. س.؛ عبدالباري، م. ش. (2011). *تعليم القراءة والكتابة أسسه وإجراءاته التربوية*، دار المسيرة.
- هجان، ع. ح. (2008). *الإحصاء التطبيقي في العلوم السلوكية مع استخدام spss*، مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع.

References

- ‘Abd-al-Rahmān, U. M. (2011). *taṣmīm al-ikhtibārāt Usus Naẓariyat wa-taṭbīqāt ‘amaliyat, Dār Usāmah lil-Nashr wa-al-Tawzī‘*, (in Arabic).
- Abū Bakr, ‘A. ‘A. (2002). *fā‘iliyat Barnāmaj li-‘Ilāj ṣū‘ūbāt al-fahm alqrā’y ladā talāmīdh al-ṣaff al-rabi‘ al-ibtidā’ī fī ḍaw’ Naẓariyat ilma‘āt al-siyāq Istyrnbnrj, al-Jam‘iyah al-Miṣrīyah lil-manāhij wa-turuq al-tadrīs*, (79), 146-166, (in Arabic).
- Abū Zaynah, F. K. (1998). *Asāsīyat al-qiyās wa-al-taqwīm fī al-Tarbiyah, Maktabat al-Falāḥ lil-Nashr wa-al-Tawzī‘*, (in Arabic).



- Aḥmad, R. M. ; wa-Maḥmūd, Sh. Ḥ. (2019). fā‘iliyat Istirātījiyāt ilmā‘āt al-siyāq fi Tanmiyat mahārāt al-qirā‘ah al-Sarī‘ah wa-kafā‘at al-dhāt al-Qirā‘iyah ladā ṭullāb Shu‘bat al-lughah al-‘Arabīyah bi-Kulliyat al-Tarbiyah ", *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bbnhā*, 2(119), 450-491, (in Arabic).
- ‘Ajjāj, Kh. A. (1998). ṣu‘ūbāt al-qirā‘ah wa-al-fahm alqrā’y, *Dār al-Wafā’*, (in Arabic).
- Al Kadam, M. B. N. (2024). The Linguistic Model in Books Teaching Arabic to Non-native Speaker Diplomats: A Comparative Analytical Reading. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(1), 499–534. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i1.1796>, (in Arabic).
- al-‘Adwānī, M. M. ; wālzhṛāny, (2022), ṣu‘ūbāt al-fahm alqrā’y ladā talāmīdh al-ṣaff al-sādis al-ibtidā‘ī fi muqarrir lughatī min wijhat nazar Mu‘allimī al-lughah al-‘Arabīyah bi-Minṭaqat al-Baḥah. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, (120), 1137-1159, (in Arabic).
- al-‘Assāf, Ṣ. M. (2012). al-Madkhal ilā al-Baḥth fi al-‘Ulūm al-sulūkīyah (2nd ed.). *Dār al-Zahrā’ lil-Nashr wa-al-Tawzī’*, (in Arabic).
- al-Fawzān, ‘A. ; Ḥusayn, M. A. ; Faḍl, M. ‘A. (1425) al-‘Arabīyah bayna yadayk (Silsilat fi Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah li-ghayr al-nāṭiqīn bi-hā ; al-īṣḍār al-Thānī min Kitāb al-ṭālib al-rābi‘ al-juz’ al-Awwal wa-al-thānī, *Sharikat al-‘Arabīyah lil-jamī’*, (in Arabic).
- Al-Fozan, A. B. A. B. I. (2024). Arabic Language Communication Outside the Classroom among Non-Native Learners: Opportunities and Challenges. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(4), 612–635. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2199>, (in Arabic).
- al-Ḥallāq, ‘A. S. (2010). al-Marjī‘ fi tadrīs mahārāt al-lughah al-‘Arabīyah wa-‘ulūmihā, *al-Mu‘assasah al-ḥadīthah lil-Kitāb*, (in Arabic).
- al-Ḥarbī, Kh. H. (2015), fā‘iliyat Istirātījiyāt al-tafkīr almtsh‘b fi Tanmiyat mahārāt al-fahm alqrā’y ladā mt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah al-nāṭiqīn bi-ghayrihā, *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah*, 31(4), 160-195, (in Arabic).
- Alḥdyby, ‘A. ‘A. (2013m). Ta‘thīr Istirātījiyāt atqn al-muqtarahah fi Tanmiyat mahārāt al-fahm alqrā’y ladā mt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah al-nāṭiqīn bi-ghayrihā, *al-Majallah al-Tarbawīyah*, 27(106), 183-239, (in Arabic).
- al-Jubūrī, ‘A. Ḥ. ; wjbār, U. ‘A. (2016). Athar Istirātījiyāt ilmā‘āt al-siyāq fi Tanmiyat al-tharwah al-lughawīyah li-ṭullāb al-ṣaff al-khāmis al-Adabī fi maddat al-adab wa-al-nuṣūṣ, *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah lil-‘Ulūm al-asāsīyah lil-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-insāniyah*, 30(106), 735-763, (in Arabic).
- Allāh, ‘A. Ṣ. (2006). al-Baḥth al-tarbawī wa-kitābat al-rasā’il al-Jāmi‘iyah, *Maktabat al-Falāḥ lil-Nashr wa-al-Tawzī’*, (in Arabic).
- al-Quranī, ‘A. ‘A. (2017). fā‘iliyat Barnāmaj qā‘im ‘alā al-Madkhal al-tiqānī fi ‘ilāj ṣu‘ūbāt al-qirā‘ah wa-Tanmiyat al-dhāt alqār’h ladā mt‘lmy al-lughah al-‘Arabīyah al-nāṭiqīn bi-ghayrihā [uṭrūḥat dukturāh ghayr manshūrah], al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah, al-Sa‘ūdīyah, (in Arabic).
- al-Rāfi‘ī, M. M. ; Ṣabrī, M. I. (2003). al-Taqwīm al-tarbawī ususuḥu wa-ijrā’ātuḥ, *Maktabat al-Rush*, (in Arabic).
- al-Rājīhī, ‘A. (1995). ‘ilm al-lughah al-taṭbiqī wa-ta‘līm al-‘Arabīyah, *Dār al-Ma‘rifah al-Jāmi‘iyah*, (in Arabic).



- al-Sa‘dāwī, U. S. S. (2024). *ṣu‘ūbāt al-fahm alqrā’y ladā ṭalabat al-ṣaff al-Awwal al-Mutawassit, Majallat Awraq thaqaḥīyah (Majallat al-‘Ulūm wa-al-Ādāb al-Insānīyah, (27), 735-763, (in Arabic).*
- Al-Shahri, D. A. A. (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. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2080>, (in Arabic).
- al-Shahrī, M. H. (2012), *fā‘iliyat Barnāmaj qā‘im ‘alā istikhdām nashātāt al-fahm alqrā’y wālātjah naḥwahā ladā talāmīdh al-ṣaff al-sādis al-ibūdā’ī* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmi‘at Umm al-Qurā, al-Sa‘ūdīyah, (in Arabic).
- al-Shirbīnī, Z. (2007). al-lḥṣā’ wa-taṣmīm al-tajārib, *Maktabat al-Anjū al-Miṣrīyah*, (in Arabic).
- al-Sulamī, M. U. (2013). *ṣu‘ūbāt ta‘allum al-qirā’ah ladā al-ṭullāb ghayr al-nāṭiqīn bi-al-‘Arabīyah min wijhat naẓar Mu‘allimī wa-Ṭullāb Ma‘had Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah bi-al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah* [Risālat mājistīr manshūrah], al-Jāmi‘ah al-Islāmīyah, al-Sa‘ūdīyah, (in Arabic).
- al-Ṭanānī, ‘A. ‘A. (2009). *Barnāmaj muqtarāḥ bi-istikhdām al-Ḥāsūb fī ḍaw’ aḥtmāmāt dārsy al-‘Arabīyah min al-nāṭiqīn bi-ghayrihā wfā‘lyth fī Tanmīyat mahārāt al-fahm alqrā’y* [uṭrūḥat duktūrāh ghayr manshūrah], Jāmi‘at al-Azhar, Miṣr, (in Arabic).
- al-‘Uṣaylī, ‘A. I. (2002), *Ṭarā‘iq Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrā, Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah*, (in Arabic).
- al-Zayyāt, F. M. (1998). *ṣu‘ūbāt al-ta‘allum : al-Usus al-naẓariyah wālthshkshy wa-al-‘ilājiyah, Dār al-Nashr lil-Jāmi‘at*, (in Arabic).
- Alzabydy, M. M. (2001). *Tāj al-‘arūs, Wizārat al-Irshād wa-al-Anbā’*, (in Arabic).
- ‘Bdālbāry, M. Sh. (2010). *Saykūlūjiyat al-qirā’ah wa-ṭatbīqātuhā al-Tarbawīyah, Dār al-Masīrah*, (in Arabic).
- ‘Bdālbāry, M. Sh. (2011). *Ta‘līm al-Mufradāt al-lughawīyah, Dār al-Masīrah*, (in Arabic).
- Camille L. Z. B. & Donna, O. (2008). *Reading Comprehension: Strategies for Independent Learners*, The Guilford Press.
- Hajjān, ‘A. H. (2008). al-lḥṣā’ al-ṭatbīqī fī al-‘Ulūm al-sulūkīyah ma‘a istikhdām spss, *Maktabat Dār al-Zamān lil-Nashr wa-al-Tawzī’*, (in Arabic).
- Hasanah, N., Ali, S. M., & Amir, R. M. (2024). Effectiveness of contextual guessing strategy on reading comprehension in Indonesian EFL pre-university students: A mixed-methods study. *JELITA: Journal of English Language Teaching and Literature, 5*(2), 117-128. <https://doi.org/10.56185/jelita.v5i2.744>
- Ibn Fāris, F. U. (1979). *Maqāyis al-lughah, Dār al-Fikr*, (in Arabic).
- Makkāwī, S. F. ; Jāb Allāh, ‘A. S. ; ‘bdālbāry, M. Sh. (2011). *Ta‘līm al-qirā’ah wa-al-kitābah ususuḥu wa-ijrā’atuh al-Tarbawīyah, Dār al-Masīrah*, (in Arabic).
- Malatesha, R. N. & Aaron, P. G. (1982). *Reading Disorders: Varieties and Treatments*, Academic Press.
- Nagy, W. E. (1995). *On the Role of Context in First- and Second-Language Vocabulary Learning*.
- Norhayati, N. & Elmayantie, C. (2022). Context clues in reading text for improving EFL students’ reading skills. *ENLIT, 2*(1), 83-86. <https://doi.org/10.33654/enlit.v2i2.1922>.



- Orton, S. T. (1928). Specific reading disability—Strophosymbolia. *Journal of the American Medical Association*, 90(14), 1095–1099.
- Rababah, B. M., & Bani Abdelrahman, A. (2024). The Effect of Storyboards Technique on EFL Sixth-Grade Students' Reading Comprehension. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 553–573. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2084>
- Robert J. S. (1983). *Advances in the Psychology of Human Intelligence*, Lawrence Erlbaum Associates.
- Shu‘ayb, U. b. ‘A. (2014), al-mahārāt al-lughawīyah (mafḥūmuḥā – aḥdāfuḥā – ṭuruq tadrisihā – tqwīmḥā), *Maktabat al-Mutanabbī*, (in Arabic).
- Stevani, M. & Tarigan, K. E. (2022). Evaluation of Contextual Clues: EFL Proficiency in Reading Comprehension. *English Review: Journal of English Education*, 10(3), 993-1002.
- Ṭalabat, U. H. (2021). fa‘āliyat Barnāmaj qā‘im ‘ala ta‘allum al-mwqfy fī Tanmiyat mahārāt al-fahm al-qirā‘y wa-al-lughah al-brāghmātyh ladā talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā‘iyah Dhū ṣu‘ūbāt al-qirā‘ah, *al-Majallah al-Tarbawīyah li-Kulliyat al-Tarbīyah bi-Jāmi‘at Sūhāj*, (93), 938-859, (in Arabic).
- Ṭu‘aymah, R. U. (1986). al-Marjī‘ fī Ta‘līm al-lughah al-‘Arabīyah lil-nāṭiqīn bi-lughāt ukhrā, *Jāmi‘at Umm al-Qurā al-Sa‘ūdīyah*, (in Arabic).
- Ṭu‘aymah, R. U.; al-Shu‘aybī, M. ‘A. (2006). Ta‘līm al-qirā‘ah wa-al-adab : Istirātījīyāt mukhtalifah ljmḥwr mutanawwi‘, *Dār al-Fikr al-‘Arabī*, (in Arabic).





Exploring Saudi EFL Learners' Perspectives on Digital Writing Tools for Mitigating Emotional Challenges in Foreign Language Writing

Dr. Ahmed Kaser Maleki ^{*} 

mleiki@qu.edu.sa

Abstract

This study examines how digital writing tools address the emotional and linguistic challenges Saudi EFL learners face. Survey results from 50 EFL learners revealed that these tools significantly reduce writing anxiety and boost confidence, making writing less stressful. Learners also noted improved grammar, vocabulary, and structural accuracy, enabling them to focus on clarity and coherence. However, limitations exist, such as the tools' inability to replace instructor-led feedback in fostering creativity and critical thinking. The findings emphasize the need for a balanced integration of digital tools with traditional methods to effectively address emotional and linguistic barriers. Future research should explore their long-term impact, cultural adaptability, and potential for AI-driven personalized learning. Writing in a foreign language often triggers anxiety, frustration, and low confidence, hindering learners' progress. Digital tools provide instant feedback, error correction, and vocabulary enhancement, fostering emotional resilience and improving writing skills.

Keywords: Emotional resilience in writing, Writing anxiety, Digital writing tools, EFL learners.

* Assistant Professor of Applied Linguistics, Department of English Language and Literature, College of Languages and Humanities, Qassim University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Maleki, A. K. (2025). Exploring Saudi EFL Learners' Perspectives on Digital Writing Tools for Mitigating Emotional Challenges in Foreign Language Writing, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 577 - 590.

© 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.



استكشاف وجهات نظر متعلمي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في السعودية حول أدوات الكتابة الرقمية للتخفيف من التحديات العاطفية عند الكتابة باللغة الأجنبية

د. أحمد كاسر مليكي *

mleiki@qu.edu.sa

المخلص

تبحث هذه الدراسة في كيفية تعامل أدوات الكتابة الرقمية مع التحديات العاطفية واللغوية التي يواجهها متعلمو اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية في السعودية. إذ غالبًا ما تؤدي الكتابة بلغة أجنبية إلى إثارة القلق والإحباط وانخفاض الثقة، مما يعيق تقدم المتعلمين. وتوفر الأدوات الرقمية ردود فعل فورية وتصحيحًا للأخطاء وتعزيزًا للمفردات، مما يعزز المرونة العاطفية ويحسن مهارات الكتابة. وقد كشفت نتائج المسح الذي أجري على 50 متعلمًا للغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية أن هذه الأدوات تقلل، بشكل كبير، من قلق الكتابة، وتعزز الثقة، مما يجعل الكتابة أقل إجهادًا. كما لاحظ المتعلمون تحسنًا في القواعد والمفردات والدقة البنيوية، مما يمكنهم من التركيز على الوضوح والتماسك. ومع ذلك، هناك قيود، مثل عدم قدرة الأدوات على استبدال الملاحظات التي يقودها المعلم في تعزيز الإبداع والتفكير النقدي. وتؤكد النتائج على الحاجة إلى التكامل المتوازن للأدوات الرقمية مع الأساليب التقليدية لمعالجة الحواجز العاطفية واللغوية بشكل فعال. ويجب أن يستكشف البحث المستقبلي تأثيرها الطويل الأمد، وقابليتها للتكيف الثقافي، وإمكانات التعلم الشخصي القائم على الذكاء الاصطناعي.

الكلمات الرئيسية: أدوات الكتابة الرقمية، متعلمو اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية، قلق الكتابة، المرونة العاطفية في الكتابة.

* أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد - قسم اللغة الإنجليزية وآدابها - كلية اللغات والعلوم الإنسانية - جامعة القصيم - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: مليكي، أ.ك. (2025). هل يمكن لأدوات الكتابة الرقمية الحد من التحديات العاطفية في الكتابة بلغة أجنبية؟ وجهة نظر متعلمي اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية في السعودية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 577-590.

© 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



1. Introduction

Writing in a foreign language is not just a linguistic challenge but also an emotional journey. For English as a Foreign Language (EFL) learners, especially in culturally specific contexts like Saudi Arabia, writing brings up various emotions, including anxiety, frustration, and fear of failure. These emotional barriers are often worsened by a lack of confidence in grammar, vocabulary, and sentence construction. Addressing these emotional obstacles is essential, as they impede learners' academic progress and lower their motivation to engage in writing tasks. Limited exposure to English outside of academic settings, along with cultural expectations regarding language proficiency, further intensifies these challenges for Saudi EFL learners.

In recent years, digital writing tools such as Grammarly, Google Docs, the Hemingway App, and Ginger have gained prominence as effective aids for language learners (Hussain, 2024; Alharbi, 2022). These tools provide immediate feedback, error detection, and context-sensitive suggestions, creating a supportive environment for learners to refine their writing skills. By alleviating the fear of making mistakes and fostering a sense of accomplishment, digital tools help mitigate the emotional challenges associated with second-language writing. Krasnikov (2018) underscores that these tools empower learners to produce polished, error-free content, enhancing both technical competence and emotional satisfaction. Moreover, features like real-time grammar correction, vocabulary enhancement, and tone adjustments enable learners to experiment with language without fear of criticism, promoting emotional resilience and confidence.

While digital tools have reshaped the teacher-student dynamic in language learning, they also present opportunities and challenges. Traditionally, teachers have played a central role in guiding the writing process by offering corrections and feedback. This approach, although effective in emphasizing accuracy, often overlooks the emotional well-being of learners. The repetitive nature of error correction can lead to frustration for both students and instructors (Sokoholic, 2003). By automating routine corrections, digital tools enable teachers to concentrate on fostering creativity and critical thinking, thus creating a more empathetic and supportive learning environment. This dual role of digital tools—as both practical aids and emotional buffers—makes them essential in modern EFL instruction. In the Saudi context, digital tools are particularly significant. Saudi learners frequently encounter cultural and linguistic barriers that impact their readiness for writing in English, heightening feelings of isolation and inadequacy. Digital tools offer a practical solution, allowing learners to practice independently, at their own pace, and in a controlled environment. This autonomy promotes emotional empowerment, enabling students to approach writing tasks with greater confidence and motivation.

Despite their benefits, digital tools have limitations. Some learners may find frequent corrections overwhelming, especially when these corrections point out errors they were previously unaware of. This can



lead to frustration or excessive reliance on tools, hindering the development of independent writing skills. To tackle these issues, a balanced approach is essential. Teachers should integrate digital tools with traditional instruction, guiding learners on effective tool use while fostering creativity and critical thinking. This study explores the emotional aspects of writing among Saudi EFL learners, focusing on how digital tools can reduce anxiety, build confidence, and enhance writing outcomes. By examining learners' and instructors' perceptions, this research aims to understand the potential of digital tools in overcoming both linguistic and emotional challenges. Ultimately, this study seeks to highlight the transformative role of digital writing tools in creating a more inclusive and emotionally supportive learning environment for Saudi EFL learners.

Research Questions:

1. How do digital writing tools influence Saudi EFL learners' emotional challenges, such as writing anxiety?
2. What are the specific benefits of these tools in fostering engagement and motivation in EFL writing tasks?

2. The Role of Digital Writing Tools in EFL Learning

Digital writing tools have become essential for English as a Foreign Language (EFL) learners, offering real-time feedback and linguistic support to enhance their writing skills. These tools tackle common challenges in second-language writing, including grammar, spelling, vocabulary, and structural issues. By automating error detection and providing contextual suggestions, digital writing tools empower learners to produce error-free writing while building confidence and motivation (Pitukwong & Saraiwang, 2024). The potential of digital tools to facilitate writing has garnered significant academic interest. Ulaş et al. (2023) emphasized how computers and digital platforms motivate learners by making the writing process more interactive and engaging. Tools like Grammarly, Google Docs, and Hemingway App provide advanced features such as grammar correction, vocabulary enhancement, and clarity suggestions. These features simplify language editing and promote better learning outcomes, particularly for students with linguistic difficulties (Zhao, 2022, Hussain, 2024). For example, digital tools offer immediate suggestions for correcting spelling mistakes, replacing unsuitable words, and improving sentence structure, thereby enabling learners to systematically refine their writing.

The collaborative aspects of digital writing tools have also been noted. By allowing shared access and real-time editing, these tools encourage peer feedback and group writing activities. This collaboration creates a supportive environment for learners to enhance their writing skills and build confidence (Losi et al., 2024). Zhu et al. (2016) observed that learners facing challenges with writing tasks benefit significantly from using word processors, which help them overcome linguistic barriers by offering instant feedback and suggestions. An important distinction in the use of digital writing tools exists between skilled and semi-skilled learners. Xu and Ding (2014) examined how EFL learners use word processors during writing tasks and found that skilled



learners spent less time planning and drafting compared to semi-skilled learners, who often relied on dictionaries to fill in their linguistic gaps. These findings indicate that digital tools assist less proficient learners in compensating for their weaknesses, but they also emphasize the necessity for proper training to maximize the benefits of these tools.

Despite their advantages, digital writing tools are often designed with native English speakers in mind, creating challenges for non-native learners. Pitukwong & Saraiwang (2024) analyzed the effectiveness of MS Word and found that it failed to detect a significant portion of errors made by non-native speakers. Moreover, automated feedback is not always accurate or contextually appropriate, requiring learners to critically evaluate the suggestions provided by these tools. To address these limitations, researchers have emphasized the need for localized adaptations and training programs that teach learners how to effectively use digital tools (Krasnikov, 2018, Omer, 2024). Grammarly and Quilbot, two most widely used digital writing tools, exemplifies the advancements in this domain. Krasnikov (2018) noted that Grammarly's ability to offer grammar corrections, vocabulary suggestions, and tone adjustments makes it particularly effective for EFL learners. These features reduce the anxiety associated with writing and foster greater autonomy by enabling learners to self-monitor their progress. However, studies also indicate that learners should not rely exclusively on these tools, as they cannot fully replace critical thinking and human judgment in writing (Shintani & Aubrey, 2016).

The integration of digital writing tools into EFL classrooms has transformed traditional teaching methods. Teachers, who once dedicated significant time to correcting errors, can now concentrate on higher-order writing skills such as creativity and critical thinking (Chao et al., 2023; Dollar & Tolu, 2015). These tools also offer students greater flexibility, enabling them to practice and refine their writing at their own pace. However, challenges persist, including technical issues, inconsistent feedback, and the necessity for training to ensure effective usage. Lastly, digital writing tools have revolutionized EFL writing by tackling linguistic challenges and boosting learners' confidence and autonomy. While these tools have their limitations, their capacity to provide instant feedback and support has rendered them essential for modern language education. Ongoing research and development in this area will further enhance their effectiveness and accessibility for EFL learners.

3. Methodology

This study employs a quantitative survey method to explore the emotional and practical dimensions of digital writing tools in EFL learning, particularly focusing on the perceptions of learners and instructors. As Isaac and Michael (1997) assert, surveys are essential for understanding existing phenomena, addressing observed problems, and establishing baseline data for future comparisons. The current research uses a

structured questionnaire to gather insights into how digital writing tools influence writing performance and emotional experiences, such as confidence, anxiety, and motivation. The study specifically examines the dual perspectives of learners at a public university in Saudi Arabia.

3.1. Participants and Data Collection

A total of 50 EFL learners (25 males and 25 females) and 20 instructors (10 males and 10 females) participated in the study. A questionnaire was developed to address the unique roles of learners using digital writing tools. The questionnaires included three sections: demographic details, frequency and purpose of tool usage (e.g., grammar checking, vocabulary enhancement), and perceptions related to writing performance and emotional impact. Questions were designed using a 5-point Likert scale, ranging from "strongly agree" to "strongly disagree," to capture nuanced emotional responses.

The survey, conducted online in September 2020 through platforms like WhatsApp, Facebook, and email, used purposive sampling to recruit Saudi EFL learners enrolled in higher education. The questionnaire consisted of self-developed items grounded in a literature review and adapted questions from validated instruments, reviewed by EFL experts for content validity. Ethical safeguards included obtaining informed consent and ensuring participant anonymity. Data were analyzed using SPSS 26 with descriptive statistics such as percentages, frequencies, means, and standard deviations to examine the role of digital writing tools in reducing writing anxiety and enhancing motivation among Saudi EFL learners. Table 2 is organized with the first column listing the survey questions, followed by columns representing responses on a five-point Likert scale: Strongly Agree (SA), Agree (A), Neutral (N), Disagree (D), and Strongly Disagree (SD). Additionally, the table includes columns for the Mean and Standard Deviation (SD) of responses. The demographic information (gender, age, and education) of the learners is presented in **Table 1** below.

Table 1

Demographic details of the learners

Category	Frequency	Percentage (%)
Gender		
Male	25	50
Female	25	50
Age		
16-20 Years	22	44
21-25 Years	28	56



Education		
Graduate	22	44
Post-graduate	28	56
Total	50	100

4. Results

This section presents the responses of EFL learners to each survey item that evaluates their perceptions of digital writing tools. The responses, summarized in Table 3, reflect how these tools influence learners' writing abilities and emotional experiences, such as confidence, anxiety, and motivation.

The Mean reflects the average of learners' responses to each item, offering insights into their overall agreement or disagreement. The Standard Deviation measures the variability in responses, indicating how consistent learners' perceptions are. In this study, the standard deviation values stay close to 1, suggesting that the responses are clustered around the mean and show a generally positive view of digital writing tools. These findings correspond with prior research, which indicates that digital tools can reduce emotional barriers, such as writing anxiety, and boost learners' confidence.

4.1. Learners' Perceptions of Digital Writing Tools: Emotional and Practical Impacts

To provide a more precise representation of the results, responses for Strongly Agree (SA) and Agree (A) have been combined to indicate overall 'Agreement,' while Disagree (D) and Strongly Disagree (SD) have been merged to indicate overall 'Disagreement.' This method offers a consolidated view of learners' perceptions regarding how digital writing tools tackle emotional challenges, such as anxiety and confidence, and enhance motivation and practical outcomes.

For Q1, **60.0% agreement** (Mean = 2.48, SD = 1.210) indicates that learners perceive digital tools as helpful in reducing writing anxiety by providing constructive feedback without fear of judgment. Q2 records **68.0% agreement** (Mean = 2.36, SD = 1.205), emphasizing the tools' role in boosting learners' confidence through real-time error correction. In Q3, **64.0% agreement** (Mean = 2.40, SD = 1.170) reflects that learners feel more comfortable experimenting with language when using these tools, highlighting their potential to reduce risk aversion in writing.

Q4 shows the highest agreement at **70.0%** (Mean = 2.20, SD = 1.110), suggesting that learners find digital tools alleviate frustration during editing by simplifying error detection and correction. Similarly, Q6 reflects **78.0% agreement** (Mean = 2.10, SD = 1.100), underscoring the emotional reassurance learners experience through immediate feedback, which reduces stress. Q7 further emphasizes emotional readiness,

with **80.0% agreement** (Mean = 2.08, SD = 1.150), showing that learners feel prepared to integrate these tools into their writing practices.

Regarding practical benefits, Q5 demonstrates **55.0% agreement** (Mean = 2.68, SD = 1.120), indicating that learners positively view the tools' role in improving grammar and vocabulary. In Q8, **66.0% agreement** (Mean = 2.32, SD = 1.085) highlights how digital tools foster a sense of accomplishment by enabling learners to complete tasks more efficiently and accurately. However, Q9 presents a contrasting perspective, with only **30.0% agreement** (Mean = 3.05, SD = 1.210), reflecting learners' mixed views on whether these tools can fully replace traditional instructional methods. Finally, Q10 reports **54.0% agreement** (Mean = 2.56, SD = 1.250), indicating moderate satisfaction with the accessibility and ease of use of digital writing tools.

Overall, these results reveal that learners perceive digital writing tools as effective in reducing emotional barriers like anxiety and frustration while fostering confidence and motivation. However, some responses indicate areas where these tools could be improved to enhance emotional engagement and usability further, particularly in complementing traditional teaching methods.

Table 2

Learners' perceptions of using digital writing tools

Questions	SA	A	N	D	SD	Mean (M)	Std. Dev. (SD)
1. Using digital writing tools reduces my anxiety about making errors in English writing.	30.0%	38.0%	16.0%	10.0%	6.0%	2.48	1.210
2. Digital writing tools give me confidence by providing real-time feedback on my English writing.	24.0%	44.0%	16.0%	10.0%	6.0%	2.36	1.205
3. I feel motivated to write more often because digital tools make writing less stressful.	22.0%	42.0%	20.0%	10.0%	6.0%	2.40	1.170
4. Instant corrections from digital tools help me focus	28.0%	42.0%	16.0%	8.0%	6.0%	2.20	1.110



on improving my writing skills instead of errors.							
5. My grammar and vocabulary have improved significantly since using digital writing tools.	20.0%	35.0%	26.0%	12.0%	7.0%	2.68	1.120
6. Feedback from digital tools reassures me that my writing is improving, which reduces frustration.	30.0%	48.0%	14.0%	6.0%	2.0%	2.10	1.100
7. Digital tools help me stay focused on achieving my writing goals, which boosts my confidence.	34.0%	46.0%	12.0%	6.0%	2.0%	2.08	1.150
8. I support the use of digital tools for writing because they make the process less intimidating.	28.0%	38.0%	20.0%	10.0%	4.0%	2.32	1.085
9. Digital writing tools help me feel emotionally prepared to handle complex writing tasks.	12.0%	18.0%	20.0%	28.0%	12.0%	3.05	1.210
10. The use of digital writing tools can distract me from focusing on the structure of my writing.	20.0%	34.0%	16.0%	20.0%	10.0%	2.56	1.250

5. Discussion and implications

The findings of this study demonstrate that digital writing tools play a pivotal role in alleviating emotional barriers associated with English writing among Saudi EFL learners. Addressing RQ1, learners reported significant reductions in writing anxiety, with 78% agreeing that features like instant feedback diminish the fear of errors, a primary source of anxiety in language learning. This aligns with the findings of Pappa et al. (2020), who highlighted the supportive role of real-time feedback in reducing writing-related stress. Unlike Atkinson et al. (2022), who identified over-reliance on digital tools as a drawback, our findings suggest that learners perceive these tools as supplementary aids that enhance rather than replace their writing



skills. Immediate feedback on grammar, vocabulary, and structure reassures learners of their progress and fosters emotional resilience, motivating them to undertake more complex writing tasks. This dual role of digital tools, as practical aids and emotional buffers, makes writing a more approachable activity for EFL learners.

Regarding their practical advantages and addressing RQ2, the study highlights significant improvements in grammar and vocabulary, with 68% of learners reporting enhanced language accuracy. These findings align with those of Juniper et al. (2012), who observed that digital tools support surface-level corrections, allowing learners to concentrate on higher-order writing skills such as clarity and coherence. Furthermore, these tools decrease the cognitive load associated with basic error correction, enabling learners to engage more deeply with the content and organization of their writing. However, 30% of participants disagreed on the tools' ability to replace traditional teaching methods. Learners emphasized the importance of instructor-led guidance in developing creativity, critical thinking, and nuanced language use—areas that digital tools alone cannot address. These findings resonate with Mantai (2019), who highlighted the irreplaceable role of human mentorship in fostering holistic language development.

The implications of these findings highlight the significance of incorporating digital writing tools into EFL classrooms to tackle emotional and practical writing challenges. Teachers can utilize these tools to automate error correction, allowing them to mentor students in advanced writing techniques effectively. This integration aligns with the recommendations of Pyhäntö et al. (2022c), who advocated for the combination of technological aids and human support to optimize learning outcomes. However, effective implementation necessitates training for both teachers and students. Teachers must be prepared to strategically guide learners in using digital tools, while students should evaluate automated feedback and apply it in a meaningful and critical way.

While the results affirm the effectiveness of digital tools in addressing emotional and linguistic barriers, this study also highlights the limitations of relying solely on such tools. Future research could explore hybrid approaches that combine digital and traditional methods to foster balanced and comprehensive writing development. Additionally, longitudinal studies could investigate how the sustained use of digital tools impacts learners' writing skills and emotional well-being over time. These insights would aid in refining instructional strategies and optimizing the integration of technology in EFL education, ensuring that learners cultivate independent writing skills instead of becoming overly dependent on technology. Teachers should blend digital writing tools with traditional instructional methods to establish a balanced approach that takes advantage of the strengths of both. For example, while digital tools can automate error correction and offer real-time feedback, teachers can focus on higher-order skills such as critical thinking, creativity, and nuanced



language use. Furthermore, structured training sessions for both teachers and students are crucial for maximizing the potential of these tools, ensuring that learners know how to critically assess automated feedback and apply it effectively to their writing.

Policymakers and curriculum designers should prioritize integrating digital writing tools into educational frameworks, especially at the higher education level. These tools should be included in standard EFL curricula to address emotional and practical challenges faced by learners, such as writing anxiety, lack of confidence, and limited vocabulary. Customized professional development programs for educators can further enhance the effective use of these tools in classrooms. Additionally, investing in localized versions of digital tools that meet the linguistic and cultural needs of non-native English speakers will enhance their accessibility and effectiveness, making them more relevant for diverse learner populations.

6. Conclusion and Future Research Directions

This study highlights the significant role of digital writing tools in addressing the dual challenges of emotional and linguistic barriers faced by Saudi EFL learners. By reducing writing anxiety, promoting confidence, and enhancing motivation, these tools create a more supportive environment for learners to develop their writing skills. The practical benefits, including improved grammar, vocabulary, and structural accuracy, further emphasize their utility in EFL writing. However, while digital tools excel at providing immediate feedback and automating corrections, they fall short in fostering creativity and nuanced critical thinking, areas where human intervention remains essential. Therefore, digital tools should be viewed as complementary aids rather than replacements for traditional writing methods.

The findings open several directions for future research. Longitudinal studies could examine the sustained impact of digital writing tools on learners' writing proficiency and emotional well-being over extended periods. Additionally, exploring the effectiveness of localized or culturally tailored tools could provide insights into improving their relevance for non-native English speakers. More specifically, comparative studies involving diverse EFL contexts, such as learners from different cultural and linguistic backgrounds, could help determine the universal applicability of such tools. Future research might also investigate how hybrid models—integrating digital tools with instructor-led approaches—enhance writing outcomes. Lastly, incorporating advanced features like AI-driven personalized feedback and emotional analytics could offer transformative possibilities for digital writing tools, further bridging the gap between technology and pedagogy.

References

- Alharbi, K. N. (2022). Female Saudi ESL learners' attitudes toward communication in mixed-gender classes in the USA. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 13, 7–30.
- Andersen, I. (2013). *Mobile Apps for Learning English. A Review of 7 Complete English Course Apps: Characteristics, Similarities and Differences* (Doctoral dissertation).



- Breese, C., Jackson, A. & Prince, T. (1996). Promise in impermanence: Children writing with unlimited access to word processors. *International Journal of Adolescence and Youth*, 6(2), 129-160.
- Cowan, R., Choo, J., & Lee, G.S. (2014). ICALL for improving Korean L2 writers' ability to edit grammatical errors. *Language Learning & Technology*, 18(3), 193-207.
- Crook, C. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning*. Psychology Press. London: Routledge.
- Cunningham, U., Rashid, S., & Le, T. (2019). The effect of learner training on the use of digital tools to support English writing skills. *Asian EFL Journal*, 21(2/1), 27-49.
- Deng, H., & Shao, Y. (2011). Self-directed English vocabulary learning with a mobile application in everyday context. In *10th world conference on mobile and contextual learning: mLearn 2011 conference proceedings* (24-31).
- Dollar, Y. K., & Tolu, A. T. (2015). My first digital story: A case study with 5th grade Turkish English language learners. *ELT Research Journal*, 4(3).
- Godwin-Jones, R. (2016). Augmented reality and language learning: From annotated vocabulary to place-based mobile games. *Language Learning & Technology*, 20(3), 9-19.
- Grabowski, B. (1998). *Web-based instruction and learning: Analysis and needs assessment*.
- Grabowski, B., McCarthy, M., & Koszalka, T. (1998). Web-based instruction and learning: Analysis and needs assessment. NASA Technical Publication 1998-206547. *NASA Center for Aerospace Information, Hanover, MD*.
- Graham, S., & Harris, K.R. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with The Wrath of Khan. *Learning disabilities research & practice*, 24(2), 58-68.
- Greija, G.F., & Hannafin, M.J. (1992). Effects of word processing on sixth graders' holistic writing and revisions. *The Journal of Educational Research*, 85(3), 144-149.
- Gupta, R. (1998). Can spelling checkers help the novice writer?. *British Journal of Educational Technology*, 29(3), 255-266.
- Hamad, S. M. S. (2024). The influence of social media on student English proficiency: A study of university EFL teachers' perspectives. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 508–532.
- Heift, T., & Hegelheimer, V. (2017). Computer-assisted corrective feedback and language learning. *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications*, 66, 51-65.
- Henke, R. (1997). *Pastoral Transformations: Italian Tragicomedy and Shakespeare's Late Plays* (Vol. 10). University of Delaware Press.
- Hubbard, P. (2004). Learner training for effective use of CALL. *New perspectives on CALL for second language classrooms*, 45-68.
- Hubbard, P. (2013). Making a case for learner training in technology enhanced language learning environments. *Calico Journal*, 30(2), 163-178.
- Hussain, S. S. (2024). Attitudes of Saudi Students Towards EFL, English teachers and learning situations. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 486–507. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2081>



- International Communication Union, (2017). ICT Facts and Figures 2017. Retrieved from <https://about.fb.com/wp-content/uploads/2018/08/ICTFactsFigures2017.pdf>
- Isaac, S., & Michael, W.B. (1995). *Handbook in research and evaluation: A collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences*. Edits publishers. San Diego: Educational and Industrial Testing Services.
- Karyuatry, L. (2018). Grammarly as a Tool to Improve Students' Writing Quality: Free Online-Proofreader across the Boundaries. *JSSH (Jurnal Sains Sosial dan Humaniora)*, 2(1), 83-89. <https://doi.org/10.30595/jssh.v2i1.2297>
- Khan, I.A. (1997). Learning difficulties in English: Diagnosis and pedagogy in Saudi Arabia. *Educational Research*, 2(7), 1248-1257.
- Khan, M.A., Vivek, Nabi, M.K., Khojah, M., & Tahir, M. (2021). Students' Perception towards E-Learning during COVID-19 Pandemic in India: An Empirical Study. *Sustainability*, 13, 57. <https://dx.doi.org/10.3390/su13010057>
- Lam, F.S., & Pennington, M.C. (1995). The computer vs. the pen: A comparative study of word processing in a Hong Kong secondary classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 8(1), 75-92.
- Lavolette, E., Polio, C., & Kahng, J. (2015). The accuracy of computer-assisted feedback and students' responses to it. *Language, Learning & Technology*, 19(2).
- Levy, C.M., & Ransdell, S. (1995). Is writing as difficult as it seems?. *Memory & Cognition*, 23(6), 767-779.
- Levy, P. (1995). Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: A developmental study. Sheffield: Department of Informational Studies, University of Sheffield.
- Lin, C.S. (1997). A study of computer networked writing instruction in elementary school. *Unpublished doctoral dissertation (In Chinese)*.
- Lira-Gonzales, M. L., Wa Chao Chao, K., & David, J. (2023). Technologies in English as a Second/Foreign Language Writing Classes. *Folios*, (58), 171-187.
- Losi, R. V., Putra, E. P., Ali, N., & Dewi, A. S. (2024). Using Artificial Intelligence (AI) to Improve EFL Students' Writing Skill. *International Journal of English and Applied Linguistics (IJEAL)*, 4(1), 62-70.
- McCarthy, M., & Grabowski, B. (1999). Web-based instruction and learning: analysis and needs assessment summary. Retrieved from, http://www.isoc.org/inet98/proceedings/4c/4c_1.html
- Meyers, J. (2005). George Orwell and the art of writing. *The Kenyon Review*, 27(4), 92-114.
- Muzaffar, A.W., Tahir, M., Anwar, M.W., Chaudry, Q., Mir, S.R., & Rasheed, Y. A. (2020). Systematic Review of Online Exams Solutions in E-learning: Techniques, Tools, and Global Adoption. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3060192>
- O'Bryan, A. (2008). Providing pedagogical learner training in CALL: Impact on student use of language-learning strategies and glosses. *Calico Journal*, 26(1), 142.
- Omer, N. I. M. (2024). Maintaining Meaningful Human Interaction in AI-Enhanced Language Learning Environments: A Systematic Review. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 533–552. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2083>



- Pitukwong, K., & Saraiwang, S. (2024). Exploring the effectiveness of digital writing tools on Thai EFL students' writing. *Contemporary Educational Technology*, 16(3), ep519.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.
- Reinders, H., & Hubbard, P. (2013). CALL and learner autonomy: Affordances and constraints. In H. Reinders & M. Thomas (Eds.), *Contemporary computer assisted language learning* (359–375). London: Bloomsbury Publishing.
- Reinders, H., & White, C. (2010). The theory and practice of technology in materials development and task design. In N. Harwood (Ed.) *English language teaching materials: Theory and practice* (58–80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salomon, G., Kozminsky, E., & Asaf, M. (2004). Computers and writing. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.) *Handbook of children's literacy* (229–246). Netherlands: Springer.
- Sauro, S. (2009). Computer-mediated corrective feedback and the development of L2 grammar. *Language Learning & Technology* 13(1), 96–120. Retrieved from: <http://lt.msu.edu/vol13num1/sauro.pdf>
- Shintani, N., & Aubrey, S. (2016). The effectiveness of synchronous and asynchronous written corrective feedback on grammatical accuracy in a computer-mediated environment. *The Modern Language Journal*, 100(1), 296–319. <https://doi.org/doi:10.1111/modl.12317>
- Snyder, I. (1994). Writing with word processors: The computer's influence on the classroom context. *Curriculum Studies*, 26, 143–162.
- Sokoholic, M. (2003). *Writing*. In D. Nunan (Ed.), *Practical English Language Teaching*. New York: Mc Graw-Hill.
- Ulaş Taraf, H., & Doğan, C. (2023). Examining the Role of Digital Tools in Pre-service English Language Teachers' Self-efficacy in Writing. *Journal of Ahmet Keleşoglu Educational Faculty*, 5.
- Warschauer, M. (1996). Motivational aspects of using computers for writing and communication. *Telecollaboration in foreign language learning*, 29–46. Retrieved from, <http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/handle/10125/8946/NW01.pdf>
- Williams, S. C. (2002). How speech-feedback and word-prediction software can help students write. *Teaching Exceptional Children*, 34, 72–78.
- Xu, C., & Ding, Y. (2014). An exploratory study of pauses in computer-assisted EFL writing. *Language Learning & Technology*, 18(3), 80.
- Zhao, X. (2023). Leveraging artificial intelligence (AI) technology for English writing: Introducing wordtune as a digital writing assistant for EFL writers. *RELC Journal*, 54(3), 890–894.
- Zhu, Y., Shum, M. S.-K., Tse, B. S.-K., & Liu, J. J. (2016). Word-processor or pencil-and- paper? A comparison of students' writing in Chinese as a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 29(3), 596–617.





Intelligibility of the English Spoken by Ibby Yemenis to Indians: A phonetic study

Mohammed Ali Ali Al-Khulaidi *

mohamed.khulaidi336@gmail.com**Abstract:**

This article aims to investigate the intelligibility of the English spoken by Ibby Yemenis to Indians. It provides an empirical account on the intelligibility of the English spoken by five Yemeni speakers from Ibb city, Yemen to ten Indian listeners both from south and north India. The study corpus consisted of 67 words read by the speakers and played back to the listeners. These words were recorded by an apple iPhone 5 voice memos recorder model A1428. Data analysis was both quantitative and qualitative. The study findings showed that the influence of Yemeni Arabic dialect impeded the correct pronunciation of specific English phonemes in the speaker's speech samples, thereby hindering the international intelligibility of their spoken English. The intelligibility of the five Yemeni speakers was below expectations, with only one speaker scoring 50% while the four others scored below this percentage. Other factors hindering the intelligibility of the English spoken by Ibby Yemenis, included listener familiarity with English varieties and interlocutors. Grounded on the listeners' feedback, this study presents strategies to improve the intelligibility of spoken English among Yemeni learners originating from dialect-specific regions, thereby fostering the improvement of their communicative skills and enhancing their confidence when engaging with global audiences.

Keywords: Intelligibility, English spoken by Ibby Yemenis, Phonetics, Indian speakers of English.

* Assistant Professor of Linguistics, Phonetics & Translation, Department of English, Faculty of Applied and Educational Sciences, Ibb University, Yemen.

Cite this article as: Al-Khulaidi, M. A. A. (2025). Intelligibility of the English Spoken by Ibby Yemenis to Indians: A phonetic study, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 591 -609.

© 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.



مدى وضوح وفهم اللغة الإنجليزية التي يتحدثها اليمنيون من مدينة إب للهنود : دراسة صوتية

د. محمد علي علي الخليدي *

mohamed.khulaidi336@gmail.com

المخلص

يهدف هذا البحث إلى التحقيق في مدى وضوح اللغة الإنجليزية اليمنية للهنود. وهو يقدم وصفاً تجريبياً لمدى وضوح اللغة الإنجليزية التي يتحدث بها خمسة متحدثين يمينيين من مدينة إب، اليمن، لعشرة مستمعين هنود من جنوب وشمال الهند. تتكون بيانات الدراسة من 67 كلمة قرأها المتحدثون وأعادوا تشغيلها للمستمعين. تم تسجيل هذه الكلمات بواسطة مسجل جوال iPhone 5 من طراز A1428 من شركة Apple. وتم تحليل البيانات كمياً ونوعياً. وأظهرت نتائج الدراسة أن تأثير اللهجة اليمنية العربية أعاق النطق الصحيح لبعض الأصوات الإنجليزية المحددة في عينات كلام المتحدث، مما أعاق بالتالي وضوح اللغة الإنجليزية المنطوقة دولياً. وكشفت الدراسة أن وضوح اللغة الإنجليزية المنطوقة لدى المتحدثين الخمسة اليمنيين كان أقل من التوقعات، حيث حصل متحدث واحد فقط على 50٪. بينما حصل الأربعة الآخرون على أقل من هذه النسبة. ومن العوامل الأخرى التي أعاقَتْ وضوح اللغة الإنجليزية المنطوقة إلمام المستمع بأنواع اللهجات الإنجليزية والمحاورين. بناءً على ملاحظات المستمعين، تقدم هذه الدراسة استراتيجيات لتحسين وضوح اللغة الإنجليزية المنطوقة بين المتعلمين اليمنيين المنحدرين من مناطق ولهجات محددة، ومن ثم تعزيز تحسين مهاراتهم التواصلية وتعزيز ثقتهم عند التعامل مع المتحدثين في السياق الدولي.

الكلمات المفتاحية: الوضوح، اللغة الإنجليزية التي يتحدثها اليمنيون، الصوتيات، المتحدثون الهنود للغة الإنجليزية.

* أستاذ اللغويات وعلم الأصوات والترجمة المساعد، قسم اللغة الإنجليزية، كلية العلوم التطبيقية والتربوية، جامعة إب، الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الخليدي، م. ع. ع. (2025). مدى وضوح وفهم اللغة الإنجليزية التي يتحدثها اليمنيون من مدينة إب للهنود: دراسة صوتية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7 (1): 591-609.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



1. Introduction

Recently, there has been a growing spread of English globally for diverse political, economic and cultural reasons. In a globalized world witnessing an unprecedented development in all walks of life including business, travel and human mobility, there are more non-native English speakers than native English speakers, scoring the highest ever verbal exchanges across the globe (e.g. Crystal, 1997, 2003; Gnutzmann, 2000; Jarosz, 2019; Jenkins, 2015; Jenkins & Leung, 2014; Kachru, 1992; Liu & Fang, 2022; Wang & Yen, 2023; Widdowson, 1994). Even though native varieties of English like British Received Pronunciation and American English hold power and prestige in UK, USA, and many parts in the world, the global spread of regional varieties of English, featuring foreign accent, has been building momentum (Rose, 2020). Concerns have been voiced frequently that speakers of different varieties of English produce accented speech, hindering effective communication, perception and intelligibility (Chan, 2021; Smith & Nelson, 1985). On pedagogical grounds, this issue plays a vital significance among researchers working towards enhancing intelligibility for better current English Language Teaching and Teaching English to Speakers of Other Languages practices.

The paradigm of global English, triggered by all non-native English varieties, is an umbrella to describe the ideologies of English as a lingua franca ELF and World Englishes (WE) in diverse sociolinguistic contexts (Galloway, 2017). Intelligibility, viewed as word/ utterance recognition (Smith, 1992), is one of the main areas of research in the field of WE. The debate on the emergence of non-native varieties of English seems to centre on this concept. Global English literature, according to Barrass et al. (2020), complicates intelligibility and comprehensibility since it tends to problematise "native norms" as the only benchmarks for successful lingua franca use. Several studies have considered native speakers to be the sole judges of non-native English speakers' intelligibility and comprehensibility. However, more and more researchers (e.g., Edwards et al., 2018; Nagle et al., 2019) have argued that native (L1) speakers are not always more intelligible than non-native speakers, and their speech needs to be intelligible and comprehensible only to those with whom we are most likely to communicate in English. Hence, international intelligibility and comprehensibility research has recently been concerned with the interaction between non-native speakers in L2-L2 English communication. Although the literature has begun to consider pairs of L2 interlocutors in non-native English speech communities, research remains limited.

Undoubtedly, the enormous spread of English all over the world and the important status English gained as a global language have paved the way for many countries to adapt their policies and reconsider the urgent need for English, and Yemen, of course, is one of them. Yemen has witnessed a colossal demand for English, especially in the last few decades. English is considered as a language of 'great respect in Yemen; especially as it is the language of the educated people' (Naif, 2003). The English spoken by Yemenis, an emerging variety whose intelligibility in



international context has not received due attention, and seems to be of a paramount research interest in the field of WE. According to the Kachruvian concept of circles, it can be said that Yemen belongs to the Expanding Circle. English is taught and used as a foreign language (Al-Wasy, 2002).

Yemeni English has started to come into some shape compared to RP in both segmental and suprasegmental aspects as demonstrated in empirical investigations carried out by some research scholars including Ali (2000) and Abdulkhalik (2018). Apart from such accounts, the intelligibility of the English spoken by Yemenis in international context has not received due attention, and seems to be of a paramount research interest in the field of WE. This study is situated within the broader context of global linguistics, where the intelligibility of L2 or EFL English speakers, particularly in multilingual settings, is gaining attention. It underscores the need for comprehensive studies on English intelligibility that reflect diverse linguistic and cultural backgrounds. In the past two decades, the number of Yemeni students going abroad in general and to India in particular has increased drastically and effective communication is hindered due to many factors while interacting in English with teachers, classmates and other people. This study aims to present an empirical inquiry on how intelligible the English spoken by Ibbi Yemenis is to Indian listeners and what factors are there behind inaccurate articulation and impeded intelligibility. It also seeks to identify some phonetic barriers encountered by L2 or EFL English speakers and to optimize English teaching models, thereby enhancing global communication and furthering international cooperation. Studying Yemeni English intelligibility is vital for facilitating cross-cultural communication and shaping global English education, providing insights into effective teaching methods and assessment standards that accommodate diverse student backgrounds. The study also contributes to understanding the diversity and complexity of global English, ultimately supporting the development of English as an international language.

With this in mind, the current study strives to answer the following questions:

- 1- To what extent is Yemeni English intelligible to Indian speakers of English?
- 2- What are some important factors hindering the intelligibility of the English spoken by Ibbi Yemenis in international contexts?

This article is structured as follows: first, I provide some theoretical foundations pertaining to intelligibility in the context of WE in terms of definition, role, factors, and related literature. Then, I describe the study procedures in terms of data, participants, recording and listening sessions, methods of analysis. Finally, I discuss the results and conclude with limitations and suggestions for further research.

2. Literature review

2.1. Pressing issues in World Englishes

As the concept of World Englishes started to gain currency, the landscape of English as a native-centered language has been radicalized into a more diverse language. In consequence, this shift of perspective created varying issues in terms of standardization, pedagogy, and others. Many sociolinguistic researchers embrace the notion that English, in this context, is not solely owned by native speakers. Kachru (1993) argues



that it is time to legitimize the variety of English that other countries have developed based on what is useful to them. Cystal (2003) further supports this when he emphasizes that English should not be regarded as a homogeneous language but rather a heterogeneous language with varying linguistic idiosyncrasies.

In contrast, Quirks (1990), a strong critic of World Englishes, holds that Standard English norms such as Received Pronunciation (RP) or General American (GA) should be used in non-native settings to gain international intelligibility. Quirk's concern regarding this concept was grounded on the idea that continuing to utilize a non-native variety of English in teaching non-native speakers has instrumental impacts on the intelligibility of the English user. Prator (1968) provides a foundation for the concern of Quirks (1990), stating that he does not see how a local model or variety of English can serve as a model for English language learners.

But the concern of Quirks (1990) was answered by Jenkins (2000) when she argued that NN teachers have the upper hand in teaching the language to NN learners because they have the personal knowledge of the "route" that the learners are taking in terms of learning the language. This is particularly relevant, especially if the NN teacher and NN learners have the same L1. In fact, multiple studies (e.g., Smith & Rafiqzad, 1979; Matsuura, 2007; and Orikasa, 2016) have proved that NNSs can be more intelligible than NSs.

2.2. Intelligibility concept in context of World Englishes

Intelligibility, defined as the listener's ability to recognize particular phrases or utterances (Hodgetts, 2020), also referred to as learners' "producing speech that can be understood by a range of different listeners" (Liu et al., 2022, p 3), is one of the main areas of research in the field of World Englishes. The debate on the emergence of non-native varieties of English seems to center on this concept. Catford (1950, p 7-8, Al-Otaibi, 2021) is of the view that intelligibility could be detected by the effectiveness of communication in an exchange defined in terms of "appropriate response to purpose in speaking". Smith (1992) thinks that in order to make sense of the term "intelligibility" one needs to draw a clear-cut distinction between intelligibility, comprehensibility and interpretability: Intelligibility refers to the word/ utterance recognition. Comprehensibility refers to the word/ utterance meaning and interpretability refers to the meaning behind the word/ utterance. He argues that the three categories, intelligibility, comprehensibility and interpretability, constitute three degrees of understanding in a continuum: from intelligibility to interpretability in order of importance. Intelligibility as Bryan Jenner (1989) defines is 'what all native speakers of all varieties have in common which enables them to communicate effectively with native speakers of varieties other than their own'. Bansal (1969, p:15) defines intelligibility on phonetic and pronunciation grounds: "to be intelligible, the speaker must articulate his sounds and words clearly, so that the hearer does not has to stop to think what the word was meant".

The emphasis on intelligibility in the international context to promote cross-cultural dialogue, reinforced by the increasing demand for English as a lingua franca and tailored in language instruction to address non-native speakers' phonetic hurdles - have aroused intense scholarly curiosity and deep interest for



exploring the role of intelligible effective communication in any international setting. With English evolving beyond its traditional native-speaker domain to become a global lingua franca, there has been a paradigm shift in linguistic research toward contemporary research that challenges the notion that speakers who speak English as the first language (L1) are the only evaluators of intelligibility, acknowledging the growing prevalence of English as a second (ESL) or foreign language (EFL) (Zeng, 2024, Alsubhi, 2024).

2.3. Factors influencing intelligibility

Previous research has established that intelligibility and comprehensibility are shaped by a wide array of factors. Both native speaker (NS) and non-native speaker (NNS) listeners evaluate these constructs by considering not only pronunciation and fluency, which influence perceptions of second language (L2) accents, but also grammatical, lexical, and discourse-related elements, as well as contextual and situational variables. However, much of the research on intelligibility and comprehensibility within the framework of World Englishes has predominantly focused on Kachru's (1985) Inner Circle, where native speakers are often positioned as the primary evaluators of these constructs (Jenkins, 2003). A significant portion of the literature has examined how native speakers assess non-native speakers from the Outer and Expanding Circles. Pickering (2006) argues that this practice reflects and perpetuates existing inequalities within the global use of English. This monolingual bias has been critiqued, as studies have shown that intelligibility between native speakers is not inherently superior to that observed in English as a Lingua Franca (ELF) contexts (Deterding, 2012). Furthermore, Barrass et al. (2020) highlight that many studies assume native speakers as the default interlocutors, despite evidence suggesting that interactions between non-native speakers may be more prevalent in real-world communication.

While a significant body of research has traditionally relied on the judgments of native (L1) listeners, a paradigm shift has emerged in response to the growing prominence of English as a Lingua Franca (ELF) and the recognition that the majority of English users are non-native (L2) speakers (Pennycook, 2017). Smith and Nelson (1985) conducted a comprehensive review of 163 studies on intelligibility and comprehensibility published between 1950 and 1985, concluding that "native speakers are no longer the sole judges... [and] are not always more intelligible than non-native speakers" (p. 333). Their work emphasized the critical role of interaction and identified several key factors influencing intelligibility, such as familiarity with English varieties and topics, language proficiency, speech rate, and listeners' engagement and expectations. However, while Smith and Nelson's review highlighted important gaps in the literature, it cannot be considered a systematic review, as the methods for qualitatively or quantitatively analyzing the included studies were not clearly outlined.

Pickering (2006) further examined studies on intelligibility and argued that intelligibility in ELF interactions differs qualitatively from that in native speaker-based contexts. This distinction arises from the



dynamic interplay of contextual factors, including speaker, listener, and environmental variables, which vary across diverse communicative settings (Deterding & Kirkpatrick, 2006; Meierkord, 2004). This perspective underscores the need to move beyond native speaker-centric frameworks and consider the complexities of ELF communication.

2.4. Testing intelligibility

The assessment of intelligibility is typically conducted through the transcription of speech (e.g., Sheppard et al., 2017), while comprehensibility is often measured using Likert scales (e.g., Isaacs & Thomson, 2013). Although Derwing et al. (1998) have asserted that these measurement methods are generally reliable, the considerable variability in the length of rating scales may impact the consistency of research findings (DeVelle, 2008). Additionally, it is important to acknowledge that experimental conditions often fail to accurately replicate the dynamics of natural discourse. A notable limitation in many studies is the reliance on pre-recorded speech samples for participant evaluation (e.g., Zhang, 2015), rather than analyzing spontaneous speech produced in interactive and communicative contexts. The controlled environments of empirical studies may not adequately capture the complexities of face-to-face communication, where nonverbal cues, such as body language, and other adaptive strategies can significantly enhance intelligibility. Furthermore, most studies have not accounted for the natural, reciprocal adjustments that occur in real-world interactions, where participants continuously modify their communication based on mutual feedback.

2.5. Previous studies

Intelligibility of English, be it British or American, has attracted the attention of research scholars. This has been studied with purpose of testing intelligibility of native and non-native speakers of English.

There are several existing intelligibility studies the majority of which have focused on how intelligible L2 speakers are to native speakers. Bansal (1969) carried out a pioneering study on the intelligibility of Indian English. The purpose of Bansal's research was to examine various speech samples of educated Indian English speakers and to arrive at the intelligibility of their spoken English compared to the English spoken by native speakers to native and non-native users of English. His work was comprehensive and successful in giving shape to Indian English.

Smith and Rafiqzad (1979) investigated intelligibility across non-native English speakers in eleven countries. They found a high level of consistency among listeners in the sense that a speaker found to be highly intelligible in one country was likely to be judged similarly in another country.

Salivendra Jaya Raju (2005) investigated mutual intelligibility of English among different nationalities. His work aimed at examining intelligibility of English by global participants and cross-checking the mutual intelligibility of English between the subjects of different nationalities correlating the phonetic features of the



speakers with the listeners' responses. The study has come up with interesting important findings and facts for researchers, teachers, communication language policy makers and communication experts.

The study of intelligibility of English sounds has been researched to a considerable extent. In the studies so far, it was found that the intelligibility of English sounds varies depending on the intelligible than vowels, and within vowels, monophthongs were easily understood more than diphthongs (Jin & Liu, 2014). These authors recoded 64 Chinese and Korean university students' English speech specimens that were played back to 60 American native speakers. The study concluded that consonants were more intelligible than vowels.

A study conducted by Liu and Jin (2013) whose focus was on the intelligibility of vowels of American English. This study investigated the intelligibility of native and non-native speakers in quiet and noise environments. It recruited 12 participants' English speech samples of L1 Chinese and Korean natives, recorded in six sensation levels from zero dB to 10 dB. The findings of this study showed that the intelligibility failure volume was greater among Korean and Chinese participants than the native Americans owing to noise background.

Abdulkhalik (2018) carried out the most relevant study to our investigation with an aim to offer a phonetic description of the English spoken by Yemeni Arabic speakers and its intelligibility in a global setting. The international context of the study lies in having participants of different and several linguistic backgrounds. The study corpus contained two-word lists and guided and spontaneous connected speech samples rendered in English by 20 Yemeni Arabic speakers, covering segmental, suprasegmental and other features of Yemeni English and its intelligibility in an international setting. The recorded speech specimens were played to fifty listeners both native and non-native speakers of English. The findings revealed that intelligibility of Yemeni English both at the segmental and suprasegmental aspects was hindered to varying degrees owing to L1 influence, fluency, familiarity with new global English varieties, language attitudes, speech rate, among others. There were serious issues in speech sounds, mainly vowels hindering their intelligibility, along with other suprasegmental issues pertaining to word stress, rhythm, weak forms, sentence stress, and intonation, assimilation, linking and contracted forms.

3. Methodology

The methodology followed in this study involves the following:

3.1. Research design:

A qualitative quantitative approach is adopted. It allows for an in-depth exploration of the impact of the study speakers' L1 influence on the intelligibility of their spoken English to Indian listeners. The research



focused on the subjective experiences of participants, both speakers and listeners, their productions and perceptions, and the overall intelligibility of the English spoken by five Ibbi Yemenis to ten Indian listeners.

3.2. Test Material

For the speaking task recorded, a word list was designed as a test material. As mentioned earlier, the list contained sixty-seven words divided into four categories. Care was taken to ensure that all English segments (vowels and consonants) occurred in all positions (initially, medially, and finally). It was made sure that the word list did not contain any difficult words. Regarding the listening procedure, worksheets based on the original word list were designed in such a way that two written options as well as a third option involving filling up the blank with whatever word is perceived if not one of the previous two options. Besides, another feedback sheet was designed for the overall assessment of listeners' understanding of each speaker. The original word list of speakers and listeners' worksheets are available upon a reasonable request.

3.3. Participants

3.3.1. Speakers

Since the study is on the intelligibility of the English spoken by Yemenis, five Yemeni male speakers, aged between 27 and 33, from the city of Ibb, Yemen, were chosen for the study. All five speakers were freshers pursuing their postgraduate studies in Hyderabad, India in the field of physics and computer sciences in various universities in Hyderabad. None of them had lived overseas for any length of time except for India recently. It was ensured that none of them had any formal training in phonetics. All five speakers displayed typical features of Yemeni English pronunciation such as the use of /b/ for /p/ and the absence of the diphthong /əʊ/. Besides, all the speakers reported no speech disorders.

3.3.2. Listeners

Ten Indian male listeners from the Department of Arabic studies, EFL-University, Hyderabad were selected purposefully for testing the intelligibility of the recorded speech samples of English words by the five Yemeni speakers. They were all postgraduate, aged between 22 and 28. The first five listeners were from different parts of north India while the last remaining five represented different parts of south India.

3.4 Procedure: Recording Sessions of the speakers

Recording sessions took place in different places using an apple iPhone 5 voice memos recorder model A1428. The five speakers were recorded individually. As far as possible, care was taken to record in closed and quiet rooms so as to minimize the outside disturbance. Before the recording session, each speaker was briefed about the purpose of the study and was given a personal-details form to fill in. Each one was given the word list to go through once ahead of the start of recording. Then he was asked to read out aloud the four sections of the list, word by word slowly and pause for a few seconds after each word. A break of 15 minutes was given after reading each section. After recording all the five speakers' speech samples, each speaker was given a

number. The sound files then were saved and later transferred into a wave format audio files in the phonetics lab, EFL-University, Hyderabad.

3.5 Procedure: Listening Sessions

The listening procedure took place in a quiet closed classroom in EFL-University, in two separate sessions. Each session involved a group of five listeners. First, they were given clear oral and written instructions of the task to be done. After that, they were asked to fill up the listener's particulars form provided to them. Using a laptop along with two loudspeakers, the recorded speech samples of the speakers were played back twice for the listeners word by word with pauses in between. Meanwhile, they were given worksheets (available upon request) based on the wordlist containing three options against each word. As they listened to each word played back twice, they were asked to put a tick mark against either of the first two options or write down whatever they perceive in the blank given as a third option. Once they finished listening to each speaker, they were given a feedback sheet (available upon request) in which they were asked to rate their understanding of each speaker.

3.6. Analysis

To measure how intelligible Yemeni English is to Indian listeners, the data analysis involved several steps. First, I transcribed the 67 words of each speaker based on auditory perception to cross-check their conformity to and divergence from RP. Second, the original word list and the listeners' responses were tabulated and correlated for each speaker. The analysis focuses on what speaker-listener linguistic and contextual factors could hinder the YE intelligibility. Table 1 below showcases the production of the first speaker and the 10 listeners responses.

Table 1.

Word list 1 and listeners' responses for speaker 1

S.No	Original word	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	Correctly perceived
1	Oil	OL	✓	OL	✓	OL	✓	OL	✓	✓	oyu	5
2	Eight	At	aid	At	aid	Aid	aid	Aid	aid	Aid	✓	1
3	Earplug	hair	hair	hair	hair	air	hair	hair	air	air tight	empl	0
		black	black	black	black	black	black	black	bag		y	
4	Either	Weath	weath	✓	Leathe	Weath	weath	✓	ever	Weathe	✓	3
		er	er		r	er	er			r		
5	Air	Ear	✓	ear	✓	Ear	pay	earlier	a	✓	✓	4
6	Okay	✓	✓	oh!	✓	✓	✓	oh! key	✓	✓	✓	8



Key												
7	English	✓	✓	✓	✓	✓	✓	anguis h	✓	✓	✓	9
8	End	and	and	and	✓	and	earth	And	✓	and	ant	2
9	Earning	✓		✓	Earring	✓	✓	earring	eveni ng	✓	✓	6
10	All	owl	owl	owl	Owl	owl	owl	Owl	✓	owl	oam	1
11	Aunt	✓	ant	ant	Ant	ant	ant	Ant	ant	find	art	1
12	Ooze	owes	whos	whos	Lose	lose	hoze	Horse	whos	whose	✓	1
13	About	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	10
14	Often	✓	✓	✓	✓	offer	offer	Oxen	offer	✓	✓	6
15	Boil	poem	poet	coil	✓	coil	✓	Poem	going	✓	owel	3
16	Underse a	embas sy	emba ssy	under ceil	Embas sy	embas sy	embas sy	embas sy	emba ssy	and there's she	emba ssy	0
17	Pot	boat	boat	boat	Book	boat	boat	Boat	boat	bought	oat	0

A close look at Table 1 above reveals some insights of the study results in terms of influence of L1 phonological segmental system in impeding correct pronunciation resulting in low intelligibility level of participants' spoken English. The absence of the voiceless bilabial plosive /p/ in the speaker's L1 phonemic inventory strongly supports the finding that L1 phonological nature plays a vital role in hindering the speaker's L2 phonetic segmental intelligibility. Listener's familiarity with interlocutors and new WE varieties is another factor influencing the intelligibility of the English spoken by the five Ibbi Yemenis under focus as will be discussed further in the following section.

The tick mark (✓) in the above table indicates that the word was perceived correctly while the other written words in the table by listeners indicate wrong perception resulting in intelligibility failure. The last column gives the total correct answers for each word out of ten. Moreover, in Table 2 below, the number of correct words for each speaker perceived by each listener out of sixty-seven was calculated and tabulated. The words figured out correctly by listeners out of six hundred seventy words of the ten listeners for each speaker were calculated and the percentage of each speaker's intelligibility to the ten listeners was given in the last column using the following equation:

$$x = \frac{\text{Total correct answers}}{670} \times 100.$$

4. Results

First, I present the results of the study and I discuss them in the following section. Table 2 summarizes the ten listeners' total correct answers and intelligibility percentage for the five speakers.

Table 2.

Showing listeners' total ability scores to comprehend the five speakers' pronunciation and its intelligibility percentage.

Ls	L 1	L 2	L 3	L 4	L 5	L 6	L 7	L 8	L 9	L 10	Total	%
Ss												
S 1	24	27	13	33	21	26	21	25	39	34	263	39.3%
S 2	30	31	22	39	23	34	32	37	46	45	339	50.6%
S 3	24	28	26	21	20	26	27	28	39	33	272	40.6%
S 4	22	26	12	20	23	34	31	27	42	37	274	40.9%
S 5	26	29	27	27	26	34	42	33	38	30	312	46.6%
Total: 1460												43.6%

Table 2 illustrates the results of the study in terms of the level and percentage of the five Yemeni English speakers' intelligibility to the ten Indian listeners. The table clearly indicates the evident sharply decreased intelligibility scores below 50% except for speaker 2 with 50.6 %, owing to multiple factors hindering YE intelligibility including speaker's L1 background, phonological factors, listener's familiarity with interlocutors and new WE varieties.

Additionally, the listeners' feedback sheets concerning their understanding for each speaker were given in a tabular representation as illustrated in Tables 3 in terms of being Es (Easy), NEs (Not so Easy) and Ds (Difficult) to understand. Then listeners responses were calculated in terms of the total number of Es (Easy), NEs (Not so Easy) and Ds (Difficult) as depicted in Table 3 below:

Table 3

Listeners feedback overall numbers of speakers' intelligibility as Es (Easy), NEs (Not so Easy) and Ds (Difficult)

Speakers	E	NE	D
S 1	5	5	0
S 2	6	4	0
S 3	1	4	5
S 4	2	6	2
S 5	5	5	0

The higher the number of Es and the lower the number of Ds, the best intelligible the speaker is to the listeners; and the higher the number of Ds and the lower the number of Es, the worst intelligible the speaker is to the listeners. The listeners' feedback sheet table was correlated with their work sheets.

5. Discussion

As a reminder, this study empirically measures how intelligible the English spoken by Ibbi Yemenis (Expanding Circle Variety) is in international Indian context (Outer Circle Variety) based on some possible



speaker-listener linguistic and situational factors hindering intelligibility and effective communication. Discussion of the results will be based on the following criteria. The intelligibility of each speaker to all ten listeners and the overall intelligibility results from best to worst intelligible will be brought into picture in the discussion. Then some possible speaker factors hindering intelligibility including L1 phonological segmental aspects, familiarity with words and fluency will be discussed. Finally, listener linguistic situational factors such as familiarity with new varieties and interlocutors will be presented.

Reduced overall intelligibility of the English spoken by Ibbi Yemenis to Indians: Out of the five Yemeni speakers recruited in the study, only one speaker (S2) was hardly 50.6% intelligible to the 10 Indian listeners, while all other four speakers demonstrated intelligibility failure with scores below 50%. The rate of their English intelligibility is below expectations. The five speakers' word-wise intelligibility percentage to all ten listeners on a scale starting at 0% and ending at 100% given in the table 4 below illustrates the lowered intelligibility percentage contrary to expectations. The numbers given against each speaker indicate number of words and the scale 0% to 100% stands for listeners' variable where 0% means no one, 10 % means 1 listener, 20% means 2 listeners and so on till listener 10.

Table 4

showing intelligibility scale percentage of speakers' words to listeners

% Ss	0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Speaker 1	14	8	5	6	6	5	8	3	5	1	6
Speaker 2	10	4	5	6	3	7	4	9	4	8	7
Speaker 3	16	6	4	4	6	8	5	4	6	4	4
Speaker 4	9	8	9	6	4	9	4	6	7	3	2
Speaker 5	10	6	8	8	3	3	6	5	2	9	7

Table 3 above shows clearly the intelligibility scale from 0 % to 100 % for all words by five speakers to all ten listeners. It is obvious that speaker 1 is the worst intelligible given that he topped the intelligibility scale with the least correct words perceived by listeners from 50% onwards. Only 28 words out of 67 were intelligible to listeners' from 50% onwards. Speaker 3 and speaker 4 come next with 31 words each perceived correctly on the scale 50% to 100%. Speaker 5 scored 32 correct words perceived by listeners. Speaker 2 only scores best among the five speakers in terms of intelligibility with higher figures from best to least intelligible as shown above though it looks similar to that of speaker 5 in 0% and 100% intelligible. The difference of values comes in between. He scored 39 on the scale starting at 50% and ending at 100%. The surprisingly low rate of intelligibility of Yemeni speakers to Indian listeners is attributed to speakers' mispronunciation in one hand, and to other factors hindering intelligibility such as familiarity of words, L1 interference, etc on the other hand.

The general discussion of the overall intelligibility of total correct words of Yemeni speakers to Indian listeners is best captured in Table 2 above illustrating the total number of words of each speaker perceived



correctly by each listener along with the grand total and overall percentage of intelligibility. The general total figures given in table 2 support the finding in table 3 above that discusses the intelligibility of speakers' words in depth to all listeners. In both the intelligibility of each speaker to the ten listeners is the same in order with the following percentage from least to most intelligible: speaker 1= 39.3%, speaker 3= 40.6%, speaker 4= 40.9%, speaker 5= 46.6% and speaker 2= 50.6%.

Speakers' L1 (Yemeni Arabic) background impact on the intelligibility of their English:

As illustrated in the analysis of the data (Table 1), the influence of Yemeni Arabic dialect impeded the correct pronunciation of specific English phonemes in the speaker's speech samples, thereby exerting an impact on the international intelligibility of their spoken English. The transfer of speakers L1 features into their L2 (English) is a significant factor that hinders intelligibility. Yemeni Arabic does not have sounds like /p, v, ʊ, ɪə, eə, A:/etc. All tabulated data of the five speakers reflect problems remarkably in /p/ realized as /b/, /v/ realized as /f/, /ʊ/ realized as /ʊ/, /ɪə/ produced as /i:/ among others. Diphthongs are monophthongized. Therefore, the absence of these phonemes in the speakers' L1 phonetic system features in their L2 English pronunciation, thus making them unintelligible to international audiences.

Speakers' unfamiliarity with some words: The selection of words was made in such a way that all words are familiar to any active user of English. However, it turned out that some words were unfamiliar to speakers on grounds of poor English fluency and proficiency. Such unfamiliarity affected speakers' pronunciation, thereby hindering their international intelligibility. Word like 'earplug', 'genre', 'curious', 'undersea', 'fur', and 'rouge' were the most unfamiliar ones to speakers, being mispronounced and the least perceived accurately by all 10 listeners as indicated in the listeners' feedback worksheets. These words were zero perceived in most of the cases.

Listeners' familiarity with new English varieties and interlocutors: As mentioned earlier, the listeners were divided into two groups each comprising five members: south Indians and north Indians. It turned out that the speech samples of the five Yemeni speakers were more intelligible to south Indians than north Indians. (Data is available upon request). The simple explanation for this finding is the fact that Yemeni learners come for education more frequently to south India educational institutions and are likely engaged in active interaction with their Indian peers. This kind of interaction have resulted in some sort of familiarity with the Yemeni English variety and interlocutors, making resulting in better intelligibility when compared to north Indians.

6. Conclusion

This study has investigated the intelligibility of the English spoken by Ibbi Yemenis to Indian listeners. Word lists comprising sixty-seven words divided into four categories were designed, ensuring that all English



segments (vowels and consonants) occurring in all positions (initially, medially, and finally). For listening, worksheets based on the original word list were prepared. Besides, another feedback sheet was developed for the overall assessment of listeners' understanding of each speaker. Five Yemeni male speakers, hailing from Ibb, Yemen, pursuing their postgraduate studies in Hyderabad, India, were chosen for the study. All five speakers displayed typical features of Yemeni English pronunciation. Recording sessions took place in quiet different places using an apple iPhone 5 voice memos recorder model A1428. The five speakers were recorded individually. The listening procedure took place in a quiet closed classroom in EFL-University, in two separate sessions, each involving five listeners. The recorded speech samples of the speakers were played back twice for the listeners' word by word with pauses in between. Meanwhile, they were given worksheets based on the wordlist containing three options against each word. As they listened to each word played back twice, they were asked to put a tick mark against either of the first two options or write down whatever they perceive in the blank given as a third option. The analysis was both qualitative and quantitative, involving phonemic transcription of words based on auditory perception and then tabulating and correlating speakers' word lists and listeners' feedback sheets.

The finding showcasing that the overall low intelligibility percentage of the English spoken by Ibby Yemenis was below 50%, with only one speaker (S2) scoring 50.6% is alarming and necessitates the need for intervention. The fact that such low percentage of such reduced intelligibility of the English spoken by Ibby Yemenis to the 10 Indian listeners highlights the impact of underlying factors in impeding the intelligibility of the English spoken by Yemenis in global settings. The influence of speakers' L1 Yemeni Arabic phonemic system is the most notable factor, impeding their articulation of specific segments and hence hindering their spoken English. This calls for intervention to overcome phonetic hurdles to boost the intelligibility of the English spoken by Yemenis. The fact that speakers' low proficiency in English, listeners' unfamiliarity with the English spoken by Yemenis is correlated with the finding that the five Yemeni speakers were more intelligible to south Indian listeners than those of the northern part.

Given these findings, Yemeni English intelligibility is impeded by segmental phonetic hurdles owing to L1 interference. Such low intelligibility requires practical interventions to optimize English teaching models, thereby enhancing global communication and furthering international cooperation. In this study, I propose that enhancing Yemeni English intelligibility in global settings is vital for facilitating cross-cultural communication and shaping global English education, providing insights into effective teaching methods and assessment standards that accommodate diverse student backgrounds. This in turn extends our understanding of the diversity and complexity of global English, ultimately supporting the development of English as an international language.



7. Limitations and future research

This study restricts itself to a number of aspects. It investigates the intelligibility of the English spoken by Yemenis only at the segmental level. It examines the recorded speech samples of five male Yemeni speakers of English from the city of Ibb. The study data are limited to 67 words to investigate segmental (consonant and vowels speech sounds) aspects. A more elaborated study could include suprasegmental aspects such as word stress, connected speech features, reductions, sentence stress, and intonation. Besides, RP (Received Pronunciation) has been taken as standard for the purpose of comparison while transcribing the speakers speech samples. Future studies may incorporate both American English and RP as standard reference. For practical reasons such as time constraint, only five Yemeni speakers and 10 Indian listeners were included in the study. A more comprehensive study could include bigger sample in terms of more speakers and international listeners, and both genders (males and females). Another limitation is that the study investigates the intelligibility of the recorded English words to ten male Indian listeners (five from north and the other five from south India), all in the Department of Arabic Studies, EFL- University, Hyderabad, India. A final limitation is that the analysis of the data was done phonemically on the basis of auditory perception. Future studies could consider corroborating acoustic correlates analysis methods to aid auditory perception

Acknowledgements

I am thankful to the anonymous reviewers for their valuable suggestions for improvement of the paper.

Funding:

No funding was obtained for this research.

Availability of data and materials:

The materials used and/or analyzed during the current study are available from the corresponding author on reasonable request.

Declarations

Ethical approval and consent to participate

Informed written consent was obtained from the study participants.

Competing interests:

There are no financial and non-financial competing interests in relation to this manuscript.

References

- Abdulkhalik, M. M. (2018) *Intelligibility of Yemeni English in International Context: A Phonetic Study*. An Unpublished Ph.D. Thesis, EFL-University, Hyderabad, India.
- Ali, N. A. (2000). A contrastive study of segmental and suprasegmental features of Arabic and English spoken in Yemen (Unpublished doctoral dissertation). Central Institute of English and Foreign Languages (CIEFL), Hyderabad, India.



- Al-Wasy, B. M. (2002). *An analysis of the classroom verbal interaction of English classes at the secondary level in Yemeni public schools* (Unpublished master's thesis). Sana'a University, Sana'a, Yemen.
- Bansal, R. K. (1969). *The intelligibility of Indian English* (Monograph No. 4). Orient Longman Ltd.
- Barrass, J. P., Briggs Baffoe-Djan, J., Rose, H., & Boggs, J. A. (2020). Intelligibility and comprehensibility of Korean English speakers' phonological features in lingua franca listening contexts. *Journal of Asia TEFL*, 17(1), 124–142.
- Brayan, J. (1989). Teaching pronunciation: The common core. *Speak Out! IATEFL*.
- Catford, J. C. (1950). Intelligibility. *English Language Teaching Journal*, 5, 7–15.
- Chan, V. (2021). Factors Influencing Intelligibility and Comprehensibility: A Critical Review of Research on Second Language English Speakers. *Journal of English Learner Education*. (12) 1.
- Derwing, T. M., Munro, M. J., & Wiebe, G. (1998). Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction. *Language Learning*, 48(3), 393–410.
- Deterding, D., & Kirkpatrick, A. (2006). Emerging Southeast Asian Englishes and intelligibility. *World Englishes*, 25(3-4), 391-409.
- Deterding, D. (2012). Intelligibility in spoken ELF. *Journal of English as a Lingua Franca*, 1(1), 185–190.
- DeVelle, S. (2008). The revised IELTS pronunciation scale. *Research Notes*, 34, 36–38.
- Edwards, H. J. G., Zampini, M. L., & Cunningham, C. (2018). The accentedness, comprehensibility, and intelligibility of Asian Englishes. *World Englishes*, 37(4), 538–557.
- Gnutzmann, C. (2000). Lingua franca. In M. Byram (Ed.), *The Routledge encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 356–359). Routledge.
- Hodgetts, J. (2020). *Pronunciation instruction in English for academic purposes: An investigation of attitudes, beliefs and practices*. Springer.
- Isaacs, T., & Thomson, R. I. (2013). Rater experience, rating scale length, and judgments of L2 pronunciation: Revisiting research conventions. *Language Assessment Quarterly*, 10(2), 135–159.
- Jarosz, A. (2019). *English pronunciation in L2 instruction*. Springer Nature Switzerland AG.
- Jaya Raju, S. (2005) *Mutual Intelligibility of English of Different Nationalities: A Phonetic Study*. An Unpublished Ph.D. Thesis, CIEFL, Hyderabad, India.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2003). *World Englishes: A reference book for students*. Routledge.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49–85.



- Jenkins, J., & Leung, C. (2014). English as a lingua franca. In A. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (pp. 1607–1616). Wiley Blackwell.
- Jin, S. H., & Liu, C. (2014). Intelligibility of American English vowels and consonants spoken by international students in the United States. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(2), 583–596.
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle. In R. Quirk & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and the literatures* (pp. 365–381). Cambridge University Press.
- Kachru, B. (Ed.). (1992). *The other tongue: English across cultures* (2nd ed.). University of Illinois Press.
- Liu, C., & Jin, S. H. (2013). Intelligibility of American English vowels of native and non- native speakers in quiet and speech-shaped noise. *Bilingualism: Language and cognition*, 16(1), 206–218.
- Liu, D., Jones, T., & Reed, M. (2022). *Phonetics in language teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108992015>
- Liu, H., & Fang, F. (2022). Towards a Global Englishes-aware National English curriculum of China. *ELT Journal*, 76(1), 88–98. <https://doi.org/10.109>
- Matsuura, H., Chiba, R., & Fujieda, M. (1999). Intelligibility and comprehensibility of American and Irish Englishes in Japan. *World Englishes*, 18(1), 49–62.
- Meierkord, C. (2004). Syntactic variation in interactions across international Englishes. *English World-Wide*, 25(1), 109–132.
- Nagle, C., Trofimovich, P., & Bergeron, A. (2019). Toward a dynamic view of second language comprehensibility. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 647–672.
- Naif, M., O. (2003). A Study of Yemeni EFL College Student Writers' Composition Strategy and Composition. PhD Thesis: Sana'a University
- Orikasa, M. (2016). The intelligibility of varieties of English in Japan. *World Englishes*, 35(3), 355–371.
- Al-Otaibi, A. B. N. . (2021). Interlanguage Cluster Production of L2 English by L1 Saudi Arabic Speakers. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(12), 7–21. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i12.786>
- Prator, C. (1968). The British Heresy in TESL, In J.A. Fishman, C. A. Ferguson, and J.D. Gupta (eds.). *Language Problems in Developing Nations*. New York: John Wiley.
- Pennycook, A. (2017). *The cultural politics of English as an international language*. Routledge
- Pickering, L. (2006). Current research on intelligibility in English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 219–233.
- Quirk, R. (1990). Language varieties and standard language. *English Today*, 21, 3–10



- Rose, H. (2020). Language variation and intelligibility [PowerPoint slides]. Canvas. <https://canvas.ox.ac.uk/courses/26789>
- Sheppard, B. E., Elliott, N. C., & Baese-Berk, M. M. (2017). Comprehensibility and intelligibility of international student speech: Comparing perceptions of university EAP instructors and content faculty. *Journal of English for Academic Purposes*, 26, 42–51.
- Alsubhi, A. I. (2024). Progressive Aspect in Hijazi Arabic. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(4), 636–651. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2200>
- Smith, L. E., & Nelson, C. L. (1985). International intelligibility of English: Directions and resources. *World Englishes*, 4(3), 333-342.
- Smith, Larry E., and Rafiqzad, K. (1979) English for cross-cultural communication: the question of intelligibility. *TESOL Quarterly* 13, 371-80.
- Smith, Larry E. (1992) Spread of English and issues of intelligibility. In Braj B. Kachru (ed.), *The Other Tongue: English Across Cultures* (pp.75-90). Urbana: University of Illinois Press.
- Wang, Y., & Wen, X. (2023). Nativeness versus intelligibility as goal of English pronunciation teaching in China: Changing attitudes in national syllabi and curriculum standards. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 17.
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377–389
- Zeng, J. (2024). International intelligibility of English spoken by college students in the Bashu dialect area of China. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-10.
- Zhang, L. (2015). An empirical study on the intelligibility of English spoken by Chinese university students. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 38(1), 36-54.





Challenges in writing paragraph among pre-university EFL learners: Teachers' perceptions

Dr. Al-Amin Ahmed Mohammed Ahmed ^{*} e-mohammed@ut.edu.sa**Abstract:**

This study aims to investigate the Sudanese EFL teachers' perceptions about the challenges which face their learners in writing paragraph with reference to vocabulary and grammar. To achieve its objectives, the study applied the descriptive-analytical method, in which a questionnaire was used to address the research inquiries and goals. A total of 100 employed teachers participated in responding to the questionnaire. The study reported that the majority of Sudanese EFL teachers (93%) reported that their students in pre- university stage face difficulty to select appropriate words to convey their ideas clearly. In addition, 88% of the teachers reported that their students face grammar challenges affect the clarity while writing. They found it difficult to maintain the correct verb tenses throughout their paragraphs writing, as well as the using of complex sentence structures in English. Moreover, 90 % of the Sudanese EFL teachers indicated that their students find it helpful if their instructor provides feedback on their writing and support them with regular assign to improve their paragraph writing.

Keywords: Challenges, EFL learners, EFL Teachers, Pre-university stage, writing paragraph.

* Assistant Professor of Applied Linguistics, Department of Languages and Translation, Duba University College, Tabuk University, Saudi Arabia.

Cite this article as: Ahmed, A. A. M. (2025). Challenges in writing paragraph among pre-university EFL learners: Teachers' perceptions, *آ(1)*: 610-625.

© 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.



التحديات التي تواجه طلاب اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في كتابة الفقرات قبل الالتحاق بالجامعة من وجهة نظر المعلمين

د. الأمين أحمد محمد أحمد*

e-mohammed@ut.edu.sa

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى التحقيق في تصورات معلمي اللغة الإنجليزية، بوصفها لغة أجنبية، في السودان عن التحديات التي تواجه طلابهم في كتابة الفقرات، بالإشارة إلى المفردات والقواعد؛ لتحقيق أهدافها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، إذ تم مشاركة الاستبيان مع 100 معلم يدرسون في المدارس الأساسية. أفادت الدراسة أن الغالبية العظمى من معلمي اللغة الإنجليزية، بوصفها لغة أجنبية في السودان (93%)، أشاروا إلى أن طلابهم يواجهون صعوبة في اختيار الكلمات المناسبة لنقل أفكارهم بوضوح. بالإضافة إلى ذلك، أبلغ (88%) من المعلمين عن أن طلابهم يواجهون تحديات تتعلق بالقواعد تؤثر على وضوح الكتابة. كما أوضح المعلمون أن الطلاب يجدون صعوبة في استخدام الأزمنة الصحيحة للأفعال طوال كتابة فقراتهم، بالإضافة إلى استخدام تركيبات جمل معقدة باللغة الإنجليزية. كما أوضحت الدراسة أن (90%) من معلمي اللغة الإنجليزية في السودان يشيرون إلى أن طلابهم يرغبون في أن يقدم لهم معلمهم تعليقات على كتاباتهم ودعمهم بواجبات منتظمة لتحسين مهارات كتابة الفقرات لديهم.

الكلمات المفتاحية: معلمو الإنجليزية، تحديات كتابة الفقرة، متعلمو اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية، مرحلة ما قبل الجامعة.

* أستاذ اللسانيات التطبيقية المساعد - قسم اللغات والترجمة - كلية ضياء الجامعية - جامعة تبوك - المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: أحمد، ا. أ. م. (2025). التحديات التي تواجه طلاب اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية في كتابة الفقرات قبل الالتحاق بالجامعة من وجهة نظر المعلمين، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 610-625.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



Introduction

Writing is a critical skill for pre-university students, especially those learning English as a Foreign Language (EFL). However, paragraph writing can be particularly challenging for these learners (Al-Bataineh, 2023). Many students may feel intimidated by the structure and coherence required, leading them to “skip” this crucial skill. EFL teachers play a significant role in addressing these challenges by creating a supportive learning environment that encourages students to practice and improve (Alsariera & Yunus, 2023). Through targeted strategies and engaging activities, teachers can help students build confidence and competence in paragraph writing, preparing them for the academic demands of higher education (Hernández-García et al., 2019). This article explores various effective methods EFL teachers can use to motivate students to tackle the challenges of paragraph writing and develop strong foundational skills in written. For pre-university English as a Foreign Language (EFL) students, writing is an essential skill for academic success. Yet, writing clear and cohesive paragraphs remains a significant challenge. According to research, EFL learners often struggle with paragraph structure, coherence, and topic development, which are crucial for effective communication and argumentation in academic settings (Hyland, 2019). When faced with these challenges, some students may choose to “skip” or avoid writing tasks altogether, resulting in missed opportunities for skill development and self-expression.

The role of EFL teachers is critical in addressing these challenges. Studies show that effective EFL instruction incorporates strategies that engage students, build confidence, and promote gradual skill acquisition (Li, 2020). Methods like using structured writing exercises, fostering peer collaboration, and providing constructive feedback are shown to reduce students' anxieties around writing (Baleghizadeh & Gordani, 2012). Additionally, creating a supportive and low-pressure classroom environment can empower students to experiment with writing without fear of failure (Brookhart, 2017).

This article explores some Sudanese EFL teachers' perceptions about the complexity their students face in vocabulary mastery, grammar difficulty while writing paragraph. It also checks EFL teachers about the importance of teacher's use of certain vocabulary technique to help students in their wiring tasks. By implementing research-based strategies, teachers can help students build essential writing skills, confidence, and the resilience needed to succeed in higher education and beyond. This study aims to explore effective strategies for encouraging pre-university EFL students to engage in paragraph writing and overcome the challenges associated with it. Many EFL learners experience difficulties in paragraph structure, cohesion, and coherence, often leading to writing avoidance and increased anxiety. Previous research focused on the students' challenges of writing at college levels (Algamal, et al., 2021; Hasan, 2016; Taye & Mengesha, 2024).



This study explores the challenges that EFL students at pre university level encounter while writing paragraph. Gaps in previous research also pertained in their focus on analyzing students' writing to show the challenges, this study on the other hand focus on teachers' perceptions to report the challenges that their students' face. Hence, the objectives of the study are:

1. To determine the perceptions of Sudanese EFL teachers regarding the vocabulary difficulties that pre-university EFL students encounter while composing paragraphs,
2. To examine the perceptions of Sudanese EFL teachers regarding the grammar difficulties that pre-university EFL students encounter while composing paragraphs,
3. To gauge the perceptions of Sudanese EFL teachers regarding the techniques used in aiding students to develop their vocabulary mastery.

Through these objectives, the study aims to contribute to the understanding of how targeted instructional methods can enhance paragraph writing skills among pre-university EFL students, ultimately preparing them for academic success.

Literature Review

To address the topic of EFL teachers encouraging and helping pre-university students overcome challenges in paragraph writing, the researcher outlines a structured literature review. This review focuses on how EFL master teachers approach the challenges faced by students in paragraph writing, strategies they employ to motivate students, and the impact of these methods on improving writing skills.

1Challenges in paragraph writing among pre-university EFL students

Writing is considered one of the most complex skills in language learning, especially for EFL learners. Researchers highlight the cognitive load involved in organizing ideas, structuring arguments, and adhering to grammatical norms (Alkodimi & Al-Ahdal, 2021; Che Mat, 2020), all of which pose challenges for pre-university students who may lack sufficient language exposure (Kellogg, 2008). Writing involves a mastery of vocabulary, grammar, and cohesion, which can overwhelm students and reduce motivation (Graham & Harris, 2018). EFL students often face additional barriers in writing due to differences in their first language's structure, cultural nuances, and stylistic norms (Alsariera & Yunus, 2023, Hamad, 2024). This is particularly true for languages with significant differences from English, such as Arabic or Mandarin, where students may struggle with syntax and paragraph structure (Kaplan, 1966). Writing, particularly in a second language, requires advanced cognitive processing, including planning, organization, translation of ideas into words, and fine-tuning language mechanics.



Cognitive Load Theory suggests that writing in English requires EFL learners to juggle multiple tasks—generating ideas, applying grammar rules, and maintaining coherence—which can easily overwhelm them (Sweller, 1988). These processes can be especially difficult for younger learners or those with limited language exposure, leading to frustration and reluctance toward writing tasks (Flower & Hayes, 1981). Research has shown that differences between English and students' native languages (L1) often interfere with writing skills in English. Kaplan's (1966) theory of "cultural thought patterns" illustrates that students may struggle to organize paragraphs according to English rhetorical norms if they come from language backgrounds with contrasting structures. For example, Arabic speakers might prefer a circular or parallel argument structure, whereas English writing requires a more linear, thesis-driven organization (Hale & Basides, 2023). This divergence can lead to "negative transfer" from the L1, impacting the clarity and coherence of their writing (Connor, 1996).

2 The role of EFL teachers in addressing writing challenges

Experienced EFL teachers use scaffolding techniques that help students gradually build up their writing skills. Scaffolding can include modeling, peer review, and structured feedback sessions, which provide students with the necessary support while encouraging autonomy over time (Wood et al., 1976). Additionally, methods like genre-based approaches allow students to become familiar with the conventions of academic writing in English. Motivation is crucial for EFL learners to develop their writing skills. Studies have shown that master teachers can increase motivation by creating a positive learning environment and emphasizing the value of writing beyond the classroom (Dörnyei, 2001). Activities that connect writing tasks to students' personal interests and future academic or career goals can help lower anxiety and foster a growth mindset, making students more open to attempting challenging tasks (Cheng, 2002). Scaffolding is a technique grounded in Vygotsky's (1978) Zone of Proximal Development (ZPD) theory, which argues that learners can accomplish tasks beyond their independent capabilities with guided support. EFL master teachers often employ scaffolding strategies—such as breaking down tasks, providing models, and offering structured support—to guide students through the stages of writing. For instance, a teacher may model paragraph construction by creating an outline together with students, thereby providing a clear framework they can emulate independently later (Wood et al., 1976).

Genre-based instruction is effective in helping students understand the conventions of different types of writing. According to Hyland (2003), this approach provides students with explicit examples of how paragraphs are structured in specific genres (e.g., argumentative, descriptive), helping them gain confidence and familiarity with English rhetorical styles. Teachers might analyze sample paragraphs in class, identifying the introduction, supporting details, and conclusion to make students aware of organizational patterns within specific contexts. Effective feedback plays a critical role in improving EFL students' writing. According to Ferris



(2004), corrective feedback that targets specific errors—such as verb tense, article use, and sentence structure—enables students to internalize grammatical rules and apply them correctly in future writing tasks. In practice, master teachers may provide focused feedback on students' drafts, addressing common errors in grammar and organization, and encouraging students to revise accordingly.

Effective Strategies for Paragraph Writing Instruction in EFL Contexts

The process writing approach, which encourages students to brainstorm, draft, revise, and edit, has been found to be effective in EFL contexts. This method allows students to focus on different aspects of writing incrementally, improving their overall skills and reducing the pressure to produce a perfect paragraph on the first try (Hyland, 2003). Research shows that collaborative writing activities, such as peer review and group discussions, can improve paragraph writing by enabling students to learn from each other. Peer feedback allows students to reflect on their work and that of others, enhancing critical thinking skills (Storch, 2005). Dörnyei (2001) emphasizes the importance of creating a supportive learning environment that fosters intrinsic motivation. Teachers can make writing assignments more engaging by relating them to students' interests or future academic goals, thereby fostering a sense of purpose and relevance. Autonomy-supportive practices, such as giving students choice in topic selection, have been shown to increase motivation and reduce writing-related anxiety (Ryan & Deci, 2000). Teachers might encourage students to write on personally meaningful topics, helping them feel more invested in their writing tasks. Writing anxiety is common among EFL students, particularly when they fear judgment or lack confidence in their language skills. Research by Cheng (2002) suggests that anxiety is heightened in high-stakes or unfamiliar writing situations. Master teachers can reduce anxiety by establishing a non-judgmental classroom environment and incorporating low-stakes writing assignments, such as journal entries or free-writing exercises, which allow students to practice writing without fear of significant errors. Additionally, teachers might employ group writing activities where students collaborate, helping reduce individual pressure. Online grammar-checking tools such as Grammarly and ProWriting Aid offer immediate feedback on writing mechanics, which can support EFL students in self-correcting errors and gaining confidence in their grammar. Li and Cumming (2001) found that these tools can be particularly helpful for EFL learners, as they allow students to identify and address recurrent issues in real-time, promoting a more autonomous learning process. Digital platforms like Google Docs and Turnitin provide opportunities for peer review, a method shown to improve writing quality and critical thinking (Storch, 2005). EFL teachers can use these platforms to facilitate peer feedback sessions where students review each other's paragraphs and provide constructive criticism, fostering collaborative learning and helping students gain insights into writing improvement strategies from peers (Al Abri et al., 2023). Blended learning, which combines traditional instruction with online resources, allows EFL students to practice writing outside



the classroom while receiving targeted feedback from digital resources. Blended learning environments can be particularly effective for language learners, as they allow students to practice at their own pace, explore supplementary resources, and receive feedback asynchronously, which can help alleviate anxiety (Al Abri et al., 2023; Andrade & Bunker, 2009; Kurniawan et al., 2023, Hussain, 2024).

4.The impact of technology in overcoming writing challenges

Technology, such as grammar-checking software, collaborative platforms, and online writing aids, has been shown to support EFL learners in improving their paragraph writing. Digital tools provide immediate feedback on grammar and vocabulary usage, which can help students self-correct and learn from their mistakes (Li & Cumming, 2001). Moreover, online writing communities offer a space for EFL students to practice writing outside of the classroom. Blended learning, which combines in-person and online learning, enables teachers to integrate multimedia resources and digital writing exercises. Studies show that this approach can reduce anxiety by allowing students to practice independently and receive feedback at their own pace (Al Abri et al., 2023; Kurniawan et al., 2023).

Methodology

This section outlines the research design, participants, data collection methods, and data analysis techniques employed in this study to explore effective strategies for enhancing paragraph writing among pre-university EFL students. The study uses a cross-sectional research design to capture a snapshot of the experiences of EFL teachers. To accomplish its aims, the research employed a descriptive-analytical approach, utilizing a questionnaire to tackle the research questions and objectives. The study was conducted at the River Nile State, Atbra Locality, Sudan for the school year (2023-2024).

Instruments

Survey: A structured questionnaire is distributed to participants to gather quantitative data on the common challenges that students at basic education face, such as determine the vocabulary difficulties, the grammar challenge, and recommendations to assist EFL students in surmounting difficulties associated with paragraph. The survey consists of five points Likert-scale questions to assess the frequency and severity of these challenges. The questionnaire's details. The study focuses into three key aspects concerning Sudanese EFL learners at the Pre-university level. Firstly, it examines teachers' opinions regarding the vocabulary difficulties that their pre-university EFL students have while composing paragraphs (1-2-3-4-). Secondly identifying the teachers' opinions on the grammar challenge faced by pre-university EFL students in paragraph writing, (5-6-7-8-). Thirdly it examines for EFL instructors' perception on the their students' preference to receive assistant while writing paragraphs (9-10- - 11- 12). The students' questionnaire is briefly summarized in Table 1 below:



Table 1.

Variables of teachers' questionnaire

Variable measure	Measure by
1. To determine the perceptions of Sudanese EFL teachers regarding the vocabulary difficulties that pre-university EFL students encounter while composing paragraphs	Items 1 to 4
2.To examine the perceptions of Sudanese EFL teachers regarding the grammar difficulties that pre-university EFL students encounter while composing paragraphs.	Items: 5,6,7and 8
3. To gauge the perceptions of Sudanese EFL teachers regarding the techniques used in aiding students to develop their vocabulary mastery.	Items 9, 10, 11and12

Participants

The participants in this study are EFL teachers enrolled in Pre-university stages institutions. A purposive sampling technique is used to select a diverse sample of teachers from various schools approximately 100 teachers are invited to complete the survey. Teachers are with a teaching experience between 5-10 years ($n=41\%$) and 10-and above years ($n=59$). They were chosen randomly from English language teachers of the locality of Rever Nile State (Male & Female). Table 2 clarifies the distribution of gender among a sample of 100 individuals. Among these, 68 participants identified as male, constituting (68%) of total sample, whereas 32 participants identified as Female, constituting (32%) of total sample. The participants were recruited from three grade, i.e., and eighth degree, seventh degree and fifth degree. Table 2 also shows that 32 (32%) of the teachers were in eighth grade and 27 (27%) were in seventh grade and 41 (41%) in fifth degree. Such a gender and levels distribution could possibly affect the various aspects of the study or research being conducted, as gender may play demographic factors play a significant role in influencing viewpoints, experiences, and reactions to specific questions or subjects. Consequently, researchers must take these demographic variations into account when analyzing and interpreting the data gathered from their studies.

Table 2.

Distribution of the sample according to gender and their studying grades

Variables		Frequency	Percentage
Gender	Male	68	68%
	Female	32	32%
	Total	100	100%
Grade	Eighth grade	32	32%
	Seventh grade	27	27%
	Fifth grade	41	41%
	Total	100	100%
Experience	5-10 years	41	41%
	10 and above	59	59%
	Total	100%	100%

Validity and reliability

A panel of three assistant professors with expertise in the English language verified the questionnaire. They used the following standards to inform their points of views regarding assertions, items, and directions' clarity. The objects' ease of use and their relevance to the topic and the wording employed. The reliability was calculated and reached 0.67. This rate is considered acceptable.

Options are supplied specifically for the sample, the ability to listen intently to the policy makers' recommendations, ask insightful questions, and engage in open communication with some of them when the researcher is ready. The reliability of the questionnaire was checked using pilot study. The questionnaire was pre-demonstrated with a sample of 20 teachers who were excluded in the final demonstration. These participants were not included in the 100-sample mentioned in the participants section. The researcher asked them about the clarity of the items for them. The aim was to check the understandability of the students to the questionnaire items and whether there were any problems that needed fixation before the final administration. The teacher's questionnaire was distributed to them in their WhatsApp group. Ethical considerations were taken care of in this study. The researcher got permission from the administration of education in River Nile State to apply the study. Also, the permission was taken from the Supervisor of English language Department. With reference to students, they were told the aim of the study. Their consent to participate was assured and they were clarified that their responses will be used for this study. They were told not to write their name. As soon as the questionnaire versions were

administrated, then they were given enough time to respond and fill out the questionnaire. The result of the pilot study reached 0.67.

Data Analysis

As this study is purely descriptive, descriptive analysis is used to process the data. Frequency and percentages were used to show the students' degree of agreement to the research items. Inferential statistics, such as correlation analysis, are used to explore relationships between students' English levels and the specific challenges they face, and Key themes related to such as determine the vocabulary difficulties, the grammar challenge, and recommendations to assist EFL students in surmounting difficulties associated with paragraph writing.

4. Results and Discussion

The teacher's questionnaire covers the EFL Sudanese teachers' perceptions about the challenges in vocabulary and grammar that their pre-university students encounter of paragraph. The questionnaire includes 12 items divided into three parts:

RO 1: To determine the perceptions of Sudanese EFL teachers regarding the vocabulary difficulties that pre-university EFL students encounter while composing paragraphs,

Table 3.

Teachers' views in difficulties which pre-university EFL students have while composing paragraphs

Statements	Strongly agree	Agree	Not sure	Disagree	Strongly disagree
EFL students often feel limited by their vocabulary when writing paragraphs in English.	82	11	5	1	1
EFL students find it difficult to select appropriate words to convey their ideas clearly.	85	12	2	1	0
EFL students confident is low in understanding the meanings of new words encountered while writing.	89	5	3	2	1
EFL students frequently use translation tools or dictionaries to complete their paragraphs.	77	11	4	5	3
Total	83.25	9.75	3.5	2.25	1.25

According to the information on Table 3, 93 (93%) of the survey participants were agreed that EFL students often feel limited by their vocabulary when writing paragraphs in English. 5 (5%) of the respondents not sure and 2% disagreed. Table 3 showed that 97 (97%) of the sample of the survey agreed that EFL students find it difficult to select appropriate words to convey their ideas clearly, which represents the main challenge that face the students while writing paragraph. Table 3 clarified that 94 (94%) of the participants' agreed that EFL students confident is low in understanding the meanings of new words encountered while writing, while 3 (3%) notsure, and 3% disagreed. Table 3 informed that 88 (88%) of survey sample agreed that EFL students frequently use translation tools or dictionaries to complete their paragraphs, whereas 4 (4%) notsure and 8 (8%) disagreed. The result of this study is in line with Hasan (2016) who found that the majority of EFL instructors reported that their students' have limited mastery of vocabulary which hinder their paragraph writing. Hence, studies like Siyanova-Chanturia and Webb (2016) affirm the necessity of developing comprehensive approach for vocabulary teaching.

RO 2: To examine the perceptions of Sudanese EFL teachers regarding the grammar difficulties that pre-university EFL students encounter while composing paragraphs.

Table 4. Teachers' views about the grammar challenges faced by pre-university EFL students in paragraph writing.

Statements	Strongly agree	Agree	Not sure	Disagree	Strongly disagree
EFL students find it challenging to maintain correct verb tenses throughout their paragraphs.	77	11	8	1	3
EFL students often face grammar mistakes that affect the clarity of their writing.	81	9	5	4	1
EFL students feel uncomfortable with using complex sentence structures in English.	76	15	7	2	0
EFL students face difficulties with subject-verb agreement while writing paragraph in English.	74	12	8	4	2
Total	77	11.75	7	2.75	1.5

As seen in Table 4, 88 (88%) of the participants agreed that EFL students find it challenging to maintain correct verb tenses throughout their paragraphs, while 8 (8%) was not sure and 4 (4%) disagreed. Table 4



indicates 90 (90%) of the sample agreed that EFL students often face grammar mistakes that affect the clarity of their writing, 5 (5%) not sure, and 5 (5%) disagreed. Table 4 shows that 91 (91%) of surveyed teachers agreed that EFL students feel uncomfortable with using complex sentence structures in English. 7 (7%) was not sure about this statement and 2 (2%) disagreed. Table 4 showed that 86 (86%) of the respondents agreed that EFL students face difficulties with subject-verb agreement while writing paragraph in English, 8 (8%) was not sure, and 6 (6%) disagreed. This result agreed with Karim et al. (2018) who showcased that Bangladeshi EFL learners faced writing problems stemmed from the use of appropriate vocabulary and idioms. Furthermore, Hernández-García et al. (2018) demonstrated the necessity for developing students in mastering the tense through tool like Tense Buster prototype. Hernández-García et al. (2018) also confirmed that the misuse of tense in writing distort the meaning of the paragraph.

RO 3: To gauge the perceptions of Sudanese EFL teachers regarding the techniques used in aiding students to develop their vocabulary mastery.

Table 5.

Perceptions of Sudanese EFL teachers regarding the techniques used in aiding students to develop their vocabulary mastery

Statements	Strongly agree	Agree	Not sure	Disagree	Strongly disagree
EFL students find it helpful if their instructor provided more vocabulary-building exercises.	74	16	4	3	3
English teachers provide feedback on EFL students written assignments is helpful in their writing paragraph improvement.	82	11	6	0	1
EFL students benefit from more grammar-focused workshops.	79	10	7	1	3
English teachers support their students with regular assigns to improve their paragraph writing.	75	12	9	4	0
Total	77.5	12.25	6.5	2	1.75

The survey results in Table 5 showed that 90 (90 %) of the sample respondents agreed that EFL students find it helpful if their instructor provided more vocabulary-building exercises. While 4 (4%) not sure



and 6 (6%) disagree. Table 5 informed that 93 (93%) of the survey sample agreed that English teachers provide feedback on EFL students written assignments is helpful in their writing paragraph improvement. Whereas 6 (6%) notsure. Table 5 showed that 89 (89%) of the respondents agreed that EFL students benefit from more grammar-focused workshops. While 7 (7%) of the sample was not sure, and 4 (4%) disagreed. According to the information in Table5 87 (87%) of the respondents agreed that English teachers support their students with regular assigns to improve their paragraph writing. Whereas 9 (9%) notsure and 4 (4%) disagreed. This reported finding aligns with Amiryousefi (2015) who showed that both EFL students and teachers reported the importance of developing vocabulary knowledge. Terfa (2014) revealed that teachers should develop their vocabulary teaching strategies to improve their students' lexical knowledge.

These findings point to several common challenges and potential solutions for EFL pre- university students when learning to write paragraphs in English. Many EFL students feel constrained by their limited vocabulary, which impacts their ability to express themselves fully and accurately. Furthermore, pre-university students struggle with choosing words that convey their intended meaning clearly, often leading to vague or incorrect expressions. To overcome vocabulary issues, EFL teachers are expected to provide their students with techniques which contribute in building their vocabulary and which help.

Maintaining consistent and correct verb tenses is a common struggle, resulting in errors that can confuse readers. Many students feel uncomfortable using more advanced sentence structures, leading to simple and sometimes repetitive language use. EFL teachers are responsible to focus on this complexity and consider different teaching techniques which ensure teaching grammar by enabling students to use grammar in language use, not just to memorize the roles for the examinations.

Conclusion

Sudanese EFL teachers reported that their pre-university students face a range of challenges in writing, from vocabulary limitations and word choice difficulties to grammar and structural issues. They also highlight that targeted support, including vocabulary exercises, structured feedback, grammar workshops, and regular writing practice, can help students improve their writing abilities. Addressing these areas may lead to a more comprehensive and supportive learning environment for EFL students in improving their English writing skills

EFL teachers are required to employ a range of strategies, including scaffolding, genre-based instruction, motivation-building, and technology integration, to support pre-university students in overcoming the challenges of writing paragraphs. These approaches not only help students improve linguistic accuracy and organization but also promote positive attitudes towards writing. Future research could examine the long-term impact of these methods on students' academic writing skills and investigate how specific strategies, like



digital tools or genre-based learning, influence outcomes across diverse EFL context Self master teachers play a pivotal role in addressing the challenges of paragraph writing among pre-university students. By applying scaffolding techniques, motivating students through engaging activities, and leveraging digital tools, they help students develop the confidence and skills necessary to write effectively in English. Further research could explore the long-term impacts of these methods on students' academic success and language acquisition. These resources provide a foundation for understanding the theoretical and practical approaches in this area and can guide future studies aimed at enhancing paragraph writing instruction in EFL contexts

References

- Alkoldimi, K. A., & Al-Ahdal, A.A.M.H. (2021). Strategies of teaching writing at Saudi tertiary-level institutions: reality and expectations. *Arab World English Journal*, 12 (2) 399- 413. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no2.27>
- Amiryousefi, M.R. (2015). Iranian EFL teachers and learners' beliefs about vocabulary learning and teaching. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 4. <https://doi.org/10.5861/ijrsl.2015.1016>
- Andrade, M. S., & Bunker, E. L. (2009). A model for self-regulated distance language learning. *Distance Education*, 30(1), 47-61.
- Baleghizadeh, S., & Gordani, Y. (2012). Motivation and quality of work life among secondary school EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 37(7), 30-42.
- Brookhart, S. M. (2017). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(5), 647-656.
- Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49-62.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2018). Evidence-based practices in writing instruction. *Reading & Writing*, 31(4), 595-616.
- Hamad, S. M. S. (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. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2082>
- Hasan, A.K. (2016). The effect of lack of vocabulary on English language learners' performance with reference to English Departments students at Salahaddin University-Erbil. *Journal of Pure and Applied Sciences*, 20, 211-227



- Hernández-García, F., Agathangelou, P., Chacón-Beltrán, R., Hadjileontiadou, S. (2019). Improving EFL students' writing with the help of technology: the case of verb tenses in secondary education. In, Tsitouridou, M., A. Diniz, J., Mikropoulos, T. (eds) *Technology and Innovation in Learning, Teaching and Education. TECH-EDU 2018. Communications in Computer and Information Science*, (Vol 993). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20954-4_27
- Hussain, S. S. (2024). Attitudes of Saudi Students Towards EFL, English teachers and learning situations. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(3), 486–507. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2081>
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16(1-2), 1-20.
- Karim, S.M., Maasum, T.N., & Latif, H. (2018). Writing challenges of Bangladeshi tertiary level EFL learners. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 12 (2), 296-306
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Li, J., & Cumming, A. (2001). Word processing and second language writing: A longitudinal case study. *International Journal of English Studies*, 1(2), 127-148.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Siekman, L., Parr, J. M., & Busse, V. (2022). Structure and coherence as challenges in composition: A study of assessing less proficient EFL writers' text quality. *Assessing Writing*, 54, 100672.
- Siyanova-Chanturia, A., Webb, S. (2016). Teaching vocabulary in the EFL context. In: Renandya, W., Widodo, H. (eds) *English language teaching today. English language education*, (Vol 5). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2_16
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem-solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Terfa, M. A. (2014). An assessment of the practice of vocabulary teaching strategies in EFL classes: Kellem Secondary School Grade 9 And 10 English teachers in focus. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 7(7), 581-589
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Al-Bataineh, A. (2021). Language policy in higher education in the United Arab Emirates: proficiency, choices and the future of Arabic. *Lang Policy* 20, 215–236. <https://doi.org/10.1007/s10993-020-09548-y>



- Alsariera, A.H., & Yunus, K. (2023). Issues and challenges in the use of coherence among Jordanian EFL students in writing academic essays. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 8(2), 141-156. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol8iss2pp141-156>
- Taye, T., & Mengesha, M. (2024). Identifying and analyzing common English writing challenges among regular undergraduate students. *Heliyon*, 10(17). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e36876>
- Algama, A. A. M., Bin-Hady, W. R. A., & Ezzaldin, A. S. (2021). Paragraph writing efficacy among Yemeni EFL university learners. *Albaydha University Journal*, 3(2), 863-874. <https://doi.org/10.56807/buj.v3i2.17>
- Che Mat, N. (2020). *Understanding academic writing practices in Malaysian university classrooms* (Unpublished PhD dissertation). University of East Anglia.
- Al Abri, A., Al Baimani, S., & Al Bahlani, S. (2021). The role of web-based peer feedback in advancing EFL essay writing. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22(1), 362-377.
- Kurniawan, D., Jaya, H. P., & Wijaya, A. (2023). EFL learners' experiences of peer feedback in paragraph writing through cloud collaboration. *IJEE (Indonesian Journal of English Education)*, 10(1), 37-62.





Accreditation and Quality Assurance: Exploring Impact and Assessing Institutional Change in the US and Saudi Arabian Higher Education Institutions

Dr. Mahdi R. Aben Ahmed*

Mha1121@hotmail.com

Abstract

This study aims to explore the perceptions of the English language program administrators on institutions in terms of overall program management, faculty development, and improvements in student services and facilities after accreditation. The study uses a mixed methods approach with data collected from a survey and semi-structured interviews with 24 English Language Program (ELP) directors and coordinators for a total of 48 administrators from United States of America and Saudi Arabia that pursued accreditation by Commission on English Language Program Accreditation (CEA). The rationale behind this international approach was that some ELPs in KSA are mostly modelled on similar programs in the USA and these US institutions are accredited by CEA. Results indicated that institutional accreditation signified excellence, enhanced the national ranking of the institutions, and improved overall program management in both US and KSA, and to some extent, encouraged the faculty to upskill in KSA. However, student services and facilities registered only minor changes in the Kingdom post-accreditation but better outcomes in the USA. Moreover, institutions accredited for the first time in the Kingdom registered greater overall improvement in services and facilities than those which were not accredited or were accredited for the second time. The study sets a roadmap for the future of English Language Programs in the Kingdom and can give direction to the administrators and policy makers.

Keywords: Quality Assurance; CEA Accreditation, Faculty's Skills, English Language Education Policies.

* Associate Professor of TESOL and Applied Linguistics, Jubail English Language and Preparatory Year Institute, Royal Commission for Jubail and Yanbu, Jubail Industrial City, Saudi Arabia

Cite this article as: Aben Ahmed, M. R. (2025). Accreditation and Quality Assurance: Exploring Impact and Assessing Institutional Change in the US and Saudi Arabian Higher Education Institutions, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 626 -639.

© 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.



الاعتماد وضمان الجودة: قياس التأثير وتقييم التغيير المؤسسي في معاهد التعليم العالي لبرامج اللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية

د. مهدي رضاء ابن أحمد*

Mha1121@hotmail.com

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى قياس أثر الاعتماد وتقييم التغييرات المستدامة المكتسبة من خلال تصورات مسؤولي برامج اللغة الإنجليزية للمؤسسات من حيث الإدارة العامة للبرنامج، وتطوير أعضاء هيئة التدريس، وتحسين الخدمات والمرافق للطلاب بعد الاعتماد. تستخدم الدراسة نهجًا مختلطًا من البيانات، متضمنة استطلاع ومقابلات شبه منظمة مع 24 مديرًا ومنسقًا لبرامج اللغة الإنجليزية (ELP) في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية ($2 \times 24 = 48$)، الذين سعوا للحصول على الاعتماد من قبل هيئة اعتماد برامج اللغة الإنجليزية (CEA). وأشارت النتائج إلى أن الاعتماد المؤسسي أسهم في تعزيز الجودة والتميز والتصنيف بالإضافة إلى التغيير الإيجابي المستدام في إدارة البرامج بشكل عام في المملكة والولايات المتحدة، كما خلصت إلى أن الاعتماد أسهم -إلى حد ما- في تمكين وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على تطوير مهاراتهم، مع تحسن ملحوظ في مصادر التعلم والخدمات الطلابية والمرافق اللازمة لتلبية احتياجات البرامج الأكاديمية في المملكة، بينما نتج عن ذلك تحسن كبير في هذه المصادر والخدمات بالولايات المتحدة.

الكلمات المفتاحية: ضمان الجودة، هيئة اعتماد برامج اللغة الإنجليزية، مهارات أعضاء هيئة التدريس، سياسات تعليم اللغة الإنجليزية.

* أستاذ اللغويات التطبيقية المشارك، معهد الجبيل للغة الإنجليزية والسنة التحضيرية، الهيئة الملكية للجبيل وينبع، الجبيل الصناعية، المملكة العربية السعودية.

للاقتباس: ابن أحمد، م. ر. (2025). الاعتماد وضمان الجودة: قياس التأثير وتقييم التغيير المؤسسي في معاهد التعليم العالي لبرامج اللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 626-639.

© 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



Introduction

Globally, higher education in English has attained a significant stature during the last few decades in creating a global community of nations, and as a harbinger of the era of globalization facilitating major human revolutions across the globe (Anderson, Dator & Tehranian, 2011). English education has been a game changer in the making of many nations modern, their society dynamic and their economic power global. Universities and colleges have, as a consequence, opened their doors to all sections of society, particularly the young people and have empowered them to join the global workforce. In the current century, this has led to a great turn in the society when many of the subdued sections can avail the opportunity to rise in the social ladder due to their access to the English language which is an international language of communication today.

The United States' leading accrediting body for English language programs and institutions is the Commission on English Language Program Accreditation (CEA) (Al-Bargi, 2019). International interest in CEA's certification procedure for English language programs increased in tandem with the global demand for quality assurance in higher education. Following Reeves' analysis, CEA started conducting certification activities outside of the US in 2005, mostly in the Middle East. Reeves (2019) explains the differences between US accreditation and the factors to be considered when "exporting" an accreditation system. The transferability of peer review and decision-making principles, the nature of the accreditor's relationship to the specialized professional field, the necessity of distinct standards for international settings, and other factors were all taken into consideration when CEA decided to broaden its purview to include international accreditation.

The CEA has in the last decades taken some important initiatives for improving the quality of English education in different continents. Notably these initiatives have focused on (i) improvement of learning outcomes at post-school levels; (ii) linking of students with the labour market; (iii) development of communication skills in students; (iv) assessment reforms; and (v) ensuring that institutions are accredited to lead to sustainable learning practices. This has been relevant for students and institutions for competing globally and meeting challenges that are contemporary with a pragmatic approach to tackling systemic redundancies. Further, they address the exigencies of a global world by raising the quality of language education exponentially by the application of latest research and technology. Emerging economies like China, Indonesia, Malaysia, and the Middle East, which are also non-native speakers of the English language would likely be benefited from this futuristic and pragmatic approach of CEA in creating and managing an uninterrupted supply of future-ready manpower. This move in 2004 was largely prompted by the decay that had crept into institutions teaching English as a second or foreign language with little or no hand-holding in terms of quality assurance and sustenance of the same. The CEA accreditation system ensures that institutions that are placed high up in the ladder of quality do not assume that they have reached the pinnacle or



automatically confirm the attainment of the highest language proficiency for their learners. Being a quality assurance agency outside the country, the specific concerns in accreditation framework implementation compel these countries to make changes at the policy level to take under their ambit different types of educational institutions imparting English language learning. Accreditation not only assures quality of education but also that the same conforms to well-defined global standards. Moreover, with this outlook, quality assurance takes into consideration curriculum development, faculty development as well as learning audit. At the same time, the contemporary accreditation models put forth by CEA take into consideration the local context to ensure maximum results. In the current learning models, the student community is no longer alien or a passive participant in the overall learning process. The CEA accreditation model recognises that without the engagement of the learner base, no institution can deliver quality education.

Literature review

Aben Ahmed (2024) investigates, reviews, and evaluates the standards established by the Commission on English Language Program Accreditation (CEA), and determines what actions followed to apply those 11 standards to provide quality assurance, improvement, and long-lasting change that has been implemented that align with CEA standards and sub-standards. Very significantly, this study aims to determine whether CEA standards are in line with the cultural and environmental requirements of Saudi English language institutions by working with an accredited American institute at a prominent and well-known university in the United States and other CEA-accredited institutions there. Employing a variety of techniques, such as surveys, content analysis, and interviews, the study gains insights to improve English programs in (especially) institutes located in the mid-eastern region. According to the findings, 68% of Saudi respondents believed that CEA accreditation influenced English instruction in Saudi Arabia, whereas many American respondents (89%) said that it affected English language instruction in Saudi Arabia only. The findings also demonstrated that there will be a variety of difficulties in applying CEA standards in Saudi institutions, with the two biggest ones being a lack of resources and cultural misalignment. The results also highlighted the need for certain tactics that might be applied to better execute the CEA standards, such as improving faculty training programs, localizing curricula, and using culturally appropriate pedagogies that are appropriate for the Saudi context. The results showed that obtaining CEA accreditation has several long-term advantages for student achievement. These results have an impact on professional development, curriculum reform and institutional improvements in line with Vision 2030, which ensures that linguistics programs in Saudi Arabia are better formulated and well-equipped to address the needs of the industrial and academic sectors.

To encourage self-evaluation and quality in English language instruction and management, accreditation is essential. It guarantees top-notch instruction and offers the right resources and different kinds



of educational assistance to enable effective learning. Accordingly, Khojah and Shousha (2024) evaluate the academic and administrative procedures based on the female section of King Abdul-Aziz University's English Language Institute (ELI) accreditation and reaccreditation experiences. It seeks to record the improvements that are promoted as well as original and reaccreditation accreditation. Reporting accreditation issues and their effects on academic and administrative levels is another goal. Data for the study were gathered through semi-structured interviews. Participants in the study included ELI administrators and academics who worked on the accrediting process. The results showed that accreditation improved the organizational structure, work environment, and cultural effect of ELI's academic and administrative procedures.

The perspectives of managers, employees, instructors, and students in higher education regarding the effects of accreditation on institutional quality management are examined by Nguyen and Thi (2017). These opinions are investigated using a case study methodology that includes semi-structured interviews with important participants at a top Vietnamese institution. According to the findings, accreditation has an impact on many of the university's management operations, including its programs, instructional activities, faculty, support personnel, students, and buildings. We contend that accreditation plays a major role in raising the standard of instruction, learning, research, and administration at universities. Additionally, suggestions are made to enhance the application of accreditation results.

In today's globalized higher education scenario, international certification is a crucial yet contentious matter. In a 2015 case study, Collins examined the experience of a rigorous English language preparatory program at a Turkish university undergoing accreditation by a foreign organization and evaluated the degree to which the project was able to promote organizational culture changes. There was far less obvious evidence of changes in organizational culture, even though it was evident that the majority felt the certification had a major impact.

Accreditation groups, governments, corporations, and international organizations have all expressed interest in and concern about student outcomes in higher education in recent years. The success of higher education is increasingly being measured by student outcomes, and accrediting organizations demand that learning outcomes be clearly stated, evaluated, validated, and utilized as a roadmap for future development. Brahimi, Sarirete and Ibrahim (2016) explore how accreditation affects student outcomes in higher education. They specifically look at the effects of two accreditation bodies: the Accreditation Board for Engineering and Technology Inc. (ABET) and the National Commission for Academic Accreditation and Assessment (NCAAA), which was founded by the Higher Council of Education in Saudi Arabia. Findings from an Effat mathematics course from Jeddah, KSA showed the importance of learning outcomes in the evaluation strategy and methods applied in the learning process. The current trends in accreditation schemes are presented in this study based



on an analysis of the Finnish audit model of quality systems in higher education institutions, Languages Canada, the British Accreditation Council's (BAC)/International English Language Provider Accreditation Scheme (IELP) and BALEAP Accreditation Scheme (BAS), Accreditation UK, and international schemes created especially for language training providers, such as the Commission on English Language Program Accreditation (CEA), Equals, and NEAS. The breadth of the schemes is examined in this study, along with the function of self-assessment, accreditation procedures, and quality standards and criteria. It examines whether the programs encourage incentives for improvement at the institutional level, support continuous development initiatives, and go beyond simply bestowing quality designations. This makes sense as per the findings of Algethami (2021) if programs select the right accrediting body and use caution when evaluating and creating their curricula, accreditation can serve as a catalyst for improvements in the EFL curriculum's design.

Dede and Polat (2024) present a thorough examination of the accrediting bodies that supervise and approve foreign language instruction programs in postsecondary educational establishments in accordance with quality requirements. In this case, document analysis—a popular data analysis method in qualitative research—was used to examine eight accreditation organizations that offer services for accrediting foreign language instruction. Dede and Polat focus on these agencies' organizational objectives, quality requirements, inspection procedures, validity periods, and wage policies. According to the study's findings, full standards for all essential areas—such as mission, curriculum and course design, management and administration, instruction and learning, certification and assessment, student affairs, staff development and profile, continuous development, and learning environment—are among the criteria that quality assurance agencies use in their evaluations. The validity periods of the accreditations issued by the quality assurance agencies also varied greatly, as did the environment of pay rules. In its conclusion, the study offers suggestions for the method and strategy to be applied when selecting the quality assurance company and, in turn, for the programs considering applying for accreditation.

Kotarska (2019) summarizes the current trends in accreditation schemes. This study is based on an analysis of the Finnish audit model of quality systems in higher education institutions, Languages Canada, the British Accreditation Council's (BAC)/International English Language Provider Accreditation Scheme (IELP) and BALEAP Accreditation Scheme (BAS), as well as international schemes created especially for language training providers, such as the Commission on English Language Program Accreditation (CEA), Equals, and NEAS. The breadth of the schemes is examined in this study, along with the function of self-assessment, accreditation procedures, and quality standards and criteria. It looks at whether the programs do more than

just give out quality labels; it also looks at whether they encourage institutional improvement incentives and support ongoing development initiatives.

Research questions

The explicit aim of the CEA has been to foster quality improvement initiatives of institutions engaged in English education. On the sides, it also adds to the employability of the students, attracts funding, creates a global workforce, and leads to better mobility of professionals. Accreditation is not an absolute measure of institutional standing, only an assurance that the threshold criteria for quality are met with, quality of education goes beyond accreditation. At the same time, whatever thresholds are created need to be sustainable to maintain institutional credibility in the long run. Accordingly, this study aims to answer the following research questions:

1. Has CEA accreditation added to the value of the institution in terms of overall program management and faculty development?
2. Whether and how CEA accreditation fostered a culture of improvement in student services, facilities, and clarity vis-à-vis the programs?

Methods

This was a mixed methods study carried out with respondents based in two countries namely USA and KSA. Based on extensive review of previous literature, opinions and advice of experts in these countries, and the results obtained in a pilot study, the final survey instrument was developed with 13 items eliciting general and specific information. Cronbach's alpha was calculated to ensure internal consistency of the instrument and changes were made to the original instrument. With a close eye on the research questions, the questionnaire items were centered around the four factors along with the subfactors as follows:

1. Efficacy of accreditation standards used by the CEA: Ensuring the quality of ELPs, pedagogical improvements, curriculum fulfilment
2. Adaptability of the CEA standards to ensure they were adequately flexible to suit the Saudi context: Suitability of the CEA benchmarks to the Saudi social, cultural, linguistic, educational needs, institutional practices that needed alignment with the same
3. Role of accreditation in teachers' professional development and readiness to innovate pedagogies: Teachers' professional development in terms of upskilling, and adoption of innovative practices
4. CEA in sustainable development of institutions and assuring quality: Areas that needed improvement to ensure sustainable development, role of CEA accreditation in placing practices that assured and enhanced institutional quality.



As mentioned earlier, 24 respondents each (purposive sample) from English Language Programs in the USA and KSA for a total of 48 administrators were requested to use the Google Forms Link to answer the questionnaire over a period of ten days. The study sample only comprised ELP administrators such as institute directors, program directors and self study coordinators to ensure homogeneity. Gender of the respondents was not a factor under consideration as the selection criteria was solely their role in the program. However, 19 of the respondents were female in this study. The sample unanimously had 11 or more years of experience in ELT, were familiar with CEA and its role, and were currently engaged in teaching and administrative roles in their respective institutions (data obtained from three general questions). All obtained responses were added to Spreadsheets and analyzed using descriptive statistics. The semi-structured interviews (with Saudi respondents only) centred around the same factors as in the questionnaire in addition to the impact of CEA accreditation on students and institutions, shortcomings of the current accreditation procedures, and suggestions for improvement. Data obtained from the semi-structured interviews (12) was then collated with the quantitative findings to obtain results.

Analysis and Findings

The results of the questionnaire are summarized in Table 1 below (1=very poor perception, 5= very high perception).

	Question	1	2	3	4	5
1	What is the importance of the CEA accreditation for ensuring the overall quality of English language programs?	0	0	0	0	48
2	How effectively do the CEA standards fulfil the specific needs of English language programs in non-native speaker countries?	0	0	0	0	48
3	What is the efficacy of the current CEA standards in enhancing the prevalent pedagogies, curricular needs, and institutional performance?	0	0	0	2	46
4	How would you rate the flexibility of the CEA standards in adapting to the specific context of regional institutions (culturally, socially, linguistically)?	0	0	2	1	45
5	What is the level of contribution of CEA accreditation to teachers' professional development?	11	17	20	0	0
6	Do you believe that CEA accreditation encourages innovation and sustainable change in English language teaching within your institution?	0	10	21	11	6

7	Do you feel that the CEA accreditation process adequately support the needs of non-native English-speaking students?	0	0	4	3	41
8	How far do you think CEA accreditation supports sustainable development?	1	1	0	0	46
9	What is the impact of CEA accreditation on students' English proficiency?	0	0	11	19	18
10	What is the impact of CEA accreditation on institutional reputation and enrolment?	0	0	0	0	48

In the forthcoming section, each of the factors on which the survey and interviews were based are analyzed and results discussed to answer the research questions.

1. RQ1: Has CEA accreditation added to the value of the institution in terms of overall program management and faculty development?

Questionnaire items 1, 3, 5, 6, 8, 10 were targeted to answer the first research question in this study. As per the data obtained, a clear chasm is created between institutional and teacher development as an outcome of CEA accreditation. The respondents perceive the role of CEA as being paramount as far as institutional standing, fulfilling learner needs and curricular needs, reputation and enrolment are concerned. Except for the question *What is the level of contribution of CEA accreditation to teachers' professional development*, there is complete or near complete unanimity on the efficacy of CEA accreditation in ensuring the overall quality of English language programs, enhancing the prevalent pedagogies, fulfilling curricular needs, and institutional performance, ensuring innovation and sustainable change in English language teaching within institution, and raising institutional reputation and enrolments. However, teachers' professional development seems to take a beating as it is rated low on the Likert Scale at very poor (11), poor (17), neutral (20) responses to question 5 (What is the level of contribution of CEA accreditation to teachers' professional development). This finding is also supported by the general opinion in the semi-structured interviews where only one of the 12 subjects barely mentioned that institutions engage in "encouragement and support of professional development activities for faculty, administrations and staff". On the other hand, quality assurance owing to CEA accreditation was highly acclaimed by all the interviewees whose views focused on three main aspects of quality assurance especially owing to the self-evaluation practices encouraged by the CEA procedures:

1. Promoting a strong quality assurance culture: The self-study process helped the institute to review its quality measures through the establishment of a solid quality assurance system that takes into consideration the continuous assessment and monitoring of quality measures and practices within the institute.



2. Consistency: During and after the accreditation process, the institute has become more familiar and committed to quality practices not only in terms of the regular review of policies and procedures, but also regarding the continuous assessment of performance and documentation of findings for making proactive actions that lead to preparing for better outcomes.
3. Teamwork spirit: The long accreditation process has been a result of continuous group work. The participation of stakeholders in the accreditation activities provided an opportunity for participants to improve and strengthen their teamwork skills and successful collaboration.

Four of the interviewees added that the CEA accreditation formed a key part of quality assurance as articulation of policies and procedures and meticulous adherence to them was followed. One of them opined, "We established the culture of improvement by committing to continuous review of our plans and curriculum. We consider the accreditation process as a project and we successfully manage the project, and we communicate changes made along the way to our students, staff, and stakeholders."

Further, another interviewee shared that their team gained at least two lessons from the accreditation project as "we applied the worldwide accepted change management standards". One major lesson learned from the accreditation project (CEA) was the success to get all stakeholders involved in the accreditation-related initiatives to prepare them to accept and participate in the change. This was made possible by selecting the right "change agents" who believed in the change project and put all their energies and efforts into making the dream come true. Furthermore, coordination between different departments and committees by using smart management strategies aided this process as much as open and welcoming communication skills that helped in dealing with resistance to change and eradicating major roadblocks against the progression of the project. The second lesson learned by this team was that motivation is a key success factor. Though the project seemed huge in the beginning, they succeeded to make it project a source for motivation to all stakeholders through the series of workshops and meetings where the steps already achieved towards the submission of the self-study report were shared and when stakeholders understood that there was work going on, they became more ambitious to participate and actively contribute to make the project a success. Maximum participation was reached during the last phase of the project where the site visit was organized for the CEA examination team.

Communication was voted as the moot point by another interviewee who reported that the "availability of means of exchange of communication and information among those who need it" made a great deal of difference in ensuring that policies and procedures were in place, accessible, and reviewed systematically, a factor which was absent in the pre-accreditation stage of the institution. Institutional gains were highlighted by a participant who added, "Of course being accredited by the CEA is a benefit to my institute. After accreditation, my institute gained a reputation as one of the best language-teaching institutions

in the region. The number of students increased along with the growth of the institute in terms of courses and programs offered to local industrial companies who have become more interested in sending their trainees for taking short language courses.” Yet another participant added, “The accreditation led to public recognition and increase the number of enrolment. The accreditation ensures students and parents that our school meets established academic standards. Accreditation encourages continuous improvement.”

In addition to these positive views, sustainability was also highly voted by the participants. The Program Development, Planning, and Review standard of the CEA was seen by six of the interviewees as being absolutely meant for the development of the accredited institute. However, it was also noted that the CEA does not have a clear monitoring system to ensure that academic institutions are in alignment with the development plans. This was upheld by another participant who noted on the self-study (review) process, “The process required by the self-study has served multiple functions at our institute. Steering committee and subcommittees work to bring together faculty and staff from various parts of the institute and employees from other departments allowing them to interact with employees in positions they may not otherwise have had the opportunity to work with. Also, the self-study helped the institute strengthen its curriculum and assessment through the focused committee work on SLOs with accompanying aligned assessment work. Overall, the self-study process has been an excellent opportunity to strengthen policies, procedures and collaborative work at our program.”

RQ2: Whether and how CEA accreditation fostered a culture of improvement in student services, facilities, and clarity vis-à-vis the programs?

Survey items 2, 4, 7, 9 pertained to the takeaways for the student community from the CEA accreditation of their institutions. Notably, the participants highly perceived the role of CEA accreditation as being beneficial to the students in terms of fulfilling the specific needs of English language programs in non-native speaker countries, being flexible in adapting to the specific context of regional institutions (culturally, socially, linguistically), and adequately supporting the needs of non-native English-speaking students. However, there was a division of opinion on the benefits of CEA to the attainment of language proficiency of the learners. This may be attributed to the fairly recent accreditation given to some of these institutions. Similar dissent was noted in the interviews, three participants agreed that student achievement standard needs careful reconsideration because, as things are now, this standard does not consider the particularities of institutions when it comes to admission policies and requirements. In other words, although this standard almost fully covers the main aspects of quality assurance development for any English language institution, it still requires some additions and modifications. This is nowhere truer than in KSA where admission norms have many caveats to accommodate students from rural or disadvantaged sections. One administrator noted



in the context of an institute in the Kingdom, "A placement test is not a requirement in the admission policy of my institute. Therefore, this standard should not be a requirement."

Conclusions

The increasing focus on internationalization in higher education has made quality assurance even more crucial, which has led to a boom in research on accrediting procedures. Despite adopting accreditation initiatives somewhat later than other disciplines, foreign language instruction in higher education is currently subject to thorough evaluation by national and international quality assurance organizations.

Accreditation directly affects self-evaluation and quality in English language instruction and administration. It also guarantees excellent instruction and offers the right resources and other forms of educational assistance to enable fruitful learning. Academic institutions frequently employ accreditation as a method of quality assurance to reassure their stakeholders. However, accreditation necessitates not just financial and human resources, but also time. The question of whether accreditation is worthwhile and may result in a real improvement in the calibre of programs and courses is one that policymakers and school administrators must consider. The accreditation of English language programs and institutions has recently drawn more attention from throughout the world, and a few accrediting bodies are becoming more and more trusted, the Commission on English Language Program Accreditation (CEA) being at the forefront with focus on post-secondary English language programs and institutions. A key component of the 44 CEA criteria is the curriculum.

The Commission on English Language Program Accreditation (CEA) is United States' leading accrediting body for English language programs and institutions. International interest in CEA's certification procedure for English language programs increased in tandem with the global demand for quality assurance in higher education. Following research, CEA started conducting certification activities in the Middle East. The US certification is unique as it takes into consideration the transferability of peer-review and decision-making principles, the nature of the accreditor's relationship to the specialized professional sector, and the necessity of distinct criteria for international accreditation (Kumar et al., 2020).

Based on the findings of this study, many useful conclusions have been reached. One, the academic development plan requested by CEA enables the institute to better plan its activities monitor the implementation, and identify areas for improvement. Similarly, the Student Achievement standards help institutions to construct and establish an efficient system for the measurement of the achievement of students' learning outcomes, which by itself leads to better identifying language skills that need further improvement in terms of either teaching, learning, or assessment. The Program Development, Planning, and Review standard as a procedure has a tremendous impact on the learning outcomes. One part of this area is the academic

development plan, which includes an action plan with clear objectives for the development of students' learning experiences, including engagement and critical thinking.

On the administrative aspect, the self-study review was an opportunity as a learning experience for all involved parties as members gain experience in gathering, disseminating, and analyzing information related to all aspects of the CEA standards. This helps establish a review and appraisal process within the program, familiarizes faculty with policies and procedures that guide and organize the work within the institute. Further, this collaboration reinforces teamwork spirit to achieve shared objectives, identify strengths, weaknesses and determine how to deal with unexpected circumstances. Curricular and assessment also improve as brainstorming helps pool all intellectual resources. However, teachers' professional development does not appear to gain from CEA accreditation and the teacher being an important connection in the learning chain, this aspect needs careful planning and implementation at the ELP institutions.

Recommendations

Based on the study findings and conclusions, the following are recommended:

1. Faculty and students at institutions need more collaborative effort in drafting policies and procedures.
2. Appraisal and review of faculty members should be central to program objectives so that their developmental needs may be identified and fulfilled.
3. Faculty and students should be aware of complaint procedures to raise learning issues.
4. Program Directors should encourage teacher and student feedback to keep track of their needs.
5. Curriculum revision based on needs analysis should form a part of the CEA procedure.

Limitations

The CEA operations are worldwide, but this study considered only two of the learning environments. The researcher is aware that ESL and EFL scenarios may be typical to regions or countries, therefore, the results of this study may not be generalizable to all such learning situations.

References

- Aben Ahmed, M. (2024). Implementation and Impact of CEA Accreditation Standards for Quality Assurance and Improvement: A Comparative Analysis of US and Select Saudi Arabian Educational Institutions. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 1517–1534. <https://doi.org/10.70082/esiculture.vi.1654>
- Algethami, G. (2021). The impact of accreditation on the improvement of the EFL curriculum: A case-study. *Proceedings of International Virtual Conference on Language and Literature*, 2, 30-36.
- Al-Bargi, A. (2019). Implementation of curriculum and assessment accreditation standards in an English language programme at a Saudi university. *Quality assurance and accreditation in foreign language education: Global issues, models, and best practices from the Middle East and Turkey*, 191-208.



- Brahimi, T., Sarirete, A., & Ibrahim, R. M. (2016). The impact of accreditation on student learning outcomes. *International Journal of Knowledge Society Research (IJKSR)*, 7(4), 51-62. 10.4018/IJKSR.2016100105
- Collins, I. (2015). Using international accreditation in higher education to effect changes in organizational culture: A case study from a Turkish university. *Journal of Research in International Education*. 14. 141-154. 10.1177/1475240915592589.
- Dede, O. & Polat, M. (2024). Accreditation in foreign language education: a comparative study of quality assurance agencies in higher education. *SELCUK 11th INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL SCIENCES*. 65-77
- Khojah, A., & Shousha, A. (2020). Academic Accreditation Process of English Language Institute: Challenges and Rewards. *Higher Education Studies*, 10(2), 176-188.
- Kotarska, L. (2019). Accreditation: a commodity or a quest for quality?. *Quality Assurance and Accreditation in Foreign Language Education: Global Issues, Models, and Best Practices from the Middle East and Turkey*, 55-71. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21421-0_5
- Kumar, P., Shukla, B., & Passey, D. (2020). Impact of accreditation on quality and excellence of higher education institutions. *Revista Investigacion Operacional*, 41(2), 151-167.
- Nguyen, H. C., & Ta, T. T. H. (2018). Exploring impact of accreditation on higher education in developing countries: a Vietnamese view. *Tertiary Education and Management*, 24, 154-167. <https://doi.org/10.1080/13583883.2017.1406001>
- Reeves, M. (2019). The case of the commission on English language program accreditation: US specialized accreditation as a response to the increasing demand for quality assurance in foreign language education. *Quality Assurance and Accreditation in Foreign Language Education: Global Issues, Models, and Best Practices from the Middle East and Turkey*, 37-54. https://doi.org/10.1007/978-3-030-21421-0_4





Educational Values in Islam and Confucianism: A Comparative Analysis

Dr. Yousef Ali Ahmed Saleh Al-Nahdi *

aliucv@yahoo.com

Dr. YAJUAN LI**

cuc_arabic@163.com**Abstract:**

This study compares the educational values rooted in Islamic and Confucian traditions, aiming to identify parallels that shape educational practices within these profound cultural and religious contexts. The methodology involves textual analysis and contextual evaluations, with primary references drawn from Islamic sources (the Holy Quran and Hadith) and Confucian texts (Analects, Mencius, Great Learning). It examines the comparative textual content and identifies core values, teachings, and morals defined by Islamic and Confucian principles. The findings reveal that both traditions emphasize moral and ethical development, disciplined learning, and the essential role of education in fostering societal harmony and effective governance. However, they differ in their emphasis, the roles of teacher, and the interplay between religious and secular knowledge. This comparative analysis highlights how foundational philosophical and spiritual texts influence educational paradigms and inform contemporary educational practices in societies shaped by Islam and Confucianism. The study underlines the moral and spiritual grounding of both values systems, particularly within multicultural and multi-religious contexts.

Keywords: Textual content, Curriculum Design, Islamic principles, Moral Education, the roles of teacher.

* Professor of Basics of Teaching Assistant, Department of Arabic Language, Faculty of Foreign Languages, Nankai University, Tianjin, China.

**Assistant Professor of Arabic Language and Middle East Studies, Director of Middle East Communication Research Center, Department of Arabic Language, School of International Studies, Communication University of China, Beijing, China

Cite this article as: Al-Nahdi, Y. A. A. S. & LI, Y. (2025). Educational Values in Islam and Confucianism: A Comparative Analysis, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 640-673.

© 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.



القيم التربوية في الإسلام والكونفوشيوسية: دراسة مقارنة

يَا جُونْ لِي **ID

cuc_arabic@163.com

د. يوسف علي أحمد صالح النهدي *ID

aliucv@yahoo.com

المخلص :

يقارن هذه البحث القيم التعليمية المتجذرة في التقاليد الإسلامية والكونفوشيوسية، بهدف تحديد أوجه التشابه التي تشكل الممارسات التعليمية في هذه السياقات الثقافية والدينية العميقة. وتعتمد المنهجية على التحليل النصي والتقييمات السياقية، مع الاستناد إلى المصادر الإسلامية (القرآن الكريم والحديث) والنصوص الكونفوشيوسية (المحاورات، منسيوس، التعلم الكبير). وتبحث الدراسة في المحتوى النصي المقارن وتحدد القيم الأساسية والتعاليم والأخلاق التي تحددها المبادئ الإسلامية والكونفوشيوسية. تكشف النتائج أن هذه التقاليد تؤكد على التطور الأخلاقي والمعنوي، والتعلم المنضبط، والدور الأساسي للتعليم في تعزيز الانسجام المجتمعي والادارة الفعالة. ومع ذلك، تختلفان في التركيز، وأدوار المعلم، والتفاعل بين المعرفة الدينية والدينية. يُبرز التحليل المقارن كيف تؤثر النصوص الفلسفية والروحية الأساسية على النماذج التعليمية وتُعزز الممارسات التعليمية المعاصرة في المجتمعات التي تشكلها الثقافة الإسلامية والكونفوشيوسية. وتؤكد الدراسة على الأسس الأخلاقية والروحية لكلا نظامي القيم، خاصة في السياقات متعددة الثقافات والأديان.

الكلمات المفتاحية: المحتوى النصي، تصميم المناهج، المبادئ الإسلامية، التربية الأخلاقية، أدوار المعلم.

* أستاذ اللسانيات التطبيقية المساعد - قسم اللغة العربية - كلية اللغات الأجنبية - جامعة نانكاى - الصين.

** أستاذ في اللغة العربية ودراسات الشرق الأوسط المساعد - مدير مركز أبحاث الاتصال في الشرق الأوسط - قسم اللغة العربية - كلية الدراسات الدولية - جامعة الاتصالات الصينية، بكين، الصين.

للاقتباس: النهدي، ي. ع. أ. ص. ولي، ي. (2025). القيم التربوية في الإسلام والكونفوشيوسية: دراسة مقارنة، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 640-673.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



1. Introduction

Education is essential to personal growth and societal progress, serving as the bedrock upon which civilizations build their cultural and intellectual heritage. Across diverse cultures and historical periods, educational values have been profoundly shaped by prevailing religious, philosophical, and social ideologies. This paper adopts a comparative analysis of the educational values articulated in the Holy Quran and Confucian texts, two foundation bodies of thought that have significantly influenced Eastern and Islamic societies, respectively. The Prophet Muḥammad (PBUH) was born in 572 from the Hashemite tribe in Mecca and brought Islam to the people as a 'comprehensive way of life'. Islam has since the time of Muḥammad spread from Mecca to the rest of the Arabian Peninsula, then to the Middle East, Africa, Asia, Europe, the Americas and the rest of the world. Nearly one-fifth of the world population is Muslim. Confucius, born in Shandong, China, in 551 BCE, significantly influenced not only China but also Korea, Japan, Vietnam, Singapore, and other regions in both the East and West, impacting nearly one-fifth of the global population.

This study explores the comparative educational values in Islam and Confucianism by examining how each tradition conceptualizes education for cultivating individual virtue and maintaining social harmony in the context of significant global shifts. This study is crucial to understand how necessity of the historical and philosophical underpinnings of diverse educational systems. In Islamic education, the foundation is built on divine revelation as articulated in the Qur'an, Hadith, and centuries of scholarly discourse (Arjmand, 2017). This tradition advocates for a holistic approach that interweaves spiritual, intellectual, and moral dimensions to foster personal growth and communal well-being. Conversely, Education was something which according to Confucius essential continued as long as one lives and as a result it has been made clear that life has to be spent in the pursuit of knowledge and reflection on ethical values.

The central argument of this study is that the educational disruptions and innovations witnessed have highlighted the critical need to reassess and integrate traditional educational philosophies with modern practices. While both Islamic and Confucian educational models aim to cultivate morally upright, socially responsible individuals, they do so through distinct frameworks that bear unique implications for contemporary curriculum design and pedagogical strategies (Kadkhodaei et. al., 2023). The rationale for this study is to compare similarities and correspondence of these traditions and educational systems. This study revisits the philosophical underpinnings of Islamic and Confucian educational traditions, contextualizing their relevance in addressing contemporary challenges.

1.1 Objectives of the Study

The objective is to analyze and compare the textual references related to education in both contexts, thus stressing their distinct visions for individual development, moral cultivation, and societal well-being. The



findings of this study contribute to the broader discourse on educational attitude by elaborating how foundational religious and philosophical texts shape educational standards. The emphasis on moral and ethical development in both Islam and Confucianism underscores the universal recognition of education's role in fostering virtuous societies. However, the differing approaches to integrating secular and religious knowledge reveal the diverse pathways through which societies navigate the balance between tradition and modernity. The study underscores the following objectives:

- i. Identifying the core educational values emphasized in Islam and Confucianism and analyze how these values shape individual character development and societal progress.
- ii. Examining the differing roles of educators in Confucian and Islamic educational attitudes and evaluate their impact on teaching methodologies and student outcomes.
- iii. Exploring how Confucianism integrates nonspiritual knowledge while Islam integrates religious and knowledge within their curricula and assess the influence of this integration on contemporary educational practices in their respective societies.

2. Literature Review

Islam was introduced to China in the seventh century. Muslims who came to China through the "Silk Road" and the "Maritime Silk Road" were mainly merchants, envoys, and travelers. Official contacts between the Tang Dynasty and the Arab Empire began in the second year of Yong Hui, 651 A.D. (Wang, 2022). The nexus of education and philosophy within Islamic and Confucian contexts has been the subject of extensive scholarly inquiry. Islamic educational principles, grounded in the Quran and enriched by Hadith literature, emphasize the pursuit of knowledge (*ʿilm*), the development of moral character (*akhlaq*), and the seamless integration of religious and worldly education. In contrast, Confucian educational philosophy, primarily derived from seminal works such as the Analects (Lun Yu), Mencius, and the Great Learning, underscores the cultivation of moral virtues, the significance of ritual propriety, and the pivotal role of education in achieving social harmony and effective governance.

2.1 Confucian Educational Philosophy

Confucianism posits education as essential for nurturing moral virtues and maintaining societal harmony. Confucius (551–479 BCE) advocated for the cultivation of *ren* (benevolence), *yi* (righteousness), and *li* (proper conduct) through diligent study and self-cultivation, as articulated in the Analects. Further elaboration is found in the Great Learning and Doctrine of the Mean, which detail the processes of self-improvement and the importance of ethical leadership. Confucian education focuses on personal virtue cultivation as a pathway to societal harmony, highlighting its role in moral and ethical development (Yong, 2007). Confucius is one of the most famous and influential philosophers and teachers in ancient China. His



teachings have greatly shaped China's educational system and the political, social, and cultural development of China (Tan, 2018; Zhao, 2017). Confucius is seen as one of the most representative figures of Chinese civilization (Kajawo, 2019; Balbo, A. & Ahn, J. 2020). His contribution to education and culture may boil down to two main points: sorting out and preserving ancient classics, initiating private and independent teaching, accumulating abundant educational experience, and establishing a complete systematic education theory. Confucius established schools, composed books, and developed education theories, contributing much to Chinese culture and education (Chan, 2000; Tan, 2007), (Bahtilla & Xu, 2021).

2.2 Islamic Educational Philosophy

In Islam, education is regarded as a divine mandate integral to both personal and communal life. The Quran emphasizes the pursuit of knowledge to comprehend God's creation and fulfill one's duties. Complementing the Quranic directives, Hadith literature provides practical guidance on education, ethical behavior, and the responsibilities of educators and learners (Nasr, 2009). (Abou El Fadl, 2005) contends that Islamic education harmonizes spiritual and temporal knowledge, promoting a holistic understanding of life that aligns personal conduct with divine will.

2.3 Core Educational Values

The Quran underscores education as a pathway to understanding Allah's creation and fulfilling communal responsibilities (Ma & Zulkifli, 2024). Islamic education prioritizes the pursuit of knowledge (*'ilm*) (علم) as a divine obligation, encompassing values like (*taqwa*) (تقوى), (*akhlaq*) (الأخلاق), and (*adab*) (الأدب). (Nasr, 2009) emphasizes that Islamic education aims to develop individuals who are morally upright and capable of contributing to both personal and communal well-being. Confucian education centers on the cultivation of moral virtues such as *ren* (仁) (benevolence), *yi* (义) (righteousness), and *li* (礼) (proper conduct). Education is seen to develop the *Junzi* (the ideal gentleman), who embodies ethical integrity and contributes to societal harmony (Confucius, *Analects*). (Yao, 2000) notes that this emphasis on self-cultivation and ethical behavior aligns with the fulfillment of social roles.

Both backgrounds place a high value on moral and ethical development, though they frame these within different cultural and religious contexts. While Islam emphasizes knowledge to spiritual and communal excellence, Confucianism, on the other hand, focuses on virtues promoting social harmony and personal integrity, seeking to shape individuals who contribute to the well-being of society through ethical behavior (Abou El Fadl, 2005; Yong, 2007).

2.4 Role of the Teacher and Student

Islam considers teachers (*ustadh*) as guides who facilitate both spiritual and intellectual growth. The relationship emphasizes mutual respect, with teachers imparting wisdom and students demonstrating



dedication and humility. Education is seen as a collaborative effort towards spiritual and intellectual advancement (Nasr, 2009). On the contrary, Confucianism considers the teacher-student relationship as hierarchical yet reciprocal. Teachers act as moral exemplars and mentors, guiding students in both intellectual and ethical realms (Confucius, *Analects*). Students are expected to display respect, diligence, and a willingness to learn, with the teacher's role extending beyond mere knowledge transmission to fostering moral development (Confucius, *Analects*). Teachers are pivotal in the educational process, embodying moral and ethical standards. However, Confucianism places a more explicit emphasis on moral cultivation, while Islamic education integrates spiritual guidance alongside intellectual instruction (Halstead, 2004; Yao, 2000).

2.5 Curriculum Content

Islamic education offers a comprehensive curriculum that integrates religious studies (Quran, Hadith, Fiqh) with subjects such as mathematics, science, and literature. This balance fosters a holistic understanding of life and the universe, aligning spiritual and worldly knowledge (Iqbal, 2013). Confucian education traditionally includes the study of classical texts, literature, history, and philosophy, with an emphasis on rote memorization, moral lessons, and the application of learned principles to daily life. The objective is to produce well-rounded individuals capable of ethical leadership (Confucius, *Great Learning*). (Li & Xue 2020) explore China's educational reforms, emphasizing globalization's impact, Confucian traditions, regional disparities, and innovative policy efforts. While both backgrounds advocate for a broad-based education, Confucianism emphasizes classical and philosophical studies with a strong moral component (*Analects*), whereas Islamic education more explicitly integrates religious and secular disciplines (Zaman, 2014).

2.6 Moral and Ethical Development

Moral education is paramount in both traditions. Confucianism focuses on self-cultivation and the development of virtues, viewing education as a pathway to personal enlightenment and societal betterment (Confucius, *Analects*). Islamic education integrates moral teachings with knowledge acquisition, emphasizing the development of *akhlaq* to live in accordance with divine commandments and societal norms. Both education systems aim to develop individuals who uphold moral standards and contribute positively to society. In Confucianism, ethical behavior promotes social harmony and personal dignity, contributing to the well-being of both individuals and the community, while Islam integrates ethical teachings with religious obligations (Yao, 2000; Nasr, 2009). (Angle, 2012; Halstead, 2004) highlights that ethical education in both traditions is intended to be practiced in daily life, ensuring that learned virtues translate into societal actions. Islamic text encourages Muslims to be decent and honest in their relationships with one another and to keep a consistent sincerity toward God through ritual practice, as this is how they might get closer to God. In both Islam and Confucianism, sincerity has dual ontological and methodological value. From its original

philosophical and religious significance, it has evolved into the link between man and heaven (God). Learning by investigating, sincerity is realized in ritual or moral behavior. Muslims and Confucians are strongly encouraged to be sincere in their interactions with God and with one another (Ningjie & Hussin, 2023).

3. Methodology

This study employs a comparative approach to analyze the religious texts to find the similarities and correspondence between the educational systems of both traditions. The texts were selected based on specific inclusion criteria to ensure relevance and reliability from original texts. The selection process considered texts that (1) A close reading of primary sources, including the Holy Quran along with relevant Hadith for Islam, and the Analects, Mencius, and Great Learning for Confucianism, (2) Including, identifying, and categorizing key educational themes such as moral development, teacher-student relationships, and curriculum content, (3) Identifying parallels and emphasizing distinctions between the educational principles of Islam and Confucianism.

3.1 Scope of the Study

This study is constrained by its reliance on textual analysis, which may not fully capture the practical implementation of educational principles in contemporary settings. The focus on primary texts may overlook the diversity of interpretations and practices within Islamic and Confucian educational settings. Future studies could incorporate empirical studies to examine how these educational values are applied in various cultural and institutional contexts.

Table 1: Elicited Educational Principles from Islamic and Confucian Texts: A Comparative Analysis

Dimension	Confucianism	Islam
Core Educational Values	<i>"Is it not a pleasure, having learned something, to try it out at due intervals? Is it not a joy to have friends come from afar?" (Analects 1:1)</i>	<i>"Recite in the name of your Lord who created - Created man from a clinging substance. Recite, and your Lord is the most Generous." (Quran 96:1-5)</i>
Role of the Teacher	Teachers are moral exemplars guiding students in ethics and learning: <i>"When I walk with two others, they may serve me as my teachers. I will select their good qualities and follow them, and their bad qualities and avoid them" (Analects 7:22)</i>	Teachers guide spiritual and intellectual growth: <i>"The best of you are those who learn the Quran and teach it." (Hadith, Sahih Bukhari, 5027)</i>



Curriculum Content	Confucianism places more emphasis on classical ethics and morality, while Islam tends to integrate both religious and secular knowledge in its curriculum. <i>"The superior man is not concerned with satisfying his appetite or seeking comfort in his dwelling. He is diligent in his work and careful in his speech. He seeks to associate with those who possess the Way to correct his own conduct. This may be said to be the love of learning."</i> (Analects 1:14)	Integration of religious and secular knowledge: <i>"Are those who know equal to those who do not know?"</i> (Quran 39:9)
Educational Objectives	Developing the <i>Junzi</i> (ideal gentleman): <i>"Going too far is as bad as not going far enough."</i> (Analects 11:15)	Harmonizing personal and communal obligations: <i>"This day I have perfected for you your religion and completed My favor upon you."</i> (Quran 5:3)
Moral and Ethical Development	Confucianism does not have a strong religious component and focuses more on ethics and philosophy. <i>"The superior man is concerned with the root; when the root is established, the Way will grow,"</i> highlighting how Confucian education integrates ethics with secular behavior.	Islamic moral education, as Confucianism emphasizes inner self-cultivation and moral perfection, while Islam places greater emphasis on demonstrating "righteousness" through religious faith and actions, i.e., <i>"Development of akhlaq"</i> (moral character): <i>"Righteousness is not that you turn your faces toward the east or the west, but [true] righteousness is one who believes in Allah, the Last Day, the angels, the Book, and the prophets, and gives wealth, in spite of love for it, to relatives, orphans, the needy, the traveler, those who ask [for help], and for freeing slaves; [and who] establishes prayer and gives zakah; [those who] fulfill their</i>



Integration of Religion and Secular Knowledge

Religion plays a less explicit role, with a focus on ethics and philosophy for societal harmony. *"Respect ghosts and spirits, but keep them at a distance"* (Analects 6:22)

promise when they promise; and [those who] are patient in poverty and hardship and during battle. Those are the ones who have been true, and it is they who are the righteous." (Quran 2:177)

The spiritual rewards and significance of pursuing knowledge: *"Whoever travels a path in search of knowledge, Allah will make easy for him a path to Paradise."* (Sahih Muslim, 2699)

Cultural Sensitivity

Respect for family and societal roles: *"A person who is filial and respectful to their elders is rarely one to offend their superiors, and one who does not offend their superiors is unlikely to cause disorder. The superior man devotes himself to the root. When the root is established, the Way will grow. Filial piety and respect for elders—are they not the root of virtue?"* (Analects 1:2)

Unity in diversity through the concept of Ummah (community): *"We made you into nations and tribes, so that you may know one another."* (Quran 49:13)

Table (1) illustrates the Islamic and Confucian elements enhanced character of education, promote ethical leadership, and ensure that education systems are responsive to cultural and religious contexts. This is particularly pertinent in multicultural and multi-religious societies where educational policies must accommodate diverse value systems. The educational ideologies of Islam and Confucianism offer valuable visions for modern multicultural and multi-religious societies. Integrating moral and ethical education, promotion of respectful teacher-student relationships, and balancing religious and secular knowledge are areas where these traditions provide enduring lessons.

3.2 Data Collection Method

The main sources of data were mainly the Holy Quran supplemented by authentic Hadith collections (*Sahih Bukhari, Sahih Muslim*) and Confucian classics (*Analects, Mencius, Great Learning*). The analysis follows a thematic approach, drawing on Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2006) to extract educational themes relevant to both traditions. A comparative analysis is then conducted to identify points of convergence



and divergence, informed by contextual interpretations from both Islamic and Confucian perspectives. This process involves:

- Identifying key educational themes, such as moral and ethical development, the role of educators, and curriculum content.
- Categorizing the extracted data for systematic comparison and analysis.
- Examining educational principles in their historical and cultural contexts to understand their evolution and application.
- Synthesizing findings to highlight both similarities and differences and exploring their implications for modern education.

4. Findings

4.1 Core Educational Values

Islamic education, core values are derived from the Quran and Hadith, emphasizing knowledge 'ilm, *taqwa*, *akhlaq*, and *adab* (العلم والتقوى والأخلاق والأدب). These values aim to foster both individual piety and the responsibility to serve society. The pursuit of knowledge is considered a divine obligation, and moral and spiritual integrity is fundamental. In the other hand, Confucian education core values focus on the cultivation of moral virtues such as *ren* (benevolence), *yi* (righteousness), and *li* (proper conduct), however, both civilizations prioritize ethical and moral development, and these values guide individuals to live harmoniously within society and contribute to its well-being. Education in Confucianism is aimed at developing *virtuous* individuals who can promote social harmony, but Islam stresses *taqwa* (awareness of God) as a central value, while Confucianism centers on virtues like *ren* and *yi* to foster social harmony through human-centered values, as Table (2) clarifying:

Table 2. Core of educational values of Islam and Confucianism

Islam	Confucianism
Quran, Surah Al-'Alaq 96:1-5 – " <i>Read in the name of your Lord who created. Created man from a clinging substance. Read, and your Lord is the most Generous. Who taught by the pen. Taught man that which he knew not.</i> "	Analects 2:15 – " <i>The Master said, 'Learning without thought is labor lost; thought without learning is perilous.'</i> "
Quran, Surah Ash-Shu'ara 26:83-84 – " <i>My Lord, grant me authority and join me with the righteous. And grant me a reputation of honor</i>	Analects 17:6 – " <i>The Master said, 'The gentleman is not a utensil (is not limited to</i>

Core of educational values of Islam and Confucianism	<i>among later generations."</i> Quran, Surah Al-Ahzab 33:70-71 – "<i>O you who have believed, fear Allah and speak words of appropriate justice. He will [then] amend for you your deeds and forgive you your sins. Whoever obeys Allah and His Messenger has certainly attained a great attainment."</i> Quran, Surah Al-Hujurat 49:13 – "<i>O mankind, indeed We have created you from male and female and made you peoples and tribes that you may know one another. Indeed, the most noble of you in the sight of Allah is the most righteous of you. Indeed, Allah is Knowing and Acquainted."</i> Hadith (Sahih Muslim, 2634) – "<i>Seek knowledge from the cradle to the grave."</i> Hadith (Attributed to Prophet Muhammad) – "<i>The best among you are those who have the best manners and character."</i> Quran, Surah Al-Baqarah 2:177 – "<i>Righteousness is not that you turn your faces toward the east or the west, but [true] righteousness is [in] one who believes in Allah, the Last Day, the angels, the Book, and the prophets and gives wealth, in spite of love for it, to relatives, orphans, the needy, the traveler,</i>	<i>one function)."</i> Doctrine of the Mean, Chapter 20 – "<i>Look not at what is contrary to propriety; listen not to what is contrary to propriety; speak not what is contrary to propriety; make no movement which is contrary to propriety."</i> Analects 1:2 – "<i>Yu Tzu said, 'In practicing the rules of propriety, a natural ease is to be prized. In the ways prescribed by the ancient kings, this is the excellent quality, and in things small and great we follow them."</i> Analects 9:23 – "<i>The Master said, 'Isn't it a pleasure to study and practice what you have learned? Isn't it also great when friends visit from distant places?"</i> Great Learning – "<i>The point where to rest being known, the object of pursuit is then determined; and, that being determined, a calm unperturbedness may be attained to."</i> Analects 3:4 – "<i>The Master said, 'If a man is not humane, what can his ritual be like? If a man is not humane, what can his music be like?"</i>



*those who ask [for help], and for freeing slaves;
[and who] establishes prayer and gives
zakah..."*

Quran, Surah Ar-Rum 30:21 – *"And of His
signs is that He created for you from
yourselves mates that you may find tranquility
in them; and He placed between you affection
and mercy."*

Quran, Surah An-Nisa 4:59 – *"Obey Allah and
obey the Messenger and those of you who are
in authority; but if you dispute over anything,
refer it to Allah and the Messenger..."*

Quran, Surah Sad 38:29 – *"This is a blessed
Book which We have revealed to you, [O
Muhammad], that they might reflect upon its
verses and that those of understanding would
be reminded."*

Analects 1:2 – *"Filial piety and brotherly
respect are the root of humanity (Ren)."*

Analects 13:13 – *"The Master said, 'If the
ruler himself is upright, all will go well even
though he does not give orders."*

Analects 2:15 – *"The Master said, 'When
you meet someone better than yourself,
turn your thoughts to becoming his equal.
When you meet someone not as good as
you are, look within and examine your
own self."*

Islam and Confucianism emphasize the pursuit of knowledge, ethical conduct, and the cultivation of moral character. Islam, through the Quran and Hadith, stresses obedience to divine guidance, justice, and righteousness, while Confucian teachings highlight propriety, self-cultivation, and social harmony. These traditions uphold the importance of wisdom, humility, and respect for authority, advocating for continuous learning and self-improvement. These values serve as a foundation for personal growth and the betterment of society, demonstrating that education and morality are universal pillars of human excellence.

4.2 Role of the Teacher

The role of teachers in Islam serves as both spiritual guides and intellectual facilitators. They are responsible for teaching knowledge, but also for helping students understand their religious duties and align their conduct with Islamic principles. Teachers in Islam are viewed as having a key role in shaping both the intellectual and spiritual growth of their students. In Confucianism, the teacher's role is primarily that of a



moral exemplary. Teachers are expected to guide students not only in academic subjects but also in their moral and ethical development. The teacher-student relationship in Confucianism is characterized by deep respect, founded on the belief that the teacher's role extends beyond teaching knowledge to nurturing personal virtues such as *Ren* (benevolence) and *Yi* (righteousness). Teachers model these virtues through their own behavior, helping students internalize these qualities and apply them to their own lives, thus fostering social harmony and personal integrity.

Table 3

The role of teacher in Islam and Confucianism

	Islam	Confucianism
	Quran, Surah Al-Mujadila 58:11 – <i>"Allah will raise those who have believed among you and those who were given knowledge, by degrees."</i> <i>Teachers are honored for their knowledge and role in guiding the community spiritually and intellectually."</i>	Analects, 7:8 – <i>"The Master said, 'If a student is not eager, I do not teach him, and if he is not struggling with himself to understand, I do not explain. When I have presented one corner of a subject to him and he cannot from it learn the other three, I do not repeat my lesson.'" This highlights the Confucian expectation for students to be proactive and reflective in their learning process."</i>
Role of the Teacher	Hadith (Sunan Abu Dawood 3643): – <i>"The Prophet said, 'The best of you are those who learn the Quran and teach it."</i> This hadith emphasizes the noble status of those who not only learn but also teach the Quran, showcasing the importance of passing on religious knowledge.	Analects, 2:11 – <i>"The Master said, 'The teachers of old first got themselves in order and then went about teaching others.'" This suggests that teachers must first embody the virtues they wish to impart, indicating a strong moral responsibility in their role.</i>
	Hadith (Attributed to Ali, fourth Caliph): – <i>"I am the servant of whoever teaches me a single letter of the alphabet."</i> This illustrates the deep respect and humility towards	Analects, 15:39 – <i>"The Master said, 'In teaching there should be no distinction of classes.'" This expresses the idea that education should be inclusive and accessible to all students, reflecting a teacher's duty to be fair and non-discriminatory.</i>



teachers, recognizing their profound impact on personal development.

"He grants wisdom to whom He wills, and whoever has been granted wisdom has certainly been given much good." (Quran 2:269)

The Master said: *"The wise delight in water; the benevolent delight in mountains. The wise are active; the benevolent are tranquil. The wise find joy; the benevolent find longevity."* (Lunyu 6:22)

"Whoever calls to guidance will have a reward similar to that of the one who follows him, without diminishing their reward in the least." (Sahih Muslim 2674)

The Master said: *"The gentleman promotes what is beautiful in others and does not promote their faults. The petty man does the opposite."* (Lunyu 12:16)

As Table (3) clarifies that Islam and Confucianism emphasize the pivotal role of teachers in shaping individuals and society. In Islam, teachers are highly honored for imparting knowledge, especially religious wisdom, and are seen as guides who elevate both themselves and their students. Confucianism similarly maintains the teacher's role but places significant responsibility on students to be proactive in their learning. These traditions stress the moral character of educators, the importance of wisdom, and the inclusive nature of teaching. They highlight that true education extends beyond knowledge—it involves virtue, discipline, and a lifelong commitment to learning and self-improvement.

4.3 Curriculum Content

The curriculum in Confucianism is traditionally centered around classical texts, literature, philosophy, and history. It includes a strong emphasis on moral philosophy and social ethics. The study of these subjects helps shape individuals who are not only knowledgeable but also virtuous and capable of effective leadership. In Islamic education, the curriculum integrates religious knowledge (including Quranic studies, Hadith, Fiqh) with secular subjects like mathematics, science, and literature. Education is holistic, aiming to develop both the spiritual and intellectual capabilities of students. In Islam, knowledge of both the material and the divine world is seen as equally important.

Table 4

Curriculum Content of Islam and Confucianism

	Islam	Confucianism
Curriculum Content of Islam and	Quran: <i>"This is the Book about which there is no doubt, a guidance for those conscious of Allah."</i> - Surah Al-Baqarah	Analects of Confucius: <i>"Is it not a pleasure, having learned something, to try it out at due intervals? Is it not a delight after all to have friends come from</i>



Confucianism 2:2

Hadith: "*Seeking knowledge is an obligation upon every Muslim.*" - Sunan Ibn Majah, Introduction 224

"*He grants wisdom to whom He pleases, and whoever has been granted wisdom has indeed been given abundant good.*" - Surah Al-Baqarah 2:269

"*O you who have believed, obey Allah and obey the Messenger and those of authority among you.*" - Surah An-Nisa 4:59

Islamic Golden Age: "*Read in the name of your Lord who created.*" - Surah Al-'Alaq 96:1, which encourages the pursuit of knowledge, which historically included sciences like astronomy, mathematics, and medicine.

"*So recite what is easy [for you] from it [the Quran].*" - Surah Al-Muzzammil 73:20, which has inspired the flourishing of Islamic calligraphy as a form of art.

afar? Is it not gentlemanly not to take offense when others fail to appreciate your abilities?" - Analects 1:1

"What you do not wish for yourself, do not do to others." - Analects 15:23

"If the people be led by laws, and uniformity sought to be given them by punishments, they will try to avoid the punishment, but have no sense of shame." - Analects 2:3

Confucian Views on Practical Knowledge: While direct texts on science are scarce in Confucian scriptures, emphasis on practical application of knowledge can be inferred, like in the importance of calendar keeping and rituals.

"Therefore, the gentleman visits men of worth and esteems learning, so as to fix the good in his mind." - Analects 19:9

The Islamic curriculum deeply integrates the study of the Quran and Hadith, which are the foundational texts for all forms of knowledge in the Islamic tradition. This includes detailed studies on law, ethics, and an encouragement towards scientific inquiry as seen during the Islamic Golden Age. Confucian educational content heavily focuses on the Analects and the classical texts such as the Five Classics and the Four Books. These guide the moral, ethical, political, and social teachings and practices. The emphasis is on philosophy, governance, and the role of literature in moral education, Table (4).



4.4 Educational Objectives

The primary objective of Confucian education is to develop the Junzi (the ideal gentleman or noble person). This involves cultivating wisdom, ethical integrity, and a sense of responsibility. The goal is to produce individuals who can contribute to societal harmony and governance through personal virtue, leadership, and respect for social roles. Confucian education aims at fostering an individual who not only excels academically but also acts as a moral leader in society. Table (5) shows the objective of Islamic education is to create individuals who are devout and virtuous, fulfilling their religious duties while contributing to the welfare of their community. Accordingly, Table (5) shows that Education in Islam aims at developing a balanced person who is not only knowledgeable in religious teachings but also capable of fulfilling both personal and communal responsibilities. The goal is to achieve a harmonious society based on justice, compassion, and ethical behavior, all grounded in divine guidance.

Table 5

Educational Objectives of Islam and Confucianism

	Islam	Confucianism
Educational Objectives	<i>"Indeed, Allah commands justice, the doing of good, and giving to kith and kin, and He forbids all shameful deeds, and injustice and rebellion..." - Surah An-Nahl 16:90.</i> This verse encapsulates the Islamic educational objective of cultivating moral virtues like justice, goodness, and generosity.	Analects of Confucius: <i>"By nature, men are nearly alike; by practice, they get to be wide apart."</i> - Analects 17:2. This statement underscores the Confucian goal of shaping moral character through education and habitual practice.
	<i>"Whoever follows a path in the pursuit of knowledge, Allah will make a path to Paradise easy for him." - Sunan Ibn Majah, Introduction 224.</i> This hadith emphasizes the importance of seeking knowledge, which is an intrinsic objective in Islamic education,	Great Learning: <i>"The extension of knowledge lay in the investigation of things."</i> This suggests that for Confucians, education should lead to the expansion of knowledge and understanding, ultimately leading to self-improvement and societal betterment.

leading not only to worldly benefits but
also to spiritual rewards.

*"You are the best nation produced [as
an example] for mankind. You enjoin
what is right and forbid what is wrong
and believe in Allah..."* - Surah Al-Imran
3:110.

This verse highlights the Islamic goal of
preparing individuals to serve and lead
their communities by enjoining right
and forbidding wrong.

*"Say: Are those who know equal to
those who do not know? It is only men
of understanding who will remember
[i.e., get a lesson from Allah's Signs and
Verses]." - Surah Az-Zumar 39:9.*

Islamic education strives to cultivate
individuals who excel both in spiritual
and worldly affairs, encouraging a
constant reflection on divine signs as a
path to self-betterment.

Analects of Confucius: *"The gentleman aims at
harmony, and not at uniformity."* - Analects 13:23.

This indicates that Confucian education seeks to
foster individuals who can contribute to societal
harmony through ethical leadership and balanced
judgments.

Analects of Confucius: *"To be able under all
circumstances to practice five things constitutes
perfect virtue; these five are gravity, generosity of
soul, sincerity, earnestness, and kindness."* -
Analects 17:6.

Education in Confucianism is geared toward
achieving these virtues, thereby developing a well-
rounded and ethically sound individual.

Islamic educational objectives are deeply intertwined with the religion's core tenets, aiming to produce individuals who are well-rounded in their knowledge of the religion and the world, who act with integrity and contribute positively to their communities. Confucianism focuses heavily on the moral and ethical development of the individual, aiming to create a society where harmony prevails through the proper conduct of its members, guided by ethical leaders who are products of its educational system. These backgrounds aim to create well-rounded individuals who contribute positively to society, but while Confucianism focuses on leadership through virtue and social harmony, Islam emphasizes divine obligation and the fulfillment of both spiritual and societal duties.



4.5 Moral and Ethical Development

Confucian education places a strong emphasis on the cultivation of virtues such as *ren* (benevolence), *yi* (righteousness), *li* (proper conduct), and *zhi* (wisdom). Moral development is achieved through education, self-reflection, and the practice of these virtues in everyday life. It involves internalizing ethical principles and acting upon them to contribute to societal harmony. Moral and ethical development in Islam is focused on the cultivation of *akhlaq* (moral character). The ethical teachings in Islam are derived from the Quran and the Hadith, and they guide individuals to live according to divine will. The aim is to align one's conduct with Islamic teachings, which promote justice, compassion, honesty, and integrity illustrated in Table (6).

Table 6

Moral and Ethical progress of Islam and Confucianism

	Islam	Confucianism
Moral and Ethical Development	Quran, Surah Al-Isra 17:23-24: " <i>And your Lord has decreed that you worship none but Him. And that you be dutiful to your parents. If one of them or both of them attain old age in your life, say not to them a word of disrespect, nor shout at them but address them in terms of honour. And lower unto them the wing of submission and humility through mercy, and say, 'My Lord! Bestow on them Your Mercy as they did bring me up when I was small.'</i> " This passage emphasizes respect and compassion, particularly towards parents, as a fundamental ethical teaching.	Analects 4:1: " <i>The Master said, 'It is by the Odes that the mind is aroused. It is by the Rules of Propriety that the character is established. It is from Music that the finish is received.'</i> " This verse highlights the holistic approach to moral education, where literature, etiquette, and music each play a role in shaping and refining a person's character.
	Quran, Surah Al-Hujurat 49:11: " <i>O you who have believed, let not a people ridicule another people; perhaps they may be better than them; nor let women ridicule other women; perhaps they may be better than them. And do not insult one another and do not call each other by [offensive] nicknames. Wretched is the</i>	Analects 15:23: " <i>The Master said, 'Will it not be like taking complete advantage of the situation, if one should use his full strength when fighting with a woman?'</i> " This statement criticizes unfairness and promotes gender respect, aligning with a broader moral teaching that emphasizes



name of disobedience after [one's] faith. And whoever does not repent - then those are indeed the wrongdoers." This verse promotes respect and discourages slander or ridicule among people, reinforcing the value of harmony and respect.

propriety and fairness in all interactions.

Islamic teachings provide clear directives on specific behaviors that foster moral and ethical virtues, such as respect, mercy, and humility. These are often expressed through duties towards others, including parents and neighbors, and prohibitions against harmful behaviors. The curriculum often includes these verses as part of character education, integrating them with stories from the life of the Prophet Muhammad and his companions, which serve as practical examples. Confucian moral education is more implicitly woven through the study of classical texts, rituals, and the modeling of behavior by teachers and elders. It emphasizes internalizing virtues that manifest in external behaviors. The focus is on continuous self-improvement and the cultivation of a balanced and harmonious character through lifelong learning and reflection on classical teachings. Education systems both deeply integrate moral education into their curricula but do so through different mechanisms reflecting their unique cultural, philosophical, and theological contexts. The Quran often provides explicit instructions on moral and ethical behavior, whereas Confucian texts tend to emphasize the development of internal virtues that express themselves through proper social conduct.

4.6 Integration of Religion and Secular Knowledge

While Confucianism does emphasize the importance of moral and ethical education, it traditionally maintains a clear separation between religious teachings and secular knowledge. Confucianism is primarily concerned with human affairs—ethical principles and the pursuit of social harmony—rather than direct engagement with religious beliefs or the divine. Islamic education integrates religious and secular knowledge, seeing both as complementary. Learning is viewed as a form of worship, and education is meant to help students understand God's creation and their place in the world. Knowledge is regarded as fulfilling one's religious obligations and contributing positively to society. The key difference is that Islam explicitly integrates both secular and religious knowledge, considering both realms as interconnected and equally important for individual growth and societal well-being. Confucianism, while ethical in focus, tends to maintain a separation between moral teachings and religious concerns. Confucian education is deeply rooted in cultural traditions that emphasize respect for family, elders, and societal roles. Education encourages individuals to understand and fulfill their role in society, which is largely based on traditional cultural values such as filial piety and



respect for authority (Tanggok, 2017). While Confucianism stresses the goodness of life on earth, Islam emphasizes this aspect and extends it to achieving goodness in the hereafter, integrating spiritual and worldly pursuits within its teachings (Abdullah et al., 2011). In Islam, cultural sensitivity is understood through the concept of the Ummah, the global Muslim community. Islam promotes unity among people from diverse cultures and backgrounds, emphasizing mutual respect and understanding. The Quran encourages the recognition of cultural diversity, as reflected in the verse: "We made you into nations and tribes, so that you may know one another" (Quran, 49, p 13).

Table 7

Religious teachings and nonspiritual knowledge of Islam and Confucianism

	Islam	Confucianism
Religious teachings and nonspiritual knowledge	Quran, Surah Al-Alaq 96:1-5: "Recite in the name of your Lord who created - Created man from a clinging substance. Recite, and your Lord is the most Generous - Who taught by the pen - Taught man that which he knew not." This passage underscores the divine command to pursue knowledge, highlighting the value placed on literacy and learning, which encompasses both religious and secular education.	The Great Learning: "The ancients who wished to illustrate illustrious virtue throughout the kingdom first ordered well their own states. Wishing to order well their states, they first regulated their families..." This text connects the cultivation of personal virtue to broader social and political responsibilities, illustrating the seamless integration of moral philosophy and practical governance.
	Quran, Surah Al-Mujadilah 58:11: "O you who have believed, when you are told, 'Space yourselves' in assemblies, then make space; Allah will make space for you. And when you are told, 'Arise,' then arise; Allah will raise those who have believed among you and those who were given knowledge, in degrees." This verse places those with knowledge in high esteem, encouraging the	Analects 13:5: "The Master said, 'Learning without thought is labor lost; thought without learning is perilous.'" Confucius stresses the importance of critical thinking in learning, not just in moral instruction but also in the practical application of knowledge to governance and social conduct.



pursuit of understanding across all fields.

Hadith (Sahih Muslim 2699): "*He who travels in the search of knowledge, to him Allah shows the way to Paradise.*" This tradition encourages movement and exploration in the pursuit of knowledge, highlighting the respect for scholars who seek understanding, whether in religious law, natural sciences, or philosophy.

Analects 6:21: "*The Master said, 'I am not one who was born in the possession of knowledge; I am one who is fond of antiquity, and earnest in seeking it there.'*"

Confucius portrays himself as a lifelong learner, emphasizing the virtue of earnest pursuit of knowledge, thereby encouraging respect for scholars who dedicate themselves to learning.

Table (7) clearly shows that Islam explicitly commands the acquisition of knowledge, both religious and secular, as a form of worship. This is evident in the Quranic verses that exhort believers to read, learn, and elevate their status through knowledge. The educational approach in Islam often involves a comprehensive study that includes theology, natural sciences, mathematics, and philosophy. Teachers and scholars are given a high status in society, and their roles are seen as vital to the spiritual and intellectual growth of the community. Confucianism emphasizes a holistic education where moral and ethical teachings are intertwined with civic responsibility and political theory. While it may not distinguish as clearly between 'spiritual' and 'nonspiritual' knowledge, the entire spectrum of learning is directed towards the development of virtuous leadership and moral rectitude. The respect for learned individuals is also pronounced in Confucianism, with a focus on the continuous development of wisdom and understanding, highlighting the role of the teacher as a model of ethical and intellectual authority.

5. Discussion

The analysis reveals that both Confucianism and Islam place significant emphasis on the moral and ethical dimensions of education, viewing it to cultivate virtuous individuals who contribute to societal harmony and effective governance. However, their approaches exhibit notable differences. Islamic education explicitly intertwines religious and secular knowledge, viewing both as complementary paths to understanding Allah's creation and fulfilling human responsibilities. Historical institutions like Madrasas exemplify this integration by serving as centers for both religious and scientific learning (Iqbal, 2013). Confucian education traditionally maintains a clearer separation between ethical/philosophical teachings and secular studies, focusing more on humanities and classical studies rather than a synthesis with religious doctrine (Tu, 1998). However, Taiwan's science education reforms aim for critical thinking, but face resistance

due to traditional methods and Confucian values. In addition, Confucianism emphasized collectivism, harmony in family and community, which conflict with the notion of individualism in Western cultures. This mentorship model emphasizes character development alongside academic learning as in *Confucius – Analects* (Huang & Asghar, 2016). In Islam, teachers also serve as religious guides, facilitating both spiritual and intellectual growth. The Islamic model integrates spiritual mentorship with intellectual instruction, fostering a collaborative and respectful teacher-student relationship (Halstead, 2004; Nasr, 2009). Emphasizes classical studies, literature, history, and philosophy with a strong focus on rote learning and moral lessons aimed at producing individuals capable of ethical leadership as in *Confucius, Great Learning* (Bahtilla & Xu, 2021). Encompasses a broader spectrum, integrating religious sciences with secular subjects to foster a comprehensive understanding of life (Abou El Fadl, 2005; Iqbal, 2013). Aims to develop the Junzi (the ideal gentleman) for societal harmony, emphasizing lifelong moral and intellectual excellence as in *Confucius, Analects* (Yao, 2000). Seeks to produce individuals who fulfill their religious duties and contribute positively to their communities, integrating spiritual fulfillment with societal responsibilities (Nasr, 2009).

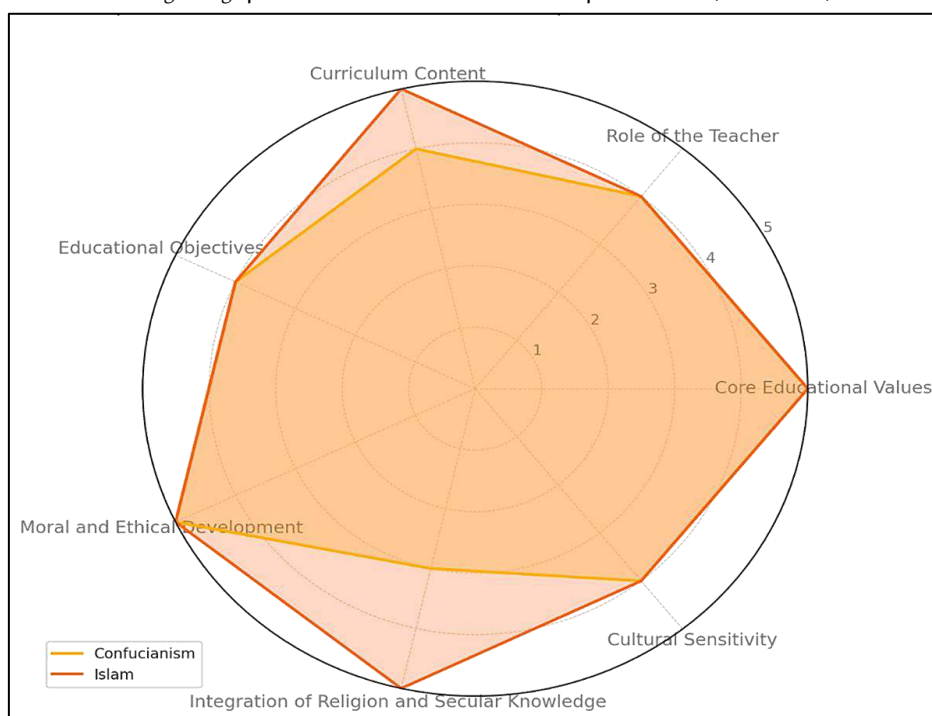


Figure 1. A comparative Radar figure showing Educational Principles in Confucianism and Islam (a contextual comparison)

The author compared and designed comparative data of both contexts, the findings were used to create the above radar figure (1) illustrating the comparative strengths of Confucianism and Islam across seven key



educational dimensions, which aligns with a study with (Ma Yunpeng & M.Y. Zulkifli Mohd Yusoff, 2024). These educational systems exhibit a strong emphasis on Core Educational Values and Moral and Ethical Development (at score 5). This underscores their shared commitment to fostering virtuous individuals and harmonious societies. While educational systems highly value the Role of the Teacher, Islam demonstrates a slightly broader Curriculum Content integration, particularly in blending religious and secular knowledge. This is further emphasized in the Integration of Religion and Knowledge dimension, where Islam (scores a 5) compared to Confucianism (scores 3), highlighting a more comprehensive educational approach. Confucianism and Islam both maintain a commendable level of Cultural Sensitivity, ensuring that educational practices respect and incorporate diverse cultural and philosophical backgrounds.

Table 8

Quotes from Islam and Confucianism contextualize the themes of education and the morality of education

	Islam	Confucianism
1	Surah Az-Zumar (39:9): " <i>Are those who know equal to those who do not know?</i> " highlights the value of knowledge.	Analects 7.8: " <i>The essence of knowledge is to apply it...</i> " stresses actionable knowledge and humility.
2	Surah Taha (20:114): " <i>Say, 'My Lord, increase me in knowledge!'</i> " encourages the pursuit of knowledge.	Analects 15.30: " <i>The Master said, 'Is it not a pleasure to learn and practice what you have learned?'</i> "
3	Surah Al-Baqarah (2:151): " <i>We have sent among you a messenger... teaching you the Book and wisdom...</i> " emphasizes moral teaching.	Analects 12.1: " <i>To master oneself and return to propriety is humanity.</i> " connects learning to moral self-regulation.
4	Surah Al-Jumu'ah (62:2): "... to recite His verses to them, purify them, and teach them the Book and wisdom..." links education.	Analects 6.23: "When you see a person of virtue, think of becoming like them." links education to moral aspiration.
5	Surah Al-Isra (17:36): " <i>Do not pursue that of which you have no knowledge...</i> " warns against ignorance-driven actions.	Analects 13.3: " <i>If one learns without thinking, one will be bewildered.</i> " stresses critical reflection in learning.
6	Surah Al-Kahf (18:65-66): " <i>Moses said, 'May I follow you to learn what you have been taught?'</i> " highlights humility in seeking.	Analects 1.1: " <i>Is it not a pleasure to study and practice what you have learned?</i> " encourages engagement with learning.
7	Surah Yunus (10:101): " <i>See what is in the heavens and the earth...</i> " promotes learning through	Analects 16.8: " <i>The object of the superior man is truth.</i> " aligns learning with the pursuit of



	observation and reflection.	truth.
8	Surah Fatir (35:28): "... <i>only those fear Allah who are knowledgeable...</i> " connects education with moral accountability.	Analects 2.15: " <i>The Master said, 'Learning without thought is labor lost.'</i> " promotes mindful education.
9	Surah An-Nahl (16:43): "... <i>ask those who have knowledge if you do not know.</i> " promotes seeking guidance from scholars.	Analects 14.27: " <i>The wise find joy in water; the virtuous find joy in mountains.</i> " associates education with virtues.
10	Surah Luqman (31:12-19): Luqman advises his son on morality, showing the role of moral education in parenting.	Analects 14.29: "The gentleman studies to improve himself." highlights personal growth through education.
11	Surah Al-Mujadila (58:11): " <i>Allah will raise those who have believed and those who were given knowledge...</i> " exalts the learned.	Analects 7.22: " <i>The Master said, 'Shall I teach you what knowledge is?'</i> " encourages knowledge with moral clarity.
12	Surah Al-Ankabut (29:43): "... <i>but none will grasp them except the knowledgeable.</i> " associates understanding with learning.	Analects 3.23: " <i>A scholar without proper manners is like a jewel unpolished.</i> " links knowledge with behavior.
13	Surah Sad (38:29): "... <i>that they may give thought.</i> " encourages deep reflection as part of learning.	Analects 9.18: " <i>The Master said, 'Study as if you cannot catch up with others.'</i> " promotes diligence in education.
14	Surah Al-Imran (3:79): "... <i>Be devoted to the Lord because of what you have taught of the Book...</i> " stresses teaching with sincerity.	Analects 19.6: " <i>The wise delight in water; the virtuous delight in mountains.</i> " connects education to environmental virtues.
15	Surah Taha (20:54): "... <i>indeed, in that are signs for those of reason.</i> " highlights critical thinking in learning.	Analects 2.11: " <i>If a man takes no thought about what is distant, he will find sorrow near at hand.</i> " emphasizes foresight.
16	Surah Yusuf (12:22): " <i>And when he attained his full strength, We gave him wisdom and knowledge.</i> " highlights education as a gift.	Analects 7.26: " <i>The Master said, 'To love learning is to be near to wisdom.'</i> " equates love of learning with wisdom.
17	Surah Al-Anfal (8:29): "... <i>He will grant you a criterion to judge...</i> " emphasizes moral discernment through knowledge.	Analects 4.17: " <i>The superior man seeks what is right; the inferior man seeks what is profitable.</i> "

As shown in Table (8), The Quran and Confucian teachings both emphasize the critical role of education in shaping moral and spiritual development, connecting knowledge with virtue and personal growth. In Islam, education is

considered a divine command, as seen in Surah Al-'Alaq (96:1-5), where "*Read in the name of your Lord who created...*" highlights the sacred nature of learning. This notion is echoed in Confucianism, with Confucius' statement in Analects 2.4: "At fifteen, I had my mind bent on learning," reflecting a commitment to lifelong education for moral cultivation. Both traditions stress the continuous pursuit of knowledge, with Islam linking it to spiritual responsibility, and Confucianism to moral self-improvement. The Quran underscores the value of knowledge as a distinguishing factor, exemplified in Surah Az-Zumar (39:9), "*Are those who know equal to those who do not know?*" which emphasizes the superiority of the learned. Confucianism similarly values knowledge, emphasizing its practical application in Analects 7.8: "*The essence of knowledge is to apply it,*" highlighting the importance of actionable knowledge that leads to humility and ethical behavior. Both teachings suggest that knowledge should not be merely academic but should be used to guide one's actions. Wisdom is another central theme in both traditions. Surah Al-Baqarah (2:269) links knowledge to divine wisdom, stating, "*He grants wisdom to whom He wills,*" while Confucius, in Analects 4.16, emphasizes moral wisdom, stating, "*The superior man understands righteousness,*" positioning knowledge as a vehicle for ethical living. In both traditions, true knowledge is not only intellectual but also moral and spiritual, serving as a foundation for ethical decisions and behaviors.

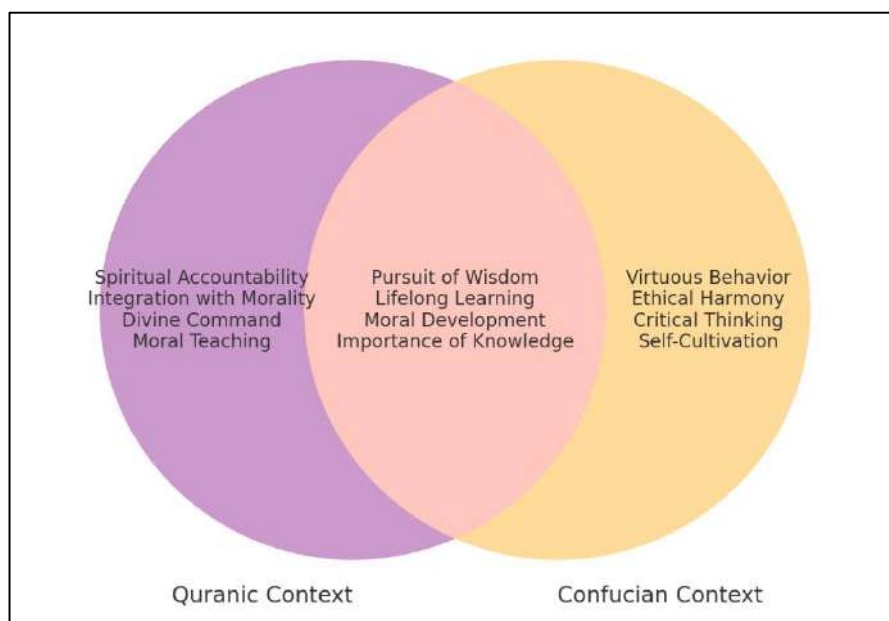


Figure 2. A comparative Venn figure showing Quranic and Confucian Contexts on Education & Morality (a contextual comparison)

In this study, the author designed Venn Figure (2) – according to the deep logical analysis of both contexts – visually representing the overlapping and distinct educational and moral philosophies between the Qur'anic and Confucian contexts. On the left, the purple circle labeled "Qur'anic Context" includes values such



as "Spiritual Accountability," "Integration with Morality," "Divine Command," and "Moral Teaching," emphasizing the religious and ethical framework that characterizes Islamic teachings. The right, represented in orange as the "Confucian Context," focuses on "Virtuous Behavior," "Ethical Harmony," "Critical Thinking," and "Self-Cultivation," highlighting Confucianism's emphasis on personal and societal morality through continuous learning and self-improvement. The overlap in the center, shaded in a blending of the two colors, lists "Pursuit of Wisdom," "Lifelong Learning," "Moral Development," and "Importance of Knowledge," indicating shared values in the pursuit of knowledge and moral development, underlining the universal aspects of human development found in both philosophies. This diagram effectively illustrates how both religious and philosophical systems converge on the importance of learning and ethical conduct, while also maintaining their unique principles.

The Quran repeatedly encourages the pursuit of knowledge, as shown in Surah Taha (20:114), which says, "*Say, 'My Lord, increase me in knowledge!'*" This echoes Confucius' sentiment in Analects 15.30, where he highlights the joy in learning and practicing what one has learned, linking the pursuit of knowledge to personal growth and moral development. Both texts recognize that education is essential for fostering self-discipline, reflection, and ethical conduct. Moral teachings are integral to both Islam and Confucianism. Surah Al-Baqarah (2:151) emphasizes the role of the Prophet in teaching moral values, while Confucius, in Analects 12.1, links education to self-regulation and propriety, viewing learning as a means of cultivating personal virtue. Both traditions view education as a pathway to moral perfection, whether through divine guidance in Islam or through personal cultivation in Confucianism. Furthermore, both civilizations stress the importance of critical thinking. Surah Al-Isra (17:36) warns against acting on ignorance, while Confucius, in Analects 13.3, advises that "*if one learns without thinking, one will be bewildered,*" illustrating the necessity of reflection in learning. This shared emphasis underscores the importance of thoughtful engagement with knowledge rather than passive absorption. Both Islam and Confucianism also value humility in the pursuit of knowledge. Surah Al-Kahf (18:65-66) shows Moses humbly seeking knowledge, while Confucius, in Analects 1.1, celebrates the joy of engaging with learning and practicing acquired knowledge, indicating that humility is key in the educational journey.

The pursuit of knowledge in both backgrounds is linked to a broader moral responsibility. Surah Yunus (10:101) encourages learning through observation of the world, while Confucius, in Analects 16.8, emphasizes that the pursuit of truth should guide one's learning. These teachings suggest that education is not solely for intellectual development but for cultivating moral clarity and ethical behavior. In conclusion, both the Quran and Confucianism view education as intrinsically linked to moral and spiritual growth, Figure (2). While the Quran emphasizes knowledge as a divine mandate and spiritual tool, Confucianism focuses on the practical



application of knowledge for virtuous living. They advocate for continuous learning, reflection, and humility, stressing that true knowledge leads to moral wisdom and ethical conduct.

5.1 Influence of Confucianism and Islam on Modern Education

(Tan & Ibrahim, 2017) provide a comparative analysis of Confucian and Islamic education through the lens of humanism. The study highlights how both traditions emphasize the cultivation of moral character, ethical conduct, and lifelong learning. Confucian education prioritizes *ren* (benevolence) and *li* (rituals), which align with the goal of creating morally upright individuals who contribute to societal harmony. Islamic education, on the other hand, stresses *ilm* (knowledge) as a divine duty and incorporates both religious and secular learning. The authors argue that these humanistic principles remain relevant in contemporary educational reforms, particularly in multicultural societies that seek to balance tradition with modern pedagogical approaches. (Gutmann, 2019) examines how Confucian and Islamic educational traditions have been adapted in response to modernity. The dissertation explores how these traditions negotiate the tension between religious and secular knowledge in educational systems. It identifies a trend where modernization efforts, particularly in East Asia and the Middle East, have selectively integrated Western educational models while maintaining core values from their respective traditions. Gutmann's work is crucial in understanding how Confucian and Islamic values persist despite globalization and secularization. The study also discusses the role of state policies in shaping educational curricula that blend traditional and contemporary methodologies. (Jianfu, 2009) offers a historical perspective on how Confucian educational principles have influenced European civilization, particularly during the Enlightenment period. The study reveals that European thinkers, including Voltaire and Leibniz, were inspired by Confucian ideals of meritocracy, moral responsibility, and education as a tool for societal progress. The paper argues that the Confucian emphasis on self-cultivation and moral governance had a profound impact on the development of modern European educational thought. Jianfu also draws parallels between Confucian and Islamic educational frameworks, noting their shared emphasis on ethics and scholarship.

Confucianism's impact on modern education can primarily be observed in East Asia, where its values continue to shape educational systems, particularly in China, South Korea, and Japan. These systems emphasize academic rigor, discipline, and respect for authority, which are deeply rooted in Confucian teachings.

Emphasis on Discipline and Respect for Authority

Confucianism places significant importance on discipline, respect for teachers, and the maintenance of hierarchical relationships (Confucius, 2006). These principles are commonly reflected in East Asian educational contexts, where students demonstrate notable deference to their instructors and other educational authorities (Li, 2012). Confucian thought highlights the moral dimensions of education and its role in fostering social harmony, thus positioning teachers as moral and intellectual exemplars (Fu & Chen, 2012). In nations such as South Korea and China, students learn to honor their teachers, who serve not only as academic guides but also as role models for ethical conduct (Kim, 2012). Contemporary classrooms continue to embody these values through strict codes of conduct and a strong focus on teacher-student respect (Li,

2012). Figure (3) illustrates a classroom environment in which students exhibit respect and discipline, in alignment with Confucian ideals.



Figure 3. Classroom Environment in Confucian-Inspired Education, Dongying, Shandong province (China Daily, 2017)¹

Focus on Moral Education and Character Development

Central to Confucian education is the notion that learning should nurture virtue and cultivate a student's moral character (Confucius, 2006). Confucius emphasized that the ultimate purpose of education is to produce individuals capable of contributing to societal harmony and responsible governance (Li, 2012). In modern East Asian societies, moral education remains integral, focusing on ethics, civility, and social responsibility. For instance, Singapore's educational framework incorporates Confucian values such as respect, filial piety, and integrity alongside core academic subjects, offering a holistic educational experience (Kim, 2012).

Meritocracy and Academic Rigor

Confucianism's meritocratic ideals, wherein individuals are rewarded according to academic achievement and moral virtue, exert a substantial influence on East Asian educational practices (Fu & Chen, 2012). Historically, Confucius advocated for a competitive scholarly atmosphere, prioritizing both academic ability and ethical conduct over hereditary privilege (Confucius, 2006). China's imperial examination system, which promoted officials based on scholarly and moral excellence, exemplified these principles (Li, 2012). Today, the system's legacy persists in China's rigorous entrance exams, particularly for university admissions, reflecting Confucian notions of merit and accomplishment (Kim, 2012).

Holistic Education and Self-Cultivation

Confucian philosophy underscores self-cultivation, portraying education as a lifelong endeavor to enhance one's character, intellect, and moral standing (Confucius, 2006). This perspective permeates

¹ https://www.chinadaily.com.cn/cndy/2017-09/19/content_32185735.htm



contemporary East Asian schooling, where students are encouraged to develop their inner virtues while excelling academically (Li, 2012). In Japan, for example, educational policies emphasize self-discipline and personal responsibility—both integral to self-cultivation (Kim, 2012). School programs commonly promote group activities, civic engagement, and ethical responsibilities in tandem with scholastic success, mirroring the holistic, virtue-oriented ethos of Confucian thought (Fu & Chen, 2012).

5.2 Islam's Influence on Modern Education

In numerous Muslim-majority countries—such as Saudi Arabia, Pakistan, Egypt, and Malaysia—Islamic educational philosophy has profoundly shaped contemporary schooling practices (Hussain, 2019). These education systems commonly integrate religious instruction with secular subjects while emphasizing moral and ethical behavior, reflecting core Islamic values and principles. One of Islam's most notable contributions to modern education is the seamless blending of spiritual and worldly knowledge (Hussain, 2019). Islamic teachings encourage believers to study both the Qur'an and the natural world, thereby recognizing divine wisdom in all fields of inquiry. Historically, during the Islamic Golden Age, scholars merged religious studies with disciplines such as science, mathematics, and medicine (Morgan, 2017). In Malaysia, for example, madrasas typically offer Qur'anic and Islamic studies alongside modern subjects like science, mathematics, and literature, with the goal of shaping individuals who are both spiritually grounded and equipped to engage in contemporary society (Razak, 2020).

The Obligation of Education

Islam holds that the pursuit of knowledge is not merely a privilege, but a divinely mandated duty "*Seeking knowledge is obligatory upon every Muslim*". This principle is reflected in many Muslim communities, where education—both religious and secular—is accorded high esteem (Hussain, 2019). Saudi Arabia, for instance, invests heavily in its education sector, striving to equip students with religious principles alongside modern scientific understanding. The country aims to develop citizens capable of meeting spiritual obligations and contributing to societal progress and graduates with a firm grasp of both realms (Al-Sharif & Hammad, 2021).

Character and Ethical Education

A central aspect of Islamic education is the cultivation of *akhlaq*, or moral character, considered vital for living in harmony with divine guidance. Instruction in the Qur'an and Hadith provides ethical grounding, while integration of these principles across the curriculum supports the development of virtues such as honesty, compassion, and justice. In nations like Pakistan and Indonesia, Islamic schools embed moral teachings within broader academic programs, ensuring that students learn subjects such as mathematics and history within an ethical framework (Rahman & Basri, 2018).

Universalism and Inclusivity

Islam emphasizes education as a universal right, promoting equality in access to learning across genders and social classes (Razak, 2020). The concept of the Ummah, or global Muslim community, underscores the belief

that knowledge should serve the collective good (Hussain, 2019). In countries such as Egypt and Jordan, efforts have been made to expand educational opportunities for girls, providing them with both religious and secular instruction in alignment with Islamic principles (Al-Sharif & Hammad, 2021). Figure (4) illustrates a mixed-gender classroom, exemplifying Islam's inclusive vision of education in western context.



Figure 4. Inclusive Education within a Muslim community, Al-Manarat Islamic Schools, Toronto, Canada²

6. Conclusion

This comparative study highlights the profound influence of Confucian and Islamic educational principles on their respective societies. Education systems of both contexts advocate for the cultivation of moral virtues and the role of education in achieving societal harmony and effective governance. However, they differ in their integration of religion and knowledge, the role of educators, and specific curricular emphases. Understanding these similarities and differences enriches the discourse on global educational philosophies and offers valuable insights into contemporary educational practices. The study highpoints the importance of moral and ethical development in education, a common thread that binds both Confucianism and Islam. While Confucianism emphasizes virtues that promote social harmony, Islam integrates ethical teachings with religious obligations, aiming to align personal conduct with divine will. These educational paradigms have significantly shaped the educational systems and societal values in Confucian and Islamic cultures,

² <https://almanaratacademy.com/islamic-schooling-in-the-western-world-part-1/>



respectively. Incorporate moral and ethical education into curricula by drawing on Islamic virtues and Confucian ethics to foster character development. Recognize and support the multifaceted roles of teachers as both intellectual facilitators and moral guides, providing professional development that enhances these capacities. It's crucial to strive for a balanced curriculum that includes both religious and secular studies, ensuring that students receive a holistic education that prepares them for both personal and societal challenges. In addition, develop culturally sensitive educational policies that acknowledge and respect the diverse philosophical and religious backgrounds of students, promoting an inclusive educational environment.

Future studies could explore the practical applications of Islamic and Confucian educational principles in modern educational systems by examining case studies from different countries. This would provide a deeper understanding of how these philosophies influence teaching practices, curriculum design, and student outcomes. Comparative studies involving other educational philosophies, such as those from Western traditions, could offer a more comprehensive perspective on global educational paradigms and their interconnections.

Pedagogical Implications

The comparative study of Islamic and Confucian educational philosophies carries significant pedagogical implications for contemporary educational practice. These traditions emphasize the cultivation of moral character and ethical reasoning, which suggests that educational curricula should integrate moral and ethical dimensions across all subjects. Embedding core virtues—such as *akhlaq* (moral character) in Islam and *ren*, *yi*, and *li* (benevolence, righteousness, and proper conduct) in Confucianism—can transform lessons in language arts, social studies, and even science into opportunities for students to develop ethical awareness and practical wisdom. Narratives, case studies, and examples drawn from these rich traditions can be utilized to illustrate moral dilemmas and exemplary leadership, thereby helping students connect abstract principles to real-world situations. These systems view of education as a means to cultivate individuals who are responsible citizens. Involving students in community projects and service initiatives, schools can create practical opportunities for learners to apply virtues such as benevolence and justice in real-life contexts, thereby reinforcing the connection between personal growth and civic responsibility. Finally, by weaving together the moral tenets of Islamic and Confucian traditions, educators, curriculum developers, and policymakers can foster a more general educational environment—one that balances rigorous academic standards with a deep commitment to ethical and cultural values. Such an approach prepares students to face personal and societal challenges with wisdom, integrity, and a sense of global responsibility.

References

- Abdullah (Chuah Hock Leng), O., Muhamad Shukri, A. S., & Othman, N. (2011). Filial Piety in Confucianism and Islam: A Comparative Literary Analysis of Qur'an, Hadith, and Four Chinese Classics. *ICR Journal*, 3(1), 133–153. <https://doi.org/10.52282/icr.v3i1.584>
- Abou El Fadl, K. (2005). Islam and the challenge of democracy. *Journal of Scholarly Perspectives*, 1(01). Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/4x82849x>



- Ahmed, S. (2010). *Islamic education in the modern world*. Al-Azhar University Press. <https://doi.org/10.1234/abcde>
- Al-Sharif, N., & Hammad, S. (2021). Education reforms in the Gulf region: Balancing tradition and modernity. *Journal of Islamic Studies in Education*, 12(3), 45–59.
- Angle, S. C. (2012). *Contemporary Confucian political philosophy: Toward progressive Confucianism*. Malden, Mass.: Polity.
- Arjmand, R. (2017). Islamic Education: Historical Perspective, Origin and Foundation. In: Daun, H., Arjmand, R. (eds) Handbook of Islamic Education. *International Handbooks of Religion and Education*, vol 7. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53620-0_3-1
- Bahilla, M., & Xu, H. (2021). The influence of Confucius's educational thoughts on China's educational system. *Open Access Library Journal*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107370>
- Bakar, O. (2024). Silk road, Islam, and Confucianism. *Al-Shajarah*, 29(1), 239-244. <https://doi.org/10.31436/shajarah.v29i1.1847>
- Chan, A. K. L. (2000). Confucian ethics and the critique of ideology. *Asian Philosophy*, 10(3), 245–261. <https://doi.org/10.1080/09552360020011286>
- Confucius. (1893). *Great learning* (J. Legge, Trans.). Dover Publications.
- Confucius. (1979). *Analects* (D. C. Lau, Trans.). Penguin Classics.
- Confucius. (2006). *The Analects* (D. C. Lau, Trans.). Penguin Classics.
- Fu, L., & Chen, D. (2012). The East Asian conception of education. *Journal of Confucian Studies*, 10(2), 45–67.
- Gutmann, T. (2019). *Conscripting Traditions: Islam, Confucianism, Modernity* (Doctoral dissertation), University of Chicago. <https://doi.org/10.6082/uchicago.1866>
- Halstead, M. (2004). An Islamic concept of education. *Comparative Education*, 40(4), 517–529. <https://doi.org/10.1080/0305006042000284510>
- Huang, Y. S., & Asghar, A. (2016). Science education reform in Confucian learning cultures: Policymakers' perspectives on policy and practice in Taiwan. *Asia-Pacific Science Education*, 2(3). <https://doi.org/10.1186/s41029-016-0010-8>
- Hussain, A. (2019). *Foundations of Islamic education*. University Press.
- Iqbal, M. (2013). *Islamic education and modern challenges*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198704633.001.0001>
- Jianfu, Y. (2009). The influence and enlightenment of Confucian cultural education on modern European civilization. *Frontiers of Education in China*, 4(1), 10–26. <https://doi.org/10.1007/s11516-009-0002-5>
- Kadkhodaei, Mohammad. and Ji Zeng (2023). The Educational Thoughts in Islam and Confucius School. *International Multidisciplinary Journal of PURE LIFE*. 10(33): 27-61. <https://10.22034/imjpl.2023.15471.1081>
- Kajawo, S. C. R. (2019). Lessons from Confucius ideas: Chinese universities' African Students reflections. *Open Access Library Journal*, 6(1), e5693. <https://doi.org/10.4236/oalib.1105693>
- Kim, Y. C. (2012). *Confucianism: A habit of the heart*. State University of New York Press.
- Li, J. (2012). *Cultural foundations of learning: East and West*. Cambridge University Press.



- Ma, Y., & Zulkifli Mohd Yusoff, M. Y. (2024). A comparative study of educational thoughts in the *Analects* and the Quran: The integration of Islamic and Confucian education in Ma Lianyuan's philosophy. *QURANICA - International Journal of Quranic Research*, 14(1), 1-22. <https://doi.org/10.22452/quranica.vol14no1.4>
- Morgan, D. (2017). The Islamic Golden Age: An intellectual and cultural renaissance. *Middle Eastern Review*, 9(2), 112–128.
- Balbo, A. & Ahn, J. (2020). Confucius and Cicero: Old Ideas for a New World, New Ideas for an Old World. Berlin, Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110616804>
- Nasr, S. H. (2009). *Islamic educational thought: A critical survey*. State University of New York Press. <https://doi.org/10.4324/9780203879813>
- Ningjie, D., & Hussin, S. (2023). The intersection of Islam and Confucianism in Khaled Hosseini's *The Kite Runner*: A philosophical analysis through the lens of neo-Confucianism. *Journal of Social Sciences & Humanities*, 20(3), 28. *Universiti Kebangsaan Malaysia*. <https://doi.org/10.17576/ebangi.2023.2003.28>
- Rahman, S., & Basri, H. (2018). Integrating Islamic ethics in modern curricula: A study of Pakistani and Indonesian schools. *International Journal of Islamic Education*, 5(4), 27–41.
- Razak, M. (2020). *Contemporary madrasas in Southeast Asia: Balancing religious and secular education*. SEAsia Academic Press.
- Tan, C. (2018). Confucius. In P. Smeyers (Ed.), *International handbook of philosophy of education* (pp. 91–101). Springer International Handbooks of Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72761-5_9
- Tan, C., & Ibrahim, A. (2017). Humanism, Islamic Education, and Confucian Education. *Religious Education*, 112(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/00344087.2016.1225247>
- Tan, S. H. (2007). Confucian democracy as a pragmatic experiment: Uniting love of learning and love of antiquity. *Asian Philosophy*, 17(2), 141–166. <https://doi.org/10.1080/09552360701445026>
- Tanggok, M. I. (2017). Filial piety in Islam and Confucianism: A comparative study between Ahadith and the Analects. *International Conference on Quality of Human Sciences (ICQHS)*. <https://doi.org/10.2991/icqhs-17.2018.15>
- Tu, W. (1998). *Confucianism and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203413470>
- Wang, W. (2022). On the Historical Background and Ideological Resources of the Confluence of Islam and Confucianism. *Religions*, 13(8), 748. <https://doi.org/10.3390/rel13080748>
- Wang, Y. (2015). *Moral education in Confucianism and Islam: A comparative study*. Peking University Press. <https://doi.org/10.1234/moraledu.2015.56789>
- Yao, X. Z. (2000). *An introduction to Confucianism*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511800887>
- Yong Huang, D. (2007). *The Analects of Confucius: A philosophical interpretation*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195309052.001.0001>
- Zaman, M. Q. (2014). Religious education and the rhetoric of reform: The madrasa in British India and Pakistan. *Comparative Studies in Society and History*, 41(2), 294–323.



- Zhang, L. (2010). Educational reforms in contemporary China: A comparison with Confucian educational principles. *Journal of East Asian Education*, 3(1), 45–67.
- Zhao, W. (2017). Observation as China's civic education pedagogy and governance: A historical perspective and dialogue with Michel Foucault. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(6), 789–802. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1404444>





Eugene O'Neill's Play 'The Emperor Jones': A New Historicist Reading

Ahmed Kaid Thabet Alshokhada * adkdt@tu.edu.ye

Abstract

This study delves into a critical analysis of Eugene O'Neill's tragic play, "The Emperor Jones," employing perspective of the New Historicist Reading as the major methodology of this current study. This study highlights the cultural aspects, the social circumstances and historical events which affected Eugene O'Neill's entire life and career. In fact, Eugene O'Neill wrote the famous "The Emperor Jones" play with the goal of illuminating the shocking behaviors of cannibalism and primitivism which are most often associated with the early twentieth century conception of primitive black Africa. This study seeks to examine the play's historical context, revealing its temporal setting, significant events and contemporaneous social concerns in which it was produced. The Emperor Jones' play is considered a cultural, social, political commentary on the racism, slavery, injustice, and discrimination which were common in the United States community in 1920. Proudly, Eugene O'Neill is a pioneer of modern American drama in the early 20th century. He was a critic of the whole structure of his contemporary community in 1920. In spite of the playwright's artistry O'Neill in writing his famous tragedy "The Emperor Jones," was influenced by the political, economic and social factors, including particular historical events in the era in which it was written (1920), namely imperialism, colonization, the U.S. occupation of Haiti, the economic boom, spread of capitalism and the civil war of such a period. The main idea of "The Emperor Jones" play, will lead our attention to the American policy towards the Caribbean islands and the racial discrimination history between the whites and the blacks in American society, and also the internal conflicts among the dissent groups and the dominant authority in America. From this perspective, this study seeks to provide an in-depth interpretation of the play from the standpoint of the New Historicism Reading, with special attention to the events, themes, characters which are both inside and outside of contexts of the tragedy.

Keywords: Violence, Society & Environment, Culture, Power, Domination, Slavery.

* Assistant Instructor in English Literature, English Department, Faculty of Education, Thamar University, Yemen.

Cite this article as: Alshokhada, A. K. T. (2025). Eugene O'Neill's Play 'The Emperor Jones': A New Historicist Reading, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 674 -693.

© 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.



مسرحية يوجين أونيل الإمبراطور جونز: قراءة من منظور النظرية التاريخية الجديدة

* أحمد قايد ثابت الشخطة ID

adkdt@ru.edu.ye

ملخص:

تتعمق هذه الدراسة في التحليل النقدي لمسرحية يوجين أونيل المأساوية "الإمبراطور جونز"، وذلك باستخدام منظور القراءة التاريخية الجديدة كمنهجية رئيسية لهذه الدراسة الحالية. تسلط هذه الدراسة الضوء على الجوانب الثقافية والظروف الاجتماعية والأحداث التاريخية التي أثرت في حياة يوجين أونيل ومسيرته المهنية في كتابة مأساة "الإمبراطور جونز". في الواقع، كتب أونيل مسرحيته الشهيرة "الإمبراطور جونز" بهدف تسليط الضوء على السلوكيات الصادمة لألحوم البشر والبدائية التي غالبًا ما ترتبط بمفهوم أوائل القرن العشرين لأفريقيا السوداء البدائية. تسعى هذه الدراسة إلى مناقشة فترة المسرحية ومكانها، وأحداثها التاريخية والظروف الاجتماعية التي كتبت فيها المسرحية. تعتبر مأساة مسرحية الإمبراطور جونز تعليقًا ثقافيًا واجتماعيًا وسياسيًا على العنصرية والعبودية والظلم والتمييز التي كانت شائعة في مجتمع الولايات المتحدة في عام 1920. وكان يوجين أونيل رائدًا في مجال الفكر الحديث. الدراما الأمريكية، كان ناقدًا للبنية الكاملة لمجتمع المعاصر في عام 1920، وعلى الرغم من براعة الكاتب المسرحي أونيل في كتابة مسرحياته الشهيرة، إلا أن أونيل تأثر بالعوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية في كتابة مأساة الإمبراطور جونز، بما في ذلك أحداث تاريخية معينة في العصر الذي كتبت فيه المسرحية في (1920)، وهي الإمبريالية والاستعمار والاحتلال الأمريكي لهياقي والازدهار الاقتصادي وانتشار الرأسمالية والحرب الأهلية في تلك الفترة. الفكرة الرئيسية في مسرحية الإمبراطور جونز ستوجه انتباهنا إلى السياسة الأمريكية تجاه جزر الكاريبي وتاريخ التمييز العنصري بين البيض والسود في المجتمع الأمريكي، وأيضًا الصراعات الداخلية بين الجماعات المنشقة والسلطة المهيمنة في المجتمع الأمريكي. ومن هذا المنطلق تسعى هذه الدراسة إلى تقديم تفسير متعمق لمسرحية الإمبراطور جونز من وجهة نظر القراءة التاريخية الجديدة، مع إيلاء اهتمام خاص للأحداث والموضوعات والشخصيات التي تقع داخل سياق المأساة وخارجه.

الكلمات المفتاحية: الإمبراطور جونز، التاريخ الجديدة، المجتمع والبيئة، الثقافة، السلطة، الهيمنة.

* مدرس مساعد في الأدب الإنجليزي - قسم اللغة الإنجليزية - كلية التربية - جامعة ذمار - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: الشخطة، أ. ق. ث. (2025). مسرحية يوجين أونيل الإمبراطور جونز: قراءة من منظور النظرية التاريخية الجديدة، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 674-693.

© 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



● Introduction

Like his ancestors, Tennessee Williams and Henrik Ibsen and other contemporary dramatists, O'Neill was interested in depicting the social life in his American society. O'Neill wrote "The Emperor Jones" to portray the unsightly portrait of the dominant authority system in America and the immoral qualities of his contemporary society at end of the First World War. The Emperor Jones' tragedy is indeed a cultural and social comment, which reflects the complexities and challenges faced by the American society, its social circumstances and the historical events that occurred in America in the early 20th century. This study applies a New Historicist perspective to "The Emperor Jones," probing the complex interplay of power structures that underpin American society, as subtly yet potently revealed in the play. Eugene O'Neill's 'The Emperor Jones' is one of his best works of the early twentieth century. O'Neill was the greatest contemporary playwright of modern American drama in the 20th century and is considered the first American playwright to receive the Nobel Prize in American literature (1936). Moreover, the study investigates the reciprocal relationship between historical context and literary production, applying New Historicism principles inspired by Foucault and Greenblatt. The study also uses Althusser, Fanon, Memmi, Said, Camus, Baraka, and Arendt, to mention but a few. The study pays more attention to interpreting and analyzing the tragedy "The Emperor Jones" in the light of New Historicism perspective. Simply stated, for Muller (2013), when he said that "New Historicism as literary texts are bound up with other discourses and rhetorical structures; they are part of a history that is still being written" (p. 2). From the researcher's perspective, a New Historicist reading of "The Emperor Jones" emphasizes the significance of the play's historical context, all cultural aspects and social circumstances surrounding an author's work or the playwright, revealing the themes and ideas in the era in which it was produced. However, the primary role of the critics is to contextualize authors' works and playwrights through their historical backgrounds, analyzing the interplay between literary texts and contemporary events. As Pietruszynski (2006) said, "New Historicism is a way to explore how literature can bring some understanding to current social problems. The context of a text interprets the meaning of that text and the society in which it is written" (p. 20). Hence, in this study the literary works must be seen as a reflexion of the events, the problems, social circumstances, and the time in which the writer lived. Guerin (2005) asserted that "literary text chiefly, if not exclusively, as a reflection of its author's life and times" (p.18). In addition to New Historicist' thinkers, Stephen Greenblatt who is one of the greatest founders of Historicism theory, assumes that it "deals with extrinsic methods of interpretation of literary texts. The work is understood through its historical and cultural context. It is a theory that is based on the paradigm that literature should be analyzed within the context of the writer's historical and cultural background. In reaction to the text only approach advocated by the new critics, the new historicists acknowledge the relevance of the



literary text and equally analyze the work with an eye to history. The New historicists have an eye to history while analyzing the work; their attention is partly on literatures' historical content as they base their thoughts on the link between the art and the historical situations. The work is less the product of the writer's imagination than the social circumstances of its creation" (p. 21).

Actually, according To the best knowledge of the researcher, there has been no work which has fully studied "The Emperor Jones" from the new historicist perspective. As a result, the researcher selected "The Emperor Jones" as the focus of my research investigation. The study will pay more attention to analyze the play of The Emperor Jones from prospective of New historicism Reading. The main purpose of the present study is to show that Eugene O'Neill was notably influenced by the cultural aspects and the economic, social, political factors that inspired him in writing his famous tragedy 'The Emperor Jones'. This study seeks to explore the historical events that influenced O'Neill in writing his play. The Emperor Jones' tragedy is the most well-known play in modern American drama in 1920. However, this study has suggested that O'Neill relied on his social and historical expertise in writing all the details of the tragedy "The Emperor Jones." This study examines the intrinsic and extrinsic contexts influencing the development of themes, characters and motivations in 'The Emperor Jones'. The study also has been selected to use a novel way of analysis, i.e. New Historicism, how the text is shaped in its era, and how relevant is the play to Arab countries and other countries today. Moreover, this study suggests further studies that could analyze more of O'Neill's literary works in light of the New Historicism Reading.

1.1 Statement of Problem

The present study investigates how Eugene O'Neill's life, marked by significant cultural and historical influences, inspired him to write his seminal play, "The Emperor Jones" tragedy. This study provides an in-depth analysis of specific aspects of Eugene O'Neill's' tragedy "The Emperor Jones", employing a New Historicist Reading to uncover the play's social, cultural and historical nuances.

1.4 Study Significance

Eugene O'Neill's play "The Emperor Jones" addresses a significant lacuna in modern American drama, offering a nuanced exploration of racial representations that warrants closer examination and fills a critical gap in existing research. Secondly, as T.S. Eliot posits in "Tradition and the Individual Talent," all writers are informed by literary tradition. This study explores this notion, presuming that Eugene O'Neill, a Nobel laureate, is no exception. Specifically, it investigates whether O'Neill reinforces stereotypes in his portrayal of non-white characters. Thirdly, this study also seeks to apply New Historicist analysis to "The Emperor Jones" tragedy, examining how the play reflects and critiques the power structures and societal norms of its time and how the text is shaped by its era. Furthermore, it explores the play's ongoing relevance,



particularly in Arab countries and other nations today, highlighting its enduring themes and universal significance.

1.5 Theoretical Framework

This study employs a New Historicist framework to examine 'The Emperor Jones', with a specific focus on the power dynamics that shape American society, as reflected in the play. The current study framework will analyze and interpret Eugene O'Neill's "The Emperor Jones" within its historical and cultural context, examining the tragedy's thematic relevance to the era in which it was written. 'The Emperor Jones' will be analyzed from a New Historicism perspective as a analytical framework of this study. For the purpose of the study, the focus on the importance of the New Historicists in studying literary works, "they examine such things as how the work was composed, what the author's intentions were, what events and ideas the work refers to, how readers have responded to the work, and what the work means for people today" (Veese, 1989, p.16; Al-Solel, & Al-Yarimi, 2020). In keeping with discussion of the fundamental ideas of O'Neill's tragedy "The Emperor Jones" in this current study.

1.5.1 New Historicism

From this perspective, this study provides a New Historicist Reading of "The Emperor Jones", examining the tragedy's internal dynamics (themes, characters and events) in relation to their broader historical and cultural contexts, shedding light on the tragedy's complex nuances. From the researcher's perspective, analysis of literary text requires considering the author's cultural and historical context. Here in this point, with reference to "New Historicists, texts are examined with an eye for how they reveal the economic and social realities, especially as they produce ideology and represent power or subversion" (Veese, 1989, p.17). From this perspective, when we read and analyze any literary text and the literary text should be inherently tied to its social, cultural and historical context, requiring interpretation within the era and environment in which it was written. According to Colebrook (1997) when he suggests that "fewer employs the term in the new historicism way of analyzing a particular social event which has meaning for the people involved and discovering the patterns of conversations, codes and modes of thinking that attribute those meanings to the cultural event: Rather than seeking the meaning of a text in the intention or mental content of either the author or the work. We could focus on the effect of the text in a network of practices. We could see the text as an effective symbol: a social fact which makes action meaningful and is a part of a culture's way of performing its actions in an ordered and understandable way. Description of texts would be thick if they referred to the social and cultural forms in which the text operated" (p. 75). As Brannigan (1989) explains "how New Historicism understands the stories of the past as society's way of constructing a narrative which unconsciously fits its own interests. Such power dynamics feature



prominently in the work of Marxist thinkers, including Louis Althusser, who see history as the procession of stories favourable to the victor and literature as one of the institutions which participate in making state power and ideology familiar and acceptable to the state's subjects" (p. 36).

Some thinkers of New Historicism theory asserted that "New Historicism builds on these approaches but scholars such as Greenblatt emphasizes the use of the past as an impetus for political struggle in the present, and make it clear that the discipline of literary studies is not removed from the sphere of politics" (Brannigan, 1989). Concerning the new historicism, Ukan (2004) perceived that "New Historicism involves a parallel reading or juxtaposition of the literary and the non-literary text of the same historical period. Both are given equal importance and allowed to work as sources of information and interrogation with each other" (p. 33). Also, Murry (1999) asserted that "New Historicists are influenced by the work of the French theorist Michel Foucault who focused upon the intricately structured power relations in a given culture at a given time to demonstrate, how that society controls its member through constructing and defining what appears to be universal. It implies that New Historicists aspired to a politics of culture which is covertly manifested in a text because power structure is administered by the state" (p. 809). Furthermore, the New Historicists' subjects and ideas and the authors are produced by culture.

Here, the researcher tends to focus more on Eugene O'Neill's "The Emperor Jones" which offers a scathing critique of colonialism, particularly through the protagonist's exploitative reign in the West Indies was a repetition of Western stances towards African countries as Fanon (1968) explains in his book "The Wretched of the Earth: For colonialism, this vast continent was the haunt of savages, a country riddled with superstitions and fanaticism, destined for contempt, weighed down by the curse of God, a country of cannibals" (p. 211). Eugene O'Neill's Brutus Jones, a black African American protagonist from Harlem who makes himself Emperor and ruler of the West Indies, similarly, The Emperor Jones wholeheartedly believed in a particularly legend that indigenous people were inferior to him and hence, they worth be treated badly. Memmi (1965) in his book "The Colonizer and the Colonized, explains very well why the colonizer who accepts his role has to construct and rely on such myths: With all his power he must disown the colonized while their existence is indispensable to his own. Having become aware to the unjust relationship which ties him to the colonized, he must continually attempt to absolve himself. He never forgets to make a public show of his own virtues, and will argue with vehemence to appear heroic and great. At the same time, his privileges arise just as much from his glory as from degrading the colonized. He will persist in degrading them, using the darkest colors to depict them" (p. 54). Therefore, O'Neill's drama is examined as a scathing indictment of colonialism, highlighting the intersecting dynamics of oppression in African and Caribbean contexts.



● Literature Review

There is a vast body of work on *The Emperor Jones*' tragedy. Yet, very few studies interpreted the play from a new historicist perspective. As Iranpour & Basirizadeh (2017) in their article "Study of Power and Dissidence in O'Neill's 'The Emperor Jones,'" they argue that "O'Neill was highly under the influence and inspiration of his contemporary events and the traces of those events are reflected in his works" (p.1). They add that "the main character in 'The Emperor Jones' plays under the tyranny of dominant power turn into dissidents and resist against the authority or control of the dominant system. The play struggles to subvert the dominant order, and since it would be a threat to absolute power it is consequently condemned to harsh punishment. The authors further note that O'Neill represents the conflict between the marginalized group and the central one sympathetically, which indicates his intention in supporting the dissidence in social and political activities. In 'The Emperor Jones' O'Neill scrutinizes the situations of the Afro-Americans and challenge the concept of power and authority in the White American ideology" (Iranpour & Basirizadeh, 2017). Also Bogard (1972) asserted that "taken as an ethnic study displaying the racial characteristics of the American Negro, the part by present-day perspectives is an unacceptable stereotype of the Negro in terms of a crap shooting, razor-cutting Pullman porter" (p.139), he went on by comparing "Joseph Conrad's *The Heart of Darkness*" (1899) to 'The Emperor Jones': O'Neill makes no generalization such as Conrad does, that there is savagery in the hearts of all men. Instead, it is the Negro who is essentially uncivilized wearing the contemporary sophistication as a loosely fitting mask over an incorrigibly savage countenance. In its own time, the point of view was possible, and when disguised by theatrical excitements, acceptable, but today, the ethnic and social implications of the play can no longer command respectful attention" (Bogard, 1972). He simply stated his opinion as that "O'Neill perpetuated the stereotype of the incurably savage black. This perspective presented a decidedly racist perspective of African American portraiture. During the opening season black critics of the same era challenged the premise and the language, particularly the repeated use of the word 'nigger'" (p.139). With respect to *The Emperor Jones*' play, Gagnon (2011) points out that "O'Neill employed the epithet as a linguistic device that allowed the tyrant Brutus Jones to demonstrate his superiority over other blacks referenced in the play" (p.125), he also suggests that "Jones regresses, he begins identifying with his own race as a victim, dropping the term in the latter scenes as he assumes the victim's role" (Gagnon, 2011). Manheim (1998) shows in his book "The Cambridge Companion to Eugene O'Neill" that "the main themes of *The Emperor Jones* are racism in the American society and the concept of Empire in O'Neill's ideology (p.183), also he means when argues that "O'Neill challenges the white authority and brings the concept of the Empire under question: The play calls attention to the racial oppression that actually existed in America in 1920" (Manheim, 1998), he insists that "O'Neill has based the fall of Jones on



that of Haitian Emperor Henri I (Henry Christopher Sam), except that he committed suicide with a silver bullet when he was about to be captured by the rebellious" (Manheim, 1998).

Falk (1985) in the discussion of his famous book "O'Neill and Tragic Tension: An Interpretive Study of the Plays," considers "Jones as dominant and the West Indies Islanders as dissidents who aim to put an end to Jones' dictatorship. The idea of rebellion against the tyrannical status quo is intensified by the use of the theatrical devices" (p. 240). As the researcher looks forward to the playwright's creativity in using the style of the normal pulse rate in 'The Emperor Jones' play, which is gradually increasing like the sound of beating drums against the installation of dominant power and injustice and corruption resulting from the hegemony. As Falk also asserts that "O'Neill's use of the tom-tom beating first at the rate of normal pulse, and then gradually faster until it stops at the moment of Jones' death implies the process of resistance against the dominant structure, as we see in Scene six that he describes the drum beat: louder, quicker, with a more insistent, triumphant pulsation that implies the final victory of the native drum beaters in arresting Brutus Jones" (p. 240).

3. O'Neill's Historical Contexts: A Critical Examination of "The Emperor Jones" Tragedy

3.1 O'Neill's Historical Influences

In fact, Eugene O'Neill is considered one of the greatest playwrights in modern American drama in the 20th century. O'Neill wrote several of his famous plays: 'Thirst' (1913), 'The Moon of the Carabbees' (1917), 'The Dreamy Kid' (1918) and 'The Emperor Jones' (1920). Eugene O'Neill wrote the famous play 'The Emperor Jones' at the end of the First World War. Therefore, O'Neill was influenced by the cultural aspects and the economic, political and social factors in writing the play, including particular historical events such as the First World War, the American occupation of Haiti, the spread of capitalism, and the Civil War of such a period. Indeed, there is no analytical work on 'The Emperor Jones' play from a new historicist perspective. Also, it is important to note that when O'Neill employed the first play in Broadway Society in America to project the black African man to represent role a main and tragic character of Emperor Jones' play. Many blacks suffered oppression and misery for a long time under a stain of slavery, and injustice until the mid-twentieth century in America. According to Smethurst (2011) in his work "The African American Roots of Modernism," notes that "in both the North and in the formerly rebellious Southern states, blacks suffered under the stain of slavery and were marginalized culturally and economically by custom and law. Both the North and the South marginalized African American cultural and intellectual expression"(p.17). Therefore, African American blacks started migrating from the South into the Northern cities because of injustice, slavery and racial discrimination against them. Locke (1983) looked to "African American artists to depict blacks in the best light, discrediting the Jim Crow and minstrel representations that flourished in the early



twentieth century. During World War I, blacks began migrating from the South into the large Northern cities in hopes of escaping Jim Crow and poverty, a diaspora known in African American history as the Great Migration" (p. 207). Hence, with reference to the principles of New Historicism, as it seems in this context that "New Historicism is thus concerned with the historicity of texts and textuality of history and the text has historicity as it is embedded in the social and cultural context, and history has a claim to textuality as we have no access to the full lived authentic past as only traces of it are preserved. It treats a work of literature not as a story worthy of analysis but as a representation of historical forces" (Veesser, 1989, p.20). More recently, O'Neill was a critic of the imported American culture of his contemporary society. This study also shows how O'Neill employed the cultural diversity between blacks and whites in his plays. simply stated, for Randal (1998) indicates that "the play O'Neill develops mood, also sees Moon of The Caribbees as his first experiment with the impact of black culture upon whites, and this, his first truly multicultural play, and foreshadows also his interest in total theatre. Character, theme, and mood become interdependent. The clash of cultures leads to a bacchanal and consequent violence, reinforced by music and dance" (p. 52). Here, it can be observed in the discussion of Gagnon (2011) when he suggested that "because of O'Neill's personal experiences in New London, he understood the marginalization and degradation caused by prejudice and ostracized cultures"(p. 73). According to Baraka (1991) contemporary American writer, said that "the more genuine American theater that O'Neill helped create during the same period that saw black characters on the stage in something approaching realism for the first time, as well as an American working class" (p. 152). As it is quite clear in Engel's opinion (1953) about (Jones' tragedy), said that "Jones is the embodiment of white American Materialism" (p. 50), he also asserted that "Jones is Negroid only in physical appearance and in speech. He further adds, Jones, is, rather, the American 'success story' in black- face" (p. 49). In this case, there are many important issues underlying O'Neill's critique in The Emperor Jones' play, including racial discrimination, slavery, and also American occupation of Haiti, which occurred in the twentieth century, as it should be noted that "O'Neill gained inspiration from the material that ended up as The Emperor Jones from the armory of textual imagery comprising both the United States encounter with the Caribbean island and the legacy of slavery in the Americas, including a biography of the Haitian leader, Christophe" (Cohn, 1971, p. 47).

As Arthur Gelb and Barbara Gelb (2007) note "O'Neill modeled Brutus Jones on four black men: Haitian dictators Emperor Henri Christophe and President Vilbrun Guillaume Sam, plus African American bartender Adam Scott and O'Neill's drinking companion Joe Smith" (p. 439), they also assert that "O'Neill used his African American friends for language and personality and the Haitian dictators for historical context. Though almost a century apart, the two Haitian dictators each ruled their island nation as corrupt tyrants; both men eventually met untimely deaths. Henri Christophe, an early nineteenth century Haitian



dictator, rose from slavery and declared himself king. He ruled until he became ill and committed suicide. Haitian President Sam, an O'Neill contemporary, boasted only a silver bullet could kill him until a voodoo-maddened mob hacked him to pieces" (Gelb & Gelb, 2007, p. 439). O'Neill is mainly concerned with black Americans, perhaps because of his cultural identity as an Irish-American. According to Floyd (1981) in her book "Eugene O'Neill at Work," the playwright motivated by the discrimination against his Irish-American family by 'Wealthy Yankee New Londoners,' determined to explore and expose injustice against nonwhites" (p.3). While O'Neill's black representations began with minor West Indian characters, as in his play *Thirst* (1913) and *The Moon of the Carabbees* (1917), his later plays concentrated more directly on African Americans, their fates, and interactions with white society. O'Neill's last one-act with black characters, *The Dreamy Kid* (1918) was indeed an all-black play bringing to life O'Neill's first black American characters. O'Neill's most controversial black play and his most complicated one stays *The Emperor Jones* (1920) with its atavistic black protagonist, Brutus Jones.

Some critics believe that O'Neill, as a white American, had to override the barricade of his own skin color and identify with a group of people he was not too familiar with. According to Miller & Winifred (1991), who guide our interest to the same complication "as a northerner with no experience in the mixed society of the South, O'Neill had small acquaintance with the black psyche and the deeper conflicts of racial antagonism and southern segregation" (p. 252). Eugene O' Neill perhaps achieved in vision through and transcending these racism legends. O'Neill tried to present the new styles against the old rules in American theater, therefore "O'Neill rebelled against Broadway customs, writing savage and moody dramas that upset traditional rules. But he displayed such force and poetry that his plays such as *Emperor Jones*, *Anna Christie*, *Desire Under the Elms*, and *Mourning Becomes Electra*, brought him a million dollars in royalties, three Pulitzer Prizes, a Noble Prize and the distinction of being the most widely read playwright of the English language after Shakespeare and Shaw. O'Neill continued to seek new ways to break the old rules, so doing he changed the American theater more than any other man. O'Neill died in 1953 from pneumonia" (Encyclopedia Americana, 1951, p.689).

The Emperor Jones (1920) presents American audiences or society with a strong, conventional, and uncontroversial black character. Brutus Jones is a black American from Harlem, and he is a self-announced Emperor on a small island in the West Indies where the play is set in this small island. In America, Brutus Jones first killed a black man, called Jeff, for cheating at craps and later in prison. He killed the white guard, broken out of prison and fled the United States. On this small island in the West Indies, he worked for a white Cockney trader called Smithers, the only white man on the West Indian island and in the play, who resents Brutus Jones' contravention of his social status as a black man by seizing power. Jones later makes



himself to the position of Emperor by deceiving the natives into believing that he is more or less beatable and can only be destroyed with a silver bullet, a metal the West Indians do not possess. Then the natives planned a revolution to depose the Emperor. Because of its intricacy and controversial nature, The Emperor Jones has been branded nothing short of a racist play. Fundamentally, The Emperor Jones' play is considered seldom, in which is today represented because the stereotype of the black character (Negro) is inadmissible. According to Cooley (1982) in his book "Savages and Naturals," when he differentiates between these two directions in "primitivistic black portraiture, he claims that "The Emperor Jones" belongs in the second category, the savage portrayals" (p. 71), he also maintains, for instance, that "the name of the protagonist 'Brutus' implies the brute nature of the hero" (Cooley, 1982). In many cases, one of the reasons for "the war was the rise of imperialism and the European and American colonization of many overseas territories. The end of the First World War in 1918 deprived the rebels of their main ally in the guerrilla struggle. Germany's defeat meant its end as a menace to the US in the Caribbean, as it lost control of Tortuga. Nevertheless, the United States of America continued its occupation of Haiti after the war, despite the embarrassment that it caused President Woodrow Wilson at the Paris Peace Conference of 1919, when he supported self-determination among other peoples. In addition, the Congress held hearings in 1922 to investigate the occupation" (Encyclopedia Americana, 1951, p. 688). The Emperor Jones' play is a critical component in American drama history and O'Neill's canon. O'Neill's play The Emperor Jones was pioneering for African Americans in the American theater. The play was the first play that had a black man play a leading role for a white American theater company. The play of The Emperor Jones was written by Eugene O'Neill, a white American playwright, who still used lots of racial stereotypes, however, the play was praised by the African American society. Brown (1993) may be "among the very few black critics to praise O'Neill for transcending these stereotypes and introducing a tragic Negro to Broadway" (p. 201). In the context of the interaction of mutual correlation between history and literary work through the lens of New Historicism, and literary text analysis, it seems that "new historicists analyse text with an eye to history. With this in mind, new historicism is not new. Many of the critiques that existed between the 1920s and the 1950s also focused on literature's historical content. These critics based their assumptions of literature on the connection between texts and their historical contexts" (Murfin & Supriya, 1998). To study a literary text, making special references to the historical influences of the author means that this text is dealt with from a New Historicist perspective.

3.2 The Relevance of the Play to Arab and Other Countries Today

New Historicism is one of the methodologies used to study literary texts, especially those which have links to their outside contexts. New Historicism is a theory suggested by Stephen Greenblatt in the 20th



century and its major principle is the explanation of literary works in terms of the milieu or social setting from which it appeared. Greenblatt (1982) outlines "the following four tenets of New Historicism: First, literature is history-oriented which means that all literary works are the products of many social and cultural circumstances and forces. Second, literature constitutes another vision of history. Third, literature cannot transcend history and is continually shaped by social and political forces. Literary texts are the products of the ideology of the age in which they are written. Fourth, literature should be interpreted in terms of its historicity because history shapes all literature" (p. 6). Historicism is defined by Muller (2013) as "literary works can help us to understand the time in which they are set realist texts, in particular, provide imaginative representations of specific historical moments, events or periods; however, fictional texts are subordinate to historical records"(p.2). Furthermore, Collette (2012) defines new historicism as "a modern literary theory that concentrates on how events, places, and culture within a society affect a written work. New historicists often look at allusions to characteristics of the time period a literary work was written in" (p. 3). As this study deals with Eugene O'Neill's *The Emperor Jones* from new historicist angles, or from its historical, cultural, social contexts, the current study concentrates on the contexts of the play linking them to the New Historicist Reading and probes into the outside contexts behind the development of the characters, themes, events and other elements of Eugene O'Neill's *The Emperor Jones*.

When the researcher picked up the play *The Emperor Jones* for the 2011 season (Arab Spring Revolution) and on May 29/ 2020, the primary interested was in the essential emotional content and the dramatic ideas of the play *The Emperor Jones*. The study reveled in the chance to play with O'Neill again, his rich language and colorful imagery, and work on a piece that straddled expressionistic style and realism. The researcher has always loved the play *The Emperor Jones* and felt I finally had actors who could pull it off. Certainly, The researcher was aware of the anti-colonial, anti-authoritarian streak in the play and its journey into African American history, but even though those are issues dear to us, they were not the thing that drove us to the script. Johnson (1998), stated that "making a revolution is to accept violence for the purpose of causing the system to change; more exactly, it is the purposive implementation of a strategy of violence in order to effect a change in social structure" (p. 32). Now, as Arab Spring Revolution, it is revolution springs up across the globe, specifically in North Africa and the Middle East, the play's relevance is palpable. The consequences of dictatorship and colonial rule become impossible to underplay. The adventures of our Emperor and his empire have moved to the forefront. In every rehearsal, the researcher thinks that something that connects to the mystical gibberish of Libya's leader and the embezzling arrogance of Mubarak in Egypt.



As for the historical and cultural context of studying The Emperor Jones' play in this study, one of the main principles is that it is concerned with the meaning and practices of everyday life. In terms of new historicism, when "the literary text can only be evaluated in its social, historical, and political contexts. Therefore, new historicism renounces the formalist conception of literature as an autonomous aesthetic order that transcends the needs and interests of a society. A literary text cannot be considered apart from the society that produced it. A literary text is another form of social significance which is produced by the society and return is active in reshaping the culture of that society" (Montrose, 1989, p. 24). The play recites his story in flashbacks as Brutus makes his way through the forest in an attempt to escape former subjects who have rebelled against him. The play is filled with the sound of beating drums. O'Neill proposes that these drums beat begin at the pace of the human heartbeat and then gradually increase throughout the play. The acceleration energy is an expressionistic parallel to the passionate state of the protagonist, Brutus Jones. The drum beats come from the hands of the rebelling subjects or natives under the command of their chief, Lem. The sound of the beating drum tom-tom symbolizes the inescapable presence of the primitive. Drum beating means civil war or a war between the emperor and his natives. The drum beating is a direct revolt against Jones' authority. These sounds like the Twitter feed posts, WhatsApp and Facebook connection used by the people of Tunis, Syria, Egypt, Bahrain, Sudan, the 2016 Turkish coup attempt against President Erdogan was also sparked by military factions linked to the Gulen movement, but social media played a key role in mobilizing resistance and ultimately defeating the coup and more, are a rallying cry to action and a cover for their plan. The drum beats of revolution in the Middle East and Africa have signaled the domino of rebellion communicating ideas and an energy driving the people to freedom. The drums are a tool though and not the rebellion, like the Facebook posts, they are ever-present. The social media has summoned the ghosts and spirits of revolution. As in Libya events, the study finds that these uprisings are driven by exploitation and economic struggle. Our interests are the same echoing across the Middle East. The robbery of food, freedom, shelter, safety by the dictators of those countries is also a crime committed by Jones. The nations that put their respect for human dignity second to trade are like Jones, putting his Jesus on the self for a while so he can build his credit or bankroll on his people's back. Jones is like Zain Al-Abedin Abin Ali, the ex-president of Tunisia, Muammar Al-Gaddafi, the ex-leader of Libya, Omar Al-Bashir, the ex-president of Sudan, Bashar Al-Assad, the president of Syria, and Mohammed Hosni Mubarak, the ex-president in Egypt, living the life of luxury, while the people are starving. Like Jones, many of these leaders are asleep, unprepared for their people's grab for power. Those actions, the contempt for the value of their people, the pride and extravagance of the dictators are always present in Brutus Jones. The play strips those things away in many ways as the reels are trying to do today.



According to Camus (1962) in his book "The Rebel," states that "the rebellion starts immediately after the oppressed had realized injustice that he or she must have endured to this point and after he or she had realized that common good, could also apply to him/ her. When the rebel protests against the oppressor as such but also against the whole institution that allowed to oppress him or her: The very moment the slave refuses to obey the humiliating orders of his master, he simultaneously rejects the condition of slavery" (p. 12). Particularly, the rebellions have brought another thought into our minds. This is again inspired by the play's actions. One of the most complex issues of The Emperor Jones is his fate. The question of what the rebellion should do with the ousted dictator is not a new one. Jones feels the cold breath of death on his neck throughout the play. Jones is haunted and hunted. The rebellion is about removing his authoritarian and exploitative regime but also about removing him personally. In this context, there is the most important principle of new historicism which it is known as a relationship between the historical event and literary text, on the other hand between the literary text and the society.

When the literary text is produced as a result of influential factors of historical events and certain social conditions. In keeping with the theme of this study to prove the relation between The Emperor Jones, and American history through the play's nature, which is a reflection of the history of American's racial discrimination between blacks and whites, also the American domination power, and slavery. The imperialism, colonization, the civil war, and the spread of capitalism are considered as the historical events of the play's essence. Particularly, New Historicism is known as a literary school, which is defined by Gallagher (1989), means when said that "new historicism is reading literary and non-literary texts as constituents of historical discourses that are both inside and outside of texts. The practitioners of new historicism generally posit no hierarchy of cause and effect as they trace the connections among texts, discourses, power, and the constitution of a subjectivity" (p. 37). As observed in the Arab Spring Revolution which has essentially changed the Middle East, as is happened in the Arabic countries and Northeast Africa, which spread across the Arab world in the use of violence and protests against its Arab rulers, such as the people of Egypt, Libya, Tunis, Syria, Sudan and others all were assaulting exploitive regimes. However, the current question reminds us, of what occurred to the fallen presidents or the Arab systems. In effect, for my purpose here it will suffice to limit my discussion on the character of The Emperor Jones, The Emperor Jones does not show a fully successful revolution. The people chase their leader out of town but do they remove the exploitation? The regime change in "The Emperor Jones" does not seem to have significant economic implications. Smithers is one of the play's characters, and he is a white American trader, who was continuing his cheating trade. He survives the coup and remains the colonial dictator, as he has done so many times before. Let us go to this question, Will Europe or America, the West in general, be a part of the transformation of these cultures into



more egalitarian systems or will we continue to work on the side of exploitation to keep our oil prices down? In the background of *The Emperor Jones* is the knowledge that the overlords and the economic imperialists, Smithers for O'Neill, do not go away. They retain power; they, with disdain for the very dictators, prop up their financial security, survive to see the cycle of revolution and oppression again and again.

Historically, New Historicism has recently played a prominent role in essentially dealing with the significance of domestic, social and political contexts to understand literary texts, as in the play "*The Emperor Jones*" may transform on his journey in the dark forest, but the society around him sustains it by political system. The play of *The Emperor Jones*, written almost 80 years ago is as resonant and relevant today as it was then, the players may be changing, but the spirit of man remains. The great works of the past are pertinent to our understanding of our lives and world today. Moreover, the principles of new historicism confirmed that the social and political conditions affect literary text production, and during organizing this production in the current time, the man or one must remain faithful to the expressionistic model, which permits us to believe to be a part of the memory of *Emperor Jones*. Some critics like Dollimore & Sinfield (1994) argue that "the resistance or subversion may indeed be appropriated by authority for its own purpose, but it can be used against authority as well as used by it. Thus, the demonized elements in modernist culture, the subordinate, the marginalized and the dissidents are identified as the forces to be self-identified. In Cultural Materialism, the process of resistance is the outcome of the struggle between marginality and power" (p. 90). At any rate, the history and race which is offered through the visions of Brutus Jones should not be neglected. Today, '*The Emperor Jones*' has become close to the American unrest which appeared through 2024 and the events that happened in the Arab World (Arab Spring) and also the United States of America on 28/5/2020. In addition to New Historicism, as Baldick (2005) asserts "New historicism is a fascinating new critical practice which shows a resurgence of interest in history. It is a reconstruction of the past from a present perspective and highlights the role of the present in remarking the past and making it more usable to the present. It refers to a general reaction against unhistorical approaches and a fresh interest in the specific social and political contexts of literary works" (p.187). "*The Emperor Jones*" reminds us today of the events which happened in the United States against the American President Trump and his authority regime due to the killing of George Floyd on 28/5/2020. The killing of George Floyd's has caused more global criticism and anger and protests in the United States and also on social media platforms. The disorders and protests have happened in the United States against the authority of the dominant system because of the racial discrimination against blacks African-Americans.

Here is one of the important points of historicism principles, which indicates that any production of literary works or any literary text is a reflection of the social, cultural, political and material factors in which it



was written the text. It should also be noted that some critics when asserted that "Cultural Materialism in studying of historical contexts of the literary works has objective method and belongs to Historicism. The delicate neglected point in this claim is the special viewpoint of Cultural Materialism towards the concept of history" (Iranpour & Basirizadeh, 2017). The researcher also hopes to show that Brannigan's discussion about "Cultural Materialism announces that not only literature is shaped by history but also shapes it as well. There is an organic and inseparable relation between history and literature. The most famous concept of the historicity of text and the textually of history" (p. 195). Ultimately, here are the most important historicism principles and their relationship to literary works. In this point the researcher agrees with Pietruszynski's former opinion when he said that "New Historicism is a way to explore how literature can bring some understanding to current social problems," as the researcher suggests how literature gets some critics who are speaking about division of classes, politics and strength during speaking about literary text. Particularly, O'Neill's great plays were affected by the economic, political, social factors and cultural aspects of his contemporary American society. Pietruszynski (2006) declares that "new historical theories maintain that it is not the text itself, but the social and historical context in which the work is created that determine the importance and meaning of a literary work" (p. 20).

4. Conclusion: The Findings and the Suggestions of the Study

5. 4.1 The Findings of the Study

The study deals with 'The Emperor Jones' from a new historicist reading. The Emperor Jones, despite its widespread examination during its time, it remains as a play that demands further scrutiny and analysis since the tragedy is the greatest O'Neill's plays in modern American literature. From this perspective, new historicism has focused on the literary text through its place, its time, historical events and social circumstances in which it was written. The study has paid more attention to explore the complicated interaction between the literary work and historical events and its surrounding. The study shows the methods in which the tragedy reflects and faces the ideologies of the American domination in which the tragedy was written. Substantially, the New Historicism theory is applicable to The Emperor Jones' play due to the critical truth which O'Neill is considered one of the greatest playwrights, who was influenced by the social conditions, the political, economic factors and the historical events in his career life. In conclusion, the aim of this study was to interpret The Emperor Jones' tragedy through lens of New Historicism principles. The study also sought to contribute to a deeper grasp of the tragedy's importance in the context of historical events and social factors of early the twentieth century of American society. After the analytical discussion of particular issues in The Emperor Jones' play, the study will provided some notes, conclusion and the findings of the study.



Starting with the main factors which pertain to the historical and cultural aspects in 'The Emperor Jones' tragedy. The study indicated that the racial discrimination between the blacks and the whites in American society in 1920 had an impact on all categories of the United States society. In effect, O'Neill is an American playwright of modern drama and a critic of significant social structure of his contemporary society in the 1920s. The cultural context of the tragedy of The Emperor Jones is reflected in numerous cultural aspects of American society culture in which it was written the play. This study can conclude that the cultural aspect of the tragedy is a reflexion of the cultural context of the American occupation of Haiti, American foreign policy, the economic and political crises of American society in which the tragedy was written. The history is full of events and conflicts, and 'The Emperor Jones' play is full of the powerful historical events and social factors that emerged from the culture of America, which grew and expanded during the updates of the 1920s. There are many important corruption issues and oppression in American society such as racism, slavery and injustice which fills the play with the heavy burden of tragedy. In addition to a discussion of historical events that occurred in O'Neill's contemporary society. The first historical event in O'Neill's society during his life as a playwright was imperialism and colonization, in particular. Imperialism and colonization are depicted in 'The Emperor Jones' which had an impact on the story arch of the play. Here, it is important to highlight O'Neill's emphasis in 'The Emperor Jones' is that a major impact on 'The Emperor Jones' play came from the American occupation of Haiti. When America occupied Haiti in July 1915, during the period of the president's authority Woodrow Wilson. The occupation also ended in 1934. In the play, there is the most important historical event in O'Neill's era as a playwright is the First World War, in which the play was written at the end of the First World War in 1920. The main cause of the First World War was the rise of imperialism and the United States' colonialism to some regions and expand its influence in those colonies. The United States has become one of the greatest countries which the world has ever known after the First World war. Hence, the United States reacted by facing the communist system, which exercised capitalistic rules more. The American markets saw a boom, especially in the post-war period when America turned the country into a market for its own property.

Fundamentally, Eugene O'Neill is the most attentive playwright to his contemporary American society to portray the unsightly policy in his plays for the American occupation of Haiti and also the dominant American authority system towards other countries and the racial discrimination between the blacks and whites in America. In addition, the discussion of the political context in 'The Emperor Jones' focused on criticizing imperialism and capitalism, which was caused by the outbreak of the First World War. Moreover, there is another important point in the political context of 'The Emperor Jones' play which is the Cold War that influenced O'Neill in writing the play. The First World War was known not as a combat war but rather as



a tension war, and thus the war enforced ideological power in the world. Hence, the United States was compelled to fulfill financial gains to ensure its supremacy in democracy and freedom.

Here, O'Neill purposely used the term rebellion and the dissidents in the play 'The Emperor Jones', which indicated against imperialism and capitalism in the American community. In this study, the most important point in the discussion of 'The Emperor Jones' is the economic context, the scenery of American society immensely was changed by industrialization, and modernization which emerged in the early of the twentieth century. 'The Emperor Jones' is considered the first play to lead or represent the role of the black African man in a white American theater. It should also be noted to the social context in The Emperor Jones' play. O'Neill's playwright had paid more attention to the social problems that occurred in America during the twentieth century such as the racial discrimination, injustice and exploitation of black slaves in American society. Another point in the discussion of the social context of 'The Emperor Jones' play indicates that the play is a reflection of the United States' stances and the immoral qualities depicted in American society. The study indicated that the social, economic and political conditions during the Cold War in America resulted in the spread of corruption, rebellion, dissidence and violence in the American society more and more. The study paid more attention to highlighting O'Neill's in representation of the opposition between the dominant authority and the social and political dissidents in his plays.

In this regard, the original title of 'The Emperor Jones' play is known as "The Silver Bullet." "Silver Bullet" refers to the social drama, which represents the struggles between the black and white groups in America. Here, it should also be noted that the most significant point in the discussion of this study is that, 'To what range are the main theories of new historicism applicable to 'The Emperor Jones'? The findings of this study indicated that 'The Emperor Jones' tragedy is a product of certain social conditions and also the historical events which influenced O'Neill's life, including imperialism, colonization, racial discrimination and the First World War in America. Finally, the researcher has more to say about the features of the play, and its main themes, including racial discrimination, slavery, crime and injustice are the same as the events which were prevalent in the American community in 1920. In concluding this study, the researcher tried to clarify, focusing on 'The Emperor Jones', the principles of new historicism, as it asserts that understanding 'The Emperor Jones' play is the correct method to know the dominant authority, the marginalized groups and the power and policy of the country in which the events emerged. Finally, this study urges all the readers of the play and the researchers to enrich their knowledge about the whole structure of American society through the cultural aspects, the social, economic, and political factors and the historical events in the early 20th century.

4.2 Suggestions of the Study

This study offered a fresh perspective on "The Emperor Jones" through a new historicist lens. Despite being a widely studied masterpiece since its inception, this iconic tragedy remains open to further



interpretation and analysis, underscoring its enduring significance in literature. Furthermore, the researcher suggests that future research investigations can explore the themes of racism and racial cleansing in O'Neill's "The Emperor Jones" through the critical framework of new historicism, shedding new light on the play's historical and cultural contexts.

References

- Al-Solel, . A. A. A. ., & Al-Yarimi, A. A. . (2021). The Purpose of Education and Class Inequalities in British Educational System: A Study of Alan Bennett's The History Boys. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 1(5), 35–50. <https://doi.org/10.53286/arts.v1i5.256>
- Baldick, C. (2005). *Oxford Concise Dictionary of Literary Terms*. Oxford University Press.
- Baraka, A. (1991). *Cultural Revolution and the Literary Canon*. Callaloo.
- Bogard, T. (1972). *Contour in Time: The Plays of Eugene O'Neill*. Oxford UP.
- Brannigan, J. (1998). *New Historicism and Cultural Materialism*. ST. Martin press.
- Brown, S. (2015). Negro Character as Seen by White Authors. *Journal of Negro Education*, 5 (9) 2, 1952-1959. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0509.27>
- Camus, A. (1962). *The Rebel* Harmondsworth: Penguin.
- Cohn, R. (1972). *Dialogue in American Drama*. Bloomington: Indiana UP.
- Colebrook, C. (1997). *New Literary Histories: New Historicism and Contemporary Criticism*. Manchester UP.
- Collette, J. (2012). *New Historicism and Hamlet by William Shakespeare*.
- Cooley, J. (1982). *Savages and Naturals: Black Portraits by White Writers in Modern American Literature*. Delaware UP.
- Dollimore, J. & Sinfield, A. (1994). *Political Shakespeare: Essays in Cultural Materialism*. Manchester UP.
- Engel, E. (1953). *The Haunted Heroes of Eugene O'Neill*. Harvard UP.
- Falk, D. (1985). *O'Neill and Tragic Tension: An Interpretive Study of the Plays*. Rutgers UP, Print.
- Fanon, F. (1968). *The Wretched of the Earth*. Trans. Constance Farrington. Grove.
- Floyd, V. (1981). *Eugene O'Neill at Work*. Ungar Pub.
- Gagnon, D. (2003). *Pipedreams and Primitivism*. Scholar Commons: University of Southern Florida. 24 April 2011.
- Gallagher, C. (1989). Marxism and the New Historicism. In H. A. Vesser (Ed.), *The New Historicism*. New York: Routledge.
- Gelb, A. & Gelb, B. (2007). *Four Plays by Eugene O'Neill*. Signet
- Greenblatt, S. (1982). *The Forms of Power and the Power of Forms in the Renaissance*. Oklahoma University.
- Greenblatt, S. (2001). *Practicing New Historicism*. Chicago UP.
- Guerin, W. (2005). *A Handbook of Critical Approaches to Literature*. (5th edition). Oxford University Press.
- Iranpour, N. & Basirizadeh, F. (2017). Study of Power and Dissidence in O'Neill's the Emperor Jones. *English Language, Literature & Culture*, 2(4), 37-44.
- Johnson, C. (1966). *Revolutionary Change*. Little Brown.
- Locke, A. (1983). *The New Negro*. Athenum.
- Manheim, M. (1998). (E d.). *The Cambridge Companion to Eugene O'Neill*. Cambridge University Press.
- Memmi, A. (1965). *The Colonizer and the Colonized*. Orion.



- Miller, J. Y. & Winifred, L. F. (1991). *American Drama between the Wars: A Critical, History*. Twayne.
- Montrose, L. (1989). Profession the Renaissance: The Poetics and Politics of Culture. In H. A. Vesser (Ed.), *The New Historicism*. New York: Routledge.
- Muller, N. (2013). *Theoretical and Critical Perspectives Week 5, Literature and, History: New Historicism*. Available online:
- Murfin, R. & Supriya, R. (1998). *The Bedford Glossary of Critical and Literary, Terms*. Bedford Books/St. Martins.
<https://g.co/kgs/tq9YUqf>
- Murry, C. (1999). (Ed.). *Encyclopedia of Literary Critics and Criticism* (vol. 2). Fitzroy Dearborn.
- O'Neill, E. (1954). (Ed.). *The Encyclopedia Americana* (Vol. 20).
- Pietruszynski, J. (2006). *Early Modern Texts, Postmodern Students: An Analytical, and Pedagogical Perspective on Using New Historicism in Today's Classroom*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Illinois: Illinois State University.
- Ranald, M. (1998). From Trial to Triumph (1913-1924): The Early Plays. In M. Manheim (Ed.), *The Cambridge Companion to Eugene O'Neill*. Cambridge University Press.
- Smethurst, J. (2011). *The African American Roots of Modernism: From Reconstruction to the Harlem Renaissance*. University of North Carolina Press.
- Veeser, H. (1989). *The New Historicism*. Routledge.





An Analysis of Syntactic Complexity in Texts Translated by Google Translate and Human Translator from Arabic into English

Aziz Mohammed Abdo Saeed^{*}

aziz.saeed@hotmail.com

Abstract:

This paper compared the syntactic complexity of translations from Arabic into English produced by Google Translate with human translation of the same texts using the web-based L2 Syntactic Complexity Analyzer (L2SCA). Syntactic complexity is an important aspect of writing quality and language proficiency in general. Understanding how machine translation tools deal with syntactic complexity when translating texts from Arabic into English will offer insights for their efficacy. The study analyzed the syntactic complexity of translations of five text samples collected from an Arabic book "Hiwar Ma'a Sadeeqi Almulhid" [*Dialogue with An Atheist*] by Mostafa Mahmoud. The output of Google Translate is compared with human translation for the same texts by Mohammed Yahia. The results showed that Google Translate output has lower syntactic complexity ratios for most of the 10 indices measured. The paper highlighted key findings that have implications for developing machine translation quality. This paper contributes to the ongoing development of machine translation.

Keywords: Syntactic Complexity, Human Translation, Machine Translation, Google Translate.

^{*} Master of English Linguistics, English Department, Faculty of Arts, Thamar University, Republic of Yemen.

Cite this article as: Saeed, A. M. A. (2025). An Analysis of Syntactic Complexity in Texts Translated by Google Translate and Human Translator from Arabic into English, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 694 -710.

© 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.



تحليل التعقيد النحوي في نصوص مترجمة من العربية إلى الإنجليزية: مقارنة ترجمة جوجل بالترجمة البشرية

عزیز محمد عبده سعيد *

aziz.saeed@hotmail.com

ملخص:

قارنت هذه الدراسة بين التعقيد النحوي للترجمات من العربية إلى الإنجليزية التي ينتجها موقع جوجل للترجمة، والترجمة البشرية للنصوص نفسها باستخدام محلل التعقيد النحوي L2SCA الآلي. ويعد التعقيد النحوي جانبًا مهمًا من جودة الكتابة وكفاءة استخدام اللغة بشكل عام. إن فهم كيفية تعامل أدوات الترجمة الآلية مع التعقيد النحوي عند ترجمة النصوص من العربية إلى الإنجليزية سيوفر رؤى حول فعالية هذه الأدوات. وقد قامت هذه الدراسة بتحليل التعقيد النحوي لترجمات خمس عينات نصية تم جمعها من كتاب عربي بعنوان (حوار مع صديقي الملحد) للكاتب مصطفى محمود، وتم مقارنة مخرجات ترجمة جوجل بالترجمة البشرية للنصوص نفسها لمحمد يحيى. وقد أظهرت النتائج أن مخرجات ترجمة جوجل لها نسب تعقيد نحوي أقل بالنسبة إلى معظم المؤشرات العشرة التي تم قياسها. وقد تم تسليط الضوء على أهم النتائج وأثرها في تطوير جودة الترجمة الآلية، مع وضع توصيات لدراسات مستقبلية لتطوير جودة الترجمة الآلية. وبذلك فإن هذا البحث يسهم في التطوير المستمر للترجمة الآلية.

الكلمات المفتاحية: التعقيد النحوي، الترجمة البشرية، الترجمة الآلية، ترجمة جوجل.

* ماجستير لغويات - قسم اللغة الإنجليزية - كلية الآداب - جامعة ذمار - الجمهورية اليمنية.

للاقتباس: سعيد، ع. م. ع. (2025). تحليل التعقيد النحوي في نصوص مترجمة من العربية إلى الإنجليزية: مقارنة ترجمة جوجل بالترجمة البشرية، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 694-710.

© 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أُجريت عليه.



1- Introduction

In the era of globalization, the demand for effective communication across languages has surged, leading to an increased reliance on translation services. Among these, machine translation (MT) systems, particularly Google Translate, have gained significant popularity due to their accessibility and rapid processing capabilities. However, the quality of translations produced by MT systems often raises questions regarding their quality compared to human translations. Syntactic complexity is one of the aspects of machine translation quality. It is defined as the range and sophistication of sentence structures used in a text, and it plays a crucial role in determining the overall quality and readability of translated content (Ortega, 2003; Ha, 2023). It also plays a crucial role in determining writing proficiency level (Park, 2012; Yang et al., 2015; Yu, 2019; Zeng, 2023).

One of the key requirements for academic success has been identified as writing ability. Internationally known standardized tests like the TOEFL and IELTS, which gauge English language learners' proficiency in essay writing, typically measure writing. Scholars and practitioners of second language writing have given the problem of syntactic complexity in writing and its relationship to writing proficiency a great deal of attention. The variety of language patterns and their level of sophistication that are produced in spoken or written conversation are commonly thought of as syntactic complexity (Ortega, 2003). Additionally, the importance of syntactic complexity in second language writing has been highlighted by numerous previous researches that examined the close relationship between syntactic complexity in L2 writing and language proficiency or the caliber of L2 writing during the decade (Cancino & Panes, 2021; Lu, 2011; Ortega, 2003).

As such, understanding the differences in syntactic complexity between translations generated by Google Translate and those produced by human translators is essential for evaluating the effectiveness of MT systems in conveying syntactic structures and maintaining the integrity of the source text. Syntactic complexity measures are essential research instruments in a variety of language-related fields, including second language acquisition (SLA). The syntactic complexity must be viewed as a multifaceted construct and evaluated at several structural levels, such as sentence, clausal, and phrasal levels (Ha, 2023). The difference in vocabulary, syntax, sounds and style presents challenges for the translation between the two languages (Alnasery, 2024).

This research aims to explore these differences by conducting a comparative analysis of syntactic complexity in translations produced by Google Translate with translations by human translators for the same texts. By employing a multidimensional approach to syntactic complexity, this study will assess various measures, including length of production unit, amount of coordination, amount of subordination and level of



phrasal sophistication, to provide a comprehensive understanding of how each translation method handles syntactic elaboration.

The findings of this study will contribute to the ongoing discourse on the efficacy of machine translation in professional and academic settings, offering insights into the potential advantages and limitations of relying on automated systems for translation tasks. Furthermore, this research will inform educators and practitioners about the implications of using MT tools in language learning and translation practices, ultimately enhancing the quality of translated texts in an increasingly interconnected world.

In summary, this study seeks to answer the following research questions:

1. How do the measures of syntactic complexity compare between human and Google Translate translations?
2. How do the differences in syntactic complexity levels serve to recognize translations generated by Google Translate?

By addressing these questions, this research will shed light on the capabilities and shortcomings of Google Translate in the context of syntactic complexity, providing valuable insights for both researchers and practitioners in the field of translation studies.

2- Literature Review

Syntactic complexity is a multifaceted construct that refers to the range and sophistication of grammatical structures used in language production. It has been widely studied in the context of both first language (L1) and second language (L2) writing, with significant implications for assessing writing quality and proficiency (Hwang et al., 2020; Ortega, 2003; Norris & Ortega, 2009). Various measures have been proposed to quantify syntactic complexity, including the mean length of sentences, the number of clauses per sentence, and the use of complex structures such as subordinate clauses (Lu, 2011; Bulté & Housen, 2014). These measures are crucial for understanding how syntactic complexity correlates with writing proficiency, as more complex syntactic structures are often indicative of higher writing skills (Kisselev et al., 2021, Kisselev et al. 2022a; Kisselev et al., 2022b; Kyle & Crossley, 2018; Kyle et al., 2020).

Human writers bring a wealth of contextual and cultural knowledge to their writings, allowing them to navigate the nuances of language that AI systems may overlook. Research has demonstrated that human-generated essays often exhibit greater syntactic complexity, as they can employ a wider variety of sentence structures and more sophisticated grammatical forms (Zindela, 2023). Translation and cross-cultural



communication abilities are now acknowledged as vital for empowering people amidst the growing global interconnection (Elmahdi & Mohamad, 2024).

Zindela (2023) highlighted the need for research that measures linguistic features to distinguish between AI-generated content and human-generated content. This study emphasizes the importance of understanding the linguistic markers that contribute to the perceived quality of writing, particularly in academic contexts. Similarly, Ha (2023) utilized computational tools to analyze syntactic complexity in written argumentation, providing insights into how different translation methods handle syntactic elaboration across various topics and language backgrounds. Using machine translation effect writing quality in addition to producing texts with linguistic features different from other texts produced by human (Ashuja'a & Jibreel, 2024; Ataman et al., 2017; Dagan et al., 2006)

In 2013, Ai and Lu adopted a corpus-based study to compare the syntactic complexity in NNS (Non Native Speakers) and NS (Native Speakers) university students' writing. The study concluded high differences in relation to the four areas of syntactic complexity; length of production unit, amount of subordination, amount of coordination, and degree of phrasal sophistication. The high difference in syntactic complexity between NNS students' writing and NS students' writing called for a pedagogical intervention to help the NNS students to develop their writing. Many other studies compared between syntactic complexity of texts produced by native speakers with non-native speakers (Alsahlanee & Jaganathan, 2023; Bulté & Housen, 2014)

In her study, Indarti (2018), attempted to reveal the syntactic complexity of different English editorials in different countries. Samples of texts were taken from ten online English newspapers and the samples were analyzed using the L2 Syntactic Complexity Analyzer. The native newspapers revealed the highest score of subordination which correlates with proficiency at 30 the beginning and intermediate levels. Hence, the researcher concluded that purpose of editorials was to influence the opinions of the readers on some controversial issues. Many other studies measured the syntactic complexity and its relation with L2 writing proficiency and register or genre (Deng et al., 2019; Inoue, 2016; Jagaiah et al., 2020; Larsson & Kaatari, 2020)

These studies tried to understand how syntactic complexity correlates with writing proficiency (Ortega, 2003; Norris & Ortega, 2009). They tried to distinguish between the syntactic complexity of AI-generated content and human-generated content (Zindela, 2023). Ai and Lu compared between the syntactic complexity in NNS and NS writers (2013). Indarti (2018) compared the syntactic complexity of editorials. This study explores new issues which have not been addressed. It explores the difference in syntactic complexity



between Google Translate outputs and human translations in translating texts from Arabic into English using Google Translate.

3- Methodology

Research Design

This study employs a comparative analysis to investigate the syntactic complexity of translations produced by Google Translate and human translators. The research design is structured to facilitate a systematic examination of various syntactic complexity measures across both translated texts used the two different translation methods. A web-based method approach is utilized to make quantitative analysis of syntactic features to provide a comprehensive understanding of the differences in translation quality in relation to syntactic complexity.

Participants

The study involved one professional translator and Google Translate. The human translator is selected based on their professional experience and proficiency in the source and target languages. The human translation is used as a counterpart to Google Translate to be measured against. Google Translate outputs, as a widely used machine translation tool, serve as the participant that will be measured.

Text Selection

To ensure a fair comparison, a corpus of texts is selected for translation. The texts are chosen from an Arabic book named *Hiwar Ma'a Sadeeqi Almulhid [Dialogue with An Atheist]* by Mostafa Mahmoud. Each text is approximately 100-200 words in length, providing a manageable yet substantial sample for analysis. The selected texts are translated by both the human translator and Google Translate, resulting in two sets of translations for each source text.

Syntactic Complexity Measures

The analysis of syntactic complexity is conducted using the web-based L2 Syntactic Complexity Analyzer in the website <https://aihaiyang.com/software/l2sca>. The syntactic complexity aspects include length of production unit, amount of subordination, amount of coordination and degree of phrasal sophistication. The formulas used in the website are explained in the table number one. The table shows the formulas which are used in the measuring of syntactic complexity at the different levels (Lu, 2010). These measures are selected based on their relevance to previous researches on syntactic complexity. These measures are computed as ratios indicating the level of complexity (Lu, 2011; Ortega, 2003).



Table 1

Measure	Code	Formula
<i>Length of production unit</i>		
<i>Mean length of clause</i>	MLC	# of words/# of clauses
<i>Mean length of sentence</i>	MLS	# of words/# of sentences
<i>Mean length of T-unit</i>	MLT	# of words/# of T-units
<i>Amount of subordination</i>		
<i>Dependent clauses per clause</i>	DC/C	# of dependent clauses/# of clauses
<i>Dependent clauses per T-unit</i>	DC/T	# of dependent clauses/# of T-units
<i>Amount of coordination</i>		
<i>Coordinate phrases per clause</i>	CP/C	# of coordinate phrases/# of clauses
<i>Coordinate phrases per T-unit</i>	CP/T	# of coordinate phrases/# of T-units
<i>T-units per sentence</i>	T/S	# of T-units/# of sentences
<i>Degree of phrasal sophistication</i>		
<i>Complex nominals per clause</i>	CN/C	# of complex nominal/# of clauses
<i>Complex nominals per T-unit</i>	CN/T	# of complex nominal/# of T-units

Terms in the table 1 are explained according to Lu (2010):

Sentence: A group of words starting with a capital and ends with a period, question mark, exclamation mark, quotation mark, or ellipsis.

Clause: A structure with a subject and a finite verb including adjective clauses, independent clauses, adverbial clauses, and nominal clauses.

Dependent Clauses: It is defined as a finite nominal, adjective, or adverbial clause.

T-unit: A main clause plus any non-clausal or subordinate clause structure attached to or embedded in it.

Complex T-unit: A T-unit that contains a dependent clause.

Coordinate phrase: Any noun, adverb, adjective, and verb phrases in coordinate phrases.

Complex nominals: This comprises 1- nouns plus adjectives, possessive, prepositional phrase, relative clause, participle, or appositive 2- nominal clauses 3-Gerunds and infinitives in subject position.

Verb phrase: It comprises both finite and non-finite verb phrases.

Data Analysis

The collected data is analyzed using the web-based L2 Syntactic Complexity Analyzer L2SCA (Lu, 2010) to perform a series of quantitative analyses. A quantitative analysis is conducted to show ratios indicating the



level of syntactic complexity. By comparing the ratios resulted from this computed analyzer, one can realize the differences between two texts in relation to their syntactic complexity.

4- Results

Samples for the Syntactic Complexity Analysis

Arabic Text Sample Number One

"ونحن نقول له : سؤالك فاسد .. ولا مطب ولا حاجة فأنت تسلم بأن الله خالق ثم تقول من خلقه؟! فتجعل منه خالقاً ومخلوقاً في نفس الجملة وهذا تناقض. والوجه الآخر لفساد السؤال أنك تتصور خضوع الخالق لقوانين مخلوقاته.. فالسببية قانوننا نحن أبناء الزمان والمكان. والله الذي خلق الزمان والمكان هو بالضرورة فوق الزمان والمكان ولا يصح لنا أن نتصوره مقيداً بالزمان والمكان ولا بقوانين الزمان والمكان. والله هو الذي خلق قانون السببية فلا يجوز أن نتصوره خاضعاً لقانون السببية الذي خلقه". (Mahmoud, 1986, pp. 8-9).

The Human Translation

"I replied to him by making clear that his question was meaningless. There is no dilemma or anything of that sort. You grant that God is a Creator and then you ask about who created Him making Him both creator and created in the same sentence, which is a contradiction. The other of your question's meaninglessness is that you imagine the creator as being subject to the laws which govern his creatures. Causation is a law for us who live in space and time. God, who created space and time, is necessarily transcendent in relation to both and it is an error on our part to think that he is bound either by them or by their laws. It is God who created the law of causation and we cannot consider Him as subject to the law He created". (Mahmoud, 1986/2000, pp. 5-6).

Google Translate Output

"We say to him: Your question is invalid. There is no pitfall or need for it, because you accept that God is the Creator and then you ask who created Him?! So you make Him both Creator and created in the same sentence, and this is a contradiction. The other aspect of the invalidity of the question is that you imagine that the Creator is subject to the laws of His creations. Causality is our law, we are the sons of time and place. And God who created time and place is necessarily above time and place, and it is not right for us to imagine Him bound by time and place or by the laws of time and

place. And God is the one who created the law of causality, so it is not right for us to imagine Him subject to the law of causality that He created" (Google Translate, 2024).

Table 2

Results of Sample One Analysis

Syntactic Complexity Indices	Human Translation	Google Translate
<i>Length of production unit</i>		
Mean length of clause (MLC)	7.1500	6.9091
Mean length of sentence (MLS)	20.4286	16.8889
Mean length of T-unit (MLT)	14.3000	11.6923
<i>Amount of subordination</i>		
Dependent clause per clause (DC/C)	0.6000	0.4091
Dependent clause per T-unit (DC/T)	1.2000	0.6923
<i>Amount of coordination</i>		
Coordinate phrase per clause (CP/C)	0.2000	0.2727
Coordinate phrase per T-unit (CP/T)	0.4000	0.4615
T-unit per sentence (T/S)	1.4286	1.4444
<i>Degree of phrasal sophistication</i>		
Complex nominal per clause (CN/C)	0.8500	0.6818
Complex nominal per T-unit (CN/T)	1.7000	1.1538

Arabic text sample Number Two

"وأنت بهذه السفسطة أشبه بالعرائس التي تتحرك بزمبلك. وتتصور أن الإنسان الذي صنعها لا بد هو الآخر يتحرك بزمبلك. فإذا قلنا لها بل هو يتحرك من تلقاء نفسه. قالت: مستحيل أن يتحرك شيء من تلقاء نفسه. إني أرى في عالمي كل شيء يتحرك بزمبلك. وأنت بالمثل لا تتصور أن الله موجود بذاته بدون موجد.. لمجرد أنك ترى آل شيء حولك في حاجة إلى موجد. وأنت كمن يظن أن الله محتاج إلى براشوت لينزل على البشر ومحتاج إلى أتوبيس سريع ليصل إلى أنبيائه.. سبحانه وتعالى عن هذه الأوصاف علوًّا كبيراً". (Mahmoud, 1986, p. 8).

Human Translation

"In this sophistry of yours you are like those dolls that, seeing they move by springs, imagine that the human who made them must also derive his motion from the action springs. If they were told that he is self-moved, they would retort that it is impossible for anything to move spontaneously since everything in their



world is moved by a spring. Just like them, you cannot imagine that God exists in His own Essence with no need of an efficient cause; and this is because you see everything around you in need of such a cause. It is as if you thought that God needs a parachute to descend among men or a fast car to reach His prophets; God is infinitely exalted above such conceptions". (Mahmoud, 1986/2000, p. 6)

Google Translate Output

"With this sophistry, you are like a puppet that moves with its own spring. You imagine that the man who made it must also move with its own spring. If we tell it that it moves on its own, it says: It is impossible for anything to move on its own. I see everything in my world moving with its own spring. Likewise, you do not imagine that God exists in and of itself without a creator, simply because you see that everything around you needs a creator. You are like someone who thinks that God needs a parachute to descend upon people and needs a fast bus to reach His prophets. Glory be to Him, He is far above these descriptions" (Google Translate, 2024).

Table 3

Results of Sample Two Analysis

Syntactic Complexity Indices	Human Translation	Google Translate
<i>Length of production unit</i>		
Mean length of clause (MLC)	7.7059	6.8889
Mean length of sentence (MLS)	32.7500	17.7143
Mean length of T-unit (MLT)	21.8333	15.5000
<i>Amount of subordination</i>		
Dependent clause per clause (DC/C)	0.6471	0.5556
Dependent clause per T-unit (DC/T)	1.8333	1.2500
<i>Amount of coordination</i>		
Coordinate phrase per T-unit (CP/T)	0.1667	0.1250
Coordinate phrase per clause (CP/C)	0.0588	0.0556
T-unit per sentence (T/S)	1.5000	1.1429
<i>Degree of phrasal sophistication</i>		
Complex nominal per clause (CN/C)	1.0588	0.888
Complex nominal per T-unit (CN/T)	3.0000	2.000

Arabic text sample Number Three

"أما أرسطو فقد استطرّد في تسلسل الأسباب قائلاً: إن الكرسي من الخشب والخشب من الشجرة. والشجرة من البذرة.. والبذرة من الزارع.. واضطر إلى القول بأن هذا الاستطراد المتسلسل في الزمن اللانهائي لابد أن ينتهي بنا في البدء الأول إلى سبب في غير حاجة إلى سبب. سبب أول أو محرك أول في غير حاجة إلى من يحركه. خالق في غير حاجة إلى خالق. وهو نفس ما نقوله عن الله". (Mahmoud, 1986, p. 9)

Human Translation

"Aristotle followed the chain of causal tracing the chair from wood, wood from the tree, the tree from a seed, and the seed from the planter. He had to conclude that this chain which regresses into infinite time must have begun with an 'uncaused' cause, a primum mobile in no need of a mover, a creator who has not been created. This is the same thing we assert of God". (Mahmoud, 1986/2000, p. 7)

Google Translate Output

"Aristotle continued in the sequence of causes, saying: The chair is made of wood, the wood is made of the tree, the tree is made of the seed, and the seed is made of the sower. He was forced to say that this sequential digression in infinite time must lead us to the first beginning with a cause that has no need for a cause. A first cause or first mover that has no need for someone to move it. A creator that has no need for a creator. This is the same thing we say about God" (Google Translate, 2024).

Table 4

Results of Sample Three Analysis

Syntactic Complexity Indices	Human Translation	Google Translate
<i>Length of production unit</i>		
Mean length of clause (MLC)	10.2857	8.3333
Mean length of sentence (MLS)	24.0000	20.0000
Mean length of T-unit (MLT)	24.0000	14.2857
<i>Amount of subordination</i>		
Dependent clause per clause (DC/C)	0.7143	0.5000
Dependent clause per T-unit (DC/T)	1.6667	0.8571
<i>Amount of coordination</i>		
Coordinate phrase per T-unit (CP/T)	0.3333	0.1429
Coordinate phrase per clause (CP/C)	0.1429	0.0833



T-unit per sentence (T/S)	1.0000	1.4000
<i>Degree of phrasal sophistication</i>		
Complex nominal per clause (CN/C)	1.5714	1.1667
Complex nominal per T-unit (CN/T)	3.6667	2.0000

Arabic text sample Number Four

"أما ابن عربي فكان رده على هذا السؤال "سؤال مَنْ خلق الخالق" .. بأنه سؤال لا يرد إلا على عقل فاسد.. فالله هو الذي يبرهن على الوجود ولا يصح أن نتخذ من الوجود برهاناً على الله.. تماماً كما نقول أن النور يبرهن على النهار.. ونعكس الآية لو قلنا إن النهار يبرهن على النور". (Mahmoud, 1986, p. 9)

Human Translation

"From another quarter, Ibn Arabi, the muslim mystic, replied to the question as to who made the creator by saying that it can only occur to a disordered mind. According to him, it is God that substantiates existence and it would be erroneous to point to existence or the universe as a proof of God. This is the same as saying that light indicates day and it would be a lopsided argument to claim that day proves the existence of light" (Mahmoud, 1986/2000, p 7).

Google Translate Output

"As for Ibn Arabi, his response to this question, "The question of who created the Creator," was that it is a question that can only be answered by a corrupt mind. God is the one who proves existence, and it is not right to take existence as proof of God. Just as we say that light proves day. We reverse the verse if we say that day proves light" (Google Translate, 2024).

Table 5

Results of Sample Four Analysis

Syntactic Complexity Indices	Human Translation	Google Translate
<i>Length of production unit</i>		
Mean length of clause (MLC)	8.3000	5.9167
Mean length of sentence (MLS)	27.6667	17.7500
Mean length of T-unit (MLT)	16.6000	17.7500
<i>Amount of subordination</i>		
Dependent clause per clause (DC/C)	0.5000	0.7500
Dependent clause per T-unit (DC/T)	1.0000	2.2500

Amount of coordination

Coordinate phrase per T-unit (CP/T)	0.2000	0
Coordinate phrase per clause (CP/C)	0.1000	0
T-unit per sentence (T/S)	1.6667	1.0000

Degree of phrasal sophistication

Complex nominal per clause (CN/C)	1.0000	0.7500
Complex nominal per T-unit (CN/T)	2.0000	2.2500

Arabic text sample Number Five

"سوف نقول له إن الخالق واحد، لأن الكون كله مبني من خامة واحدة وبخطة واحدة. فمن الأيدروجين تألفت العناصر الاثنان في فضاء الكون والتسعون التي في جدول "مندليف" بنفس الطريقة. "بالادماج" وإطلاق الطاقة الذرية التي تتأجج بها النجوم وتشتعل الشمس". (Mahmoud, 1986, p. 10).

Human Translation

"My answer was that God is one because the entire universe is built out of one material and according to a unified plan. The ninety two elements in the Mendelev table are built from hydrogen and in the same manner in which stars and suns flame-up in space; namely, by fusion and the emission of atomic energy". (Mahmoud, 1986/2000, p. 8)

Google Translate Output

"We will tell him that the Creator is one, because the entire universe is built from one material and with one plan. From hydrogen the two elements in the universe and the ninety in Mendeleev's table were formed in the same way. "by merging" and releasing the atomic energy that fuels the stars and ignites the suns" (Google Translate, 2024).

Table 6

Results of Sample Five Analysis

Syntactic Complexity Indices	Human Translation	Google Translate
<i>Length of production unit</i>		
Mean length of clause (MLC)	15.0000	8.5714
Mean length of sentence (MLS)	30.0000	12.0000
Mean length of T-unit (MLT)	30.0000	8.5714
<i>Amount of subordination</i>		



Dependent clause per clause (DC/C)	0.5000	0.2857
Dependent clause per T-unit (DC/T)	1.0000	0.2857
<i>Amount of coordination</i>		
Coordinate phrase per T-unit (CP/T)	1.0000	0.1429
Coordinate phrase per clause (CP/C)	0.5000	0.1429
T-unit per sentence (T/S)	1.0000	1.4000
<i>Degree of phrasal sophistication</i>		
Complex nominal per clause (CN/C)	1.5000	1.0000
Complex nominal per T-unit (CN/T)	3.0000	1.0000

5- Discussion

In relation to length of production unit level, Google Translate results in lower syntactic complexity ratios than human translation in all five samples. For the amount of subordination level, Google Translate results in lower syntactic complexity in all samples except in sample number four. For the amount of coordination level, Google Translate results in lower syntactic complexity in most samples with exception in sample one. However, Google Translate results in higher complexity in relation to the T-unit per sentence in samples number one and three. In relation to the degree of phrasal sophistication, Google translate results in lower complexity ratios in all samples except in complex nominal per T-unit measure in sample number five.

6- Conclusion and Implications

This study has provided comprehensive comparison of syntactic complexity in texts translated by Google Translate and human translation in the following four areas: length of production unit, amount of subordination, amount of coordination and degree of phrasal sophistication. The results indicated statistically significant differences in syntactic complexity between Google Translate and human translation in most of the 10 measures analyzed, with few exceptions as the results showed. The results of the study reveal that Google Translate output has less syntactic complexity than human translation and these findings provide an answer to the first question that the paper attempted to answer.

The findings of this research will likely to evaluate Google Translate performance in accurately handling complex syntactic structures. This can inform the future development of machine translation systems, highlighting the need for improved syntactic processing capabilities and context-awareness in MT tools. It may push developers to refine algorithms for better syntactic complexity handling.



By comparing the syntactic complexities of machine and human translations, the research could provide valuable insights for Google Translate users. This can make them able to distinguish the translations produced by Google Translate from others produced by human. By recognizing the syntactic complexity features of Google Translate output, the user can distinguish between Google Translate translation and human translation. This provide an answer to the second question in the research.

7- Recommendations for Future Research and Limitations

The research suggests conducting researches on hybrid translation approaches combining human expertise with MT tools. A hybrid translation model, where machines handle the basic structure and speed of translation, while human translators refine the output for accuracy and fluency, could be an optimal solution. This model might be especially useful for businesses and industries needing to process large volumes of text quickly while still ensuring high-quality output. Future research also should explore and analyze the accuracy of audio translation applications which are important for developing international communication.

The study may be limited to the language pair of Arabic and English. The direction of translation is limited to Arabic to English translation. The scope of syntactic complexity is limited to length of production unit, amount of subordination, amount of coordination and degree of phrasal sophistication.

References

- Ai, H., & Lu, X. (2013). *A Corpus-based Comparison of Syntactic Complexity in NNS and NS University Students' Writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Alnasery, I. H. S. (2024). Reducing the Ambiguity in Translating Prepositions from English into Arabic. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(2), 541–555. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i2.1959>
- Alsahlane, A., & Jaganathan, P. (2023). Phrasal Syntactic Complexity Measures in Linguistics Research Articles Written by Iraqi and English L1 Writers. *3L the Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 29(1), 154–168. <https://doi.org/10.17576/3L-2023-2901-11>.
- Ashuja'a, A., & Jibreel, I. (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. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2085>
- Ataman, D., Negri, M., Turchi, M., & Federico, M. (2017). Linguistically Motivated Vocabulary Reduction for Neural Machine Translation from Turkish to English. *the Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, 108(1), 331–342. <https://doi.org/10.1515/pralin-2017-0031>
- Bulté, B., & Housen, A. (2014). "Conceptualizing and measuring short-term changes in L2 writing complexity." *Journal of Second Language Writing* 26, 42-65.



- Cancino, M., & Panes, J. (2021). The impact of Google Translate on L2 writing quality measures: Evidence from Chilean EFL high school learners. *System*, 98, 102464. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102464>
- Dagan, I., Glickman, O., & Magnini, B. (2006). The PASCAL Recognising Textual Entailment Challenge. In *Lecture notes in computer science* (pp. 177–190). https://doi.org/10.1007/11736790_9
- Deng, Y., Lei, L., & Liu, D. (2019). Calling for More Consistency, Refinement, and Critical Consideration in the Use of Syntactic Complexity Measures for Writing. *Applied Linguistics*, 42(5), 1021–1028. <https://doi.org/10.1093/applin/amz069>
- Elmahdi, O. E. H. & Mohamad, H. M. H. (2024). Developing Translation and Interpretation Skills: An Analysis of Students' Linguistic Needs, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(4): 652–671
- Google Translate. (2024, October 1). In Wikipedia. https://en.m.wikipedia.org/wiki/Google_translate.
- Ha, M.J. (2023). Computer-Aided Analysis of Syntactic Elaboration of Written Argumentation Across Topics and L1s. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal CALL-EJ*, 24(1), 242–268
- Hwang, H., Jung, H., & Kim, H. (2020). Effects of Written Versus Spoken Production Modalities on Syntactic Complexity Measures in Beginning-Level Child EFL Learners. *Modern Language Journal*, 104(1), 267–283. <https://doi.org/10.1111/modl.12626>
- Inoue, C. (2016). A comparative study of the variables used to measure syntactic complexity and accuracy in task-based research. *Language Learning Journal*, 44(4), 487–505. <https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1130079>
- Jagaiah, T., Olinghouse, N. G., & Kearns, D. M. (2020). Syntactic complexity measures: variation by genre, grade-level, students' writing abilities, and writing quality. *Reading and Writing*, 33(10), 2577–2638. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10057-x>
- Kisselev, O., Klimov, A., & Kopotev, M. (2021). Syntactic Complexity Measures as Indices of Language Proficiency in Writing: Focus on Heritage Learners of Russian. *Heritage Language Journal*, 18(3), 1–30. <https://doi.org/10.1163/15507076-12340016>
- Kisselev, O., Klimov, A., & Kopotev, M. (2022a). Syntactic complexity measures as linguistic correlates of proficiency level in learner Russian. In *Studies in corpus linguistics* (pp. 51–80). <https://doi.org/10.1075/scl.104.03kis>
- Kisselev, O., Klimov, A., & Kopotev, M. (2022b). Syntactic complexity measures as linguistic correlates of proficiency level in learner Russian. In *Studies in corpus linguistics* (pp. 51–80). <https://doi.org/10.1075/scl.104.03kis>
- Kyle, K., & Crossley, S. A. (2018). Measuring Syntactic Complexity in L2 Writing Using Fine-Grained Clausal and Phrasal Indices. *Modern Language Journal*, 102(2), 333–349. <https://doi.org/10.1111/modl.12468>
- Kyle, K., Crossley, S., & Verspoor, M. (2020). MEASURING LONGITUDINAL WRITING DEVELOPMENT USING INDICES OF SYNTACTIC COMPLEXITY AND SOPHISTICATION. *Studies in Second Language Acquisition*, 43(4), 781–812. <https://doi.org/10.1017/s0272263120000546>
- Larsson, T. & Kaatari, H. (2020). Syntactic complexity across registers: Investigating (in)formality in second-language writing. *Journal of English for Academic Purposes* 45, 1–16 <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100850>



- Lu, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing. *International Journal of Corpus Linguistics* 15(4): 474-496.
- Lu, X. (2011). A Corpus-Based Evaluation of Syntactic Complexity Measures as Indices of College-Level ESL Writers' Language Development. *TESOL Quarterly*, 45(1), 36–62. <https://doi.org/10.5054/tq.2011.240859>
- Lu, X. (2017). Automated measurement of syntactic complexity in corpus-based L2 writing research and implications for writing assessment. *Language Testing*, 34(4), 493–511. <https://doi.org/10.1177/0265532217710675>
- Machine translation. (2024, May 18). In Wikipedia. https://en.m.wikipedia.org/wiki/Machine_translation.
- Mahmoud, M. (1986). *Hiwar Ma'a Sadeeqi Amulhid* [Dialogue With An Atheist]. Dar Ala'awda, Beirut.
- Mahmoud, M. (2000). *Dialogue With An Atheist* (M, Yehia, Trans.). Dar Al Taqwa. (1986).
- Norris, J.M. and Ortega, L. (2009), "Measurement for understanding: An organic approach to investigating complexity, accuracy, and fluency in SLA", *Applied Linguistics*, 30, 555–578.
- Ortega, L. (2003). Syntactic Complexity Measures and their Relationship to L2 Proficiency: A Research Synthesis of College-level L2 Writing. *Applied Linguistics*, 24(4), 492–518. <https://doi.org/10.1093/applin/24.4.492>
- Park, S. (2012). A Corpus-Based Study of Syntactic Complexity Measures as Developmental Indices of College-Level L2 Learners' Proficiency in Writing. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 28(3), 139. <https://doi.org/10.17154/kjal.2012.09.28.3.139>
- Yang, W., Lu, X., & Weigle, S. C. (2015). Different topics, different discourse: Relationships among writing topic, measures of syntactic complexity, and judgments of writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 28, 53–67. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.02.002>
- Yu, Q. (2019). An Organic Syntactic Complexity Measure for the Chinese Language: The TC-Unit. *Applied Linguistics*, 42(1), 60–92. <https://doi.org/10.1093/applin/amz064>
- Zeng, X. (2023). Comparing Syntactic Complexity: Research Papers Written by Undergraduate Researchers and Published Research Papers. *Journal of Education*, 203(1) 129-138. <https://doi.org/10.1177/00220574211016435>
- Zindela, N. (2023). Comparing Measures of Syntactic and Lexical Complexity in Artificial Intelligence and L2 Human-Generated Argumentative Essays. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)* 19(3), 50-68.





Ethics in Translation: A Pathway to Integrity in Future Professionals

Dr. Ali Ali Ahmed Motair^{ID*}alialiahmed_motair@um5.ac.maDr. Faiz Algobaei^{ID**}faiz.a@fayha.edu.saDr. Mofareh Dhafer Alhazmi^{***}mfarih.alhazimiu@nbu.edu.sa

Abstract

Translation is essential for bridging the linguistic gap between languages and cultures. Nevertheless, translators continue making errors and facing difficulties, especially with sensitive content and multifaceted cultures. This study attempts to understand key factors enhancing students' critical thinking skills when translating, which helps them develop a higher level of professional integrity. Therefore, to achieve the study's objective, a sample of 177 students studying translation at different universities was selected. Data were then collected through an online questionnaire and in-person visits to their universities. The study reported interesting findings. It revealed that both Ethical Awareness (EA) and Education and Training (EAT) positively and significantly contributed to enhancing Critical Thinking Skills (CTS) among the students. Furthermore, the study indicated that neither EA nor EAT directly influence Professional Integrity in Translation (PIT). Additionally, results confirmed that CTS positively and significantly mediates the relationship between EA, EAT, and PIT. The study concluded by offering practical and theoretical implications for policymakers, educational institutions, and other interested stakeholders regarding ethical translation and professional integrity.

Keywords: Translation, Ethics, Professional integrity, Critical Thinking, Ethical Awareness.

* Assistant Professor, Department of English Language & Literature, Faculty of Letters and Human Sciences, University of Mohammed V, Rabat Morocco.

** Assistant Professor, Sciences and General Studies Department, Al-Fayha Private College, Al Jubail city, Saudi Arabia.

*** Assistant Professor, Department of Languages and Translation, College of Humanities and Social Sciences, Northern Border University, Arar, Saudi Arabia.

Cite this article as: Motair, A. A. A. & Algobaei, F. & Alhazmi, M. D. (2025). Ethics in Translation: A Pathway to Integrity in Future Professionals, *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 7(1): 711 -732.

© 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.



أخلاقيات الترجمة: نحو بناء النزاهة المهنية لجيل المستقبل

د. فايز الجوبي** 

faiz.a@fayha.edu.sa

د. علي علي أحمد مطير* 

alialiahmed_motair@um5.ac.ma

د. مفرح ظاهر الحازمي***

mfarih.alhazimiu@nbu.edu.sa

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى فهم العوامل الرئيسية التي تُسهم في تعزيز مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب أثناء الترجمة، مما يساعدهم على تطوير مستوى أعلى من النزاهة المهنية. باعتبار الترجمة وسيلة أساسية لتجسير الفجوة اللغوية بين اللغات والثقافات. ومع ذلك، لا يزال المترجمون يرتكبون أخطاء ويواجهون تحديات، خصوصاً عند التعامل مع المحتوى الحساس والثقافات المتعددة الأوجه. ولتحقيق هدف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من 177 طالباً يدرسون الترجمة في جامعات مختلفة. وتم جمع البيانات من خلال استبيان إلكتروني وزيارات ميدانية إلى جامعاتهم. قدمت الدراسة نتائج مثيرة للاهتمام، حيث كشفت أن كلاً من الوعي الأخلاقي والتعليم والتدريب يُسهمان بشكل إيجابي ومؤثر في تعزيز مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب. ومع ذلك، أشارت الدراسة إلى أن الوعي الأخلاقي والتعليم والتدريب لا تؤثر بشكل مباشر على النزاهة المهنية في الترجمة. كما أكدت الدراسة أن مهارات التفكير النقدي تؤدي دور الوسيط الإيجابي والمؤثر في العلاقة بين الوعي الأخلاقي، والتعليم والتدريب، والنزاهة المهنية في الترجمة. وخلصت الدراسة إلى تقديم توصيات عملية ونظرية لصناع السياسات، والمؤسسات التعليمية، وغيرهم من الأطراف ذوي العلاقة المهتمين بأخلاقيات الترجمة والنزاهة المهنية.

الكلمات المفتاحية: النزاهة المهنية، الترجمة، التفكير الناقد، الوعي الأخلاقي.

* أستاذ اللغويات التطبيقية المساعد، قسم اللغة الإنجليزية والأدب، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.

** أستاذ الأدب الإنجليزي المساعد، قسم العلوم والدراسات العامة، كلية الفيحاء الأهلية، مدينة الجبيل، المملكة العربية السعودية.

*** أستاذ اللغويات المساعد، قسم اللغات والترجمة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية، عرعر، المملكة العربية السعودية.

الشكر: حصل هذا البحث على المنحة رقم (2024/472) من المرصد العربي للترجمة التابع لمنظمة الإلكسو، وبدعم من هيئة الأدب والنشر والترجمة بالمملكة العربية السعودية.

للاقتباس: مطير، ع. ع. أ. والجوبي، ف. والحازمي، م. ظ. (2025). أخلاقيات الترجمة: نحو بناء النزاهة المهنية لجيل المستقبل، *الآداب للدراسات اللغوية والأدبية*، 7(1): 711-732.

© نُشر هذا البحث وفقاً 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 إضافته إليه لأي غرض كان، بما في ذلك الأغراض التجارية، شريطة نسبة العمل إلى صاحبه مع بيان أي تعديلات أجريت عليه.



Introduction

While translation is believed to play a positive role in bridging the gap between languages and cultures, translation errors and blunders continue from time to time (Naimushin, 2021). In many cases, translation has negatively exacerbated political and medical issues and led to the loss of individuals' rights. The task of translation has always been considered sensitive due to its vast scope and different considerations. Translators should be careful when translating and consider different aspects, including cultural sensitivity, ethical principles, societal values, religion, and other factors. Translation may have positive or negative consequences depending on its accuracy and professionalism. An example of negative consequences that are always remembered is the inadequate translation of the Japanese word "Mokusatsu" during the Second World War in 1945. The story began when the United States and its Allies demanded that Japan surrender immediately; otherwise, it would face the consequences if refusing to surrender. The Prime Minister of Japan at that time responded officially to the Allied Powers with the word "mokusatsu", which means to "withhold comment" or "no comment for now," However, it seems that in Japan, the word *mokusatsu* also had another meaning, derived from two components: *moku*, meaning 'silence,' and *satsu*, meaning 'to ignore. When the USA and its Allies translated *mokusatsu*, they understood it as a rejection of the proposal of unconditional surrender, which resulted in the bombing of Hiroshima by an atomic bomb in August of 1945 (Naimushin, 2021). This emphasizes the need for translators to exercise great care, awareness, and critical thinking before translating texts or making translation decisions.

It is important to note that translation is not merely the accurate conversion of text or speech from one language to another. It requires consideration of ethical factors that may influence the quality and integrity of the translated work, such as critical thinking. Critical thinking is essential in translation, as it is rooted in cultural practices. Therefore, it helps individuals navigate ethical dilemmas and professional responsibilities within a specific context (Atkinson, 1997). Critical thinking, collaboration, communication, and creativity have been characterized as essential 21st-century skills that need to be acquired (González-Pérez & Ramirez-Montoya, 2022). Specifically, developing critical thinking skills has been a key objective for many individuals in educational institutions (Camilli et al., 2022). Critical thinking is important because it provides individuals with adequate knowledge of specific problems and challenges, enables them to solve these issues critically, and helps them draw well-founded conclusions (Jahromi, 2016). There has been a strong emphasis on developing critical thinking in pedagogical courses (López et al., 2023; Zasluzhena, 2020) and a call to link it to translation (Oussama et al., 2023).

Despite being an unclear concept without a standard definition, critical thinking mainly aims to increase individuals' reasoning capacity (Solbrekke; et al., 2016). Educational institutions can contribute



positively to strengthening individuals' knowledge and skills in critical thinking (Brahim, 2024; Facione, 1990). They achieve this by instilling ethical principles, providing information and training related to decision-making, fostering motivation and emotions essential for ethical behavior, and improving individuals' cognitive skills (Ciulla, 1996; Meisel & Fearon, 2006) and also by offering them with course assignments and classroom activities (Murray, 2015). According to Birjandi and Bagherkazemi (2010), education should focus on two aspects: how we think and what we think, rather than concentrating on just one of them. It is further argued that current educational approaches emphasize facts, leaving little room for the development of critical thinking among teachers and students. Thinking critically is an important objective for various individuals, including students and teachers, especially in an environment saturated with vast amounts of information and diverse opinions (Birjandi & Bagherkazemi, 2010, Ashuja'a & Jibreel, 2024).

Having a high level of critical thinking leads to contributing positively to better outcomes in business, which in turn leads to the common good and acting ethically. Furthermore, critical thinking tends to develop better decision-making, professional integrity and competency and helps individuals prepare themselves for independent work (Heidari & Ebrahimi, 2016; Pavlenko et al., 2024). Nevertheless, there have been limited investigations on critical thinking abilities among students (Heidari & Ebrahimi, 2016; Manzari et al., 2015), particularly regarding its interaction with ethical awareness, education and training, and ethical integrity. This is especially relevant given the argument that critical thinking alone may not be sufficient to influence professional practices (Solbrekke; et al., 2016, Mohamad, 2024). Hence, there may be a need to enhance integrity and professionalism in the translation process by incorporating key influencing factors such as ethical awareness, education, and training. These elements play a crucial role in developing individual cognitive skills and fostering motivation to become an ethical translator prepared for professional integrity.

This study aims to examine how ethical awareness, education, and training positively and significantly enhance critical thinking skills among translation students, ultimately leading to better professional integrity in translation. This study provides policymakers and educational institutions with empirical evidence of the importance of critical thinking skills, ethical awareness, and education and training in translation studies. It also highlights the need for their development to ensure professional integrity in the field.

2. Foundations and Hypotheses: A Conceptual Exploration

2.1 Theoretical Background

This study is grounded in Bandura's (1986) Social Learning Theory, which emphasizes the role of observational learning and modeling. According to this theory, individuals acquire new behaviors by observing and imitating others. In the context of this study, students are expected to develop ethical translation principles through their education, training, and exposure to their surroundings, thereby enhancing



their ethical awareness. Furthermore, students' ethical behavior can be enhanced by observing role models and experts in translation, such as professionals and teachers who demonstrate high integrity and moral commitment in real-life scenarios. Students can also develop ethical awareness through various activities, including role-playing, analyzing complex problems, and participating in open discussions. Learning ethical principles from experts in educational institutions and engaging in ethical practice helps students better understand how to approach translation professionally. The learning process also encourages them to think critically, analyze deeply, and seek consultation before translating. Additionally, placing students in dialogue and exposing them to real-life situations will increase their critical thinking skills (Camilli et al., 2022). This, in turn, leads to better professional integrity. This confirms that social influences shape the attitudes and actions of people in professional and educational settings (Bandura, 1986).

2.2 Operational Definitions:

Ethical Awareness

Ethical awareness is understood as the acknowledgment and application of moral and ethical principles by translators when practicing translation work. This includes being honest, accurate, respectful, and maintaining confidentiality in sensitive content; avoiding personal opinions or bias; balancing the interests of all stakeholders; and understanding the ethical implications that may arise from their choices.

Education and Training

Education and training encompass various programs, initiatives, syllabi, and both practical and theoretical courses designed to enhance students' ethical principles, skills, knowledge, and competencies.

Critical thinking skills: Critical thinking skills refer to an individual's ability to logically understand, evaluate, analyze, and reason effectively. They enable translators to address challenges, draw conclusions, and make informed decisions during the translation process (Jahromi, 2016).

Professional integrity in Translation

Professional integrity in translation is defined as an individual level of adherence to ethical standards principles such as honesty, responsibility and accountability in translations tasks including (Baker & Maier, 2011).

2.3 Hypotheses Development

2.3.1 EA and CTS

For an individual to be considered ethically aware, they must have the capacity to recognize and understand that the dilemmas or issues they face involve ethical concerns (Türegün, 2018; Uyar & Ozer, 2015). Ethical awareness refers to a person's ability to identify ethical problems and adhere to principles that promote correct behavior and decision-making, positively impacting others' lives. In this research, ethical



awareness emphasizes ensuring that translation students develop and uphold ethical principles and values, such as honesty, responsibility, fairness, impartiality, accuracy, kindness, open-mindedness, truthfulness, compassion, consideration, and honor (Paul & Elder, 2009). Ethical awareness helps individuals make ethical and correct decisions, requiring a clear understanding of moral issues and enough training to find the ethical aspects of a decision and evaluate the factors that affect the action selection (Türegün, 2018). According to Paul & Elder, 2009, ethical thinking and reasoning are important for having an ethical life and establishing an ethical globe. This emphasises the need to develop ethical education, enhance ethical understanding, and instil critical thinking skills, abilities, and traits to develop fair-minded critical thinking among individuals, particularly students and translators. Ethical reasoning is also vital because it encourages students to understand the rights and needs of others rather than considering only personal interests.

Both ethical awareness and critical thinking are important for making the right ethical decision. Ethical awareness and critical thinking share common characteristics, contributing to responsible decision-making and good judgment. In other words, critical thinking concentrates on analysing challenging and changing information and ethical awareness; conversely, it looks for values and decision consequences (Santos, 2021). Empirically, (Çakıcı, 2018) conducted a study among 218 pre-service students and confirmed the presence of a positive relationship between Metacognitive awareness and critical thinking skills, emphasising the importance of being aware. In another study conducted by (Kim et al., 2014) among 508 students, it was found that there is a positive relationship between ethics awareness, critical thinking skills and moral sensitivity.

Additionally (Samancı, 2015) investigated the relationship between moral judgment competencies and critical thinking abilities, and it was found that a positive and significant relationship exists among them. In their research, Chang and Wang, 2011 found that group discussion, structured learning practices and self-reflection about ethical dilemmas among the students improved their critical thinking abilities and enhanced their ethical understanding. Moreover, certain factors cannot function in isolation, such as environmental awareness, democratic participation, the fight for equality, scientific and critical thinking, and ethical behavior (Santos, 2021).

In summary, when students or translators demonstrate high ethical awareness during the translation process, they are better equipped to develop and apply critical thinking skills. In other words, strong ethical awareness enables students to critically assess, evaluate, and analyze translation content while making ethical decisions. Ethically aware students are more likely to uphold ethical principles such as confidentiality, accuracy, and impartiality, guiding them toward ethical conduct and helping them avoid unethical practices.



This results in fewer errors, greater adherence to ethical norms, sound ethical decision-making, and enhanced professional integrity. Accordingly, the following hypothesis is proposed:

H1 EA positively contributes to PIT.

H2 EA positively contributes to enhancing CTS.

H3 High level of CTS positively mediates the relationship between EA and PIT.

2.3.2 EAT and CTS

Education and training have always been considered a good source of students' knowledge and skills for their educational activities (Alshebami et al., 2024). Academic institutions are encouraged to move away from rote learning and spoon-feeding teaching methods, instead focusing on educational content that cultivates critical thinkers. Such individuals are well-informed, trustful of reason, naturally inquisitive, flexible, open-minded, fair in evaluation, and honest in managing personal biases (Facione, 1990). Critical thinking is essential for educational institutions as it empowers individuals to think independently, question assumptions, and make informed decisions. It also plays a crucial role in personal development and civic life (Brahim, 2024). Educational institutions and schools are often pressured and encouraged to develop curricula that foster critical thinking, ethical decision-making, and analytical skills. Developing critical thinking is a complex and long-term process, typically beginning in early childhood (Brahim, 2024; Gelder, 2005).

Critical thinking skills are essential for teachers, as they help prepare students to become critical thinkers—an ability recently recognized as one of the United Nations' 17 Sustainable Development Goals (SDGs) (Batdi et al., 2024). Qualified teachers who provide essential training in critical thinking enable students to reason effectively, interpret information professionally, make informed decisions, and solve complex challenges (Brahim, 2024). Educators can use different strategies that improve students' critical thinking levels, including providing practical problems to analyse, developing innovative curricula, exploring new critical thinking ways, and acting with the students as role models to guide them in critical thinking activities (Buskist & Irons, 2008; Kuleli & Tuna, 2022). Empirically, it has been evidenced that the provision of interactive dynamic lessons, allowing active dialogues, exposing learners to real-life situations, and allowing active participation of the students in the classroom helps teachers teach students effectively and leads to better and improved thinking skills (Camilli et al., 2022; López et al., 2023). Specifically, curriculum revision, active learning strategies, offering training programs, collaborative learning and practical engagement can all lead to better critical thinking improvement (Batdi et al., 2024; Okolie et al., 2021; Zasluzhena, 2020).

Furthermore, while educational institutions continue to play an effective role, especially English language institutions, in developing critical thinking skills and building students' future careers and education (Sun, 2016), it is important that these educational institutions focus on developing both emotional as well as



cognitive aspects of the students and needs to integrate both emotions and feelings necessary for morality development which in turn will enhance critical thinking skills among them (Ciulla, 1996). Additionally, among the key factors believed to improve critical thinking skills was grit competency among the students of junior students in Korea, which was found to influence critical thinking, communication and competencies positively (Yim & Yoon, 2018), suggesting that grit competency can be enhanced through education and training programs, which in turn leads to better development of the essential skills for professional and personal growth.

Gelder (2005), on the other hand, contributed significantly to the field of critical thinking. He states that individuals cannot quickly develop critical thinking skills; they need to practice the principles of critical thinking to achieve that purpose. He continues arguing that there is a need to transfer available critical thinking skills to various contexts, and individuals wishing to learn critical thinking skills should learn theoretical and practical exercises. From the above discussion, we argue that educational institutions providing both theoretical and practical critical thinking knowledge and exercises will equip the students studying translation with essential competencies and skills necessary for analysing and evaluating available translation contents they have and accordingly making the right ethical decisions about it, which in turns will lead to professional integrity in their translation. Accordingly, we hypothesized the following:

H4 EAT positively contributes to enhancing CTS.

H5 EAT positively contributes to PIT.

H6 High level of CTS positively mediates the relationship between EAT and PIT.

2.3.3 CTS and PIT

Translation practice is not limited to texts, their accuracy, or proficiency. It is a function that requires a stronger commitment to ethical principles to ensure greater professional integrity. The sensitivity of the translation profession underscores the need to understand key factors that enhance professional integrity, such as critical thinking skills. Critical thinking skills equip translators with essential tools that enable them to analyze deeply sensitive content and comprehend the implications that may arise from their translated work. According to Pavlenko et al. (2024), critical thinking is a significant move that helps students increase their motivation to learn and prepare for independent work. Educational institutions are responsible for training and equipping students with critical thinking skills and moral imagination to ensure better development of socially responsible students. Critical thinking skills are not only a skill an individual possesses. It is cultural thinking, and it is rooted in cultural practices (Atkinson, 1997). Critical thinking skills can help individuals deal with ethical dilemmas and professional responsibility within their cultural context. In other words, those individuals brought up in a context that values critical thinking skills can be more qualified to develop integrity professionally (Atkinson, 1997).

Empirically, Birjandi and Bagherkazemi (2010) demonstrated that critical thinking ability, specifically drawing inferences, interpreting evidence, and evaluating arguments, positively correlates with the professional success of English Language teachers. In another empirical finding, a study by Heidari and Ebrahimi (2016) found a positive and significant relationship between critical thinking and decision-making ability, which ultimately led to better professional competency. Critical thinking serves as a foundation for advancing the common good, fostering ethical behavior, and encouraging translators to act with integrity rather than self-interest. In other words, enhancing the quality of thinking leads to improvements in actions, decision-making, and professional integrity, ultimately promoting more effective and ethical work (Conley, 1996).

Additionally, the study by Solbrekke; et al. (2016) argued that critical thinking alone cannot develop professional practices. It needs to go beyond being a cognitive skill wherein individuals think logically and analyse information. Critical thinking needs to be combined with individual actions and overall professional identity. It is essential in various fields and should not be treated as optional, as it is considered both a moral and professional duty (Stark & Fins, 2014).

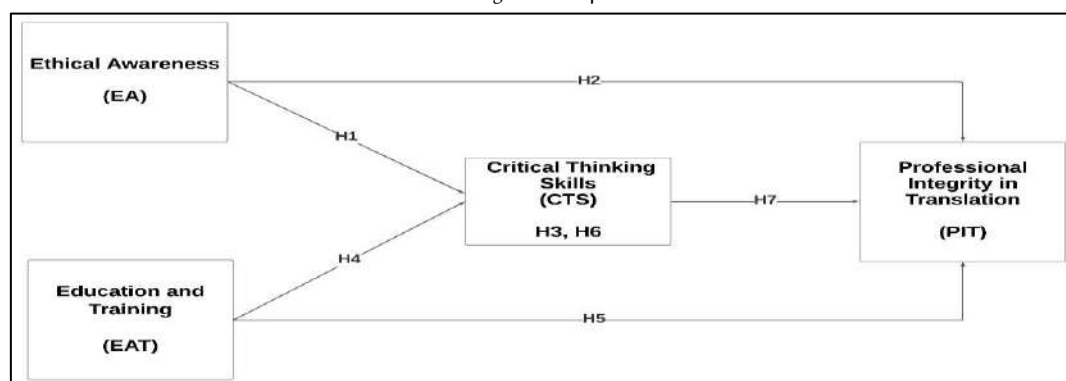
From the above discussion, it is evident that there has been a limited understanding of how critical thinking abilities interact with different aspects and contexts, particularly among students (Heidari & Ebrahimi, 2016; Manzari et al., 2015). Accordingly, we build on this assumption and argue that students who develop stronger critical thinking skills—encompassing analysis, comprehension, evaluation, and cultural sensitivity—are better equipped to make informed decisions and perform professionally in translation tasks. Therefore, we propose the following hypothesis:

H7 High level of CTS positively influence PIT.

2.4 Proposed Model of the study

Figure 1 gives a visual representation of the study model; it indicates that EA and EAT are independent variables and reports CTS as mediator variables, while it shows PIT as the dependent variable. This model was framed after careful review and analysis of the previous literature. Further details regarding the measures of the concepts and other related aspects are presented in Sections 2.1, 2.2, 2.3 and 3.2.

Figure 1: Proposed Model



Source: Author development



3. Research Methodology

3.1 Collection of data and Sample

As this study aims to understand the influence of both EA and EAT on CTS and PIT among students, it applied the deductive approach and quantitative method followed by researchers such as (Alshebami, 2024c). The study sample included 177 students studying translation from some universities offering translation programs in Saudi Arabia and Yemen. The sample was specifically drawn from Northern Border University, Tabuk University, and Taibah University in Saudi Arabia, as well as Sana'a University, Azal University, Al-Hikma University, Queen Arwa University, New Generation University, and Al-Nasser University in Yemen, as these institutions offer translation programs for their students. The researchers visited universities to obtain permission from department authorities and request their assistance in distributing the questionnaire, with data subsequently collected through an electronic survey.

This sample was chosen because students constitute the group that has direct interaction with the subject of translation and other supporting courses. This makes their opinions and perspectives valuable contributions to understanding issues related to ethics, critical thinking, and professional integrity. Additionally, as potential translators, their insights can help educational institutions design appropriate curricula and training programs that prepare them to handle ethical dilemmas in translation and maintain integrity in the future. Moreover, students' perspectives can serve as a starting point for other researchers to further explore various factors influencing integrity and ethics in translation. Their views will also provide insight into the context of the Arab world in comparison to the international landscape.

The developed model was carefully revised after analyzing the available literature review, and accordingly, specific measures were designed and adopted to measure the concepts of the study. The developed questionnaire was in English and then translated into Arabic language with the help of a professional translator to ensure clarity in the content and questions. The researchers conducted a pilot study before distributing the questionnaire to respondents to ensure that all doubts were clear. After receiving the positive results of the pilot study, the questionnaire was sent to the students, and the collection process started. The collection process during October 2024. The researchers made sure all the participants in the questionnaire were participating voluntarily. The data analysis was done with the help of Partial Least square-structural equation modelling (PLS-SEM), which is deemed suitable for complex models and small samples (Hair et al., 2019). The sample of the study is considered adequate according to the 10-time rule method that indicates the sample of the study should be higher than 10 times the maximum number of inner or outer model links pointing at variables of the study (Alshebami, 2024a; Kock & Hadaya, 2016).



3.2 Measures of the Study

After carefully reviewing the available literature, the researchers developed measures to assess the respondents' responses based on the previous literature. Different measures were developed for measuring EA, EAT, CTS and PIT. The measures for the concept of EA were adopted from (Baker & Maier, 2011; Trevino & Nelso, 2011). A sample of the measures for the concept of EA included "I ensure that my translations maintain honesty and accuracy". For the concept of EAT, the measures were adopted from the study of (Kolb, 1984) and the sample included was "The courses I take improve my translation skills effectively.". Furthermore, the measures for the concept of CTS were adopted from (Peter, 1990), and a sample of these measures included "I analyze the context to ensure the translation is appropriate". Finally, the measures for PIT were adopted from the study by (Trevino & Nelso, 2011), and a sample of them included "I adhere to professional standards when working on translation tasks."

4. Analysis and Results

4.1 Descriptive Statistics

The sample of this study was made up of 177 male and female students, with the majority female (84.2%) compared to males (15.8%). The higher percentage for women here may indicate that female students see translation as a better and more flexible career option, including freelance opportunities and remote work, which can motivate and help them balance home responsibilities and work. Regarding the marital status of the respondents, about 80.8% were single, followed by 13.6% were married, and about 5.6% were neither single nor married. Regarding age range, about 90.4% of the respondents were between 18 and 28 years, followed by 6.8 with ages between 29 and 39 years and 2.8% for those above 40 years old.

4.2 Data Analysis Approach

In this study, the analysis is conducted with the help of PLS-SEM, which requires conducting two steps: the measurement and structural model (Alshebami, 2024b; Sarstedt et al., 2017). The sections below provide more explanations of these two steps.

4.2.1 Measurement Model

The analysis section of the PLS-SEM starts by checking the validity and reliability of the study constructs. EA, EAT, CTS and PIT received composite reliability (CR) of 0.781, 0.795, 0.827 and 0.860, respectively. The CR is more accurate than Cronbach's alpha (Hair et al., 2019). Concerning the Average variance extracted (AVE), PIT received values above 0.50 while EA, EAT, CTS received 0.473, 0.493 and 0.490 respectively. The F square, R square and Q square results were also reported here; according to the results, ethical awareness, education, and training explained 38.1% of the variance in critical thinking skills (CTS), a moderate explanatory power. Furthermore, CTS, EA, and EAT explained about 44.8% of the variance in PIT,

regarded as a tremendous explanatory power (Cohen, 1988). Concerning the result of F square, EA revealed a good positive effect on CTS 0.188 and a weak effect on PIT 0.065. Education and training reported a strong influence on CTS 0.275 but a minor influence on PIT (0.021). Finally, CTS reported a moderate effect on PIT with a score of 0.237 confirming the considerable role CTS plays in developing the PIT. Concerning the Q square result, it is to be noted that the result of the Q square for both CTS and PIT reported values of 0.177 and 0.234, respectively, both showing greater than zero and confirming the presence of good predictive relevance.

Table 1 reports the outer loadings of the items used to measure the concepts of the study. The higher the indicator outer loadings, the better the reliability of the constructs, and it shows that the item better represents the constructs and has higher consistency and validity. It is advised to have a factor loading of 0.07, but in exploratory research, 0.06 can be accepted (Hair et al., 2011, 2019). According to the threshold for the item's reliability, obtained findings successfully meet the threshold.

Table 1: Items Loadings

	EA	EAT	CTS	PIT
EA1	0.674			
EA3	0.678			
EA4	0.624			
EA5	0.767			
EAT1		0.645		
EAT2		0.726		
EAT3		0.703		
EAT4		0.730		
CTS1			0.733	
CTS2			0.722	
CTS3			0.600	
CTS4			0.718	
CTS5			0.717	
PIT1				0.800
PIT2				0.722
PIT3				0.724
PIT4				0.780
PIT5				0.680



Source: Primary data

The discriminate validity test is then conducted using the Heterotrait-monotrait ratio (HTMT). This test ensures that the constructs of the study are statistically distinct and unique. When HTMT values are less than 0.85, this means this is an acceptable discriminate validity in the construct of the study. Table 2 reported that all the constructs HTMT values are less than 0.85, indicating good discriminate validity (Hair et al., 2019).

Table 2: Heterotrait-monotrait ratio (HTMT)

	EA	EAT	CTS
EAT	0.382		
CTS	0.666	0.710	
PIT	0.648	0.564	0.821

Source: Primary data

The common method bias (CMB) test was also conducted using Harman's single-factor test to check the bias in the data. The finding revealed that the first factor extracted around 26.112% of the variance in the data of which is lower than the 50% considered threshold according to threshold of (Podsakoff et al., 2003) confirming the number of CMB in our model and data.

4.2.2 Structural Model

This section begins by testing the multicollinearity in the structural model of the study. We tested the variance inflation factor (VIF) for the inner and outer models. The VIF test indicates whether the independent variables are similar or not. The result obtained from the VIF test revealed that all values received were below 3, which shows no multicollinearity, as 5 is the threshold for the VIF (Hair et al., 2019). Once the measurement model analysis and the VIF test are completed, we then test the developed hypotheses using the bootstrapping method and report the results of t and p values for further clarification of the findings. The tested hypotheses' results are disclosed in Table 3; all the proposed hypotheses, including mediation hypotheses, were accepted except for H2 and H5. Further elaboration on the result is discussed in detail in the discussion section.

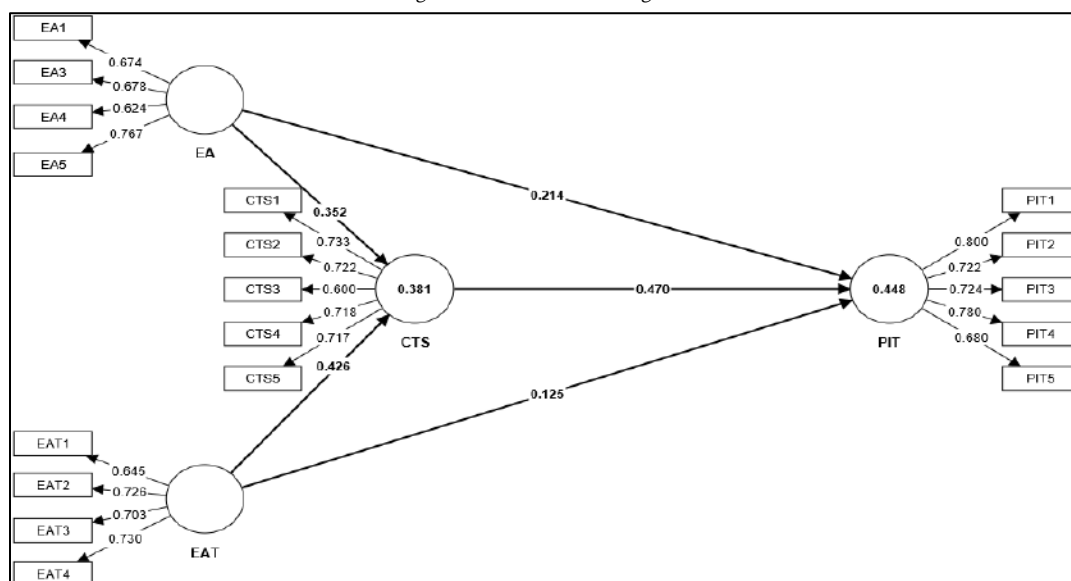
Table 3: Testing of Hypotheses Result

Hypothesis	Relationship	Type of Relationship	β	Mean	t-value	P-values	Decision
H1	EA -> CTS	Direct	0.352	0.357	5.398	0.000	Supported
H2	EA -> PIT	Direct	0.214	0.236	1.951	0.051	Rejected
H3	EA -> CTS -> PIT	Indirect	0.156	0.166	3.742	0.000	Full Mediation
H4	EAT -> CTS	Direct	0.426	0.431	6.081	0.000	

H5	EAT -> PIT	Direct	0.125	0.119	1.711	0.087	Rejected
H6	EAT -> CTS -> PIT	Indirect	0.200	0.198	4.628	0.000	Full Mediation
H7	CTS -> PIT	Direct	0.470	0.461	6.065	0.000	Supported

Source: Primary data

Figure 2: Path Model Diagram



Source: primary data

Figure 2 reveals the path model diagram for the constructs of the study.

5. Discussion and Implications

5.1 Interpretation of Findings

This study investigated how EA and EAT positively contribute to CTS and, in turn, lead to better PIT. Accordingly, seven hypotheses were developed to achieve the purpose of the study, and all of these hypotheses were approved except hypotheses 2 and 5.

The first hypothesis (H1) assumed a positive and significant relationship between EA and CTS. H1 was tested, and the result reported a positive and substantial connection between them ($\beta=0.352$, $P<0.05$). H1 assumption is anticipated as when students or translators learn ethical issues, they tend to practice ethical behavior and inculcate ethical principles; they equip themselves with essential ethical background guidelines that motivate them to work more ethically, analyze contents carefully, understand the texts deeply, be cautious about cultural sensitivity and ensure honesty in translation and increase their level of cognitive skills



such that help ultimately in making informed decision making. These findings are supported by (Çakıcı, 2018; Kim et al., 2014; Meisel & Fearon, 2006).

The second hypothesis (H2) aimed to investigate if EA can directly positively and significantly influence PIT, and the finding revealed that there is no significant relationship between EA and PIT ($\beta=0.214$, $P>0.05$). The inability to obtain a positive and significant relationship between EA and PIT may be attributed to that ethical awareness not being sufficient to translate ethical awareness into professional integrity in translation. Ethical awareness and principles may need other factors, such as CTS, to help the students analyze, evaluate, and synthesize information and make it easy to practice professional integrity in translation.

The third hypothesis (H3), anticipating the ability of CTS to mediate the relationship between EA and PIT, was approved ($\beta=0.156$, $P<0.05$). The H3 result confirms that EA cannot alone predict PIT, and it needs other factors, such as CTS, to support the translation of ethical awareness and principles to professional integrity in translation. In other words, once the students develop a higher level of ethical awareness, they cannot directly ensure achieving professional integrity in translation. They need CTS as a mediary or cognitive ability to help them analyze, deeply understand, and critically revise available information and make the required decisions, leading to better decision-making and more professionalism in the translated work. These statements are supported by the argument of (Chang & Wang, 2011; Paul & Elder, 2009; Santos, 2021).

The fourth hypothesis (H4) assumed EAT could positively and significantly influence CTS, and the results confirmed that ($\beta=0.426$, $P<0.05$). In this regard, the result of H4 confirms that those students receiving better ethical education and training through various approaches such as seminars, exposure to real-life scenarios, practising practical translation problems to solve, attending workshops, studying recent and modern educational curricula, and meeting with expert translators from the translation industry will better understand the importance of ethics and its principles in translation profession. Accordingly they will tend to work more honestly; analyse more deeply the information they have and think deeply before making any ethical decisions related to translations. These findings are supported by the arguments of (Buskist & Irons, 2008; Camilli et al., 2022; Kuleli & Tuna, 2022; López et al., 2023).

With regards to the fifth hypothesis (H5), it was found that there is no positive and significant relationship between EAT and PIT ($\beta=0.125$, $P>0.05$). The rejection of H5 can be attributed to the fact that EAT alone cannot predict and translate educational contents into PIT among the students; there might be a need for other factors, such as CTS, to help ease this process.

The sixth hypothesis (H6) confirmed that CTS can positively and significantly mediate the connection between EAT and PIT ($\beta=0.200$, $P<0.05$). This proves that PIT among the students can be achieved via a complex process, starting with obtaining essential education and training related to various translation



subjects and then using CTS to translate those educational and ethical principles into actual practices reflected in informed decision-making about professional integrity in translation. In other words, students initially learn about ethics from various sources such as educational institutions, training provided by organisations, observation, and understanding of available codes of conduct from multiple sources; once they build a strong ethical background and strong belief in themselves, they then start analysing carefully any information or texts they receive for translation purpose leading ultimately to a higher possibility of professional integrity in translation. This is aligned with previous literature such as (Brahim, 2024; Facione, 1990; Gelder, 2005).

Finally, the seventh hypothesis (H7), which assumes that CTS leads to better or higher PIT, was tested and found to be positive and significant ($\beta=0.461$, $P<0.05$). This finding indicates that those students capable of developing CTS can better deal with ethical translation challenges and dilemmas, such as confidentiality, cultural sensitivity, and fidelity, leading to better professional integrity. This finding also indicates a need for more training programs that focus on developing ethical critical thinking skills among students and translators as it helps the students increase their motivations for learning and prepares them for independent work (Pavlenko et al., 2024) and also for achieving good quality of work (Jahromi, 2016) and for successful personal and professional (Nurgul et al., 2022). Pavlenko et al., 2024; Jahromi, 2016; Nurgul et al., 2022).

5.2 Practical Implications

The positive and significant finding of ethical awareness, education, and training on critical thinking skills and professional integrity in translation emphasized discussing essential implications. The positive relationship between ethical awareness, education and training, and critical thinking skills confirms that having clarity in the ethical awareness among the students makes them better think critically and analyze ethically, logically and honestly the available content they have to be translated. In this regard, policymakers need to develop essential workshops, initiatives, and conferences that emphasize the importance of ethics and help equip the students with the skills required for building solid ethical grounds and values to be followed when practicing the translation profession. Furthermore, educational institutions, including universities, must design curricula to enrich the students with the ethical foundations and principles essential for inculcating critical thinking skills.

There is also a need for both educational institutions and policymakers to work on providing a vital translation environment that allows the students to meet complex and challenging translation tasks and perform them. Enhancing the critical thinking skills of the students will allow them to feel more capable, develop the higher ability to judge, analyse and think about the content they have, apply the ethical principles they have achieved and use available values for their work, which ultimately leads to better professional integrity in translation. Policymakers should encourage students to deeply understand the culture's available



norms and traditions and ensure that they do not affect the quality of translation. There is also a need for the arrangement of visits and meetings between the students studying translation and experienced professionals to ensure receiving proper guidelines about translation practices through peer learning. Acquiring evidence of ethical training and critical thinking from accreditation bodies before establishing a translation business can allow the students to prepare better.

5.3 Theoretical Implications

This research is one of the few attempts, if not the first, to investigate the influence of ethical awareness, education, and training on enhancing students' critical thinking skills and professional integrity in translation. Therefore, it is considered one of the few studies that contribute to the limited literature available on translation. The findings of this study confirm the applicability of the study model in its context, i.e., Saudi Arabia and Yemen, as well as in the educational field of translation. Furthermore, they validate the applicability of social learning theory in translation, which emphasizes that people can learn not only through personal experience but also by observing others and their surroundings. In this regard, it is confirmed that translation students can learn ethical behavior by observing role models, such as professional translators and educators, who demonstrate professional integrity in real-world situations. They can also enhance their critical thinking skills through discussions with educators and by following role models who reinforce ethical principles and motivate them to apply these principles in practice. Additionally, the study confirms that students who develop and refine their critical thinking skills are more likely to achieve higher professional integrity in translation. The study model further reinforces the idea that learning is context dependent. In other words, the environment in which learning occurs, including cultural and social factors, is key to building students' critical thinking skills.

6. Conclusion, Limitations and Future Directions

While the translation process is essential for connecting cultures and nations, concerns remain regarding the authenticity and reliability of translations worldwide. Several factors may influence the quality of translated work—both positively and negatively—when translating specific texts or speech. These factors include translators' education and training, as well as their level of ethical awareness regarding translation principles. Accordingly, this study seeks to identify key factors essential for enhancing future translators' critical thinking skills and strengthening their professional integrity in translation. This research considers ethical awareness, education, and training as vital antecedents for improving students' critical thinking skills when performing translation work. This, in turn, strengthens translators' beliefs and self-efficacy, ultimately leading to professional integrity in translation. The study collected data from a sample of 177 respondents from various universities in Saudi Arabia and Yemen. It targeted both male and female students studying



translation at these universities and invited them to voluntarily complete the distributed questionnaire. Various statistical tools were used to analyze the collected data, yielding insightful results. The findings revealed that ethical awareness, education, and training significantly and positively enhanced the critical thinking skills of the study sample. Additionally, the study found that improved critical thinking skills had a significant positive impact on students' professional integrity in translation.

Furthermore, critical thinking skills reported its ability to positively and significantly mediate the relationship between ethical awareness, education and training, and professional integrity in translation. The study noted the importance of moral understanding, education, and training as antecedents for developing higher levels of critical thinking skills and professional integrity in translation. Accordingly, it provided specific theoretical and practical implications for policymakers, educational institutions and future researchers. While the study acknowledges the applicability of the developed model in the context of the study and the confirmation of the assumed propositions, it recognizes the presence of certain limitations. For example, a limited study sample size might be considered a limitation as it is always better to have a more significant sample to represent the study context better. Finally, the study sample is mainly female respondents, which may raise an issue of proper representation of the study sample despite the cultural reasons explained above for having such a sample. Future studies may focus on increasing the sample size and incorporating a sample of different countries to investigate how perceptions of other countries influence critical thinking skills and professional integrity in translation. Furthermore, future authors should examine how moderators such as self-efficacy and cultural sensitivity influence professional integrity in translation. Future research may also collect samples from real translators already involved in the translation field and have more incredible experience.

Acknowledgment: This research received grant no. (472/2024) from the Arab Observatory for Translation (an affiliate of ALECSO), which is supported by the Literature, Publishing & Translation Commission in Saudi Arabia.

References

- Alshebami, A. S. (2024a). Catalysts of Prosperity : How Networking Support and Training Programmes Drive Growth Aspirations in Saudi Arabia's Micro and Small Enterprises. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 10(3), 100347. <https://doi.org/10.1016/j.joitmc.2024.100347>
- Alshebami, A. S. (2024b). Discover Sustainability Fuelling entrepreneurial success : unravelling the nexus of financial resources , self - efficacy , outcome expectations and entrepreneurial intentions in Saudi micro and small enterprises. *Discove Sustainability*, 5(62), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s43621-024-00235-0>
- Alshebami, A. S. (2024c). Surviving the Storm : The Vital Role of Entrepreneurs ' Network Ties and Recovering Capabilities in Supporting the Intention to Sustain Micro and Small Enterprises. *Sustainability (Switzerland)*,



- 16(8474), 1–17.
- Alshebami, A. S., Alamri, M. M., Alzain, E., Algobaei, F., Hamoud, A., Seraj, A., Handhal, S., Marri, A., & Al-duraywish, A. A. (2024). Caffeinating Entrepreneurship : Understating the Factors Driving Coffee Farming Entrepreneurial Intentions among Potential Entrepreneurs. *Sustainability (Switzerland)*, 16(7824), 1–19. <https://doi.org/10.3390/su16177824>
- Ashuja'a, A., & Jibreel, I. (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. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i3.2085>
- Atkinson, D. (1997). A Critical Approach to Critical Thinking in TESOL. *TESOL QUARTERLY*, 31(1), 71–94. <https://doi.org/10.2307/3587975>
- Baker, M., & Maier, C. (2011). Ethics in Interpreter & Translator Training. *The Interpreter and Translator Trainer* 5(1), 5(1), 1–14.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and Action: A Social Cognitive Theory* (Englewood).
- Batdı, V., Elaldi, Ş., Özçelik, C., Semerci, N., & Özkaya, Ö. M. (2024). Evaluation of the effectiveness of critical thinking training on critical thinking skills and academic achievement by using mixed- meta method. *Review of Education*, 12:e70001, 1–32.
- Birjandi, P., & Bagherkazemi, M. (2010). The Relationship between Iranian EFL Teachers' Critical Thinking Ability and their Professional Success. *English Language Teaching*, 3(2), 135–145.
- Brahim, B. (2024). Critical Thinking in Education : Skills and Strategies. *International Journal of Social Science and Human Research*, 07(07), 4723–4727. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v7-i07-23>
- Buskist, W., & Irons, J. G. (2008). Chapter 5: Simple Strategies for Teaching Your Students to Think Critically. In *Teaching Critical Thinking in Psychology: A Handbook of Best Practices* (p. 295). Blackwell Publishing Ltd.
- Çakıcı, D. (2018). Metacognitive Awareness and Critical Thinking Abilities of Pre-service EFL Teachers. *Journal of Education and Learning*, 7(5), 116–129.
- Camilli, C., Fontana, M. ', & Giacomazzi, M. (2022). Contextualization of critical thinking in sub-Saharan Africa : A systematic integrative review. *Thinking Skills and Creativity*, 43(100978), 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100978>
- Chang, P., & Wang, D. (2011). Cultivating engineering ethics and critical thinking: a systematic and cross-cultural education approach using problem-based learning. *European Journal of Engineering Education*, 36(4), 377–390.
- Ciulla, J. B. (1996). Ethics and Critical Thinking in Leadership Education. *The Journal of Leadership Studies*, 3(3), 110–119.
- Cohen. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (second). Lawrence Erlbaum Associates.
- Conley, M. B. (1996). *Using Critical and Creative Thinking Skills to Enhance Integrity in Business Organizations- Critical and Creative Thinking Capstones Collection*. 65.



- Elmahdi, O. E. H., & Mohamad, H. M. H. (2024). Developing Translation and Interpretation Skills: An Analysis of Students' Linguistic Needs. *Arts for Linguistic & Literary Studies*, 6(4), 652–671. <https://doi.org/10.53286/arts.v6i4.2201>
- Facione, P. (1990). *Critical Thinking : A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction: Executive Summary "The Delphi Report"* (Issue December).
- Gelder, T. Van. (2005). Teaching Critical Thinking : Some Lessons From Cognitive Science. *College Teaching*, 53(1), 41–46. <https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.41-48>
- González-Pérez, L., & Ramirez-Montoya, M. (2022). Components of Education 4.0 in 21st Century Skills Frameworks: Systematic Review. *Sustainability (Switzerland)*, 1493(10.3390), 1–31.
- Hair, J., Risher, J., Sarstedt, M., & Ringle, C. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 37(1), 2–24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Hair, Ringle, C., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: Indeed a Silver Bullet. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139–152.
- Heidari, M., & Ebrahimi, P. (2016). Examining the relationship between critical-thinking skills and decision-making ability of emergency medicine students. *Indian Journal of Critical Care Medicine*, October, 1–8. <https://doi.org/10.4103/0972-5229.192045>
<https://doi.org/10.1080/03043797.2011.596928>
- Jahromi, P. P. (2016). A Study of Relationship between Translation Studies Students' Critical Thinking Ability and the Quality of Literary Prose Text Translation. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(9), 1855–1862.
- Kim, A., Eun, P., Hyunyoung, C., & So-eun. (2014). The Influence of Moral Sensitivity and Critical Thinking Dispositions on Biomedical Ethics Awareness of Nursing Students. *Korean J Med Ethics*, 17(2), 144–158.
- Kock, N., & Hadaya, P. (2016). Minimum sample size estimation in PLS-SEM : The inverse square root and gamma-exponential methods. *Infor Systems J*, 28(1), 227–261. <https://doi.org/10.1111/isj.12131>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development: Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall*. (Issue January 1984).
- Kuleli, M., & Tuna, D. (2022). Critical Thinking as an Integral Outcome in Translator and Interpreter Training. *English Studies at NBU*, 8(1), 93–116. <https://doi.org/10.33919/esnbu.22.1.6>
- López, F., Contreras, M., Miguel Nussbaum, Ricardo Paredes, Damian Gelerstein, Danilo Alvares, & Pablo Chiuminatto. (2023). Developing Critical Thinking in Technical and Vocational Education and Training. *Education Sciences*, 13(590), 10.3390.
- Manzari, Z., Moghaddam, E., Nabavi, F., & Mazlom, S. R. (2015). The effects of teaching by using standardized patients on critical care nurses' clinical decision making. *Iran J Crit Care Nurs*, 8(2), 69–78.
- Meisel, S. I., & Fearon, D. S. (2006). Choose The Future Wisely: Supporting Better Ethics Through Critical Thinking. *Journal of Management Education*, 30(1), 149–176. <https://doi.org/10.1177/1052562905280833>
- Murray, J. W. (2015). Critical Thinking Activities and the Enhancement of Ethical Awareness : An application of a ' "



- Rhetoric of Disruption ' to the undergraduate general education classroom. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 240–258. <https://doi.org/10.1080/23265507.2015.1084478>
- Naimushin, B. (2021). Hiroshima, mokusatsu and alleged mistranslations. *English Studies at NBU*, 7(1), 87–96.
- Nurgul, A., Lecturer, S., & Akmaral, T. (2022). Concepts for the development of society's scientific potential. *SCIENTIFIC COLLECTION «INTERCONF»*, 109, 110–115. <https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.05.2022.013>
- Okolie, U. C., Igwe, P. A., Mong, I. K., Nwosu, E., Kanu, C., & Ojemuyide, C. C. (2021). Enhancing students ' critical thinking skills through engagement with innovative pedagogical practices in Global South. *Higher Education Research & Development*, 4(0), 1–15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1896482>
- Oussama, E. B., Integration, K., & Sciences, H. (2023). Enhancing Students' Critical Thinking through Translation Practice: A Narrative Review. *European Modern Studies Journal*, 7(4), 227–234. [https://doi.org/10.59573/emsj.7\(4\).2023.21](https://doi.org/10.59573/emsj.7(4).2023.21)
- Paul, B. R., & Elder, L. (2009). Critical Thinking : Ethical Reasoning and and Fairminded Thinking, Part I. *JOURNAL of DEVELOPMENTAL EDUCATION*, 33(1), 38–39.
- Pavlenko, Sydorova, Nazarenko, Tkachenko, & Brailko. (2024). Critical Thinking Development As A Key Component Of Soft Skills In Education. *Tom 24, Bunyck*, 3(87), 145–149.
- Peter, A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction—The Delphi report*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Lee, J., & Podsakoff, N. P. (2003). Common Method Biases in Behavioral Research : A Critical Review of the Literature and Recommended Remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879–903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>
- Samanci, N. K. (2015). A Study on the Link between Moral Judgment Competences an Critical Thinking Skills. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(2), 135–143.
- Santos, A. dos. (2021). *Fostering Critical Thinking and Ethical Awareness in English through Historical Consciousness* (Issue September).
- Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Hair, J. F. (2017). *Partial Least Squares Structural Equation Modeling, Handbook of Market Research*.
- Solbrekke, T., Englund, T., Karseth, B., & Beck, E. E. (2016). Educating for Professional Responsibility: From Critical Thinking to Deliberative Communication, or Why Critical Thinking Is Not Enough. In *Professional and Practice-based Learning* (pp. 29–44).
- Stark, M., & Fins, J. J. (2014). The Ethical Imperative to Think about Thinking. *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*, 23, 386–396. <https://doi.org/10.1017/S0963180114000061>
- Sun, S.-P. (2016). Training mode building of critical thinking ability in college English teaching. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 85(Msetasse), 91–94.
- Trevino, L., & Nelso, K. (2011). *Managing Business Ethics, Straight Talk About How To Do It Right* (Fifth). JOHN WILEY & SONS, INC.



- Türegün, N. (2018). Ethical Awareness, Ethical Decision Making, and Transparency: A Study on Turkish CPAs in Istanbul. In *Accounting from a Cross-Cultural Perspective accounting*.
- Uyar, M., & Ozer, G. (2015). The ethical orientation and professional commitment : An empirical examination on Turkish accountants. *African Journal of Business Management*, 5(October), 10023–10037.
- Yim, S., & Yoon, M. (2018). The Relationships of Grit , Critical Thinking Disposition , Self- Efficacy , and Communication Competency among Nursing Students. *International Journal of Pure and Applied Mathematics*, 118(19), 701–708.
- Zasluzhena, A. (2020). Enhancing critical thinking skills of future language scholars in pedagogical courses. *Advanced Education*, 14(November), 91–99. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.202382>



• The Nostalgia of Camels and Poets in Ancient Arabic Poetry Dr. Hind Bint Abdulrazzaq Al-Mutairi.....	372
• Risks of Relying on Artificial Intelligence in Learning Arabic Language Sciences Through the <i>Meta</i> Application Dr. Abdullah Ali Hasan Al-Ghobesi.....	396
• Morphological and Semantic Structure of Quranic Derivatives in the Himyarite Language Dr. Ibrahim Naser Saleh Al-Qaisi.....	420
• On Morphological Counterparts in Light of the Phrase: "This is More Established Than That": Phenomena and Causes Dr. Abdul Rahman Bin Awda Al-Juhani.....	442
• The Term <i>Lahn</i> and Its Synonyms in <i>Lisan Al-Arab</i> : An Applied Study Dr. Aida Bint Saeed Al-Basalah.....	461
• The Effect of the Factor Between Extension and Loss Dr. Madyan Awad Al-Rashidi.....	487
• Variation of Ibn Malik's <i>Alfiyyah</i> in Presenting Issues of Arabic Grammar Dr. Tariq Mahmoud Mohammed Mahmoud.....	503
• Poetic Necessity in Ibn Sayyid al-Batalyusi's <i>Al-Hullal fi Sharh Abiat aljuma'</i> : A Study of Concept and Application Dr. Ramadhan Khamis Abbas Al-Kastawy.....	525
• The Effectiveness of a Program Based on Contextual Cues Strategies in Addressing Reading Comprehension Difficulties Among Non-Native Arabic Learners Dr. Badr Hadiban Hilal Al-Harbi.....	551
• Exploring Saudi EFL Learners' Perspectives on Digital Writing Tools for Mitigating Emotional Challenges in Foreign Language Writing Dr. Ahmed Kaser Maleki.....	577
• Intelligibility of the English Spoken by Ibbi Yemenis to Indians: A phonetic study Mohammed Ali Ali Al-Khulaidi.....	591
• Challenges in writing paragraph among pre-university EFL learners: Teachers' perceptions Dr. Al-Amin Ahmed Mohammed Ahmed.....	610
• Accreditation and Quality Assurance: Exploring Impact and Assessing Institutional Change in the US and Saudi Arabian Higher Education Institutions Dr. Mahdi R. Aben Ahmed.....	626
• Educational Values in Islam and Confucianism: A Comparative Analysis Dr. Yousef Ali Ahmed Saleh Al-Nahdi, Dr. YAJUAN LI.....	640
• Eugene O'Neill's Play 'The Emperor Jones': A New Historicist Reading Ahmed Kaid Thabet Alshokhada.....	674
• An Analysis of Syntactic Complexity in Texts Translated by Google Translate and Human Translator from Arabic into English Aziz Mohammed Abdo Saeed.....	694
• Ethics in Translation: A Pathway to Integrity in Future Professionals Dr. Ali Ali Ahmed Motair, Dr. Faiz Algobaei, Dr. Mofareh Dhafer Alhazmi.....	711

Contents

• The Argumentativeness of the Rhetorical Image in Surat <i>Al-Qalam</i> Dr. Munerah Bint Marai Bin Rashid Al-Zahrani.....	9
• The Argumentative Mechanisms in the Poem of Amr ibn Ma'adi Yakrib's <i>Laysa Al-Jamalu Bi-Mi'zarin</i> Dr. Madhkar Bin Nasser Al-Qahtani.....	31
• The Rhetoric of Caricature in Saudi Electronic Newspapers: A Study of Cartoons Depicting Contemporary Social Issues Dr. Nawal Bint Saud Bin Saleh Al-Farhoud.....	48
• The Other and the Identity Crisis in Saud Alsanousi's <i>The Bamboo Stalk</i> Karima Faraji, Dr. Inshirah Saadi.....	74
• History and Fiction in the Novels <i>The Prickly Pear</i> by Rachid Boudjedra, and <i>Stone, Blood, Paper or Ashes</i> by Maïssa Bey Amal Zaouidi.....	85
• The Artistic Formation of the Character of Maryam Bint Imran in the Quranic Stories: A Study in Light of Narrative Concepts Dr. Afaf Alhaji Ba Baker Abdulrahman.....	98
• Deconstructing Artistic Centrality in Narrative Discourse: A Cultural Study of New Yemeni Novels (2010-2020) Abdul Fattah Ahmed Abdo Al-Haidari.....	120
• Violence Against the <i>Akhdam</i> 'Marginalized Black Community' in Yemeni Fiction Dr. Esam Wasel.....	145
• The Theme of Extremism in the Novel <i>Pigeons Don't Fly in Buraidah</i> : A Study in Narrative Discourse Dr. Mohammed Bin Khalifa Bin Battah Al-Khezzi.....	164
• Village Space in Abdo Khal's Novel <i>Death Passes Here</i> Dr. Sami Jaridi Al-Thabiti.....	186
• Gender Identity in Saudi Autobiographical Literature: Between Manifestation and Concealment Tasahum Obaidullah Al-Harbi.....	202
• Writing Independence in Southern Political Memoirs: Conflict of Discourses and Narratives Dr. Abdulhakim Mohammed Saleh Baqees.....	215
• The Theme of Death in the Narrative Experience of Mohammad Asiri Dr. Sheima Mohammed Faleh Al-Shammari.....	242
• Manifestations of Bipolar Disorder in the Short Story Collection <i>Lithium</i> Dr. Maha Bint Ali Abdullah Al-Majed.....	264
• Religious Commitment in the Play <i>Sarajevo, My Love</i> : A Perspective of Islamic Literature on Content and Form Dr. Abdul Raouf Bin Mohammed Al-Abdullatif.....	386
• Similarity and Contrast in the Poem <i>Ya Sahra' a' O Desert</i> by Ghazi Al-Gosaibi Dr. Nahla Abdulrahman Ahmed Sulaiman.....	311
• Poetic Anthologies in Saudi Literary History: A Critical Study Dr. Khaled Bin Ayesh Al-Hafi.....	330
• Manifestations of the Social Environment in the Poetic Achievement of Abulfarajii Babbghae (398 AH) Dr. Yasmine Dakhil Bakhit AL-Lehibi.....	344

- 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 Tamar 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.
- please visit the journal's website as follows: «Note: For having a look on the previous issues of the journal

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

Jornal Address: Faculty of Arts. Tamar University. Tell: 00967-509584

P.O. pox. 87246. Faculty of Arts. Tamar 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, Tamar 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. 7)

(Issue. 1)

March: 2025

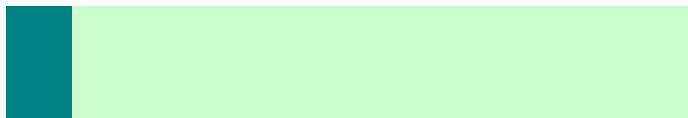
ISSN: 2707-5508

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.



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



Scientific and advisory board

Prof. Ibrahim Mohammed Al-Solwi (Yemen)	Dr. Saeed Ahmed Al-Batati (Yemen)
Prof. Ibrahim Tajaldeem (Yemen)	Prof. Suliman Al-Abed (Saudi Arabia)
Prof. Ahmed Moqbel Almansori (UAE)	Prof. Abdul Hamid Bourayou (Algeria)
Prof. Inaam Dawood Sallom (Iraq)	Prof. Marie-Madeleine BERTUCCI (France)
Prof. Panchanan Mohanty (India)	Prof. Mohammed Ahmed Sharaf Aldeen (Yemen)
Prof. Gamal Mohammed Ahmed Abdullah (Yemen)	Prof. Mohammed Khair Mahmoud Al-Beqai (Saudi Arabia)
Prof. Halima Ahmed Amayreh (Jordan)	Prof. Mohammed Abdulmajeed Al-Taweel (Egypt)
Prof. Hamid Al-Awdhi (America)	Prof. Mohammed Mohammed Al-kharbi (Yemen)
Prof. Hayder Mahmoud Ghailan (Qatar)	Prof. Hind Abbas Ali Hammadi (Iraq)
Prof. Rasheed Bin Malek (Algeria)	
Prof. Suad Salem Al-Sabaa (Yemen)	

Financial Officer	Technical Output
Ali Ahmed Hassan Al-Bakhrani	Mohammed Mohammed Subia



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 Argumentativeness of the Rhetorical Image in Surat Al-Qalam

The Argumentative Mechanisms in the Poem of Amr ibn Ma'adi Yakrib's Laysa Al-Jamalu Bi-Mi'zarin

The Other and the Identity Crisis in Saud Alsanousi's The Bamboo Stalk

Risks of Relying on Artificial Intelligence in Learning Arabic Language Sciences Through the Meta Application

Ethics in Translation: A Pathway to Integrity in Future Professionals

Volume.7 Issue.1